



Benemérita Universidad Autónoma De Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Educación Superior

Lectura profunda y análisis de textos. Estrategia para desarrollar la Competencia Lectora en Nivel Medio Superior

**TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PRESENTA:
JACQUELINE MACHORRO ÁLVAREZ**

**DIRECTORA DE TESIS
MTRA. YANET GÓMEZ BONILLA**

Puebla, Pue.

Noviembre 2018

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
Antecedentes del tema	8
Planteamiento del problema.....	12
Preguntas de investigación.....	12
Justificación	13
Objetivos.....	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	15
Alcances.....	15
Aportes.....	16
Estructura de la investigación.....	16
I. CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL	18
1.1 Marco internacional	18
1.1.1 El Banco Mundial y el modelo de evaluación.....	19
1.1.2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	21
1.1.3 Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y PISA	24
1.2 Marco Nacional.....	27
1.2.1 Marco jurídico y normativo de la Educación en México.....	28
1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	30
1.2.3 Programa sectorial de educación 2013-2018	32
1.2.4 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS): Acuerdo 444. Regulación de la competencia lectora del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).	34
1.3 Marco Estatal	39
1.3.1 Plan de estudios del Bachillerato General Estatal de Puebla	40
1.3.2 Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en Puebla.....	42
1.4 Contexto institucional	42
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	44
1.5 Competencia	46
1.6 Competencia comunicativa.....	50
1.7 Competencia lectora.....	51
1.8 Elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia lectora: lector, texto y contexto.....	56
1.8.1 El lector	56
1.8.2 El texto	59
1.8.3 El Contexto.....	60
1.9 Lectura profunda y análisis de textos: Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora62	
1.9.1 Lectura profunda	63
1.9.2 Análisis de textos	67
1.10 Construcción de saberes: Piaget, Ausubel, Vygotsky y Bruner.....	70

1.10.1	Jean Piaget	70
1.10.2	David Ausubel	73
1.10.3	Lev Vygotsky	75
1.10.4	Jerome Bruner.....	78
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		80
3.1	Tipo de investigación.....	80
3.2	Sujetos.....	82
3.3	Instrumentos.....	83
3.3.1	Prueba de Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) y Guía de verificación de análisis.....	83
3.3.2	Planes clase	88
3.3.3	Libro de trabajo	91
3.4	Procedimiento	92
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS		93
4.1	Datos de identificación	94
4.2	Pretest.....	96
4.2.1	Grupo Control	97
4.2.1.1	Nivel de lectura literal	97
4.2.1.2	Nivel de lectura inferencial	101
4.2.1.3	Nivel de lectura crítico-analógico	106
4.2.2	Grupo Experimental	110
4.2.2.1	Nivel de lectura literal	110
4.2.2.2	Nivel de lectura inferencial	113
4.2.2.3	Nivel de lectura crítico-analógico	117
4.3	Intervención didáctica.....	121
4.3.1	Sesión 1	122
4.3.2	Sesión 2	123
4.3.3	Sesión 3.....	125
4.3.4	Sesión 4.....	126
4.3.5	Sesión 5.....	128
4.3.6	Sesión 6.....	129
4.3.7	Sesión 7.....	130
4.3.8	Sesión 8.....	131
4.4	Postest	132
4.4.1	Grupo Control	133
4.4.1.1	Nivel de lectura literal	133
4.4.1.2	Nivel de lectura inferencial	135
4.4.1.3	Nivel de lectura crítico-analógico	138
4.5.1	Grupo experimental.....	141
4.5.1.1	Nivel de lectura literal	141
4.5.1.2	Nivel de lectura inferencial	144
4.5.1.2	Nivel de lectura crítica-analógica.....	147
4.6	Comparación de resultados	150

4.6.1 Nivel de lectura literal	150
5.6.2 Nivel de lectura inferencial	152
5.6.3 Nivel de lectura crítica-analógica.....	153
V. CONCLUSIONES.....	154
VI. REFERENCIAS	160
VII. ANEXOS	166
Anexo 1	166
Anexo 2.....	170
Anexo 3.....	174
Anexo 4.....	202
Figuras.....	231

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias genéricas y sus atributos	35
Tabla 2. Competencia y atributo del eje se expresa y se comunica	37
Tabla 3. Competencias Disciplinarias.....	38
Tabla 4. Competencias Disciplinarias del campo de comunicación	38
Tabla 5. Competencias docentes.....	40
Tabla 6. Escala Likert de desempeño	83
Tabla 7. Tabla de Operacionalización de variables	84
Tabla 8. Escala Likert de la Guía de verificación de análisis	91
Tabla 9. Horario de sesiones de intervención	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Lectura profunda y procesos cognitivos	66
Figura 2. Género de la muestra	89
Figura 3. Rango de edad de la muestra	90
Figura 4. Resultado del pretest en el grupo control para nivel de lectura literal.....	92
Figura 5. Media porcentual del nivel de lectura literal en el grupo control (pretest).....	96
Figura 6. Resultado del pretest en el grupo control para nivel de lectura inferencial	100
Figura 7. Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo control (pretest)	101
Figura 8. Resultado del pretest en el grupo control para nivel de lectura crítica	103
Figura 9. Media porcentual del nivel de lectura crítica en el grupo control (pretest)	104
Figura 10. Resultado del pretest en el grupo experimental para nivel de lectura literal.	106
Figura 11. Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo experimental (pretest)	107
Figura 12. Resultado del pretest en el grupo experimental para nivel de lectura inferencia	111
Figura 13. Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo experimental (pretest).	112

Figura 14 Resultado del pretest en el grupo experimental para nivel de lectura crítica.....	114
Figura 15. Media porcentual del nivel de lectura crítica en el grupo experimental (pretest)	127
Figura 16. Resultado del Postest en el grupo control para el nivel de lectura literal	129
Figura 17. Media porcentual del nivel de lectura literal en el grupo control (Postest).....	130
Figura 18. Resultado del Postest en el grupo control para el nivel de lectura inferencial.	132
Figura 19. Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo control (Postest)	133
Figura 20. Resultado del Postest en el grupo control para el nivel de lectura crítica	135
Figura 21. Media porcentual del nivel de lectura crítica en el grupo control (Postest).....	136
Figura 22. Resultado del Postest en el grupo experimental para el nivel de lectura literal	137
Figura 23. Media porcentual del nivel de lectura literal en el grupo experimental (Postest).	138
Figura 24. Resultado del Postest en el grupo experimental para el nivel de lectura inferencial ...	141
Figura 25. Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo experimental (Postest).	142
Figura 26. Resultado del Postest en el grupo experimental para el nivel de lectura crítica.....	144
Figura 27. Media porcentual del nivel de lectura crítica en el grupo experimental (Postest).....	145
Figura 28. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura literal del grupo control pretest- postest.	145
Figura 29. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura literal del grupo experimental pretest-postest.	146
Figura 30. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura inferencial del grupo control pretest-postest	146
Figura 31. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura inferencial del grupo experimental pretest-postest.....	147
Figura 32. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura crítica del grupo control pretest- postest.	147
Figura 33 Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura crítica del grupo experimental pretest-postest	225
Figura 34. Frecuencia relativa de los niveles de desempeño del grupo experimental en el pretest	225
Figura 35. Resultado por dimensiones en el grupo experimental (pretest)	226
Figura 36. Resultado por dimensiones en el grupo experimental (pretest)	226
Figura 37. Frecuencia relativa de los niveles de desempeño del grupo control en el pretest)	227
Figura 38. Resultado por dimensiones en el grupo control (Postest)	227

RESUMEN

Ante el contexto evaluador de la competencia lectora y las insuficiencias que continuamente sus resultados revelan, una intervención basada en la lectura profunda y el análisis de textos, que posibilite desarrollar en los estudiantes de nivel medio superior tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-analógica) y, al mismo tiempo, les permita mejorar sus procesos cognitivos y transitar de un nivel básico de pensamiento a uno más complejo. En este sentido, la propuesta, deriva de un diagnóstico de necesidades que se realizó, utilizando la prueba Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) y que se aplicó a una muestra de 24 estudiantes de quinto semestre de bachillerato en el municipio de Puebla, México.

La prueba reveló, mediante una metodología cuantitativa, los bajos niveles de desempeño de dichos alumnos respecto a la competencia lectora. En atención a los resultados, se estructuraron clases con ejercicios graduales de lectura y análisis de textos -continuos y discontinuos-, con el propósito de habilitar en los estudiantes procesos de recuperación, comprensión, integración, interpretación, reflexión y evaluación. Al finalizar las ocho sesiones de intervención se aplicó nuevamente la prueba ESEAC, para medir los alcances de la intervención, los resultados revelaron cambios positivos. De ahí la pertinencia de implementar esta intervención, pues las condiciones de nuestro tiempo requieren que los educandos se consoliden como analistas críticos de textos y ciudadanos capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto, que den lugar al crecimiento y la emancipación individual y social.

“Lectura profunda y análisis de textos. Estrategia para desarrollar la competencia lectora en nivel medio superior”

El lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad. El espacio se ensancha y el tiempo se alarga: estamos unidos por la lengua a una tierra y a un tiempo. Somos una historia.

Octavio Paz

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto lleva por nombre “Lectura profunda y análisis de textos. Estrategia para desarrollar la competencia lectora en nivel medio superior” y se circunscribe dentro del área del dominio del lenguaje, el cual, posibilita el orden de lo que se tiene por real, pues “los hombres somos hijos de la palabra ella es nuestra creación; también es nuestra creadora, sin ella no seríamos hombres” (Paz, 1990). El lenguaje, constituye al sujeto mediante su trama, siendo referencia esencial en su constitución individual y grupal, ya que ni la capacidad simbólica del hombre ni la cultura que deriva de ella, y que nos identifica como seres sociales, existirían sin su presencia (Gutiérrez, 1986). Esta función creadora de la palabra distingue al hombre de las sociedades naturales y posibilita el orden humano y la puesta en marcha del drama histórico.

La distinción del lenguaje como una capacidad humana emblemática, condujo a Ernst Cassirer (1948) a definir al hombre como un animal simbólico, donde “lengua, mito, arte y religión (...) son los hilos que componen el [su] tejido simbólico” (p. 47). Por consiguiente, si el lenguaje posibilita el orden de lo que se tiene por real y es una de las marcas distintivas del hombre, entonces, sin la acción simbólica del hombre expresada a través de la palabra, “lo real permanecería como un espacio sin cortes, sin fronteras, sin diferencias, un universo sin días y sin noches, sin horas y sin minutos, donde lo que reina es la continuidad” (Gutiérrez, 1986).

En consecuencia, se puede decir que la realidad, o aquello que conocemos como nuestro mundo, tiene como condición para su existencia: el hecho de ser nombrado (Gutiérrez, 1986). De modo que entre lo real y lo que el sujeto concibe como su realidad existe una mediación simbólica, preexistente a la llegada del sujeto mismo, quien se ve atrapado en las redes del discurso que lo rodea y lo produce. En este marco, aparece la lectura y la escritura como constructos históricos,

que, desde las civilizaciones antiguas hasta nuestros días, contribuyen a la configuración del simbolismo y los imaginarios colectivos de las sociedades de información, sociedades que a través de la cultura escrita se han apropiado, comprendido, y significado su realidad. CVU:

Las peculiaridades de nuestro tiempo caracterizado por el dinamismo de las informaciones globalizadas, la masividad, la digitalización de los textos y, sobre todo, por la insuficiencia en la comprensión de dichos textos conducen a fijar la mirada en: el bajo desarrollo de la competencia lectora. La profundidad de esta problemática se ilustra con los bajos resultados que obtienen los estudiantes mexicanos de nivel medio superior en la prueba PISA de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y en el Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes (PLANEA) de la Secretaría de Educación Pública. Dichos resultados, han contribuido a visibilizar los problemas de comprensión que presentan los estudiantes nacionales de nivel medio superior, situación que muchos docentes del país focalizan diariamente en las aulas.

¿Cuáles son las circunstancias que intervienen en este proceso? ¿Se está como docente contribuyendo a formar lectores críticos y autónomos? ¿Qué estrategia puede resultar útil para combatir los rezagos en el desarrollo de la comprensión lectora? Para argüir respuestas a estas y otras interrogantes es necesario realizar un acercamiento a la estructura, al devenir histórico, teórico y contextual de la problemática, pues su entendimiento como proceso puede conducir a diseñar una estrategia que sea útil y contribuya a enfrentar el problema.

Antecedentes del tema

La decodificación del mundo a través de la lectura, permite entender y analizar el imaginario colectivo de los pueblos del orbe. En nuestros días la lectura es base para la alfabetización y la socialización de la educación, por ello requiere de una mediación constante que le permita a los estudiantes construir significados a través de la relación leer-aprender-comprender. Hay que puntualizar que esta construcción de significados, es tarea de un lector activo, quien al decodificar las palabras del autor está realizando procesos de pensamiento básicos o complejos, en función de sus conocimientos previos, su contexto y sus objetivos. De modo que, la lectura es un proceso que implica la actividad cognitiva de quien lee. Pues como bien lo señala Isabel Solé (2000),

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el

texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba (p. 18).

Como se puede observar, para alcanzar un nivel de lectura o comprensión profunda del texto se requiere del dominio de habilidades lingüísticas, cognitivas y socioculturales, variables que hacen posible la resolución de problemáticas académicas y cotidianas vinculadas a la comprensión de un texto.

En este sentido, es posible señalar que un importante porcentaje de los estudiantes mexicanos de nivel medio superior no está desarrollando los niveles de comprensión que se requieren para darle sentido a un texto y por ende, tampoco están desarrollando saberes propios de la competencia lectora, cuyo dominio implica la comprensión, interpretación y utilización de la información de textos continuos y discontinuos en actividades escolares, pruebas estandarizadas o en la misma vida cotidiana. Por ello, es común que docentes de nivel medio superior o superior identifiquen en sus estudiantes dificultades para significar los textos con los que trabajan, desmotivación y actitudes negativas hacia la lectura; estas situaciones alentadas por años, contribuyen a ensanchar los huecos del currículo del sistema educativo mexicano y se convierten en malestar de la cultura nacional.

De ahí que, la poca práctica lectora en nuestro país sea un problema multifactorial (Salazar, 2011). Por ejemplo, en la Encuesta Nacional de Lectura realizada por la UNAM a principios de la década, señalan que:

El 9.9 % de los encuestados mayores de 15 años no leyó ningún libro durante el año, 60.1% dijo haber leído cuando menos un libro y apenas un 6.6% leyó más de diez libros en el mismo periodo; el 51.0% del 86.6% de quienes declararon en la ENL “que lee o ha leído” no recuerda el título del último libro que leyó; o que, de ese mismo porcentaje, el 52.3% no sabe cuál es su autor favorito. En la misma ENL el 52.3 del 86.6% de los entrevistados que dijeron leer o que han leído no supieron el nombre de su autor favorito, el 1.4% mencionó a Cervantes, frente a un 3.8% para Carlos Cuauhtémoc Sánchez y un 2.5% para García Márquez. En cuanto a libro favorito aparecen: Don Quijote de la Mancha (1.4%), Juventud en éxtasis (1.6%) y Cien años de soledad (1.2%) (1.2%). (Salazar, 2011, p. 77).

Estos indicadores no se modificaron. En años más recientes, la Encuesta Nacional de Lectura realizada por el Consejo Nacional para Cultura y la Artes (CONACULTA) en el 2015 refiere que, a través del seguimiento a aspectos como las prácticas culturales y estímulos en la infancia, los hábitos de lectura y socialización, los materiales y soportes de lectura, las prácticas de escritura, el

uso de tecnologías de información y comunicación y los espacios de lectura (biblioteca y librería), el mexicano lee por gusto 3.5 libros al año, lo que se traduce en una media porcentual de 2 libros al año, acotando que “alrededor de un 30% de la población lee 4 libros o más al año, mientras que un porcentaje similar no leyó un solo libro” (CONACULTA, 2015, p. 94). Asimismo,

Al consultar a la población sobre el último libro leído, 20 títulos representaron cerca del 20% del total de respuestas. La Biblia fue el libro más mencionado, por poco más del 8%. En el resto de los primeros lugares sobresalen libros cuya popularidad se debe a películas recientes (*Cincuenta sombras de Grey*, *Crepúsculo*, *Bajo la misma estrella*) o bien obras clásicas (*Cien años de soledad*, *El Principito*) (CONACULTA, 2015, p. 107).

Por otro lado, mediante la Medición Independiente de Aprendizaje (MIA), estudio realizado por investigadores de la Universidad Veracruzana (UV) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Golfo, se refiere que el 41 % de los estudiantes mexicanos no tiene un nivel suficiente de comprensión lectora y que aquellos menores de 16 tienen una comprensión de lectura similar al de países como Uganda, donde uno de cada diez niños de tercero de primaria, pueden leer y comprender correctamente un texto de segundo grado, por lo que la OCDE sitúa a México en el lugar 52 de los 65 países que participaron en sus pruebas (Sin embargo, 2015).

Estos resultados han sido una constante en los dos últimos informes que la OCDE presentó de los resultados de la prueba PISA. Por ejemplo los resultados de la prueba PISA 2012, señalan que “los estudiantes mexicanos obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 424 puntos” (p. 62), lo que derivó en una media porcentual de 1.5 y posicionó a México a 146 puntos de los 570 puntos que obtuvo Shanghái China, como líder de la prueba en el área de competencia lectora (INEE, 2013). No tan distantes de lo anterior, los resultados de PISA 2015 refieren que el promedio de desempeño de los estudiantes nacionales fue de 423 puntos, lo cual los ubicó a un punto menos respecto al resultado 2012 y a setenta puntos de la porcentual de países como Singapur, quienes obtuvieron 493 puntos (OCDE, 2016).

¿Qué evalúa PISA? ¿A partir de que se obtienen estos resultados? La prueba de la competencia lectora de PISA está organizada en tres dimensiones: textos, procesos y situaciones. Cada dimensión se encarga de lo siguiente:

Textos. Incluye una variedad de formatos de lectura (continuos, discontinuos, mixtos y múltiples), así como los tipos de textos que por su propósito discursivo pueden ser descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, prescriptivos o interactivos.

Procesos. Se refieren a las estrategias cognitivas que los lectores emplean frente a los textos y que están incluidas en las tareas requeridas en los reactivos de la prueba. Los estudiantes deben demostrar su dominio en: Acceder y recuperar, Integrar e Interpretar y Reflexionar y evaluar.

Situaciones. Se refieren a la clasificación del texto según los contextos y usos para los que un autor los creó, es decir, cada texto tiene un propósito y un público al que se dirige. La clasificación abarca situaciones de tipo personal, pública, educativa y laboral (INEE, 2013, p. 58).

En torno a estas dimensiones se articula a nivel internacional la prueba PISA y sus resultados, pero, ¿Qué pasa dentro del contexto nacional? El caso de Puebla, es referido en el informe del INEE (2013), el cual señala que los estudiantes poblanos obtuvieron en la prueba PISA 2012, en el ámbito de la competencia lectora, 423 puntos y alcanzaron un promedio de 6.6, resultado que los ubicó dentro de los estados que sacaron un promedio arriba de la media. Mientras que en la prueba PLANEA, evaluación realizada por la SEP que busca “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria” (INEE-PLANEA, 2015, p.1) y que destaca el ámbito de lenguaje y comunicación como uno de los aprendizajes elementales a medir, en función de cuatro niveles de logro, y que evalúa:

la comprensión lectora, en su sentido más amplio, en cuatro dimensiones: extracción de información, comprensión global, desarrollo de interpretaciones, análisis de forma y contenido de los textos; también se evalúan algunos elementos de reflexión sobre la lengua (aspectos semánticos, sintácticos y de convencionalidades lingüísticas) (INEE-PLANEA, 2015, p. 6)

Ubica al estado de Puebla, con niveles porcentuales favorables, a partir de la obtención de 516 puntos como puntaje promedio y 7.8 de media porcentual (INEE-PLANEA, 2015). No obstante, estos resultados colocan a la entidad poblana a una distancia considerable de los niveles de logro obtenidos por entidades como Querétaro y del Distrito Federal que obtuvo 531 puntos y una media porcentual de 11.5 en la prueba PLANEA 2015 (INEE-PLANEA, 2015). Ante tales resultados, sin duda, se requieren esfuerzos cotidianos desde el aula y fuera de ella que contribuyan en el desarrollo de la competencia lectora, en la mejora de la práctica lectora, para que ésta se

entienda no como algo obligado sino como una actividad placentera, que entre otras cosas posibilita el pensamiento crítico y reflexivo.

Planteamiento del problema

Hoy en México y en Puebla, como se señaló en párrafos anteriores, se asiste a una problemática importante en el ámbito educativo, pues en distintos momentos los resultados de las evaluaciones promovidas por organismos internacionales y nacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Secretaría de Educación Pública), refieren que el desempeño de los estudiantes de diferentes niveles educativos en el ámbito de la competencia lectora es bajo, lo que a nivel internacional ubica a México en las últimas escalas valorativas de la prueba Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) y a nivel nacional coloca a Puebla como un Estado que obtiene resultados medianamente aceptables en el área. Todo esto, a nivel institucional, se manifiesta en la práctica diaria a través de dificultades y bajos niveles de desempeño de la competencia lectora en los estudiantes de bachillerato.

Como resultado, el presente trabajo de investigación aborda la problemática de los bajos niveles de desempeño de la competencia lectora en estudiantes de nivel medio superior a través del seguimiento de los resultados de una muestra de estudiantes del quinto semestre de bachillerato; con el propósito de implementar una intervención educativa basada en las estrategias de lectura profunda y análisis de textos que posibilite desarrollar la competencia lectora en dichos estudiantes. La propuesta parte del entendido que estas estrategias, apoyadas en el paradigma de procesos propuesto por Donna Kabalen y Margarita A. de Sánchez, pueden contribuir a la movilización de saberes en los estudiantes y al mismo tiempo desarrollar un nivel de lectura crítica, procesos de pensamiento que los conduzcan de un nivel cognitivo básico a uno complejo y mejores actitudes hacia la lectura.

Preguntas de investigación

- ¿Qué niveles de desempeño en competencia lectora tienen los estudiantes de quinto semestre de bachillerato?

- ¿La implementación de una intervención didáctica, basada en la lectura profunda y el análisis de textos, permite el desarrollo de competencia lectora en los estudiantes de quinto semestre de bachillerato?
- ¿La lectura profunda y el análisis de textos permiten movilizar saberes en estudiantes de quinto semestre de bachillerato?

Justificación

Leer y comprender lo que se lee faculta al individuo a poner en práctica sus capacidades intelectuales, psicológicas y emocionales (Jímenez, 2014), pues “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos” (Solé, 2011, p. 50). Por consiguiente el desarrollo de habilidades lectoras permite a los estudiantes del siglo XXI ser competentes, desarrollar estructuras de pensamiento y adoptar una participación activa en el mundo, lo cual nutre el entramado sociocultural al que pertenece el ser humano. De esta manera, el dominio del lenguaje juega un papel esencial como instrumento de la cultura y del pensamiento pues las relaciones existentes entre la estructura de pensamiento del sujeto, la comunicación, el lenguaje y la lectura permiten entender la realidad que produce y rodea al hombre (Vygotsky, 2015).

De ahí que las prácticas lectoras sean parte esencial de las redes discursivas donde, a través del lenguaje, interactúan ideas, afectos, intenciones, valores, actitudes, etc., y ocurren actos de comunicación social entre quien escribe y lee, lo que sitúa a la competencia lectora en el contexto de la práctica social (Jiménez, 2014). En esa dirección está orientada una de las acepciones más reconocidas de competencia lectora, que la define como: “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (INEE, 2013, p. 16).

Esta definición manifiesta, la búsqueda de un objetivo de tinte social, que le permita al aprendiz participar en la sociedad de la información y conocimiento. Este concepto, alcanza a lo que hacen estudiantes con lo que saben, específicamente al enfrentar problemas de la vida cotidiana porque “la tarea de la inteligencia no es conocer, sino dirigir el comportamiento para enfrentarse bien a las circunstancias, y esto se hace poniendo en marcha proyectos y resolviendo

problemas prácticos” (Marina, 2014), párr. 3). Por consiguiente la competencia lectora, implica a nivel particular el desarrollo autónomo de un conjunto estrategias cognitivas y metacognitivas que se vinculan al desarrollo personal que aspira a otro nivel, la inserción social, lo cual la convierte en “cimiento de estructuras sociales” (Corona, 2004, p. 235).

El desarrollo de la competencia lectora emana de la vinculación de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que se realizan al comprender un texto, proceso que pone en funcionamiento, al menos de cinco capacidades en el usuario: lingüística, epistémica, lógica, perceptiva y social (Dik, 1989). Comprender es un complejo proceso de construcción de significados, que resulta de una serie de procesos cognitivos que ocurren al interior del lector al poner en acción los saberes que posee (decodificación y significación, vinculación de los conocimientos previos y socioculturales, creación de representaciones mentales, reflexión e interpretación global). Esta construcción dentro de la lectura comprensiva o profunda conlleva:

(...) un proceso de construcción de sistemas de sentido en el que las informaciones proporcionadas por los textos se relacionan con otros sistemas significativos. En la medida en que esas relaciones son pertinentes y adecuadas en términos pragmáticos, el lector comprende, encuentra sentido (Pérez & Sanagustín, 2011, p. 24).

En otras palabras, si el lector logra tejer redes de significación efectiva entre lo que plantea el texto, con sus habilidades cognitivas, su capital cultural y su realidad contextual, se habla de una construcción de significado a nivel interpretativo-crítico o profundo. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, un porcentaje importante de los estudiantes de bachillerato no logran significar críticamente los textos al finalizar su lectura. Por ello se implementará una intervención basada en las estrategias de la lectura profunda y el análisis de textos, ya que dichas estrategias logran integrar el desarrollo de los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-analógica), necesarios para la comprensión de un texto, con el análisis de textos, a través del paradigma de procesos cognitivos propuesto por Donna Kabalen y Margarita de Sánchez.

Concretamente, para el desarrollo del nivel de lectura literal implicará realizar un análisis de texto de acuerdo a los siguientes nueve procesos básicos de pensamiento: Observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. El nivel de lectura inferencial-crítico e interpretativo-crítico demandará análisis con base en procesos más abstractos tales como: el análisis, la síntesis y el razonamiento, los cuales “incluyen los procesos de decodificación e inferencia, de razonamiento deductivo e inductivo y de adquisición de conocimiento” (Kabalen & Sánchez, 1997, p. 97). Y finalmente el

nivel analógico-crítico implicara análisis de textos en función de procesos de pensamiento que establecen relaciones de orden superior tales como el razonamiento analógico, la decodificación, la inferencia, la funcionalización y la aplicación (Kabalen & Sánchez, 1997).

De esta manera, se aspira a incidir en la práctica y los procesos lectores de los estudiantes preuniversitarios, con miras a que sean capaces de comprender los textos escritos que se les presenten en el ámbito académico, laboral o cotidiano que los conduzcan al logro de sus metas y participen en la sociedad y en la transformación de su contexto, fin de la competencia lectora.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la competencia lectora en estudiantes de quinto semestre de bachillerato, con base en las estrategias de lectura profunda y análisis de textos, con la finalidad de que el estudiante se consolide como lector crítico capaz de resolver problemáticas lectoras que el contexto le presente.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño de la competencia lectora en los alumnos de quinto semestre de bachillerato.
- Diseñar e implementar una intervención didáctica que permita el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de quinto semestre de bachillerato.
- Movilizar saberes en el estudiante de quinto semestre de bachillerato que le faciliten el desarrollo de la competencia lectora a partir de la lectura profunda y el análisis de textos.

Alcances

Este trabajo propone el análisis de los bajos niveles de mejora de la competencia lectora en los estudiantes del nivel medio superior con el objetivo de implementar una estrategia que permita desarrollar la competencia lectora en dichos alumnos. Por tanto, los alcances que se esperan de este ejercicio es que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades formativas que les

permitan mejores desempeño lectores que les faciliten el ingreso a la universidad y la resolución de problemáticas lectoras que el contexto académico, laboral o cotidiano les presente.

Aportes

Este estudio espera consolidar una propuesta que contribuya a la mejora del desempeño lector de los estudiantes de bachillerato a través de la implementación de una intervención basada en las estrategias de lectura profunda y análisis de textos, con el propósito de ser una alternativa que permita superar las dificultades de comprensión de los estudiantes, incremente la complejidad de los procesos cognitivos y eleve los desempeños lectores.

Estructura de la investigación

La presente investigación está integrada por cuatro capítulos, a través de los cuales se realiza una aproximación contextual, teórica, metodológica y de análisis de resultados de la prueba inicial, intervención y prueba final, mediante los que se instrumentalizó la propuesta que aquí se presenta y responde al nombre de “Lectura profunda y análisis de textos. Estrategia de desarrollo de la competencia lectora en nivel medio superior”. A continuación se plantea en el contenido de cada uno de ellos.

El primer capítulo, corresponde al “Marco Contextual” y como su nombre dice, en él se hace un acercamiento a las características contextuales que condicionan el quehacer educativo en torno a la competencia lectora a nivel internacional, nacional, estatal e institucional. Por ello, primeramente se hace un seguimiento de las propuestas que organismos internacionales como el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han realizado en torno al modelo por competencias; posteriormente se recupera la normas que regulan la educación en México expresada a través del artículo tercero, el Plan Nacional De Desarrollo (PND), el Plan Sectorial De Educación (PSE) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); en seguida se aborda las características del Bachillerato General Estatal y su plan de estudios y los desempeños en el área de la competencia lectora de los estudiantes poblanos

en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y finalmente se recupera el contexto del Bachillerato General donde se llevó a cabo la investigación.

El segundo capítulo, lleva por nombre “Marco teórico”, en él se desglosa todo el referente teórico y conceptual que sustenta a esta propuesta. De manera que, en este apartado se especifican los antecedentes, definición y aplicación de conceptos como: competencia, competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia lectora, lector, texto y contexto, estrategia, lectura profunda y análisis de textos. Asimismo, se hace un breve acercamiento a las aportaciones de teóricos del constructivismo cognitivo como Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner, cuyos planteamientos permiten fundamentar el trabajo didáctico-pedagógico de la intervención didáctica.

El tercer capítulo corresponde al apartado de “Metodología”, por ello se especifican en él las características metodológicas de la presente investigación. De forma que en esta sección es posible encontrar: la categorización del tipo y diseño de la investigación; las características de los sujetos que participaron en ella; los instrumentos que posibilitaron la realización de la propuesta (prueba, plan clase, guía de verificación de análisis y libro de trabajo) y el procedimiento, apartado en el que se especifican los procesos por los que pasó la investigación.

El cuarto capítulo se llama “Análisis y resultados”, en él se realiza la descripción, análisis e interpretación de los datos recuperados a lo largo de las tres fases que integran esta investigación: pretest, intervención y posttest, procesos que se llevaron a cabo con los grupos control y experimental durante la fase de instrumentalización de la propuesta. Finalmente, se presentan las conclusiones que surgen al término de este trabajo de investigación.

I. CAPÍTULO I: Marco contextual

Conocer las tendencias de la educación en nuestro tiempo posibilita comprender las características de la educación contemporánea, pero sobre todo, permite contextualizar la dinámica a la que responde el concepto, las estrategias y la evaluación de la competencia lectora la cual se teje a partir de la conjunción de lineamientos generados por las políticas y normas emanadas de organismos internacionales que inciden y se eslabonan a los marcos nacionales, estatales e institucionales.

1.1 Marco internacional

Las relaciones que se han construido a nivel internacional desde la segunda mitad del siglo XX, entre los estados-nación y distintos organismos que otorgan financiamiento y/o realizan estudios para emitir recomendaciones han enmarcado, desde hace algunos años, el proceder en las agendas educativas de muchos países del orbe. En este sentido, organismos como el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) han manifestado continuamente su interés e influencia en la problemática educativa, algunos, desde el periodo de la posguerra y otros en años más recientes.

En consecuencia, como lo sugieren Verger y Bounal (2011), dichos organismos han servido como catalizadores de la internacionalización de las tendencias educativas que permean hoy. Las recomendaciones y/o apoyos que estas organizaciones otorgan a distintos países, han incidido, sobre todo, desde la década de los noventas en los procesos de formación de los alumnos y estudiantes de distintos niveles formativos. Dentro del marco educativo global se observa un proceso de re-direccionamiento del acto educativo, el cual ha incorporado ejes conceptuales como: evaluación, resultados, evidencias, calidad y competencia, como alternativas para la mejora educativa.

Este proceso condiciona hoy en día la educación en México, por tanto, el concepto, las estrategias de desarrollo y la evaluación de la competencia lectora que se tejen en marco contextual de este trabajo, encuentran sus raíces en la intersección de lineamientos, políticas y normas emanadas de organismos internacionales, los cuales, inciden y se eslabonan a los marcos nacionales, estatales e institucionales. A continuación se presenta un breve repaso de dichas políticas.

1.1.1 El Banco Mundial y el modelo de evaluación.

El papel del Banco Mundial en el devenir educativo de los últimos años ha sido de gran importancia, desde la década de los ochentas ha manifestado particular interés en proyectos educativos de impacto global en los que ha promovido su enfoque. Aunque, cabe señalar que el BM no tenía una dirección educativa, fue a finales de la década de los setentas que el Banco la asumió y desde los ochentas ha realizado propuestas respecto a los estándares que la educación global debe cumplir.

Hacia 1980, el Banco Mundial elaboró la propuesta *Education Policy Paper*, proyecto en el que las tasas de retorno se convirtieron en la principal herramienta analítica en sus proyectos educativos; para 1986 dio pauta al proyecto llamado *Financing Education in Developing Countries* en el que planteó concentrar la inversión pública en la educación primaria, aumentar la asistencia a la educación secundaria y media superior y fomentar la privatización de la educación superior y posteriormente en 1995 propuso el *Priorities and Strategies for Education* en la que el Banco Mundial planteó como alternativas para la educación: la descentralización de los sistemas educativos, la autonomía escolar y la medición de los resultados educativos; el interés en la planificación de currículos y la importancia de las matemáticas y la lengua para el desarrollo económico (Verger & Bounal, 2011).

Esto condujo al organismo a recomendar el establecimiento de indicadores y conceptos como descentralización, planificación y evaluación se pusieron sobre la mesa. Asimismo, para el Banco Mundial los dominios en matemáticas y lengua son variables considerables para el desarrollo económico de un país. En consecuencia, hacia 1999 elaboró la Primera estrategia en el sector educativo y la actualizó en el 2005, nombrándola *Estrategia de educación 2020 “Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”*. En dicha propuesta, se plantean las prioridades de las reformas educativas que deberían tener los países en desarrollo en la primera década del siglo XXI (Verger & Bounal, 2011). Particularmente, el Banco Mundial (2014) señaló que esta propuesta respondía a:

(...) los desafíos que enfrentan los niños del siglo XXI, haciendo hincapié en la necesidad de invertir temprano, invertir con inteligencia e invertir para todos. Se alienta a los países a empezar el aprendizaje a través de programas de desarrollo en la primera infancia, se crea un sólido ambiente de aprendizaje que mide este y mejora la rendición de cuentas, y se desarrollan habilidades para crear una fuerza de trabajo más productiva (párr. 5).

Así, la estrategia contribuyó a que el Banco Mundial se posicionara con dicho documento como el líder intelectual de la reforma educativa en el campo de la ayuda al desarrollo” (Verger y Bounal, 2011, p. 914), justo porque esta estrategia se convirtió en un documento político de gran importancia, sobre todo para las agendas educativas de países en vías de desarrollo, donde, a la fecha, conceptos como rendición de cuentas, habilidades y trabajo productivo son claves. Hay que decir que los distintos sistemas educativos nacionales adoptaron en diferentes niveles y condiciones el binomio Evaluación-resultados. Por consiguiente es posible señalar que la propuesta *Estrategia de educación 2020 “Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”* sumó elementos propios al proyecto de evaluación de logros y medición de estándares, los que, según el banco Mundial, contribuyen a desarrollar habilidades para crear una fuerza de trabajo más productiva.

De modo que, la estrategia del Banco Mundial tomó como objetivo el aprendizaje para todos más allá del aula, en función de que “el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas” (Banco Mundial, 2011, p.3), identificando que existe una relación directa entre los dominios evidenciados por los estudiantes en los procesos de evaluación con el crecimiento económico de un país. De ahí que, el Banco Mundial, apelando a una larga lista de estudios e informes en torno a los niveles de aprendizaje de estudiantes en el mundo, haya señalado que los conocimientos y las capacidades determinan la productividad de los sujetos y que:

(...) un aumento de una desviación estándar en la puntuación de los alumnos en lectura y matemática (que equivale aproximadamente a mejorar la calificación de desempeño del país de la mediana al 15% superior) se asocia con un muy importante aumento de 2 puntos porcentuales en el crecimiento del producto interno bruto anual per cápita (Banco Mundial, 2011, p.3).

En este sentido, para el Banco Mundial, las habilidades para la lectura y las matemáticas que refleje un estudiante resultan proporcionales a su capacidad laboral y esta se manifiesta en el crecimiento económico de su país y del mundo. De esta forma, la propuesta del Banco Mundial se basa en tres áreas: generación e intercambio de conocimientos, la asistencia técnica y financiera, y las asociaciones estratégicas. En el área correspondiente a la generación e intercambio de conocimientos, se incorporaron los compromisos del Banco Mundial con el desarrollo de las habilidades lectoras, las cuales se vincularon directamente al proceso evaluador, pues el documento puntualizó que:

Para generar conocimientos sobre las reformas e intervenciones educativas, el Banco proporcionará: *herramientas de evaluación y comparación de sistemas y datos*, para evaluar la capacidad de un sistema educativo de mejorar los resultados de aprendizaje; *evaluaciones de aprendizaje y logros de los estudiantes* que abarquen las competencias básicas de lectura y aritmética elemental, y otras capacidades tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las destrezas de trabajo en equipo; y *evaluaciones de impacto y otros trabajos analíticos* que puedan enriquecer las políticas e intervenciones, junto con el *intercambio de conocimientos* y el debate que facilitan el aprendizaje entre países asociados y organizaciones (Banco Mundial, 2011, p.8).

Así, el Banco Mundial y otros organismos han colaborado abiertamente para fortalecer a los organismos o sistemas de evaluación de aprendizajes de países latinoamericanos como Brasil, Colombia, Guatemala, Perú y México, donde se han obtenido grandes avances, pues según califica un informe financiado por el Banco Mundial y elaborado por Ferrer y Fiszbein, (2015), éstas han ganado fuerza y luminosidad, ya que han adquirido un papel importantísimo en la discusión respecto a la calidad educativa y, asimismo, la utilidad de dichas evaluaciones para el desarrollo de índices educativos de calidad.

De esta manera, se puede observar como en los últimos años se ha asistido a un proceso de reconfiguración de la Educación global, que hoy está mediada por conceptos como: evaluación, resultados, evidencias, calidad y competencia. Proceso, en el que la participación del Banco Mundial ha sido esencial, pues, los programas de incentivos y/o apoyos que el organismo maneja han sido orientados a fortalecer los sistemas de evaluación educativa en distintos países, donde el desarrollo de los saberes lectores figura en primer plano.

1.1.2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se fundó hacia 1945 como un órgano de las Naciones Unidas, quien al concluir la guerra en ese año, organizó del 1° al 16 de noviembre una de sus Conferencias con el objetivo de crear una organización que estuviera orientada a erigir una cultura de paz y de instaurar "solidaridad intelectual y moral de la humanidad" (UNESCO, 2017) que evitara el surgimiento de otra guerra. De esta manera, al término de dicha conferencia 37 países firmaron el documento que constituía a

la organización y al año siguiente se llevó a cabo la primera Conferencia General de la UNESCO en la que 30 estados enviaron a sus representantes a París del 19 de noviembre al 10 de diciembre.

Alma Maldonado (2000), señala que la organización se creó bajo los principios de:

Igualdad de oportunidades educativas; no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de ideas y conocimiento [con el objetivo de] contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura (p. 57).

El enfrentamiento posterior en la URSS y los Estados Unidos y la disolución de Unión Soviética generaron divisiones políticas al interior de la UNESCO. Por tanto, desde su fundación a años más recientes algunos países miembros se han retirado y han vuelto, gracias a su enfoque social y humanista permite integrar proyectos educativos y elaborar propuestas, emanadas de estudios y proyectos concienzudos, para todos los niveles educativos (Educación Básica, Educación Secundaria, la Educación Media Superior) y a la Educación de mujeres y minorías. Dado que el objetivo principal de la UNESCO es “desarrollar políticas integrales que sean capaces de responder a la dimensión social, medioambiental y económica del desarrollo sostenible” (UNESCO, 2016, parr. 5).

Dentro de éstas, la educación ocupa el centro de la misión de la organización, pues considera que “la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad” (UNESCO, 2017, párr. 2). De modo que, de acuerdo al mandato educativo que tiene, se le consignó la Agenda de Educación Mundial 2030 para el desarrollo sostenible en el reciente Foro 2015 que tuvo lugar en Incheon, Corea del sur. Ahí se estructuró el proyecto “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, en el cual se estableció el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, capaz de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, mediante la promoción de acciones vinculadas a la inclusión y equidad, la igualdad de género, la educación de calidad, oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida (UNESCO, 2016).

En la Agenda Mundial Educación 2030, la UNESCO se comprometió a fortalecer una educación de Calidad que:

- se extiende desde el aprendizaje en la primera infancia hasta la educación y la formación de jóvenes y adultos;

- prima la adquisición de habilidades para trabajar;
- subraya la importancia de la educación de la ciudadanía en un mundo plural e interdependiente;
- se centra en la inclusión, la equidad y la igualdad entre ambos sexos;
- y pretende garantizar resultados de calidad en el aprendizaje para todos, a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2017)

Por consiguiente la UNESCO se comprometió a proporcionar asesoría normativa, técnica y seguimiento a los progresos de la agenda. En el apartado correspondiente a Educación de calidad, la Agenda Educativa 2030 indicó que el desarrollo de las competencias es un eje esencial para acceder al trabajo, al emprendimiento y a la ciudadanía, señalando que:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) (UNESCO, 2016, parr. 9).

De esta forma, la UNESCO sitúa a las competencias básicas como parte importante de la Educación de calidad. Dentro de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda Educativa figura en el apartado cuatro punto cuatro a manera de compromiso para el 2030:

(...) aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (UNESCO 2015, p. 27).

Dentro de estas competencias, la competencia lectora se encuentra contenida en el objetivo cuatro punto seis, en el que la UNESCO se propone para el 2030:

(...) garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética (UNESCO 2015, p. 27).

En este entendido para la UNESCO, el desarrollo de competencia de lectura resulta ser una variable muy importante en el proceso del desarrollo sustentable, donde la formación de ciudadanos críticos, analíticos, inclusivos sean integrales y competentes, no solo cognitiva sino también socialmente. Pues como se señala, en *Aportes para la enseñanza de la lectura* (Flott, , Manzi,

Polloni, Carrasco, Zambra & Abarzúa-UNESCO, 2016), el desarrollo de la competencia lectora implica el desarrollo de una capacidad que no tiene límites en el ser humano, que al igual que él, está en constante transformación.

Para ello es indispensable la preparación y empoderamiento de los docentes y el fortalecimiento de los procesos evaluadores. Al respecto la UNESCO dijo comprometerse con:

(...) una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz (UNESCO, 2015, p. 8).

Este ejercicio de transformación que ha propuesto la UNESCO para el año 2030 implica un esfuerzo importante de los países para su ejecución y para el caso concreto del desarrollo de la competencia lectora demanda un trabajo arduo que conjunte las necesidades y requerimientos de los estudiantes con materiales de lectura, el desarrollo de procesos de cognición con procesos de evaluación. Pues el proyecto 2030 de la UNESCO, plantea que la mejora del aprendizaje de los estudiantes del mundo, sólo es posible a través del seguimiento de la triada insumos-procesos-evaluación, los cuales deben orientarse hacia una educación inclusiva, sostenible y de calidad.

1.1.3 Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y PISA

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), surge hacia 1961, y, al igual que otros organismos, tenía como finalidad contribuir a la reconstrucción de las economías de la postguerra. Desde entonces, su preocupación principal ha sido el crecimiento económico, encargándose de promover políticas a nivel internacional para una regulación socioeconómica mundial que a través de estándares regulen la productividad, el comercio e inversión en los países miembros y no miembros, a quienes, no proporciona financiamiento (OCDE, 2016) pero incide en que éste sea otorgado por otros organismos.

La OCDE cuenta con 34 países miembros. México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE el 18 de mayo de 1994. Desde entonces se han realizado estudios, encuentros (1999 y

2004) y evaluaciones que han servido para conocer la problemática nacional. Concretamente la organización ha señalado que en México:

1. Las políticas públicas en los distintos ámbitos son contrastadas con la experiencia de las mejores prácticas en el ámbito internacional.
2. La administración pública en México se ha visto fortalecida.
3. Distintos sectores del país también pueden hacer uso de análisis de información relevante.
4. La OCDE ha hecho un buen trabajo al contribuir a un mejor entendimiento de algunos asuntos de políticas públicas en México (OCDE, 2016, párr.3).

La influencia de la OCDE en las políticas públicas de México y el mundo es innegable y abarca un amplio espectro, el ámbito económico, político, social, cultural y educativo. Al igual que el Banco Mundial, la OCDE puso, desde hace algunos años, particular atención en los procesos de evaluación de aprendizajes de los estudiantes, y como ninguna otra organización ha estructurado la prueba estandarizada por excelencia: PISA (*Programme for International Student Assessment*).

La prueba PISA es un instrumento que busca evaluar “en qué medida los estudiantes de 15 años, que están por concluir o han concluido su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y las habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad actual” (INEE, 2013, p. 11). Es decir, mide si existe, en dichos jóvenes, un conocimiento real y efectivo de los contenidos de una lectura y las matemáticas que lo conduzca a resolver ejercicios en los que ponga en práctica habilidades.

La prueba ha sido basada en el concepto de *Competencia*, el cual se entiende como:

(...) la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida, su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia los planteamientos, las interpretaciones y la resolución de problemas en una amplia variedad de situaciones (INEE, 2013, p. 11-12).

Este concepto es resultado de un proceso de reconfiguración de lo que históricamente se ha entendido por persona letrada, ya que desde la segunda mitad del siglo XX esto asoció a saber leer y escribir, interpretación que condujo al analfabetismo funcional, que implica poder leer o escribir pero persiste la carencia de poder resolver tareas concretas, es por ello que como nos refiere Saulés (2012) hacia finales del siglo XX el concepto de persona letrada cambió y asociándose al de alfabetización. De modo que, PISA incorporó los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la vida al saber leer y escribir.

En este sentido, PISA eligió a la población de jóvenes de 15 años tres meses a 16 años dos meses, muestra de estudiantes que están por concluir su formación básica y que en consecuencia tienen cierto dominio y utilización de procesos básicos (Saulés, 2012). Esta prueba evalúa tres áreas básicas del conocimiento: matemáticas, ciencias y la lectura. En consecuencia, *competencia lectora*, es uno de los aspectos más importantes a evaluar en la prueba de aptitud que desde el año 2000 ha realizado PISA y según refiere Remolina Caviedes (2013) ha sido reestructurada, puesto que en un primer momento se encargó de medir el grado de alfabetización de los estudiantes y para el año 2009 se renovó, puso énfasis en un enfoque de análisis y valoración de la competencia lectora, conservando algunos elementos del primer marco.

Desde esta perspectiva la competencia lectora desde PISA es “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (INEE, 2013, pág. 16). Y mide los procesos que impliquen acceder y recuperar, integrar e interpretar y reflexionar y evaluar los contenidos de distintos formatos de texto, tales como: continuos, discontinuos, mixto y múltiples, los cuales son manejados en distintas situaciones o contextos personales, educativos, laborales y públicos.

El rendimiento de los estudiantes evaluados en México por la prueba PISA 2015, según nos refieren los informes de la OCDE (2016), son los siguientes:

- Los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE y sitúa a México a un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía (Figura I.4.1). Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de Portugal y España, y entre 15 y 35 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de los estudiantes de Brasil, República Dominicana y Perú (p.2).
- El desempeño promedio de México en lectura está cerca del observado el 2000 (422 puntos) y en el 2009 (425 puntos), cuando fue la última vez que lectura fue el principal enfoque de PISA. Sin embargo, el rendimiento de México es significativamente mayor que el del 2003 (400 puntos) (p.3)
- En promedio, cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura (por debajo del Nivel 2), considerado como el nivel de competencia desde el cual los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades lectoras que les permitirá participar efectivamente y productivamente en la sociedad moderna. En México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en

lectura, lo cual es significativamente mayor que el porcentaje de Chile, similar a los porcentajes de Colombia, Costa Rica y Uruguay y menor que la proporción en Brasil y Perú. La proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde el 2009 (p.3).

- En los países de la OCDE, 8.3% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura; esto quiere decir que estos estudiantes son competentes en los Niveles 5 o 6. En estos niveles los estudiantes son capaces de localizar información en textos que no les son familiares ya sea en forma o en contenido, demuestran una comprensión pormenorizada, e infieren qué información es relevante para la tarea. También son capaces de evaluar críticamente dichos textos y construir hipótesis acerca de ellos, utilizando conocimientos especializados y acomodando conceptos que pueden ser contrarios a lo esperado. Solo 0.3% de los estudiantes en México alcanzan dicho nivel de excelencia, por debajo de los porcentajes de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay. La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan niveles de competencia de excelencia no ha variado desde el 2009 (p.3).

Los resultados de la prueba PISA en los últimos años han sido marco de referencia de los niveles de aptitud de los estudiantes mexicanos y acorde a ellos se han implementados estrategias que permitan incrementar los niveles obtenidos, asimismo se han reestructurado o creado políticas públicas que permitan un planes de estudio ad hoc con la propuesta educativa global.

1.2 Marco Nacional

México es un país de 119 millones de habitantes y uno de los once países más poblados del mundo, según refiere el INEGI (2015), que desde el siglo XVI y a base de múltiples procesos coyunturales ha estructurado un sistema educativo integrado por tres sistemas: el sistema de Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior, a quienes el Estado Mexicano regula a partir de distintos normas o lineamientos. El nivel de Educación Media Superior, está regulado por la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), que actualmente cuenta con una nutrida matrícula.

De acuerdo a la *Estadística del sistema educativo república mexicana ciclo escolar 2015-2016* (SEP, 2016), un aproximado de 4, 985.080 estudiantes están cursando el nivel medio superior, dichos estudiantes están repartidos en alrededor de 20,383 escuelas, públicas y privadas, que se encuentran en el país. A partir de los referentes que arrojó la Encuesta intercensal del INEGI 2015 (INEGI, 2016) se puede observar que el 64.2% de los jóvenes entre 15 y 29 años asisten a la escuela, de donde el 32.9 de ellos cuentan con los estudios correspondientes al nivel medio

superior; en consecuencia, estos, poco más, de cuatro millones de estudiantes se encuentran bajo la tutela de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría de Educación Media Superior y del Sistema Nacional de Bachillerato mediadores de la formación de los jóvenes del país.

1.2.1 Marco jurídico y normativo de la Educación en México

La educación en México está regulada por una serie de lineamientos jurídicos, los cuales, se encuentran contemplados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017. Última reforma 24-02-2017), en ella se puntualiza el derecho del mexicano a la educación en el Artículo Tercero, el cual, establece que:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (p.5).

A la par de lo anterior, se le ha conferido a la educación un carácter laico, democrático, nacional, acorde con el progreso científico que pueda hacerle frente al analfabetismo. Para ello en los apartados a, b, c y d, del Artículo Tercero de la Constitución (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017. Última reforma 24-02-2017), declara a su vez, que la educación fundada en :

(...) el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (p.5).

Asimismo, con esta mirada inclusiva, la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017. Última reforma 23-03-2017), encargada de la regulación de la educación impartida por la federación y entidades federativas, establece que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (p. 1).

En este sentido, es necesario que el sistema educativo promueva la participación activa de los educandos, padres y docentes. Consecuentemente, dentro de los fines de la educación, está la formación de los educandos de manera integral, aspecto que contempla la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017. Última reforma 23-03-2017) de la primera a la cuarta fracción del Artículo séptimo:

Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas; Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos; Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país; Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (p.2).

Dentro de este contexto, contribuir al desarrollo integral comprende una serie de acciones. Dentro de ellas, el fomento a la lectura y el desarrollo de las competencias lectoras ocupan un lugar primordial. Al respecto, el sistema educativo mexicano incorporó a su marco teórico, hacia finales de la primera década del siglo XXI, las aportaciones realizadas por organismos como la UNESCO y la OCDE basado en competencias, entre cuyas metas y objetivos se encuentra mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes y de paso los resultados en la prueba PISA.

De esta manera, la Secretaría de Educación Pública mediante la Secretaría de Educación Media Superior, instituciones depositarias del desarrollo de estudiantes de nivel medio, incorporaron a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) el modelo por competencias, las cuales se orientan a desarrollar seis ejes en el estudiante de bachillerato: Se autodetermina y cuida de sí; se expresa y se comunica; Piensa crítica y reflexivamente; Aprende de forma autónoma; Trabaja de forma colaborativa y participa con responsabilidad en la sociedad.

Para los fines de este trabajo, hay que señalar que dentro del eje dos, se expresa y se comunica, se encuentra la cuarta competencia genérica, la cual, busca desarrollar en el estudiante la capacidad de expresarse y comunicarse, donde el desarrollo de la competencia lectora es uno de sus ejes. Cabe señalar que, este modelo se decretó en el año 2008 a través de la RIEMS, la cual condujo a que programas gubernamentales tales como: el Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior, la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y 2013-2018 y el Plan Nacional de Desarrollo se orientaran para promover la lectura e intrínsecamente el desarrollo de la competencia lectora.

1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 es el documento que rigió la administración Pública Federal de ese periodo, en él, se incluyeron los temas políticos, económicos y sociales que orientaron las políticas y programas de dicha administración. Al interior del PND se trazaron las estrategias que le permitirían, teóricamente, al país vivir en paz, de forma incluyente, próspera, con responsabilidad global y sobre todo con una Educación de calidad. Es por ello que, en el PND 2013-2018 se previó que era indispensable aprovechar la capacidad intelectual que existe en México, por lo que era necesario conjuntar educación, ciencia y desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera (Gobierno de la República, 2013).

Para ello se proyectó en el Plan las siguientes líneas de acción para alcanzar una Educación de Calidad:

- Enfocar el esfuerzo educativo y de capacitación para el trabajo, con el propósito de incrementar la calidad del capital humano y vincularlo estrechamente con el sector productivo.
- Coordinar los esfuerzos de política social y atención educativa a la población más pobre, para crear condiciones que mejoren el ingreso, la retención y el aprovechamiento escolar de los alumnos de familias de escasos recursos económicos.
- Ampliar y mejorar la colaboración y coordinación entre todas las instancias de gobierno, para llevar educación técnica y superior en diversas modalidades a localidades sin oferta educativa de este tipo y a zonas geográficas de alta y muy alta marginación.
- Diseñar e impulsar, junto con los distintos órdenes de gobierno y la sociedad civil, la puesta en marcha de actividades dirigidas a la creación y fortalecimiento de la infraestructura tecnológica adecuada para el aprendizaje a través de plataformas digitales.
- Ampliar la jornada escolar para ofrecer más y mejor tiempo educativo a los alumnos que más lo requieren.

- Fomentar la adquisición de capacidades básicas, incluyendo el manejo de otros idiomas, para incorporarse a un mercado laboral competitivo a nivel global.
- Fomentar la certificación de competencias laborales.
- Apoyar los programas de becas dirigidos a favorecer la transición al primer empleo de los egresados de educación media superior con formación tecnológica o profesional técnica, incluyendo carreras técnicas, vocacionales y programas de aprendizaje laboral.
- Fortalecer las capacidades institucionales de vinculación de los planteles de nivel medio superior y superior con el sector productivo, y alentar la revisión permanente de la oferta educativa.
- Impulsar el establecimiento de consejos institucionales de vinculación.
- Incrementar la inversión pública y promover la inversión privada en actividades de innovación y desarrollo en centros de investigación y empresas, particularmente en la creación y expansión de empresas de alta tecnología.
- Establecer un sistema de seguimiento de egresados del nivel medio superior y superior, y realizar estudios de detección de necesidades de los sectores empleadores.
- Impulsar la creación de carreras, licenciaturas y posgrados con pertinencia local, regional y Nacional (Gobierno de la República, 2013, pp. 129-130).

El Estado reconoció que la lectura es “un medio y como un fin en el gran contexto de la cultura universal, al tiempo que se comprende como una herramienta indispensable en la formación del individuo y de la colectividad; la lectura nos identifica y nos forma, es una puerta de acceso al reconocimiento del otro: nos hace empáticos, y en esa empatía nace el principio de la cohesión social” (Secretaría de Cultura, 2017, p. 7).

Por consiguiente, ante la necesidad de desarrollar los procesos lectores en los mexicanos como garantía del derecho a la cultura escrita, en el apartado VI, correspondiente a los objetivos, las estrategias y líneas de acción del PND se especificó como objetivo tres punto tres, ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos, cuya estrategia fue situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como una forma de favorecer la cohesión social, mediante las siguientes líneas de acción:

- Incluir a la cultura como un componente de las acciones y estrategias de prevención social.
- Vincular las acciones culturales con el programa de rescate de espacios públicos.
- Impulsar un federalismo cultural que fortalezca a las entidades federativas y municipios, para que asuman una mayor corresponsabilidad en la planeación cultural.
- Diseñar un programa nacional que promueva la lectura.
- Organizar un programa nacional de grupos artísticos comunitarios para la inclusión de niños y jóvenes (Gobierno de la República, 2013, p. 126).

Como se observa, la promoción de la lectura se ubicó como uno de los objetivos importantes del PND. De ahí que se desarrollara un Programa de Fomento para el Libro y la Lectura que procuró

en cierta medida: garantizar el acceso al libro y a la lectura; capacitar y profesionalizar a los promotores de lectura; promocionar, generar y distribuir contenidos para prelectores, infantes, jóvenes, adultos y adultos mayores; cubrir la diversidad cultural de la sociedad mexicana con programas estratégicos y proporcionar materiales y plataformas de lectura (Secretaría de Cultura, 2017). Todo ello con la participación de distintos órganos e instituciones estatales, descentralizadas y ciudadanía en general.

