



**BUAP**

---

---

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**INVENTARIO DE ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA  
COMPETENCIA LECTORA EN LOS ESTUDIANTES  
DEL BACHILLERATO DE LA UVP:  
UN ESTUDIO COMPARATIVO**

Tesis que presenta

**LIC. ARCENIA SORIANO MARÍN**

Como requisito para optar por el grado de

**Maestra en Educación Superior**

Director de Tesis

**MTRA. MÓNICA FERNÁNDEZ ÁLVAREZ**

Puebla, Puebla  
Noviembre de 2017

*Dedicatoria*

*Para Víctor, por la compañía, el apoyo y todos los pasos juntos.*

## *Agradecimientos*

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el otorgamiento de la beca nacional, sin la cual no habría sido posible la realización de esta investigación.

Esta tesis se concretó gracias a la Beca Tesis 2017 del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Puebla (CONCYTEP).

## ÍNDICE

ABSTRACT	-	-	-	-	-	-	-	-	6
INTRODUCCIÓN	-	-	-	-	-	-	-	-	7
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL. LA COMPETENCIA LECTORA: DE LO INTERNACIONAL A LO LOCAL									
INTERNACIONAL A LO LOCAL	-	-	-	-	-	-	-	-	18
1.1. Contexto internacional: la competencia lectora: panorama general	-	-	-	-	-	-	-	-	21
1.1.1. Estudios internacionales	-	-	-	-	-	-	-	-	22
1.1.2 La competencia lectora en la unión europea	-	-	-	-	-	-	-	-	24
1.1.3 PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora	-	-	-	-	-	-	-	-	28
1.1.4. PISA	-	-	-	-	-	-	-	-	31
1.2 La competencia lectora en américa latina	-	-	-	-	-	-	-	-	35
1.3 El contexto de México	-	-	-	-	-	-	-	-	36
1.3.1 Reforma Integral de la Educación Media Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	39
1.3.2 Pruebas nacionales: ENLACE Y PLANEA	-	-	-	-	-	-	-	-	42
1.4 Contexto estatal	-	-	-	-	-	-	-	-	44
1.5 Contexto institucional	-	-	-	-	-	-	-	-	46
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO. LA COMPETENCIA LECTORA: DIVERSAS APROXIMACIONES									
APROXIMACIONES	-	-	-	-	-	-	-	-	50
2.1 Conceptos clave	-	-	-	-	-	-	-	-	50
2.1.1 Lev Semionovich Vigotsky: aportaciones pedagógicas	-	-	-	-	-	-	-	-	54
2.1.1.1 Implicaciones en el sistema educativo actual	-	-	-	-	-	-	-	-	57
2.1.2 David Ausubel: la teoría del aprendizaje significativo	-	-	-	-	-	-	-	-	58
2.2 El aprendizaje significativo y la educación basada en competencias	-	-	-	-	-	-	-	-	62
2.3 Las competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	-	-	-	-	-	-	-	-	63
2.4 Las competencias de la RIEMS y la Competencia Lectora de PISA	-	-	-	-	-	-	-	-	67
2.5 Organización de la competencia lectora	-	-	-	-	-	-	-	-	69
2.6 La lectura analítico-crítica - Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez	-	-	-	-	-	-	-	-	74
2.7 Estrategias de lectura de Isabel Solé	-	-	-	-	-	-	-	-	76

2.7.1 Antes de la lectura	-	-	-	-	-	-	-	77
2.7.2 Durante la lectura	-	-	-	-	-	-	-	78
2.7.3 Después de la lectura	-	-	-	-	-	-	-	79
2.8 Estrategias	-	-	-	-	-	-	-	81
2.9 Inventario de estrategias	-	-	-	-	-	-	-	83

### CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA. LA COMPETENCIA LECTORA: LA UVP, UN

ESTUDIO PARTICULAR	-	-	-	-	-	-	-	86
3.1 Diseño	-	-	-	-	-	-	-	87
3.2 Sujetos	-	-	-	-	-	-	-	89
3.3 Instrumentos	-	-	-	-	-	-	-	92
3.4 Pilotaje	-	-	-	-	-	-	-	94
3.5 Procedimientos	-	-	-	-	-	-	-	96
3.5.1 Pretest	-	-	-	-	-	-	-	96
3.5.2 Postest	-	-	-	-	-	-	-	97
3.5.3 Procedimiento de análisis	-	-	-	-	-	-	-	98

### CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1 Datos de identificación	-	-	-	-	-	-	-	99
4.2 Pretest	-	-	-	-	-	-	-	100
4.2.1 Grupo control	-	-	-	-	-	-	-	100
4.2.2 Grupo experimental	-	-	-	-	-	-	-	103
4.3 Intervención	-	-	-	-	-	-	-	106
4.4 Postest	-	-	-	-	-	-	-	117
4.4.1 Grupo control	-	-	-	-	-	-	-	117
4.4.2 Grupo experimental	-	-	-	-	-	-	-	120
4.5 Comparación de resultados	-	-	-	-	-	-	-	123
4.6 Balance global del nivel de dificultad	-	-	-	-	-	-	-	129

CONCLUSIONES	-	-	-	-	-	-	-	132
--------------	---	---	---	---	---	---	---	-----

BIBLIOGRAFÍA	-	-	-	-	-	-	-	140
--------------	---	---	---	---	---	---	---	-----

ANEXOS	-	-	-	-	-	-	-	145
--------	---	---	---	---	---	---	---	-----

a. Diseño de la investigación	-	-	-	-	-	-	145
b. Instrumentos	-	-	-	-	-	-	147
c. Otros	-	-	-	-	-	-	162

## ABSTRACT

El objetivo de esta investigación es comparar el nivel de competencia lectora (CL) de los estudiantes del Bachillerato de la UVP mediante la implementación de estrategias de lectura adecuadas a la dimensión “aspectos”, planteada por PISA. Nos interesa analizar el impacto que tienen las estrategias de lectura, con la finalidad de compilar algunas que sean de ayuda para el fortalecimiento de la CL en los alumnos.

Se realizó un pilotaje, un pretest, una intervención y, finalmente, aplicamos un postest. Se trabajó con un grupo experimental y otro de control para establecer la comparación de los resultados. Formalmente, esta investigación se adhiere al paradigma cuantitativo, tipo experimental, diseño cuasi experimental y alcance descriptivo.

Para comprender globalmente el problema estudiado, se realiza un recorrido por el contexto y la teoría que sustenta la evaluación de la competencia lectora. Finalmente, se analizan los resultados por variable en cada una de las etapas de la intervención.

## INTRODUCCIÓN

### 1. Antecedentes del tema

La lectura es uno de los aspectos más integrados al currículum de todos los niveles de estudio en México y también uno de los más evaluados para los procesos de selección de aspirantes a las instituciones de educación media superior y superior. A nivel internacional, la evaluación de la lectura se ha convertido en uno de los indicadores más importantes del nivel de desarrollo humano de los países. Con estos antecedentes, nos queda claro que el proceso de lectura es considerado uno de los más significativos para el desempeño del individuo. Sin duda, las instituciones educativas y gubernamentales saben que la complejidad del proceso de lectura se relaciona directamente con el desarrollo de la persona en otros ámbitos. Por su parte, a nivel internacional, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) se encarga de evaluar, mediante la prueba PISA, el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes. “Competencia lectora” es el término que utiliza el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) en el marco teórico 2012, ya que, en dicho documento, “competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.” (OCDE, 2012, p. 54)

Los resultados obtenidos por los estudiantes en dicha prueba no destacan a nivel internacional. Aunque en la emisión de 2012, México mostró ciertas mejoras respecto a las evaluaciones pasadas, se ubicó en el lugar 53, de 65 países participantes (OCDE, 2012, p. 8). Más allá del bajo nivel que evidencian estos datos, nos preguntamos ¿qué quieren decir?, ¿por qué para los países es importante figurar en los primeros lugares?, ¿qué relaciones hay entre los logros obtenidos en la prueba y la productividad, el desarrollo humano y otros factores importantes para el progreso de las sociedades?

En un contexto más cercano, a nivel nacional, se implementó, desde el año 2006 una prueba que evalúa el desempeño de los estudiantes en el área de comunicación y matemáticas. Nos referimos a la prueba ENLACE (Tuirán y Quintanilla, 2012, p. 105).

Ésta, además de implementarse al nivel básico de educación, también se aplicó, hasta el año 2014, a los estudiantes del 3er grado de preparatorias. La intención del instrumento fue medir su desarrollo en las áreas mencionadas anteriormente. A partir de la aplicación de dicha prueba, se empezaron a perseguir objetivos muy específicos por las escuelas, el principal de ellos: destacar a nivel nacional como las mejores instituciones en la preparación de los alumnos en comunicación y matemáticas. Este propósito, según se ha atestiguado en diferentes Consejos técnicos, provocó algunos cambios en las dinámicas de trabajo con los alumnos, pero también ha sido el detonador de algunas investigaciones y cambios en las actividades al interior del aula. Este cambio, ha significado para el docente una exigencia más, pero ahora de carácter más complejo. Principalmente, el reto ha sido integrar a los contenidos de las asignaturas, la preparación para un examen de evaluación de competencias comunicativas.

A partir del año 2015 el enfoque cambió al Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Ahora la prueba evalúa lenguaje y comunicación (comprensión lectora) y matemáticas (SEP - INEE, 2015). Como puede verse, ambas pruebas, PISA y PLANEA, han centrado la evaluación del dominio del lenguaje en la competencia lectora. Es decir, poco a poco se está dando una alineación de conceptos, metodologías y marcos teóricos en estos dos contextos, pero ¿cómo se transfiere esto a los estudiantes?, ¿están desarrollando las competencias que les exige la vida académica, laboral, social, política y económica?