Dentro de los programas estratégicos que el Programa de Fomento para el Libro y la Lectura contempló se encuentran: Programa de Centros Estatales de Lectura, Programa de Fomento de la Lectura en Escuelas Normales Públicas, Programa Edición, Producción y Distribución de Libros y Otros Materiales Educativos, Programa de Fomento de la Lectura en Bibliotecas Públicas, Programa Nacional Salas de Lectura, Programa Lectura en el Ágora, Programa de Lectura en Comedores Comunitarios, Programa La Biblioteca Comunitaria y los Adultos Mayores, Programa de Lectura en Casas de Día, Programa de Lectura en Centros de Salud y Hospitales, Programa Libros y Lectura en Centros de Trabajo, Programa Vecinos Lectores, Programa Lectura en Espacios de Readaptación Social, Programa Lecturas para Migrantes y Jornaleros, Programa Mujeres y Lectura, Programa de Caravanas Culturales, Programa de Estímulos a la Industria Editorial, Programa Lectura e Infancia, Programa de Lectura y Escritura para Jóvenes, Programa de Estímulos y Concursos, Programa de Fomento a la Lectura y la Escritura en Lenguas Indígenas Nacionales, Programa Cultura de Paz, Palabra y Memoria y el Programa de Apoyo al Sector Librero (Secretaría de Cultura, 2017).

El propósito del PND respecto a favorecer la cohesión social, ampliar el acceso la cultura y promover la formación integral del ciudadano mediante la lectura, la escritura, el arte, etc., concentra en sí mismo una preocupación por el desarrollo humano a través de la educación y la cultura, la cual sólo si convierte en acciones promueve la participación e integración de la sociedad mexicana tan ávida de estímulos y espacios de cohesión y recomposición social.

1.2.3 Programa sectorial de educación 2013-2018

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 es un proyecto realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que deriva del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 a partir de que en él se establecieron metas, objetivos y estrategias que condujeran al país a alcanzar a la paz, la

inclusión, la Educación de Calidad, la prosperidad y la responsabilidad global; de esta manera la SEP proyectó en el PSE las líneas de acción que permitieran elevar la calidad de la educación en los distintos niveles educativos del país (Secretaría de Educación Pública, 2014). Los lineamientos del PSE se basaron en el artículo 3º, la reforma educativa de la Ley Gral. de Educación, las leyes generales del Servicio Profesional Docente, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y en las leyes generales de Igualdad entre Mujeres y Hombres (Secretaría de Educación Pública, 2014).

El PSE 2013-2018 fue aprobado y publicado el 20 de mayo del 2013 y planteó las cinco metas ya mencionadas y tres estrategias transversales relacionadas con: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género (SEP, 2013). Cabe señalar que el PSE 2013-2018 dio continuidad al Plan Sectorial del periodo 2007-2012 y al igual que éste, estableció los siguientes seis objetivos:

Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

- Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México.

- Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

- Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

- Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento (Gobierno de la República, 2013, pp. 23-24).

Como se observa, el objetivo cinco retoma uno de los ejes del PND, la cultura como medio de la formación integral al pugnar por: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral. Es por ello que señala en el apartado cinco punto uno que para alcanzar dicho objetivo es necesario implementar como estrategia: “Fomentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo [y a su vez] Fomentar la lectura como habilidad básica en la superación de la desigualdad” (Gobierno de la República, 2013, p. 64).

De esta forma, el PSE planteó la importancia que el desarrollo de competencias lectoras tiene para los estudiantes de los distintos niveles educativos; por lo que, en sus primeras líneas hizo

evidente la importancia que los resultados de la prueba PISA tiene para alcanzar una educación de calidad. Dicha referencia no es más que la concatenación de las propuestas de los organismos internacionales y su ejecución en las agendas educativas nacionales, quienes han incorporado a sus modelos educativos, el enfoque de competencias, que para el caso de México fue institucionalizado a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

1.2.4 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS): Acuerdo 444. Regulación de la competencia lectora del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) fue una reforma impulsada por la SEP, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quienes ante la diversidad en las modalidades del bachillerato integraron un modelo educativo basado en competencias genéricas, disciplinares y profesionales (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015). Con base en ello, la Reforma logró integrar a todos los subsistemas dentro del Sistema Nacional del Bachillerato, incorporándolos a un marco basado en los cuatro ejes siguientes: Construcción de un Marco Curricular Común, Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la Educación Media Superior, Profesionalización de los servicios educativos y Certificación Nacional Complementaria (D.O.F, 2008).

En consecuencia se tomaron una serie de acuerdos secretariales que permitieron darle cara a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y particularmente al Acuerdo 444, en el que se especifican los marcos curriculares que constituyen al Sistema Nacional de Bachillerato de acuerdo al modelo por competencias, las cuales, permiten a los estudiantes el mejoramiento de su nivel educativo, y más “en el México de hoy es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad” (D.O.F, 2008, p. 1).

De modo que, en el Capítulo I del Acuerdo número 444 se oficializó que las competencias comunes para el marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato subdivididas en: las competencias genéricas, las competencias disciplinares básicas, las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales.

a) Competencias genéricas.

Se especificó que las competencias genéricas refieren a aquellas que son:

Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias (DOF, 2008, p.2).

Asimismo, en el Capítulo II, artículo 3, del Acuerdo 444 quedó asentado que las competencias genéricas:

(...) han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (DOF, 2008, p.2).

Hay que puntualizar que, las competencias genéricas son once y están en función de seis ejes o categorías, que podemos observar en la tabla que sigue (Tabla 1). Cada una de las competencias tiene un conjunto de atributos que le otorgan a cada una de ellas su especificidad.

Tabla 1. Competencias genéricas y sus atributos.

Ejes o categorías	Competencias	Atributos
Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	1.1 Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. 1.2 Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. 1.3 Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. 1.4 Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. 1.5 Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. 1.6 Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. 2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. 2.3 Participa en prácticas relacionadas con el arte.
	3. Elige y practica estilos de vida saludables	3.1 Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. 3.2 Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. 3.3 Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
Se expresa y se comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la	4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.

	utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. 4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. 4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. 4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	5.1 Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. 5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. 5.3 Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. 5.4 Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. 5.5 Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. 5.6 Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información. 6.1 Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. 6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. 6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. 7.2 Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. 7.3 Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana
Trabaja de forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	8.1 Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. 8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. 8.3 Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	9.1 Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. 9.2 Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. 9.3 Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. 9.4 Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. 9.5 Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. 9.6 Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente. 10.1 Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. 10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. 10.3 Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. 11.1 Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. 11.2 Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.

		11.3 Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.
--	--	--

Elaboración propia con base en D.O.F. (21 de Octubre de 2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación, pp. 2-5.

El desarrollo de la competencia lectora dentro del marco de las competencias genéricas corresponde al eje se expresa y se comunica y conlleva a la competencia cuatro a la que le corresponden cinco atributos como se observa en el tabla 2.

Tabla 2. Competencia y atributo del eje se expresa y se comunica

Ejes o categorías	Competencias	Atributos
Se expresa y se comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. 4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. 4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. 4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. 4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

b) Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares, son “las nociones que expresan conocimientos habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (D.O.F., 2008, p.5) y se dividen en básicas y extendidas. Las competencias disciplinares básicas:

Procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato (...) dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares (DOF, 2008, pág. 5).

Y se organizan de acuerdo a cuatro campos disciplinares, como se observa a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Competencias Disciplinarias.

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología
Ciencias sociales	Historia, sociología, política, economía y administración
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática

Elaboración propia con base en D.O.F. (21 de Octubre de 2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación, p.3.

Como se aprecia, el desarrollo de la competencia lectora se encuentra contenida en las competencias disciplinares de comunicación, las cuales, refieren “a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos” (DOF, 2008, pág. 8). Cabe señalar que los estudiantes han desarrollado estas competencias cuando leen críticamente, comunican y argumentan ideas de forma efectiva y con claridad, oral y escrita, pues estas están orientadas a generar una reflexión sobre la naturaleza y uso del lenguaje (DOF, 2008). Concretamente las competencias disciplinares de comunicación se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Competencias Disciplinarias del campo de comunicación.

Campo disciplinar	Disciplinas	Competencias
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. 2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos. 3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes. 4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. 5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras. 6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. 7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. 8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica. 9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación. 10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural. 11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.

		12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.
--	--	---

Elaboración propia con base en D.O.F. (21 de Octubre de 2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación, p.7-8.

La RIEMS logró consolidar en el acuerdo 444 la utilización del enfoque por competencias que rige al actual modelo educativo, asimismo se puntualizó los fines de la formación Media Superior y el quehacer del docente como promotor de la movilización de una serie de saberes relacionados con la resolución de problemas en contextos determinados.

1.3 Marco Estatal

El estado de Puebla es el quinto estado más poblado de México y hasta el 2015, de acuerdo a INEGI (2017), contaba con 6,168 883 habitantes, de los cuales el 47.7% son hombres y el 52.3% son mujeres. El promedio de escolaridad de la población del Estado es segundo año de secundaria y 8 de cada 100, no sabe leer y escribir, de manera que de cada 100 personas el 7.9 no tiene ningún grado de escolaridad, 56.2 tienen la educación básica terminada, 19.0 terminaron la Educación Media Superior y el 0.4 no está especificado (INEGI, 2106).

En particular, el nivel medio superior en el Estado de Puebla es coordinado por la Dirección de Bachillerato General Estatal, en donde se conjuntan los siguientes subsistemas: Colegio de Bachilleres (COBAEP), Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Colegio de Educación Científica y Tecnológica del Estado (CECYTE), Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI), Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGTA), Preparatoria Abierta, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Monterrey, Preparatoria Federal por Cooperación (PREFECO) (DGA-SEMS, 2012).

De esta manera el Bachillerato General Estatal conjunta en su Plan de Estudios los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos que eslabonan al proyecto contenido en el PND 2007-2012, en el Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017, el Programa Sectorial 2011-2017 y la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

1.3.1 Plan de estudios del Bachillerato General Estatal de Puebla

El Plan de estudios del Bachillerato General Estatal, está orientado a formar a estudiantes egresados en dos enfoques: enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias y el enfoque educativo centrado en el aprendizaje y para ello el Plan recoge, por un lado, la propuesta de la OCDE en el que se considera a una competencia como la capacidad del estudiante para responder a demandas complejas, movilizando habilidades y actitudes en un contexto; asume el marco curricular común para la Educación Media Superior, que quedó establecido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y por otro lado, forma desde los fundamentos teórico-metodológicos de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Biggs y la taxonomía de Marzano (DGA-SEMS, 2012).

Por lo que se refiere al perfil, el Plan de estudios del Estado de Puebla busca desarrollar en el estudiante de Educación Media Superior una visión humanista y social a través del desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas, con sus respectivos atributos. (DGA-SEMS, 2012). Por ello, el docente requiere cumplir con el dominio de las ocho competencias que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Competencias docentes.

COMPETENCIA	ATRIBUTOS
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. • Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. • Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. • Diseña planes de trabajo basados en investigaciones y proyectos disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. • Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. • Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.

<p>e innovadora a su contexto institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. • Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. • Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. • Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. • Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. • Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. • Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. • Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. • Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. • Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. • Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. • Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. • Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. • Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. • Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. • Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. • Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. • Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. • Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica.

Elaboración propia con base en DGA-SEMS. (2012). *Plan de estudios 2006. Versión 2012-2017*. Puebla: Bachillerato General Estatal, p. 37-39.

Por otro lado hay que referir que las líneas de orientación curricular del Plan de estudios 2012-2017 para Bachilleratos generales son: formación en, y con valores, desarrollo de habilidades del pensamiento, educación ambiental, democracia y derechos humanos, interculturalidad y trabajo colaborativo. Todas lo impactan de forma transversal y algunas se concretan en asignaturas específicas de los componentes de Formación Básica, Propedéutica y para el Trabajo (DGA-SEMS, 2012). Son estos los componentes que direccionan a la formación de los estudiantes del nivel Medio Superior en el Estado de Puebla, que como es posible observar es el final del eslabón

de una serie de lineamientos jurídico-normativos que articulan los objetivos y la dirección de los contenidos que un estudiante debe dominar.

1.3.2 Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en Puebla.

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), es una evaluación realizada por la SEP que busca “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria” (INEE-PLANEA, 2015, p.1) y que destaca el ámbito de lenguaje y comunicación como uno de los aprendizajes elementales a medir, en función de cuatro niveles de logro, evalúa:

La comprensión lectora, en su sentido más amplio, en cuatro dimensiones: extracción de información, comprensión global, desarrollo de interpretaciones, análisis de forma y contenido de los textos; también se evalúan algunos elementos de reflexión sobre la lengua (aspectos semánticos, sintácticos y de convencionalidades lingüísticas) (INEE-PLANEA, 2015, p. 6)

Ubicando con ello, al Estado de Puebla, con niveles porcentuales favorables, a partir de la obtención de 516 puntos como puntaje promedio y 7.8 de media porcentual (INEE-PLANEA, 2015). No obstante, estos resultados colocan a la entidad poblana a una distancia considerable de los niveles de logro obtenidos por entidades como Querétaro, quien obtuvo un promedio de 9.1 y una media de 451 puntos en la prueba PISA 2012 (INEE, 2013) y del Distrito Federal que obtuvo en PLANEA 2015, 531 puntos y una media porcentual de 11.5 (INEE-PLANEA, 2015).

En función de estos resultados es posible hacer una valoración y posteriormente una aproximación a la problemática que se detecta al observar los resultados obtenidos en el estado en la prueba PISA y la prueba PLANEA que refieren el dominio de la competencia lectora de los estudiantes de nivel Medio Superior en el Estado de Puebla.

1.4 Contexto institucional

El bachillerato General del Estado donde se realizó la intervención, es una institución ubicada en el municipio de San Pedro Cholula. Se fundó en el año 1989, con la finalidad, de ofrecer formación académica a jóvenes estudiantes de la comunidad y sus alrededores. La institución se ajusta a marcos normativos de calidad los cuales, establece el compromiso de ofrecer servicios orientados a la satisfacción de sus usuarios, a través de la mejora continua de los procesos:

Académico y Administrativo, para el fortalecimiento del desarrollo integral de los adolescentes, basados en los requerimientos del Sistema de Gestión de Calidad ISO 9001:2008.

Su misión como institución responde a los lineamientos de una institución educativa de nivel básico y media superior, comprometida con la educación de excelencia, transformadora de adolescentes con alto sentido de responsabilidad, a través del proceso enseñanza- aprendizaje personalizado y continuo basado en valores universales; la visión corresponde a ser la mejor institución de nivel básico y media superior en la región, transformadora de adolescentes en jóvenes exitosos con alto sentido de responsabilidad para beneficio de la sociedad.

Dentro de este marco ha sido posible observar ciertas deficiencias en torno al desarrollo de la competencia lectora de los alumnos de bachillerato de esta institución. En el transcurso de los talleres de lectura y redacción, ha sido evidente las deficiencias en los tres niveles de comprensión lectora: Nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-analógico, quedándose en la mayoría de los casos en el nivel literal, lo que se traduce en la obtención de bajos niveles en la prueba PLANEA y PISA. Esto último es un referente de la necesidad que existe en torno a una intervención respecto al tema.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

La escritura y la lectura han contribuido desde las civilizaciones antiguas hasta nuestros días, a la configuración de los imaginarios de las *sociedades de información* –término acuñado por Martín Lyons-, sociedades que de manera constante se han apropiado, comprendido, y significado su realidad, a través de la cultura escrita -articuladora de vínculos y co-creadora de sentido-. Sin embargo el interés en las relaciones entre la cultura escrita y la sociedad, aspectos esenciales de la alfabetización, es relativamente reciente.

Conviene subrayar que el surgimiento de la lectura y la escritura tuvo un fin práctico: liberar la memoria de informaciones. Con el paso del tiempo este proceso se fue complejizando, pues desvinculó el uso instrumental de la lectura, enfocándolo a otros fines. Tal fue el caso de la evolución de los símbolos cuneiformes a los alfabéticos que dieron pauta a la recopilación de las memorias de los pueblos mesopotámicos, los que posteriormente se convirtieron, en otros contextos, en pergaminos y códices, detonando el nacimiento de la práctica de una lectura epistémica y al pie de la letra, que permitió pensar y aprender a través de ella, hacia el siglo I (Solé, 2012).

Unos siglos más tarde, durante la Edad Media, según nos acota Solé (2012), aparece la función de la lectura como la palabra revelada, pues ante el claustro y el resguardo monopólico de los acervos escritos por parte de la iglesia, los lectores eran muy escasos, consecuentemente la lectura se convierte en actividad para ser escuchada, se trataba de oír a quien sí tenía acceso a los texto. Fue hasta el siglo XII cuando el concepto de comprensión literal empezó a aparecer, el cual emanó, a propósito de los trabajos de los eruditos religiosos como San Agustín, quien desarrolló un método de interpretación de los textos religiosos que posibilitaron llegar a construir un significado.

El invento de la puntuación y separación de las palabras facilitó su reconocimiento y por ende permitió el surgimiento de una lectura visual realizada en silencio, práctica de la élite entre los siglos XIII y XVII, pero que siguió teniendo una práctica social de forma privada y pública. Hacia el siglo XVI con el proceso reformista la concepción de la lectura se transformó, pues se le asoció a instrumentos del pensamiento y a la construcción de criterios e ideas, a partir de los cambios estructurales generados en las sociedades europeas por los planteamientos de Martín Lutero, quien incentivó la lectura de la biblia en alemán como un recurso eficaz de interpretación propia de las escrituras.

Los grandes esfuerzos de Lutero no habrían tenido este impacto sin la difusión de sus textos, que solo fue posible a partir de la invención de la imprenta, la cual facilitó la difusión de textos de distintos tipos, lo que generó a su vez, la aparición de un lector independiente que a partir de un diálogo con el texto, crea una distinción conceptual e interpretaciones, lo que, según Solé (2012), “queda definitivamente vinculado a examinar más que a creer, a interpretar más que a reverenciar, a construir por encima de reproducir, al conocimiento y no solo a la creencia” (p. 47).

Ante esto, se gestó una reconstrucción de lo que podemos considerar como una comunidad lectora, que si bien luchó constantemente porque existió una presencia desigual del libro en múltiples poblaciones, también ubicó en el centro de muchas otras la presencia de éste, tal como lo refiere Roger Chartier (2011) al señalar que hacia el siglo XVIII, según algunos estudios, había una presencia del libro en los estamentos de artesanos y comerciantes mayor a la que se imagina, dando lugar con ello al surgimiento de lectores populares jóvenes que compartían el gusto por las novelas caballerescas con la nobleza. Ya para el siglo XIX el público lector se modificó de manera significativa, pues durante la ilustración los esfuerzos en favor de la alfabetización fueron consistentes, al grado de crearse una comunidad cada vez mayor de lectores, en la que, como nos señala Martín Lyons (2011), las mujeres, los obreros y los niños, comenzaron a figurar. Asimismo, cabe señalar que, la brecha de alfabetización entre hombres y mujeres empezó moverse.

Con estos antecedentes, se llegó al siglo XX, periodo durante el que se reconfiguró el concepto de lectura, asociándose al de alfabetización, y después de la década de los cincuentas, a la llamada sociedad de la información. Este proceso implicó una nueva forma de ser lector, entre otras cosas, por la imperante preocupación de la sociedad de las comunicaciones en las posibilidades de comunicación (Zermeño, C y Mendiola, G, 1995), ante la consolidación de desarrollos tecnológicos como la televisión, las computadoras, los teléfonos, lo que, sin duda, ha contribuido a generar cambios sustanciales en los comportamientos sociales, en las prácticas políticas y económicas, en los tiempos y formas de ocio y entretenimiento y particularmente en la educación.

Consecuentemente la lectura, desempeña un papel significativo en el proceso de desarrollo de las capacidades cognitivas. Hoy día en el mundo se asiste a una consolidación de esta idea y de aquella que concibe a la lectura como una habilidad que tiene que ser desarrollada en todos los espacios de aprendizaje, porque justamente esos espacios, llámense doméstico, escolar o de trabajo, requieren que se comprendan informaciones que se presentan de forma escrita, los objetivos pueden ser distintos, sin embargo, todos coinciden que tales conocimientos en uno u otro

momento permiten al individuo adherirse a la sociedad de conocimientos en la que vive, lo cual, permite, en un primer momento la resolución de problemas y el crecimiento personal, pero simultáneamente también implica actuar y participar de forma activa en el entorno social.

Se trata entonces, de saber leer y escribir en un mundo compacto, el cual, se mueve, bajo nuevas dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales, las que han experimentado la influencia de la llamada revolución en las comunicaciones y la tecnología, con todo y sus flujos de información. En donde, como refirió hace algunos años Pior Sztompa (en Ianni, 1996) el mundo social se encogió a una sola pieza, de manera tal, que la sociedad contemporánea, entendida como un sistema-mundo, integra valores, ideas e imaginarios que van más allá de sus constructos interpretativos. Esta transformación en los patrones de la realidad social es proporcional a las interrogantes ontológicas y epistemológicas ante una sociedad (descentralizada, globalizada y compleja) de la información y del conocimiento que encontró en la tecnología un vehículo para transformar el conocimiento en información.

Este proceso implicó una nueva forma de concebir el proceso educativo. La imperante preocupación de la sociedad de la información en las posibilidades de comunicación (Zermeño, C y Mendiola, G, 1995), ante la consolidación de desarrollos tecnológicos como la televisión, las computadoras, los teléfonos, etc. Así, las necesidades educativas de la sociedad contemporánea han conducido a un replanteamiento de las formas del proceso enseñanza-aprendizaje orientándose al desarrollo de una serie de habilidades y destrezas acordes con las nuevas dinámicas socioculturales, que les permita, entre otras cosas, ser partícipes de la actividad productiva de sus contextos. De modo que, desde el marco de políticas internacionales, surgió la educación basada en competencias, como resultados de la necesidad de formar desde los espacios escolares, personas capaces de convertir el conocimiento en habilidades que les permitan actuar en el mundo académico y laboral con eficiencia y eficacia.

1.5 Competencia

El término *competencia* deriva del griego *agon/agonistes*, que refiere a aquella persona preparada para ganar las competencias olímpicas como una obligación, es decir, el término estaba asociado a una búsqueda de la heroicidad y del respectivo reconocimiento que ello implicaba. No obstante, como ocurre en todas las sociedades, el sentido del término mutó, de acuerdo a Yolanda Argudín

(2016), gracias a la influencia de filósofos como Pitágoras, Aristóteles y Platón, puesto que, la búsqueda de la virtud pasó de estar relacionada con la destreza física a una que buscaba la excelencia en función de las habilidades culturales y cognoscitivas, es decir, con el saber.

Sin duda, los procesos de regeneración, son inherentes a la condición humana, pues todo está en constante cambio. Cada contexto histórico ha configurado una idea de la excelencia o virtud (*areté*), de acuerdo a las condiciones de su tiempo. Tal como ocurrió en la antigua Grecia, en la contemporaneidad el *areté* se resignificó, vinculándose a las necesidades de la nueva sociedad de la información que exige el dominio de saberes de carácter científico, tecnológico, técnico y corporativista; en este sentido, actualmente construir competencias requiere en primer lugar del manejo de distintos lenguajes comunicativos, del trabajo colaborativo y como dice Argudín (2016), de “ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlos con los conocimientos que ya se poseen para crear algo de manera más eficaz y eficiente” (p. 7).

Así, con la intervención de organismos internacionales como la UNESCO, quien en 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación externó la importancia de generar un aprendizaje permanente que permitiera el desarrollo económico y sociocultural de la llamada sociedad de la información mediante competencias, se propuso una definición para *competencia*, desde un enfoque integral, tomando como base los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser, los que a decir de Jacques Delors (1994), son los ejes en torno a los cuales debe estructurarse una educación que sea útil y pilar de conocimiento, puesto que dichos pilares implican:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 91).

Por tanto, basada en lo que se ha nombrado *aprender a aprender*, la UNESCO, definió *competencia* como: “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2016, p.12). Esta definición permite ver que la UNESCO expresa un interés central en el alumno, quien debe, ejercitar todas sus funciones de diversas formas, empezando por las cognoscitivas (atención, memoria y pensamiento), para que con ello pueda realizar prácticas concretas.

Con este antecedente, poco tiempo después, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), propuso una nueva definición para el término *competencia*, la cual, se concibió desde la perspectiva de regulación de la productividad de los países miembros. La definición de la OCDE se vincula a la evaluación del proceso de alfabetización, y procura cuantificar habilidades y conocimientos en torno a saber leer y escribir. Así pues, el término *competencia* desde la OCDE se define como:

(...) la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida, su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia los planteamientos, las interpretaciones y la resolución de problemas en una amplia variedad de situaciones (INEE, 2013, p. 11-12).

De modo que una *competencia* implica poner en práctica todas las capacidades desarrolladas para resolver un problema. Para darle continuidad a su propuesta la OCDE creó la, muy conocida, prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) -evaluación que mide en estudiantes de 15 y 16 años sus saberes con respecto a la lectura, las matemáticas y las ciencias-, la cual, se ha consolidado como una de las evaluaciones que delinea las prioridades en muchas agendas educativas nacionales, gracias a la instauración de una serie estándares mediante políticas internacionales.

Como se observa ambas definiciones, construidas desde enfoques distintos, plantean con claridad la necesidad de resolver las exigencias o problemas que el contexto contemporáneo, marcado por el dinamismo de la sociedad de la información, impone. Por consiguiente, han centrado sus objetivos en desarrollar los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) del alumno, fin y centro del aprendizaje; asimismo han fijado los fines de su propuesta, en torno a cuestiones de carácter educativo, ético y de investigación, las que, de acuerdo a Argudín (2016), posibilitarán en el estudiante desarrollar un pensamiento crítico y las herramientas que le permitan:

(...) discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias (...) [que le permita] crecer en sus dimensiones de persona, dentro de una coherencia entre las necesidades de la sociedad, y su propio proyecto de vida (...) [es decir que] cuando consolide su compromiso social, pueda reflexionar y actuar para que las competencias que construya sean el resultado de su desarrollo como persona para su sociedad (p.28).

Este replanteamiento de los fines de la educación, por estos organismos, ha implicado, redireccionar el modo de enseñar y aprender.

Cabe señalar que el *modelo por competencias* ha estado sujeto al análisis y contribución de los especialistas del área educativa, quienes, han nutrido con sus aportes la perspectiva del término y del enfoque mismo. Noham Chomsky, por ejemplo, pionero del término *competencia* la definió, desde la lingüística, como la “capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación” (Argudín, 2016, p.14), esta referencia no alcanzó, como se observa, las especificidades de lo educativo, sin embargo posibilitó un punto de referencia para posteriores propuestas que permitieron hablar de *competencia*, refiriendo a capacidades.

Recientemente, Cecilia Bravlsky, pedagoga y consultora en enseñanza, ha definido en UNESCO (2017), a la *competencia* como:

El desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo (párr.1).

Para Bravlsky, el desarrollo de la competencia permite que el pensamiento complejo se conjunte con el actuar para explicar el mundo, es decir, ser competente es pensar y actuar en el mundo.

Por otro lado José Ángel García (2011) señala que es posible concebir a las competencias como:

(...) parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos sociohistóricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (García, 2011, párr. 11).

En consecuencia se entiende que una formación basada en el desarrollo de *competencias*, implica que los educandos desarrollen capacidades que les permitan, a partir de saberes movilizados, resolver los problemas cotidianos (laborales o académicos) que se les presenten. Es decir, una competencia se trata del desarrollo de las capacidades humanas y ciudadanas, a través de un andamiaje, que entre otras cosas habilite al estudiante para la comunicación.

1.6 Competencia comunicativa

La atención a los procesos comunicativos y lenguajes comunicativos, inherentes al hombre contemporáneo, detonaron una transformación en la autoobservación de la sociedad actual, en el entendido que ésta pasó de entenderse en el siglo XIX como “un conjunto de entes (sujetos, cosas e ideas) que para ser conocidos basta con observar de manera controlada bajo las reglas de un método” (Zermeño y Mendiola, 1995, p.254) a uno que se preocupa particularmente por las posibilidades de comunicación. Así, la humanidad fundamentando, su autoobservación y autodescripción, en una filosofía del lenguaje hoy se cuestiona por *las condiciones de posibilidad de comunicación*.

Aportes como los de Noham Chomsky y Hymes Dell, desde la lingüística, nutrieron la a la discusión en torno a los procesos comunicativos e incorporaron conceptos como competencia, competencia lingüística y competencia comunicativa. En concreto, Chomsky a mediados de los sesenta, acuñó el concepto competencia y posteriormente el de competencia lingüística, en el marco de su gramática generativa y de la teoría de la adquisición de lenguaje, donde planteó que el lenguaje no es aprendido por el niño, sino que este es innato al ser. Con ello, desde un análisis lingüístico, Chomsky señaló que *competencia* es la “capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación” (Argudín, 2014, p.14) en el hombre. Es él quien desarrolla una *competencia lingüística*, la cual, se entiende como un “sistema de reglas que (...) conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)” (Padilla, Martínez, Perez, Rodríguez, & Miras, 2008, p. 179).

Desde esta perspectiva la competencia lingüística para Chomsky es la habilidad que define la especificidad humana, la cual dispone de un conjunto de reglas a las que no tiene que comprender para utilizarlas, pues son innatas al hombre.

Sin embargo, tras el análisis de la propuesta chomskiana, Dell Hymes detectó una serie de huecos en ella. Por ejemplo, cuando Chomsky asumió que la adquisición del lenguaje es un proceso meramente individual protagonizado por un hablante oyente ideal, que posee una competencia perfecta para actuar lingüísticamente, no consideró el carácter social del sujeto. Por lo tanto, a principios de los setenta, Hymes (1972) propuso, desde la etnolingüística, una alternativa al enfoque chomskiano, señaló la importancia de ocuparse del uso de la lengua en su medio, con lo que dio lugar a una definición más amplia de *competencia lingüística*. Y aseguró que ésta sólo se logra si existe un dominio de la *competencia comunicativa* en la cual figura el

papel constitutivo de lo sociocultural, al que le concede un factor dinámico y diferencial, al concebir que la vida social tiene una actuación interior y exterior en los seres humanos.

Así, Mauricio Pilleux (2001), escribe que la competencia comunicativa se entiende en Hymes como:

(...) un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse (...) [o bien como la] capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación (párr. 7).

En consecuencia, la competencia comunicativa propuesta por Hymes implicaba saber hablar y utilizar la lengua de manera adecuada en distintos contextos -definición que se aproxima a lo que actualmente se ha referido como competencia en el ámbito educativo-. Así, llegó a la conclusión que la *competencia lingüística* no era sino una suma de competencias: lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística, las que a su vez reúnen en sí mismas a otras subcompetencias.

El trabajo de Hymes se nutrió posteriormente con nuevos aportes, como el de Joshua Fishman (en Pilleux, 2001), quien definió a las reglas de interacción social, en función de “*quién* habla a *quién* (interlocutores), *qué* lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), *dónde* (escenario), *cuándo* (tiempo), *acerca de qué* (tópico), con qué *intenciones* (propósito) y *consecuencias* (resultados)” (párr.7). Con ello Fishman hizo hincapié en elementos pragmalingüísticos y psicolingüísticos, aspectos que relacionaron a la competencia comunicativa con un proceso de interacción social que se da a nivel intrapersonal, interpersonal e intergrupalo. Por consiguiente, es necesario tener en cuenta que la competencia comunicativa de un sujeto se construye a partir de la interacción que este mantenga consigo, con otros, con el mundo.

Tanto Chomsky como Hymes, tuvieron contribuciones importantísimas para concretar nuevos esquemas de entendimiento del lenguaje y las competencias que integran a la competencia comunicativa, dentro de la que podemos ubicar a la competencia lectora.

1.7 Competencia lectora

El lenguaje es la capacidad que diferencia al hombre de los animales y nos hace seres comunicativos; al jugar un papel activo en él, nos conduce a la construcción de saberes propios, que nos hace partícipes de una sociedad letrada, en la que leer es una facultad humana. Entonces,

si, leer se concibe al día de hoy como una práctica activa dentro de una sociedad letrada, en el entendido que, implica comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica, asumiendo la existencia de una capacidad que el lector pone en práctica para entender un texto escrito (RAE, 2017), es necesario traer a cuenta de qué se trata y a que alude la capacidad de entender un texto, es decir, se trata de hacer inteligible su proceso, el de desarrollo de la competencia lectora.

Haber desarrollado la competencia lectora le permite al sujeto entender un texto o lo que el autor quiso decir y faculta al individuo a poner en práctica sus capacidades intelectuales, psicológicas y emocionales (Jímenez, 2014), pues, según señala Isabel Solé (2011), “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (p. 50). Y aunque aprender es un proceso complejo, cuando el sujeto cognoscente logra involucrarse con lo que hace, aprender se vuelve sencillo. En el ámbito de la lectura comprender, implica establecer vínculos lingüísticos, cognitivos y sociales que se entretengan al momento de entender un texto.

De modo que, el desarrollo de habilidades lectoras permite a los estudiantes del siglo XXI ser competentes, en el entendido que leer implica desarrollar estructuras de pensamiento y adoptar una participación activa en el mundo. Estos vínculos nutren el entramado sociocultural al que pertenece el ser humano, donde el dominio del lenguaje juega un papel esencial como instrumento de la cultura y del pensamiento en la mediación simbólica con el mundo, pues las relaciones existentes entre la estructura de pensamiento del sujeto, la comunicación, el lenguaje y la lectura permiten entender el mundo de elementos que producen y rodean al hombre. Desde esta óptica es posible asumir que las prácticas lectoras son parte esencial de las redes discursivas donde, a través del lenguaje, se externalizan ideas, afectos, intenciones, valores, actitudes, etc., donde ocurren actos dinámicos de intercambio entre quien escribe y lee: actos de comunicación social.

El concepto de competencia lectora se incorporó al argot académico y a los modelos educativos, desde un enfoque holístico, poniendo atención en el desarrollo constructivo del conjunto de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes en un educando, que permitan generar en él un capital cultural que le posibilite ser productivo. Esto sitúa a la competencia lectora, como lo señala José Antonio Marina (Jímenez, 2014), en el contexto de la práctica social. En este sentido, Jímenez (2014) define competencia lectora como:

(...) la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (p.69).

En esa misma dirección está orientada una de las acepciones más reconocidas de competencia lectora, articulada por la OCDE (INEE, 2013), que la define como: “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (p. 16). Esta definición manifiesta, la búsqueda de un objetivo de tinte social, que le permita al aprendiz participar en la sociedad de la información y conocimiento de la que es parte.

El planteamiento de la OCDE, implica, al mismo tiempo, el desarrollo de la comprensión lectora, entendida como:

(...) la capacidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quienes van dirigidos los textos, para reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir mensajes e influir en los lectores, y la capacidad para interpretar el sentido de las estructuras y características de los textos. *Reading literacy* depende de la capacidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así darles sentido al relacionarlos con los contextos en que aparecen (OCDE, 2000)

Para tales efectos la OCDE ha planteado la medición de los procesos, a través de la prueba PISA, que impliquen acceder y recuperar, integrar e interpretar y reflexionar y evaluar los contenidos de distintos formatos de texto, tales como: continuos, discontinuos, mixto y múltiples, los cuales son manejados en distintas situaciones o contextos (personales, educativos, laborales y públicos). Tales características dotan de gran significado a la prueba, no se centra únicamente en lo que los estudiantes conocen o saben, sino que, como apunta Marina (2014), que hacen con lo que saben, específicamente al enfrentar problemas de la vida cotidiana porque: “La tarea de la inteligencia no es conocer, sino dirigir el comportamiento para enfrentarse bien a las circunstancias, y esto se hace poniendo en marcha proyectos y resolviendo problemas prácticos” (párr. 3).

Visto de esta manera, el desarrollo de la *competencia lectora*, como la plantea OCDE, manifiesta una aspiración bastante ambiciosa, como lo ha puntualizado Isabel Solé (2012), ya que implica a nivel particular el desarrollo autónomo de un conjunto estrategias cognitivas y

metacognitivas que se vinculan al desarrollo personal que aspira a otro nivel, la inserción social. Lo que convierte a la competencia lectora, en “cimiento de estructuras sociales (...) entre los múltiples y diversos sujetos que habitamos el espacio público” (Corona, 2004, p. 235). Es decir, el desarrollo de la competencia lectora se convierte en sinónimo de formación de ciudadanos capaces de elegir libremente con base en criterios desarrollados a partir de la integración de capacidades y habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales.

Para ello, en México desde el enfoque por competencias, la competencia lectora se trabaja desde los espacios escolares en función de seis ejes o categorías, que buscan que los estudiantes sean capaces de: autodeterminarse y cuidarse a sí mismo; expresarse y comunicarse; pensar crítica y reflexivamente; aprender de forma autónoma; trabajar de forma colaborativa y que con ello participe con responsabilidad en la sociedad. Lo cual alude a un proceso de andamiaje constante en el que se busca llevar a un alumno de un nivel de lectura que vaya de lo concreto a lo abstracto.

Particularmente, la competencia genérica número 4 hace énfasis en el desarrollo de la competencia lectora a través de Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, lo que concretamente se aterriza en la búsqueda del atributo identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

El desarrollo de la competencia lectora implica una serie de niveles, Isabel Solé (2012), basada en las propuestas de Wells y Freebody y Luke, alude a los niveles de consecución en el desarrollo de la competencia lectora, los cuales, se presentan de la siguiente manera:

- Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- Nivel instrumental que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- Nivel epistémico o de lectura crítica, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información (p.51).

Así, se entiende que el desarrollo de la competencia lectora es parte de un proceso integral que implica por un lado, el desarrollo de habilidades de carácter individuales (cognoscitivas y

lingüísticas) y por otro, sociales, las cuales dan como resultado la interacción lingüística en distintos contextos, pues como lo señaló Dik (1989), la lectura como manifestación de la comunicación humana pone en funcionamiento al menos cinco capacidades en el usuario:

- I. Capacidad lingüística: permite producir e interpretar expresiones lingüísticas de longitud y complejidad variable.
- II. Capacidad epistémica: nos sirve para construir, mantener y modificar una base de datos y conocimientos organizados.
- III. Capacidad lógica: nos permite obtener mayor conocimiento a partir de lo que sabemos utilizando la lógica y la probabilística.
- IV. Capacidad perceptiva: con la que percibimos lo que nos rodea de donde obtenemos nuevos datos y conocimientos para usarlos.
- V. Capacidad social: guía nuestra conducta en la interacción social y nos permite adaptarnos en cada momento a las características del interlocutor.

De esta manera, es posible señalar que la competencia lectora es un aprendizaje multidimensional, que implica el desarrollo de todas estas capacidades que en conjunción permiten construir significados y resolver problemáticas. Así la competencia lectora se vuelve, desde la interpretación de teóricos de la UNESCO (Flott, Paulina , y otros, 2016) “una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando” (p.12), en virtud que los cambios en la sociedad contemporánea son constantes, los saberes se reconfiguran, y para llevar una vida “satisfactoria” hay que dominarlos. Por tanto es necesario empezar desde todos los espacios posibles a desarrollar dichos saberes. He aquí la pertinencia de diseñar una estrategia que busque mejorar la competencia lectora, pues se traduce, en alternativa útil en el complejo proceso de construcción de significado social, en los que intervienen quien lee, lo que se lee y desde donde se lee.

1.8 Elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia lectora: lector, texto y contexto.

Los cambios en las relaciones humanas y en la organización de las comunidades tienen consecuencias para la práctica de la lectura (Cassany, 2004, p. 7), la que como construcción social y actividad socialmente definida (Ferreiro, 2001) hace que hoy se hable de un lector que llega a la conciencia y a la apropiación del lenguaje mediante soportes diferentes al de otros tiempos. Sin embargo, aunque hoy se hable de otros soportes y otras prácticas, los elementos que intervienen en el acto lector siguen siendo los mismos: el lector, el texto y el contexto. Las redes que tejen entre ellos permiten construir significados, estructuras mentales, por tanto resulta esencial un acercamiento a cada uno de ellos.

1.8.1 El lector

La concepción del lector moderno es resultado de una serie de construcciones sociales en torno al concepto de lectura y escritura, este proceso deriva de las dinámicas particulares de cada contexto histórico, por ejemplo, la idea de la lectura como “una dimensión de libertad personal, de crecimiento y emancipación de los individuos y de las sociedades” (Solé, 2012, p. 46), es un concepto reciente, pues hace 5000 años fue parte de un recurso que buscó liberar la memoria de informaciones. Al ver en perspectiva, es posible identificar que, la lectura postmoderna o hermenéutica dio pauta, recientemente, a un nuevo tipo de lector, el cual es:

Un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. Este lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados (Solé, 2012, p. 48).

Esta idea en torno al lector moderno condujo a nuevos marcos y paradigmas en el ámbito educativo. Los modelos educativos actuales buscan, desde el espacio escolar, formar a ciudadanos capaces de actuar activamente en la sociedad y de aplicar la información en pro de obtener mejoras para su entorno. Este proceso llevó a que en años recientes dentro del modelo por competencias se integrara el concepto competencia lectora que busca desarrollar en los y las estudiantes habilidades lectoras que contribuyan a ejercer la ciudadanía, esto ha implicado:

(...) la necesidad impostergable de adquirir, mejorar y fortalecer sus capacidades lectoras para tener una participación efectiva en este mundo cambiante, a partir del entendido de que quien tiene y entiende la información tiene el poder de la decisión, en caso contrario, quienes pierdan la capacidad de lectura correrán el riesgo siempre de no llegar a nada en esta sociedad ni en ninguna otra, en cualquier parte del mundo (Gutiérrez, 2005, p. 94).

De ahí la importancia de la lectura en la formación del sujeto y de la colectividad, como medio y fin del contexto sociocultural. Que es, como dice Cassany (2013), una práctica social y crítica. De ahí que hoy sea uno de los ejes de los procesos alfabetizadores en espacios escolares, comunitarios y personales. Por consiguiente, hay que subrayar que “la lectura no es sólo una competencia individual ni centrada exclusivamente en la escuela sino una práctica social que cobra sentido en una comunidad dada, es decir, que se sitúa en un contexto que la conforma” (Martos y Vivaz, 2010, p. 14). Pues como señala la OCDE (2000) se trata de no solo de decodificar un texto, sino de tener la capacidad de leer entre líneas y reflexionar sobre sus propósitos y las intenciones de quien escribe, de interpretar sus estructuras y características, se trata de ser capaz de comprender, interpretar y darles significado “al relacionarlos con los contextos en que aparecen”. Por esto, es necesario tener en cuenta que cuando se alude al lector se habla de procesos que involucran su dimensión individual y social, condicionantes de la competencia lectora.

Respecto a la dimensión individual, Lerner (1985) afirma que cada lector dota de sentido y comprende un texto en función de su realidad interior, es decir, de las particularidades o singularidades de los sujetos -capital cultural, desarrollo cognitivo, situación emocional-. En otras palabras, la interacción y conexión entre las estructuras cognoscitivas del lector con el texto darán como resultado un proceso dinámico de significación de lo que se lee, que conduce a la comprensión del texto. Esta comprensión, procede de la relación que se da entre las capacidades y/o representaciones del lector y su conocimiento previo; dicha interconexión comprende que el lector construya durante la lectura una serie de representaciones mentales en torno a las relaciones entre los problemas-metas-acciones planteados en un texto, las que al ser dotadas de sentido y significado toma forma de proposiciones en la memoria, creando una doble coherencia: local y global (Sánchez & García-Rodicio, 2014).

Este proceso permite la comprensión superficial, profunda o crítica del texto, según los propios procesos de quien lee. Emilio Sánchez y Héctor García-Rodicio (2014) señalan que para comprender un texto ocurren los siguientes procesos:

- 1) Leemos palabras, activamos su significado y el de aquellos conceptos asociados a ellas: decodificación.
- 2) Componemos con esos significados léxicos una red de relaciones (agente-acción- objeto) que conforma las unidades elementales del significado: proposición.
- 3) Una vez creada una proposición, acometemos la elaboración de una nueva que debe conectarse de alguna manera con la ya creada: integración lineal (p.89).

Como se observa, para comprender, el lector requiere ensamblar coherentemente a nivel local las acciones descritas en el texto, a través de representaciones mentales; el significado y conceptualización que haga con todas ellas dará lugar a una coherencia global. Hay que decir que este proceso depende de las conexiones que el lector establezca con sus conocimientos previos. Todo aquello que el lector desconozca o no se encuentre previamente en él debilita la calidad de la representación mental que haga del texto y por consiguiente la comprensión global del mismo. Así, el nivel de comprensión (superficial, profunda o reflexiva) es mediado por la interconexión que existe entre lo que el lector conoce del texto y lo que conoce del mundo.

De modo que, una buena comprensión o interpretación de un texto es resultado de la integración de las representaciones locales y globales del texto y el conocimiento previo del lector, dicha significación puede anclarse en las estructuras de conocimiento y dar lugar al aprendizaje. Y dado que existe una relación recíproca entre la comprensión y el aprendizaje, es posible señalar que los lectores con mayores habilidades de comprensión suelen aprender mejor; asimismo quienes mayor conocimiento previo tienen, suelen comprender e inferir mejor la información de un texto (Beker, Jolles y van den Broek, 2017).

Por tanto, la comprensión posibilita estructurar en la memoria del lector representaciones de conocimiento a largo plazo, las que, podrán ponerse en práctica en distintos contextos y situaciones, mediante procesos de codificación y transferencia, que hacen del lector novato un experto. Un lector experto realiza representaciones mentales más coherentes, ordenadas, extensas y descontextualizadas, por ejemplo, estructura representaciones de información a partir de inferencias de la situación por encima de representaciones de información literal; incorpora coherentemente conocimiento previo; incluye información central, exacta y organizada y recuerda mayor información después de leer (Beker, Jolles y van den Broek, 2017). En suma, leer en este sentido implica para el lector a nivel intrapersonal, interactuar, significar y comprender el texto y a nivel interpersonal implica apropiarse del entramado cultural del que el individuo forma parte.

1.8.2 El texto

El texto como unidad de análisis es relativamente reciente y coincide temporalmente con el surgimiento de otros estudios citados a lo largo de este trabajo, como un reflejo del interés que se generó en la sociedad del conocimiento por entender los procesos comunicativos. A finales de la década de los sesenta se intensificó el interés por la investigación lingüística del texto que permitió que en años posteriores se articularan definiciones, caracterizaciones, métodos de estudio, principios teóricos y prácticos acordes a una perspectiva de intercambio comunicativo; así aparecieron en el espectro de los estudios del texto términos como: comunicación, estructura, proceso, intención, hablantes, uso, contexto (Miramón, 2008).

La conclusión principal de los estudiosos del tema (Schmidt, Halliday y Hassan, van Dijk, etc.) es que el texto posee una naturaleza comunicativa (Miramón, 2008) y es parte de las manifestaciones del lenguaje como fenómeno social. Concretamente Schmidt señaló que:

El carácter comunicativo del texto procede del hecho de que el intercambio textual tiene lugar entre un emisor y un receptor a través de un canal y en un espacio/tiempo determinados. Tanto el emisor como el receptor del mensaje están condicionados por características de tipo socioeconómico, sociocultural y psíquico-biográfico que determinan las actividades de producción y comprensión textual (Miramón, 2008, p.35).

Años más tarde, Enrique Bernárdez (1982) dijo que el texto es:

(...) la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (p.85).

Estas definiciones aluden, por un lado, al carácter comunicativo y pragmático del texto en el que se identifican los elementos que intervienen en el proceso de intercambio entre el emisor (escritor) y receptor (lector) y, por otro, refiere a uno de los principios constitutivos del texto, las normas de textualidad, entre las que se pueden encontrar: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Particularmente, para Van Dijk refirió que la importancia del contexto comunicativo reside en la coherencia y la cohesión del discurso, las cuales son la estructura y macroestructura de un texto, la primera es la encargada de la cohesión dentro del texto (introducción, desarrollo y conclusión) y la segunda atiende a un esquema global y es responsable de la coherencia o idea principal del texto que se presenta en prosa o verso (Van Dijk, 1983). En torno a estos elementos texto puede comunicar y, al mismo

tiempo, revelar los esquemas cognoscitivos del autor. Los que pueden ser rastreados y analizados mediante una lectura profunda y crítica del texto.

Por tanto, el análisis de un texto implica que se aborde teniendo en cuenta las características de su naturaleza comunicativa (contextual, semántica, pragmática, lingüística y social) cuya codificación conduzca al lector a la comprensión y al aprendizaje mediante procesos pasivos o estratégicos. Por ello es vital, que los docentes identifiquen las características del texto a trabajar y las habilidades lectoras de sus estudiantes, ya que como puntualizan Beker, Jolles y van den Broek (2017) “text factors such as coherence of the text and text complexity may result in differences in learning from texts” (p. 23), que apunta a que si existen deficiencias en las habilidades, conocimientos y/o funciones ejecutivas del estudiante, el aprendizaje mediante textos estará muy lejos de lograrse.

Actualmente el texto digital, producto de la revolución tecnológica, le permite a lector contemporáneo construir rutas inimaginables, lo que genera que la tarea del lector se multiplique, al ir de aquí a allá en información que en la mayoría de los casos es desordenada y difusa (Cassany, 2012). De esta manera el lector del siglo XXI como usuario y generador de información, necesita la lectura, como medio de entrada a la sociedad de conocimiento pues a través de ella “conocemos, comprendemos, consolidamos, analizamos, sintetizamos, aplicamos, construimos y reconstruimos los saberes de la humanidad” (Gutiérrez, 2005, p. 93), papel que resulta transcendental en la conformación de los lectores autónomos.

1.8.3 El Contexto

La importancia que tienen los contextos es vital en la construcción de significado que se realiza al leer. Cada época ha construido socialmente sus propias ideas del mundo y dentro de ello ha creado nuevas maneras de relacionarse con la cultura escrita. Después de múltiples análisis hoy se tiene la certeza que el lector construye significado al leer, lo cual es resultado de la conjunción de destrezas cognitivas, conocimientos y funciones ejecutivas que refieren el funcionamiento del pensamiento respecto al lenguaje, la comprensión, la formulación de hipótesis, las inferencias, entre otros procesos que ocurren durante la lectura crítica. Desarrollar tales destrezas es fruto de la estimulación cognitiva y sociocultural del sujeto a lo largo de distintos estadios. Al respecto Daniel Cassany (2006) dice lo siguiente: “aprender a leer requiere no sólo desarrollar los

mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura” (p.22).

En este entendido, la lectura es resultado de un proceso sociocultural, de interacción social, que considera como una de sus variables al contexto, entorno dentro del que ocurre una situación comunicativa entre un emisor (codificador/escritor) y un receptor (decodificador/lector) pertenecientes a una comunidad de habla que intercambian mensajes de forma dinámica. Van Dijk (1980) lo define como la secuencia de estados o transcurso de sucesos, en los que fluye el intercambio de mensajes entre los usuarios del habla y puntuliza que: “el contexto real se define por el periodo de tiempo y el lugar en que se realizan las tareas comunes del hablante y del oyente, y que satisface las propiedades de «aquí» y «ahora» lógica, física y cognoscitivamente” (p.274).

Entonces, el contexto alude a todo aquello que rodea al proceso del acto lector, pues como señala Cassany (2006), al leer,

Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc. (p. 22).

Es decir, el contexto implica lo que se ve y lo que subyace a la lectura de un texto, que va más allá del significado de las palabras y los procesos cognitivos involucrados en ella. Alcanza a la comunidad de donde procede el significado de las palabras, el origen del discurso y la función social de este, pues

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo (Cassany, 2006, p.42).

De modo que el contexto es una variable importante dentro del proceso lector. La lectura como práctica comunicativa de una comunidad ve condicionado sus alcances por los estilos comunicativos que permean a la comunidad, incluso por lo que dicha comunidad concibe por real, preexistente a la llegada del sujeto mismo, quien se ve atrapado en las redes del discurso que lo rodea y lo produce. Por ello la intervención que se propone en el presente trabajo buscó integrar en la estrategia de lectura profunda y análisis de textos los aportes del lector, el texto y el contexto como elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia lectora.

1.9 Lectura profunda y análisis de textos: Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora

A lo largo de este trabajo se ha planteado que ante el contexto evaluador de la competencia lectora y las insuficiencias que presentan los resultados de los estudiantes, es necesaria una intervención que tiene como base las estrategias de la lectura profunda y el análisis de textos, como alternativa de desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de quinto semestre del nivel medio superior. La estrategia comprende el desarrollo de los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-analógica), los que al mismo tiempo conllevan la mejora de los procesos cognitivos de los estudiantes, lo cual les posibilita transitar de un nivel básico de pensamiento a uno más complejo. Estas condicionantes de la estrategia son el hilo conductor de la intervención.

La palabra estrategia según la Real Academia de la lengua (2017) deriva de la conjunción del latín *strategia* que refería a la provincia bajo el mando de un general y del griego *stratēgíōs* que hacía alusión al oficio del general. De esta manera, la primera acepción refiere al arte de dirigir las operaciones militares, en la segunda alude a dirigir un asunto y en la tercera refiere a un proceso regulable o a un conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. Así se entiende que una estrategia permite direccionar procesos mediante reglas.

La implementación de estrategias en el ámbito educativo ha emanado de una investigación sólida de los procesos cognitivos iniciada en la década de los setenta y que actualmente se incorporan al ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Siguiendo las *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo* de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas (1999), es posible identificar dos líneas de trabajo al respecto: la aproximación impuesta y la aproximación inducida. La primera “consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje, sea por vía escrita u oral” (p. 139) y la segunda

(...) se aboca a entrenar o promover en los aprendices el manejo que éstos hacen por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender significativamente(...) se dirige al polo del aprendiz; las “ayudas” que se intentan promover o inducir en los alumnos se hacen con el propósito de que se la apropie y las utilicen posteriormente de manera autorregulada. Es decir, se supone que el aprendiz, una vez que ha internalizado dichas ayudas, tomará decisiones reflexivas y volitivas sobre cuándo, por qué y para qué aplicarlas (p. 139).

El presente trabajo corresponde a la línea de aproximación o ayuda inducida, pues se orienta al uso de la lectura profunda o crítica y el análisis de textos como estrategias de enseñanza, las que en el marco de las estrategias de aprendizaje posibilitan desarrollar en el estudiante estructuras de conocimiento, procesos cognitivos y actitudes que permitan desarrollar la competencia lectora en los estudiantes. Pues la enseñanza, es un proceso que permite andamiar o apoyar el logro de aprendizajes significativos, las estrategias de enseñanza, “son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (Díaz Barriga & Hernández, Rojas, 1999, p. 141) y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Las investigaciones sobre el impacto de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el campo educativo contribuyen a diseñar modelos de intervención que proporcionan estrategias útiles para mejorar los saberes en los estudiantes. El caso del desarrollo de la competencia lectora es una tarea que requiere de múltiples ayudas que colaboren con el acto de pensar y comprender lo que se lee, pues es una cuestión que impacta no sólo en el espacio escolar, sino que incide en todos los espacios de acción, llámense personales o comunitarios.

1.9.1 Lectura profunda

Los expertos señalan que la capacitación de un estudiante en la resolución de problemáticas vinculadas con la comprensión de un texto es parte de un proceso que inicia en los primeros años de su formación académica y da lugar a habilidades lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y sociales útiles en el ámbito académico, laboral y en la vida misma. Asimismo, las habilidades o competencias lectoras de un país se entienden como un factor clave para el desarrollo político, económico y social. Es consonante de sociedades letradas y de “la democracia, la estabilidad y crecimiento económico, la armonía social y, más recientemente, para la competitividad en los mercados mundiales” (Kalman, 2008, p. 111). Entonces, se entiende que la alfabetización de los individuos de un país tiene una relación estrecha con la productividad de este, llamándole alfabetización funcional a la capacidad de comprender un texto y analfabetismo funcional al leer sin comprender el texto (Cassany, 2006).

La comprensión de un texto, como se ha señalado, es resultado de una serie de procesos cognitivos que ocurren al interior del lector al poner en acción los saberes que posee (decodificación y significación, vinculación de los conocimientos previos y socioculturales,

creación de representaciones mentales, reflexión e interpretación global) para dar significado al texto. Esta construcción de significado dentro de la lectura comprensiva conlleva:

(...) un proceso de construcción de sistemas de sentido en el que las informaciones proporcionadas por los textos se relacionan con otros sistemas significativos. En la medida en que esas relaciones son pertinentes y adecuadas en términos pragmáticos, el lector comprende, encuentra sentido (Pérez & Sanagustín, 2011, p. 24).

Así que, el lector encuentra el sentido del texto cuando logra tejer redes de significación efectiva entre lo que plantea el texto, sus habilidades cognitivas y su capital cultural, sin embargo cuando trasciende y alcanza a establecer relaciones con su realidad contextual, se construye un significado a nivel interpretativo-crítico que se denomina lectura profunda, que alude al “proceso por el cual el lector, además de entender o comprender los signos, encuentra sentido y relaciona el texto con otros elementos significativos que forman parte de su contexto real o intelectual” (Pérez & Sanagustín, 2011, p. 19). De modo que el lector logra salir del mundo simbólico del texto y consigue responder preguntas de carácter pragmático y metacognitivo, relacionadas con su propia realidad.

¿Cómo se logra una lectura profunda? La lectura profunda conlleva una escala de niveles comprensión del texto, para ello el presente trabajo retoma la tesis de Donna Kabalen y Margarita A. de Sánchez (1997), quienes de acuerdo al Paradigma de procesos, presentan una escala de tres niveles de lectura que permiten el análisis profundo de un texto: nivel de lectura literal, nivel de lectura inferencial y nivel de lectura crítico-analógico. Las autoras señalan que:

Lectura de nivel literal consiste en obtener la información dada explícitamente en el texto.

Lectura de nivel inferencial-crítico consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos que no se dan directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o de las relaciones entre los datos que se dan directamente en el texto. Se considera que la lectura inferencial es una lectura entre líneas

Lectura de nivel analógico- crítico consiste en relacionar lo que se decodifica directamente en el texto o lo que se infiere, con otra información extraída de otro texto o tomada de la realidad o de algún otro contexto del pasado, presente o futuro. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto (Kabalen & Sánchez, 1997, p. 20).

El desarrollo de cada uno de estos niveles de lectura para Donna Kabalen y Margarita Sánchez (1997), están en función del desarrollo de procesos cognitivos, los que con la práctica, pueden convertirse en estructuras cognitivas que permiten el análisis de la información de un texto. Concretamente en el nivel de lectura literal intervienen los siguientes nueve procesos básicos de

pensamiento: Observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. El desarrollo de estos procesos le facilita al lector alcanzar niveles de comprensión más complejos.