Lo que se busca es que la escuela y las competencias que los estudiantes desarrollan en ella, les permitan tener mejor aprovechamiento académico, así como integrarse al ámbito profesional / laboral. Según las pruebas como PISA, los países con un mejor desempeño son los que tienen trabajadores más competentes y, en consecuencia, una mejor economía (OCDE, 2013). Por esta razón, el buen desempeño en las pruebas es más que un reconocimiento nacional o internacional. Es el mensaje claro de que hay progreso en el país.

Dado que la lectura es una suma de procesos complejos, exige diversas competencias en los estudiantes. A través de la lectura, el alumno puede desarrollar procesos cognitivos más complejos que le permitan un mejor desempeño en los diversos

ámbitos de la vida. Éste es el planteamiento de la OCDE. De ahí la importancia no sólo de evaluar la lectura, sino de desarrollarla y evaluarla en la escuela.

La competencia lectora (CL) se ha estudiado de manera general con el concepto de comprensión de lectura o comprensión de textos. Según el artículo “Estrategias de comprensión lectora” (N. D.), para Díaz – Barriga y Hernández (en estrategias de CL), se trata de una actividad constructiva de carácter estratégico en la que interactúan dos elementos: el lector y el texto, dentro de un contexto determinado. Por otra parte, para González (en estrategias de CL), consiste en obtener la esencia del texto mediante la relación e integración de la información que lo constituye. Para lograrlo, se debe hacer uso de diversos procesos: inferencia, comparación y organización del texto. Una tercera perspectiva sobre la comprensión de lectura la encontramos en Isabel Solé (2012), para quien se trata de un proceso constituido por el lector, quien es considerado un agente que crea significados a partir de un texto, los conocimientos y el propósito de lectura.

Para profundizar sobre la tercera perspectiva, de acuerdo con Solé (2012), es necesario hacer una aclaración sobre el concepto tradicional de competencia lectora, pues considera que no se trata de un proceso estático, sino que es un proceso multidimensional y en constante evolución en el lector. No se trata de un proceso que se da en un momento de la vida, y queda estático, sino que se trata de un concepto que va evolucionando de acuerdo con el desarrollo del lector. Para esta autora, considerada desde un nuevo punto de vista, la competencia lectora “incorpora conocimientos proporcionados por la psicología cognitiva, pero trasciende su carácter frío e individual, añadiéndole como elementos constitutivos la dimensión afectiva y su carácter social.” (p.50) Como se puede ver, esta perspectiva del proceso de lectura implica una movilidad y complejidad de elementos que se transfieren a las estrategias para potenciarla.

Por su parte, Giovanni Parodi, condensa de forma completa el concepto de comprensión:

definimos la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como

en sus conocimientos previos y de acuerdo a un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social. Este proceso se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los conocimientos previos a través del cual se generan múltiples procesos inferenciales y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional. (2005, p. 223)

Desde este punto de vista, se nota que aparecen varios elementos en el proceso lector, que permiten encaminarse y adaptarse mejor al concepto de comprensión lectora de PISA: la interacción entre el lector, el texto, el proceso que realiza el lector y el objetivo de lectura; éstos involucran un proceso que va más allá del reconocimiento de un conjunto de signos. Recordemos que para PISA la comprensión lectora implica no sólo la identificación del sentido del texto, sino su uso para insertarse de forma integral a actividades académicas, sociales y laborales. Estos supuestos indican que la competencia lectora debe abordarse desde un concepto muy dirigido y específico para que se logre el propósito expresado por dicha institución.

Otra perspectiva desde la que se ha estudiado la competencia lectora es desde las llamadas *Teorías implícitas*, que son “definidas como constructos epistémicos de representación de la realidad que orientan y están en la base de las decisiones y acciones de los sujetos” (Makuc, 2011, p. 241). Es decir, para Margarita Makuc estas Teorías implícitas cumplen una función muy importante, pues, desde la perspectiva del sujeto, las experiencias y concepciones del mundo son las que lo llevan a tomar decisiones cuando se enfrenta a problemas de conocimiento. En esta perspectiva, “las teorías implícitas sobre la comprensión de textos han sido sistematizadas de acuerdo a tres componentes centrales: noción de comprensión, de texto y de lector” (Makuc, 2011, p. 242). De acuerdo con la autora, dichas teorías se clasifican en lineal, interactiva, transaccional y literaria; y presentan características específicas para cada componente.

Este enfoque resulta interesante porque exige procesos particulares en cada uno de los componentes. Por ejemplo, de la noción del lector demanda acciones precisas como extraer significados, integrar significados, construir significados y disfrutar la

lectura. Todas las actividades parten de la experiencia del lector y de sus constructos sociales y culturales.

Una visión más sobre la competencia lectora es la que tratan Yolanda Guevara y Jorge Guerra en el texto “La comprensión lectora como competencia genérica”. En este enfoque, Perez, (2005, en Guevara y Guerra, 2013) “define la comprensión lectora como el proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto, utilizando diversas estrategias”. Para este autor, la comprensión lectora puede darse en distintos niveles: literal, reorganización, inferencia, crítico y apreciación. Estos niveles van de lo más sencillo a lo más complejo. El nivel crítico y el de apreciación son los que demandan mayores procesos cognitivos del estudiante. Es fundamental considerar que “los buenos niveles de comprensión lectora preparan a los estudiantes para el aprendizaje autónomo” (Guevara y Guerra, 2013, p. 330). Esta idea nos guía nuevamente al concepto de competencia lectora. Es decir, los niveles de comprensión lectora nos permiten potenciar la competencia lectora: mientras más experto sea un lector, más fácilmente incorporará la lectura no como una actividad intelectual, sino como una competencia que trasciende el ámbito educativo y llega al laboral, social, cultural...