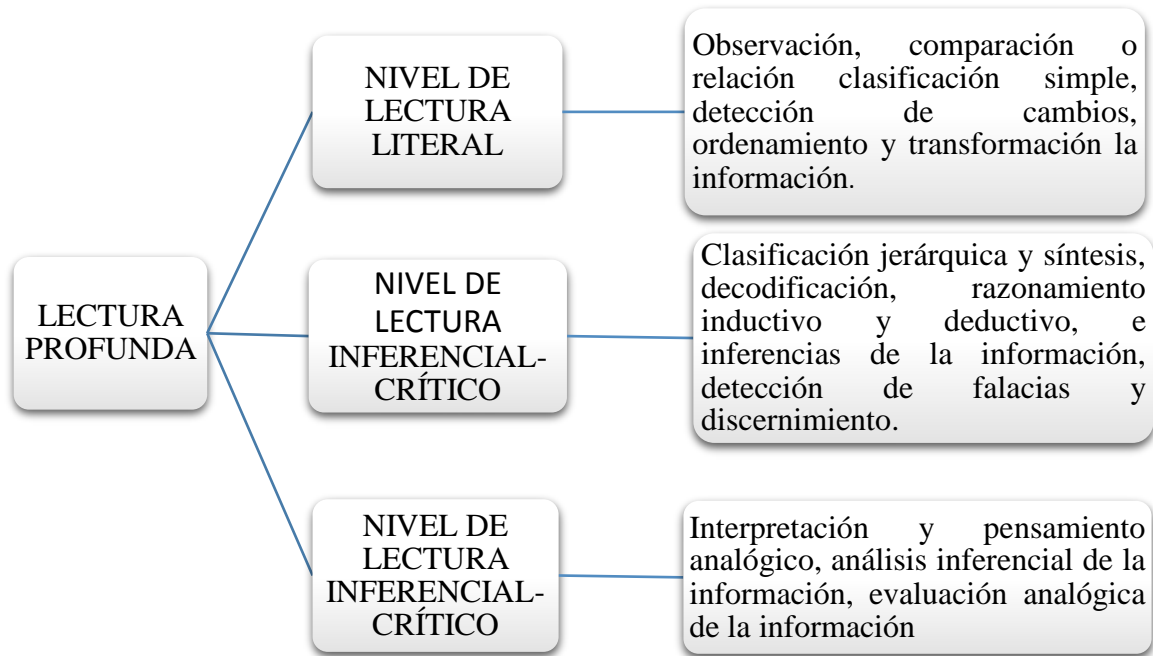
El nivel de lectura inferencial-crítico e interpretativo-crítico se construye sobre el nivel de lectura literal y sus nueve procesos básicos de pensamiento. Este nivel requiere de una comprensión más profunda y por ello demanda procesos más abstractos tales como: el análisis, la síntesis y el razonamiento, los cuales “incluyen los procesos de decodificación e inferencia, de razonamiento deductivo e inductivo y de adquisición de conocimiento” (Kabalen & Sánchez, 1997, p. 97).

La lectura de nivel analógico-crítico implica un conjunto de procesos de pensamiento que requieren de establecer relaciones de orden superior tales como el razonamiento analógico e “involucra la aplicación de cuatro procesos superiores de pensamiento: la decodificación, la inferencia, la funcionalización y la aplicación” (Kabalen & Sánchez, 1997, p. 155). Las autoras señalan que este nivel el lector realiza lo siguiente:

a) aplica los niveles de lectura previamente estudiados, *b)* interpreta las temáticas del escrito, *c)* establece relaciones analógicas de diferente índole, por ejemplo entre el presente, el pasado y el futuro, entre una lectura y otra, entre secuencias de sucesos que ocurren en diferentes contextos, etc., *d)* establece juicios acerca de lo leído, y *e)* formula sus propias conclusiones (Kabalen & Sánchez, 1997, p. 155).

En función de lo anterior, la intervención didáctica propuesta a lo largo de este trabajo se diseñó a partir del modelo propuesto por Donna Kabalen y Margarita de Sánchez quedando de la siguiente manera (véase figura 1).

Figura 1. Lectura profunda y procesos cognitivos



Como resultado, el desarrollo de la competencia lectora en este proyecto se basa en el desarrollo de estos tres niveles de comprensión, necesarios para alcanzar un nivel de lectura profunda que al conjuntarse con análisis de textos basado en procesos cognitivos admite que el mundo simbólico del texto, las habilidades cognitivas y el conocimiento previo del lector y de su contexto den lugar a la emisión de un punto de vista. En este entendido, una lectura profunda implica desequilibrio y acomodación de estructuras cognitivas, aprendizaje para releer el mundo.

Sin embargo, para llegar a este punto, es necesario alcanzar, primeramente, un nivel de lectura literal en el que el lector sea capaz de decodificar, ubicar y recuperar información contenida en el texto; capaz de dominar un segundo nivel de lectura, el inferencial, y logre sacar conclusiones vinculando sus habilidades cognitivas y su conocimiento previo con la información proporcionada por el texto y finalmente sea capaz de realizar un nivel de lectura crítico-analógico en el que no solo consiga relacionar la información nueva con la previa, sino que vaya más allá, e integre la información del texto en la apreciación de su realidad y emita punto de vista.

En definitiva, si el objetivo de la propuesta de OCDE (2009) en torno a la competencia lectora es desarrollar capacidades individuales que permitan comprender, utilizar y analizar textos escritos con la finalidad de lograr objetivos personales y desarrollar conocimientos con los que sea posible

participar de forma plena en la sociedad y por otro lado, el objetivo de todo docente es andamiar estrategias que posibiliten en el alumno alcanzar un nivel profundo de comprensión, la estrategia que aquí se sistematiza puede resultar de ayuda. La lectura profunda facilita hacer un viaje al corazón de un texto, cimentar estructuras de pensamiento, abstraer, comprender, inferir, cuestionar y evaluar el texto, poniendo de manifiesto los cinco procesos de los que habla OCDE: obtención de información, desarrollo de una comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración sobre el contenido del texto y reflexión-valoración sobre la forma del texto.

1.9.2 Análisis de textos

El análisis de textos nació desde la perspectiva lingüística del texto, donde propiedades como la cohesión y la coherencia marcaron la pauta de su estudio; sin embargo, en años recientes esta perspectiva del análisis textual se amplió a un enfoque más didáctico, lo que contribuyó a que hoy sea entendido como método y herramienta (Miramón, 2008). Esto implica concebir al análisis de textos en un sentido pragmático, lo que resulta de gran utilidad en la formación de los estudiantes de todos los niveles educativos, quienes necesitan realizar lecturas más profundas de los textos.

Un análisis de textos es la realización de un proceso cognoscitivo en el que el lector se posiciona como un analista crítico del texto (Díaz Barriga y Hernández, 1999), lo que le lleva a realizar tareas interpretativas, participar del proceso de comprensión desde un saber teórico (Miramón, 2008). Por consiguiente, como puntualiza Carmen Miramón (2008):

El análisis de textos debe poner en evidencia el potencial comunicativo de la lengua, su capacidad para organizar significados, la versatilidad que le permite adaptarse a las necesidades de los hablantes, su condición más o menos institucionalizada (p. 17).

Es decir, el análisis de textos es una actividad mental integradora, permite poner en práctica múltiples habilidades, por ello requiere, entre otras cosas, de herramientas teórico-prácticas que le permitan al lector desmenuzar un texto. Para el caso que aquí nos ocupa, el paradigma de procesos propuesto por Donna Kabalen y Margarita A. de Sánchez ha dado la pauta para estructurar la propuesta en torno a la lectura profunda y al análisis de texto como estrategias de desarrollo de la competencia lectora. Como ya se ha señalado la propuesta teórica de Kabalen y de Sánchez parte de la premisa de desarrollar los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítica) a través del desarrollo de procesos cognitivos.

Estos procesos del pensamiento comprenden desde procesos cognitivos básicos a los llamados de orden superior, como se puede ver a continuación: Observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis, razonamiento deductivo, inductivo e hipotético, decodificación, combinación y comparación selectiva de la información, y evaluación. Por tanto, en su modelo las autoras diseñaron, de acuerdo a los niveles de lectura, una serie de ejercicios que atienden a cada uno de estos procesos de pensamiento, mediante los ejercicios se puede valorar los niveles de lectura o comprensión del estudiante, el nivel de desarrollo de los procesos de pensamiento, variables que materializan el objetivo de este trabajo: el desarrollo de la competencia lectora. De modo que, si los objetivos de cada proceso permiten llevar a cabo el análisis de un texto, es pertinente señalar que persigue cada uno de ellos.

La observación es una estrategia cognitiva que permite identificar características y extraer información de un texto, puede realizarse en dos etapas: concreta y abstracta, la primera implica la enumeración de características tras la lectura del texto y la segunda conlleva elaborar una representación mental de los conceptos o situaciones del texto; la comparación y la relación son procesos que siguen a la observación y contribuyen a profundizar el conocimiento los hechos que se plantean en un texto, por ejemplo la comparación involucra la identificación de características semejantes y diferentes, mientras que la relación conlleva encontrar vínculos o nexos entre características de dos objetos, tales nexos pueden ser de primer, segundo y tercer grado; la clasificación es un proceso que se da a partir de la observación y posibilita la separación de características esenciales agrupándolas en categorías cuyo criterio es la semejanza y la diferencia (Kabalen & Sánchez, 1997).

La observación de cambios es un proceso que ocurre durante la lectura y se manifiesta por etapas, se lleva a cabo mediante la identificación de variables o características que se modifican a lo largo del texto, estos pueden ser de distintos tipos, entre ellos están los cambios por orden y por transformación; la detección de cambios por ordenamiento es un proceso relacionado a la noción de secuencia en relaciones de orden (creciente o decreciente) y causalidad (causa-efecto); por su parte la detección de cambios por transformación es un proceso que ocurre cuando una característica del texto se modifica de tal manera que da origen, instantáneo o progresivo, a un nuevo contexto o estado (Kabalen & Sánchez, 1997).

La clasificación es un proceso cognitivo que contribuye a “afinar” la percepción, organizar información y definir conceptos, de modo que la clasificación jerárquica da pauta a la organización

y descripción del contenido de un texto partiendo de lo general a lo particular; el análisis es un proceso integrador de la información en el que se desmenuzan las partes del texto con el propósito de encontrar funciones, nexos u operaciones entre ellas; la síntesis también es un proceso cognitivo integrador, sin embargo, a diferencia del análisis ésta trata de integrar todas las ideas, partes, propiedades y relaciones de un texto (en este caso, el todo significativo); la evaluación también es un proceso de tipo integrador cuyo resultado es un juicio de valor al que se llega mediante la comparación de una situación observada y una ideal con base en criterios, que permite observar coincidencias o discrepancias (Kabalen & Sánchez, 1997).

Dentro de los procesos cognitivos que corresponden al nivel de lectura inferencial se encuentra la decodificación, proceso a través del cual se obtiene una representación mental local del texto fruto de la significación o interpretación que se da al relacionar el concepto o imagen de una palabra u oración con el conocimiento previo que se tiene de ellos; la inferencia es un proceso de análisis que conlleva establecer relaciones entre ideas que se expresa el texto para sacar suposiciones, hipótesis o conclusiones, se basan en razonamientos inductivos o deductivos; el razonamiento inductivo es un proceso de análisis que parte de lo particular a lo general y el razonamiento deductivo es un procesos de análisis que arroja premisas a partir de lo general a lo particular, los errores en este proceso son falacias y su detección implica un análisis de las contradicciones; el discernimiento es un proceso cognitivo de análisis se da respuesta a una interrogante a partir de inferencias, donde se formula una conclusión pasa por un proceso de verificación de congruencia; la interpretación de un texto es un proceso integrador que requiere de identificar, relacionar, concluir y exponer su perspectiva respecto al texto (Kabalen & Sánchez, 1997).

El razonamiento analógico es un proceso cognitivo donde el lector analiza o crea relaciones de orden superior entre distintas categorías del texto, estas pueden ser de primer o segundo grado, y pueden orientarse hacia el interior o al exterior del texto, enlaces que hacen que lector conecte ámbitos dentro del texto o relacione el texto con otros tiempos, espacios, conceptos de la ciencia, de la cultura o de la vida cotidiana ; de esta manera el razonamiento analógico facilita la lectura y la comprensión profunda de un texto, al tiempo que “desarrolla las estructuras cognoscitivas que sustentan el razonamiento abstracto y el pensamiento formal” (Kabalen & Sánchez, 1997, p. 155).

Llegar hasta este punto implica haber alcanzado un lectura profunda a partir del desarrollo de los tres niveles de lectura y de los procesos de pensamiento que intervienen al realizar un análisis

de textos como lo apuntan Kabalen y de Sánchez. Hay que decir que es mediante la práctica de las estrategias que se hace posible el desarrollo de las habilidades de pensamiento, el pensamiento crítico, la lectura profunda y la competencia lectora.

1.10 Construcción de saberes: Piaget, Ausubel, Vygotsky y Bruner.

Desde una perspectiva holística, los modelos educativos contemporáneos han conjuntado dos enfoques: competencias y constructivismo. El primero hace énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes y el segundo se centra en la posibilidad de los estudiantes para construir su propio conocimiento día a día. Se entiende así que el conocimiento es una construcción que el individuo realiza con base en conocimientos previos. Para llegar a tales conclusiones, el constructivismo ha vivido en los últimos años un activo proceso de reivindicación como teoría psicológica y educativa, ya que como teoría filosófica se remonta hasta los griegos con Sócrates y Platón.

Dentro del marco teórico del constructivismo, figuran las aportaciones de Piaget, con la epistemología genética; Vygotsky, con el aprendizaje sociocultural, Bruner, con su teoría de la categorización y Ausubel con el aprendizaje significativo. Cada uno de estos teóricos realizó abundantes investigaciones en torno a los procesos que se dan en los educandos a nivel individual y social para poder construir saberes. De modo que se precisa un acercamiento a sus planteamientos para contextualizar los términos pedagógicos en los que se llevó a cabo la intervención educativa que propone del presente trabajo.

1.10.1 Jean Piaget

La propuesta psicogenética surgió durante la década de los treinta a partir de la incorporación de las ideas de Piaget, quien planteó el papel del activo del sujeto con respecto a la construcción de su propio conocimiento, en virtud de que interactúa con el objeto a conocer. De esta manera el enfoque piagetiano puede ser caracterizado como constructivista, interaccionista y relativista, pues en él, se acepta “la indisolubilidad del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento (Hernández, 2016, p. 176). Se distinguen en la propuesta de Piaget una serie atributos, que, a su vez se

subdividen en otros procesos, y a partir de su interacción hacen posible una concepción constructivista del aprendizaje.

Piaget (2004) señala que la inteligencia tiene dos atributos principales: la organización y la adaptación. La organización está:

(...) formada por estructuras o esquemas de conocimiento, cada una de las cuales conduce a conductas diferentes en situaciones específicas. En el niño de edad escolar, aparecen esquemas cognoscitivos denominados operaciones, conocimientos complejos que derivan de una internalización que le permite al niño realizar mentalmente lo que en otro momento hacía con su cuerpo, es decir, establece relaciones entre objetos, sucesos e ideas (2004, p. 148).

La adaptación consta de dos procesos que se dan simultáneamente: La asimilación y la acomodación. La asimilación, en palabras de Piaget (2004) es “la integración de elementos exteriores a estructuras cognoscitivas en evolución o ya acabadas en el organismo” (p.149), es decir, es el proceso cognoscitivo a través del cual las personas integran las nuevas percepciones y experiencias a los sistemas ya existentes, sin embargo, no da cuenta de su cambio cualitativo, para ello ocurre la acomodación. De esta manera, la acomodación es “el proceso que ocasiona la modificación o cambio de una estructura cognoscitiva existente, mediante la incorporación de nuevos elementos que se asimilan [...] da cuenta de la adaptación intelectual y explica el desarrollo de la inteligencia” (Piaget, 2004, p. 149).

Una vez ocurridas la asimilación y la acomodación, tiene lugar lo que Piaget nombró proceso de equilibración, dicho proceso se asume como un desarrollo intelectual que se gesta a partir de situaciones de equilibrio y desequilibrio que se originan en un individuo ante algo nuevo. Por tanto, el aprendizaje o los cambios cognoscitivos parten de situaciones de desequilibrio entre el proceso de asimilación y la acomodación. Los supuestos teóricos del paradigma psicogenético son: la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios, que parten de la categoría de la acción.

Hay que señalar que buena parte del postulado de Piaget, gira en torno a que el lenguaje refleja el nivel de desarrollo cognoscitivo de un individuo (Martínez, 2012). De ahí que la forma en que un estudiante asimila, significa y utiliza el lenguaje oral u escrito depende de su actividad mental. Estos procesos mentales, señal Piaget, están en función de las etapas de desarrollo intelectual de cada persona y comprenden: la etapa de desarrollo sensorio-motriz, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales y en cada etapa la relación pensamiento-lenguaje se ve reconfigurada (Martínez, 2012).

Sólo para contextualizar, la propuesta piagetana señaló que el fin de la etapa sensoriomotora (0 a 18/24 meses) está marcada por la aparición de la función simbólica, que se traduce en que en el neonato sea posible la aparición de representaciones de objetos externos tales como imágenes y sonidos y el egocentrismo intelectual, dando paso al estadio de operaciones concretas (2 a los 12 años) en el cual el pensamiento se vuelve más social e integra la experiencia y la lógica, además de que en ella es posible adquirir plenamente las habilidades comunicativas y lingüísticas, lo que da lugar a la última etapa de desarrollo propuesta por Piaget, la de las operaciones formales, donde se genera una perspectiva más abstracta del mundo y se distingue por la capacidad de plantear hipótesis y buscar soluciones a problemas. Este trabajo se inscribe en la etapa de las operaciones formales que se promueven desde el espacio escolar con la finalidad de desarrollar la competencia lectora a través de la lectura y el análisis de textos, estrategias que condensan un conjunto de procesos cognoscitivos que van de lo básico a lo complejo con el objetivo de los procesos de pensamiento pasen a formar nuevas estructuras de conocimiento del estudiante.

Para el contexto educativo la teoría psicogenética piagetiana, de acuerdo al análisis de Hernández (2016), concibe la enseñanza con las siguientes características:

- El maestro es responsable de la situación didáctica y de “las actividades de reconstrucción de los contenidos curriculares; aunque también debe delegar o “devolver” cierta responsabilidad a los alumnos, para que realmente tenga lugar una actividad reconstructiva en su forma genuina” (p. 190).
- Las metas y objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno, potencializando la promoción de su autonomía moral e intelectual; el alumno es “un constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta” (p. 193)
- Las estrategias de enseñanza óptimas son aquellas que: promueven la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares, demandan y favorecen en los alumnos un trabajo reconstructivo de dichos contenidos, promueven las situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista y las que orientan los procesos de reconstrucción que realizan los alumnos sobre los contenidos escolares y la evaluación, se centra “en los procesos relativos de los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por los niños en relación con

dicha psicogénesis y en cómo y en qué medida se van aproximando a los saberes según una interpretación aceptada socialmente” (p. 200).

Así mismo el método clínico-crítico de la investigación psicogenética refieren a la entrevista o al interrogatorio flexible como la vía que permite conocer con base en hipótesis “las respuestas y los argumentos de los niños [o estudiantes] sobre determinada noción física, lógico-matemática, social, escolar, etcétera” (Hernández, 2016, p. 185).

De ahí que, para la intervención educativa que se realizó en este trabajo se recuperaron los planteamientos centrales de la teoría psicogenética de Piaget: la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios, estrategias de enseñanza, método clínico-crítico y a partir de ello se diseñó el primer momento de cada clase de intervención. Este primer momento está integrado por un interrogatorio de conocimientos previos y por una serie de actividades relacionadas con el conflicto cognitivo, reequilibrio y estructuración del conocimiento.

1.10.2 David Ausubel

El constructivismo cognitivo es un paradigma que se introduce en el ámbito de la Psicología de la educación hacia la década de los sesentas cuando David Ausubel estructura una serie de planteamientos teóricos en torno a cómo se genera el aprendizaje, al que entiende como “una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (Díaz Barriga & Hernández, Rojas, 1999, p. 28) y como este deriva del procesamiento de información, entendido como el proceso en el que cerebro se hace de representaciones mentales y construye una forma personal de aprender. Al adquirir esto un sentido personal se introyecta de forma receptiva y se vuelve un aprendizaje significativo.

Para Ausubel, el aprendizaje significativo implica un rol activo del aprendiz, pues este construye, interactúa y transforma el significado de la información de acuerdo los conocimientos previos y las habilidades del aprendiz, como se ha señalado en apartados anteriores. Por consiguiente, el alumno se entiende como un procesador activo de la información (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010). De esta manera, el aprendizaje significativo debe “contemplar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos o materia a impartir con los conceptos, ideas y

representaciones ya formados en las estructuras cognoscitivas del educando; se construye así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él” (Viera, 2003, p.38). En este entendido, el aprendizaje significativo ocurre cuando:

“(…) el material nuevo muestra una relación sistemática con conceptos relevantes de la MLP, es decir, cuando el material nuevo amplía, modifica o elabora información en la memoria. El grado en que el aprendizaje es significativo también depende de variables personales como la edad, la experiencia, el nivel socioeconómico y los antecedentes educativos de los aprendices. La experiencia previa determina el que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo” (Schunk, 2012, p. 218).

En otras palabras, los aprendices siempre cuentan con conocimientos previos, no parten de cero. Esto lleva al profesor a convertirse en un mediador entre lo que se conoce poco y el conocimiento amplio, lo cual adquiere significado, a partir de ser construido desde la experiencia. Aprender de forma significativa requiere de la disposición del aprendiz, entendido como sujeto activo que hace uso de los significados que el material educativo le arroja y que genera procesos de construcción progresivo de significaciones y conceptualizaciones (Rodríguez, 2011).

Respecto al aprendizaje y su carácter significativo, David Ausubel (2002) señaló que:

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento (...) La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad) (p.47).

Asimismo Ausubel distinguió la importancia del aprendizaje por descubrimiento “dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales” (Díaz Barriga & Hernández, Rojas, 2010, p. 28), y del aprendizaje verbal significativo, de donde distinguió el aprendizaje representacional, aprendizaje de conceptos y aprendizaje proposicional, dimensiones en el que el lenguaje permite el esclarecimiento conceptual de los significados. La propuesta ausubeliana señala también que existen dos dimensiones en el aprendizaje áulico: el modo en que se adquiere el conocimiento (recepción y descubrimiento) y la forma en se incorpora dicho conocimiento (por repetición y significativo); las situaciones del aprendizaje escolar son resultado de la interacción de estas dimensiones (aprendizaje por recepción-repetitiva, por descubrimiento-repetitivo, por recepción-significativa o por descubrimiento-significativo) (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010).

La interacción de estas situaciones dependen del quehacer del docente y la actividad del estudiante, por ello desde la óptica ausubeliana el proceso enseñanza aprendizaje debe basarse en que:

- El maestro presente los contenidos de forma secuencial, progresiva, lógica y psicológicamente ordenada y organizada de acuerdo a intencionalidades, sistemas conceptuales; active los conocimientos previos y establezca puentes cognitivos para que el alumno identifique ideas y las integre de manera significativa; estimule al alumno a la participación activa y maximice la significatividad de los materiales.
- El alumno realice juicios de pertinencia entre nuevas y previas ideas, señale las similitudes y discrepancias en ellas, las reformule, analice, sintetice y reorganice sus conocimientos bajo principios explicativos (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010).

De esta manera, la propuesta de Ausubel alude a una integración entre profesor, alumno y materiales del currículo, a través de los cuales se busca el desarrollo progresivo de la significación y conceptualización del mundo. Esto conduce a incorporar la perspectiva ausubeliana a la intervención educativa que aquí se propone, en el segundo momento de cada clase. Dicho momento será un espacio para recuperar los saberes previos, llevar a cabo las representaciones mentales del conocimiento y motivar al estudiante.

1.10.3 Lev Vygotsky

La propuesta sociocultural de Lev Vygotsky nació en un contexto convulso que pugnaba por un cambio social y encontró en una perspectiva histórico-sociocultural el camino para explicar el quehacer humano en el marco social, histórico, cultural, etc., para ello, incorporó conceptos como: aprendizaje, desarrollo psicológico, educación, cultura y lenguaje. El enfoque epistémico de Vygotsky gira en torno a la interacción recíproca entre el sujeto y el objeto, lo que implica, una disociación, interacción y transformación recíproca, triangulada por los instrumentos o artefactos socioculturales, que permite dar paso a procesos de influencia sociocultural, es decir, a la influencia del contexto histórico que forma parte del sujeto y lo determina (Hernández, 2016).

En este sentido, la teoría vygotskiana hace hincapié en la importancia de la interacción social como clave del desarrollo humano, dado que en dicha interacción “se estimulan procesos de

desarrollo y se fomenta el crecimiento cognoscitivo (...) les permiten transformar sus experiencias con base en su conocimiento y características, así como reorganizar sus estructuras mentales” (Schunk, 2012, p. 242). En otras palabras, la interacción con el mundo transforma el pensamiento, el lenguaje y la lectura del mundo en el aprendiz, puesto que las herramientas culturales de la humanidad son agentes de cambios cognoscitivos. Como señala Schunk, para Vygotsky: “Todos los procesos psicológicos de los seres humanos (procesos mentales superiores) son mediados por herramientas psicológicas como el lenguaje, los signos y los símbolos” (Schunk, 2012, p. 242).

A decir de Vygotsky la interacción entre pensamiento y lenguaje, posibilita una función psicológica superior en los individuos, ya que:

(...) la relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. En dicho proceso la relación del pensamiento sufre cambios que se pueden considerar desarrollo en el sentido funcional (Vygotsky, 2015, p. 285).

Y señala la importancia del lenguaje en la formación de la conciencia humana como resultado de relaciones interpersonales interiorizadas

El pensamiento y el habla resultan ser la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana (...) La conciencia se refleja en una palabra como el sol en una gota de agua. Una palabra es a la conciencia lo que una célula viva al conjunto de un organismo, lo que un átomo al universo. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana (Vygotsky, 2015, p. 324).

Dentro de este marco, Vygotsky propuso el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), al que definió como “la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces” (Schunk, 2012, p. 243). La ZDP concentra en el análisis del sujeto en el contexto de situaciones concretas y específicas, asumiendo que éste, es un proceso social más que personal, pues con las ayudas e interacción con otros, el sujeto alcanza a desarrollar niveles superiores de conocimiento.

Dentro del concepto de ZDP, el alumno es concebido como un ser social, producto y protagonistas de las múltiples interacciones sociales en las que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar y el docente es:

(...) agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturales determinados y es un mediador esencial entre el saber socio-cultural y los procesos de apropiación de los alumnos (...) promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes gracias a sus aportes y ayudas (Hernández, 2016, p.234).

Gracias al papel de mediador del docente y a los apoyos o ayudas que aporta los aprendices pueden ir de un nivel de conocimiento real a uno potencial e incluso puede alcanzar un nivel de experto, por ello debe tener en cuenta “las características, carencias, intereses y conocimientos previos de sus alumnos” (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010, p. 7), las tareas de aprendizaje, los contenidos y materiales de trabajo, competencias y objetivos, entre otros aspectos.

De esta manera, como señala Hernández (2016) la teoría vygotskiana concibe la enseñanza como un proceso socio-cultural en la que se precisa estudiar el contexto histórico cultural en conjunto con el desarrollo psicológico, ya que el ser humano se desarrolla en la medida que se apropia de una serie de instrumentos físicos y psicológicos de carácter socio-cultural por ello,

- Las metas de la educación son: promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y el uso funcional reflexivo de instrumentos y tecnologías de mediación socio-cultural.
- El profesor es un mediador.
- El alumno construye sus conocimientos en función de la interacción social, la transmisión cultural de herramientas (lenguaje y símbolos).

De modo que el aprendizaje desde la perspectiva de Vygotsky es un proceso interactivo, que supone una naturaleza social y un proceso mediante el cual el educando accede a la vida intelectual de quienes lo rodean; las estrategias de enseñanza de Vygotsky se sustentan en la creación de zona de desarrollo próximo con los alumnos para ciertas actividades de conocimiento y dominio, promoviendo la interactividad entre maestro alumno y la evaluación se entiende como una evaluación dinámica que se desarrolla a través de una interacción entre el evaluador, el examinado y la tarea según el nivel de desempeño máximo mostrado previamente por el examinado de manera individual. Por ello, se recupera la teoría vygotskiana para el diseño del segundo momento de las clases de la intervención, integrándose a través de la actividad a realizar entendida como la zona de desarrollo real, la mediación y la socialización de los productos, con lo que se alcanza la zona de desarrollo potencial.

1.10.4 Jerome Bruner

Jerome Bruner fue un teórico educativo, quien abanderó la Revolución cognitiva, como respuesta al conductismo de Skinner que tanta difusión había alcanzado hacia la primera mitad del siglo XX, y más tarde detonó la Revolución cultural, en donde expresó los conceptos que caracterizan a su propuesta: currículo en espiral, el andamiaje, la reforma educativa o la enseñanza recíproca. En un primer momento Bruner consideró a la mente como el centro del aprendizaje, pues en ella radica la capacidad que nos permite representarnos la realidad, a este periodo se le conoce como el de la revolución cognitiva, posteriormente pasa a considerar la mente humana como producto de las fuerzas históricas culturales que conforman a toda sociedad, resultado de su propuesta llamada revolución cultural.

Siguiendo a Guilar (2009), Bruner planteó en el inicio de la Revolución cognitiva que el paso de la conducta a la mente humana, la cognición es la facultad que procesa, filtra y manipula la información que recibe, lo que hace que el sujeto codifique y clasifique datos que le llegan de su entorno a través de categorías. Los procesos entre los estímulos y las conductas dependen de las necesidades, las experiencias, las expectativas y los valores del sujeto. Así que desde Bruner, en su primera fase cognitiva términos como valor, expectativa, experiencia se tornaron elementos esenciales en la construcción de la percepción del sujeto.

Desde el cognitivismo, para Bruner, el alumno tenía que construir su conocimiento, y éste será concebido como tal, en tanto,

(...) se redescubre (genera proposiciones, verifica hipótesis, realiza inferencias) de acuerdo a su interacción con el medio ambiente, es por ello que el aprendizaje, es un proceso activo, basado procesos mentales en los que se simplifica la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. (Guilar, 2009, pp.237).

En este marco tiene lugar, otro de los conceptos claves en la teoría de Bruner, la importancia del currículo, el cual refiere el dominio de conocimiento y tiene el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura general a lo particular con miras a profundizar el currículo en espiral. Bruner sostuvo que la educación consiste en “inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento buscando el equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general” (Guilar, 2008, p.237). En este sentido, la actividad autorreguladora de resolución de problemas, que requiere la comprobación de hipótesis como centro lógico del acto de descubrimiento, ocupa un lugar esencial en el aprendizaje por descubrimiento.

Por tanto, dentro de los principios de Bruner, de acuerdo a Barrón Ruiz (1993), el ser humano está dotado de potencialidad natural para descubrir conocimiento, así el resultado del descubrimiento es una construcción y el aprendizaje por descubrimiento encuentra su punto de partida en la identificación de problemas y su resolución significativa. El acto de descubrimiento encuentra su centro lógico en la comprobación de conjetura. Entonces, para que la actividad resolutoria pueda ser caracterizada de descubrimiento ha de ser autorregulada y creativa, asociado a la producción de errores, consustancial a la mediación sociocultural, proporcional al grado de predeterminación del proceso resolutorio y debe ser pedagógicamente promovido.

De esta manera, la categorización del aprendizaje por descubrimiento autónomo, plantea que ha de ser el sujeto quien llegue, por sí solo, al descubrimiento requerido. La espontaneidad hay que en la capacidad del sujeto para desarrollar un comportamiento autodirigido (Barrón, 1993). De ahí que la enseñanza para el descubrimiento requiera que:

- El maestro plantee preguntas, problemas o situaciones complejas de resolver; anime a los estudiantes a plantear conjeturas, a buscar respuestas en todos los espacios posibles y genere los conocimientos previos necesarios y estructuras cognitivas para aprender por descubrimiento.
- Los estudiantes construyan su propio conocimiento, resuelvan problemas, busquen respuestas en sus entornos de aprendizaje, estructuren sus propias conclusiones y representaciones.

En suma, la aplicación en el ámbito escolar del aprendizaje por descubrimiento significa transmitir un procedimiento de resolución de un problema y generar que los alumnos, ya sea de forma individual o por grupos, resuelvan o bien reproduzcan dicho procedimiento para resolver problemas parecidos en contextos semejantes. En este caso, aprendizaje se trata de un proceso de reordenación y transformación cognitiva que permite alcanzar la comprensión del mundo. Por tanto, el planteamiento de Bruner se recuperó para diseñar el tercer momento de las clases de la intervención educativa incorporando preceptos como: aprendizaje por descubrimiento, la transformación de la representación del conocimiento y el pensamiento narrativo.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En los siguientes apartados se especifica el proceso metodológico que se siguió para realizar el presente trabajo de investigación. Aquí se conjuntan una serie de procesos sistemáticos, críticos y empíricos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de quinto semestre de bachillerato expresados en: la categorización del tipo y diseño de la investigación; las características de los sujetos que participaron en ella; los instrumentos que posibilitaron la realización de la propuesta (prueba, plan clase, guía de verificación de análisis y libro de trabajo) y el procedimiento de los procesos por los que pasó la investigación.

3.1 Tipo de investigación

Este proyecto buscó desarrollar los niveles de la competencia lectora en estudiantes de quinto semestre de bachillerato con la finalidad, para ello fue necesario realizar una prueba inicial y una prueba final que permitieran medir los niveles de desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención didáctica. El método que siguió la investigación fue de carácter cuantitativo, ya que a través de la recolección de datos basados en la medición numérica y estadística se establecieron patrones (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) de desempeño en la competencia lectora de los estudiantes, lo cual permitió profundizar el análisis en torno a los alcances de la intervención basada en la lectura profunda y el análisis de textos.

Para realizar este ejercicio se definieron una serie de variables en torno a las cuales se cimienta la competencia lectora, entre las variables se encuentran: los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y los niveles de procesos de pensamiento que van de lo básico a los complejo. Cada una de estas variables se trianguló con las seis dimensiones cognitivas que recupera la prueba Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) que se utilizó como instrumento y que se explica más adelante.

El enfoque cuantitativo del trabajo correspondió a un diseño cuasiexperimental ya que, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), los sujetos de los grupos que participaron en él no fueron asignados al azar, sino que ya estaban formados y correspondían a los grupos A y B del quinto semestre de bachillerato. Tras la aplicación de la prueba inicial y su valoración los grupos A y B se convirtieron en los grupos control y experimental. Concretamente, los resultados

refirieron desempeños más altos en el grupo B por lo que este se convirtió en el grupo control y el grupo A en el grupo experimental.

El alcance del trabajo en un primer momento es descriptivo pues como puntualizan Hernández, Fernández y Baptista (2014) tiene como objetivo recolectar, describir, medir y recolectar información sobre situaciones, contextos, propiedades, características, perfiles, grupos, comunidades, procesos, objetos o fenómenos que se sometan al análisis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Este proceso tiene como propósito dar respuesta a la primera pregunta del ejercicio: ¿Qué niveles de desempeño en competencia lectora tienen los estudiantes de quinto semestre de bachillerato? y alcanzar el primer objetivo: identificar los niveles de desempeño de la competencia lectora en los alumnos de quinto semestre de bachillerato.

Una vez identificado los niveles de desempeño de los estudiante se llevó a cabo la estrategia de intervención, que basó en la implementación de la lectura profunda y el análisis de textos, como una estrategia para desarrollar los niveles de competencia lectora en los estudiantes del grupo experimental, mediante ejercicios que abordan gradualmente los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y procesos cognitivos que van de básicos a complejos. Por consiguiente el alcance de esta parte del trabajo es explicativo, ya que

(...) está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales [que en este caso corresponde al desarrollo de la competencia lectora]. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 85).

En este sentido, las otras preguntas que guían el trabajo atienden a una dimensión explicativa. Por ejemplo la segunda interrogante dice: ¿La implementación de una intervención didáctica, basada en la lectura profunda y el análisis de textos, permite el desarrollo de competencia lectora en los estudiantes de quinto semestre de bachillerato? La respuesta a esta interrogante implicó: Diseñar e implementar la intervención didáctica con la finalidad de desarrollar la competencia lectora en los estudiantes de la muestra, este proceso implicó analizar y encontrar relaciones de causa y efecto, entre la intervención y los niveles de competencia lectora. Asimismo ocurrió con la tercera pregunta: ¿La lectura profunda y el análisis de textos permiten movilizar saberes en estudiantes de quinto semestre de bachillerato? La respuesta a esta pregunta fue posible a partir de establecer relaciones explicativas entre el diseño de los planes de cada sesión de intervención y la

movilización de saberes que se persiguieron y observaron en los estudiantes del grupo experimental en favor del desarrollo de la competencia lectora a partir de la propuesta.

La lectura supone una actividad difícil y compleja que exige del lector la organización e interpretación cognitiva de la información. La estrategia partió del supuesto que en la reformulación de las respuestas de los estudiantes hacia las preguntas que se realizaron hay un paso, que los lleva de la información al conocimiento, del conocimiento al aprendizaje; puesto que la lectura profunda de los textos, busca no sólo mantener al alumno interesado en un tema histórico o literario, sino que al mismo tiempo, se informa, comienza por generar inferencias que vayan más allá del proceso lingüístico, al considerar un campo interdisciplinario, que integre la retórica, la literatura, la sociología, la antropología, la filosofía, la educación, la comunicación, nuevas tecnologías, las ciencias de la computación, etc.

Ya que como Murphy (2013) sugiere, para poner en práctica las teorías que argumentan la importancia de los procesos lecto-escritores dentro de la vida cotidiana y profesional de los alumnos, es necesario tener en cuenta que las situaciones morales y los dilemas emocionales de la materia de literatura, son ejercicios vigorosos que impulsa a nuestro cerebro, estar dentro de la cabeza de los personajes, y que incluso, sugiere que se aumenta nuestra capacidad en la vida real para la empatía.

3.2 Sujetos

Para llevar a cabo esta propuesta se eligió como unidad de análisis a la comunidad estudiantil de un bachillerato general ubicado en el municipio de Cholula, cuyos estudiantes proceden de un contexto rural-semiurbano. La muestra o subgrupo con el que se trabajó son dos grupos del quinto semestre de bachillerato. Uno denominado grupo control, en el que se aplicaron dos pruebas de aptitud, y el otro llamado grupo experimental, en el cual se aplicaron las mismas pruebas, a manera de pretest y postest, mediadas por una intervención educativa cuya estrategia fue la lectura profunda y el análisis de textos. Fue una muestra dirigida o no probabilística, ya que se precisó de sujetos que atendieran a características específicas que permitieran la implementación de las estrategias de desarrollo de la competencia lectora.

La muestra tiene las siguientes características: el grupo control (5°B), estuvo conformado por 10 hombres y 10 mujeres, que presentaban un desempeño académico aceptable, con pocos alumnos

en cursos de regularización en la materia de Taller de lectura y redacción, antecedente de la materia de Literatura. Suelen ser estudiantes bastante participativos, dispuestos al trabajo colectivo e individual. El grupo experimental (5°A) estuvo integrado por 14 hombres y 10 mujeres, y al igual que el grupo control, sus estudiantes tienen un desempeño académico aceptable y con pocos alumnos en cursos de regularización en la materia de Taller de lectura y redacción. Suelen ser estudiantes poco participativos y poco dispuestos al trabajo individual.

3.3 Instrumentos

La recolección de los datos “implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 198), este plan es mediado por el uso de los instrumentos que permiten medir o cualificar las variables que convienen a la investigación. A continuación se presentan los instrumentos que se utilizaron a lo largo de este ejercicio y que permitieron la medición de los niveles de desempeño de la competencia lectora (Prueba de Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado y la guía de verificación de análisis) y la intervención educativa (planes clase de la intervención y libro de trabajo).

3.3.1 Prueba de Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) y Guía de verificación de análisis.

Dentro de los instrumentos utilizados a lo largo de esta investigación se encuentra, en primer lugar, la Prueba de Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) que fungió como prueba inicial (pretest) y prueba final (postest), permitiendo medir los niveles de desempeño lector de la muestra. El instrumento forma parte de una propuesta realizada por José Antonio Bernad desde el paradigma cognitivo, estratégico y contextualizado; una de sus principales características es que estrecha la relación entre la evaluación de los aprendizajes y la construcción de alternativas de mejora para el evaluado, en tanto, ejercicio inclusivo, formativo y de mejora.

La ESEAC parte de la premisa que los alumnos son estrategas del pensamiento esto implica “considerarles sujetos que habitualmente se ven precisados a realizar su actividad tomando decisiones tendentes a clarificar la ambigüedad con que se enfrentan para asimilar los contenidos complejos y nuevos que sus profesores y los programas escolares les proponen aprender” (Bernad,

2000, p. 75). Incorpora a sus lineamientos la dimensión contextual, variable que sitúa donde se produce el aprendizaje del estudiante, pues toda conducta humana se enmarca en un contexto (personal, familiar, social y hasta internacional) que la condiciona, tiene en cuenta dos aspectos contextualizadores: la especificidad de los contenidos de cada asignatura y el nivel académico al que corresponde (Bernad, 2000). Partir de las connotaciones contextuales le permite al docente actuar de forma eficaz sobre el aprendizaje en sentido situado o contextualizado.

Por consiguiente, la prueba ESEAC permitió abordar la problemática de la competencia lectora en los estudiantes de quinto semestre de bachillerato, desde su complejidad individual y contextual. Cabe señalar que para hacer más efectiva la intervención y sus resultados, la prueba que se diseñó centró su atención en seis dimensiones (I-VI) de las siete dimensiones cognitivas que la integran:

- I. Dominio general del tema
- II. Dominio de lenguajes
- III. Calidad de razonamiento
- IV. Errores y su naturaleza
- V. Nivel de abstracción
- VI. Conciencia cognitiva
- VII. Nivel de motivación y ansiedad

Esto permitió indagar desde un enfoque cognitivo, el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sin limitarse a un sistema de notas, que en la mayoría de los casos deja a los estudiantes sin oportunidad de revelar las cualidades de sus procesos cognitivos (Bernad, 2000).

Las dimensiones se dividen en dos bloques, el primero comprende de la dimensión I a la V corresponde al aprendizaje y procesamiento de los contenidos y el segundo bloque lo integran las dimensiones VI y VIII correspondientes al área de la conducta, las cuales revela como el estudiante regular y/o gestiona recursos o sentimientos. Para el caso de la valoración de la competencia lectora, la dimensión VII, encargada medir las emociones no resultaba de gran pertinencia, por ello no se incluyó un ítem que la atendiera.

Hay que decir que estas dimensiones tienen las siguientes características:

Comprender la tarea, planificarla y ejecutarla (I Dimensión), traducirla en contenido mental significativo a través de los varios lenguajes posibles y complementarios (II Dimensión), organizar los datos procesados mediante inferencias o razonamientos de diverso tipo (III Dimensión), evitar cometer errores (IV Dimensión), situarse en distintos niveles de

abstracción o lejanía con relación a los datos ofrecidos al aprendiz y procesados por él (V Dimensión), actuar con diferentes grados de conciencia cognitiva (VI Dimensión)... (Bernad, 2000, p. 80).

Estas características en las dimensiones integran en sí mismas una serie de procesos por ello, como señala Bernad (2000),

Para enfocar debidamente el diagnóstico de la tarea que se evalúa y demostrar el dominio que demuestra tener el alumno con respecto a ella, el aprendiz se ve obligado a utilizar sus conocimientos previos, planificar su actividad y ejecutarla paso a paso (I Dimensión). Es difícil enfocar bien la tarea si no se realizan conjuntamente a manera de agrupamiento (“clusters”) todos esos procesos.

-Debe también hacer uso de los distintos códigos con los que la mente se representa los contenidos que procesa (II Dimensión).

-Igualmente, debe razonar para conectar los distintos datos que intervienen en el proceso de pensar y de aprender (III Dimensión).

-Debe respetar también determinadas reglas para no equivocarse o evitar los errores, lo contrario de lo que ocurre con frecuencia (IV Dimensión).

-Puede realizar los anteriores procesos a niveles muy distintos de abstracción, desde los niveles más simples de procesar los datos hasta los más complejos y ello en función de las exigencias de la tarea y el nivel académico en que ésta se enmarca (V Dimensión).

-Puede también hacer uso de sus experiencias anteriores como aprendiz, de su metaconocimiento, sacando provecho de las mismas si pretende comportarse como aprendiz eficaz (VI Dimensión) (p. 81).

Dentro de este marco la prueba ESEAC que aquí se diseñó, integró a lo largo de los 17 ítems las seis dimensiones ya señaladas y agregó las siguientes variables:

- Lectura profunda de textos (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico)
- Comprensión, planificación y ejecución de consignas asociadas a procesos de pensamientos básicos, abstractos y complejos en función de las seis dimensiones de la prueba.
- Contenidos de la materia Literatura I.
- Contextualización de los contenidos.

Esta triangulación, permitió empatar las seis dimensiones que la prueba ESEAC maneja, con el paradigma de procesos de Donna Kabalen y Margarita A. de Sánchez y las variables de la lectura profunda. Esta integración puede observarse de mejor manera en la tabla 6, correspondiente a la operacionalización de las variables del trabajo.

Tabla 6. Tabla de Operacionalización de variables.

Categoría	Variables	Definiciones	Dimensiones (ESEAC)	Procesos	Indicadores	Ítems
Información general	Nombre					Nombre
	Edad					Edad
	Sexo					Sexo
Competencia lectora	Nivel literal	Nivel de comprensión lectora en el que el lector recupera información contenida en el texto sin interpretación alguna.	Dominio general del tema.	Observación	Extraer información	1. Recupera a los personajes que intervienen en las acciones descritas por el texto y señala su profesión.
				Relación de la información	Identificación de características	2. ¿Qué ideas o conceptos conoces que te pueden servir para entender el texto?
				Observación y relación de elementos		3. Identifica y escribe la secuencia de cómo ocurrieron los hechos en el texto.
						4. ¿Qué dudas te surgen después de leer el texto?
	Nivel inferencial	Nivel de comprensión lectora en el que el lector es capaz de sacar conclusiones a partir de información proporcionada por el texto y los saberes que posee.	Dominio de lenguajes	Síntesis de la información	Relaciones más allá de lo literal	5. Cuenta con tus propias palabras lo que narra el texto en tres líneas.
				Jerarquización		6. A continuación enumera cronológicamente las frases utilizadas en el primer párrafo del texto que aluden al proceso de elaboración del libro <i>Malleus Maleficarum</i> .
				Decodificación		7. Escribe cinco ideas a las que se alude, dentro del texto, la frase "Las mujeres no deben hablar".
			Calidad de razonamiento	Razonamiento deductivo	Relaciones inferenciales a partir de razonamiento deductivo e inductivo	8. Sí las mujeres acusadas de brujería durante el medioevo que confesaban merecían el fuego y las que no también, es posible concluir que la manera de proceder de la Santa Inquisición fue... Escribe tres conclusiones que deriven de ello.
				Razonamiento inductivo		9. Sí las creencias religiosas del medioevo potencializaron ideas respecto a la equidad de género, entonces, es posible concluir que estas ideas generaron comportamientos de tipo... Escribe tres conclusiones que puedes deducir de esta afirmación, en las que expliques que tipo de comportamientos.
				Inferencias		10. ¿Cuáles son los propósitos del texto? Escribe cinco de los que consideres los más importantes
			Errores y su naturaleza	Discernimiento	11. Después de leer el texto, ¿Es posible decir que las mujeres, históricamente, han sido generadoras de conflictos? Elabora 5 argumentos que fundamenten si estás o no de acuerdo con la afirmación.	
					12. Explica en que te has basado para llegar a obtener las conclusiones anteriores.	
Nivel crítico-analógico	Nivel de comprensión lectora en el que el lector es capaz de relacionar información previa estableciendo vínculos con los datos nuevos, a través de la emisión de un punto de vista u opinión.	Nivel de abstracción	Interpretación y relaciones analógicas;	Relación de ideas extraídas de un texto con otro	13. Enlista cinco similitudes que encuentras entre las actitudes contra las mujeres el medioevo y las que se dan hoy día.	
			Evaluación		14. Escribe algunas hipótesis respecto a cómo sería del mundo si no existieran los prejuicios de género.	
		Conciencia cognitiva	Evaluación	15. Proporciona tres alternativas que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombre y mujeres.		
				16. ¿Cuáles son tus conclusiones respecto a la frase dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: <i>Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer?</i>		
			Evaluación	Auto-evaluación	17. Enumera los tres momentos en que te han surgido dudas a lo largo de la prueba y señala que has hecho para salir de ellas.	

Como se puede apreciar en el Anexo 1, las preguntas giraron en torno a la lectura de un texto corto, cuya pertinencia radica en abordar una de las problemáticas sociales más antiguas: la persecución y asesinato de mujeres, tema que en la actualidad representa un problema social que aqueja al país y particularmente al Estado de Puebla mediante una ola de feminicidios. En este sentido el instrumento buscó ser no solo un recurso para la medición de la competencia lectora, sino un detonante del análisis crítico de una realidad agreste, que requiere de conciencia y acciones de cambio.

La prueba ESEAC como instrumento evaluativo proporciona información sobre el nivel de actividad cognitiva del estudiante basada en una escala triple que categoriza los niveles de ejecución en principiante, intermedio y experto. El primer nivel, el de principiante,

refleja o cuasirefleja del alumno que se materializa con las actuaciones rutinarias de su vida cotidiana o académica, tales como el reconocer a una persona del entorno escolar, evitar el obstáculo con el que se encuentra yendo a la escuela, recordar un determinado procedimiento para resolver un tarea rutinaria, recordar definiciones o formulas previamente memorizadas, etc. La característica que posiblemente discrimina mejor este nivel de actividad del estudiante es la exclusión de cualquier planteamiento que suponga desgajamiento entre el pensar y el hacer o, lo que es igual, pensar primero lo que se va a ejecutar después (Bernad, 2000, p. 75).

El segundo nivel, el intermedio,

se sitúa la actividad propiamente estratégica de los alumnos y coincide con aquellas situaciones en las que estos se enfrentan a tareas o problemas complejos y nuevos, es decir, a tareas que, como ocurre frecuentemente, se les presentan con cierto carácter de ambigüedad (Bernad, 2000, p. 75).

El tercer nivel, el de experto,

se da en los alumnos actividades de experto que supone la resolución de tareas muy complejas pero bien dominadas ya por ellos. Son actividades prototípicas de experto por ejemplo [...] la realización de un comentario de texto por alumnos ampliamente entrenados en esta tarea a lo largo de todo el curso (Bernad, 2000, pp. 76-77).

Para Bernad (2000) la resolución de los problemas, matemáticos o de lectura, de forma repetida y reiterada posibilita pasar del nivel uno al nivel tres. Cabe señalar que la valoración de la prueba ESEAC recuperó esta escala, sin embargo se incorporaron dos niveles más que matizan algunos de los procedimientos de los estudiantes, que se mueven en estos tres niveles de actividad cognitiva que propone Bernad. Por ello para la valoración de las respuestas de la prueba ESEAC se elaboró un guía de verificación de análisis, la cual describe cinco niveles de desempeño y sus

características en cada ítem, en una escala del I al V, como se observa en la tabla 7. (Véase anexo 2).

Tabla 7. Guía de verificación de análisis.

GUIA DE VERIFICACIÓN DE ANÁLISIS DE LA PRUEBA ESEAC					
REACTIVOS	NIVEL DE DESEMPEÑO I (1.0-1.4) NO SUFICIENTE	NIVEL DE DESEMPEÑO II (1.5-2.4) SUFICIENTE	NIVEL DE DESEMPEÑO III (2.5-3.4) REGULAR	NIVEL DE DESEMPEÑO IV (3.5-4.4) BUENOS	NIVEL DE DESEMPEÑO V (4.5-5.0) DESTACADO
Reactivo 1 Recupera a los personajes que intervienen en las acciones descritas por el texto y señala su profesión.	El alumno no menciona ninguno de los personajes y sus profesiones contenidos en el texto, no sabe qué decir, demostrando que carece de un plan para ejecutar el ejercicio.	El alumno apenas menciona un personaje y su profesión contenidos en el texto que son pertinentes a la tarea, demostrando que carece de un plan estructurado para ejecutar el ejercicio.	El alumno cita dos personajes y sus profesiones, contenidos en el texto, demostrando que domina parcialmente un plan de ejecución del ejercicio.	El alumno cita tres personajes y sus profesiones, contenidos en el texto, pertinentes para la información que requiere el ejercicio, demostrando un plan de ejecución.	El alumno cita cuatro personajes y sus profesiones contenidos en el texto, realmente pertinentes para la información que requiere el ejercicio, demostrando dominio de un plan de ejecución del ejercicio.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la escala de valoración corresponde a la siguiente categorización de desempeños: no suficiente, suficiente, regular, bueno y destacado. Donde destacado, corresponde al nivel de experto, bueno y regular, al nivel intermedio y suficiente y no suficiente al nivel de principiante. La valoración de los desempeños de los estudiantes en competencia lectora estuvo mediada por estos cinco niveles de desempeño y otorgó información útil para orientar el diseño de la intervención educativa, el libro de trabajo y los ejercicios de clase

3.3.2 Planes clase

Ante los resultados que arrojó el pretest, se diseñó la intervención educativa, la cual tuvo como finalidad el desarrollo de la competencia lectora a través de las estrategias de lectura profunda y análisis de textos. Se llevó teniendo en cuenta un método de intervención participativa y una planeación argumentada. La intervención participativa requiere que la investigación obedezca a procesos realizados por un grupo de forma dialógica, en donde se recupere la crítica de la historia y se valore el contexto (el empleo de la cultura y los saberes populares) (Lucio-Villegas, 2005).

Por su parte, la propuesta de planeación argumentada es un instrumento que forma parte de los procesos actuales de evaluación docente y conduce el quehacer en el aula; en ella se especifica

el contexto, las características y los materiales con que cuentan los estudiantes (SEP-CNSPD, 2016), además de que se lleva a cabo análisis y justificación de las estrategias de intervención didáctica que se utilizan para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Concretamente para el caso de la intervención que tuvo lugar en este trabajo lugar se elaboraron ocho planes clase (véase anexo 2). Estas planeaciones se fueron el instrumento que permitió materializar la situación, experiencias, principios, problemas, recursos y las estrategias de la intervención. En ellas se encuentran contenidas: el diseño de un proyecto educativo para un grupo específico (contextual); reflexión en el desarrollo del diseño (conjunción de teoría y práctica) y trabajo colaborativo (proceso social) que son los componentes estructurales del diseño del que parten las intenciones y finalidades educativas: propósitos generales, objetivos, contenidos, actividades de enseñanza aprendizaje, evaluación y cambios que se pretenden lograr con la intervención educativa (Gómez & García, 2017).

Los ocho planes clase utilizados en la intervención permitieron integrar a los actores y las acciones que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, haciendo la mediación entre el plan, el contenido de la segunda unidad de la materia de Literatura, las estrategias de la intervención y los logros de los grupos control y experimental. El contenido que se abordó durante las sesiones de intervención correspondió al bloque “Literatura medieval y prehispánica”, por consiguiente el propósito fue que los alumnos relacionaran las características del medievo y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos (paradigma de procesos), con la finalidad de establecer juicios de valor en torno a la producción literaria del Edad Media.

Los planes clase están delimitados por el modelo por competencias y pasa lista a los siguientes elementos:

- Competencia genérica y atributo; competencia disciplinar; competencia de aprendizaje acorde al propósito
- Evidencia de enseñanza y aprendizaje
- Saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) a desarrollar
- Estrategia didáctica
- Actividades de enseñanza basadas en la observación, interrogatorio, solución de problemas y obtención de productos

- Actividades de aprendizaje que implican la comprensión, el diseño de un plan de acción, ejecución de un plan y la valoración de resultados
- Recursos o apoyos.
- Evaluación formativa o sumativa que integre una técnica y un instrumento de evaluación según sea el caso.

En la siguiente tabla se recuperan algunos elementos que encuadraron los planes de cada sesión.

SESIÓN	TEMA	COMPETENCIA	COMPETENCIA GENÉRICA	ATRIBUTO	COMPETENCIA DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA
1	Contexto geográfico, histórico, social medieval	Se expresa y se comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	Reconoce las características del contexto histórico medieval mediante el análisis de un texto que le permita estimar la influencia de la cotidianidad en la literatura.	LECTURA PROFUNDA Y ANÁLISIS DE TEXTOS
2	Juglares y trovadores	Se expresa y se comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	Examina los aportes de los juglares y trovadores al mister de juglaría a través del análisis de un texto que le permita valorar la influencia de éstos personajes en la difusión de la narrativa medieval.	
3	Mister de juglaría: Cantares de gesta	Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.	Compara los argumentos de los cantares de gesta más importantes en la Europa medieval a través del análisis de un texto que le permita descubrir las diferencias y similitudes de los imaginarios regionales del medioevo.	
4	Lírica popular: poemas caballescicos, cantigas y jarchas.	Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	5.3 Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos	Infiere situaciones en torno a los contenidos de la lírica popular medieval mediante el análisis de un texto que le permita detectar el imaginario de la sensibilidad poética en la edad media.	
5	Características del mister de clerecía	Piensa crítica y reflexivamente	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.	Produce conclusiones en torno al mister de clerecía mediante el análisis de un texto discontinuo que le posibilite detectar falacias y estimar la sensibilidad literaria de los clérigos medievales.	
6	Juan Ruiz Arcipreste de Hita: El libro del buen amor	Piensa crítica y reflexivamente	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.	Muestra una postura en torno al ideario de la mujer que el Arcipreste de Hita planteó en el libro del buen amor, mediante el análisis de un texto que le posibilite argumentar y adoptar una postura crítica en torno a composiciones de la Edad Media.	
7	Gonzalo de Berceo	Piensa crítica y reflexivamente	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de	6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	Integra argumentos respecto al ideario promovido por Gonzalo de Berceo mediante el análisis de un texto que le posibilite estimar los valores promovidos	

			manera crítica y reflexiva.		en las composiciones de la Edad Media.	
8	Balance del contexto medieval y su literatura	Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	7.3 Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.	Construye relaciones analógicas entre las ideas promovidas en la literatura de la edad media y su propio contexto, mediante un balance, que le posibilite evaluar los resquicios del pensamiento medieval en su vida cotidiana.	

Estos planes se sujetan a una propuesta holística que integra las posturas que hoy hacen del cognitivismo constructivista una de las propuestas teóricas más eficaces. Por ello cada uno de los momentos de la clase se construyeron con base en las siguientes propuestas: momento de apertura (aproximación al objeto de conocimiento: Piaget); momento de desarrollo (puesta en acción de procesos que permiten la elaboración del conocimiento: Ausubel y Vygotsky) y momento de culminación (reconstrucción del fenómeno: Bruner).

3.3.3 Libro de trabajo

Como complemento de los planes clase se utilizó un libro de trabajo, cuya finalidad fue proporcionar a los estudiantes del grupo experimental material de lectura y los ejercicios que guiaron el análisis de textos (véase anexo 3). Los ejercicios contenidos en el libro de trabajo, fueron parte esencial de la estrategia didáctica de análisis de textos basado en el desarrollo de procesos básicos y complejos del pensamiento; las respuestas a las interrogantes con las que se analizó cada texto, buscaron:

1. Perfeccionar procesos cognitivos básicos como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información.
2. Desarrollar el pensamiento complejo al establecer inferencias, a partir de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información.

3. Alcanzar los procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta.

El desarrollo de estos procesos de pensamiento habilitan cognitivamente al sujeto en la construcción de estructuras mentales complejas, las cuales permiten simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.

3.4 Procedimiento

El procedimiento de la presente investigación respondió a una estructura que la Maestría en Educación Superior diseñó para que se llevara cabo en el periodo correspondiente a Agosto 2016 a junio de 2018, esta estructura permitió realizar el trabajo de investigación a lo largo de cuatro semestres, como se explica a continuación.

El primer momento comprendió el periodo correspondiente al primer semestre que fue de agosto a diciembre del 2016. En él tuvo lugar el desarrollo del protocolo del trabajo de investigación. Por consiguiente fue necesario delimitar el tema, identificar los conceptos y objetivos de la investigación, para posteriormente hacer una primera aproximación a la literatura del tema, con el propósito de puntualizar la pertinencia del trabajo de investigación, mediante la elaboración del estado del arte. Concretamente este primer paso permitió clarificar, direccionar, plantear y justificar la problemática en torno al desarrollo de la competencia lectora.

El segundo momento comprendió los meses de enero a junio del 2017, los cuales correspondieron al segundo semestre de la Maestría de Educación Superior, durante el cual se realizó la revisión de literatura que dio lugar a la construcción del marco contextual y el marco teórico, soporte teórico del trabajo de investigación. Particularmente el marco contextual se construyó a partir de la indagación de las leyes o marcos que regulan el ámbito de la competencia lectora a nivel internacional, nacional, estatal e institucional y el marco teórico requirió de la

investigación en fuentes especializados en el área (bibliográficas, hemerográficas, de soportes impresos y electrónicos) para darle el soporte teórico al tema de estudio.

El tercer momento tuvo lugar durante el periodo que va de agosto y diciembre del 2017, que pertenece al tercer semestre de la Maestría, en dicha fase se dio espacio para realizar el trabajo de campo. Esto implicó realizar en primera instancia el diseño de los instrumentos que la intervención requería: prueba de aptitud de la competencia lectora, secuencias didácticas, planes de clase y guías de aprendizaje, los cuales estuvieron sujetos a la prueba de validez por cuatro expertos en el área, para posteriormente ser aplicado como prueba piloto en un bachillerato de la ciudad de Puebla, los resultados de esta prueba piloto permitieron realizar ajustes a la prueba para luego realizar con la muestra dirigida la aplicación del pretest, la valoración de resultados, diseño de planes clase y libro de trabajo y luego llevar a cabo la intervención didáctica basada en las estrategias de lectura profunda y análisis de textos y la aplicación del postest, que posibilitó la medición de los niveles de desempeño de los estudiantes del bachillerato en donde se realizó el ejercicio en torno a la competencia lectora y la valoración de los alcances de la intervención

Finalmente, entre enero y junio del 2018, durante el cuarto y último semestre de la Maestría tuvo lugar el procesamiento de los resultados del trabajo de investigación, el cual requirió de la gráfica, descripción, análisis e interpretación de los resultados, lo cual dio lugar a la integración del primer borrador de tesis y esto a la revisión del trabajo por parte del asesor y los lectores quienes de acuerdo a su expertiz realizaron una serie de observaciones que se atendieron. Todo esto permitió llegar a la presentación y conclusión de este proyecto de investigación el día 23 de noviembre del 2018, con la esperanza de que este trabajo contribuya como una alternativa de trabajo para una de las problemáticas más significativas en la formación de los estudiantes de media superior: el desarrollo de la competencia lectora.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

El siguiente capítulo contiene la descripción, análisis e interpretación de los datos recuperados en las tres fases de esta investigación: pretest, intervención y postest, cuyo propósito ha sido desarrollar la competencia lectora en estudiantes del quinto semestre de bachillerato, mediante el

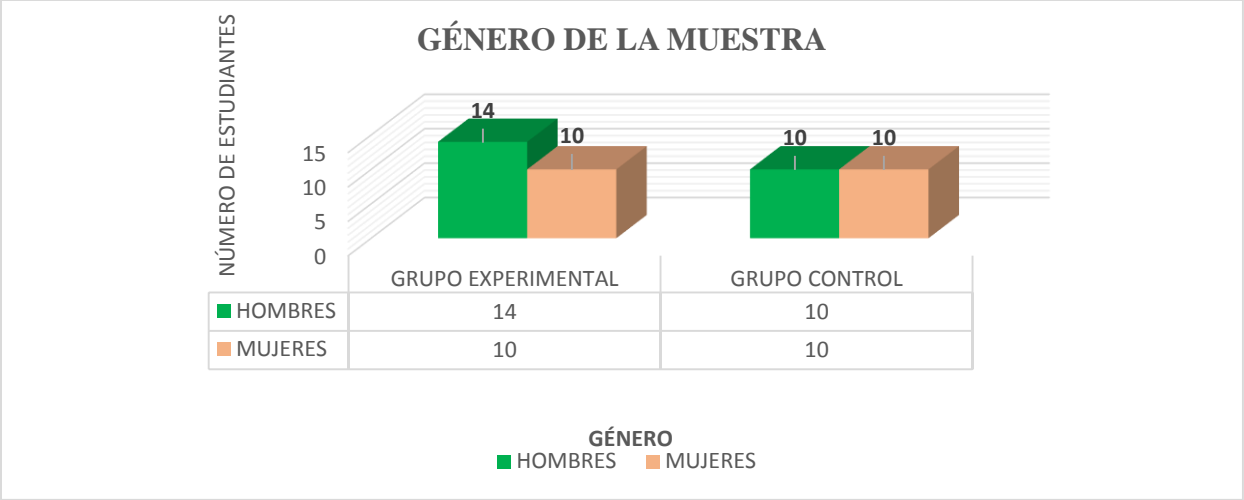
uso de las estrategias de lectura profunda y análisis de texto. Este proceso ha tenido lugar en el periodo comprendido entre 17 de octubre y el 13 de noviembre del 2017. De modo que, llegar a este apartado significa alcanzar la concreción de la investigación, pues los resultados son producto de la aproximación teórica y de la instrumentación inicial y final de la prueba de Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC), planeaciones argumentadas de clase que integran las propuestas teóricas de Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner y la valoración del desempeño de los estudiantes del grupo control y experimental.

4.1 Datos de identificación

La instrumentación de la presente investigación inició a partir del diagnóstico de los desempeños en competencia lectora que se realizó a 44 estudiantes del quinto semestre de un bachillerato de San Andrés Cholula, Puebla, divididos en dos grupos, A y B. En el marco de la unidad II de la materia Literatura I se abordó el contexto histórico y la producción literaria de la Edad Media, por lo que se incorporaron textos que recrearon el quehacer cotidiano y literario de este periodo. La elección de las temáticas de la unidad estuvo en función de los contenidos marcados por el plan de estudios y la selección de los grupos control y experimental se dio de acuerdo a resultados de los estudiantes en la prueba inicial.

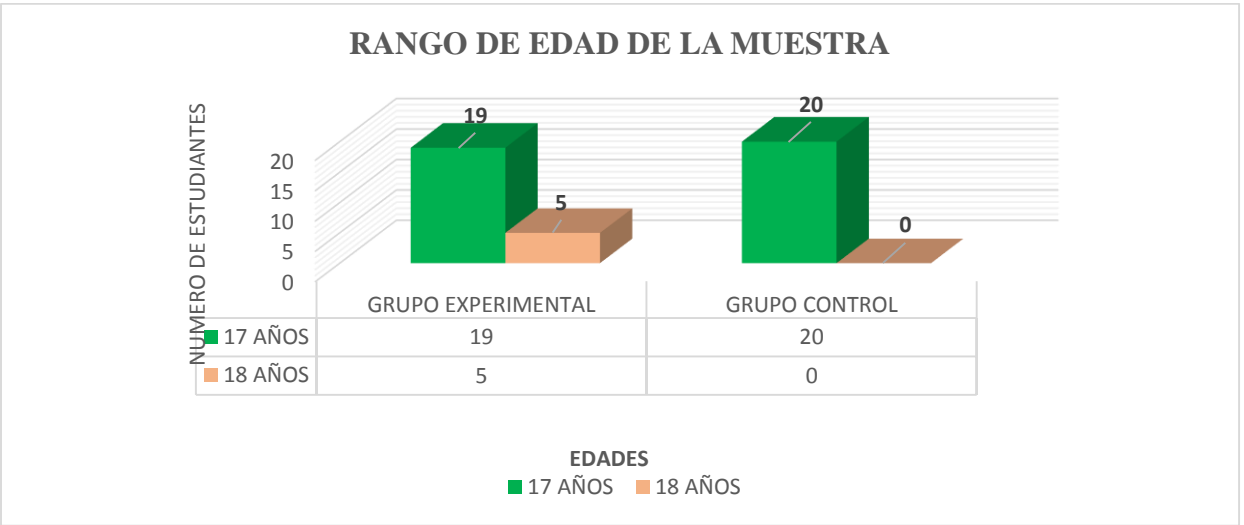
Para identificar de forma general las características de la muestra que participó en la investigación es necesario señalar el género y la edad de los estudiantes. Con respecto al género, el grupo experimental estuvo conformado por 24 estudiantes, de los cuales 14 son hombres y 10 mujeres. En el grupo control, de un total de 20 estudiantes, 10 son hombres y 10 mujeres. De esta forma es posible observar que por una diferencia de 4 estudiantes, la población masculina es mayor a la femenina, como se observa en la Figura 2. Hay que decir que en el grupo control una estudiante contaba con permiso por maternidad.

Figura 2. Género de la muestra



Respecto al rango de edad de los estudiantes se puede observar que esta oscila entre los 17 y 18 años. Particularmente en el grupo experimental hubo 19 estudiantes de 17 años y 5 de 18 años y en el grupo control, todos los estudiantes tenían 17 años de edad, lo que da como resultado, que la muestra estuviera compuesta por 39 estudiantes de 17 años y 5 de 18 años (véase Figura 3).

Figura 3. Rango de edad de la muestra



4.2 Pretest

El pretest o prueba diagnóstica de los niveles de desempeño en competencia lectora se realizó el día lunes 16 de octubre del 2017 en un Bachillerato General en San Pedro Cholula, Puebla. Durante 60 minutos los estudiantes del quinto semestre grupo “A” y grupo “B” contestaron la prueba Escala de Aprendizaje Contextualizado, la cual, constó de 17 preguntas en torno a un texto de Eduardo Galeano llamado “El diablo es mujer”. Las preguntas se organizaron de acuerdo a los tres niveles de lectura que proponen Margarita A. de Sánchez y Donna Kabalen (1997): nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-analógico y el paradigma de procesos, en correspondencia a seis de las dimensiones cognitivas que propone Juan Antonio Bernad (2000) con la prueba ESEAC (dominio del tema, dominio de lenguajes, abstracción, errores y su naturaleza, razonamiento y conciencia cognitiva).

Los resultados obtenidos del pretest arrojaron información importante sobre los niveles de desempeño de los estudiantes respecto a la competencia lectora y sus procesos cognitivos, posibilitando con ello, el diseño de la intervención didáctica que se dio en ocho sesiones posteriores. Cabe señalar que los niveles de desempeño a los que atendió la medición de las respuestas estuvieron en función de la siguiente escala Likert, la cual mide los niveles de desempeño del I al V, los que en la escala se convierten en: No suficiente, Suficiente, Regular, Bueno y Destacado (véase la tabla 8).

Tabla 8. Escala Likert de la Guía de verificación de análisis.

NIVEL DE DESEMPEÑO I (1.0-1.4) NO SUFICIENTE	NIVEL DE DESEMPEÑO II (1.5-2.4) SUFICIENTE	NIVEL DE DESEMPEÑO III (2.5-3.4) REGULAR	NIVEL DE DESEMPEÑO IV (3.5-4.4) BUENO	NIVEL DE DESEMPEÑO V (4.5-5.0) DESTACADO
--	--	--	---	--

Cabe señalar que, para la realización de la descripción, análisis e interpretación de los datos se ha dividido el informe en tres partes: pretest, intervención y postest. Los resultados cuantitativos del pretest y del postest se presentan a través de la descripción, análisis e interpretación de la media porcentual de los desempeños obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en cada una de las tres variables (nivel de lectura literal, nivel de lectura inferencial y nivel de lectura crítico-

analógico) que direccionaron la prueba inicial y final. Por otro lado, se describen las acciones que tuvieron lugar durante las ocho sesiones de intervención.

4.2.1 Grupo Control

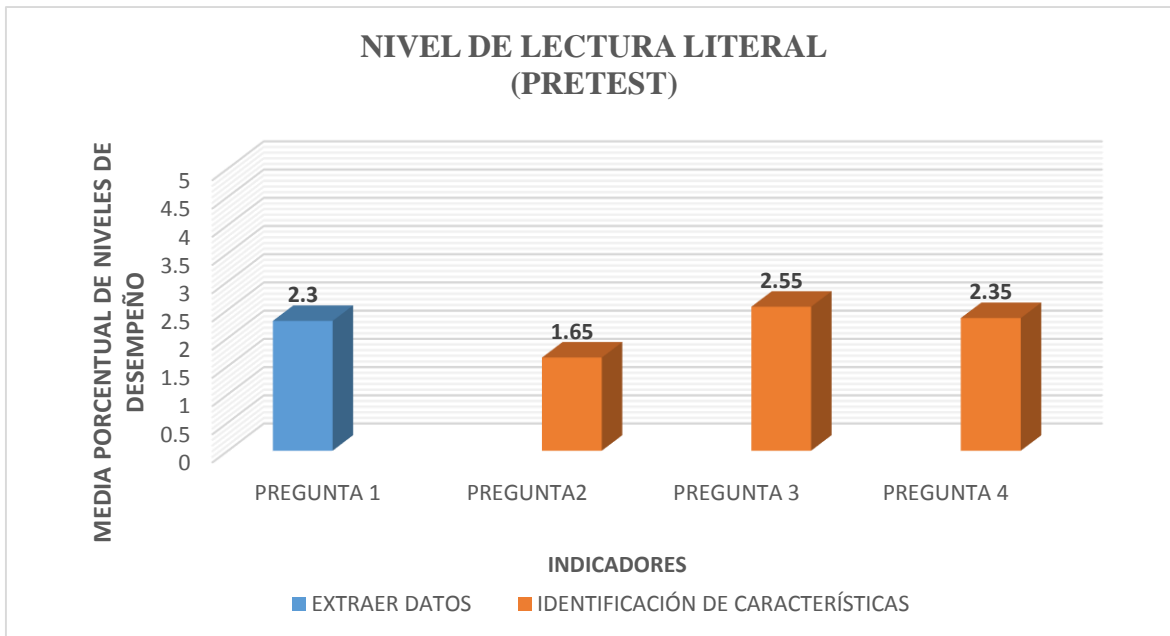
4.2.1.1 Nivel de lectura literal

La primera variable corresponde al nivel de lectura literal y estuvo integrada por las siguientes cuatro preguntas:

1. Menciona a los personajes que intervienen en las acciones descritas en el texto y señala su profesión.
2. Define qué ideas o conceptos conoces que te pueden servir para entender el texto.
3. Enumera las acciones de cómo ocurrieron los hechos en el texto
4. Explica brevemente qué dudas te surgen al terminar de leer el texto.

Estas preguntas tuvieron el propósito de medir los niveles de desempeño de los estudiantes al realizar una lectura literal del texto, la cual, permite que el individuo realice ciertos procesos cognitivos, tales como: observación, relación de la información y elementos (De Sánchez y Kabalen, 1997), los que, son observables en los resultados de la prueba pretest a partir de la capacidad del estudiante para extraer información (pregunta 1) e identificar características (pregunta 2, 3 y 4). Los resultados particulares que arrojó el pretest para la variable nivel de lectura literal en el grupo control con las preguntas 1, 2, 3 y 4, son los siguientes. (Véase Figura 4).

Figura 4. Resultado del pretest para la variable Nivel de lectura literal



Para una mejor lectura de las figuras, en lo siguiente será preciso puntualizar las características, propósito y resultado de cada pregunta.

Concretamente, la pregunta uno corresponde al indicador extraer datos y tuvo como propósito que el estudiante recuperara de forma literal los nombres de cuatro personajes y sus profesiones, información que estaba contenida en el texto, con ello demostraría la habilidad para recuperar datos de forma literal, demostrando al mismo tiempo, dominio de un plan de ejecución del ejercicio. Ante esta consigna, el resultado fue una media porcentual de 2.3, lo que ubica al grupo control en un nivel de desempeño II o suficiente, el que si se traduce a la escala del 1 al 10 que el sistema de educación mexicano utiliza, corresponde a una calificación de 4.6 puntos.

Este resultado refiere que los alumnos del grupo control en sus respuestas recuperaron y relacionaron correctamente a uno de los personajes con su profesión. Lo cual, demuestra poco dominio de la tarea, pues en buena medida fueron capaces de extraer los nombres de los cuatro personajes que realizan las acciones dentro del texto, situación que no se dio al relacionarlos correctamente con sus oficios. Por ello, es posible decir que los alumnos son capaces de extraer nombres, pero tienen dificultades establecer relaciones simples entre datos, lo que refleja insuficiencia en la vinculación de la información y en consecuencia el dominio de la estructuración de un plan para realizar la tarea. Esto permite puntualizar que dominan la extracción de información literal, proceso básico de observación, sin embargo, su desempeño se ve reducido

cuando se requiere realizar un proceso de mayor complejidad, como lo es establecer relaciones simples entre las informaciones textuales.

Las preguntas dos, tres y cuatro corresponden al segundo indicador contenido en la variable 1: Identificación de características. Sin embargo, la pregunta dos buscó que el estudiante citara tres temas o conceptos que conociera que estuvieran pertinentemente relacionados con la lectura, lo que posibilitaría evidenciar la capacidad del alumno para identificar características y relacionar, de forma simple, la información que conoce con lo que lee. La media porcentual obtenida ante esta consigna fue de 1.6, lo que valorado a manera de calificación corresponde a 3.2 de promedio, situando al grupo control en un nivel de desempeño suficiente.

Estos datos refieren que los alumnos del grupo control respondieron escuetamente con una o dos ideas o conceptos conocidos, sin relacionarlos claramente con el texto, evidenciando, dificultades para “activar” sus conocimientos previos, los cuales, resultaban relevantes para la tarea. Consecuentemente, el grupo mostró que careció de un plan estructurado para ejecutar el ejercicio. Así, el dominio del grupo control en torno a sus conocimientos “declarativos” fue evidenciado, dentro del contexto de la prueba, a nivel apenas suficiente. De ahí que, es pertinente que se tenga en cuenta el desarrollo de los procesos básicos de pensamiento relacionados con la memoria a largo plazo en la planeación de las sesiones.

La pregunta 3 buscó que el alumno demostrara la comprensión del texto, a partir de la identificación de las características del texto, pues al examinar su estructura, identificaría que está conformado por cinco párrafos, en los que se expone una idea principal que corresponde a una lógica temporal. Por tanto el alumno al ordenar de forma secuencial los cinco hechos representativos de la historia, expresa su capacidad para identificar características, relacionar y ordenar de forma simple la información. Así que, los datos obtenidos por el grupo control en esta pregunta fue de 2.5, lo cual, los posiciona en un nivel de desempeño III o regular y les otorga una calificación de 5.10 puntos.

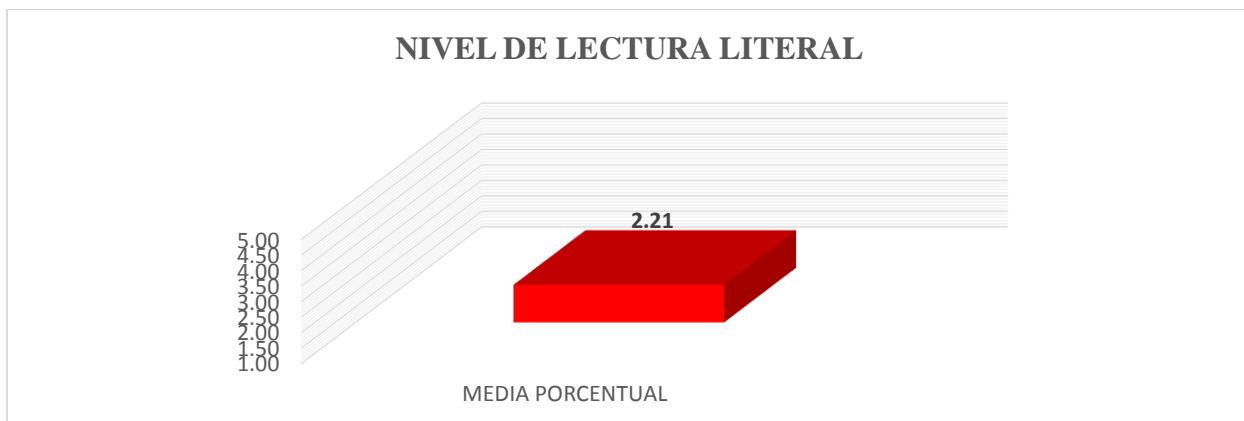
Estos desempeños revelan que el grupo control mostró en su mayoría tres inconsistencias en la organización cronológica de las acciones ocurridas en el texto, resultado en determinados aspectos claramente lógico, lo cual demuestra que los alumnos del grupo control establecieron una hipótesis en torno a la solución del ejercicio, con el que se evidenció el nivel de coherencia y consistencia de los procesos de pensamiento vinculados a la identificación, relación y orden de la información.

La pregunta 4 tuvo como finalidad que el estudiante demostrara capacidad de observación, relación e identificación de características a partir de la manifestación de dudas justificables o significativas derivadas de la lectura literal del texto, ante esta consigna los estudiantes del grupo control obtuvieron una media porcentual de 2.35, que los coloca en un nivel de desempeño II o suficiente, lo que corresponde a 4.70 puntos.

La media porcentual obtenida en esta consigna manifiesta que el grupo control expreso dudas que son de escasa entidad, y que se relacionan muy poco con lo que texto expone, manifestando con ello titubeos importantes tanto en el planteamiento como en el desarrollo del ejercicio. Por ende, el nivel de desempeño del grupo en torno a la coherencia y calidad de las dudas planteadas, requiere de atención que permita realizar ejercicios de ese tipo de forma consiente.

Los resultados de la variable uno refieren que los estudiantes del grupo control dominan en tres de las preguntas un nivel de desempeño suficiente y solo una llega al nivel de desempeño regular, esto le permite una media porcentual de 2.2 puntos, un nivel de desempeño II o suficiente, que en correspondencia con el sistema de calificación decimal mexicano equivale a 4.2 puntos para la variable del nivel literal de lectura (véase figura 5).

Figura 5. Media porcentual del nivel de lectura literal en el grupo control (pretest)



En suma, este resultado se lee como desempeños que requieren de especial atención, pues los estudiantes del quinto semestre de bachillerato precisan de dominar procesos de pensamiento más complejos, ante la posibilidad de continuar con sus estudios universitarios, puesto que los procesos abordados en los cuatro ejercicios del nivel de lectura literal, son procesos básicos de pensamiento (observación, la extracción, la relación y la jerarquización de la información) que al

parecer no se encuentran del todo cimentados en las estructuras cognitivas de los alumnos de grupo control. Esto último conduce a puntualizar que, en la medida que los estudiantes no mejoren y pulan sus procesos básicos de pensamiento, no ampliaran adecuadamente otros niveles de lectura y cognición más complejos.

4.2.1.2 Nivel de lectura inferencial

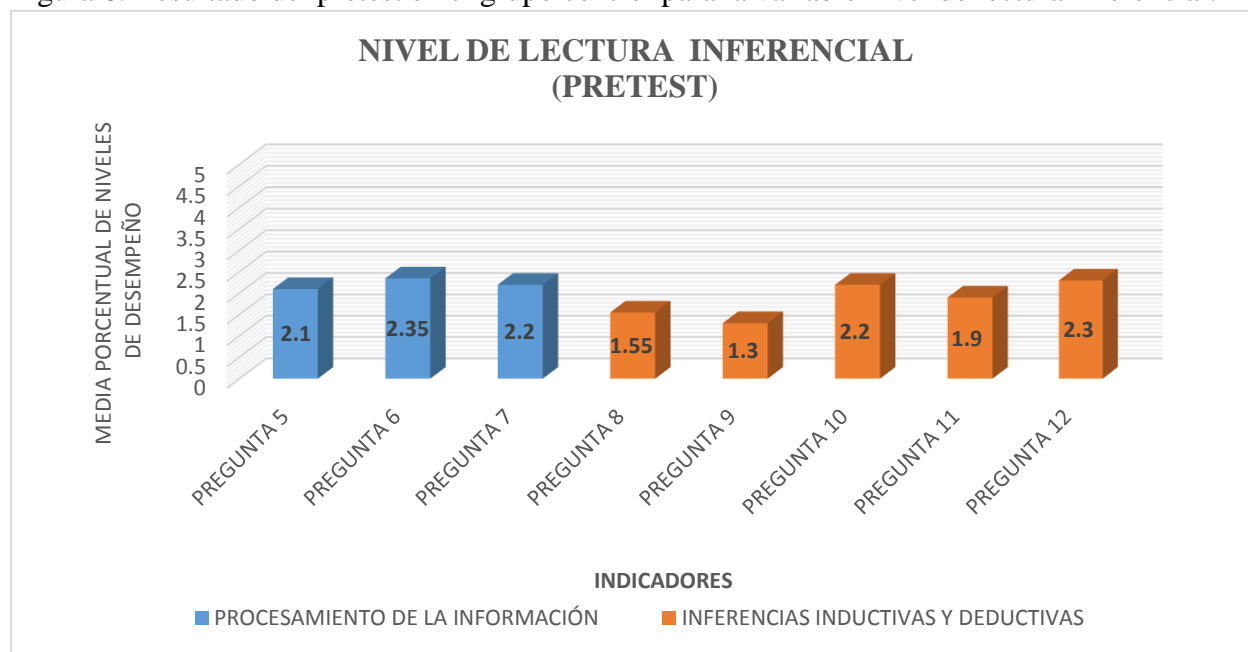
La segunda variable es la correspondiente al nivel de lectura inferencial y está integrada por las siguientes ocho preguntas:

5. Cuenta con tus propias palabras lo que narra el texto en tres líneas.
6. A continuación enumera cronológicamente las frases utilizadas en el primer párrafo del texto que refieren el proceso de elaboración del libro *Malleus Maleficarum*.
7. Escribe tres ideas a las que refiere, dentro del texto, la frase “Las mujeres no deben hablar”.
8. Lee con atención la siguiente afirmación y escribe tres conclusiones que la complementen. Sí las mujeres acusadas de brujería durante el medievo que confesaban merecían el fuego y las que no también, es posible concluir que la manera de proceder de la Santa Inquisición fue...
9. Escribe tres conclusiones que puedes deducir de la siguiente afirmación: Sí las creencias religiosas del medievo potencializaron ideas respecto a la equidad de género, entonces, es posible concluir que estas ideas generaron comportamientos de tipo...
10. Para ti, ¿Cuáles son los propósitos del texto? Escribe los tres que consideres más importantes.
11. Después de leer el texto, marca si estás de acuerdo o en desacuerdo con que las mujeres, históricamente, han sido generadoras de conflictos. Elabora tres argumentos que fundamenten tu respuesta.
12. Explica en qué te has basado para llegar a las conclusiones anteriores.

El propósito de las ocho preguntas que integran la variable del nivel de lectura inferencial fue valorar los niveles de desempeño de los alumnos de quinto semestre respecto a los siguientes indicadores: procesamiento de la información y la realización de inferencias deductivas o inductivas, acciones que conllevan procesos cognitivos de mayor complejidad, tales como: síntesis de la información, jerarquización, decodificación, razonamiento deductivo e inductivo, inferencias

y discernimiento. Tales procesos resultan factibles para revelar el desempeño que posee el estudiante para integrar e interpretar la información. En este sentido, la variable del nivel de lectura inferencial arrojó los siguientes resultados en torno al procesamiento de la información y a la realización de inferencias deductivas o inductivas (véase la figura 6).

Figura 6. Resultado del pretest en el grupo control para la variable nivel de lectura inferencial.



La pregunta cinco es la primera de las consignas del nivel inferencial de lectura y corresponde al indicador procesamiento de la información, por ello, tuvo como finalidad que el alumno evidenciara la comprensión del texto que leyó, a través de una síntesis de su contenido y del ordenamiento de dicha información en tres líneas. Estas tres líneas muestran el nivel de comprensión del estudiante y simultáneamente su capacidad de síntesis. Así, el resultado del grupo control en este ejercicio fue una media porcentual de 2.1 puntos, lo que lo ubica en un nivel de desempeño II o suficiente y le otorga 4.2 puntos de calificación.

Este resultado refiere que el grupo control presentó dificultades para sintetizar y ordenar la información contenida en el texto, pues su nivel de desempeño indica que en la síntesis del texto están presentes pocos términos considerados esenciales para el tema, estas inconexiones muestran que establecieron relaciones parciales entre el contenido del texto. De forma que, los procesos

vinculados a la integración y comprensión del texto y que implican dominio de vocabulario y construcciones sintácticas requieren de atención.

La pregunta seis buscó que el alumno manifestara su dominio del lenguaje analógico, al ordenar cronológicamente y estructurar con criterios de sistematicidad frases que aludían al proceso de elaboración del libro *Malleus Maleficarum*, contenidas en el primer párrafo del texto. De esta forma el estudiante pone en práctica un proceso de jerarquización más complejo que en la pregunta tres, obteniendo una media porcentual de 2.35, que se traduce a un nivel de desempeño II y suficiente y a una calificación de 4.70 puntos. buscó que el alumno jerarquizara de forma simple la información contenida en el texto, así que, ordenaría de forma secuencial los cinco hechos que referían la elaboración del libro *Malleus Maleficarum*, lo cual, evidenció la capacidad del alumno para identificar características, relacionar información y ordenar la información de forma literal.

Estos desempeños revelan que los alumnos del grupo control ordenaron cronológicamente tres de las cinco frases, contenidas en el primer párrafo del texto, la cuales refieren la elaboración del libro *Malleus Maleficarum*. Por ello las líneas del tiempo estuvieron integradas parcialmente, pues los alumnos no incorporaron el conjunto total de las frases requeridas. Esto refleja ciertas insuficiencias en torno a los procesos relacionados con la jerarquización.

La pregunta siete, como parte del indicador de procesamiento inferencial de la información, indagó respecto a la percepción global del texto que tuvo el grupo control y la habilidad para transferir el conocimiento nuevo a algo conocido. Para ello, el alumno debió decodificar, reconocer y proyectar una relación analógica entre lo que el texto plantea y la frase “las mujeres no deben hablar”. Lo cual refiere que el alumno es capaz de crear relaciones analógicas entre dos conceptos, con sentido práctico o filosófico, es decir, es capaz de traducir palabras literales a términos que se relacionan con el contenido de un texto, llevando a cabo un proceso de pensamiento complejo: de discernimiento. En correspondencia, el resultado del grupo control en la pregunta número siete fue 2.2 puntos de media porcentual, un nivel de desempeño II o suficiente, que se traducen en 4.4 puntos de calificación.

Este resultado refiere que el grupo control logró expresar ideas vagamente relacionadas con la frase “las mujeres no deben hablar”, evidenciando que los alumnos procesaron el contenido del texto en un nivel figurativo, lo cual implica ciertas dificultades de dichos estudiantes para abstraer

los rasgos comunes entre el texto y la frase, que por consiguiente, limitó el alcance de un nivel de lectura inferencial.

La pregunta ocho es la primera de las interrogantes pertenecientes al indicador inferencias inductivas y deductivas, por tanto, buscó que el estudiante manifestara el desempeño en torno al pensamiento deductivo al plantear tres conclusiones sólidas que se articularan de forma lógica y coherente, demostrando con ello un dominio importante de las relaciones inferenciales, a partir de un razonamiento deductivo, que le permite al estudiante ir de lo particular a lo general. En este sentido, la media porcentual que obtuvo el grupo control ante esta consigna fue de 1.55 puntos, un nivel de desempeño II o suficiente, lo que corresponde a 3.10 puntos de calificación.

Estos datos permiten observar que el grupo control planteó conclusiones que se caracterizan por no ir más allá de los datos que se le presentan, demostrando con ello los errores e insuficiencias que comete o tiene para establecer relaciones inferenciales, a partir del razonamiento deductivo, que le impiden, ir de premisas particulares a conclusiones generales, que en palabras de Bernad (2000) conlleva “pasar desde lo que se conoce y comprende directamente a lo indirectamente alcanzable en el plano cognitivo” (p.110).

La pregunta nueve buscó, por su parte, valorar el desempeño del alumno respecto al razonamiento inductivo, al plantear tres conclusiones sólidas, en las que, de forma lógica y coherente demuestre un dominio importante de relaciones inferenciales, que le permitan pasar de lo general a lo particular. Así, la media porcentual obtenida por el grupo control en esta pregunta fue de 1.3 puntos, lo cual, los ubica en un nivel de desempeño I o insuficiente, y les otorga una calificación de 2.6 puntos.

Este resultados refieren que el grupo control demostró dificultades que le impidieron ir más allá de los datos que se le presentan, mostrándose incapaz de establecer relaciones inferenciales, a partir de razonamiento inductivo, lo que impide el paso de lo general a lo particular.

La pregunta 10 tuvo como finalidad que el alumno argumentara tres propósitos del texto, lo cuales, debían plantearse mediante un discurso lógico y coherente, demostrando un dominio destacado del establecimiento de relaciones inferenciales, las que, a través de procesos inferenciales, le permiten pasar claramente de los antecedentes a sus consecuencias. De ahí, el resultado de media porcentual en esta pregunta para el grupo control fue de 2.2, un nivel de desempeño suficiente y una calificación de 4.4 puntos.

Estos datos señalan que el grupo control planteó conclusiones que fueron más allá de los datos que se le presentaron, demostrando con ello carencias para establecer relaciones inferenciales entre lo que el texto plantea y lo posibles propósitos de sus líneas, lo que evidencia ciertas dificultades en el paso de los antecedentes a sus consecuentes.

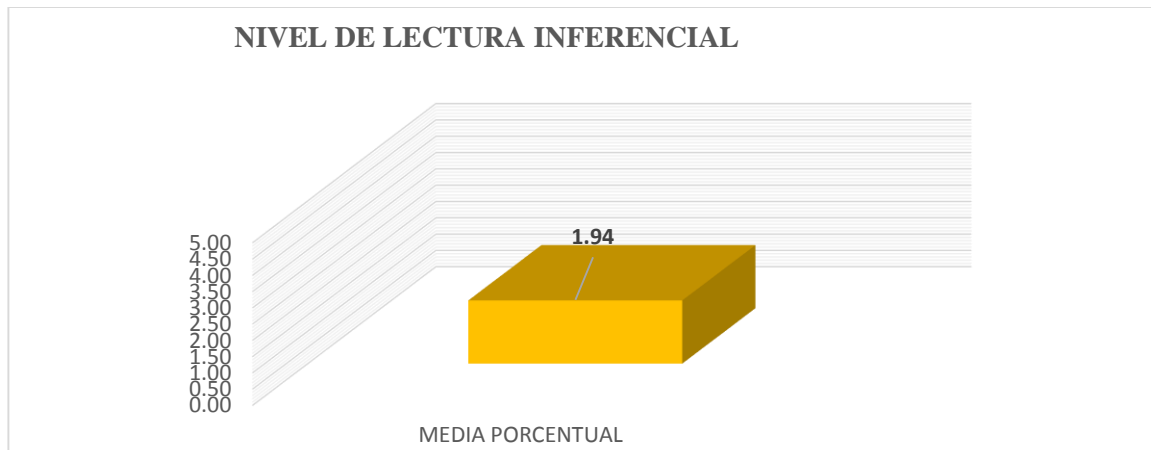
La pregunta once buscó que el alumno expresara errores que derivan de usar premisas falsas, concepciones ingenuas, anacronismos, falsos prejuicios, al no tener en cuenta toda la información que el texto le presento. De manera que, el nivel de desempeño más alto está vinculado a que el alumno no cometa errores de importancia al realizar presupuestos falsos o descontextualizados, en los que incluso contraponga su posicionamiento inicial con sus argumentos posteriores. La media porcentual que obtuvo el grupo control en esta consigna fue 1.9, lo que los ubica en un nivel desempeño suficiente, y les otorga una calificación de 3.8 puntos.

Este resultado manifiesta que el grupo control cometió una variedad de errores graves, al realizar presupuestos falsos o descontextualizados que derivaron en que hayan contrapuesto su posicionamiento inicial –de acuerdo/ en desacuerdo- con los argumentos que lo justificaban, revelando con el uso de premisas falsas, concepciones ingenuas, anacronismos y/o falsos prejuicios en la resolución de este ejercicio.

La pregunta doce, al igual que la pregunta once, buscó indagar los errores que el estudiante comete relacionados con la utilización de datos o información equivocada que sin venir al caso, en consecuencia el nivel de desempeño más alto también está vinculado a que el alumno no cometa errores de importancia o lapsus en los que falsifique o contraponga su respuesta con la lógica del procedimiento que ha seguido. Ante esta consigna los estudiantes del grupo control obtuvieron una media porcentual de 2.3, lo que los ubica en un nivel de desempeño suficiente y que se convierte en un 4.60 puntos de calificación. Estos datos revelan que el grupo control en esta consigna cometió una variedad de errores graves, relacionados con la introducción equivocada de información, la cual, se incorporó sin venir al caso.

Por consiguiente, la media porcentual obtenida por el grupo control en las ocho preguntas que integraron la variable correspondiente al nivel de lectura inferencial fue de 1.94 (véase figura 7), lo que posiciona al grupo en un nivel de desempeño II o suficiente y una calificación global de 3.8 puntos.

Figura 7. Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo control (pretest).



En resumen, este resultado revela que los desempeños de los estudiantes del grupo control con respecto a los procesos cognitivos implícitos en el nivel de lectura inferencial (síntesis de la información, jerarquización, decodificación, razonamiento deductivo e inductivo, inferencias y discernimiento) no han sido habilitados del todo, por ello la dificultad de los estudiantes para responder estas preguntas.

Por ello, es necesario puntualizar que se precisa de un plan de acción en el que se busque mejorar la calidad de los procesos cognitivos básicos e intermedios de los estudiantes de quinto semestre, que les posibiliten responder a interrogantes propias de un nivel de lectura literal e inferencial, los que a su vez le permitirán interpretar y solucionar problemáticas que su entorno académico o laboral les presenten.

4.2.1.3 Nivel de lectura crítico-analógico

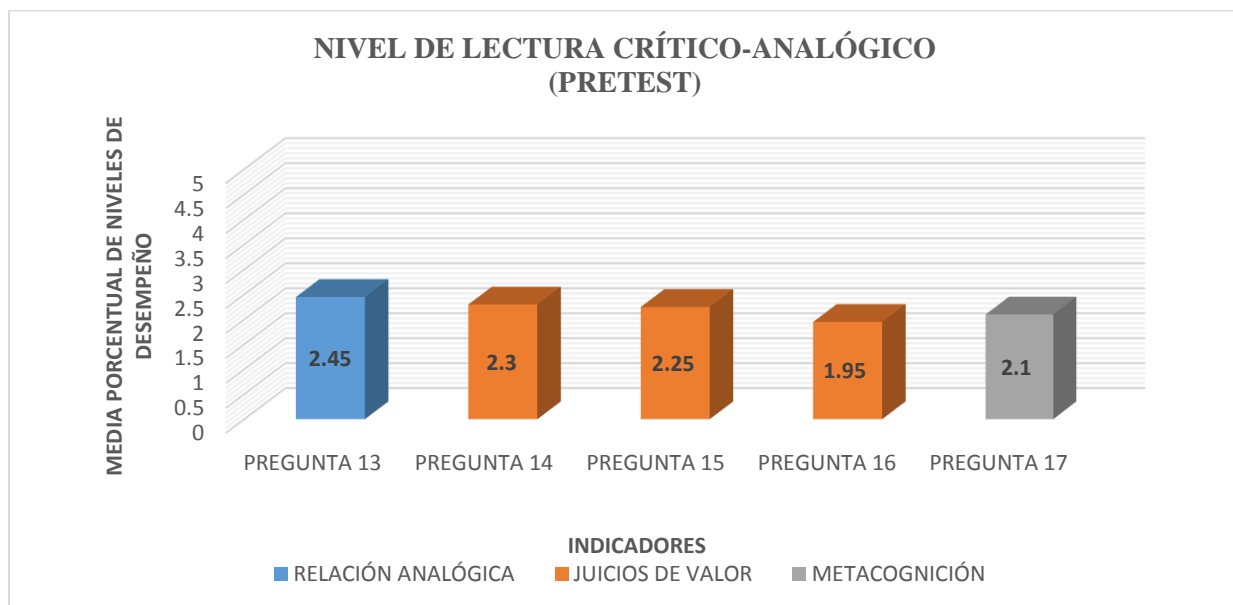
La tercera variable corresponde al nivel de lectura crítico-analógico y busca medir los desempeños de los estudiantes en esta dimensión, a través de las siguientes cinco preguntas:

13. Enlista tres similitudes que encuentras entre las actitudes contra las mujeres en el medioevo y las que se dan hoy día.
14. ¿Cómo sería del mundo si no existieran los prejuicios de género? Escribe algunas hipótesis.
15. Proporciona tres alternativas que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres.
16. ¿Cuáles son tus conclusiones respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día, “Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer”?

17. Enumera los tres momentos en que te han surgido dudas a lo largo de la prueba y señala que has hecho para salir de ellas.

La finalidad de las cinco preguntas que componen la variable del nivel de lectura inferencial fue estimar los niveles de desempeño de los alumnos de quinto semestre en torno a los siguientes indicadores: relación analógica, juicios de valor y metacognición. Estos indicadores implican procesos que revelan el desempeño que tiene el estudiante para reflexionar, relacionar de forma compleja, interpretar y evaluar una información, dentro de los que se encuentran: abstracción, evaluación y metacognición. De esta forma, la valoración de los desempeños del nivel de lectura crítico-analógico mediante las preguntas 13 (interpretaciones y relaciones analógicas), 14, 15 y 16 (evaluación) y 17 (metacognición) proporcionó los siguientes resultados en el grupo control (véase la figura 8).

Figura 8. Resultado del pretest en el grupo control para la variable nivel de lectura crítica.



Particularmente, la pregunta trece tuvo como objetivo que el estudiante vinculara el contenido del texto con información que él posee o conoce, demostrando que es capaz de establecer relaciones analógicas, es decir, que es capaz de relacionar, por cuenta propia, informaciones nuevas con conocimientos previos o con su contexto. Ante la consigna, el grupo control obtuvo 2.4 puntos de media porcentual, ubicándolo en un nivel de desempeño II o suficiente y le otorga 4.8 de calificación.

Este resultado indica que el estudiante relacionó de manera asistemática los contenidos del texto con su contexto, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto; de manera que se comportó durante la ejecución de la tarea como un repetidor asistemático de la información que se le presentó.

La pregunta catorce corresponde al indicador evaluación de la información y tuvo como finalidad que el alumno demostrara su desempeño en la abstracción en un grado 2 respecto a la transferencia de la información que el texto le proporciona a la articulación de hipótesis de cómo sería el mundo con si existirá la equidad de género. Ante esta consigna el grupo control obtuvo una media porcentual de 2.3, lo que lo posiciona en un nivel de desempeño suficiente y le da una calificación de 4.6 puntos.

Estos datos revelaron que el grupo control trató de manera asistemática el ejercicio, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifestó en torno a cómo sería el mundo si no existieran los prejuicios de género; de manera que, los estudiantes se desempeñaron como repetidores asistemático de la información que se les presentó.

La pregunta quince, igual que la catorce, tuvo como propósito recuperar el nivel de desempeño del alumno respecto la transferencia de la información, sin embargo esta es una pregunta de grado tres, pues el estudiante estructurará alternativas que contribuyan a erradicar las desigualdades de género. En particular, el resultado que el grupo control obtuvo en esta pregunta fue de 2.2 de media porcentual, lo que lo ubica en un nivel de desempeño suficiente y si se convierte a una escala del 1 al 10, les otorga 4.2 de calificación.

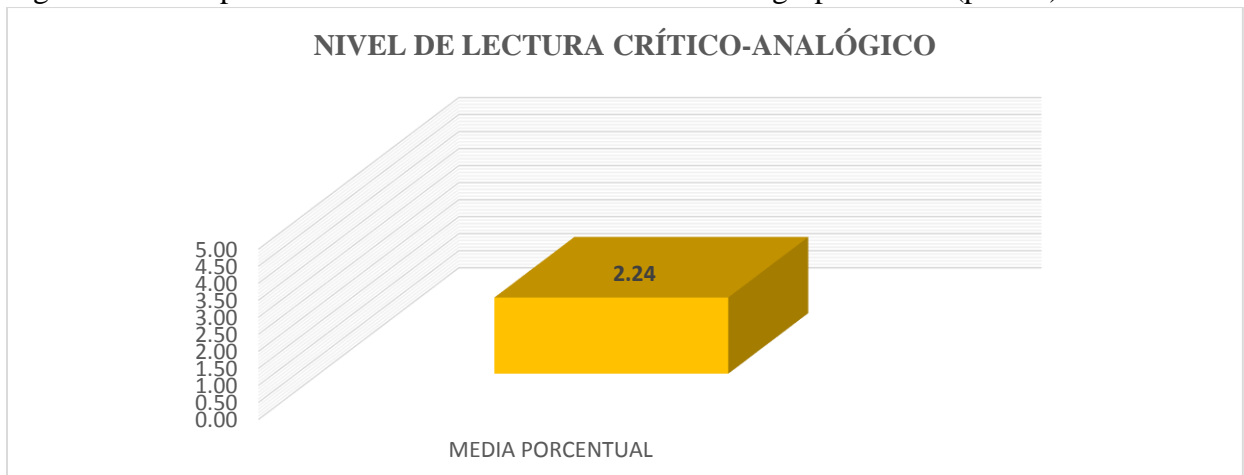
La pregunta dieciséis , también, buscó valorar el nivel de desempeño del alumno respecto la transferencia de la información, en grado tres, sin embargo, en ella el estudiante concreta el proceso de lectura profunda o nivel crítico-analógico, donde los procesos cognitivos básicos, inferenciales y complejos que se dieron a lo largo de la prueba evidencian su calidad . El resultado que arrojaron las pruebas del grupo control en esta pregunta fue de una media porcentual de 1.9, que los coloca en un nivel de desempeño suficiente y les proporciona una calificación de 3.8 puntos.

La pregunta diecisiete, corresponde al indicador de metacognición y su objetivo fue valorar el nivel de desempeño del estudiante al realizar una autoevaluación de sus propios procesos, los procedimientos y sus logros, por lo tanto, de forma consiente el alumno expresaría detalladamente

las dudas que tuvo durante la prueba y lo que hizo para salir de ellas demostrando la actividad mental y la autoevaluación que realizó sobre su trabajo. Por consiguiente los resultados del grupo control ante esta pregunta fue una media porcentual de 2.1, lo cual, los sitúa en un nivel de desempeño suficiente y les proporciona una calificación de 4.2 puntos.

Finalmente, el resultado global de la variable de nivel de lectura crítico-analógico, integrada por cinco preguntas, es una media porcentual de 2.4 (véase figura 9), lo que posiciona al grupo control en un nivel de desempeño suficiente y una calificación global de 4.8 puntos.

Figura 9. Media porcentual del nivel de lectura crítica en el grupo control (pretest).



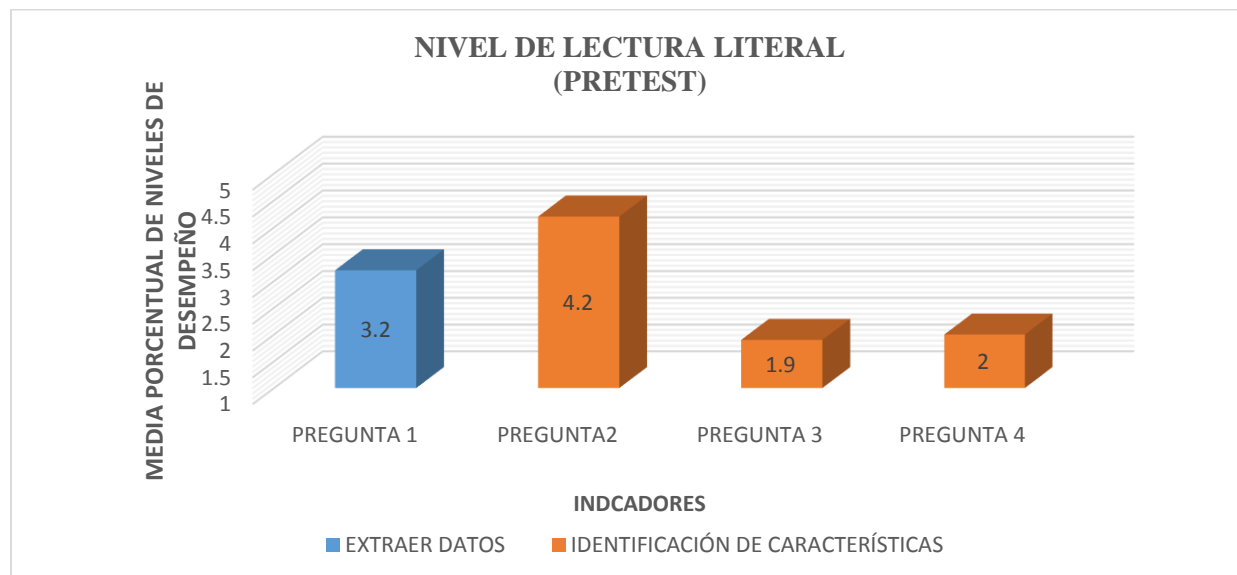
En conclusión, este resultado manifiesta que los desempeños de los estudiantes del grupo control con respecto al nivel de lectura crítico-analógico y los procesos de pensamiento que están implícitos en él (relación analógica, juicios de valor y metacognición), se encuentran en un nivel de desempeño II (suficiente) y, por tanto, resultaron tener cierto grado de complejidad para los alumnos, pues ninguna de las respuestas superó el nivel II. Por consiguiente, se requiere habilitar procesos cognitivos de mayor complejidad en los estudiantes de quinto semestre, que les permitan establecer relaciones entre lo que un texto señala, su contexto y sus ideas, que los conduzcan a una lectura profunda de un texto y su propia realidad.

4.2.2 Grupo Experimental

4.2.2.1 Nivel de lectura literal

Los resultados obtenidos en la variable uno, correspondiente al nivel de lectura literal, en el grupo experimental variaron levemente con respecto a los obtenidos por el grupo control. Como se ha mencionado antes esta variable, está integrada por cuatro preguntas, cuyos indicadores corresponden a: extracción de datos y la identificación de características, tales ejercicios implican la realización de procesos cognitivos básicos relacionados con la observación, relación de la información y elementos. A continuación se recopila la media porcentual obtenida por el grupo experimental en las preguntas 1, 2, 3 en esta variable (véase la figura 10).

Figura 10. Resultado del pretest en el grupo experimental para la variable Nivel de lectura literal.



La pregunta uno pertenece al indicador extraer datos y su objetivo estuvo direccionado a que el estudiante recuperara de forma literal los nombres de cinco personajes y sus profesiones, información que estaba contenida en el texto, con ello demostraría la habilidad para recuperar datos de forma literal, demostrando al mismo tiempo, dominio de un plan de ejecución del ejercicio. El resultado, para esta pregunta, fue una media porcentual de 3.2, lo que ubica al grupo

experimental en un nivel III, desempeño regular, que en un promedio en la escala del 1 al 10 correspondería a 6.4 de calificación.

Este resultado revela que el grupo experimental demostró ser capaz de citar correctamente dos de los cuatro personajes con sus profesiones que contenía en el texto, con ello evidenció que dominó parcialmente un plan de ejecución para realizar el ejercicio, además de presentar habilidades limitadas para identificar y extraer información específica.

Las preguntas dos, tres y cuatro recaen dentro del segundo indicador de la variable: Identificación de características. En particular, la pregunta dos buscó que el alumno citara cinco temas o conceptos que conociera que estuvieran pertinentemente relacionados con la lectura, lo que posibilitaría evidenciar la capacidad del alumno para identificar características y relacionar información que conoce de forma simple con lo que lee. La media porcentual obtenida ante esta consigna fue de 4.2, situando al grupo control en un nivel de desempeño IV catalogado como buen desempeño y como calificación se convertiría en 8.4 puntos.

Este dato revela que el grupo experimental logró citar dos de tres ideas, las cuales conoce y que están relacionadas con el texto, demostrando cierto dominio en el establecimiento de relaciones entre lo que lee y sus conocimientos previos, lo que, a su vez, indica dominios de procesos de pensamiento propios del nivel de lectura literal (identificar características y relacionar información).

La pregunta 3 indagó en torno al desempeño del alumno para jerarquizar de forma simple la información contenida en el texto, al ordenar de forma secuencial los hechos, evidenciando con ello la capacidad del alumno para identificar características, relacionar información y ordenar la información de forma literal. La media porcentual obtenida por el grupo experimental en esta pregunta fue de 1.9 y los coloca en el II nivel de desempeño, catalogado como suficiente y les proporciona una calificación de 3.8 puntos.

Este resultado revela que el grupo experimental tuvo cuatro inconsistencias en la organización cronológica de cinco acciones ocurridas en el texto, evidenciando con ello titubeos en el planteamiento, desarrollo o ejecución en la recuperación cronológica de los hechos, lo cual, deja entrever que al requerir mayores procesos de pensamiento la tarea se volvió más compleja para el grupo.

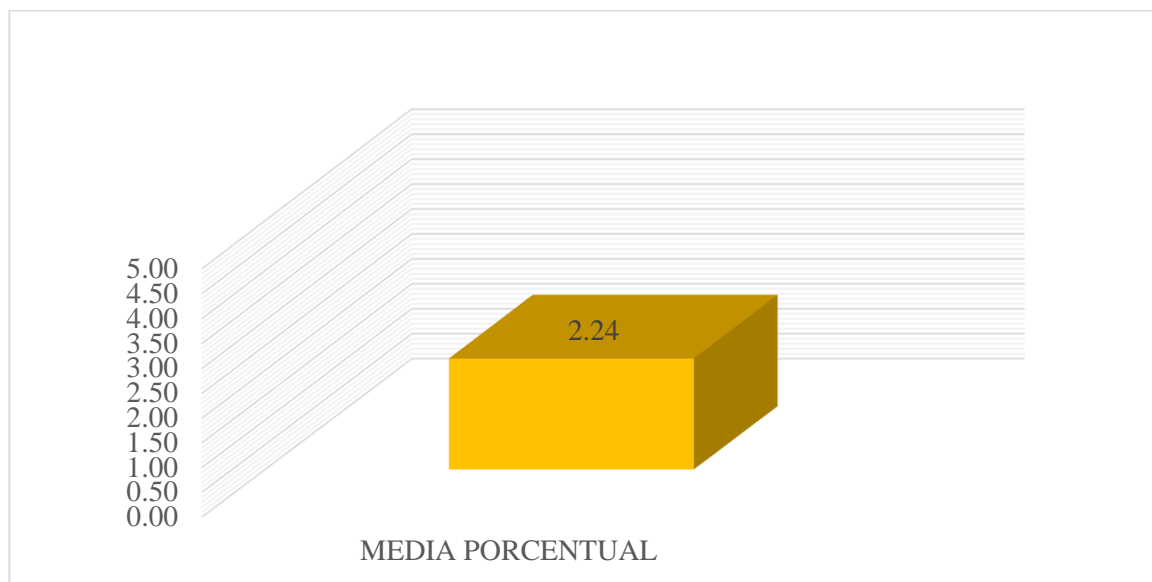
La pregunta 4 buscó que el alumno manifestara su capacidad de observación, relación e identificación de características a partir de la manifestación de dudas justificables o significativas

derivadas de la lectura literal del texto, ante la encomienda los estudiantes del grupo experimental obtuvo una media porcentual de 2, resultado que los coloca en un nivel de desempeño II, descrito como regular, que se convierte en una calificación de 4 puntos.

Este desempeño señala que en el grupo experimental aparecieron dudas de escasa entidad, pues se relacionan muy poco con el texto. En consecuencia, se manifestaron titubeos tanto en el planteamiento como en el desarrollo de la tarea, así, el desempeño del grupo experimental en torno a la coherencia y calidad de las dudas planteadas, requiere de atención que permita realizar ejercicios de ese tipo de forma consiente.

Estos resultados, en conjunto, ubican el desempeño del grupo experimental en la variable nivel de lectura literal en un nivel III o regular, lo que da una media porcentual de 2.83 puntos, y se traduce en una calificación de 5.66 puntos (véase figura 11).

Figura 11. Media porcentual del nivel de lectura literal en el grupo experimental (pretest).



Con estos resultados, es posible observar que, el grupo experimental, domina en mayor medida procesos relacionados con la observación, relación de la información y sus elementos y tiene desarrolladas en menor medida habilidades para jerarquizar de forma simple. Por ello, es posible puntualizar que los desempeños del grupo experimental en las preguntas 1 y 2 con consignas que requieren procesos de pensamiento básicos sencillos ha sido mejor que en las preguntas 3 y 4, donde los procesos básicos requeridos tienen una complejidad ligeramente mayor.