Es fundamental señalar que, estos dos enfoques que estudian la competencia lectora, aunque tienen algunas diferencias, van encaminados a la indagación sobre los procesos de acercamiento al texto por parte del lector.

Para lograr que el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora se den adecuadamente, debe hacerse uso de diversas estrategias ya sea cognitivas o metacognitivas. Los artículos que se han mencionado son producto de investigaciones que se han propuesto indagar la eficiencia de estrategias y métodos para potenciar la competencia lectora. Por lo investigado hasta este momento, se notó que en México hay una fuerte demanda de mejores resultados tanto en las pruebas nacionales, como en la prueba PISA.

## 2. Planteamiento del problema

El Bachillerato de la Universidad del Valle de Puebla es una institución de 29 años de antigüedad (UVP, 2015). Durante este tiempo ha crecido considerablemente, pues ha pasado de tener sólo 3 grupos de menos de diez alumnos a tener 15 grupos de entre

19 y 21 alumnos cada uno. Como se puede ver, la comunidad estudiantil ha crecido exponencialmente y, así mismo, también lo han hecho sus necesidades y conflictos.

La problemática que nos interesa estudiar está centrada en que los estudiantes en el nivel medio superior se enfrentan a diversas pruebas estandarizadas. Cuando están en sexto semestre, se les aplica la prueba PLANEA. Posteriormente, para ingresar a la universidad se les evalúan las habilidades de comunicación escrita y habilidad verbal en diversas pruebas de admisión a las universidades. En el primer caso, los resultados del Bachillerato de la UVP han sido muy variables en cada emisión de las pruebas y, definitivamente, no son los esperados. Por otra parte, el desempeño de los alumnos en las pruebas de admisión presenta también resultados variables. Se han tenido generaciones en las que la mayoría son aceptados en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y, por el contrario, ha habido otras en las que un bajo porcentaje logra el ingreso.

Estas tendencias dejan ver que los estudiantes del bachillerato de la UVP no alcanzan el nivel de competencia lectora esperado y no tienen un desempeño sobresaliente en las pruebas estandarizadas ni en sus actividades académicas en el Nivel Medio Superior.

En el ciclo escolar 2015-2016, la comunidad estudiantil de la UVP ha crecido significativamente. De 128 estudiantes en el ciclo 2014, a 250. Este crecimiento inesperado ha propiciado que, de tener sólo un docente para las materias de Taller de lectura y redacción, ahora se tenga a 4 maestros. Esta diversidad de personal propicia la práctica de estilos de enseñanza variados, lo que repercute directamente en el manejo de estrategias de enseñanza que desarrollan la lectura en los alumnos con resultados diferentes. Por esta razón, es necesario implementar estrategias que permitan verificar el fortalecimiento de la competencia lectora en los alumnos del 3er semestre. En dicho grado y ciclo se encuentran 5 grupos de 21 alumnos cada uno. Estos 5 grupos son atendidos en el semestre de otoño 2015 por dos docentes.

Para trabajar las materias de Taller de lectura y redacción, la Secretaría de Educación Pública, propone en cada ciclo un libro de texto. Este material se adapta en los contenidos al programa de estudios vigente. En el aspecto de la lectura, al inicio de

cada una de las tres unidades del curso se trabaja el tema “La aventura de leer”; pero se hace con una metodología poco eficiente, pues, aunque aborda las actividades desde el enfoque en competencias, las tareas se solicitan en un nivel superficial y sólo con fragmentos de textos. Esta práctica muestra que en los exámenes y actividades cotidianas se tiene poco dominio de la lectura y escritura. Se considera fundamental que los alumnos no sólo mejoren su desempeño en las pruebas estandarizadas, sino que, en las actividades cotidianas, donde se evidencia la competencia lectora tengan un desarrollo eficiente.

Así, se considera que la principal problemática es que las actividades de lectura no cuentan con los principios epistemológicos y procedimentales adecuados para fortalecer la competencia lectora de los estudiantes. Es decir, las actividades están planteadas de forma general, sin un objetivo claro, sin el fundamento de alguna teoría de la lectura o de algún modelo de evaluación de la lectura. Dados estos últimos, es importante que cada actividad tenga un fundamento, para que, en conjunto con la comprensión del texto, el alumno vaya integrando algunos procesos cognitivos clave para el dominio de su proceso lector. Además, se debe tener en cuenta que, si no se da, afectará principalmente a los alumnos, pues el bajo nivel de competencia lectora indudablemente propiciará una debilidad en los procesos cognoscitivos relacionados con las otras asignaturas y con su vida extraescolar.