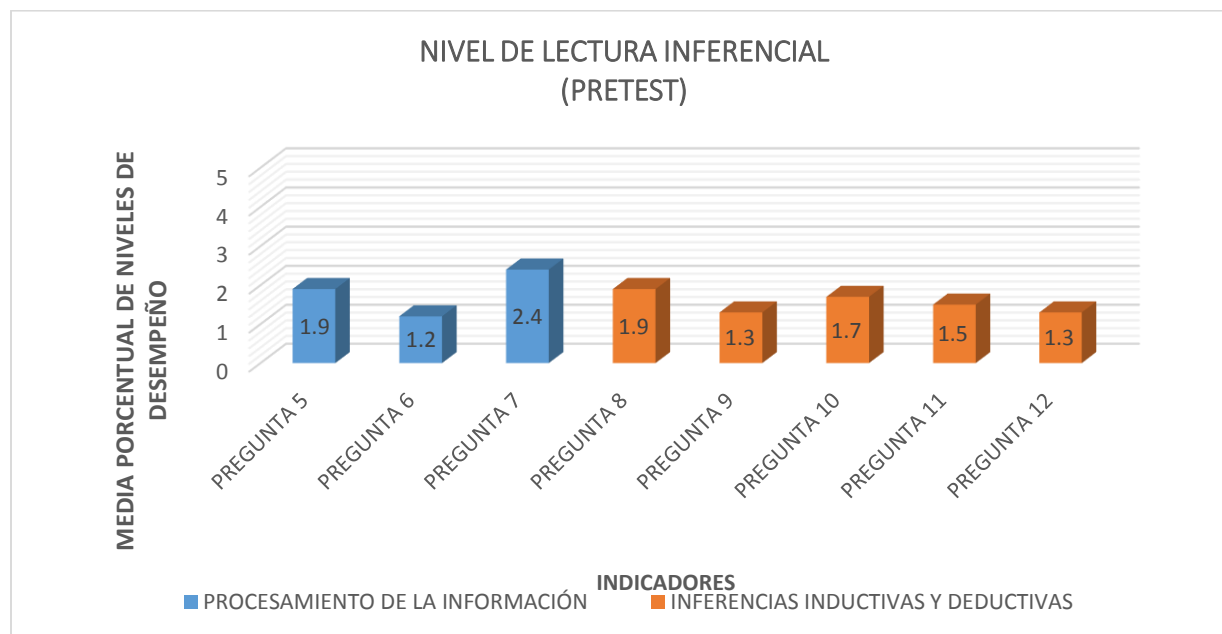
Lo que manifiesta que la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y procesos que le posibiliten a los alumnos del ultimo nivel de bachillerato dominar de mejor manera el nivel de lectura inferencial.

4.2.2.2 Nivel de lectura inferencial

El nivel de lectura inferencial, como ya se ha dicho es la segunda variable que integra a este ejercicio de análisis y está integrada por ocho preguntas, cuyos propósitos es referenciar los desempeños de los alumnos del grupo experimental en torno a indicadores como: procesamiento de la información y la realización de inferencias deductivas o inductivas. Cada uno entendido como procesos de pensamiento que están implícitos cuando se realiza una lectura en un segundo nivel: inferencial, la cual implica de síntesis de la información, jerarquización, decodificación, razonamiento deductivo e inductivo, inferencias y discernimiento.

De modo que, el grupo experimental en el nivel de lectura inferencial arrojó los siguientes datos en torno a los desempeños de los alumnos en las preguntas 5, 6 y 7 correspondientes al procesamiento de la información y en las preguntas 8, 9, 10, 11 y 12 convenientes a la realización de inferencias deductivas o inductivas (véase la figura 12).

Figura 12. Resultado del pretest en el grupo experimental para la variable Nivel de lectura inferencial.



Para aproximarnos al análisis de los resultados del grupo experimental, es importante mencionar las particularidades de cada interrogante. La pregunta cinco, forma parte del indicador conveniente al procesamiento de la información, su objetivo fue que el alumno expresara comprender lo que ha leído a través de la síntesis del texto y el ordenamiento de la información en tres líneas. Esta consigna evidencia la comprensión profunda de lo que el alumno ha leído. Como resultado, el grupo experimental obtuvo en esta pregunta una media porcentual de 1.9, lo que lo ubica en un nivel de desempeño II suficiente y que en una escala del 1 al 10, les otorga 3.8 de calificación.

Este resultado manifiesta que los alumnos tienen dificultades para sintetizar el contenido de un texto y parafrasearlo, en consecuencia los procesos relacionados a la integración y comprensión del texto que implican dominio de vocabulario y construcciones sintácticas. En la síntesis del texto que elaboraron los alumnos del grupo experimental muy pocos términos, considerados esenciales para el tema, estuvieron presentes; asimismo realizaron constantemente inconexiones entre la información del texto, lo que revela que relacionaron la información parcialmente. En virtud del resultado, el grupo experimental precisa, aún más que el grupo control, habilitar procesos que le permitan comprender un texto y, a la par, sintetizar la información que éste les presenta, con miras al dominio de procesos de lectura más complejos.

La pregunta seis, parte del indicador procesamiento de la información, tuvo como propósito que el alumno revelara mediante el dominio del lenguaje analógico, su nivel de desempeño al ordenar cronológicamente y estructurar con criterios de sistematicidad las frases, del primer párrafo del texto, que señalaban el proceso de elaboración del libro *Malleus Maleficarius*. De ahí que el alumno puso en marcha procesos de jerarquización de mayor complejidad, consiguiendo 1.2 puntos de media porcentual, lo que lo sitúa en un nivel de desempeño I, que se categoriza como insuficiente, y que como calificación correspondería a 2.4 puntos.

Estos desempeños revelan que el grupo experimental lograr recuperar una sola frase de acuerdo al orden cronológico en el que se elaboró del libro *Malleus Maleficarum*, demostrando con ello que los estudiantes procesaron el texto en un nivel figurativo, pues no se logró identificar la secuencia de las frases. Resultado que refleja insuficiencias en torno a los procesos relacionados con la recuperación cronológica o jerarquización.

La pregunta siete tiene como finalidad revelar el nivel en que el alumno reconoce y crea analogías, ya sea con sentido práctico o filosófico, lo que se manifiesta en la capacidad que tiene para traducir las palabras literales a términos que se relacionan con ellas, llevando a cabo un proceso de pensamiento complejo que implica “proyectar” y “aplicar” relaciones analógicas entre dos conceptos. En consecuencia, el estudiante evidencia su desempeño respecto al proceso de discernimiento que realiza, así el resultado del grupo experimental en la pregunta número siete fue 2.4 de media porcentual, lo corresponde a un nivel de desempeño II o suficiente, que convertido a calificación son 4.8 puntos.

Estos resultados refieren que el grupo experimental expresó ideas vagamente relacionadas con la frase “las mujeres no deben hablar”, demostrando que procesa el texto en un nivel figurativo y en consecuencia tiene limitaciones para traducir las palabras literales a términos que se relacionan con ellas, por tanto, es posible señalar dificultades del grupo para crear analogías relacionadas con los contenidos que procesa y apelar a la pertinencia de movilizar procesos de pensamiento de mayor complejidad que le permita a los estudiantes del grupo control, establecer relaciones entre lo que leen, lo que saben y lo que viven.

La pregunta ocho, como se ha dicho, es la primera de las interrogantes del indicador inferencias inductivas y deductivas, por ello, tuvo como objetivo, que el estudiante evidenciara su desempeño respecto a procesos inferenciales vinculados al pensamiento deductivo, mediante el planteamiento de tres conclusiones lógicas y coherentes, en las que se establecieran relaciones inferenciales, a través del razonamiento deductivo, que posibilita ir de lo particular a lo general. En este sentido, la media porcentual que obtuvo el grupo experimental ante dicha consigna fue de 1.9, lo que sitúa al grupo en un nivel de desempeño II o suficiente, que como calificación corresponde a 3.8 de promedio.

Este desempeño deja ver que el grupo experimental planteó conclusiones que se caracterizan por no ir más allá de los datos que se le presentan, demostrando los errores e insuficiencias que comete al establecer relaciones inferenciales, mediante el razonamiento deductivo, lo que le obstaculiza ir de premisas particulares a conclusiones generales, es decir, ir de lo conocido a lo alcanzable.

La pregunta nueve busca conocer el nivel de razonamiento inductivo del estudiante, mediante la articulación de tres conclusiones sólidas en las que lógicamente y coherentemente demostrara dominio de relaciones inferenciales, proceso que posibilita pasar de lo general a lo particular. Ante esta

tarea, el grupo experimental obtuvo una media porcentual fue de 1.3, lo cual, los ubica en un nivel de desempeño I o insuficiente y les da una calificación de 2.6 puntos.

Estos resultados indican que el grupo experimental mostró dificultades que le impidieron ir más allá de los datos que se le presentan, demostrando dificultades para establecer relaciones inferenciales, mediante el razonamiento inductivo, lo que impide el paso de lo general a lo particular.

La pregunta 10 tuvo como propósito que el alumno argumentara tres propósitos del texto, lo cuales, deben plantearse mediante un discurso lógico y coherente, demostrando un dominio destacado del establecimiento de relaciones inferenciales, las que, a través de procesos inferenciales, le permiten pasar claramente de los antecedentes a sus consecuencias. De ahí que el resultado del grupo experimental en este ejercicio fue una media porcentual de 1.7, lo que corresponde a un nivel de desempeño II o suficiente y una calificación de 3.4 puntos. Este desempeño revela que el grupo experimental planteó conclusiones que fueron más allá de los datos que se presentaron, demostrando carencias para establecer relaciones inferenciales entre el texto y sus propósitos, lo que revela las dificultades que tiene el grupo para pasar de los antecedentes a sus consecuentes.

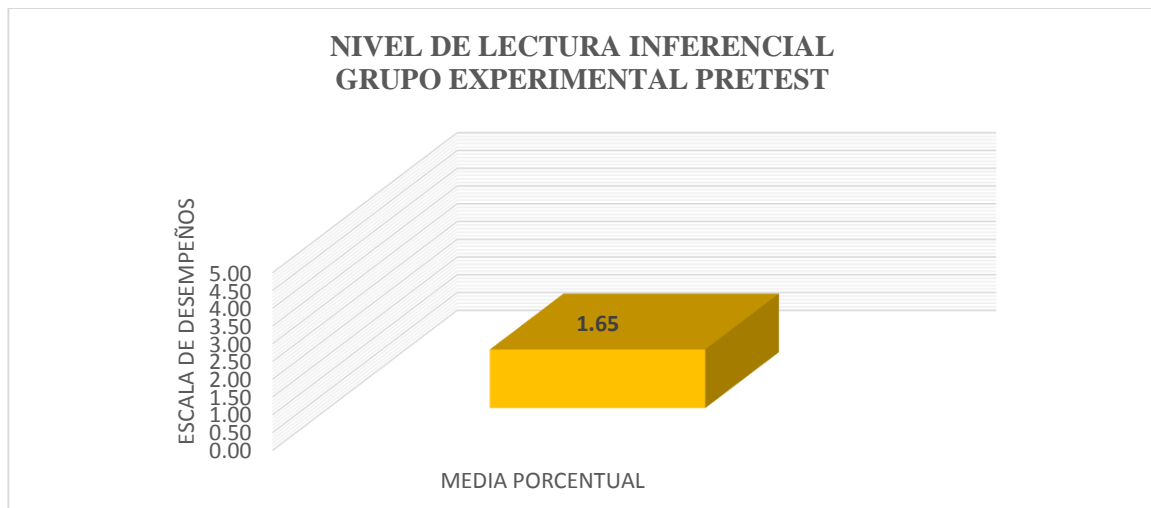
La pregunta once, dentro del indicador inferencias inductivas y deductivas, buscó que el alumno expresara la naturaleza de los errores que derivan de realizar inferencias ilógicas al no tener en cuenta toda la información que el texto le presento, de esta manera el nivel de desempeño más alto está vinculado a que el alumno no cometa errores de importancia o lapsus en los que se contraponga su posicionamiento inicial con su argumento. Por tanto, la media porcentual del grupo control en esta consigna fue 1.5, lo que los ubica en un nivel desempeño II o suficiente, y les otorga una calificación de 3 puntos. Estos datos indica que el grupo control incurrió en una variedad de errores graves, al realizar presupuestos falsos o descontextualizados que implicaron la contraposición del posicionamiento inicial –de acuerdo/ en desacuerdo- con los argumentos posteriores. Así, el uso de premisas falsas, concepciones ingenuas, anacronismos y/o falsos prejuicios estuvieron presentes en la resolución de la consigna.

La pregunta doce, última pregunta y parte del indicador inferencias inductivas y deductivas, buscó indagar, a la par de la pregunta once, sobre la naturaleza de los errores que el estudiante comete al proporcionar datos o información equivocada que sin venir al caso, en consecuencia el nivel de desempeño más alto también está vinculado a que el alumno no cometa errores de

importancia o lapsus en los que falsifique o contraponga su respuesta con la lógica del procedimiento que ha seguido. De modo que, el grupo experimental obtuvo una media porcentual de 1.3 puntos, lo que los ubica en un nivel de desempeño I o insuficiente, o bien 2.6 puntos de calificación. Este resultado señala que el grupo control no supo ir más allá de la información que se le presentó y se mostró incapaz de enunciar el proceso por el cual llegó a obtener las conclusiones del ejercicio anterior.

La media porcentual obtenida en estas ocho preguntas que integran la variable dos, nivel inferencial de lectura, es 1.61 puntos (véase figura 13), lo que posiciona ligeramente al grupo experimental en un nivel de desempeño II o suficiente y una calificación global de 3.2 puntos.

Figura 13. Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo experimental (pretest).



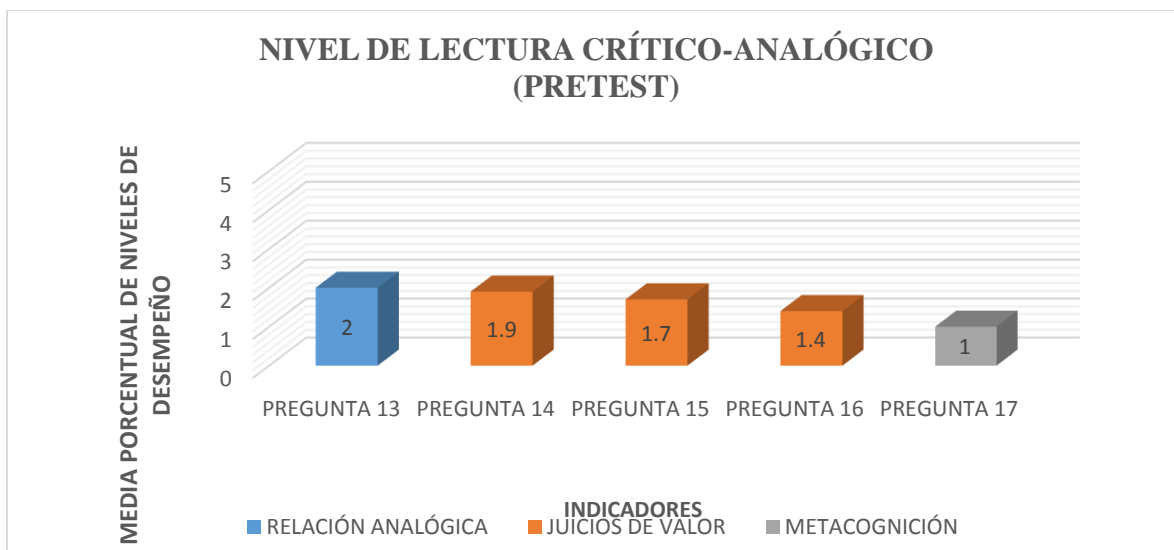
Este resultado revela que los desempeños de los estudiantes del grupo experimental relacionados con los procesos inferenciales propios del nivel de lectura inferencial (síntesis, jerarquización y ordenamiento) se mueven entre un nivel de desempeño I y II, lo cual, refleja lo necesario que resulta emprender esfuerzos que permitan el desarrollo de procesos cognitivos en los estudiante que les posibiliten realizar una lectura de mayor profundidad, en la que logren establecer relaciones que vayan más allá de lo aparente.

4.2.2.3 Nivel de lectura crítico-analógico

La tercera variable buscó indagar los desempeños de los alumnos del grupo experimental en el nivel de lectura crítico-analógico a través de las preguntas 13, 14, 15, 16 y 17. Como se ha

dicho, estas cinco preguntas tuvieron como propósito estimar los niveles de desempeño de los alumnos respecto a tres indicadores: relación analógica, juicios de valor y metacognición, procesos implícitos en este nivel de lectura, que permiten evidenciar los desempeños de los estudiantes para reflexionar, relacionar de forma compleja, interpretar y evaluar una información de forma compleja. De modo que, la variable del nivel de lectura crítico-analógico arrojó los siguientes resultados en torno a los desempeños del grupo experimental (véase la figura 14).

Figura 14. Resultado del pretest en el grupo experimental para la variable Nivel de lectura crítica.



Concretamente, la pregunta trece es parte del indicador relación analógica, por ello, su finalidad fue que el estudiante vinculara el texto con datos que contienen expresamente información relacionada con él, demostrando que es capaz de conectar por cuenta propia la información del texto con su contexto. De ahí que el resultado grupo experimental, ante esta tarea haya sido de 2 puntos de media porcentual, lo que lo posiciona en un nivel de desempeño II o suficiente y 4 puntos de calificación. Este dato revela que el grupo experimental relacionó de manera asistemática los contenidos del texto con su contexto, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto; de manera que se comportó durante la ejecución de la tarea como un repetidor asistemático de la información que se le presentó.

La pregunta catorce, por su parte es la primera de los tres ejercicios correspondiente al indicador evaluación de la información, así que su objetivo fue que el estudiante mostrara su desempeño en torno al nivel de abstracción de contenidos y la transferencia que hace de la información que el texto le proporciona para poder articular hipótesis respecto a cómo sería el mundo si existiera la equidad de género, ejercicio de grado 2. Por ello, el grupo experimental obtuvo en esa consigna una media porcentual de 1.9, lo que lo posiciona en un nivel de desempeño II o suficiente y le da una calificación de 3.8 puntos. Este desempeño revela que el grupo experimental trató de manera asistemática el ejercicio, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto en torno a cómo sería el mundo si no existieran los prejuicios de género; de manera que, los estudiantes se desempeñaron como repetidores asistemático de la información que se les presentó, sin llegar a plantear hipótesis sólidas, lógicas y coherentes.

La pregunta quince, a la par de la catorce, buscó valorar el nivel de desempeño del alumno respecto la transferencia de la información, en grado tres, en las que el estudiante plantearía alternativas que contribuyan a erradicar las desigualdades de género. El resultado del grupo experimental en esta consigna fue de 1.7 de media porcentual, lo que lo ubica en un nivel de desempeño II o suficiente y les otorga 3.4 de calificación. Estos datos señalan que en el grupo control se trató de manera asistemática el ejercicio, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto, donde el estudiante no planteó alternativas de erradicación de las desigualdades de género, tal desempeño se interpreta como la de un repetidor asistemático y parcial de la información que se le presentó.

La pregunta dieciséis, al igual que la pregunta anterior, indagó en torno al nivel de desempeño del estudiante respecto la transferencia de la información, en grado tres. En ella, el estudiante concreta el proceso de lectura profunda o nivel crítico-analógico, donde los procesos cognitivos básicos, inferenciales y complejos que se dieron a lo largo de la prueba evidencian su profundidad. Los resultados del grupo experimental en esta pregunta fue 1.4 de media porcentual de, que los coloca en un nivel de desempeño I o insuficiente y les proporciona una calificación de 2.8 puntos.

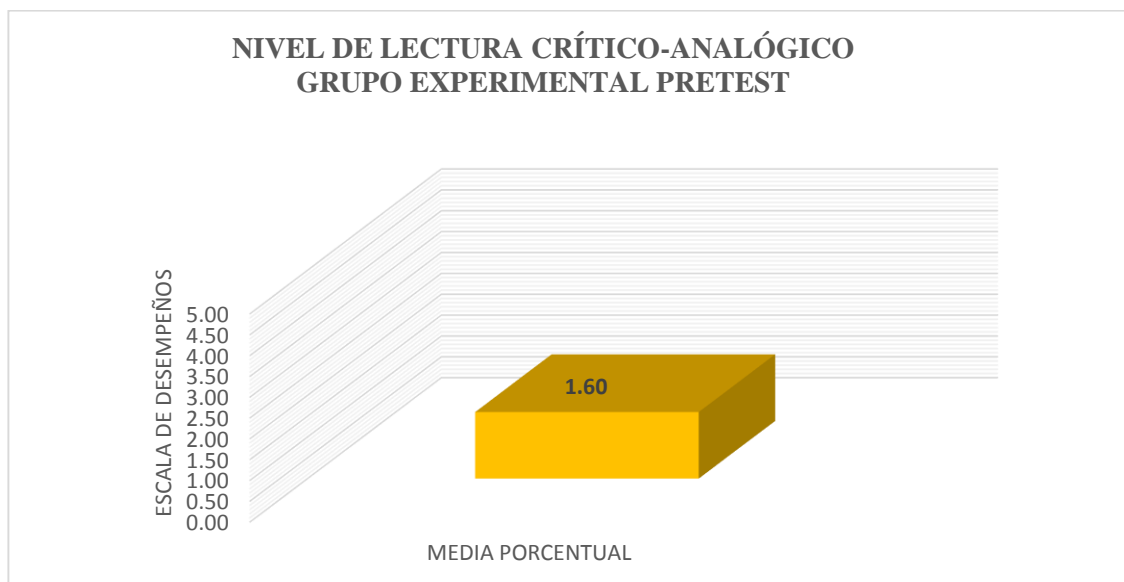
Este resultado revela que el grupo control no supo ir más allá de los datos que se le presentaron, mostrándose incapaz de enunciar conclusiones respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: ¡Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer!, demostrando con ello limitaciones

para emitir juicios de valor que le permitieran evidenciar el grado de abstracción con que dominó el contenido del texto.

Finalmente, la pregunta diecisiete, corresponde al indicador de metacognición y su objetivo fue valorar el nivel de desempeño del estudiante al realizar una autoevaluación de sus propios procesos, los procedimientos y sus logros, por lo tanto, de forma consiente el alumno expresaría detalladamente las dudas que tuvo durante la prueba y lo que hizo para salir de ellas demostrando la actividad mental y la autoevaluación que realizó sobre su trabajo. Por consiguiente, los resultados del grupo control ante esta consigna fue una media porcentual de 1, lo cual, los sitúa en un nivel de desempeño I o insuficiente y les proporciona una calificación de 2 puntos. Este resultado implica que el grupo control no supo realizar el ejercicio, mostrándose incapaz de enumerar los tres momentos en que le surgieron dudas a lo largo de la prueba y señalar que hicieron para salir de ellas.

En resumen, el resultado global de la variable de nivel de lectura crítico-analógico, integrada por las cinco preguntas que se han revisado, es una media porcentual de 1.6 (véase figura 15), lo que posiciona al grupo experimental en un nivel de desempeño suficiente y les otorga una calificación global de 3.2 puntos.

Figura 15. Media porcentual del nivel de lectura crítica en el grupo experimental (pretest).



Este resultado, sin duda llama la atención y enciende las alertas respecto a los desempeños de los estudiantes del quinto semestre grupo “A”, básicamente porque refleja múltiples limitantes

dentro de los procesos de pensamiento de los estudiantes y por ende de los niveles de lectura que dominan. En este sentido se precisa implementar a lo largo de la intervención didáctica, una serie de ejercicios que contribuyan a desarrollar de manera simultánea niveles de lectura y procesos cognitivos complejos que le posibilite a los futuros universitarios resolver problemáticas que el contexto académico y laboral les pueda presentar.

4.3 Intervención didáctica

La intervención didáctica para desarrollar la competencia lectora de los alumnos del grupo experimental, basada en la lectura profunda y análisis de textos, se llevó a cabo con el 5° semestre grupo A, identificado, a partir de los resultados arrojados por la prueba inicial, como el grupo experimental. Por tanto, dentro de la segunda unidad de la materia de literatura I, entre el 23 de octubre y el 9 de noviembre del 2017, se realizaron las ocho sesiones de intervención, con el propósito que alumno lograra comprender las características del medievo y su literatura, utilizando la estrategia de la lectura profunda y el análisis de textos, lo que al concluir, le permitiría establecer juicios de valor al respecto, desarrollar los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y procesos cognitivos complejos que den lugar a la competencia lectora. Estas sesiones se desarrollaron en los horarios que se muestran a continuación (véase tabla 9).

Tabla 9. Horario de sesiones de intervención.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00-8:50	8:50-9:40		8:50-9:40	

Es necesario puntualizar que el diseño de cada una de las intervenciones contó con los siguientes tres momentos, en los que se realizaron acciones específicas:

- Inicio: Recuperación de saberes previos y definición conceptual del tema con apoyo de una presentación prezi, la cual, le proporciona cierto dinamismo a la clase y con el uso de gráficos suele generar una mayor cercanía a los conceptos o ideas abordadas.

- Desarrollo: Realización de un nivel de la lectura profunda y ejecución del análisis del texto.
- Cierre: Socializar las respuestas y evaluación de los resultados.

4.3.1 Sesión 1

La primera sesión de intervención con el grupo experimental tuvo lugar el día lunes 23 de octubre del 2017. Entre las 8:00 a.m. y 8:50 a.m., en una sesión de 50 minutos, se abordó el primer tema de la unidad: el contexto geográfico histórico social de la Edad Media. El objetivo o resultado de aprendizaje que se trabajó durante esta clase fue que el alumno evaluará el pensamiento religioso del medievo mediante la lectura del artículo periodístico “Mito, las brujas de la Edad Media; sólo eran mujeres con conocimientos”. Es por ello que, la competencia de aprendizaje se centró en que el alumno reconociera las características del contexto histórico medieval mediante el análisis de ese texto, esto le permitiría estimar la influencia de la cotidianidad en la literatura.

De esta manera, a partir de recuperar escuetamente las informaciones o asociaciones de los estudiantes con los conceptos de medievo y literatura, se realizó la introducción al tema con el apoyo de una presentación, en esos primeros 20 minutos se definió el concepto de Edad Media y las principales características económicas, políticas y socioculturales del contexto. Posteriormente, se pasó a una primera lectura en voz alta del artículo. Luego cada estudiante releyó el texto, para dar paso al análisis, el cual implicó responder a cinco preguntas incluidas en el libro de trabajo, convenientes a procesos de pensamiento básicos y al nivel de lectura literal.

Las preguntas que se enlistan a continuación, son las interrogantes a las que los alumnos del grupo experimental dieron respuesta mediante la extracción de información literal e identificación de características:

1. ¿Cómo se llama el libro al que se hace alusión en el artículo y quien es lo escribe?
2. ¿Qué característica tenían en común las mujeres a quienes se les nombró brujas en la Edad Media?
3. En los siguientes cuadros agrupa los oficios de las mujeres “brujas” del medievo, los campos disciplinarios al que pertenecían sus saberes y sus conocimientos específicos.
4. ¿Es cierto que las brujas medievales eran viejas y feas? Si/No ¿Por qué?

5. ¿Por qué fueron condenadas a muerte las mujeres durante el medievo?

Cabe señalar que las primeras dos preguntas no fueron de dificultad para los estudiantes, sin embargo, en la pregunta tres la mayoría de los alumnos manifestaron confusión, pues el ejercicio requirió que identificaran primeramente los oficios de las llamadas brujas (extracción de datos), en seguida tenían que señalar cual era la disciplina a la que ese oficio correspondía (identificación de características) y posteriormente las clasificaran de forma simple. En consecuencia fue necesario explicar a los estudiantes el término campos disciplinarios y conocimientos específicos, puesto no los lograron identificar conceptualmente. Una vez explicada y entendida esta consigna los alumnos prosiguieron con el ejercicio hasta finalizar.

Al terminar el análisis del texto se procedió a evaluar y socializar rápidamente las respuestas del grupo, mediante una lista de cotejo, ya que se estaba por finalizar la hora-clase. Para concluir la primera sesión se les encargó que contestaran el diario de clase contenido en el libro de trabajo, el cual buscó que el grupo realizara de manera individual un ejercicio de metacognición en torno a su propio aprendizaje, contestando las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendí hoy?
- ¿Qué me gustó más y por qué?
- ¿Qué fue lo más difícil?
- ¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?
- ¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
- Si lo hubiera hecho de otra manera ¿cómo sería?

Finalmente, cabe mencionar que durante la sesión la disposición del grupo para con la lectura y el análisis del texto fue en términos generales bueno, sin embargo, la mayoría de ellos evidenciaron su timidez, al no tomar la palabra o bien al quedarse callados ante el interrogatorio sobre sus saberes previos, de forma que esta situación se volvió uno de los objetivos a desarrollar en las siguientes sesiones.

4.3.2 Sesión 2

La segunda sesión de intervención con el grupo experimental tuvo lugar el día martes 24 de octubre del 2017, de las 8:50 a.m. a las 9:40 a.m., en ella se trató el segundo tema de la unidad: el mester de juglaría. El resultado de aprendizaje del que se ocupó esta clase fue que el alumno detectará el valor de los juglares y trovadores en la propagación de la cultura literaria del medievo mediante

una lectura (literal) y el análisis del fragmento del texto “Los juglares de gesta: Desmontando algunos tópicos”. Por tanto, la competencia de aprendizaje buscó que el alumno examinara los aportes que los juglares y trovadores hicieron al mester de juglaría, a través del análisis del fragmento del texto, lo que le permitiría valorar la influencia de éstos personajes en la difusión de la narrativa medieval.

Por consiguiente, la sesión inició recuperando brevemente las características de la Edad media y la noción de juglar y trovador. En seguida se explicó qué es el mester de juglaría y quienes eran los trovadores, mediante una presentación en prezi. Una vez identificados los juglares y trovadores se realizó la lectura en voz alta del texto sobre los juglares de gesta, a partir del cual los estudiantes realizaron su análisis, este implicó responder a tres preguntas que en el libro de trabajo, se identifican como ejercicios de detección de cambios, ordenamiento y detección de transformación de la información, que como señalan De Sánchez y Kabalen (1997) son procesos implícitos dentro de un nivel de lectura literal. Estos ejercicios se presentan a continuación:

1. Elabora un ordenador gráfico en el que señales las ideas principales de cada párrafo
2. Elabora un mapa conceptual con las ideas principales del texto.
3. Describe en las siguientes líneas los cambios que detectas que dio el autor para presentar la información de los juglares.

Estos ejercicios implicaron más del tiempo estimado, reflejando cierta que los estudiantes tuvieron dificultad para realizarlos, aunque, cabe señalar que en el ejercicio número tres hubo que puntualizar a que aludía la expresión “cambios que detectas dio el autor para presentar la información”. De ahí que, fue necesario dar algunas pistas para la resolución del ejercicio, al clarificarse esta consigna los alumnos concluyeron el ejercicio. Inmediatamente, a través de una lista de cotejo se co-evaluó los ejercicios rápidamente.

Durante esta sesión el grupo se mostró ligeramente más participativo durante el interrogatorio, pero más disperso al momento del análisis del texto, muy probablemente ante la conjunción de la necesidad de cambiar el salón de clases por el audiovisual, ante la falta de funcionamiento del proyector, la ubicación en la que se sentaron los alumnos (mujeres en las bancas de enfrente y hombre en la bancas de atrás) y la dificultad que representó para los estudiantes realizar procesos de pensamiento un tanto más complejos como la detección de cambios, el ordenamiento y la

detección de transformación de la información. Finalmente, esta segunda sesión terminó con la consigna para contestar el diario de clase incluido en el libro de trabajo al término de cada análisis de texto.

4.3.3 Sesión 3

La tercera sesión de intervención con el grupo experimental tuvo lugar el día jueves 26 de octubre del 2017, durante los 50 minutos que van de las 8:50 a.m. a las 9:40 a.m., se abordó el tercer tema de la unidad: Cantares de gesta. El resultado de aprendizaje que se buscó durante esta sesión fue que el alumno diferenciara los cantares de gesta medievales más importantes por medio un nivel de lectura inferencial y el análisis del texto “Cantares de gesta: Cantar de Roldán, Mío Cid y Cantar de los nibelungos”. Por lo que, la competencia de aprendizaje se ajustó a que el alumno comparara los argumentos de los cantares de gesta más importantes en la Europa medieval, a través del análisis del texto, que lo condujera a descubrir las diferencias y similitudes de los imaginarios regionales del medievo.

Por consiguiente, después de rescatar los conocimientos y asociaciones de los estudiantes con los conceptos como Edad Media, juglares, trovadores y cantares de gesta, se abordó el tema Cantares de gesta con el apoyo de una presentación en prezi. Luego, se pasó a dividir el grupo en tres equipos, en donde, se le asignó un cantar a cada equipo (Cantar de Roldán, Mío Cid y Cantar de los nibelungos). Una vez agrupados por equipos, se dio paso a la lectura del argumento de cada cantar, con la finalidad de rescatar el periodo en el que se originó la obra, ordenar cronológicamente los acontecimientos ocurridos en cada cantar y sintetizar en 4 líneas el argumento de dicho cantar. Después se socializaron los resultados y se incorporaron las respuestas que cada equipo dio a las preguntas previas.

Las preguntas que se muestran a continuación están contenidas en el libro de trabajo y son ejercicios de clasificación jerárquica y síntesis:

1. Ordena cronológicamente los cantares de gesta que se te han presentado.
2. En organizadores gráficos diferentes, ordena cronológicamente los acontecimientos ocurridos en cada uno de los cantares.
3. Sintetiza el contenido de los cantares de gesta. Dispones de 4 líneas para cada uno.

Este ejercicio buscó desarrollar procesos relacionados con la clasificación de información en orden de importancia y la comprensión del texto en su conjunto, con miras a que la síntesis del texto se dé acorde de forma lógica y coherente.

Hay que decir que el ejercicio fluyó bastante bien, los estudiantes trabajaron colaborativamente y, al asesorar metodológicamente a cada equipo, se observó que varios de los estudiantes que no solían hablar en clase, participaron activamente en la articulación de la respuesta que se pidió de su equipo. La evaluación del ejercicio se dio mediante una lista de cotejo, en la que se verificó el desempeño del grupo al trabajar en equipo y los resultados en cada pregunta. Al terminar, la sesión se puntualizó sobre la importancia de contestar el diario de clase, como un recurso de reflexión respecto a su propio conocimiento.

4.3.4 Sesión 4

La cuarta sesión de intervención se llevó a cabo el día lunes 30 de octubre del 2017, en el horario correspondiente de 8:00 a.m. a las 8:50 a.m., en esta hora-clase se trabajó con el cuarto tema de la unidad: la lírica popular. El resultado de aprendizaje a trabajar durante la clase fue que el alumno dedujera por medio del análisis del poema “En la muerte de Laura” de Francesco Petrarca, la cantiga de amor de Bernal de Bonaval y una jarcha popular, la sensibilidad poética de la edad media. De modo que, la competencia de aprendizaje se orientó a que el alumno infiriera situaciones en torno a los contenidos de la lírica popular medieval mediante dicho análisis para así detectar el imaginario de la sensibilidad poética del periodo.

Así, al inicio de la sesión se recuperó brevemente las características de la literatura medieval revisada hasta el momento. En seguida, se dio paso a la explicación del término lírica popular, la cual, integra conceptos como poemas caballerescos, jarchas y cántigas con el apoyo de una presentación en prezi. Luego, se dio lugar a la lectura en voz alta del poema, la cántiga y la jarcha, para después analizar los textos de forma individual y dar respuesta a los cinco ejercicios contenidos en el libro de trabajo, los cuales, están relacionados con procesos de decodificación, razonamiento inductivo y deductivo, e inferencias de la información, procesos propios de un nivel de lectura inferencial.

Los alumnos al analizar las manifestaciones de la lírica popular del medievo, dieron respuesta a las siguientes preguntas:

1. Describe brevemente el tema que se aborda el poema, la cantiga y la jarcha que acabas de leer.
2. ¿Cuál es la temática que abordan las tres composiciones? Argumenta tu respuesta.
3. Ordena las palabras del cuadro de la siguiente manera:
 - a) De lo general a lo particular
 - b) De lo particular a lo general.

Edad media	Poema caballeresco	Literatura medieval	Jarchas mozárabes
Pensamiento religioso	Esclavismo	Lírica popular	Cantigas

4. Completa la siguiente afirmación con un argumento sólido: Sí los temas esenciales en los poemas caballerescos medievales, las cantigas y las jarchas eran el amor cortés, entonces el amor se concebía como:
5. Completa la siguiente frase con un argumento lógico:

El pensamiento religioso durante la edad media comprendía toda la concepción del mundo, de esta manera, las composiciones literarias son:

Como se puede observar, estos ejercicios entran en el terreno de las inferencias, ejercitando procesos de razonamiento que vayan de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, con el propósito de habilitar procesos de pensamiento complejos que permitan estructurar juicios de valor en torno a un tema. De ahí que, las preguntas 4 y 5 les generaron ciertas complicaciones, ya que al momento de plantear una conclusión para las aseveraciones que se les plantearon, los alumnos tuvieron dificultades. Hubo que ejemplificarles lo que implicaba establece una conclusión a para realizar una afirmación que vaya acuerda a criterios lógicos y coherentes.

Dada la asesoría, el ejercicio se concluyó para dar paso a la evaluación mediante un análisis de su desempeño, la que se llevó a cabo cuando se socializaron las respuestas de los ejercicios. La sesión concluyó con la consigna de contestar el diario de clase. Es importante mencionar que durante esta sesión el grupo se mostró muy interesado , expresando sus opiniones desde el interrogatorio, hasta el momento de la lectura del poema, la cántiga y la jarcha, incluso manifestaron expresiones de emoción al leer los textos, no fue necesario explicar las metáforas contenidas en el, pues al comentarlas brevemente evidenciaron comprensión de lo leído.

4.3.5 Sesión 5

La quinta sesión de intervención se impartió el día martes 31 de octubre del 2017, durante la segunda hora, entre las 8:50 a.m. y las 9:40 a.m., se abordó el quinto tema de la unidad: Mester de clerecía. El resultado de aprendizaje por el que iba la sesión fue que el alumno dedujera por medio del análisis de un texto discontinuo, la sensibilidad poética de los clérigos en la edad media. De manera que, la competencia de aprendizaje se orientó a que el alumno produjera conclusiones en torno al mester de clerecía, mediante el análisis imágenes del quehacer clerical, que lo condujera a detectar falacias y estimar la sensibilidad literaria de los clérigos medievales.

De modo que, la sesión se inició al recuperar brevemente las características de la literatura medieval y el mester de juglaría, lo que, permitió enlazar la explicación conceptual de los términos clérigo y mester de clerecía, al resultar la contraparte del mester de juglaría. Después, se dio paso a que el grupo de manera individual observara las imágenes, para luego analizarlas y detectar, de acuerdo a la descripción conceptual, en ellas falacias. A este punto, el alumno pondría en práctica procesos de discernimiento (propios del nivel inferencial) entre la información no correspondiente y la que si lo es, para dar respuesta a los siguientes dos ejercicios contenidos en el libro de trabajo:

1. ¿Cuál de las imágenes anteriores no corresponde a los ideales promovidos por el mester de clerecía? Argumenta tu respuesta.
2. En el siguiente cuadro, ordena las imágenes que SI corresponden al mester de clerecía y describe por qué consideras que es así.

Nº de Imagen	Descripción
---------------------	--------------------

Estos ejercicios, resultaron relativamente sencillos para los alumnos del grupo experimental identificaron correctamente y con facilidad las imágenes correspondientes al quehacer literario de los clérigos. Sin embargo, hubo que solicitarles fueran más explícitos en la argumentación y descripción de la respuesta, ya estas solían ser muy escuetas, por tanto fue necesario especificar que dentro de una argumentación suelen proporcionarse razones por las que se considera que lo que se afirma tiene viabilidad y que en una descripción suelen recuperarse las características de lo que se describe. Después de la especificación y ejemplificación, los alumnos cuyas respuestas eran muy escuetas, tuvieron que hacerlas un poco más puntuales.

Una vez concluido el ejercicio se realizó la coevaluación del ejercicio al socializarlo, mediante un análisis de desempeño del alumno, de acuerdo a una rúbrica. La clase finalizó con la tarea de contestar el diario de clase. Hay que decir que durante esta sesión el grupo mostró mucha disposición para realizar el ejercicio, por ejemplo, durante observaban las imágenes compartían sus puntos de vista en torno a lo que estas querían expresar, puntualizando características y/o cuestionando la perspectiva de algún de los compañeros, lo que posibilitó que el ejercicio resultara más entretenido.

4.3.6 Sesión 6

La sexta sesión de intervención se realizó el día lunes 6 de noviembre del 2017, entre las 8:00 a.m. y las 8:50 a.m., durante ella se trató el sexto tema de la unidad: Gonzalo de Berceo. El resultado de aprendizaje planteado para esta clase fue que el alumno analizara por medio del poema “el labrador avaro” de Gonzalo de Berceo el ideario de la literatura clerical. De modo que, la competencia de aprendizaje se centró en que el alumno integra en argumentos respecto al ideario promovido por Gonzalo de Berceo mediante el análisis del poema para estimar los valores promovidos en las composiciones de la Edad Media.

Por tanto, se empezó la sesión con el interrogatorio que recuperó las nociones de los alumnos en torno a las características del mester de clerecía y los fines de literatura clerical, lo que dio paso a la breve revisión de la vida de Gonzalo de Berceo con el apoyo de una presentación en prezi. Teniendo se identificó quien fue Berceo, se leyó en voz alta el poema “el labrador avaro”, a partir del cual, los estudiantes contestarían cinco preguntas que buscaron poner practica procesos de pensamiento relacionados con la interpretación y relación analógica, estructuras convenientes al nivel de lectura crítico-analógico. Las preguntas que se presentan a continuación, viabilizaron el análisis del poema de Berceo:

1. Escribe en los espacios disponibles del cuadro, donde se encuentra el poema de Gonzalo de Berceo, tu interpretación de cada estrofa.
2. Explica la situación que le ocurrió al labrador avaro.
3. ¿Cuáles son los temas que aborda el texto de Gonzalo de Berceo?
4. Describe una situación que te haya ocurrido o que conozcas parecida a la del labrador avaro.
5. Argumenta cual es el elemento que las hace parecidas.

Como se puede ver, estos ejercicios implicaron que los alumnos establecieran relaciones analógicas y, de forma intrínseca, ejercicios hermenéuticos, en los que la información del texto se vincula con la historia personal o con lo que se ha leído en otro momento. Este ejercicio, implica, poner en marcha procesos de pensamiento complejos y con ello recursos de argumentación, lo que para sorpresa no fue de complejo para los alumnos pues resultó que al establecer una relación con episodios de su vida, el ejercicio tuvo mayor proximidad a lo que ellos son. Después de responder los ejercicios, se socializaron las respuestas a la par que se evaluó a través de una rúbrica el desempeño del alumno en la tarea. Finalmente, la sesión terminó con la consigna de contestar el diario de clase que a este punto mostró respuestas menos escuetas.

Cabe señalar que el grupo durante la sesión se mostró participativo, desde el interrogatorio hasta expresar su opinión durante el ejercicio respecto a la historia que Berceo relata en forma de poema.

4.3.7 Sesión 7

La séptima sesión de intervención se hizo el día martes 7 de noviembre del 2017, durante la segunda hora entre las 8:50 a.m. y 9:40 a.m., se trabajó en torno al séptimo tema de la unidad: Juan Ruíz “El Arcipreste de Hita”. El resultado de aprendizaje que se buscó en esta clase fue que el alumno examinara por medio del análisis de “las coplas 429-449” del libro del buen amor el ideario literario en torno a las mujeres del Arcipreste de Hita. Por tanto, la competencia de aprendizaje se direccionó para que el alumno mostrara una postura en torno al ideario de Hita planteó en el libro del buen amor que por medio del análisis de las coplas, le posibilite argumentar y expresar una postura crítica en torno a composiciones de la Edad Media.

En este sentido, la penúltima sesión de la intervención comenzó recuperando los saberes previos de los estudiantes respecto a los conceptos de literatura medieval y mester de clerecía, posteriormente se realizó la exposición de la biografía de Juan Ruíz el Arcipreste de Hita, en virtud que es uno de los exponentes más importantes de la literatura de la Edad Media, esto con el apoyo de un prezi del tema. Partiendo de los datos biográficos, se dio paso a la lectura en voz alta de las coplas que aluden específicamente a las “condiciones que ha de tener la mujer para ser bella” y a la “Necesidad de una vieja mensajera y condiciones que ésta ha de tener”, que se volvió una especie de manual literario.

Esto permitió que cada estudiante hiciera el análisis de las coplas, a través de cuatro preguntas que se plantean en el libro de trabajo, las cuales, se orientan a poner en práctica procesos relacionados con un análisis inferencial de la información inherente al desarrollo de un nivel de lectura crítica-analógica. Las preguntas fueron las siguientes:

1. Explica con tus propias palabras cual es el modelo de mujer ideal que propone el Arcipreste de Hita.
2. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con los ideales de la mujer que promueve el Arcipreste? Argumenta tu respuesta.
3. ¿Crees que ideas, como las de Juan Ruíz, aún persisten? Si/No ¿Por qué?
4. ¿Qué beneficios y perjuicios trae seguir al pie de la letra ideas que proceden del pensamiento de otras personas sin analizarlas?

El análisis de las coplas del Arcipreste de Hita resultó muy interesante, pues permitió que la mayor parte de las alumnas y algunos alumnos interpelaran lo expuesto por el autor, expresaran opiniones y expresaran su desacuerdo con sus planteamientos y el ideario, promovido también desde la literatura, masculino, que promovía estándares de misoginia, machismo y cosificación femenina. Lo cual, detonó el cuestionamiento de los propios esquemas y dinámicas de nuestro tiempo y los perjuicios que provoca seguir al pie de la letra preceptos errados. Responder las preguntas, fue una proyección del análisis colectivo.

Al finalizar el análisis del texto se dio paso a la socialización y evaluación de las respuestas, con el apoyo de una rúbrica se hizo un análisis del desempeño del alumno. Para concluir, se les encargó contestaran el diario de clase. Cabe señalar, la buena disposición del grupo para realizar el ejercicio, demostrado con la participación de alumnas que no habían externado antes su punto de vista.

4.3.8 Sesión 8

La octava y última sesión de intervención se hizo el día jueves 9 de noviembre del 2017, de las 8:50 a.m. y las 9:40 a.m., en ella se trató el último tema de la unidad: Balance del contexto medieval y su literatura. El resultado de aprendizaje prospectado para esta clase fue que el alumno produjera un balance de opiniones al analizar sus propias respuestas en torno al contexto histórico y la literatura de la Edad Media que lo llevaran a establecer relaciones con su vida cotidiana. De ahí que, la competencia de aprendizaje se buscó que el alumno construyera relaciones analógicas

entre las ideas promovidas en la literatura de la edad media y su propio contexto, mediante ese balance, que le posibilite reflexionar y evaluar los resquicios del pensamiento medieval en su vida cotidiana.

Esta última sesión destinó los primeros 10 minutos para recoger los saberes de los alumnos en torno a la literatura de la Edad, para posteriormente dar paso al ejercicio final, el cual, se inscribe dentro de los procesos cognitivos concernientes a un nivel de lectura profunda o crítica-analógica. Dicho ejercicio, es una evaluación analógica de la información que se manejó durante la intervención didáctica. La consigna fue la siguiente:

1. Argumenta cual fue la influencia que tuvo el contexto de la Edad Media en la literatura de la época y explica que ideas de esa literatura persisten hasta nuestros días.

El resultado del ejercicio fue satisfactorio, en el sentido que los alumnos fueron capaces de identificar y relacionar las características del medievo y su literatura, con su propio contexto, estableciendo juicios de valor en torno ellos, propósito general del bloque. Este ejercicio le permitió a los alumnos proyectar un juicio de valor, una opinión y una evaluación de lo revisado a lo largo de las ocho sesiones de intervención. La redacción de la respuesta les llevó poco más de 30 minutos, de manera que la evaluación individual del ejercicio requirió de una lectura posterior a la sesión que implicó la retroalimentación de su respuesta y de las respuestas dadas en los diarios de clase. No obstante, se socializaron tres argumentaciones. Finalmente, hay que decir que el grupo durante la sesión trabajó en el ejercicio de forma comprometida.

4.4 Postest

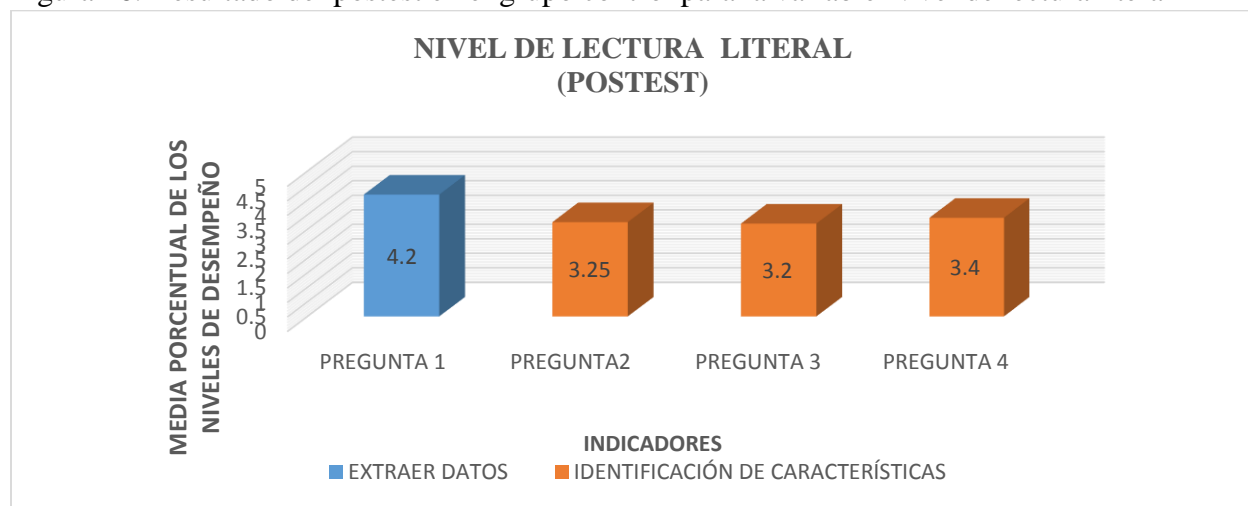
La prueba final o postest de los niveles de desempeño en competencia lectora se realizó el día lunes 13 de noviembre del 2017, como se ha mencionada, en un Bachillerato General de San Pedro Cholula, Puebla. Nuevamente, durante 60 minutos los estudiantes del grupo control y el grupo experimental realizaron la prueba de Escala de Aprendizaje Contextualizado, que realizaron el 17 de octubre y que constó de las 17 preguntas en torno al texto de Eduardo Galeano llamado “El diablo es mujer”. Los resultados obtenidos del postest arrojaron información valiosa respecto a los alcances de la intervención didáctica basada en la lectura profunda y análisis de textos, la cual, tuvo como objetivo central desarrollar en los estudiantes tres niveles de lectura y procesos cognitivos que permitan el desarrollo de la competencia lectora.

4.4.1 Grupo Control

4.4.1.1 Nivel de lectura literal

Los resultados del postest en torno a la primera variable, nivel de lectura literal, integrada por cuatro preguntas, refirieron los siguientes niveles de desempeño en los estudiantes y procesos cognitivos como: la observación, relación de la información y sus elementos (véase figura 16).

Figura 16. Resultado del postest en el grupo control para la variable Nivel de lectura literal



Concretamente, para la pregunta uno, correspondiente al indicador extraer el resultado fue una media porcentual de 4.2 puntos, un nivel de desempeño II o suficiente, lo que corresponde a una calificación de 8.4 puntos. Este desempeño revela que los alumnos del grupo control recuperaron correctamente a tres personajes y sus profesiones, de los cinco que estaban contenidos en el texto, lo revela la pertinencia en la recuperación de la información que requería el ejercicio, demostrando a su vez un plan de ejecución. En este resultado se observa un avance respecto a la capacidad del grupo para extraer nombres y establecer relaciones simples entre los datos proporcionados, lo que simultáneamente refleja la estructuración de un plan para realizar la tarea. Esto permite afirmar que el grupo tiene ciertos dominios en cuanto a la extracción de información literal y observación.

En la pregunta dos, parte del segundo indicador, identificación de características, el grupo control obtuvo una media porcentual de 3.25 puntos, que coloca al grupo control en un nivel de

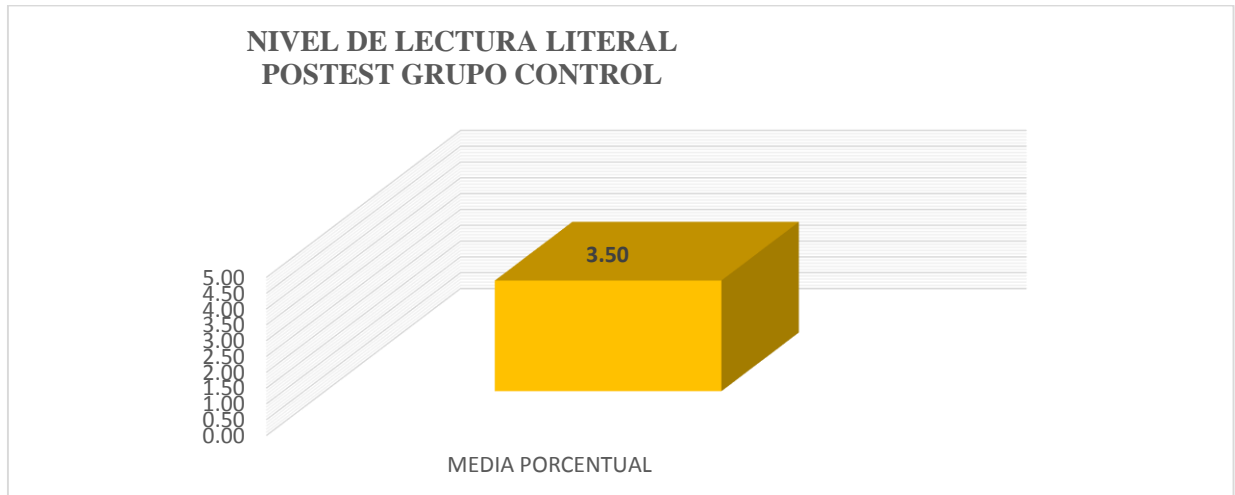
desempeño III o regular y le da una calificación correspondiente a 6.4 puntos de promedio. Estos datos refieren que el grupo control citó dos ideas o conceptos relacionados con la tarea que de forma pertinente se corresponden con el tema, demostrando con ello dominio en el establecimiento de relaciones simples.

La pregunta 3 buscó que a partir de la identificación de las características del texto, el estudiante demostrara la comprensión del texto al ordenar de forma secuencial los cinco hechos representativos de la historia. Por tanto, el grupo control obtuvo en esta consigna 3.2, de media porcentual, lo que lo posiciona en un nivel de desempeño III o regular y les otorga una calificación de 6.4 puntos. Estos desempeños señalan que el grupo control mostró en su mayoría tres inconsistencias, de cinco, en la organización cronológica de las acciones ocurridas en el texto, aunque en determinados aspectos es claramente lógico, lo que indica que el grupo control estableció una hipótesis en torno a la solución del ejercicio, sin embargo no se logró evidenciar a cabalidad el nivel de coherencia y consistencia de los procesos de pensamiento vinculados a la identificación, relación y orden de la información.

En la pregunta 4 el estudiante demostró a través del planteamiento de dudas significativas en torno al texto, su capacidad de observación, relación e identificación de características del texto. Los desempeños obtenidos en el grupo control ante esta consigna fue una media porcentual de 3.4, que los coloca en un nivel de desempeño III o suficiente, lo que corresponde a 6.8 puntos de calificación. Este desempeño manifiesta que el grupo control expuso dudas justificables y alguna de escasa entidad, evidenciando aún titubeos en el desarrollo de la respuesta.

El resultado global de la variable uno ubica al grupo control, con una media porcentual de 3.5 puntos, en un nivel de desempeño IV o aceptable, que en correspondencia con el sistema de calificación decimal mexicano equivale a 7 puntos de calificación (véase figura 17).

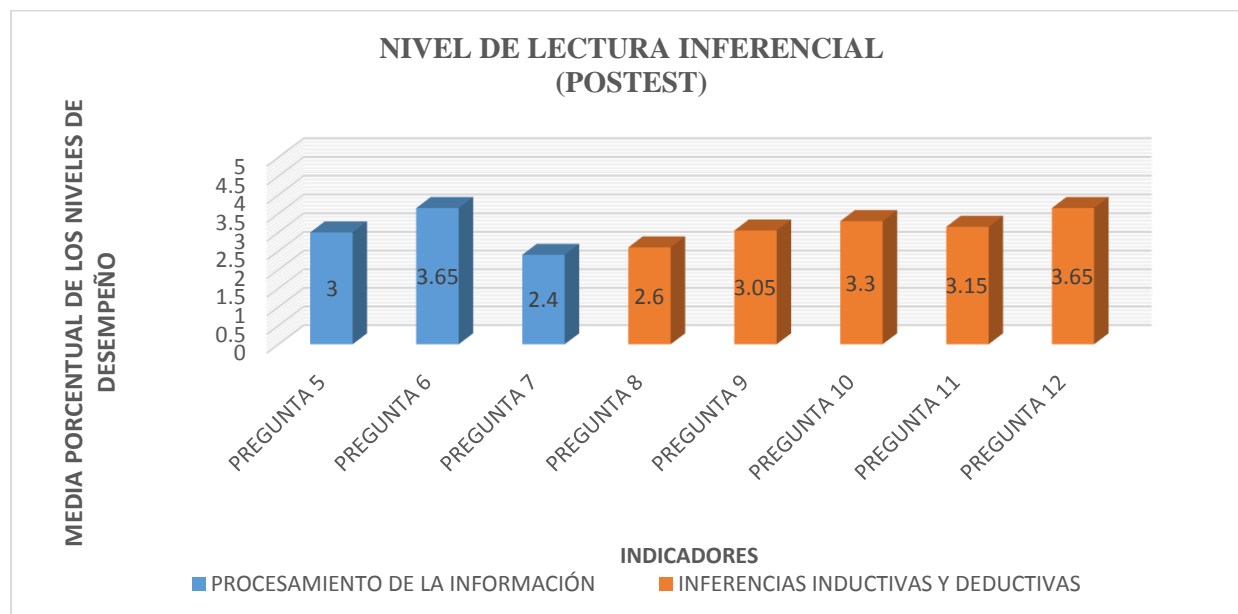
Figura 17. Media porcentual del nivel de lectura literal en el grupo control (postest).



4.4.1.2 Nivel de lectura inferencial

La segunda variable corresponde al nivel de lectura inferencial y estuvo integrada por ocho preguntas que buscaron valorar los niveles de desempeño de los estudiantes en torno a indicadores como: procesamiento de la información y la realización de inferencias deductivas o inductivas. Estos indicadores revelan, a su vez, la profundidad de procesos cognitivos como la síntesis de la información, jerarquización, decodificación, razonamiento deductivo e inductivo, inferencias y discernimiento. Las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 integran la variables del nivel de lectura inferencial y arrojó los siguientes (véase la figura 18).

Figura 18. Resultado del postest en el grupo control para la variable Nivel de lectura inferencial.



La pregunta cinco pertenece al indicador procesamiento de la información y busco que el estudiante revelara la comprensión del texto que leyó, mediante una síntesis del contenido del texto en tres líneas. El resultado del grupo control ante dicha consigna fue una media porcentual de 3 puntos, que lo ubica en un nivel de desempeño III o regular y le otorga 6 puntos de calificación. Resultado que indica que el grupo control citó algunos términos considerados esenciales para el tema y los relacionó parcialmente con el contenido del texto, estableciendo algunas conexiones al momento de sintetizar la información.