### 3. Preguntas de investigación

A raíz de la problemática planteada anteriormente, nos surgen las siguientes **preguntas de investigación:**

1. ¿Cuál es el nivel de competencia lectora de los estudiantes del bachillerato de la UVP?
2. ¿Si se implementan estrategias de lectura adecuadas a la dimensión “aspectos”, planteada por PISA, mejorará el nivel de competencia lectora de los estudiantes?

#### 4. Objetivo general

Analizar el nivel de Competencia lectora de los alumnos a partir de la implementación de estrategias de lectura adecuadas a las variables de la dimensión “aspectos”.

##### 4.1. Objetivos específicos

\* Diseñar actividades de lectura que propicien el desarrollo de la competencia lectora en los alumnos del bachillerato de la UVP

\* Aplicar estrategias de lectura adecuadas a la dimensión “aspectos”

#### 5. Hipótesis

Si se implementa la utilización de un inventario de estrategias de lectura en el aula se potencia el dominio de la competencia lectora en los alumnos del bachillerato de la Universidad del Valle de Puebla.

#### 6. Justificación

La realización del presente estudio tendrá beneficios en diversos niveles. En primer lugar, y más importante, para los alumnos, pues les permitirá la realización de actividades que los llevarán a una mejora tanto a nivel escolar como extraescolar. Una mayor competencia lectora será para ellos una fortaleza que les permitirá no sólo tener mejores resultados a nivel medio superior, sino a nivel superior. Si consideramos que esta es una competencia que se evalúa como parte de los exámenes de ingreso a la universidad, los estudiantes tendrán más posibilidades de llevar a cabo sus planes de estudios superiores en la universidad que elijan. Además, un mayor nivel de lectura será para ellos una herramienta fundamental para interactuar en la sociedad que les toque vivir. Podrán desarrollar mejor los procesos cognitivos implicados en la competencia lectora.

Para los maestros que impartan las materias relacionadas con la implementación y desarrollo de la competencia lectora la presente investigación será de utilidad porque les permitirá utilizar otras estrategias para mejorar el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos. Así, los docentes realizarán su trabajo con la certeza de que

las actividades realizadas deberán propiciar desarrollos específicos en los estudiantes. Además, también tendrán la posibilidad de adaptar algunas de las estrategias probadas a los diversos contenidos temáticos de sus asignaturas. Esto posibilitará que se llegue a los horizontes de búsqueda planeados en los cursos.

Por su parte, la investigación será de ayuda para la institución porque le permitirá establecer indicadores objetivos sobre el desarrollo del estudiante en una de las competencias más evaluadas: la lectura. El presente estudio también le permitirá al bachillerato de la UVP determinar las herramientas y necesidades mínimas de desempeño en las materias del área de comunicación.

La investigación tiene la siguiente estructura: un diagnóstico, que nos permitirá identificar la viabilidad del instrumento; un pretest, para saber el nivel de competencia lectora de los alumnos; una intervención de seis sesiones en la que se aplicarán las estrategias de lectura; y, finalmente, un postest, para verificar si hay una mejora en el manejo de la competencia lectora de los estudiantes.

Se trabajará con dos grupos, uno experimental, que será en el que se realizará la intervención; y otro, de control, que servirá para contrastar el desempeño del grupo experimental.

Aunque es claro que esta investigación dará luces para identificar el panorama interno del nivel de competencia lectora de los estudiantes de este plantel educativo, es evidente que para que el nivel que tienen los alumnos mejore serán necesarias más acciones integrales. Así que se espera que esta investigación le permita a la institución crear un plan que sea de apoyo para el desarrollo de los estudiantes y de la mejora de las prácticas de los profesores.

## 7. Alcances y límites del estudio

Los principales aportes de esta investigación están centrados en varios sectores: primero, se presenta de forma detallada el modelo de evaluación de la lectura propuesto por PISA. Se verá cómo este modelo permea a las otras evaluaciones a las que se enfrentan los alumnos, tal es el caso de PLANEA, la evaluación que se hace a nivel nacional. En segundo lugar, se hace una revisión de dos teorías de lectura: la de

Isabel Solé y la de las autoras Kabalen y Sánchez. En tercer lugar, se diseñaron o retomaron algunas actividades de lectura en las que se da una relación cercana entre ambos factores: la evaluación de la lectura y las teorías sobre la lectura. De esta forma, la presente investigación permite un acercamiento a ambas teorías y propone algunas actividades que están sustentadas desde ambas perspectivas: la evaluación y las teorías de comprensión de lectura.

Aunque se hizo un esfuerzo por unir ambos criterios (la evaluación y las teorías de lectura), es importante destacar que la lectura es un proceso intelectual que tiene muchas implicaciones, como el conocimiento previo, las experiencias de lectura, entre otras, que hacen particular cada una de las experiencias. En consecuencia, el inventario de estrategias que se propone al final del presente trabajo justamente debe pensarse como un conjunto de estrategias que necesariamente debe ir cambiando y ajustándose a los alumnos, sus intereses y situaciones de aprendizaje. De esta forma, el docente deberá partir de la observación detallada y ajustar las estrategias a sus propios fines, pero siempre teniendo en cuenta que cada actividad de lectura debe cumplir un propósito que, para él, debe ser muy claro.

Finalmente, entonces, la propuesta que se hace al final de este trabajo se podrá ajustar a las necesidades que tenga el docente respecto al desarrollo de los contenidos de la asignatura.

## 8. Estructura de la investigación

El lector que se acerque a este trabajo encontrará en primer lugar una revisión por los conceptos de competencia lectora desde el ámbito internacional hasta llegar al contexto de la institución donde se realizó la investigación, el Bachillerato de la Universidad del Valle de Puebla.

Posteriormente, leerá un acercamiento a los fundamentos teóricos de la competencia lectora, desde las teorías del aprendizaje de Lev Semionovich Vigotsky y David Ausubel, pasando por el aprendizaje significativo, la educación basada en competencias de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, hasta las teorías de la lectura de Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez, y la de Isabel Solé.

En tercer lugar, se presenta la metodología y el diseño de la investigación. En este capítulo se presenta el diseño, los sujetos, los instrumentos, el pilotaje, los procedimientos el pretest el postest y el procedimiento de análisis.

En seguida se presentan los análisis y resultados de la investigación ordenados por pretest, intervención y postest. En el primer y tercer caso, se analizan los resultados de los dos grupos el experimental y el grupo control. En la sección de la intervención se hace una descripción por las actividades realizadas y lo observado en ellas. Finalmente, aparece un análisis comparativo de los resultados.

Para terminar, se encontrarán las conclusiones, donde se reflexiona sobre las consideraciones finales, las previsiones y recomendaciones y se cierra este apartado con las alternativas de mejora. Al final del documento el lector encontrará los anexos, donde se presenta el diseño de la investigación, los instrumentos y en la sección “otros”, donde encontrará el “Inventario de estrategias”.

# CAPÍTULO 1

## MARCO CONTEXTUAL

### LA COMPETENCIA LECTORA: DE LO INTERNACIONAL A LO LOCAL

En este capítulo se hace una revisión del panorama general sobre el tema de la competencia lectora. Se presenta, en primer lugar, desde el punto de vista internacional; después desde América Latina y, finalmente, en México. Con esta revisión se pretende entender la naturaleza que tiene este tema, las acciones que se han propuesto para abordarlo, así como los principales indicadores que dan cuenta del estado de la educación en relación con esta competencia fundamental.

Se revisa con detalle el estado de la competencia lectora en la Unión Europea, en América Latina y, finalmente, en México. Para cerrar este capítulo, se describe la situación particular del Bachillerato de la Universidad del Valle de Puebla en la prueba PLANEA, en el área de comunicación.

El contexto social actual está inmerso en una serie de cambios tecnológicos que propician movimientos en las formas de interacción entre las personas y las cosas. Esta realidad multifactorial es la que marca el paso a las necesidades educativas. Una de las funciones de la escuela es ser un puente entre la sociedad y los medios de producción. Así, es claro que, si las instituciones educativas encaminan a las personas a la actividad laboral productiva, entonces su papel no debe ser azaroso, sino bien planificado para que dé los resultados que se esperan.

Desde este punto de partida, la UNESCO propuso a partir del año 1990 y, posteriormente, ratificó el compromiso en el año 2000, lo que se ha llamado Educación Para Todos (EPT). Se trata de un compromiso internacional que tiene el propósito de brindar educación de calidad. Para ello, los gobiernos de 164 países y cinco organismos internacionales: la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial propusieron seis objetivos referentes a la educación. Estos están centrados en la educación básica. Sin

embargo, el sexto está muy relacionado con el tema del presente proyecto: la competencia lectora. Éste dice: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas” (UNESCO, 2016).

Como podemos ver, la lectura forma parte importante de los propósitos educativos de los organismos internacionales. Por esta razón, la evaluación de la competencia lectora es un elemento central a nivel internacional. En consecuencia, los diversos países implementan programas que les permitan cumplir con los parámetros establecidos a nivel internacional.

Para el logro de los propósitos enunciados, la UNESCO, organismo internacional encargado de establecer los criterios y normatividades, entre otros aspectos, de la educación, establece que: “Las competencias evaluadas en PISA pertenecen a esa primera categoría: la competencia lectora y matemática tendrían que ver con la utilización interactiva del lenguaje, textos y símbolos y la competencia científica con la utilización interactiva de información y conocimiento” (Navas y Urdaneta, 2011, p. 702).

La capacidad lectora no es una habilidad que sólo se considere, desarrolle y ejecute en el ámbito escolar. Saber leer es un medio de contacto con el mundo, es una capacidad que, además de integrarnos, nos permite un desarrollo en la sociedad que vivimos. Tal como se enuncia en la LEY 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas en España:

En la actualidad, se concibe la lectura como una herramienta básica para el desarrollo de la personalidad y también como instrumento para la socialización; es decir, como elemento esencial para la capacitación y la convivencia democrática, para desarrollarse en la «sociedad de la información (p. 27140).