La preguntas seis indagó en torno al dominio del lenguaje analógico del grupo control, que se evidenciaron a través del orden cronológico, de acuerdo a criterios de sistematicidad, de las frases que aludían al proceso de elaboración del libro *Malleus Maleficarum*, contenidas en el primer párrafo del texto. El desempeño del grupo fue una media porcentual de 3.6, que se traduce a un nivel de desempeño IV o aceptable y una calificación de 7.2 puntos. Este desempeño revela que el grupo control fue capaz de recuperar cuatro frases, de cinco, que corresponden al orden cronológico en el que se elaboró del libro *Malleus Maleficarum*, demostrando que procesó el texto con sentido funcional.

La pregunta siete buscó en torno a la percepción global del texto y la habilidad del grupo para transferir el conocimiento nuevo a algo conocido. Por ello, el resultado del grupo control fue de

2.4 puntos de media porcentual, un nivel de desempeño II o suficiente, que se traducen en 4.8 puntos de calificación. Este resultado refiere que el grupo control logró expresar ideas vagamente relacionadas con la frase “las mujeres no deben hablar”, lo que implica un movimiento de solo dos décimas con respecto del resultado obtenido en el pretest y evidenciando, nuevamente las complicaciones que tiene para ellos dominar el lenguaje analógico y, manejar el contenido del texto en un nivel mayor que el figurativo.

La pregunta ocho como parte del indicador inferencias inductivas y deductivas, buscó que a través del planteamiento de tres conclusiones lógicas y coherentes, el estudiante manifestara su dominio de las relaciones inferenciales, a partir de un razonamiento deductivo, que le permiten ir de lo particular a lo general. Por tanto, la media porcentual que obtuvo el grupo fue de 2.6 puntos, un nivel de desempeño III o regular, que corresponde a una calificación de 5.2 puntos.

La pregunta nueve tuvo como finalidad valorar el desempeño del alumno respecto al razonamiento inductivo, al plantear tres conclusiones sólidas, en las que, de forma lógica y coherente demuestre un dominio importante de relaciones inferenciales, que le permitan pasar de lo general a lo particular. Así, la media porcentual obtenida por el grupo control en esta pregunta fue de 3 puntos, lo cual, los ubica en un nivel de desempeño III o regular, que se convierte en 6 de calificación. Este resultado refiere que el grupo control logró plantear una conclusión sólida, en la que utilizó una lógica que se desarrolló parcialmente coherente, demostrando un dominio parcial del establecimiento de relaciones inferenciales, a partir del razonamiento inductivo, que le limitan en partes el paso de lo general a lo particular.

En la pregunta 10 el estudiante debía argumentar tres propósitos del texto, lo cuales, deben plantearse mediante un discurso lógico y coherente. La media porcentual obtenida por el grupo control en esta pregunta fue de 3.3, un nivel de desempeño III o regular, que les da una calificación de 6.6 puntos. Esto datos señalan que el grupo control planteó una conclusión sólida, en la que utilizó una lógica que se desarrolla parcialmente coherente, demostrando con ello un dominio parcial del establecimiento de relaciones inferenciales sobre los propósitos del texto, que le limitan en partes el paso de los antecedentes a sus consecuentes.

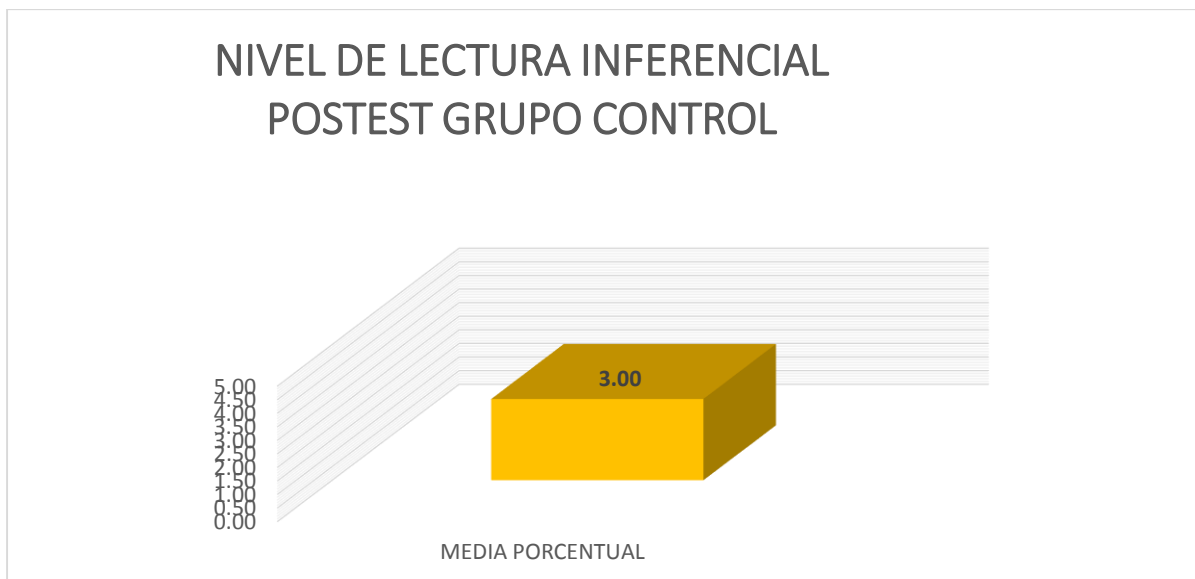
La pregunta once buscó que el alumno expresara errores que derivan de la realización de inferencias con poca lógica al no tener en cuenta toda la información que el texto le presento. El resultado del grupo control en esta consigna fue una media porcentual de 3.15 puntos, lo que los ubica en un nivel desempeño III o regular, que les otorga una calificación de 6.3 puntos. Este

desempeño indica que el grupo cometió dos errores importantes en los que los que manifestó el uso de premisas falsas, concepciones ingenuas, anacronismos, falsos prejuicios.

La pregunta doce, también, indagó en torno a los errores que el estudiante comete al proporcionar datos o información equivocada que no vienen al caso. Los resultados del grupo control ante esta consigna fue de 3.6 puntos como media porcentual, lo que los ubica en un nivel de desempeño IV o aceptable, lo que se convierte en un 7.2 puntos de calificación. Con estos datos, el ejercicio reveló que el grupo control cometió o tuvo un error o lapsus importante con relación a la introducción equivocada de datos.

La suma de estos resultados indica que la media porcentual obtenida por el grupo control en estas ocho preguntas es de 3 puntos (véase figura 18). Estos datos permiten observar significativas mejoras en el desempeño de los estudiantes en lo que corresponde a los indicadores de la variable 2, que conllevan procesos de pensamiento complejo (síntesis de la información, jerarquización, decodificación, razonamiento deductivo e inductivo, inferencias y discernimiento) lo que posiciona al grupo control en un nivel de desempeño III o regular y le otorga una calificación global de 6 puntos.

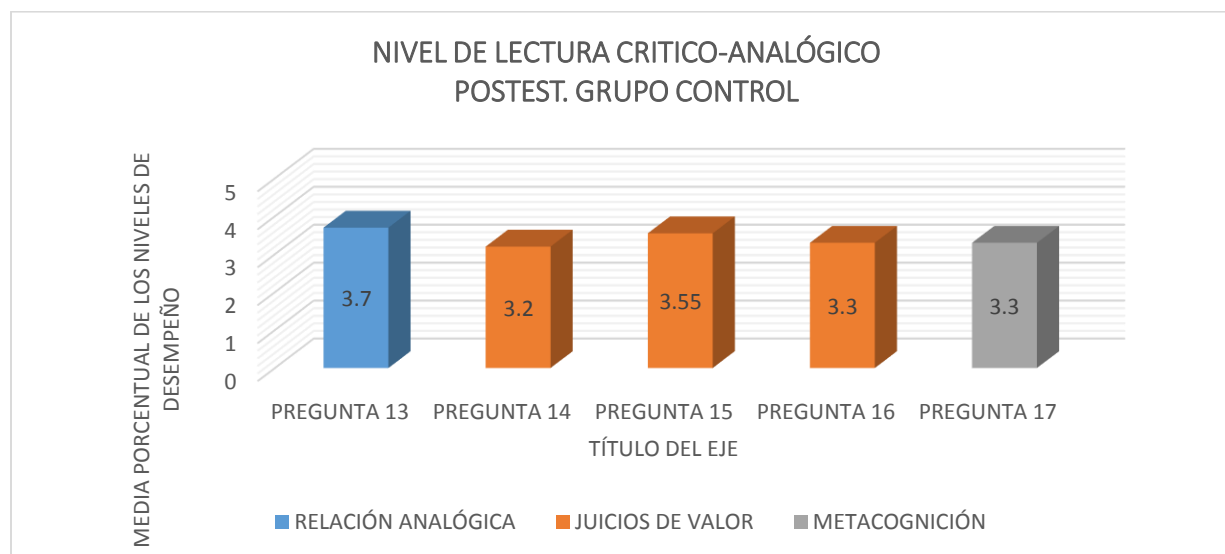
Figura 19. . Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo control (postest).



4.4.1.3 Nivel de lectura crítico-analógico

El nivel de lectura crítico-analógico es la tercera y última de las variables que integran este ejercicio y tuvo como propósito valorar los niveles de desempeño de los alumnos de quinto semestre en torno a los siguientes indicadores: relación analógica, juicios de valor y metacognición; y procesos de pensamiento relacionados con: la abstracción, la evaluación y la metacognición. De modo que, los resultados de las preguntas 13, 14, 15, 16 y 17 en el postest en el grupo control fueron los que siguen a continuación (véase la figura 20).

Figura 20. Resultado del postest en el grupo control para la variable nivel de lectura crítica.



La pregunta trece como parte del indicador relación analógica, buscó que el estudiante vinculara el texto con datos que contienen expresamente información relacionada con su contexto. El resultado del grupo control, ante esta consigna fue una media porcentual de 3.7, lo que lo posiciona en un nivel de desempeño IV o aceptable y les da 7.4 puntos de calificación. Este dato indica que el grupo control estableció dos relaciones analógicas entre las actitudes contra las mujeres el medievo y las que se dan hoy día, demostrando que es capaz de vincular por su cuenta la información del texto con su contexto.

La pregunta catorce, es parte del indicador evaluación de la información, por ello su finalidad radicó en que el estudiante evidenciara el nivel de abstracción de contenidos y la transferencia que hace de su información. Ante ello, el grupo control obtuvo una media porcentual de 3.2 puntos, lo que lo posiciona en un nivel de desempeño III o regular, y le otorga una calificación de 6.4 puntos. Desempeño que demuestra una mejora respecto al obtenido en el pretest, revelando que el grupo

mencionó dos hipótesis respecto a cómo sería del mundo si no existieran los prejuicios de género, demostrando que es capaz conectar por su cuenta la información del texto con su contexto e introducir hipótesis nuevas y sencillas en los contenidos de la tarea.

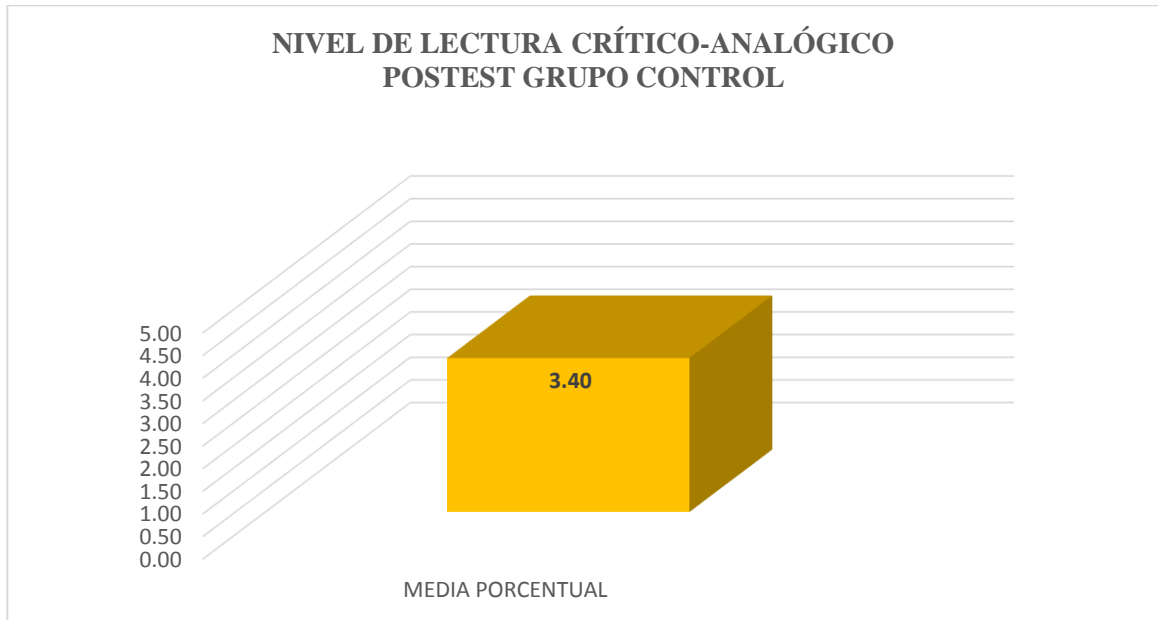
La pregunta quince, buscó medir el nivel de desempeño del alumno respecto a la abstracción de contenido y la transferencia de la información, en grado tres. El resultado del grupo control para este ejercicio fue de 3.5 de media porcentual, lo que lo ubica en un nivel de desempeño IV o aceptable y les proporciona 7 puntos de calificación, lo cual refiere una mejora respecto al resultado de la prueba inicial. Este desempeño indica que el grupo control mencionó dos alternativas que posibilitarían erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres, demostrando que es capaz conectar por su cuenta la información del texto con su contexto e introducir hipótesis nuevas y sencillas en los contenidos de la tarea.

La pregunta dieciséis también indagó en torno al nivel de desempeño del estudiante respecto a la transferencia de la información, en grado tres. Los resultados del grupo control en esta consigna fue una media porcentual de 3.3 puntos, que lo coloca en un nivel de desempeño III o regular y les da 6.6 punto de calificación. Estos datos refieren que el grupo control fue capaz de escribir una conclusión respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: ¡Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer! Mencionando otros datos sin criterio lógico; desempeñándose como repetidor parcial de la información que se le presenta.

La pregunta diecisiete, como parte del indicador de metacognición, buscó valorar el nivel de desempeño del estudiante para autoevaluar sus propios procesos de cognición, los procedimientos y sus logros. Así, los resultados del grupo control de 3.3 puntos de media porcentual, lo cual, los sitúa en un nivel de desempeño III o regular y les proporciona 6.6 puntos de calificación. Este desempeño revela que el grupo control explicó el proceso que realizó, limitándose a mencionar algunas partes del contenido material de la tarea.

En suma, el resultado total de la variable de nivel de lectura crítico-analógico en el postest, revela una mejora importante en el nivel de dominio de la lectura crítica o profunda, pues, como se puede observar en la figura 21, la media porcentual pasa de 1.6 puntos a 3.40 puntos lo que posiciona al grupo control en un nivel de desempeño III o regular y les otorga 6.8 puntos de calificación global.

Figura 21. Media porcentual del nivel de lectura crítica en el grupo control (postest).

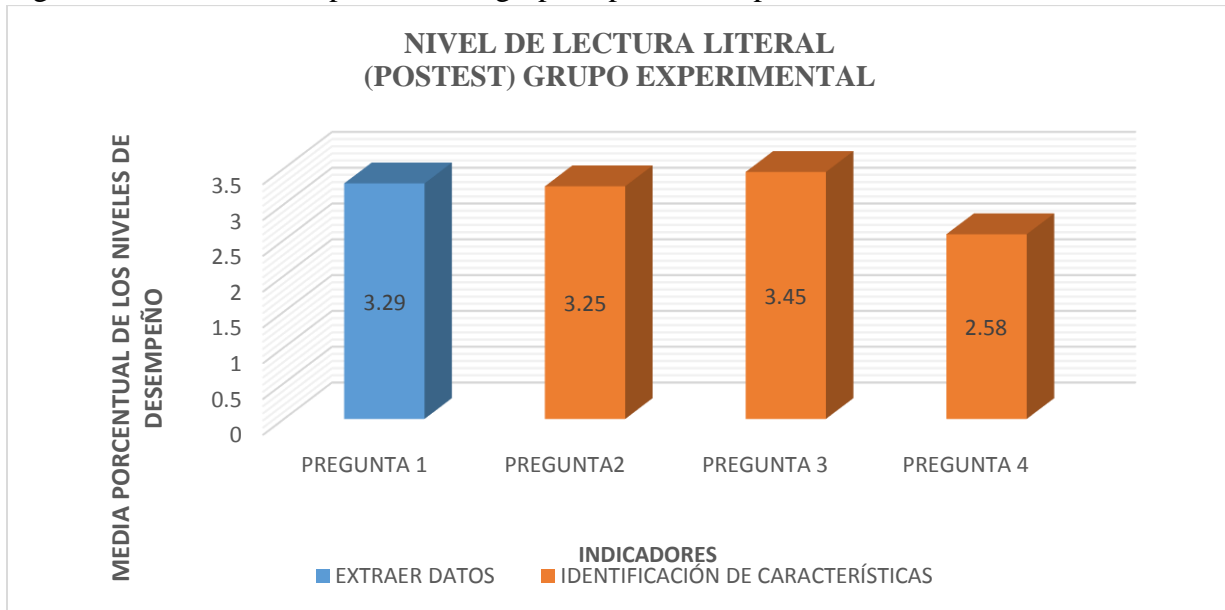


4.5.1 Grupo experimental

4.5.1.1 Nivel de lectura literal

Los resultados del grupo experimental en la variable correspondiente al nivel de lectura literal del postest evidenciaron cambios importantes respecto a los desempeños obtenidos en pretest. Como se ha dicho a lo largo de este análisis, esta variable comprende cuatro preguntas, cuyos indicadores corresponden a: la extracción de datos y la identificación de características. Los cuales conllevan procesos cognitivos básicos como la observación, relación de la información y elementos. En la figura que se muestra a continuación se pueden observar los resultados obtenidos por el grupo experimental en las preguntas 1, 2, 3 y 4 (véase la figura 21).

Figura 22. Resultado del postest en el grupo experimental para la variable nivel de lectura literal.



La pregunta uno, cuyo propósito fue el estudiante recuperara de forma literal los nombres de cinco personajes y sus profesiones para demostrar su habilidad para recuperar datos de forma literal. El resultado que obtuvo el grupo experimental ante esta pregunta, fue una media porcentual de 3.29, lo que ubica al grupo experimental en un nivel III, desempeño regular, y le otorga una calificación de a 6.58 puntos. Este dato revela que el grupo demostró ser capaz de citar correctamente dos de los cuatro personajes con sus profesiones que contenía en el texto, con ello evidenció que dominó parcialmente un plan de ejecución para realizar el ejercicio, además de presentar habilidades limitadas para identificar y extraer información específica. Hay que decir que señalar que en esta consigno no se observó una mejora del desempeño del grupo respecto a los resultados obtenidos en la pretest.

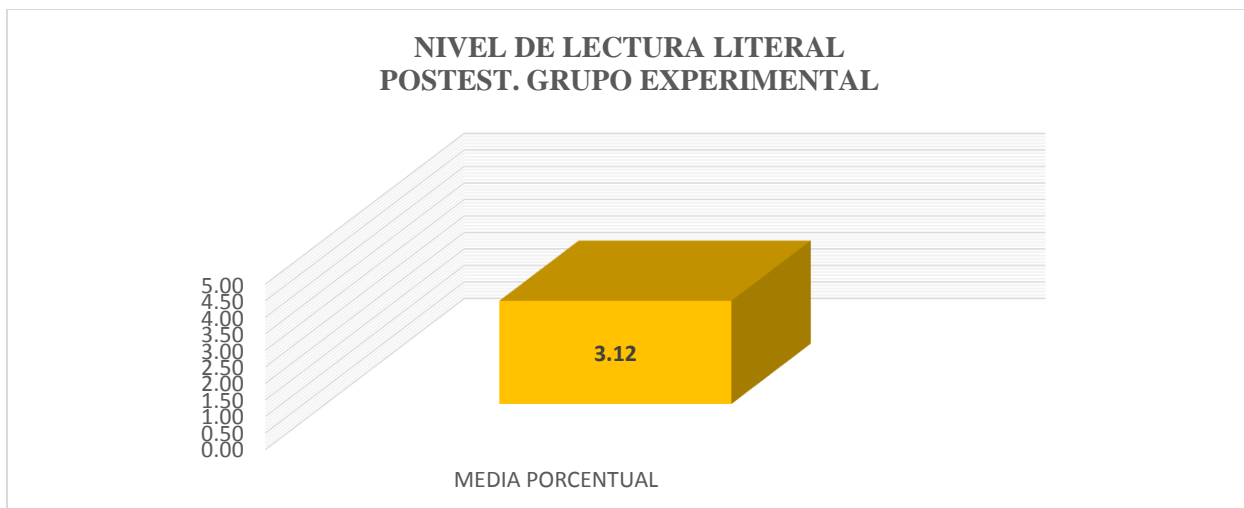
La pregunta dos buscó que el alumno citara cinco temas o conceptos que conociera que estuvieran pertinentemente relacionados con la lectura. De forma que, los desempeños obtenidos en este ejercicio fue una media porcentual 3.25, situando al grupo control en un nivel de desempeño III o regular y les otorga una calificación de 6.5 puntos. Las respuestas del grupo ante esta consigna tienen un comportamiento especial, pues se observa un retroceso en el nivel de desempeño de los estudiantes.

La pregunta 3 buscó medir el desempeño del estudiante para jerarquizar de forma simple la información contenida en el texto, al ordenar de forma secuencial los hechos. Los resultados del grupo experimental en esta pregunta fue una media porcentual de 3,2 puntos, lo que lo coloca en un nivel de desempeño III o regular y les da una calificación de 6.4 puntos. Este dato refleja una mejora importante en el desempeño del grupo en cuanto a la jerarquización simple de la información, alcanzando el doble de puntaje que el obtenido en la prueba inicial.

La pregunta 4 tuvo como propósito que el estudiante manifestara capacidad de observación, relación e identificación de características a través de la manifestación de dudas justificables o significativas derivadas de la lectura literal del texto. Los desempeños obtenidos por el grupo experimental en este ejercicio fueron una media porcentual de 3.4 puntos, colocándose con ello en un nivel de desempeño IV o aceptable, lo que les otorga en una calificación de 6.8 puntos. Este desempeño demuestra una mejora de 1.4 puntos respecto al resultado obtenido en esta consigna en el pretest.

En resumen, los resultados obtenidos por el grupo experimental en esta variable tienen comportamientos interesantes, por un lado se ha observado que en los desempeños de los estudiantes en la dos primeras preguntas no mejoraron, caso contrario a las preguntas 3 y 4, lo cual condujo a que el desempeño del grupo experimental en la variable nivel de lectura literal se ubique en un nivel III o regular, al obtener una media porcentual de 3.12 puntos, que en suma es una calificación de 6.2 puntos (véase figura 23).

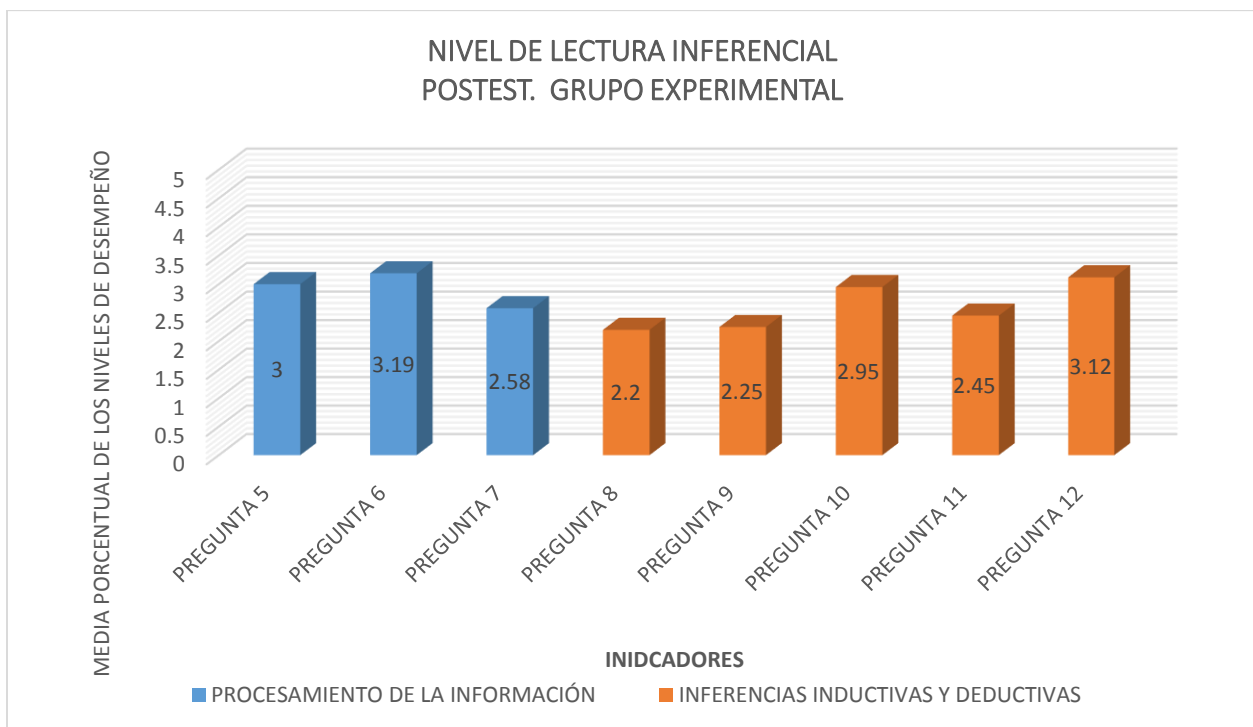
Figura 23. Media porcentual del nivel de lectura literal en el grupo experimental (postest).



5.5.1.2 Nivel de lectura inferencial

El nivel de lectura inferencial está conformada por ocho preguntas, las cuales buscaron valorar los desempeños de los alumnos del grupo experimental en torno a los siguientes indicadores: procesamiento de la información y la realización de inferencias deductivas o inductivas. Estos indicadores conllevaban la realización de procesos de pensamiento que implican síntesis de la información, jerarquización, decodificación, razonamiento deductivo e inductivo, inferencias y discernimiento. En este sentido, el grupo experimental obtuvo los siguientes resultados en el nivel de lectura inferencial en las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 (véase la figura 24).

Figura 24. Resultado del postest en el grupo experimental para la variable nivel de lectura inferencial.



La pregunta cinco, como parte del indicador procesamiento de la información, buscó que el estudiante expresara la comprensión de lo que lee mediante la síntesis del texto y el ordenamiento de la información en tres líneas. El resultado del grupo experimental fue una media porcentual de 3 puntos, lo que lo ubica en un nivel de desempeño III o regular y les otorga 6 puntos de

calificación. Este resultado manifiesta que el grupo experimental citó algunos términos considerados esenciales para el tema y los relacionó parcialmente, estableciendo alguna conexión.

La pregunta seis, buscó que el grupo evidenciara con el dominio del lenguaje analógico, su nivel de desempeño para ordenar cronológicamente y estructurar con criterios de sistematicidad las frases del primer párrafo del texto. Los resultados indican que el grupo experimental obtuvo 3.1 puntos de media porcentual, lo que lo sitúa en un nivel de desempeño III o regular y le da 6.2 puntos de calificación. Este dato nos indica que el grupo experimental fue capaz de recuperar tres frases que corresponde al orden en el que se elaboró del libro *Malleus Maleficarum*, demostrando que procesa el texto con sentido funcional.

La pregunta siete tuvo como propósito indagar en torno al nivel de desempeño en que el grupo reconoce y crea analogías, con sentido práctico o filosófico. De ahí que, el resultado del grupo experimental ante esta consigna fue de 2.58 de media porcentual, lo corresponde a un nivel de desempeño III o regular, que les da una calificación de 5.16 puntos. Este dato revela que el grupo experimental fue capaz de articular algunas ideas relacionadas con la frase “las mujeres no deben hablar” demostrando que procesa el texto con sentido funcional.

La pregunta ocho pertenece al indicador de inferencias inductivas y deductivas, así que su propósito fue buscar que el grupo evidenciara su nivel de desempeño respecto al pensamiento deductivo al plantear tres conclusiones sólidas. El resultado obtenido por el grupo experimental en este ejercicio fue de 2.2 puntos, lo que sitúa al grupo en un nivel de desempeño II o suficiente, que como calificación corresponde a 4.4 de calificación. Este resultado señala que el grupo planteó conclusiones que se caracterizan por no ir más allá de los datos que se le presentan, demostrando carencias al establecer relaciones inferenciales, a partir del razonamiento deductivo, que le impiden el paso de lo particular a lo general. Cabe señalar que el desempeño del grupo dentro de la escala no se movió, sin embargo se observó una pequeña mejora pues de 1.9 pasó a 2.2 puntos.

La pregunta nueve buscó valorar el nivel de razonamiento inductivo del grupo, al plantear tres conclusiones sólidas en las demostrara un dominio importante de relaciones inferenciales. El resultado que el grupo experimental obtuvo fue una media porcentual de 2.25, lo que lo ubica en un nivel de desempeño II o suficiente y les otorga una calificación de 4.5 puntos. Este dato indica que el grupo experimental planteó conclusiones que se caracterizan por no ir más allá de los datos que se le presentan, demostrando carencias al establecer relaciones inferenciales, a partir del razonamiento inductivo, que le impiden el paso de lo general a lo particular.

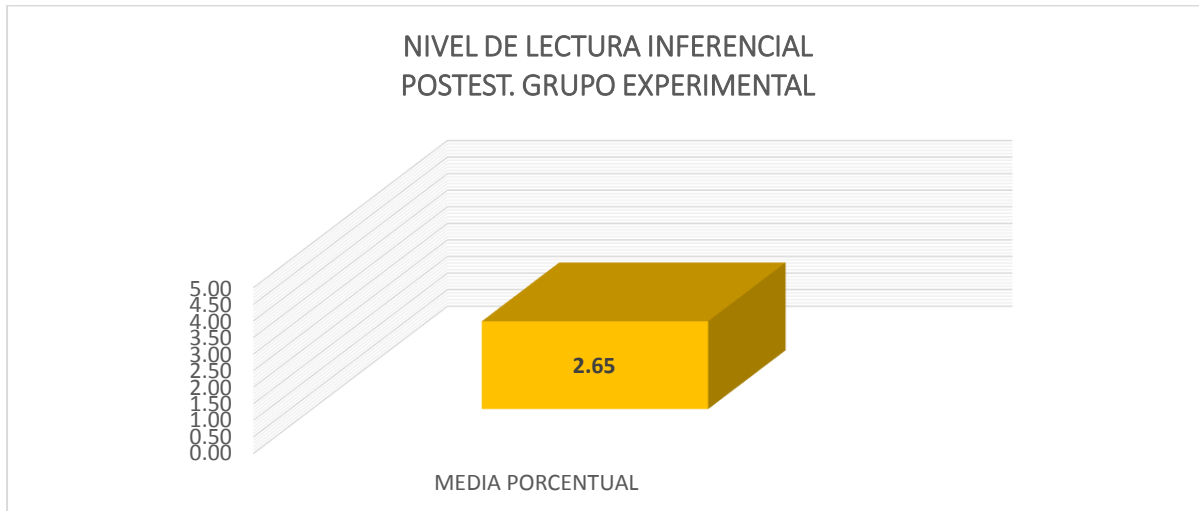
La pregunta 10 buscó que el estudiante arguyera tres propósitos del texto. De ahí, el desempeño del grupo experimental fue una media porcentual fue de 2.95 lo que corresponde a un nivel de desempeño III o regular y les da una calificación de 5.8 puntos. Este resultado revela que el grupo experimental planteó una conclusión sólida en donde utiliza una lógica que se desarrolla solo parcialmente coherente, demostrando un dominio parcial del establecimiento de relaciones inferenciales sobre los propósitos del texto, que le limitan en partes el paso de los antecedentes a sus consecuentes.

La pregunta once indagó respecto a los errores en los que inciden los estudiantes al realizar inferencias ilógicas que no toman en cuenta toda la información que el texto le presentó. El resultado que tuvo el grupo experimental en este ejercicio fue una media porcentual de 2.45, lo que los ubica en un nivel desempeño II o suficiente, y les otorga una calificación de 4.9 puntos. Este dato indica que el grupo experimental cometió una variedad de errores graves y lapsus en los que contrapone su posicionamiento inicial con su argumento, revelando el uso de premisas falsas. Hay que señalar que si bien el desempeño del grupo en el pretest correspondió al nivel II, hubo una mejora de 1 punto con respecto al postest, pues en la prueba inicial obtuvieron 1.5 puntos y en esta prueba obtuvieron 2.45 puntos.

La pregunta doce también indagó sobre la naturaleza de los errores que el estudiante comete al proporcionar datos o información equivocada que no venir al caso. Los resultados del grupo experimental ante dicha consigna fue una media porcentual de 3.12, lo que los ubica en un nivel de desempeño III o regular, y le otorga una calificación de 2.6 puntos. Este dato refiere que el grupo experimental cometió dos errores importantes en los que los que manifiesta la introducción equivocada de datos. Este desempeño refiere una mejora importante del grupo al identificar la información que se relaciona con el texto, lo cual refiere un mejor desempeño que el observado en el pretest.

En suma, el desempeño del grupo experimental en esta variable fue una media porcentual de 2.65 puntos (véase figura 25), lo que posiciona ligeramente al grupo experimental en un nivel de desempeño III o regular y les da una calificación global de 5.30 puntos. Este desempeño señala que el desempeño del grupo experimental se encuentra en un nivel intermedio dentro de la escala. Hay que decir que los procesos de pensamiento relacionados con la síntesis, la jerarquización, el ordenamiento y la realización de inferencias inductivas y deductivas implícitos en el desarrollo del nivel inferencial demostraron mejoras en el postest.

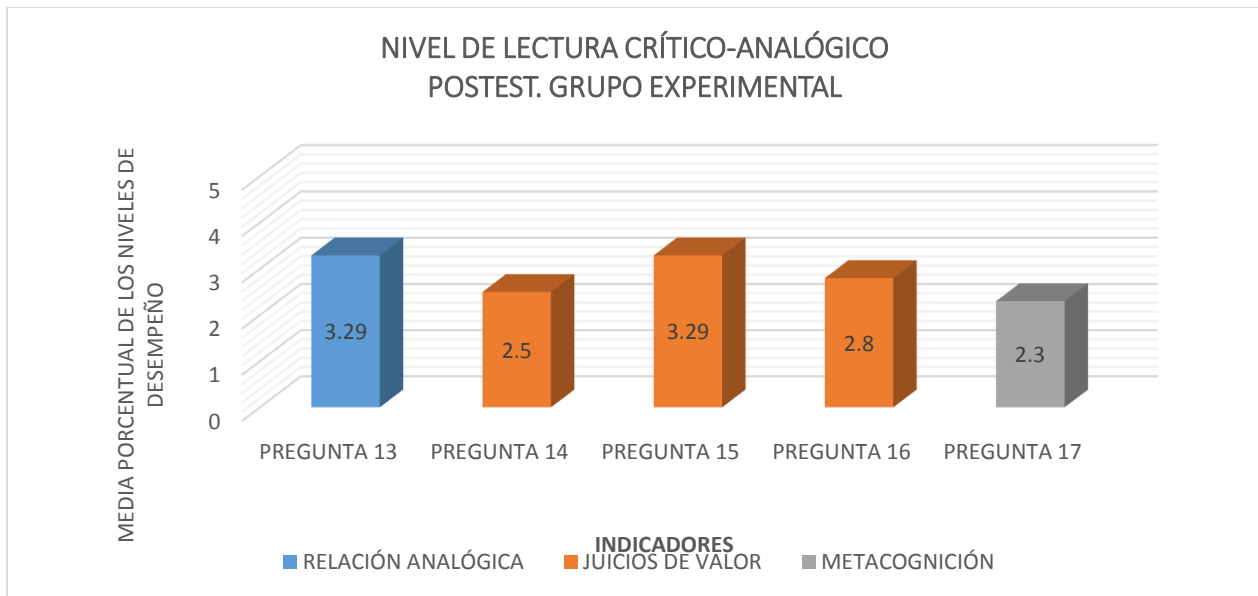
Figura 25. Media porcentual del nivel de lectura inferencial en el grupo experimental (postest).



4.5.1.2 Nivel de lectura crítica-analógica

La tercera variable corresponde al nivel de lectura crítico-analógica indagó, a través de las cinco preguntas que la integran, los desempeños del grupo experimental en torno a los indicadores: relación analógica, juicios de valor y metacognición. Los procesos de pensamiento implícitos en este nivel de lectura atienden a la reflexión, relaciones complejas interpretación y evaluación de información. De modo que, los resultados son los siguientes (véase la figura 26).

Figura 26. Resultado del postest en el grupo experimental para la variable nivel de lectura crítica.



La pregunta trece buscó medir el desempeño del grupo al vincular el texto con datos que contienen expresamente información relacionada su contexto. De forma que, el resultado grupo experimental en este ejercicio fue una media porcentual de 3.2 puntos de media porcentual, lo que lo posiciona en un nivel de desempeño III o regular y 6.4 puntos de calificación. Este resultado refiere que el grupo experimental encontró una similitud entre los contenidos del texto y su contexto, mencionando otros datos sin criterio lógico; comportándose aún repetidor parcial de la información que se le presenta.

La pregunta catorce, parte del indicador evaluación de la información, tuvo como propósito que el estudiante evidenciara el nivel de desempeño en la abstracción de información, en grado 2, y la transferencia de la información que el texto proporciona para la articulación de hipótesis. El grupo experimental en esta consigna una media porcentual de 2.5 puntos, lo que los coloca en un nivel de desempeño III o regular y le da una calificación de 5 puntos. Este resultado revela que el grupo control fue capaz de articular una hipótesis respecto a cómo sería del mundo si no existieran los prejuicios de género, mencionando otros datos sin criterio lógico; desempeñándose como repetidor parcial de la información que se le presenta.

La pregunta quince también indagó en torno al nivel de desempeño del grupo experimental respecto a la transferencia de la información, en grado tres. El resultado que el grupo experimental obtuvo en este ejercicio fue media porcentual de 3.29, lo que lo ubica en un nivel de desempeño III o regular y les otorga 6.58 de calificación. Esta información indica que el grupo experimental

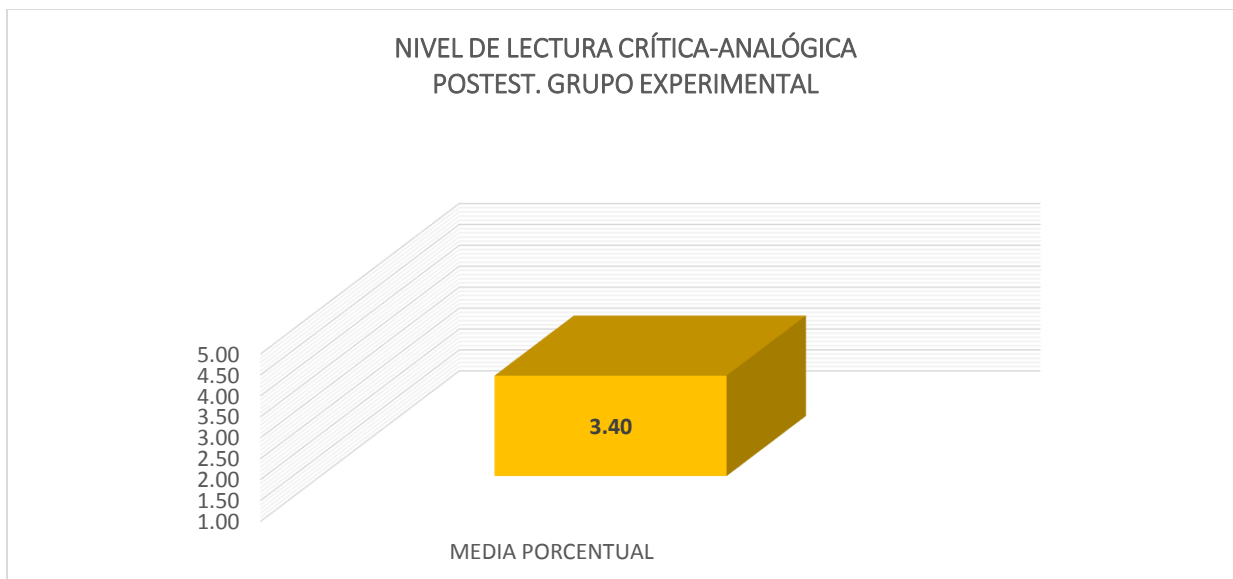
fue capaz de articular una alternativa que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres, mencionando otros datos sin criterio lógico; desempeñándose como repetidor parcial de la información que se le presenta.

La pregunta dieciséis, al igual que las anteriores, valoró el nivel de desempeño del grupo respecto a la transferencia de la información, en grado tres. El resultado que obtuvo el grupo experimental ante esta consigna fue una media porcentual de 2.8, que los coloca en un nivel de desempeño III o regular y les proporciona una calificación de 5.3 puntos. Este dato refiere que el grupo experimental fue capaz de articular una conclusión respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: ¡Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer! Mencionando otros datos sin criterio lógico; desempeñándose como repetidor parcial de la información que se le presenta.

Finalmente, la pregunta diecisiete, correspondiente al indicador metacognición, tuvo como propósito medir el nivel de desempeño del grupo en torno al ejercicio de autoevaluación de sus propios procesos. Los resultados del grupo experimental en esta consigna fue una media porcentual de 2.3, un nivel de desempeño II o suficiente y les proporciona una calificación de 4.6 puntos. Este desempeño refiere que el grupo experimental no supo explicar lo que ha hecho, tanto para planificar como para ejecutar su actividad y se limita a mencionar algunas partes del contenido material de la tarea propuesta o se refiere de modo impreciso a actividades lejanas a la tarea concreta de la prueba. A este punto es pertinente decir que el grupo pasó del desempeño I al II, lo que indica una pequeña mejora.

El resultado global que el grupo experimental obtuvo en la variable nivel de lectura crítica analógica fue una media porcentual de 3.40 (véase figura 27), lo cual ubica al grupo experimental en un nivel de desempeño III o regular y le da una calificación global de 6.8 puntos. Este resultado revela un avance significativo en el desarrollo de los procesos de pensamiento y en la lectura crítica-analógica. Esto permite, interpretar que la intervención tuvo aciertos en esta parte.

Figura 27. Media porcentual del nivel de lectura crítica en el grupo experimental (postest).



4.6 Comparación de resultados

4.6.1 Nivel de lectura literal

A manera de sumario, a continuación se presenta un comparativo de los niveles de desempeño que los estudiantes de quinto semestre, de la institución en la que se llevó a cabo esta investigación, tuvieron durante el pretest y el postest, esto permitirá observar de forma más clara las modificaciones que el grupo control y el grupo experimental tuvieron en sus desempeños, a partir de la intervención basada en la lectura profunda y el análisis de textos. Cabe señalar que las características de los integrantes de los grupos fueron condicionantes para tales resultados, por un lado el grupo control manifestó disposición para con el trabajo colaborativo, la participación activa en clase, la responsabilidad con las tareas, derivado de las características de los estudiantes respecto al aprendizaje teórico; por otro lado, los estudiantes del grupo control tuvieron un menor número de intervenciones en clase, una menor interacción al formar equipos de trabajo, en donde se evidenciaron personalidades tímidas, característica que contribuye a inhibir la participación activa de los estudiantes.

No obstante, tales condicionantes, en ambos grupos se manifestaron cambios importantes. Concretamente, los resultados grupo control y del grupo experimental en la primera variable se movieron en un sentido positivo como se puede observar en la figuras 28, 29.

Figura 28. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura literal del grupo control pretest-postest.

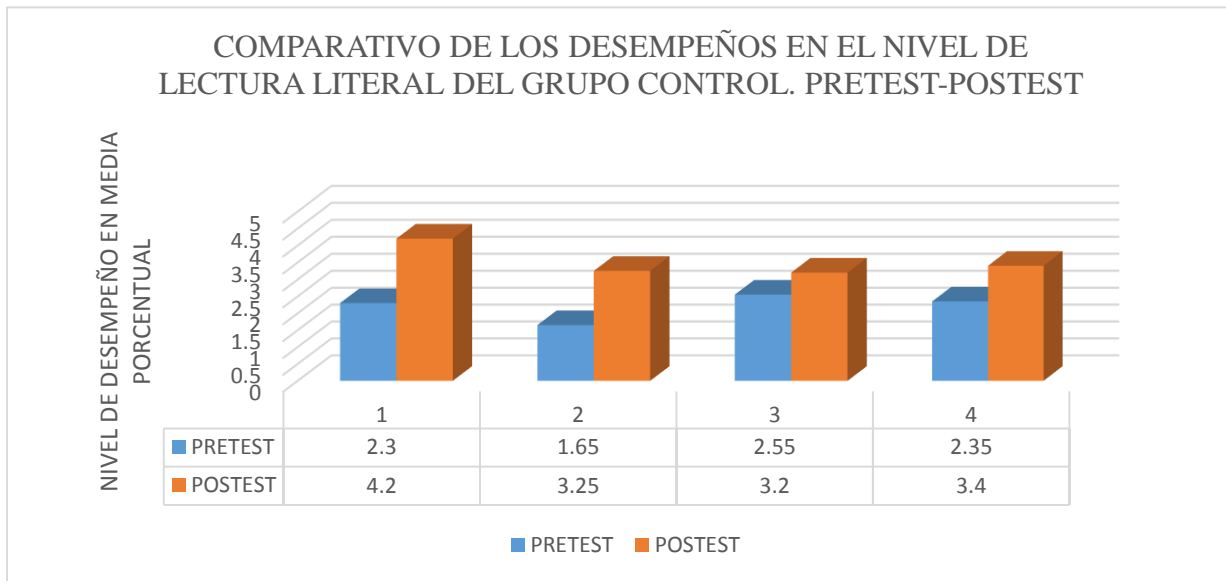
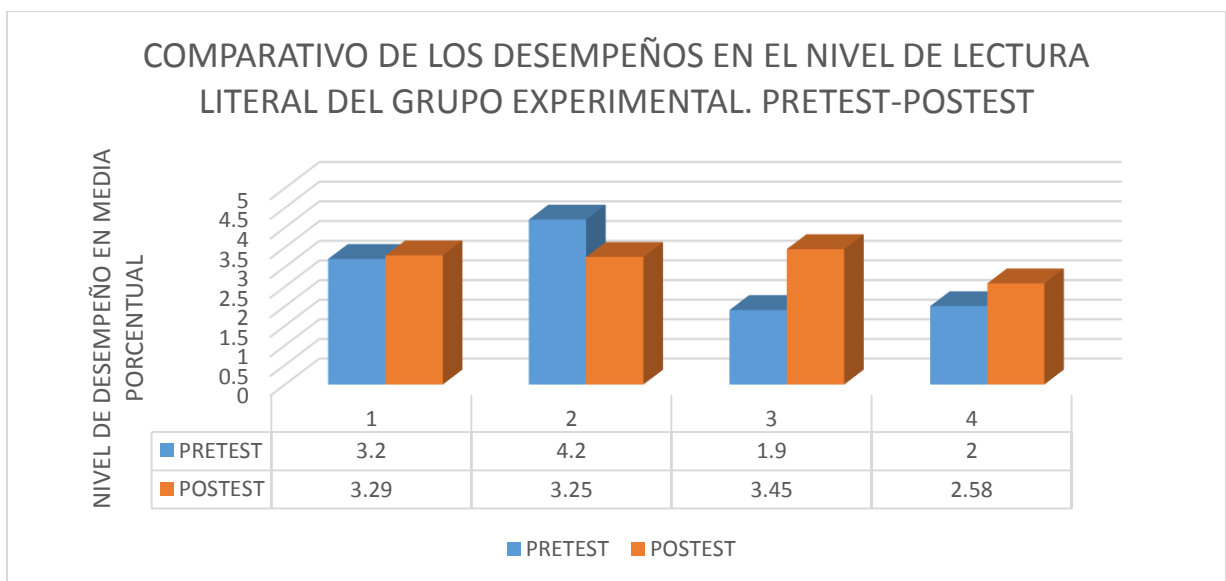


Figura 29. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura literal del grupo experimental pretest-postest.



5.6.2 Nivel de lectura inferencial

Dentro del nivel de lectura inferencial los cambios en los resultados de los grupos también fueron positivos, alcanzando en algunos indicadores el doble de los puntos obtenidos en la prueba inicial.

Figura 30. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura inferencial del grupo control pretest-postest.

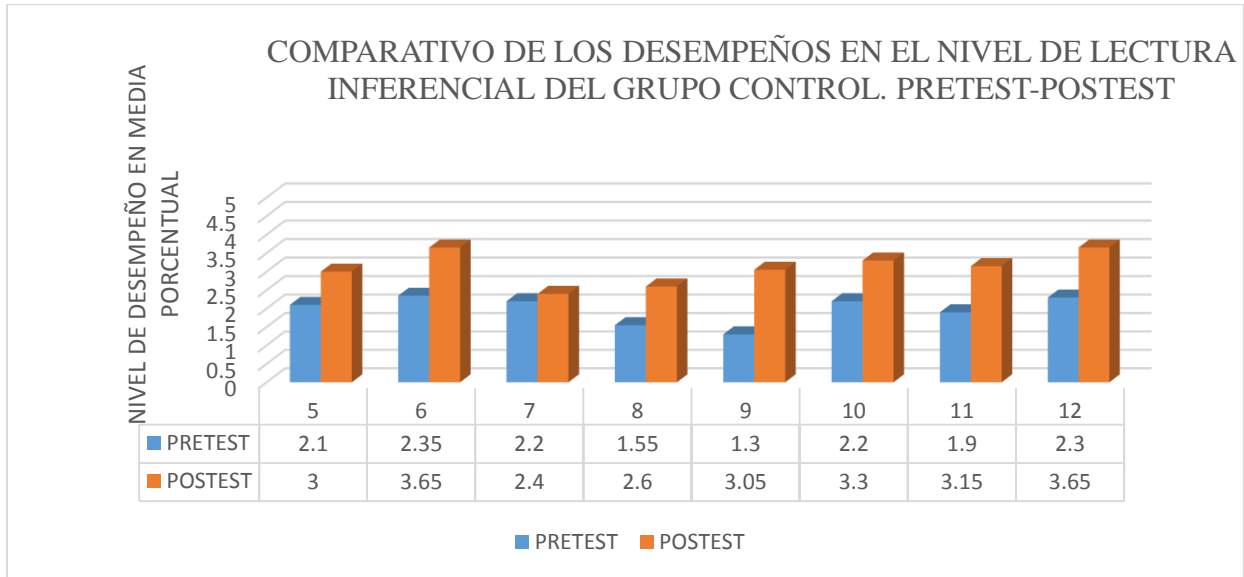
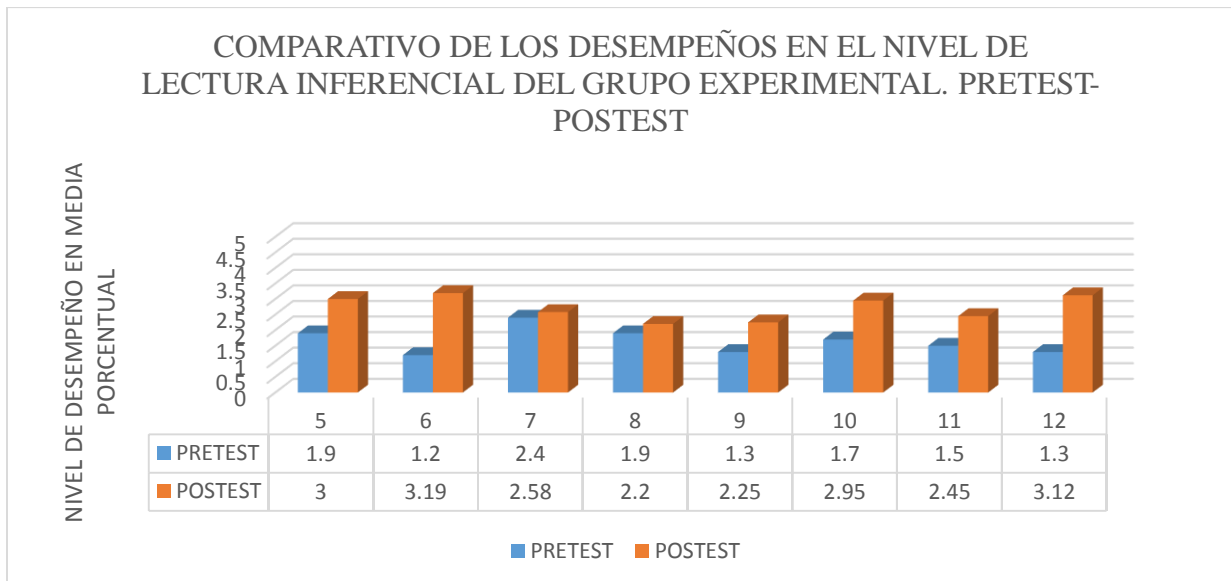


Figura 31. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura inferencial del grupo experimental pretest-postest.



5.6.3 Nivel de lectura crítica-analógica

Los resultados en la tercera variable, nivel de lectura crítica-analógica fueron positivos, manifestando transformaciones importantes en sus desempeños.

Figura 32. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura crítica del grupo control pretest-postest.

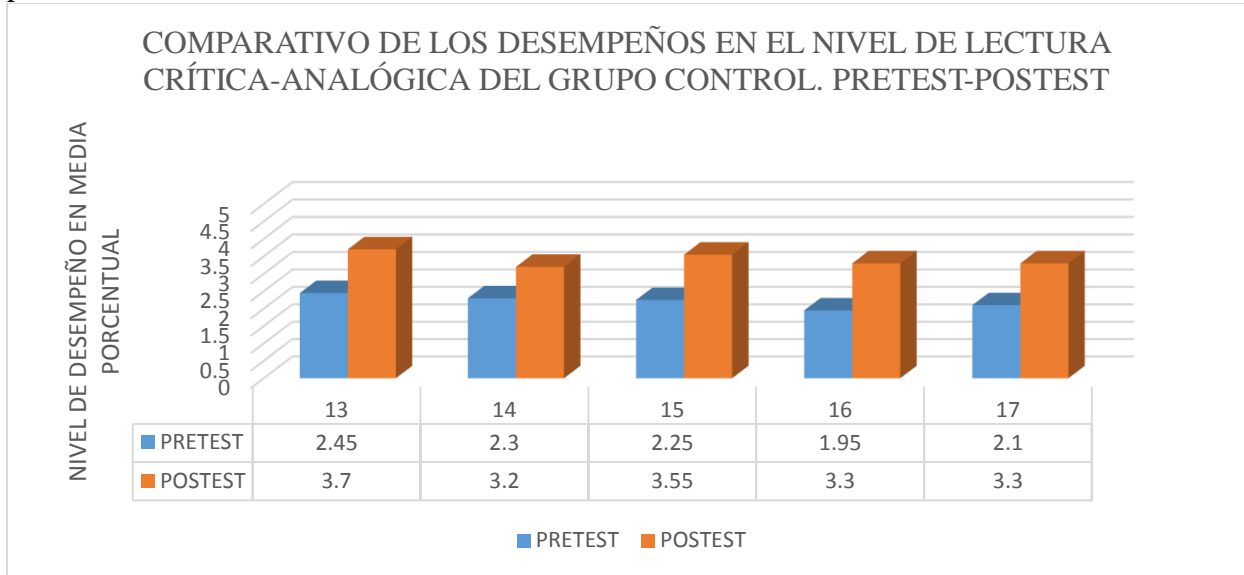
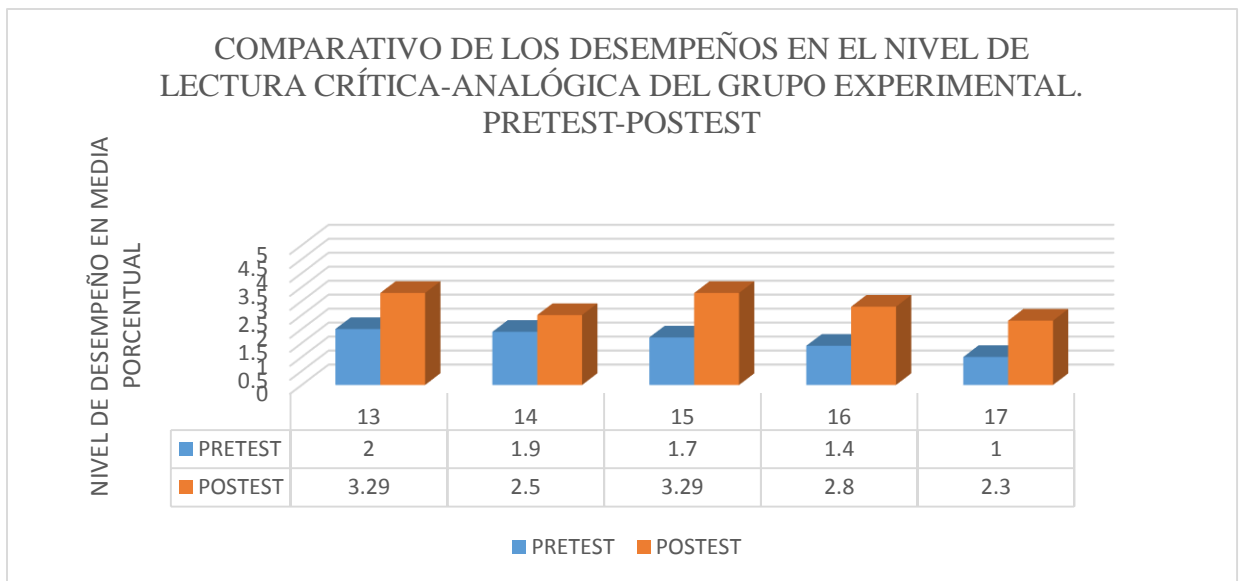


Figura 33. Comparativo de los desempeños en el nivel de lectura crítica del grupo experimental pretest-postest.



En resumen, los resultados del *postest* reflejan cambios en el comportamiento de las respuestas de ambos grupos. Particularmente en el grupo experimental (5°A) se obtuvo una media porcentual de 2.74 puntos, lo cual se traduce en un 5.47 de calificación para el grupo, es decir, manifestó un cambio de 1.11 de diferencia respecto al *pretest*. Lo cual se observa en los resultados globales de los desempeños. Los resultados por dimensiones posicionan los desempeños de mayor a menor de la siguiente manera: Abstracción, lenguajes, tema, errores y su naturaleza, razonamiento y conciencia cognitiva, lo cual refleja los desempeños alcanzados en cada pregunta.

El grupo control (5°B) obtuvo en el *postest* una media porcentual de 3.28 puntos, lo cual se traduce en un 6.55 de calificación para el grupo, es decir, manifestó un cambio positivo de 1.19 puntos de diferencia respecto al *pretest*. . Lo cual se observa en los resultados globales de los desempeños. Los resultados por dimensiones posicionan los desempeños de mayor a menor de la siguiente manera: tema, abstracción, errores y su naturaleza, conciencia cognitiva, lenguajes y razonamiento, lo cual refleja los desempeños alcanzados en cada pregunta.

Los resultados del *postest* revelaron que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus dominios respecto a los niveles de lectura literal, inferencial y crítico analógico. Evidenciando con ello una mejora en los dominios de las dimensiones cognitivas que mide la prueba ESEAC, concretamente en las dimensiones de abstracción, metacognición y razonamiento como puede observar en la figura 11 y 12. Asimismo fue posible observar una mejor articulación de los argumentos del grupo experimental y del grupo control. Como resultado del trabajo de investigación realizado en torno a “Lectura profunda y análisis de textos. Estrategia para desarrollar la competencia lectora en nivel medio superior” es posible recuperar las siguientes conclusiones.

V. CONCLUSIONES

Las dificultades de los estudiantes de nivel medio superior para leer críticamente un texto, los malos resultados obtenidos en pruebas como PISA y PLANEA en el área de competencia lectora, aunado a los bajos índices de lectura en los estudiantes y el desinterés por leer, hicieron que esta investigación buscara contribuir a la mejora del desempeño lector de los estudiantes de bachillerato. Pues las condiciones de nuestro tiempo exigen que los estudiantes se consoliden como analistas críticos de textos y ciudadanos capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.

Por consiguiente, se realizó un diagnóstico del desempeño de la competencia lectora a través de la prueba: Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) a una muestra de 44 estudiantes de quinto semestre de bachillerato, cuyos resultados permitieron el diseño de la intervención educativa basada en la lectura profunda y el análisis de textos, la cual tuvo como propósito desarrollar variables propias de la competencia lectora. La intervención buscó, en primer lugar, desarrollar la lectura profunda, en el entendido que posibilita la significación y comprensión de un texto, mediante tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-analógica) y en segundo lugar, buscó desarrollar, a través de una serie de ejercicios estructurados en función del paradigma de procesos cognitivos propuesto por Donna Kabalen y Margarita Sánchez, el análisis de textos.

Concretamente, la conjunción de estas estrategias implicó que al abordar el nivel de lectura literal los estudiantes realizaran el análisis de texto de acuerdo a los siguientes nueve procesos básicos de pensamiento: Observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación; posteriormente el paso al nivel de lectura inferencial-crítico e interpretativo-crítico demandó que los estudiantes realizaran el análisis del texto con base en procesos más abstractos tales como: el análisis, la síntesis y el razonamiento, los cuales “incluyen los procesos de decodificación e inferencia, de razonamiento deductivo e inductivo y de adquisición de conocimiento” (Kabalen & Sánchez, 1997, p. 97) y finalmente el nivel analógico-crítico implicó el análisis de textos en función de procesos de pensamiento que establecen relaciones de orden superior tales como el razonamiento analógico, la decodificación, la inferencia, la funcionalización y la aplicación (Kabalen & Sánchez, 1997).

Al término de las ocho sesiones de intervención, se aplicó nuevamente a manera de postest la prueba Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) a la muestra de estudiantes. Los resultados, en su mayoría positivos, permitieron hacer un balance de los alcances y limitaciones de la propuesta lo que da lugar a las siguientes conclusiones.

- a) La valoración de los desempeños de la competencia lectora a través de la prueba Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC)

La prueba ESEAC permitió valorar en un sentido heurístico los niveles de desempeño en competencia lectora de los estudiantes, pues al construirse desde la especificidad de la materia y el nivel académico (Bernad, 2000) de los estudiantes proporcionó información sobre el nivel de la actividad cognitiva del estudiante (principiante, intermedio y experto) y su desempeño en la

competencia lectora (no suficiente, suficiente regular, bueno y destacado). En cada reactivo se logró triangular las dimensiones de análisis de la prueba (dominio general del tema, dominio de lenguajes, calidad de razonamiento, nivel de abstracción y conciencia cognitiva) que agrupan el proceder del estudiante respecto los contenidos y su conducta (Bernad, 2000) con las variables que guiaron el instrumento: los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, las que se vinculan directamente al paradigma de los procesos cognitivos que van de un nivel básico, abstractos y complejos respectivamente.

Los resultados del pretest evidenciaron las dificultades que presentaban los estudiantes a la hora de significar y leer críticamente un texto, categorizando sus desempeños como suficiente o de nivel II como se observa a continuación.

Variables	Grupo control	Grupo experimental
Nivel de lectura literal	2.21 Suficiente	2.24 Suficiente
Nivel de lectura inferencial	1.94 suficiente	1.65 Suficiente
Nivel de lectura crítico	2.24 suficiente	1.60 suficiente

Los resultados del postest evidenciaron mejoras en los desempeños estudiantes a la hora de significar y leer críticamente un texto, categorizando sus desempeños como suficiente o de nivel II como se observa a continuación

Variables	Grupo control	Grupo experimental
Nivel de lectura literal	3.50 Bueno	3.12 Regular
Nivel de lectura inferencial	3.0 Regular	2.65 Regular
Nivel de lectura crítico	3.40 Regular	3.45 Regular

De este modo, se le da respuesta a la primera pregunta de la investigación ¿Qué niveles de desempeño en competencia lectora tienen los estudiantes de quinto semestre de bachillerato? Y por consiguiente, se alcanzó el primer objetivo específico del trabajo: Identificar los niveles de desempeño de la competencia lectora en los alumnos de quinto semestre de bachillerato.

b) La intervención basada en la lectura profunda y el análisis de textos.

La implementación de la intervención didáctica, basada en la lectura profunda y el análisis de textos, permitió el desarrollo de diferentes variables que intervienen en la competencia lectora e implicó la sistematización de un método hermenéutico, que guió a los estudiantes del grupo experimental en la construcción de significados y representaciones mentales del texto, y que al mismo tiempo les permitió mejorar sus niveles de lectura, sus procesos cognitivos y en consecuencia sus desempeños en la competencia lectora, pasando de un nivel II o suficiente a un nivel III o regular.

Este logro fue resultado de un trabajo de sistematización y planeación de cada sesión, la cual estuvo integrada por:

- Componentes estructurales que derivan del modelo por competencias, el cual plantea que cada clase debe tener: un propósito; un resultado de aprendizaje; una competencia genérica y su atributo; una competencia disciplinar; una competencia de aprendizaje acorde al propósito; una evidencia de enseñanza; una evidencia de aprendizaje; saberes a desarrollar; una estrategia didáctica; actividades de enseñanza basadas en la observación, interrogatorio, solución de problemas y obtención de productos; actividades de aprendizaje que implican la comprensión, el diseño de un plan de acción, ejecución de un plan y la valoración de resultados; recursos o apoyos y una evaluación formativa o sumativa que responda a una técnica y un instrumento de evaluación según sea el caso.
- Los principios pedagógicos de teóricos del constructivismo cognitivo como Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner, cuyo propósito fue la movilización de los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) de los estudiantes.
- El sistema de clasificación de objetivos educativos expresados en la taxonomía de Marzano.

- El desarrollo procesos cognitivos a través de un libro de trabajo articulado desde el modelo de paradigma de propuesto por Donna Kabalen y Margarita A. de Sánchez, que integró diferentes tipos de textos acordes a los contenidos de la segunda unidad de la materia de Literatura I.

De esta manera, se da respuesta afirmativa a la segunda pregunta del proyecto, ¿La implementación de una intervención didáctica, basada en la lectura profunda y el análisis de textos, permite el desarrollo de competencia lectora en los estudiantes de quinto semestre de bachillerato? Cubriendo con ello, el segundo objetivo específico de la investigación que consistió en: Diseñar e implementar una intervención didáctica que permitiera el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de quinto semestre de bachillerato.

- c) La movilización de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) a través de la lectura profunda y el análisis de textos.

A partir de lo que se ha expuesto, es posible concluir que la implementación de las estrategias de lectura profunda y el análisis de textos, movilizó saberes en los estudiantes de quinto semestre de bachillerato, pues las variables que integran el concepto de saberes: conocimientos, habilidades y actitudes, fueron favorecidas a lo largo de cada sesión de la intervención educativa.

Concretamente, el área de conocimientos se abordó desde los contenidos disciplinares de la segunda unidad de la materia de Literatura I. Mientras, el área de habilidades se abordó desde el la propuesta de Kabalen y de Sánchez, el cual promovió una serie procesos de pensamiento relacionados con la observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis, evaluación, el análisis, la síntesis y el razonamiento, deductivo e inductivo, el razonamiento analógico, la decodificación, la inferencia, la funcionalización y la aplicación. Y el área de las actitudes se trabajó a partir de los juicios de valor y las estimaciones que los estudiantes estructuraron a lo largo de los ejercicios y en la autoevaluación que se integró en el libro de trabajo.

De esta manera se da una respuesta afirmativa a la tercera pregunta de la investigación ¿La lectura profunda y el análisis de textos permiten movilizar saberes en estudiantes de quinto semestre de bachillerato? Y al mismo tiempo se alcanzó el tercer objetivo específico del trabajo, que tuvo como propósito: Movilizar saberes en el estudiante de quinto semestre de bachillerato

que le facilitaran el desarrollo de la competencia lectora a partir de la lectura profunda y el análisis de textos.

Estos resultados permiten concluir que la lectura profunda y el análisis de textos son una alternativa viable para desarrollar la competencia lectora en alumnos de nivel medio superior. Además que la metodología basada en el desarrollo de procesos cognitivos puede ser utilizada por cualquier disciplina que requiera trabajar con la lectura de textos. Porque finalmente el objetivo de la competencia lectora es resolver problemáticas que el contexto académico, laboral y cotidiano presenta. Cimentando con estructuras cognitivas que hacen del lector un sujeto autónomo, crítico y reflexivo de la realidad en la que vive.

VI. REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2016). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. Resumen ejecutivo*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (28 de 04 de 2014). *bancomundial.org*. Obtenido de <http://www.bancomundial.org/es/results/2014/04/28/world-bank-support-to-education-a-systems-approach-to-achieve-learning-for-all>
- Barrón, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias*, 1(11), 3-11.
- Beker, K., Jolles, D., & van den Broek, P. (Septiembre de 2017). *Meaningful learning from texts: The construction of knowledge representations*. doi:10.1075/swll.16.02be
- Bernad, J. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*. Madrid: Narcea.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bustamante, G. (2010). Competencia lingüística y educación. *Folios*(31). Obtenido de www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a06.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017. Última reforma 23-03-2017). *Ley General de Educación*. México: Secretaría General de Servicios Parlamentarios.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017. Última reforma 24-02-2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del 5 de Febrero de 1917*. México: Secretaría de gobernación .
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*(2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (2011). Lecturas y lectores “populares” desde el Renacimiento. En G. y. Cavallo, *Historia de la lectura en el* (págs. 335-351). México: Santillana ediciones.
- CONACULTA. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. México: CONACULTA. Obtenido de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Corona, S. (julio-diciembre de 2004). ¿Leer para qué? Hacia una política de la lectura. *Comunicación y sociedad*(2), 229-246.

- D.O.F. (2008 de Octubre de 2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-13.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La Educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). México: El correo de la UNESCO.
- DGA-SEMS. (2012). *Plan de estudios 2006. Versión 2012-2017*. Puebla: Bachillerato General Estatal.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (Tercera ed.). México: McGRAW-HILL.
- Dik, S. (1989). *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Ferrer, G., & Fiszbein, A. (2015). *¿Qué ha sucedido con los sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina? Lecciones de la última década de experiencia*. Washington, DC: World Bank Group, READ. Obtenido de <http://documents.worldbank.org/curated/en/998471468184772355/pdf/100245-WP-EDU-Learning-Assessment-Systems-Box393221B-PUBLIC-SPANISH.pdf>
- Flott, Paulina, Manzi, J., Polloni, M., Carrasco Macarena, Zambra, C., & Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Obtenido de unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf
- García, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias. Importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3). Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/447/44722178014/>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.
- Gómez, E., & García, A. (2017). *Antología seminario de Docencia Universitaria. Guía de trabajo para la planeación y organización de la docencia*. Puebla: BUAP.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "De la Revolución cognitiva" a la "Revolución cultural". (U. d. Andes, Ed.) *Educere*, 13(44), 235-241.
- Gutiérrez Valencia, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. (U. d. Murcia, Ed.) *Anales de Documentación*, (5), 91-99.
- Gutiérrez, R. (1986). Lenguaje, realidad y deseo. Sobre el retorno de Jacques Lacan a Freud. *Revista de la Universidad de México*. (424), 18-19. , 18-19.
- Hernández, G. (2016). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En J. Pride, & J. Holmes (Edits.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (J. Gómez, Trad., págs. 269-293). Harmondsworth, Penguin.

- Ianni, O. (1996). Las ciencias sociales y la sociedad global. *Perfiles educativos*(71). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207101>
- INEE. (2013). *México en PISA 2012*. México, México: INEE. Obtenido de Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf
- INEE-PLANEA. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015*. México: INEE. Obtenido de www.inee.edu.mx/index.php/resultados-nacionales-2015
- INEGI. (2016). *Estadísticas a propósito del día Internacional de la Juventud (15 a 29 años) 12 de Agosto*. INEGI, Aguascalientes . Obtenido de www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
- INEGI. (2017). Educación. Obtenido de <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/pue/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=21>
- INEGI. (2017). Población. Obtenido de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>
- Jímenez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relacion existe entre ellas. *ISLL*, 65-74.
- Kabalen, D., & Sánchez, M. (1997). *La lectura analítico-crítica*. México: Trillas.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de la Educación*(46), 107-134.
- Lerner de Zunino, D. (Diciembre de 1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*(4).
- Lomas, C. (2016). *Somos lo que decimos y hacemos al decir. Enseñanza del lenguaje y educación democrática*. Santiago de Chile: Santillana.
- López, F. (Julio-Diciembre de 2011). El giro lingüístico de la Filosofía y la Historiografía contemporánea. *Mañongo*, XIX(37), 189-213. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/index.htm>
- Lyons, M. (2011). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros.
- Maldonado, A. (Enero-marzo de 2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*(87). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf>
- Mañá, A. (2014). La competencia lectora en la Educación Secundaria Obligatoria: descripción y dificultades del uso de información para responder preguntas. *Cultura y Educación*, 1(26), 184-202. doi:10.1080/11356405.2014.908668
- Marina, J. A. (03 de Abril de 2014). PISA: La fiebre recurrente. *El mundo*. Obtenido de <http://www.elmundo.es/opinion/2014/04/03/533dc10422601d7c118b457d.html>

- Martinez, M. (2012). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de disposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/.../PsicologiaComunicaciónMMMartinez_M.pdf
- Martos , A., & Vivas , A. (2010). Cultura escrita e Historia de la cultura. *Álabe. Revista de la red de Universidades lectoras*(2), 1-32. Obtenido de revistaalabe.com/index/alabe/article/download/26/20
- Miramón, C. (2008). *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*. Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- OCDE. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. . Madrid: OCDE.
- OCDE. (2016). Acerca de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *¿Qué es la OCDE?* Obtenido de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- OCDE. (2016). La OCDE en México. *México y la OCDE*. Obtenido de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm>
- OCDE. (2016). *Nota país. Programa para la evaluación Internacional de alumnos (PISA) PISA 2015- Resultados*. OCDE. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (17 de septiembre de 2015). *Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 2017 de septiembre de 2017, de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2121>
- Padilla, D., Martínez, M., Perez, M., Rodríguez, C., & Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 177-183.
- Paz, O. (1990). *Nuestra Lengua*. (I. Cervantes, Ed.) Zacatecas, Zacatecas, México. Obtenido de <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/paz.htm>
- Pérez, J. M., & Sanagustín, P. (noviembre de 2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*(34), 17-27.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*(36), 143-152. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>
- Salazar, E. J. (2011). *Leer o no leer. Libros, lectores y lectura en México*. Estado de México: C.E.L.T.A Amaquemecan A.C.
- Sánchez, E., & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances de la investigación actual. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*(20), 83-109.

- Sánchez, E., & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de Textos. Conceptos Básicos y Avances en la Investigación Actual. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*(20), 83-103. Obtenido de revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/12563/12912
- Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México, D.F.: INEE. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/145/P1C145.pdf>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta ed.). (L. Pineda Ayala, & M. Ortiz Salinas, Trads.) México: Pearson.
- Secretaría de Cultura. (2017). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018. Cultura y Educación*. Ciudad de México: Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultura.
- Secretaría de Educación Pública. (23 de enero de 2014). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 2017 de septiembre de 20, de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, D.F: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2013). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D.F: SEP.
- SEP-CNSPD. (2016). *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada. Docente. Literatura. Educación Media Superior*. México: SEP. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2016/permanencia/guias/planeacion_didactica/academicas/17_E4_GUIA_A_DOCMS.pdf
- SEP-SBEC-DGPPEE. (2016). *la Estadística del sistema educativo república mexicana ciclo escolar 2015-2016*. Obtenido de www.sniesep.gob.mx/.../estadistica.../estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacion...
- SEP-SEMS. (s.f). *Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior. Fomentar la lectura mejora la educación y la cultura*. México D.F.: SEP. Obtenido de http://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/FomentoLectura_sep2012.pdf
- Sin embargo. (16 de mayo de 2015). Alumnos en México tienen una comprensión de lectura similar a la de Uganda: estudio. *Sin embargo*. Obtenido de <http://www.sinembargo.mx/16-05-2015/1344550>
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana*(59), 43-61. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

- UNESCO. (2016). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado el 10 de marzo de 2017, de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- UNESCO. (2016). Sobre la UNESCO. Obtenido de <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- UNESCO. (2017). Oficina Internacional de Educación. *Enfoque por competencias*. Ginebra, Suiza. Obtenido de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- UNESCO. (2017). *UNESCO*. Recuperado el 17 de junio de 2018, de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>
- UNESCO. (2017). *UNESCO*. Recuperado el 18 de junio de 2018, de <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Verger, A., & Bounal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos". *Educação & Sociedade*, 32(117), 911-932.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico. *Universidades*, 37-47. Obtenido de www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje* (5ta ed.). México: Booket.
- Zermeño, C y Mendiola, G. (1995). "De la historia a la historiografía. Las transformaciones de una semántica". *Historia y Grafía*, p. 254.

VII. ANEXOS

Anexo 1



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

PRUEBA PROTOCOLO DE LENGUA

Nombre: _____	Grado y grupo: _____	Edad: _____
Escuela: _____	Fecha: _____	
Asignatura: _____		

Estimado alumno, recibe un cordial saludo; antes de iniciar la prueba tienes que saber que el objetivo de ésta es evidenciar como aprendes, como estudias y las dificultades que tienes para ello, con la finalidad de conocerte como estudiante y contribuir a mejorar tus procesos de aprendizaje.

Instrucciones: A continuación se te presenta un texto de Eduardo Galeano, llamado *El diablo es mujer*. Lee con atención, ya que posteriormente contestarás algunos ejercicios, en los que es importante que seas lo más claro posible.

¡Disfruta el texto y gracias por tu colaboración!

El diablo es mujer¹

El libro *Malleus Maleficarum*, también llamado *El martillo de las brujas*, recomendaba el más despiadado exorcismo contra el demonio que lleva tetas y pelo largo. Dos inquisidores alemanes, Heinrich Kramer y Jakob Sprenger, lo escribieron, por encargo del Papa Inocencio VIII, para hacer frente a las conspiraciones demoníacas contra la Cristiandad. Se publicó por primera vez en 1486, y hasta fines del siglo dieciocho fue el fundamento jurídico y teológico de los tribunales de la Inquisición en varios países.

Los autores sostenían que las brujas, harem de Satán, representaban a las mujeres en estado natural: *"Toda brujería proviene de la lujuria carnal, que en las mujeres es insaciable."* Y demostraban que *"esos seres de aspecto bello, contacto fétido y mortal compañía"* encantaban a los hombres y los atraían, silbidos de serpiente, colas de escorpión, para aniquilarlos. Y advertían a los incautos, citando a la Biblia: *"La mujer es más amarga que la muerte. Es una trampa. Su corazón, una red, y cadenas sus brazos."*

¹ Galeano, E. (2008). *Especios. Una historia casi Universal, Siglo XXI: México*, pp.115-116.

Este tratado de Criminología, que envió a miles de mujeres a las piras de la Inquisición, aconsejaba someter a tormento a todas las sospechosas de brujería. Si confesaban, merecían el fuego. Si no confesaban, también, porque sólo una bruja, fortalecida por su amante el Diablo en los aquelarres, podía resistir semejante suplicio sin soltar la lengua.

El Papa Honorio III había sentenciado que el sacerdocio era cosa de machos:

- Las mujeres no deben hablar. Sus labios llevan el estigma de Eva, que perdió a los hombres. Ocho siglos después, la Iglesia católica sigue negando el púlpito a las hijas de Eva.

El mismo pánico hace que los fundamentalistas musulmanes les mutilen el sexo y les tapen la cara. Y el alivio por el peligro conjurado mueve a los judíos muy ortodoxos a empezar el día susurrando:

- Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer.

I. CONTESTA DE MANERA CLARA LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.

1. Menciona a los personajes que intervienen en las acciones descritas en el texto y señala su profesión.

1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____

2. Define qué ideas o conceptos conoces que te pueden servir para entender el texto.

1.	_____
2.	_____
3.	_____

3. Enumera las acciones de cómo ocurrieron los hechos en el texto.

1.	_____.
2.	_____.
3.	_____.
4.	_____.
5.	_____.

4. Explica brevemente qué dudas te surgen al terminar de leer el texto.

1.	_____.
2.	_____.
3.	_____.

5. Cuenta con tus propias palabras lo que narra el texto en tres líneas.

6. A continuación enumera cronológicamente las frases utilizadas en el primer párrafo del texto que refieren el proceso de elaboración del libro *Malleus Maleficarum*.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

7. Escribe tres ideas a las que refiere, dentro del texto, la frase “Las mujeres no deben hablar”.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

8. Lee con atención la siguiente afirmación y escribe tres conclusiones que la complementen. Sí las mujeres acusadas de brujería durante el medioevo que confesaban merecían el fuego y las que no también, es posible concluir que la manera de proceder de la Santa Inquisición fue...

1. _____.
2. _____.
3. _____.

9. Escribe tres conclusiones que puedes deducir de la siguiente afirmación: Sí las creencias religiosas del medioevo potencializaron ideas respecto a la equidad de género, entonces, es posible concluir que estas ideas generaron comportamientos de tipo...

1. _____.
2. _____.
3. _____.

10. Para ti, ¿Cuáles son los propósitos del texto? Escribe los tres que consideres más importantes.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

11. Después de leer el texto, marca si estás de acuerdo o en desacuerdo con que las mujeres, históricamente, han sido generadoras de conflictos. Elabora tres argumentos que fundamenten tu respuesta.

De acuerdo Desacuerdo

1. _____.
2. _____.
3. _____.

12. Explica en qué te has basado para llegar a las conclusiones anteriores.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

13. Enlista tres similitudes que encuentras entre las actitudes contra las mujeres en el medievo y las que se dan hoy día.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

14. ¿Cómo sería del mundo si no existieran los prejuicios de género? Escribe algunas hipótesis.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

15. Proporciona tres alternativas que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

16. ¿Cuáles son tus conclusiones respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día, “Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer”?

1. _____.
2. _____.
3. _____.

17. Enumera los tres momentos en que te han surgido dudas a lo largo de la prueba y señala que has hecho para salir de ellas.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

Anexo 2

GUIA DE VERIFICACIÓN DE ANÁLISIS DE LA PRUEBA ESEAC					
REACTIVOS	NIVEL DE DESEMPEÑO I (1.0-1.4) NO SUFICIENTE	NIVEL DE DESEMPEÑO II (1.5-2.4) SUFICIENTE	NIVEL DE DESEMPEÑO III (2.5-3.4) REGULAR	NIVEL DE DESEMPEÑO IV (3.5-4.4) BUENO	NIVEL DE DESEMPEÑO V (4.5-5.0) DESTACADO
Reactivo 1 Recupera a los personajes que intervienen en las acciones descritas por el texto y señala su profesión.	El alumno no menciona ninguno de los personajes y sus profesiones contenidos en el texto, no sabe qué decir, demostrando que carece de un plan para ejecutar el ejercicio.	El alumno apenas menciona un personaje y su profesión contenidos en el texto que son pertinentes a la tarea, demostrando que carece de un plan estructurado para ejecutar el ejercicio.	El alumno cita dos personajes y sus profesiones, contenidos en el texto, demostrando que domina parcialmente un plan de ejecución del ejercicio.	El alumno cita tres personajes y sus profesiones, contenidos en el texto, pertinentes para la información que requiere el ejercicio, demostrando un plan de ejecución.	El alumno cita cuatro personajes y sus profesiones contenidos en el texto, realmente pertinentes para la información que requiere el ejercicio, demostrando dominio de un plan de ejecución del ejercicio.
Reactivo 2 Define qué ideas o conceptos conoces que te pueden servir para entender el texto.	El alumno no menciona ninguna idea o concepto que se relaciona con el texto, no sabe que decir, demostrando que carece de un plan para ejecutar el ejercicio.	El alumno apenas menciona una o dos ideas o conceptos que conoce y no lo relaciona claramente con el texto, demostrando que carece de un plan estructurado para ejecutar el ejercicio.	El alumno menciona uno o dos ideas que conoce y que son útiles a la tarea o refiere uno o dos conceptos vagos que no se relacionan claramente con el tema, demostrando que carece de un plan para ejecutarla.	El alumno cita dos ideas que conoce relacionadas con la tarea o refiere dos conceptos de forma pertinente que se relacionan con el tema, demostrando cierto dominio en el establecimiento de relaciones.	El alumno cita tres ideas que conoce y que están claramente relacionados con la tarea o refiere tres conceptos que se relacionan totalmente con el tema, demostrando dominio del establecimiento de relaciones pertinentes para la información que requiere el ejercicio.
Reactivo 3 Enumera las acciones de cómo ocurrieron los hechos en el texto	El alumno muestra solo inconsistencias y/o contradicciones en la organización cronológica de las acciones ocurridas en el texto, con lo que evidencia indecisiones o titubeos en el planteamiento, desarrollo o ejecución de la tarea.	El alumno muestra cuatro inconsistencias en la organización cronológica de las acciones ocurridas en el texto, evidenciando titubeos en el planteamiento, desarrollo o ejecución de la tarea.	El alumno muestra tres inconsistencias en la organización cronológica de las acciones ocurridas en el texto, aunque en determinados aspectos es claramente lógico.	El alumno muestra una o dos inconsistencias en la organización cronológica de las acciones ocurridas en el texto, realizando la tarea de forma claramente lógica.	El alumno no muestra inconsistencias en la organización cronológica de las acciones ocurridas en el texto, manteniendo su planteamiento inicial de modo consistente.
Reactivo 4 ¿Qué dudas te surgen después de leer el texto?	Aparecen dudas que no tienen justificación tanto en el planteamiento como en el desarrollo, el alumno manifiesta muchos titubeos al ejecutar la tarea.	Aparecen dudas, donde la mayoría de ellas son de escasa entidad, manifestando titubeos tanto en el planteamiento como en el desarrollo.	Aparecen dudas que son justificables y alguna de escasa entidad, evidenciando aún titubeos en el desarrollo de la respuesta.	Aparecen dudas que son objetivamente justificables dentro de la actividad compleja implicada en la realización de la tarea; aparecen titubeos poco significativos	No aparecen titubeos y las dudas que aparecen son absolutamente justificables dentro de la actividad compleja implicada en la realización de la tarea; no aparecen titubeos realmente significativos
Reactivo 5 Cuenta con tus propias palabras lo que narra el texto en tres líneas.	El alumno apenas menciona vocablos esenciales pertinentes al tema y sus construcciones verbales están carentes de estructura lógica- jerárquica	El alumno menciona pocos términos considerados esenciales para el tema y los relaciona muy parcialmente, cometiendo inconexiones.	El alumno cita algunos términos considerados esenciales para el tema y los relaciona parcialmente, estableciendo alguna conexión.	El alumno cita términos considerados esenciales para el tema y los relaciona parcialmente, estableciendo algunas conexiones.	El alumno demuestra conocer la mayoría de los términos pertinentes –riqueza y precisión- al tema al realizar una síntesis del texto y ordena correctamente la información.

Reactivo 6 En el siguiente cuadro recupera cronológicamente las frases utilizadas en el primer párrafo del texto que aluden al proceso de elaboración del libro <i>Malleus Maleficarum</i>	El alumno recupera una frase que corresponde al orden cronológico en el que se elaboró del libro <i>Malleus Maleficarum</i> , demostrando que procesa el texto en un nivel figurativo.	El alumno recupera dos frases que corresponde al orden en el que se elaboró del libro <i>Malleus Maleficarum</i> , demostrando que procesa el texto en un nivel figurativo.	El alumno es capaz de recuperar tres frases que corresponde al orden en el que se elaboró del libro <i>Malleus Maleficarum</i> , demostrando que procesa el texto con sentido funcional.	El alumno es capaz de recuperar cuatro frases que corresponde al orden en el que se elaboró del libro <i>Malleus Maleficarum</i> , demostrando que procesa el texto con sentido funcional.	El alumno recupera las cinco frases que corresponde al orden en el que se elaboró del libro <i>Malleus Maleficarum</i> , demostrando que procesa el texto con sentido funcional como en el ontológico.
Reactivo 7 Escribe ideas a las que alude la frase “Ni fantasmas había” dentro del texto.	El alumno no sabe reconocer ni crear analogías relacionadas con los contenidos que procesa, por lo que no escribe una sola idea, demostrando que procesa el texto en un nivel figurativo.	El alumno expresa ideas vagamente relacionadas con la frase “las mujeres no deben hablar”, demostrando que procesa el texto en un nivel figurativo.	El alumno es capaz de articular algunas ideas relacionadas con la frase “las mujeres no deben hablar” demostrando que procesa el texto con sentido funcional.	El alumno es capaz de articular ideas relacionadas con la frase “las mujeres no deben hablar” demostrando que procesa el texto con sentido funcional.	El alumno expresa ideas relacionadas con la frase “las mujeres no deben hablar”, según el texto, en las se tienen en cuenta estructuras claramente generalizables tanto en el ámbito funcional como en el ontológico.
Reactivo 8 Lee con atención la siguiente afirmación y escribe tres conclusiones que la complementen. Sí las mujeres acusadas de brujería durante el medioevo que confesaban merecían el fuego y las que no también, es posible concluir que la manera de proceder de la Santa Inquisición	El alumno no sabe ir más allá de los datos que se le presentan, muestra insuficiencias para establecer relaciones inferenciales, a partir del razonamiento deductivo, que le impide pasar de lo particular a lo general.	El alumno plantea una conclusión que se caracterizan por no ir más allá de los datos que se le presentan, demostrando carencias al establecer relaciones inferenciales, a partir del razonamiento deductivo, que le impiden el paso de lo particular a lo general.	El alumno plantea una conclusión donde utiliza una lógica que se desarrolla solo parcialmente coherente, demostrando un dominio parcial del establecimiento de relaciones inferenciales, a partir del razonamiento deductivo, que le limitan en partes el paso de lo particular a lo general	El alumno plantea dos conclusiones sólidas en donde utiliza una lógica que se desarrolla coherente, demostrando un dominio casi total del establecimiento de relaciones inferenciales, a partir del razonamiento deductivo, que le permiten mayoritariamente el paso de lo particular a lo general	El alumno muestra tres conclusiones sólidas con un discurso lógica y psicológicamente coherente a lo largo del desarrollo de las tareas, demostrando un dominio cabal del establecimiento de relaciones inferenciales, a partir del razonamiento deductivo, que le permiten pasar claramente de lo particular a lo general
Reactivo 9 Sí las creencias religiosas del medioevo potencializaron ideas respecto a la equidad de género, entonces, es posible concluir que estas ideas generaron comportamientos de tipo... Escribe cinco conclusiones que puedes deducir de esta afirmación, en las que expliques que tipo de comportamientos.	El alumno no sabe ir más allá de los datos que se le presentan, se muestra incapaz establecer relaciones inferenciales, a partir del razonamiento inductivo, lo que le impide pasar de lo general a lo particular.	El alumno plantea conclusiones que se caracterizan por no ir más allá de los datos que se le presentan, demostrando carencias al establecer relaciones inferenciales, a partir del razonamiento inductivo, que le impiden el paso de lo general a lo particular.	El alumno plantea una conclusión sólida en donde utiliza una lógica que se desarrolla solo parcialmente coherente, demostrando un dominio parcial del establecimiento de relaciones inferenciales, a partir del razonamiento inductivo, que le limitan en partes el paso de lo general a lo particular.	El alumno plantea dos conclusiones sólidas en donde utiliza una lógica que se desarrolla coherente, demostrando un dominio casi total del establecimiento de relaciones inferenciales, a partir del razonamiento inductivo, que le permiten mayoritariamente el paso de lo general a lo particular.	El alumno plantea tres conclusiones con un discurso lógico y psicológicamente coherente a lo largo del desarrollo de las tareas, demostrando un dominio cabal del establecimiento de relaciones inferenciales, a partir del razonamiento inductivo, que le permiten pasar claramente de lo general a lo particular.
Reactivo 10 ¿Cuáles son los propósitos del texto? Escribe cinco de los propósitos que consideres los más importantes	El alumno no sabe ir más allá de los datos que se le presentan y se muestra incapaz de establecer relaciones inferenciales sobre los propósitos del texto, lo que le impide pasar de los antecedentes a sus consecuentes.	El alumno plantea conclusiones que no van más allá de los datos que se le presentan, demostrando carencias al establecer relaciones inferenciales sobre los propósitos del texto, que le impiden el paso de los	El alumno plantea una conclusión sólida en donde utiliza una lógica que se desarrolla solo parcialmente coherente, demostrando un dominio parcial del establecimiento de relaciones inferenciales sobre los	El alumno plantea dos conclusiones sólidas en donde utiliza una lógica que se desarrolla coherente, demostrando un dominio casi total del establecimiento de relaciones inferenciales sobre los propósitos del texto, que le permiten	El alumno plantea tres conclusiones con un discurso lógica y psicológicamente coherente a lo largo del desarrollo de las tareas, demostrando un dominio cabal del establecimiento de relaciones inferenciales sobre los propósitos del texto,

		antecedentes a sus consecuentes.	propósitos del texto, que le limitan en partes el paso de los antecedentes a sus consecuentes.	mayoritariamente el paso de los antecedentes a sus consecuentes	que le permiten pasar claramente de los antecedentes a sus consecuentes
Reactivo 11 Después de leer el texto, marca si estás de acuerdo o en desacuerdo con que las mujeres, históricamente, han sido generadoras de conflictos. Elabora tres argumentos que fundamenten tu respuesta.	El alumno no sabe ir más allá de la información que se le presenta y se muestra incapaz de enunciar un posicionamiento inicial y tampoco un argumento.	El alumno comete variedad de errores graves y lapsus en los que contraponen su posicionamiento inicial con su argumento, revelando el uso de premisas falsas.	El alumno comete dos errores importantes en los que los que manifiesta el uso de premisas falsas, concepciones ingenuas, anacronismos, falsos prejuicios.	El alumno comete un error o lapsus importante con relación a su posicionamiento inicial y su argumento, revelando el uso de premisas falsas concepciones ingenuas, anacronismos, falsos prejuicios.	El alumno no comete prácticamente ningún error de importancia y no aparecen lapsus en la ejecución de la tarea.
Reactivo 12 Explica en qué te has basado para llegar a las conclusiones anteriores.	El alumno no sabe ir más allá de la información que se le presenta y se muestra incapaz de enunciar el proceso por el cual ha llegado a obtener conclusiones.	El alumno comete variedad de errores graves relacionados con la introducción equivocada de datos.	El alumno comete dos errores importantes en los que los que manifiesta la introducción equivocada de datos.	El alumno comete un error o lapsus importante con relación a la introducción equivocada de datos.	El alumno no comete prácticamente ningún error de importancia y no aparecen lapsus en la ejecución de la tarea.
Reactivo 13 Enlista tres similitudes que encuentras entre las actitudes contra las mujeres el medievo y las que se dan hoy día.	El alumno no sabe ir más allá de los datos que se le presentan y se muestra incapaz de enunciar las similitudes que encuentra entre las actitudes contra las mujeres el medievo y las que se dan hoy día.	El alumno relaciona de manera asistemática los contenidos del texto con su contexto, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto; se comporta como un repetidor asistemático de la información que se le presenta.	El alumno encuentra una similitud entre los contenidos del texto y su contexto, mencionando otros datos sin criterio lógico; comportándose aún repetidor parcial de la información que se le presenta.	El alumno establece dos relaciones analógicas entre las actitudes contra las mujeres el medievo y las que se dan hoy día, demostrando que es capaz de vincular por su cuenta la información del texto con su contexto.	El alumno establece tres relaciones analógicas, es capaz de encontrar similitudes entre las actitudes contra las mujeres el medievo y las que se dan hoy día de forma lógica y coherente.
Reactivo 14 Escribe algunas hipótesis respecto a cómo sería el mundo si no existieran los prejuicios de género.	El alumno no sabe ir más allá de los datos que se le presentan y se muestra incapaz de enunciar algunas hipótesis respecto a cómo sería el mundo si no existieran los prejuicios de género.	El alumno trata de manera asistemática el ejercicio, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto; se comporta como un repetidor asistemático y parcial de la información que se le presenta.	El alumno escribe una hipótesis respecto a cómo sería del mundo si no existieran los prejuicios de género, mencionando otros datos sin criterio lógico; desempeñándose como repetidor parcial de la información que se le presenta.	El alumno menciona dos hipótesis respecto a cómo sería del mundo si no existieran los prejuicios de género, demostrando que es capaz conectar por su cuenta la información del texto con su contexto e introducir hipótesis nuevas y sencillas en los contenidos de la tarea.	El alumno menciona tres hipótesis respecto a cómo sería del mundo si no existieran los prejuicios de género y añade a lo anterior algún tipo de estructuración o clasificación inclusiva, es decir completa de los datos procesados y los entronca con otros temas.

<p>Reactivo 15 Proporciona tres alternativas que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres.</p>	<p>El alumno no sabe ir más allá de los datos que se le presentan y se muestra incapaz de enunciar alternativas que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres.</p>	<p>El alumno trata de manera asistemática el ejercicio, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto; se comporta como un repetidor asistemático y parcial de la información que se le presenta.</p>	<p>El alumno escribe una alternativa que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres, mencionando otros datos sin criterio lógico; desempeñándose como repetidor parcial de la información que se le presenta.</p>	<p>El alumno menciona dos alternativas que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres, demostrando que es capaz conectar por su cuenta la información del texto con su contexto e introducir hipótesis nuevas y sencillas en los contenidos de la tarea.</p>	<p>El alumno menciona tres alternativas que posibiliten erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres y añade a lo anterior algún tipo de estructuración o clasificación inclusiva, es decir completa de los datos procesados y los entronca con otros temas.</p>
<p>Reactivo 16 ¿Cuáles son tus conclusiones respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer?</p>	<p>El alumno no sabe ir más allá de los datos que se le presentan y se muestra incapaz de enunciar conclusiones respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: ¡Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer!</p>	<p>El alumno trata de manera asistemática el ejercicio, limitándose básicamente a enumerar algunos datos de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto; se comporta como un repetidor asistemático y parcial de la información que se le presenta.</p>	<p>El alumno escribe una conclusión respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: ¡Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer! Mencionando otros datos sin criterio lógico; desempeñándose como repetidor parcial de la información que se le presenta.</p>	<p>El alumno menciona dos conclusiones respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: ¡Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer! Demostrando que es capaz conectar por su cuenta la información del texto con su contexto e introducir hipótesis nuevas y sencillas en los contenidos de la tarea</p>	<p>El alumno menciona tres conclusiones respecto a la frase, dicha por religiosos ortodoxos al iniciar el día: ¡Gracias, Señor, por no haberme hecho mujer! Y añade a lo anterior algún tipo de estructuración o clasificación inclusiva, es decir completa de los datos procesados y los entronca con otros temas.</p>
<p>Reactivo 17 Enumera los tres momentos en que te han surgido dudas a lo largo de la prueba y señala que has hecho para salir de ellas.</p>	<p>El alumno no sabe ir más allá de los datos que se le presentan y se muestra incapaz de enumerar los tres momentos en que te han surgido dudas a lo largo de la prueba y señala que has hecho para salir de ellas.</p>	<p>El alumno no sabe explicar lo que ha hecho, tanto para planificar como para ejecutar su actividad y se limita a mencionar algunas partes del contenido material de la tarea propuesta o se refiere de modo impreciso a actividades lejanas a la tarea concreta de la prueba</p>	<p>El alumno apenas explica lo que ha hecho, se limita a mencionar algunas partes del contenido material de la tarea.</p>	<p>El alumno alude claramente a alguna vivencia personal relacionada con las fases de ejecución, alguna dificultad experimentada en ocasiones parecida a la de la prueba, alguna duda surgida sin saber explicar lo que ha hecho para salir de ella, algún error experimentado y corregido, etc., todo ello relacionado con la tarea o tareas.</p>	<p>El alumno se refiere con riqueza de detalles a las propias dificultades, dudas, errores, temores, etc., surgidas durante la actividad relacionada con la organización y ejecución de la prueba, a como ha entendido la meta que se ha propuesto y, especialmente a lo que ha hecho para recordar conocimientos relevantes para la tarea o las precauciones que se ha tomado para actuar con eficacia; denotando que actúa con conciencia de que su actividad mental es algo propio, se siente responsable de la misma y tiene su propia "teoría" sobre su trabajo como estudiante.</p>

Anexo 3

PLAN DE CLASE 1: CONTEXTO GEOGRAFICO HISTÓRICO SOCIAL

Título del Bloque:	LITERATURA MEDIEVAL Y PREHISPÁNICA
---------------------------	------------------------------------

Propósito:	Se relacionarán las características del medievo y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos, con la finalidad de establecer juicios de valor en torno ella.
-------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	5°	2017- 2018

Número de clase: 1

Fecha: 23 de octubre de 2017	Tiempo: 50 minutos
-------------------------------------	---------------------------

Contenido (horizonte de búsqueda)		Resultado de aprendizaje
Tema:	Subtema:	
Contexto histórico del medievo	Contexto geográfico, histórico, social medieval	Evaluará el pensamiento religioso del medievo mediante la lectura (literal) y el análisis de un texto.

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
	Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de

	medios, códigos y herramientas apropiados.	Competencia de aprendizaje
		Reconoce las características del contexto histórico medieval mediante el análisis de un texto que le permita estimar la influencia de la cotidianidad en la literatura.

Evidencia de enseñanza
Presentación en prezi del tema: Contexto histórico del medievo

Evidencia de aprendizaje
Cuestionario (prueba escrita)

Saberes	Conocimientos (Piaget):
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir el concepto de Edad Media y reconocer las características económicas, políticas y socioculturales que marcaron el rumbo de la literatura de ese periodo.
	Habilidades (Ausubel- Vygotsky):
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los factores socioculturales del medievo mediante el análisis de textos partiendo de un nivel de dominio de lectura literal.
	Actitudes (Bruner):
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimar la importancia del contexto histórico en la articulación de la producción literaria.

Estrategia didáctica
<p>El análisis de textos, mediante cuestionarios, es una estrategia didáctica que permite al estudiante desarrollar una serie de procesos básicos y complejos del pensamiento. La búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre el texto, potencializa, en primer lugar, el perfeccionamiento de procesos básicos tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información. En un segundo lugar estos procesos pueden irse volviendo más complejos al conseguir el establecimiento de inferencias, a partir de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información. Y en tercer lugar es posible alcanzar los procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta. Estos procesos habilitan al estudiante en el uso de estructuras mentales complejas, que le permiten, simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como</p>

analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación:</p> <p>Explicación en <i>prezi</i> del tema <i>Contexto histórico del medievo</i>, dirigiendo las actividades de análisis hacia la identificación conceptual, temporal y caracterización del periodo.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Articulación de un conjunto de preguntas reflexivas sobre las características de la edad media.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Lectura literal del texto que posibilite la resolución de ejercicios a partir de ejercicios que ponen en práctica los siguientes procesos del pensamiento: la observación, la comparación y la relación, la clasificación simple de la información.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación metodológica para el análisis de textos.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a las preguntas que permitan evidenciar los saberes previos sobre la edad media.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Analizar un texto sobre el medievo, contestando una serie de preguntas.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p>Leer un texto sobre la época medieval.</p> <p>Subrayar con un color palabras que no se entiendan.</p> <p>Resaltar ideas principales del texto.</p> <p>Buscar las palabras que se desconozcan y escribirlas en el glosario.</p> <p>Contestar individualmente las preguntas del libro de trabajo.</p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Socializar las respuestas y evaluar el ejercicio.</p> <p>Elaborar individualmente conclusiones sobre la importancia del contexto histórico en la literatura.</p>

Apoyos y Recursos	Computadora, cañón, pintarrón, plumones, libreta y libro de trabajo.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar lo que los estudiantes saben del periodo medieval (5 minutos). 2. Definir el concepto de Edad Media, su ubicación temporal y sus características (15 minutos). <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Leer el texto (10 minutos). 4. Contestar preguntas (10 minutos). <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Socializar respuestas y evaluar los resultados del cuestionario (10 minutos).
Evaluación	<p>Formativa: La evaluación se realizará mediante una lista de cotejo que le posibilite al estudiante identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) obtenidos respecto a que es el medievo, su temporalidad y características.</p> <p>Técnica: Análisis del desempeño del alumno.</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo.</p>

PLAN DE CLASE 2: MESTER DE JUGLARÍA

Título del Bloque:	LITERATURA MEDIEVAL Y PREHISPÁNICA
---------------------------	------------------------------------

Propósito:	Se relacionará las características del medievo y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos, con la finalidad de establecer juicios de valor en torno ella.
-------------------	--

Asignatura	Literatura I
-------------------	--------------

Semestre:	5°
------------------	----

Ciclo Escolar:	2017- 2018
-----------------------	------------

Número de clase: 2

Fecha:	24 de octubre de 2017
---------------	-----------------------

Tiempo:	50 minutos
----------------	------------

Contenido (horizonte de búsqueda)		Resultado de aprendizaje
Tema:	Subtema:	
Mester de juglaría	Juglares y trovadores	Detectará el valor de los juglares y trovadores en la propagación de la cultura literaria del medievo mediante la lectura (literal) y el análisis de un texto.

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
	Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Competencia disciplinar		
2. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Competencia de aprendizaje		
		Examina los aportes de los juglares y trovadores al mester de juglaría a través del análisis de un texto que le permita valorar la influencia de éstos personajes en la difusión de la narrativa medieval.

Evidencia de enseñanza
Presentación en prezi del tema: Mester de juglaría, juglares y trovadores

Evidencia de aprendizaje
Cuestionario (prueba escrita)

Saberes	Conocimientos (Piaget):
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los conceptos mester de juglaría, juglar y trovador medieval.
	Habilidades (Ausubel- Vygotsky):
	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer los aportes de los juglares y los trovadores en la difusión de la literatura del medievo.

	<p>Actitudes (Bruner):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar la influencia de los juglares y trovadores en la difusión de la narrativa medieval.
--	--

Estrategia didáctica	
<p>El análisis de textos, mediante cuestionarios, es una estrategia didáctica que permite al estudiante desarrollar una serie de procesos básicos y complejos del pensamiento. La búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre el texto, potencializa, en primer lugar, el perfeccionamiento de procesos básicos tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información. En un segundo lugar estos procesos pueden irse volviendo más complejos al conseguir el establecimiento de inferencias, a partir de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información. Y en tercer lugar es posible alcanzar los procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta. Estos procesos habilitan al estudiante en el uso de estructuras mentales complejas, que le permiten, simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.</p>	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

<p>Observación:</p> <p>Explicación en <i>prezi</i> del tema <i>Mester de juglaría, juglares y trovadores</i>, dirigiendo las actividades de análisis hacia la identificación conceptual de oficios narrativos medievales.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Articulación de un conjunto de preguntas reflexivas sobre las características de la edad media, los juglares y trovadores</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Lectura literal del texto que posibilite la resolución de ejercicios a partir de ejercicios que ponen en práctica los siguientes procesos del pensamiento: la detección de cambios, el ordenamiento y transformación de la información.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación metodológica para el análisis de textos.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a las preguntas que permitan evidenciar los saberes previos sobre la edad media, juglares y trovadores.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Analizar un texto sobre juglares y trovadores del medievo, contestando una serie de ejercicios.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p>Leer un texto sobre juglares y trovadores.</p> <p>Subrayar con un color palabras que no se entiendan.</p> <p>Resaltar ideas principales del texto.</p> <p>Buscar las palabras que se desconozcan y escribirlas en el glosario.</p> <p>Contestar individualmente los ejercicios del libro de trabajo.</p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Socializar las respuestas y evaluar el ejercicio.</p> <p>Elaborar conclusiones sobre la importancia del aporte de los juglares y trovadores en la difusión de la literatura medieval.</p>
---	---

Apoyos y Recursos	Computadora, cañón, pintarrón, plumones, libreta y libro de trabajo.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <p>1. Comentar lo que los estudiantes saben del periodo medieval, los juglares y los trovadores (5 minutos).</p>

	<p>2. Definir el concepto de mester de juglaría, juglar y trovador (15 minutos).</p> <p>Desarrollo:</p> <p>3. Leer el texto (10 minutos).</p> <p>4. Contestar ejercicios (10 minutos).</p> <p>Cierre:</p> <p>5. Socializar respuestas y evaluar los resultados del cuestionario (10 minutos).</p>
	<p>Formativa: La evaluación se realizará mediante una lista de cotejo que le posibilite al estudiante identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) obtenidos respecto a que es el medievo, su temporalidad y características.</p> <p>Técnica: Análisis del desempeño del alumno.</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo.</p>

PLAN DE CLASE 3: CANTARES DE GESTA

Título del Bloque:	LITERATURA MEDIEVAL Y PREHISPÁNICA
---------------------------	------------------------------------

Propósito:	Se relacionará las características del medievo y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos, con la finalidad de establecer juicios de valor en torno ella.
-------------------	--

Asignatura	Literatura I
-------------------	--------------

Semestre:	5°
------------------	----

Ciclo Escolar:	2017- 2018
-----------------------	------------

Número de clase: 3

Fecha:	26 de octubre de 2017
---------------	-----------------------

Tiempo:	50 minutos
----------------	------------

Contenido (horizonte de búsqueda)		Resultado de aprendizaje
Tema:	Subtema:	
Mester de juglaría	Cantares de gesta	Diferencia los cantares de gesta medievales más importantes por medio la lectura (inferencial) y el análisis de un texto.

Competencia (categoría): Piensa crítica y reflexivamente	Competencia genérica	Atributo
	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
		Competencia disciplinar
		1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
	Competencia de aprendizaje	Compara los argumentos de los cantares de gesta más importantes en la Europa medieval a través del análisis de un texto que le permita descubrir las diferencias y similitudes de los imaginarios regionales del medievo.

Evidencia de enseñanza
Presentación en prezi del tema: Cantares de gesta

Evidencia de aprendizaje
Cuestionario (prueba escrita)

Saberes	Conocimientos (Piaget): <ul style="list-style-type: none"> Identificar el concepto cantares de gesta.
	Habilidades (Ausubel- Vygotsky): <ul style="list-style-type: none"> Distinguir los argumentos del Cantar de Roldán, el Mío Cid y el Cantar de los Nibelungos como las obras más representativas de la Europa medieval.
	Actitudes (Bruner): <ul style="list-style-type: none"> Descubrir las diferencias y similitudes de los imaginarios regionales medievales.

Estrategia didáctica
El análisis de textos, mediante cuestionarios, es una estrategia didáctica que permite al estudiante desarrollar una serie de procesos básicos y complejos del pensamiento. La búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre el texto, potencializa, en primer lugar, el perfeccionamiento de procesos básicos tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información. En un segundo lugar estos procesos

pueden irse volviendo más complejos al conseguir el establecimiento de inferencias, a partir de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información. Y en tercer lugar es posible alcanzar los procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta. Estos procesos habilitan al estudiante en el uso de estructuras mentales complejas, que le permiten, simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación:</p> <p>Explicación en <i>prezi</i> del tema <i>Cantares de gesta</i>, dirigiendo las actividades de análisis hacia la identificación conceptual de las obras épicas medievales.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Articulación de un conjunto de preguntas reflexivas sobre las características del cantar de gesta y el contexto geográfico de Francia, España y Alemania.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Lectura inferencial del texto que posibilite la resolución de ejercicios que ponen en práctica los siguientes procesos del pensamiento: la clasificación jerárquica, la síntesis, de la información.</p> <p>Obtención de productos:</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a las preguntas que permitan evidenciar los saberes previos sobre la edad media, juglares, trovadores y cantares de gesta.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Analizar un texto sobre el Cantar de Roldán, el Mío Cid y el Cantar de los Nibelungos, contestando una serie de ejercicios.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer un texto sobre sobre el Cantar de Roldán, el Mío Cid y el Cantar de los Nibelungos. ▪ Subrayar con un color palabras que no se entiendan. ▪ Resaltar ideas principales del texto. ▪ Buscar en el diccionario las palabras que se desconozcan y escribir su significado en el glosario del libro de trabajo. ▪ Contestar en parejas los ejercicios del libro de trabajo. <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Socializar las respuestas y evaluar el ejercicio.</p> <p>Contestar las preguntas del diario de clase.</p>

Orientación metodológica para el análisis de textos.	
--	--

Apoyos y Recursos	Computadora, cañón, pintarrón, plumones, libreta y libro de trabajo.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar lo que los estudiantes saben del periodo medieval, los juglares, los trovadores y los cantares de gesta (5 minutos). 2. Definir el concepto de cantar de gesta y contextualizar sobre la Francia, la España y la Alemania medievales (15 minutos). <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Leer el texto (10 minutos). 4. Contestar ejercicios (10 minutos). <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Socializar respuestas y evaluar los resultados del cuestionario (10 minutos).
Evaluación	<p>Formativa: La evaluación se realizará mediante una lista de cotejo que le posibilite al estudiante identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) obtenidos respecto a que es el medieval, su temporalidad y características.</p> <p>Técnica: Análisis del desempeño del alumno.</p> <p>Instrumento: Rúbrica.</p>

PLAN DE CLASE 4: LÍRICA POPULAR

Título del Bloque:	LITERATURA MEDIEVAL Y PREHISPÁNICA
Propósito:	Se relacionará las características del medieval y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos, con la finalidad de establecer juicios de valor en torno ella.

Asignatura
Literatura I

Semestre:
5°

Ciclo Escolar:
2017- 2018

Número de clase: 4

Fecha:	30 de octubre de 2017
--------	-----------------------

Tiempo:	50 minutos
---------	------------

Contenido (horizonte de búsqueda)		Resultado de aprendizaje
Tema:	Subtema:	
Mester de juglaría	Lírica popular: poemas caballerescos, cantigas y jarchas.	Deduce por medio del análisis de un poema, una cantiga y una jarcha la sensibilidad poética en la edad media.

	Competencia genérica	Atributo
Competencia (categoría): Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	5.3 Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
		Competencia disciplinar
		1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
		Competencia de aprendizaje
		Infiere situaciones en torno a los contenidos de la lírica popular medieval mediante el análisis de un texto que le permita detectar el imaginario de la sensibilidad poética en la edad media.

Evidencia de enseñanza
Presentación en prezi del tema: Lírica popular, poemas caballerescos, cantigas y jarchas.

Evidencia de aprendizaje
Cuestionario (prueba escrita)

Saberes	Conocimientos (Piaget): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar el concepto lírica popular, poema, jarchas y cantigas.
	Habilidades (Ausubel- Vygotsky): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir el ideario del contexto medieval que subyace en los poemas, cantigas y jarchas medievales.
	Actitudes (Bruner): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Detectar la sensibilidad artística de los poemas, cantigas y jarchas de la edad media.

Estrategia didáctica	
<p>El análisis de textos, mediante cuestionarios, es una estrategia didáctica que permite al estudiante desarrollar una serie de procesos básicos y complejos del pensamiento. La búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre el texto, potencializa, en primer lugar, el perfeccionamiento de procesos básicos tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información. En un segundo lugar estos procesos pueden irse volviendo más complejos al conseguir el establecimiento de inferencias, a partir de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información. Y en tercer lugar es posible alcanzar los procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta. Estos procesos habilitan al estudiante en el uso de estructuras mentales complejas, que le permiten, simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.</p>	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

<p>Observación:</p> <p>Explicación en <i>prezi</i> del tema <i>Lírica popular</i>, dirigiendo las actividades de análisis hacia la identificación conceptual de la lírica popular del medievo.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Articulación de un conjunto de preguntas reflexivas sobre las características de la Lírica popular medieval.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Lectura inferencial del texto que posibilite la resolución de ejercicios que ponen en práctica los siguientes procesos del pensamiento: la decodificación, el razonamiento inductivo e deductivo y el establecimiento de inferencias respecto a la información.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación metodológica para el análisis de textos.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a las preguntas que permitan evidenciar los saberes previos sobre la lírica popular.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Analizar la letra de un poema, una cantiga y una jarcha, contestando una serie de ejercicios.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer un poema, una cantiga y una jarcha. ▪ Subrayar con un color palabras que no se entiendan. ▪ Resaltar ideas principales del texto. ▪ Buscar en el diccionario las palabras que se desconozcan y escribir su significado en el glosario del libro de trabajo. ▪ Contestar en parejas los ejercicios del libro de trabajo. <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Socializar las respuestas y evaluar el ejercicio.</p>
---	---

Apoyos y Recursos	Computadora, cañón, pintarrón, plumones, libreta y libro de trabajo.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar lo que los estudiantes saben sobre la lírica popular (5 minutos). 2. Definir el concepto de lírica popular, poema, cantiga y jarcha. (15 minutos). <p>Desarrollo:</p>

	3. Leer el texto (10 minutos). 4. Contestar ejercicios (10 minutos). Cierre: 5. Socializar respuestas y evaluar los resultados del cuestionario (10 minutos).
Evaluación	Formativa: La evaluación se realizará mediante una lista de cotejo que le posibilite al estudiante identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) obtenidos respecto a que es el medievo, su temporalidad y características. Técnica: Análisis del desempeño del alumno. Instrumento: Rúbrica.