Como se puede ver, entre líneas se considera a la lectura como una herramienta que sirve como adaptación para el desenvolvimiento del individuo en la sociedad que se está desarrollando en la actualidad.

Por lo anterior, para entender qué es la competencia lectora y cómo se está trabajando, se hará una revisión desde el punto de vista de las instituciones internacionales.

Posteriormente, se revisará cuáles son las acciones más trascendentes en diversos países.

### 1.1. Contexto internacional: la competencia lectora: panorama general

Competencia lectora es el término que ocupa PISA como eje para la evaluación de la capacidad de los jóvenes no sólo para entender un texto, sino como competencia que les permite hacer frente eficientemente en el mundo fuera de la escuela. A partir de lo anterior, se cree que la evaluación de la competencia lectora es una de las competencias básicas para desarrollarse en el sistema educativo mexicano. Sin embargo, para entender mejor de qué forma se enmarca su desarrollo, en el presente apartado se hará una revisión de algunas propuestas y logros en su desarrollo a nivel internacional.

De acuerdo con el documento *Desarrollo de la competencia lectora en Europa*, publicado por EURYDICE, Red Europea de Información sobre Educación:

La competencia lectora es, no sólo una de las principales metas de la escolaridad, sino también uno de los principales vehículos del aprendizaje. Y es también, por lo tanto, una herramienta fundamental para ejercer el derecho a la educación, consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos [artículo 26] (2011, p. 7).

Como se puede ver, dicha competencia puede considerarse esencial en el desarrollo escolar desde el nivel básico. Por esta razón se cree que tiene un doble papel: por una parte, es un propósito de la educación, y por otra, es un indicador del desarrollo de la misma. Esta doble condición la vuelve parte esencial de los modelos educativos, pero, sobre todo, de las pruebas que se implementan a nivel internacional. Por lo anterior, hablar de competencia lectora es no sólo un criterio que se debe cumplir, sino es, sobre todo, una herramienta que les permitirá a los estudiantes acceder a procesos cognoscitivos complejos. Lo importante es, entonces, no sólo el aprendizaje de la codificación de los signos, sino, sobre todo, de la decodificación. Sin embargo, pese a la importancia y necesidad de que se adquiera y potencie la competencia lectora, los resultados de las evaluaciones internacionales no son los esperados. Es importante considerar que hay esfuerzos, como el de la Unión Europea, a través de EURYDICE que han hecho compromisos concretos: “El Consejo acordó como objetivo reducir el

porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en lectura a menos del 15% en 2020” (2011, p. 7).

Para tener un panorama más claro y entender mejor las características de la competencia lectora, en los siguientes apartados se revisan algunos de los principales proyectos que se han implementado tanto a nivel internacional como nacional. Así, se conocerá mejor la naturaleza y diversos aspectos de la competencia lectora.

#### 1.1.1. Estudios internacionales

La competencia lectora: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)

Para hacer frente a las necesidades de la sociedad moderna, los organismos internacionales han impuesto diversos parámetros que se deben cumplir para que las personas se integren al campo productivo. Si consideramos que la escuela es el sistema integrador por excelencia, entonces es en la escuela donde deben establecerse los criterios mínimos para que los futuros trabajadores se desempeñen adecuadamente.

Para ello, la OCDE implementó la prueba PISA, Programa para la evaluación internacional de los alumnos, (Programme for International Student Assessment). Se trata de una prueba que evalúa tres áreas: competencia lectora, matemáticas y competencia científica, en los jóvenes de 15 años, que son quienes ya concluyeron con la educación obligatoria. Según la propia Organización: “el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos” (OCDE, s. f. p. 3). Como se puede notar, no se trata sólo de una evaluación para jerarquizar la calidad de la educación. Se trata, sobre todo de que la toma de decisiones respecto a las políticas educativas esté fundamentada en datos concretos.

La prueba PISA se realizó por primera vez en el año 2000 y se aplica cada 3 años. En cada ocasión se dan a conocer los resultados para que, en función de ellos, los

gobiernos implementen las políticas educativas necesarias para que cumplan con los requerimientos planteados a nivel internacional.

La OCDE considera que:

Reflexionar sobre el contenido de un texto requiere que el lector conecte la información encontrada en un texto con el conocimiento obtenido de otras fuentes. Los lectores deben también evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo (...). Los lectores deben ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y debe contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, bien de información encontrada en otros textos. Los lectores deben invocar evidencia confirmatoria del texto y contrastarla con otras fuentes de información, utilizando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto (OCDE, 1999, p. 32).