PLAN DE CLASE 5: MESTER DE CLERECIA

Título del Bloque:	LITERATURA MEDIEVAL Y PREHISPÁNICA
---------------------------	------------------------------------

Propósito:	Se relacionará las características del medievo y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos, con la finalidad de establecer juicios de valor en torno ella.
-------------------	--

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	5°	2017- 2018

Número de clase: 5

Fecha:	31 de octubre de 2017	Tiempo:	50 minutos
---------------	-----------------------	----------------	------------

Contenido (horizonte de búsqueda)		Resultado de aprendizaje
Tema:	Subtema:	
Mester de clerecía	Características del mester de clerecía	Deduca por medio del análisis de un texto la sensibilidad literaria de los clérigos en la edad media.

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
--------------------------	----------------------	----------

Piensa crítica y reflexivamente	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
		Competencia disciplinar
		2. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
		Competencia de aprendizaje
		Produce conclusiones en torno al mester de clerecía mediante el análisis de un texto discontinuo que le posibilite detectar falacias y estimar la sensibilidad literaria de los clérigos medievales.

Evidencia de enseñanza
Presentación en prezi del tema mester de clerecía

Evidencia de aprendizaje
Cuestionario (prueba escrita)

Saberes	Conocimientos (Piaget):
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el concepto clérigo y mester de clerecía.
	Habilidades (Ausubel- Vygotsky):
	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir argumentos válidos o inválidos en torno al mester de clerecía y su ideario religioso a partir de la lectura de un texto.
	Actitudes (Bruner):
	<ul style="list-style-type: none"> Estimar la sensibilidad literaria de los clérigos del medievo.

Estrategia didáctica
El análisis de textos, mediante cuestionarios, es una estrategia didáctica que permite al estudiante desarrollar una serie de procesos básicos y complejos del pensamiento. La búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre el texto, potencializa, en primer lugar, el perfeccionamiento de procesos básicos tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información. En un segundo lugar estos procesos pueden irse volviendo más complejos al conseguir el establecimiento de inferencias, a partir

de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información. Y en tercer lugar es posible alcanzar procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta. Estos procesos habilitan al estudiante en el uso de estructuras mentales complejas, que le permiten, simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación:</p> <p>Explicación en <i>prezi</i> del tema <i>mester de clerecía</i>, dirigiendo las actividades de análisis hacia la identificación conceptual del quehacer literario de los clérigos del medievo.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Articulación de un conjunto de preguntas reflexivas sobre las características del mester de clerecía.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Lectura inferencial del texto que posibilite la resolución de ejercicios que ponen en práctica los siguientes procesos del pensamiento: detección de falacias y discernimiento en torno a la información.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación metodológica para el análisis de textos.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a las preguntas que permitan evidenciar los saberes previos sobre del mester de clerecía.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Analizar un texto sobre el mester de clerecía, contestando una serie de ejercicios.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer un texto sobre el mester de clerecía. ▪ Subrayar con un color palabras que no se entiendan. ▪ Resaltar ideas principales del texto. ▪ Buscar en el diccionario las palabras que se desconozcan y escribir su significado en el glosario del libro de trabajo. ▪ Contestar individualmente los ejercicios del libro de trabajo. <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Socializar las respuestas y coevaluar el ejercicio.</p>

Apoyos y Recursos	Computadora, cañón, pintarrón, plumones, libreta y libro de trabajo.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar lo que los estudiantes saben sobre el mester de clerecía (5 minutos). 2. Definir el concepto de clérigo y mester de clerecía. (15 minutos). <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Leer el texto (10 minutos). 4. Contestar ejercicios (10 minutos). <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Socializar respuestas y evaluar los resultados del cuestionario (10 minutos).
Evaluación	<p>Formativa: La evaluación se realizará mediante una lista de cotejo que le posibilite al estudiante identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) obtenidos respecto a que es el medieval, su temporalidad y características.</p> <p>Técnica: Análisis del desempeño del alumno.</p> <p>Instrumento: Rúbrica.</p>

PLAN DE CLASE 6: ARCIPRESTE DE HITA

Título del Bloque:	LITERATURA MEDIEVAL Y PREHISPÁNICA		
Propósito:	Se relacionará las características del medieval y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos, con la finalidad de establecer juicios de valor en torno ella.		
Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Literatura I	5°	2017- 2018	
Número de clase: 6			
Fecha:	6 de noviembre de 2017	Tiempo:	50 minutos
Contenido (horizonte de búsqueda)			

Tema:	Subtema:	Resultado de aprendizaje
Mester de clerecía	Juan Ruiz Arcipreste de Hita: El libro del buen amor	Examina por medio del análisis de un texto el ideario en torno a las mujeres del Arcipreste de Hita.

Competencia (categoría): Piensa crítica y reflexivamente	Competencia genérica	Atributo
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
		Competencia disciplinar
		3. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
		Competencia de aprendizaje
	Muestra una postura en torno al ideario de la mujer que el Arcipreste de Hita planteó en el libro del buen amor, mediante el análisis de un texto que le posibilite argumentar y adoptar una postura crítica en torno a composiciones de la Edad Media.	

Evidencia de enseñanza
Presentación en prezi del tema Arcipreste de Hita: el libro del buen amor.

Evidencia de aprendizaje
Cuestionario (prueba escrita)

Saberes	Conocimientos (Piaget):
	<ul style="list-style-type: none"> Registrar la identidad del Arcipreste de Hita.
	Habilidades (Ausubel- Vygotsky):
	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar argumentos en torno al ideario femenino del Arcipreste de Hita mediante la lectura de un texto.

	<p>Actitudes (Bruner):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar de forma crítica las composiciones de la Edad Media.
--	---

Estrategia didáctica

El análisis de textos, mediante cuestionarios, es una estrategia didáctica que permite al estudiante desarrollar una serie de procesos básicos y complejos del pensamiento. La búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre el texto, potencializa, en primer lugar, el perfeccionamiento de procesos básicos tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información. En un segundo lugar estos procesos pueden irse volviendo más complejos al conseguir el establecimiento de inferencias, a partir de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información. Y en tercer lugar es posible alcanzar procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta. Estos procesos habilitan al estudiante en el uso de estructuras mentales complejas, que le permiten, simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación:</p> <p>Explicación en <i>prezi</i> del tema <i>Arcipreste de Hita</i>, dirigiendo las actividades de análisis hacia la identificación del quehacer literario de los clérigos del medievo.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Articulación de un conjunto de preguntas reflexivas sobre las características del Arcipreste de Hita.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Lectura crítico-analógica del texto que posibilite la</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a las preguntas que permitan evidenciar los saberes previos sobre del mester de clerecía y el Arcipreste de Hita.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Analizar un texto del Arcipreste de Hita contenido en el libro del buen amor, contestando una serie de ejercicios.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer un texto del Arcipreste de Hita. ▪ Subrayar con un color palabras que no se entiendan. ▪ Resaltar ideas principales del texto.

<p>resolución de ejercicios que ponen en práctica los siguientes procesos del pensamiento: la interpretación y el pensamiento analógico como medios de procesamiento de la información.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación metodológica para el análisis de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar en el diccionario las palabras que se desconozcan y escribir su significado en el glosario del libro de trabajo. ▪ Contestar individualmente los ejercicios del libro de trabajo. <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Socializar las respuestas y coevaluar el ejercicio.</p>
---	---

Apoyos y Recursos	Computadora, cañón, pintarrón, plumones, libreta y libro de trabajo.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar lo que los estudiantes saben sobre el mester de clerecía y el Arcipreste de Hita (5 minutos). 2. Exposición de la biografía del Arcipreste de Hita (10 minutos). <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Leer el texto (10 minutos). 4. Contestar ejercicios (10 minutos). <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Socializar respuestas y evaluar los resultados del cuestionario (15 minutos).
Evaluación	<p>Formativa: La evaluación se realizará mediante una rúbrica que le posibilite al estudiante identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) obtenidos respecto a que es el medievo, su temporalidad y características.</p> <p>Técnica: Análisis del desempeño del alumno.</p> <p>Instrumento: Rúbrica.</p>

PLAN DE CLASE 7: GONZALO DE BERCEO

Título del Bloque:	LITERATURA MEDIEVAL Y PREHISPÁNICA
---------------------------	------------------------------------

Propósito:	Se relacionará las características del medievo y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos, con la finalidad de establecer juicios de valor en torno ella.
-------------------	--

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	5°	2017- 2018

Número de clase: 7

Fecha:	7 de noviembre de 2017	Tiempo:	50 minutos
---------------	------------------------	----------------	------------

Contenido (horizonte de búsqueda)		Resultado de aprendizaje
Tema:	Subtema:	
Mester de clerecía	Gonzalo de Berceo	Analiza por medio de un texto el ideario a las mujeres del Arcipreste de Hita.

	Competencia genérica	Atributo
Competencia (categoría): Piensa crítica y reflexivamente	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
		Competencia disciplinar
		4. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
		Competencia de aprendizaje
		Integra argumentos respecto al ideario promovido por Gonzalo de Berceo mediante el análisis de un texto que le posibilite estimar los valores promovidos en las composiciones de la Edad Media.

Evidencia de enseñanza

Evidencia de aprendizaje

Presentación en prezi del tema mester de clerecía: Gonzalo de Berceo

Cuestionario (prueba escrita)

Saberes	<p>Conocimientos (Piaget):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Registrar la identidad de Gonzalo de Berceo.
	<p>Habilidades (Ausubel- Vygotsky):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar argumentos en torno los valores promovidos en la obra de Gonzalo de Berceo mediante la lectura de un texto.
	<p>Actitudes (Bruner):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar de forma crítica los valores promovidos en las composiciones de la Edad Media.

Estrategia didáctica

El análisis de textos, mediante cuestionarios, es una estrategia didáctica que permite al estudiante desarrollar una serie de procesos básicos y complejos del pensamiento. La búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre el texto, potencializa, en primer lugar, el perfeccionamiento de procesos básicos tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información. En un segundo lugar estos procesos pueden irse volviendo más complejos al conseguir el establecimiento de inferencias, a partir de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información. Y en tercer lugar es posible alcanzar procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta. Estos procesos habilitan al estudiante en el uso de estructuras mentales complejas, que le permiten, simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
-------------------------------	---------------------------------

<p>Observación:</p> <p>Explicación en <i>prezi</i> del tema <i>Gonzalo de Berceo</i> dirigiendo las actividades de análisis hacia la identificación del</p>	<p>5. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a las preguntas que permitan evidenciar los saberes previos sobre del mester de clerecía y Gonzalo de Berceo.</p>
--	---

<p>quehacer literario de los clérigos del medievo.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Articulación de un conjunto de preguntas reflexivas sobre las características de Gonzalo de Berceo</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Lectura crítico-analógica del texto que posibilite la resolución de ejercicios que ponen en práctica los siguientes procesos del pensamiento: Análisis inferencial la información.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación metodológica para el análisis de textos.</p>	<p>6. <i>Diseño de un plan de acción.</i></p> <p>Analizar un texto de Gonzalo de Berceo, contestando una serie de ejercicios.</p> <p>7. <i>Ejecución del plan.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer un texto de Gonzalo de Berceo. ▪ Subrayar con un color palabras que no se entiendan. ▪ Resaltar ideas principales del texto. ▪ Buscar en el diccionario las palabras que se desconozcan y escribir su significado en el glosario del libro de trabajo. ▪ Contestar individualmente los ejercicios del libro de trabajo. <p>8. <i>Valoración de los resultados.</i></p> <p>Socializar las respuestas y coevaluar el ejercicio.</p>
---	--

Apoyos y Recursos	Computadora, cañón, pintarrón, plumones, libreta y libro de trabajo.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar lo que los estudiantes saben sobre el mester de clerecía y Gonzalo de Berceo (5 minutos). 2. Exposición de la biografía de Gonzalo de Berceo (10 minutos). <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Leer el texto (10 minutos). 4. Contestar ejercicios (10 minutos). <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Socializar respuestas y evaluar los resultados del cuestionario (15 minutos).

Evaluación	<p>Formativa: La evaluación se realizará mediante una rúbrica que le posibilite al estudiante identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) obtenidos respecto a que es el medievo, su temporalidad y características.</p> <p>Técnica: Análisis del desempeño del alumno.</p> <p>Instrumento: Rúbrica.</p>
-------------------	--

PLAN DE CLASE 8: BALANCE DEL CONTEXTO MEDIEVAL Y SU LITERATURA

Título del Bloque:	LITERATURA MEDIEVAL Y PREHISPÁNICA
---------------------------	------------------------------------

Propósito:	Se relacionará las características del medievo y su literatura, a través de la lectura profunda (nivel literal, inferencial y crítico) y el análisis de textos, con la finalidad de establecer juicios de valor en torno ella.
-------------------	--

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	5°	2017- 2018

Número de clase: 8

Fecha:	9 de noviembre de 2017	Tiempo:	50 minutos
--------	------------------------	---------	------------

Contenido (horizonte de búsqueda)		Resultado de aprendizaje
Tema:	Subtema:	
Edad media y su literatura	Balance del contexto medieval y su literatura	Produce un balance de opiniones al analizar el contexto histórico y la literatura de la Edad Media y establecer relaciones con su vida cotidiana.

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
Aprende de forma autónoma		7.3 Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
		Competencia disciplinar

	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	6. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
		Competencia de aprendizaje Construye relaciones analógicas entre las ideas promovidas en la literatura de la edad media y su propio contexto, mediante un balance, que le posibilite evaluar los resquicios del pensamiento medieval en su vida cotidiana.

Evidencia de enseñanza
Presentación en prezi de los temas abordados en la unidad.

Evidencia de aprendizaje
Cuestionario (prueba escrita)

Saberes	Conocimientos (Piaget): <ul style="list-style-type: none"> Registrar los conocimientos obtenidos durante la intervención educativa.
	Habilidades (Ausubel- Vygotsky): <ul style="list-style-type: none"> Estructurar relaciones analógicas en torno al ideario promovido en la Edad media y su contexto.
	Actitudes (Bruner): <ul style="list-style-type: none"> Evaluar los resquicios del pensamiento medieval en su vida cotidiana.

Estrategia didáctica
<p>El análisis de textos, mediante cuestionarios, es una estrategia didáctica que permite al estudiante desarrollar una serie de procesos básicos y complejos del pensamiento. La búsqueda de respuestas a las interrogantes sobre el texto, potencializa, en primer lugar, el perfeccionamiento de procesos básicos tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información. En un segundo lugar estos procesos pueden irse volviendo más complejos al conseguir el establecimiento de inferencias, a partir de: la decodificación, el razonamiento inductivo y deductivo, la inferencia, la detección de falacias y el discernimiento de la información. Y en tercer lugar es posible alcanzar procesos cognitivos más complejos en el estudiante, con la estructuración de un análisis analógico del texto, mediante: la interpretación, el pensamiento analógico, el análisis inferencial y la evaluación analógica de la información que el texto presenta. Estos procesos habilitan al estudiante en el uso de estructuras mentales complejas, que le permiten, simultáneamente, un dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura profunda (literal, inferencial y</p>

crítica-analógica). Lo que en suma, resulta sustancial para la formación de educandos, que en el marco de la sociedad del conocimiento, requieren erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos, capaces de articular respuestas a las problemáticas de su contexto.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación:</p> <p>Breve recapitulación en <i>prezi</i> de los temas de la edad media abordados, dirigiendo las actividades de análisis hacia la identificación del ideario medieval.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Articulación de un conjunto de preguntas reflexivas sobre las características del medievo y su literatura.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Repaso crítico-analógico del resumen de los temas que le posibilite la resolución del ejercicio que pone en práctica el siguiente proceso del pensamiento: Análisis analógico de la información.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación metodológica para el análisis de textos.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a la pregunta que le permita evidenciar los saberes previos sobre el contexto medieval y su literatura medieval.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Estructurar un balance en el que establece relaciones entre el contexto histórico y la literatura de la Edad Media y su vida cotidiana</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contestar individualmente el ejercicio del libro de trabajo. <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Socializar las respuestas y evaluar el ejercicio.</p>

Apoyos y Recursos	Computadora, cañón, pintarrón, plumones, libreta y libro de trabajo.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar lo que los estudiantes saben sobre la literatura medieval (5 minutos). 2. Repaso de los temas abordados en la unidad (5 minutos).

	<p>Desarrollo:</p> <p>3. Contestar ejercicio (30 minutos).</p> <p>Cierre:</p> <p>4. Socializar respuestas y evaluar los resultados del cuestionario (10 minutos).</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Formativa: La evaluación se realizará mediante una rúbrica que le posibilite al estudiante identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) obtenidos respecto a que es el medievo, su temporalidad y características.</p> <p>Técnica: Análisis del desempeño del alumno.</p> <p>Instrumento: Rúbrica.</p>



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**



LIBRO DE TRABAJO DE LITERATURA MEDIEVAL

ELABORÓ

Jacqueline Machorro Álvarez

Otoño 2017

ÍNDICE

1.1	Contexto histórico medieval.....	3
1.1.1	Mito, las brujas de la Edad Media; sólo eran mujeres con conocimientos.....	3
1.1.2	Ejercicios de observación, comparación o relación y clasificación simple de la información.....	5
1.2	Mester de juglaría.....	7
1.2.1	Los juglares de gesta: Desmontando algunos tópicos (fragmento).....	8
1.2.2	Ejercicios de detección de cambios, el ordenamiento y transformación la información.....	9
1.3	Cantares de gesta: Cantar de Roldán, Mío Cid y Cantar de los nibelungos.....	11
1.3.1	Ejercicios de clasificación jerárquica y síntesis.....	14
1.4	Lírica popular medieval: poemas caballerescos, cantigas galaica-portuguesas y jarchas mozárabes.....	17
1.4.1	Ejercicios de decodificación, razonamiento inductivo y deductivo, e inferencias de la información.....	19
1.5	Mester de clerecía.....	21
1.5.1	Ejercicios de detección de falacias y discernimiento.....	22
1.6	Gonzalo de Berceo “El labrador avaro”.....	24
1.6.1	Ejercicios de interpretación y pensamiento analógico.....	25
1.7	Juan Ruiz Arcipreste de Hita.....	27
1.7.1	Ejercicios de análisis inferencial de la información.....	30
1.8	Balance del contexto medieval y su literatura.....	33
1.8.1	Ejercicio de Evaluación analógica de la información.....	33
	Referencias.....	34

1.1 Contexto histórico medieval

1.1.1 Mito, las brujas de la Edad Media; sólo eran mujeres con conocimientos.

Las brujas no eran personas malas y feas, como las ha descrito la literatura universal, sino mujeres generadoras de un conocimiento específico. En el medievo, cuando predominaba un modelo social masculino, el saber de las brujas fue considerado amenazante, por lo que fue perseguido y destruido junto con ellas en las hogueras.

En el libro *El retorno de las brujas*, la filósofa Norma Blázquez Graf, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), especialista en ciencia y género, explica que, aunque la población femenina no tuvo acceso a la educación superior hasta el periodo transitorio del siglo XIX al XX, siempre ha generado conocimiento. Pone de ejemplo el saber de las brujas en la Europa de los siglos XIV al XVII y lo aterriza en un mundo contemporáneo, en el que la progresiva incorporación de las mujeres a la ciencia ha modificado las estructuras de las instituciones y el proceso creativo del conocimiento. En entrevista con *La Jornada*, la especialista aborda el contenido de su libro y subraya la contribución de la mirada crítica e innovadora de las mujeres al quehacer científico.

Parteras, alquimistas...

—¿Quiénes eran las brujas?

—Eran parteras, alquimistas, perfumistas, nodrizas o cocineras que tenían conocimiento en campos como la anatomía, la botánica, la sexualidad, el amor o la reproducción, y que prestaban un importante servicio a la comunidad. Conocían mucho de plantas, animales y minerales, y creaban recetas para curar, lo cual fue interpretado por los grupos dominantes del medievo como un poder del Diablo.

— ¿Por ese motivo fueron perseguidas y condenadas a muerte?

—Sí, pero además porque las elites eclesiásticas, políticas y económicas, que se consolidaban en aquellos tiempos, comenzaron a desarrollar un modelo social muy masculino y consideraban que el saber que las mujeres tenían, especialmente en sexualidad y reproducción, representaba una amenaza. Las brujas comenzaron a almacenar conocimiento muy importante sobre el control de la

reproducción y sabían preparar diversos abortivos. Este conocimiento implicaba la posibilidad de ejercer una sexualidad más libre, lo cual ponía en riesgo la hegemonía masculina y, por ello, los hombres expropiaron su conocimiento y las aniquilaron en las hogueras. Asimismo, la mayoría de estas mujeres vivían solas, en casas en el bosque, independientes, generaban sus propios ingresos y esto provocaba mucha desconfianza.

–¿Es cierto que eran viejas y feas?

–Eso es parte del mito y de los prejuicios de aquel entonces. Había brujas bellísimas y, por otro lado, en esa época una mujer de 40 o 50 años ya era considerada vieja. Por lo tanto, esos estereotipos responden más a que eran transgresoras y no a que realmente fueran viejas y feas.

–¿Resultaría muy aventurado afirmar que las brujas fueron las primeras mujeres científicas?

–Sí, porque las mujeres han generado conocimiento desde hace mucho tiempo y porque, además, no se puede considerar científico un conocimiento hasta la institucionalización de la ciencia en el siglo XIX, cuando ya se empezó a enseñar en las universidades. Sin embargo, en ese momento las mujeres no tenían permitido estudiar en las universidades y continuaban con la tradición de ilustrarse en los conventos, en los salones de té o en sus hogares, con el padre o el esposo. Luego, de manera gradual, la mujer se fue incorporando a la educación media y superior en áreas como enseñanza, enfermería o farmacéutica. Hasta llegar a la década de los 90 del siglo pasado, en que 50 por ciento de los universitarios ya eran mujeres.

Reacomodo en el siglo XXI

–¿En qué cambia la ciencia con la incorporación de las mujeres?

–Primero cambia en número; hoy 30 por ciento de los estudiantes de ciencias son mujeres. Por eso el “retorno de las brujas”, pues todas esas mujeres que aniquilaron en la Edad Media, que conocían del aborto, de la fertilidad o de la sexualidad, se reacomodaron en el siglo XXI y hoy ocupan espacios importantes, sobre todo en las ciencias naturales y en la salud. Segundo, cambian los espacios institucionales porque antes en las universidades no había ni baños para mujeres: ahora

--	--	--

4. ¿Es cierto que las brujas medievales eran viejas y feas? Si/No ¿Por qué?

5. ¿Por qué fueron condenadas a muerte las mujeres durante el medievo?

DIARIO DE CLASE	
¿Qué aprendí hoy?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?

¿Qué me gustó más y por qué?	¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
¿Qué fue lo más difícil?	Si lo hubiera hecho de otra manera ¿cómo sería?

1.2 Mester de juglaría

1.2.1 Los juglares de gesta: Desmontando algunos tópicos (fragmento).²

²

El juglar suscita en nuestro espíritu, a partes iguales, compasión y envidia, dos sentimientos enfrentados que quizá expliquen la excepcional cercanía del personaje. Compadecemos en el juglar al mendigo que vive (malvive) al día, comiendo el pan, bebiendo el vino y vendiendo las ropas usadas que recibe de su público; pero al mismo tiempo envidiamos su libertad itinerante, su independencia, su desarraigo voluntario y «romántico».

La propia condición pintoresca y estrafalaria de los juglares hace que sea difícil olvidarse de ellos. Sabemos que vestían máscaras y ropas carnalescas. El catálogo de sus habilidades era extenso y extravagante: por supuesto que tocaban instrumentos, bailaban y cantaban o recitaban poemas, pero también hacían juegos de manos, malabares, contorsiones y equilibrios sobre bancos (*saltimbanqui*) o cuerdas, imitaban el canto de los pájaros o los asnos, exhibían perros, monos u osos amaestrados, lanzaban cuchillos, coreografiaban aparatosas peleas, se fingían locos, adivinaban el futuro...

Los nombres antiguos con que se aludía a la tribu de los juglares resultan hoy extraordinariamente sonoros y evocadores: *zaharrones albardanes pasafriós charrones azurros bufones caballeros salvajes emedadores rasechadores truhanes goliardos...* No son menos ilustrativos algunos de los mote y apodos de juglares reales del ámbito románico, de los que tenemos noticia por diversas fuentes: *Cercamón* («vagamundo»), *Alegret Saborejo Pedro Agudo Ancho María Sotil Malanotte* («mala noche»), *Maldicorpo* («dolor de barriga»)... Para completar esta apresurada descripción, en fin, los moralistas de la época nos recuerdan que los juglares se movían a sus anchas en los ambientes sórdidos y desaconsejables de las tabernas, las casas de juego y los burdeles.

Cuando en 1282, por ejemplo, Sancho IV de Castilla quiere gratificar a un juglar a quien tiene en estima y que desea sentar la cabeza, le procura nada menos que el arrendamiento de la tahurería o casa de juego de Badajoz. La cabra tira al monte... Tampoco es casual que los calificativos de *soldadera* (de «soldada» o «jornal»), *danzadera antadera*, con que se conocía a las juglaresas, fuesen igualmente sinónimos de «prostituta».

Todo esto constituye, como decimos, una imagen histórico-literaria fácilmente recordable. Ahora bien, es obvio que los juglares no eran todos iguales. El hecho de poseer un amplio y variado repertorio de talentos podía ser una ventaja en determinadas circunstancias y determinados ambientes, pero la idea de un artista-todoterreno no se ajusta demasiado bien a la verdad. La

denominación de *juglar*, realmente, no era otra cosa que un abigarrado cajón de sastre en el que cabían todos aquellos individuos que, de acuerdo con la organización social de la Edad Media, ni guerreaban, ni rezaban, ni trabajaban con sus manos. La función de los juglares era, sencillamente, entretener a las gentes, en toda la extensión del término «entretener» —etimológicamente, *juglar* procede de *iocularis*, derivado de *ocus*, «juego» o «diversión»—, pero la mejor manera de sobrevivir en el oficio era sin duda la especialización, la diferenciación.

Dado que la figura del juglar aparece indisolublemente unida a la épica medieval (en las clases de Literatura, al menos, se empieza a hablar del Mester de juglaría justamente en relación con los cantares de gesta, y en concreto con el *Poema de Mío Cid*), haremos a continuación algunas precisiones en torno a los juglares de gesta, con la intención de explorar sus particularidades y observar cómo, efectivamente, el tópico juglaresco no siempre se cumple.

1.2.2 Ejercicios de detección de cambios, el ordenamiento y transformación la información.

1. Elabora un ordenador gráfico en el que señales las ideas principales de cada párrafo.

2. Elabora un mapa conceptual con las ideas principales del texto.

3. Describe en las siguientes líneas los cambios que detectas que dio el autor para presentar la información de los juglares.

DIARIO DE CLASE	
¿Qué aprendí hoy?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?

¿Qué me gustó más y por qué?	¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
¿Qué fue lo más difícil?	Si lo hubiera hecho de otra manera ¿cómo sería?

1.3 Cantares de gesta: Cantar de Roldán, Mío Cid y Cantar de los nibelungos

Cantar de Roldán³

“La canción de Rolando”, es el más antiguo de los cantares de gesta románticos. Ha llegado hasta los actuales momentos en un manuscrito de finales del siglo XI o inicios del siglo XII. Tiene un correlato histórico; la derrota del ejército franco del año 778. Consta de cerca de 4000 versos y

³ Fuente especificada no válida.

tiene como tema central el valor y heroicidad de Rolando en la batalla de Roncesvalles. Este cantar nos narra lo siguiente:

Roldán o Rolando sobrino de Carlomagno y gobernador de la marca de Bretaña llegó a ser el modelo ideal del guerrero legendario franco. En el valle de Roncesvalles, donde 200,000 sarracenos fueron a sorprender la vanguardia franca mandada por Roldán, el soldado Ganelón traicionó a los francos indicando a sus enemigos la ruta secreta que seguía el guerrero legendario. Encerrada la vanguardia del ejército franco en la garganta del estrecho valle y rodeado de enemigos, combatió Rolando ferozmente, sin descanso. Sin embargo al ver la difícil situación en que se encontraba y a instancia de Oliveros, Rolando tocó desesperadamente su cuerno demandando auxilio a Carlomagno que venía en la retaguardia. Llegó el lejano sonido a los oídos del emperador y dijo: “Es mi sobrino que me llama”. “No,- dijo el traidor Ganelón, que le acompañaba- vuestro sobrino está de caza en las montañas”. Creyolo Carlomagno y continuó tranquilamente su camino.

Rolando tocó nuevamente su cuerno con tanta fuerza y desesperación que se le rompieron las venas del cuello. Antes de expirar, temiendo que su invencible espada cayera en manos enemigas prefirió romperla contra una roca; sin embargo la espada hendió en el peñasco de arriba abajo, dejando como recuerdo la famosa “Brecha de Rolando”.

Cuando Carlomagno llega al lugar de los hechos, encuentra a su sobrino Rolando muerto, es así que se lanza contra Marsilio, derrotándolo. Posteriormente somete a juicio a Ganelón y lo castiga dándole muerte, Carlomagno ve cómo el arcángel San Gabriel le anuncia en sus sueños victoria y desquite. Hay que decir que tras enterrar en la iglesia de Saint-Romain en Blaye a Roldán, la hermana de Olivier, Aude, muere de pena al conocer el fallecimiento de su amado Roldán.

El cantar de los Nibelungos⁴

Este cantar de gesta probablemente fue escrito hacia los años 1200-1204 por un autor anónimo austriaco, que recoge una antigua leyenda alemana de amor, odio, venganza y fidelidad. Tiene como correlato la destrucción del reino de los burgundos por los hunos (año 436. A.C.) Este cantar de gesta relata las hazañas de Sigfrido y su trágico final, envuelto en una historia de amor, traición y odio. La historia se desarrolla de la siguiente manera:

Sigfrido, vencedor de los nibelungos y príncipe de Niederland, gana la mano de Crimilda al ayudar al hermano de ésta, Gunther (rey de los burgundos), al superar las pruebas que Brunilda

⁴ Fuente especificada no válida.

pone a sus pretendientes. Al descubrir Brunilda que el triunfo de Gunther ha sido posible gracias a la invisibilidad de Sigfrido otorgada por el poder de Tamkappa, se siente humillada y hace que Hagen asesine a traición a Sigfrido introduciéndole una lanza por la espalda precisamente en la parte en que Sigfrido no había quedado invulnerable después de haberse bañado con la sangre de un dragón.

Posteriormente Crimilda ingresa en la corte de Atila (Etsel) y sólo piensa en vengar la muerte de Sigfrido. Gracias a Atila, consigue aniquilar a los burgundos. Ordena asesinar a su hermano Gunther y ella misma decapita a Hagen con la espada de Sigfrido. Acto seguido, Hildebrant se apiada de Crimilda y la asesina, hecho con el cual termina este cantar de gesta alemán.

Mío Cid⁵

En esta obra se narran las hazañas de Rodrigo Díaz de Vivar (1043-1099), conocido como Mío Cid o el Cid Campeador, valiente caballero castellano al servicio del rey Alfonso VI de Castilla.

Acusado en venganza por el conde García Ordóñez de haberse quedado con parte de los impuestos que el Rey le había mandado recaudar en Sevilla, el Cid fue desterrado de Castilla, despojado de todas sus pertenencias y alejado de su mujer y de sus hijas.

Acompañado de sus fieles súbditos, el Campeador sale de tierras cristianas a conquistar tierras gobernadas por reyes musulmanes. Librará varias batallas, conquistará Castejón, Alcocer, Alcañiz, Teruel, Monzón, Huesca, Almenara... En varias ocasiones, el Cid envía obsequios al Rey de Castilla con el fin de conseguir su perdón y así poder reunirse con su esposa e hijas, pero no le resultará nada fácil. Al fin, consigue que el Rey permita a su familia viajar a Valencia. Casa a sus hijas con los infantes de Carrión, quienes, cuando se sienten humillados, deciden vengarse y maltratar a sus esposas. El Cid, entonces, pide justicia.

La obra está dividida en tres cantos, compuestos en total por casi cuatro mil versos:

– Primer cantar: el destierro y las primeras conquistas. El Cid es expulsado de tierras castellanas por el Rey. Para sobrevivir y obtener algo de dinero, se verá obligado a engañar a unos prestamistas judíos y se dirigirá a tierras de reyes musulmanes, acompañado de sus fieles súbditos, dispuesto a reconquistarlas.

⁵ (García, s.f)

– Segundo cantar: el perdón del Rey y las bodas. El Rey perdona al Cid. Tras varios años de destierro, el Campeador puede reunirse con su mujer y sus hijas, a quienes casa con los Infantes de Carrión, a las puertas de la ciudad de Valencia.

– Tercer cantar: la ofensa y el escarmiento. Los Infantes de Carrión ofenden a sus esposas y el Cid pide justicia.

El Cantar de Mio Cid es un ejemplo de la poesía épica castellana de la Edad Media. Lo que en él se cuenta, aunque exagerado y con tintes de ficción, refiere episodios históricos. La épica es poesía heroica apta para ser recitada y acompañada de música y de baile. El héroe de este poema es Rodrigo Díaz de Vivar, caballero castellano casado con doña Jimena, prima de Alfonso VI, Rey de Castilla. En el poema se idealiza el carácter del héroe, cuyas hazañas se magnifican: vencedor de mil batallas y fiel a su rey.

Este poema épico contribuye a acercarnos a la historia de España a través de la literatura. En este caso asistimos a la participación del héroe en la Reconquista y a la recuperación de su honor, tras caer en desgracia del Rey.

1.3.1 Ejercicios de clasificación jerárquica y síntesis.

1. Ordena cronológicamente los cantares de gesta que se te han presentado.
2. En organizadores gráficos diferentes, ordena cronológicamente los acontecimientos ocurridos en cada uno de los cantares.
3. Sintetiza el contenido de los cantares de gesta. Dispones de 4 líneas para cada uno.

DIARIO DE CLASE	
¿Qué aprendí hoy?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?

¿Qué me gustó más y por qué?	¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
¿Qué fue lo más difícil?	Si lo hubiera hecho de otra manera ¿cómo sería?

1.4 Lírica popular medieval: poemas caballerescos, cantigas galaica-portuguesas y jarchas mozárabes.

En la muerte de Laura de Francesco Petrarca

Sus ojos que canté amorosamente,
 su cuerpo hermoso que adoré constante,
 y que vivir me hiciera tan distante
 de mí mismo, y huyendo de la gente,

Su cabellera de oro reluciente,
 la risa de su angélico semblante

que hizo la tierra al cielo semejante,
¡poco polvo son ya que nada siente!

¡Y sin embargo vivo todavía!
A ciegas, sin la lumbre que amé tanto,
surca mi nave la extensión vacía...

Aquí termine mi amoroso canto:
seca la fuente está de mi alegría,
mi lira yace convertida en llanto.

Cantiga de amor de Bernal de Bonaval

La mujer que yo amo y tengo por señora
Mostrádmela, Dios, hacedme el favor,
Sino dádme la muerte.

La que tengo por luz de estos ojos míos
Y por la que lloran siempre, mostrádmela, Dios,
Sino dádme la muerte.

Esa que vos hiciste mejor parecer
De cuantas hay, ay Dios, hacédmela ver,
Sino dádme la muerte.

Ay Dios, que me hiciste amarla más que a mí,
mostrádmela y que pueda con ella hablar,
Sino dádme la muerte

Jarcha

¡Oh madre, mi amigo
se va y no vuelve!

Dime qué haré, madre,
si mi pena no afloja.
Mi señor Ibrahim,
oh tú hombre dulce
vente a mí
de noche.
Si no, si no quieres,
ireme a ti,

dime a dónde encontrarte.

1.4.1 Ejercicios de decodificación, razonamiento inductivo y deductivo, e inferencias de la información.

1. Describe brevemente el tema que se aborda el poema, la cantiga y la jarcha que acabas de leer.
2. ¿Cuál es la temática que abordan las tres composiciones? Argumenta tu respuesta.
3. Ordena las palabras del cuadro de la siguiente manera:
 - a) De lo general a lo particular
 - b) De lo particular a lo general.

Edad media	Poema caballeresco	Literatura medieval	Jarchas mozárabes
Pensamiento religioso	Esclavismo	Lírica popular	Cantigas

4. Completa la siguiente afirmación con un argumento sólido: Sí los temas esenciales en los poemas caballerescos medievales, las cantigas y las jarchas eran el amor cortés, entonces el amor se concebía como:
5. Completa la siguiente frase con un argumento lógico:

El pensamiento religioso durante la edad media comprendía toda la concepción del mundo, de esta manera, las composiciones literarias son:

DIARIO DE CLASE	
¿Qué aprendí hoy?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?
¿Qué me gustó más y por qué?	¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
¿Qué fue lo más difícil?	Si lo hubiera hecho de otra manera ¿cómo sería?

1.5 Mester de clerecía

Observa las siguientes imágenes

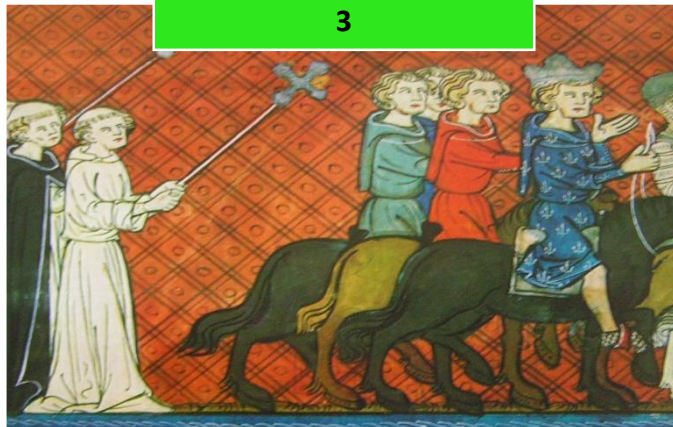
1



2



3



4



5



2.5.1 Ejercicios de detección de falacias y discernimiento

3. ¿Cuál de las imágenes anteriores no corresponde a los ideales promovidos por el mester de clerecía? Argumenta tu respuesta.

4. En el siguiente cuadro, ordena las imágenes que SI corresponden al mester de clerecía y describe por qué consideras que es así.

Nº de Imagen	Descripción

DIARIO DE CLASE	
¿Qué aprendí hoy?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?

¿Qué me gustó más y por qué?	¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
¿Qué fue lo más difícil?	Si lo hubiera hecho de otra manera ¿cómo sería?

1.6 Gonzalo de Berceo “El labrador avaro”

Poema	Interpretación
Había en una tierra un hombre labrador que usaba más la reja que no otra labor, más amaba a la tierra que a su Creador, y era de todas formas hombre revolvedor.	
Quería, aunque era malo, mucho a Santa María, oía sus sermones siempre los acogía. La saludaba siempre diciendo cada día: "Ave, llena de gracia que pariste al Mesías"	
Murió el avaricioso de tierra bien cargado y en sogas de diablos fue pronto cautivado. Lo arrastraban con cuerdas de coces bien sobado, le cobraban al doble que el pan que había robado.	
Doliéronse los ángeles de esta alma mezquina porque se la llevaban los diablos en rapiña, quisieron socorrerla tenerla por vecina, mas, para hacer tal pasta, les faltaba la harina.	
Entonces habló un ángel dijo: "Yo soy testigo, es verdad, no mentira esto que yo os digo. El cuerpo que llevaba esta alma consigo fue de Santa María vasallo y amigo".	
Luego que este nombre de la Santa Regina escucharon los diablos huyeron por la esquina. Se derramaron todos igual que una neblina, dejando abandonada aquella alma mezquina.	
La vieron los ángeles quedar desparramada, las piernas y las manos con sogas bien atadas. Parecía una oveja que yacía enzarzada; fueron y la llevaron para la su majada.	
Nombre tan milagroso y de virtudes tantas que a los enemigos ahuyenta y espanta no nos debe doler ni lengua ni garganta que no digamos todos: "Salve Regina Santa".	

1.6.1 Ejercicios de interpretación y pensamiento analógico

1. Escribe en los espacios disponibles del cuadro, donde se encuentra el poema de Gonzalo de Berceo, tu interpretación de cada estrofa.
2. Explica la situación que le ocurrió al labrador avaro.

3. ¿Cuáles son los temas que aborda el texto de Gonzalo de Berceo?

4. Describe una situación que te haya ocurrido o que conozcas parecida a la del labrador avaro.

5. Argumenta cual es el elemento que las hace parecidas.

DIARIO DE CLASE	
¿Qué aprendí hoy?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?
¿Qué me gustó más y por qué?	¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
¿Qué fue lo más difícil?	Si lo hubiera hecho de otra manera ¿cómo sería?

1.7 Juan Ruiz Arcipreste de Hita
Coplas del libro del buen amor

Condiciones que ha de tener la mujer para ser bella (coplas 429- 435)

Si leyeres a Ovidio que por mí fue educado,
hallarás en él cuentos que yo le hube mostrado,
y muy buenas maneras para el enamorado;
Pánfilo, cual Nasón, por mí fue amaestrado.

Si quieres amar dueñas o a cualquier mujer
muchas cosas tendrás primero que aprender
para que ella te quiera en amor acoger.
Primeramente, mira qué mujer escoger.

Busca mujer hermosa, atractiva y lozana,
que no sea muy alta pero tampoco enana;
si pudieras, no quieras amar mujer villana,
pues de amor nada sabe, palurda y chabacana.

Busca mujer esbelta, de cabeza pequeña,
cabellos amarillo no teñidos de alheña;
las cejas apartadas, largas, altas, en peña;
ancheta de caderas, ésta es talla de dueña.

Ojos grandes, hermosos, expresivos, lucientes
y con largas pestañas, bien claras y rientes;
las orejas pequeñas, delgadas; para mientes (fíjate)
si tiene el cuello alto, así gusta a las gentes.

La nariz afilada, los dientes menudillos,
iguales y muy blancos, un poco apartadillos,
las encías bermejas, los dientes agudillos,
los labios de su boca bermejós, angostillos.

La su boca pequeña, así, de buena guisa
su cara sea blanca, sin vello, clara y lisa,
conviene que la veas primero sin camisa
pues la forma del cuerpo te dirá: ¡esto aguisa!

Necesidad de una vieja mensajera y condiciones que ésta ha de tener (coplas 436-449)

Si le envías recados, sea tu embajadora
una parienta tuya; no sea servidora
de tu dama y así no te será traidora:
todo aquel que mal casa, después su mal deplora.

Procura cuanto puedas que la tu mensajera
sea razonadora sutil y lisonjera,

sepa mentir con gracia y seguir la carrera
pues más hierve la olla bajo la tapadera.

Si parienta no tienes, toma una de las viejas
que andan por las iglesias y saben de callejas;
con gran rosario al cuello saben muchas consejas,
con llanto de Moisés encantan las orejas.

Estas pavas ladinas son de gran eficacia,
plazas y callejuelas recorren con audacia,
a Dios alzan rosarios, gimiendo su desgracia;
¡ay! ¡las pícaras tratan el mal con perspicacia!

Toma vieja que tenga oficio de herbolera
que va de casa en casa sirviendo de partera
con polvos, con afeites y con su alcoholera
mal de ojo hará a la moza, causará su ceguera.

Procura mensajera de esas negras pacatas
que tratan mucho a frailes, a monjas y beatas,
son grandes andariegas, merecen sus zapatas:
esas trotaconventos hacen muchas contratas.

Donde están tales viejas todo se ha de alegrar,
pocas mujeres pueden a su mano escapar;
para que no te mientan las debes halagar
pues tal encanto usan que saben engañar.

De todas esas viejas escoge la mejor,
dile que no te mienta, trátala con amor,
que hasta la mala bestia vende el buen corredor
y mucha mala ropa cubre el buen cobertor.

Si dice que tu dama no tiene miembros grandes,
ni los brazos delgados, luego tú le demandes
si tienes pechos chicos; si dice sí, demandes
por su figura toda, y así seguro andes.

Si tiene los sobacos un poquillo mojados
y tiene chicas piernas y largos los costados,
ancheta de caderas, pies chicos, arqueados,
¡tal mujer no se encuentra en todos los mercados!

En la cama muy loca, en la casa muy cuerda;
no olvides tal mujer, su ventajas acuerda.

Esto que te aconsejo con Ovidio concuerda,
y para ello hace falta mensajera no lerda.

Hay tres cosas que tengo miedo de descubrir,
son faltas muy ocultas, de indiscreto decir:
de ellas, muy pocas mujeres pueden con bien salir,
cuando yo las mencione se echarán a reír.

Guárdate bien que no sea vellosa ni barbuda
¡el demonio se lleve a la pecosa velluda!
Si tiene mano chica, delgada o voz aguda,
a tal mujer el hombre de buen seso la muda.

Le harás una pregunta como última cuestión:
si tiene el genio alegre y ardiente el corazón;
si no duda, si pide de todo la razón
si al hombre dice sí, merece tu pasión.

1.7. 1 Ejercicios de análisis inferencial de la información

1. Explica con tus propias palabras cual es el modelo de mujer ideal que propone el Arcipreste de Hita.
2. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con los ideales de la mujer que promueve el Arcipreste? Argumenta tu respuesta.
3. ¿Crees que ideas, como las de Juan Ruíz, aún persisten? Si/No ¿Por qué?
4. ¿Qué beneficios y perjuicios trae seguir al pie de la letra ideas que proceden del pensamiento de otras personas sin analizarlas?

DIARIO DE CLASE	
¿Qué aprendí hoy?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?
¿Qué me gustó más y por qué?	¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
¿Qué fue lo más difícil?	Si lo hubiera hecho de otra manera ¿cómo sería?

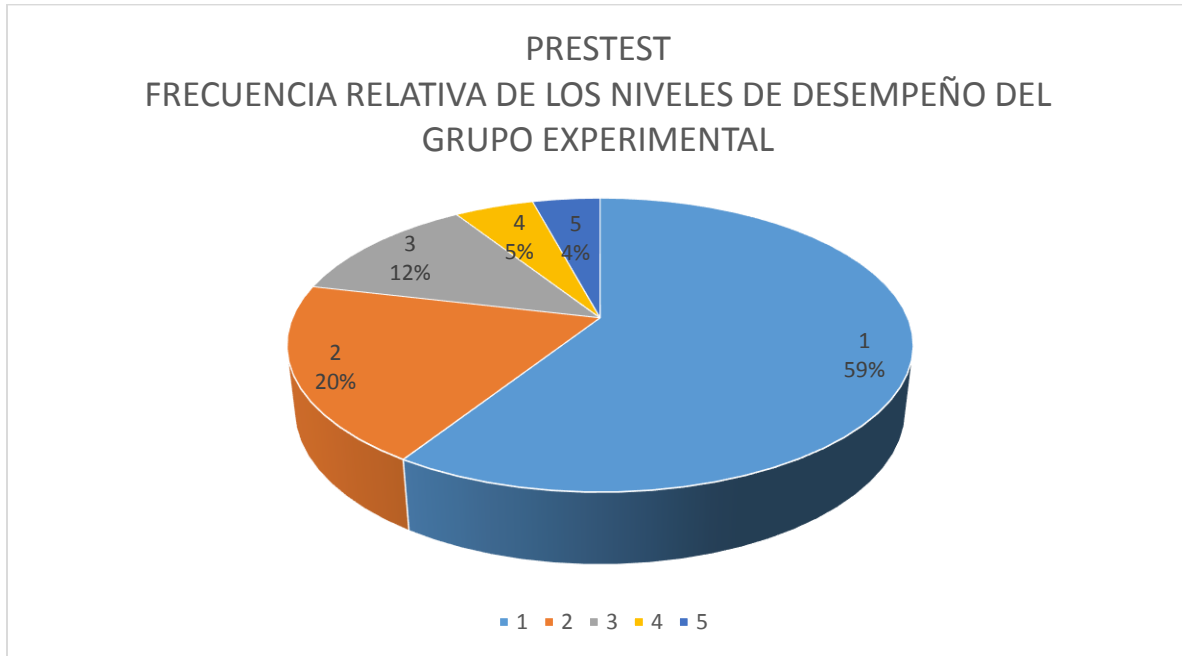
1.8 Balance del contexto medieval y su literatura.

1.8.1 Ejercicio de Evaluación analógica de la información.

1. Argumenta cual fue la influencia que tuvo el contexto de la Edad Media en la literatura de la época y explica que ideas de esa literatura persisten hasta nuestros días.

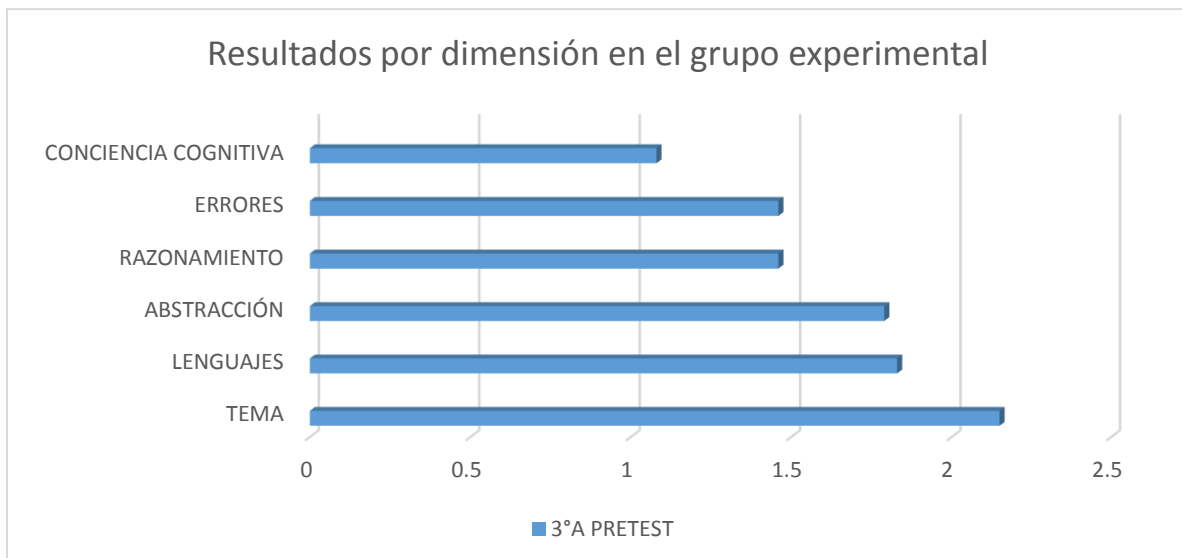
Figuras

Figura 34. Frecuencia relativa de los niveles de desempeño del grupo experimental.



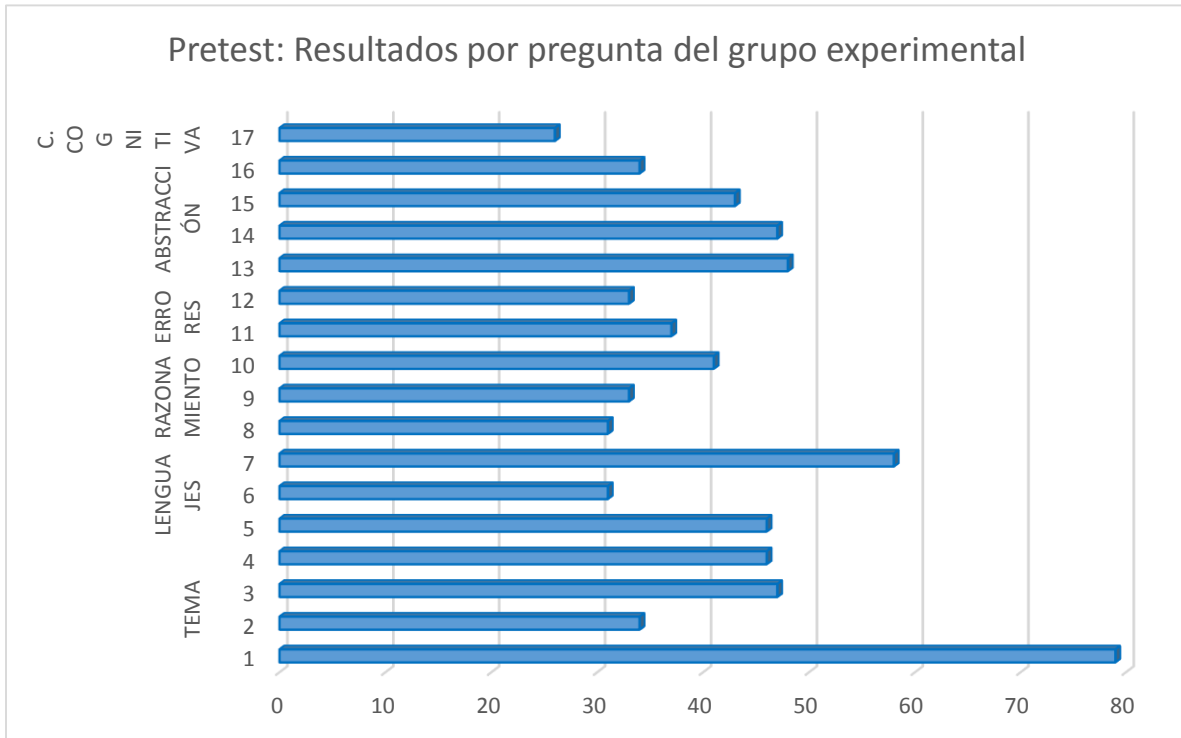
Fuente: Elaboración propia.

Figura 35. Resultado por dimensiones en el grupo experimental (pretest).



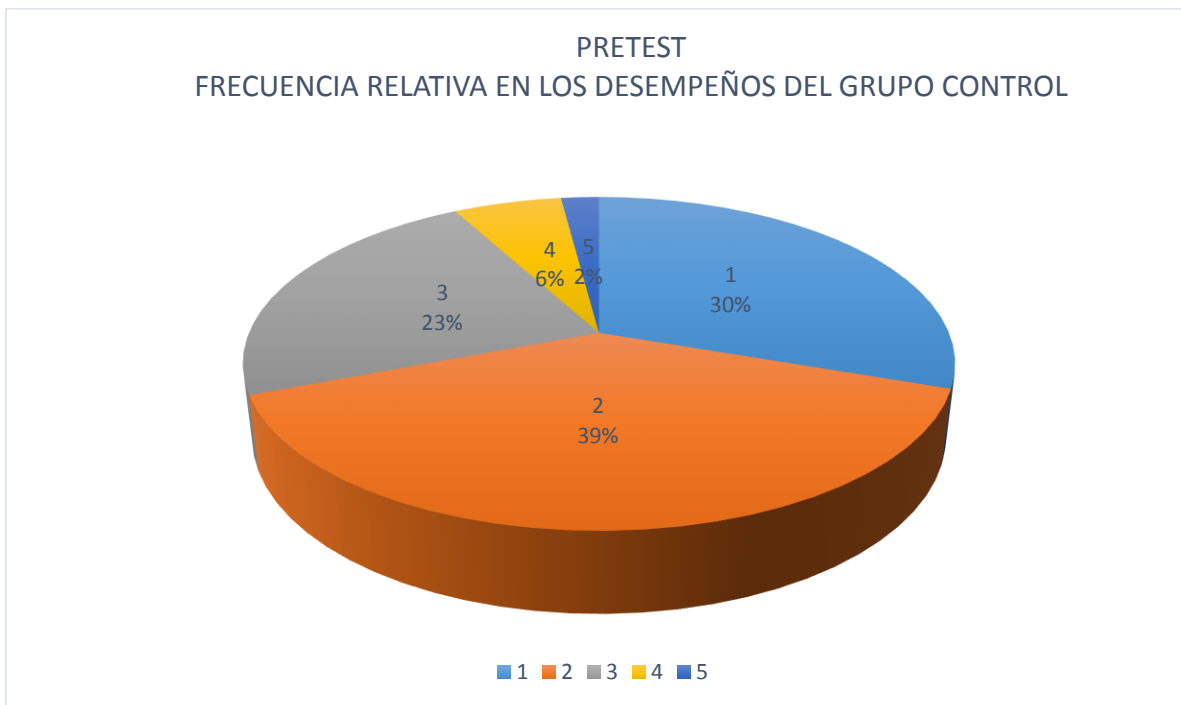
Fuente: Elaboración propia

Figura 36. Resultado por dimensiones en el grupo experimental (pretest).



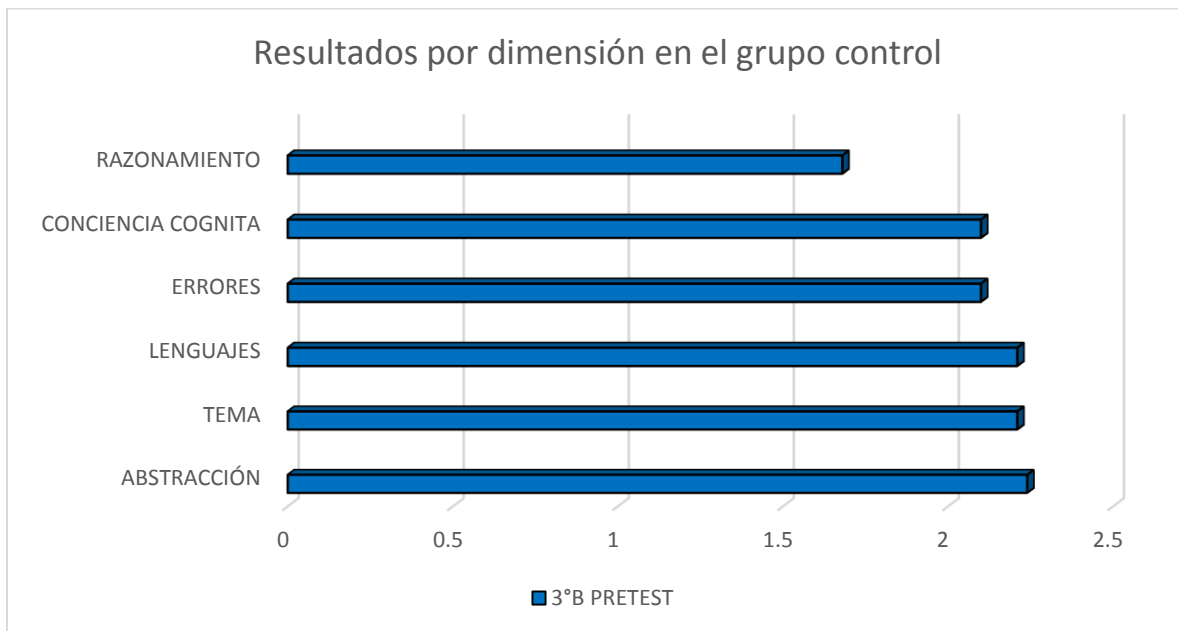
Fuente: Elaboración propia.

Figura 36. Frecuencia relativa de los niveles de desempeño del grupo control en el pretest.



Fuente: Elaboración propia

Figura 38. Resultado por dimensiones en el grupo control (postest).



Fuente: Elaboración propia.