Como se puede ver, la concepción de la lectura va más allá de la simple decodificación del contenido de un texto. Desde finales del siglo pasado, los organismos internacionales daban cuenta de que los procesos implicados en la lectura son fundamentales para que la persona se desempeñe de forma más completa en la realidad que vivimos. De acuerdo con el discurso de PISA, mientras más nivel de lectura tenga una persona, mejor se desempeñará desde el punto de vista social. A la vez, la OCDE considera que la lectura es un elemento fundamental para medir el desarrollo humano de las personas. Así lo deja ver en el siguiente fragmento:

La competencia lectora es clave para desentrañar no solo el mundo de los textos impresos, sino también de los digitales, que se están convirtiendo en una parte cada vez más importante de la lectura de alumnos y adultos. En todos los países, el uso de Internet está estrechamente ligado al estatus socio-económico y a la educación (Sweets y Meates, 2004). No obstante, la necesidad de utilizar ordenadores no se circunscribe a unos determinados niveles sociales y económicos. Más allá del ámbito laboral, la tecnología informática está cobrando una importancia cada vez mayor para la vida personal, social y cívica (Pew Internet and American Life Project, 2005) (OCDE, 2013, p. 53).

Pese a los cambios socioculturales, la lectura sigue siendo uno de los indicadores más importantes para medir el desarrollo humano de las naciones. Una forma de hacerlo

es a través de las diversas pruebas, como la que hemos mencionado anteriormente: PISA (Programme for International Student Assessment, en español: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos). Dicho programa “fue desarrollado entre 1997 y 1999 y aplicado por primera vez en el año 2000 con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE, entre ellos México (más cuatro países no miembros, dando un total de 32 países)” (OCDE, s. f. P. 4). Esta gran empresa, responde un tanto a las necesidades planteadas por diversos foros y análisis que se dieron para recibir al siglo XXI.

Uno de esos espacios de discusión fue el que se lee en *La educación encierra un tesoro*, informe presentado por Jaques Delors sobre la educación para el siglo XXI. Nos parece que este documento es un punto de partida para reevaluar no sólo las funciones de la educación, sino las políticas públicas que estaban guiando a la educación al final del siglo XX. Finalmente, las políticas educativas son el eje sobre el cual se da la praxis educativa, el día a día que propicia el desarrollo de las personas en nuestra sociedad.

Partimos de acá, pues consideramos que la educación que conocemos ahora tiene su origen en esas discusiones que se dieron para recibir el nuevo siglo. Así lo confirma la fecha de inicio de las evaluaciones de PISA, que justamente, como mencionamos líneas arriba, se dio en el año 2000.

Lo que se interpreta de estos hechos es una preocupación por evidenciar los logros de la educación a nivel internacional. Las evaluaciones se consideran la mejor manera de saber, por un lado, cuál es el rumbo que llevan los países y, por otro, la funcionalidad de las políticas educativas. Estos dos elementos se traducen en un desarrollo adecuado e incorporación laboral de los ciudadanos.

Para entender con mayor claridad cómo funciona la evaluación realizada por PISA, en seguida describimos sus principales características:

Se trata de una prueba que se realiza cada tres años y que tiene el propósito de evaluar la formación al final de la enseñanza obligatoria de los alumnos. Esto es, a los 15 años. Son los jóvenes que están cerca de iniciar la educación post-secundaria (nivel medio superior, en México) y a punto de integrarse al campo laboral. Como se puede ver, es

una población que resulta clave para conocer diversas clases de información. La prueba en sí misma, según el texto “PISA qué es y para qué sirve”, está diseñada para dar a conocer las competencias y aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y enfrentar situaciones propias de la vida.

Es decir, se trata de una prueba que evalúa el uso real que hacen los alumnos sobre los contenidos y habilidades adquiridas en la escuela. Es una prueba que mide las competencias de los estudiantes. No está enfocada en identificar el dominio de los contenidos adquiridos, sino en medir el nivel de competencia que tiene el alumno tomando como base los conocimientos que adquiere en la escuela. Esto podemos entenderlo como un indicador de lo que se busca a nivel internacional: la integración de los alumnos al campo laboral y la capacidad para desarrollarse adecuadamente en dicho campo.

Desde este punto de partida, nos damos cuenta de que los resultados de la prueba proveen información amplia y significativa. A partir de ella, los países toman las decisiones e implementan las políticas adecuadas para mejorar el nivel educativo. De esta forma lo que se espera es que se les considere naciones que se adaptan a las exigencias de la modernidad y el desarrollo económico. Claro está que también se tiene presente el desarrollo humano como uno de los indicadores que muestra el avance de los países.

Uno de los aspectos a destacar de la prueba PISA es que está conformada por tres áreas de evaluación: competencia lectora, competencia matemática y competencia en ciencias. En cada una de sus emisiones se ha centrado en una en particular. Así, por ejemplo, en el año 2000, se centró la atención en la competencia lectora, en 2003, a la competencia matemática; y en 2006 a la competencia en ciencias. En 2009, nuevamente se le prestó atención especial a la competencia lectora.

Así, lo que se tiene es una evaluación interesada en la identificación de las capacidades, aptitudes y habilidades que le permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. Desde esta perspectiva, la evaluación de la competencia lectora no se centra sólo en saber si una persona lee y cuánto, sino en identificar qué capacidad que tiene para desempeñar competencias específicas, como qué tan capaz

es para identificar ideas y argumentos en el texto, el nivel de destreza que tiene para reconocer problemas y plantear diversas formas de resolverlos. En suma, podemos decir que se trata de una prueba que pretende medir la eficiencia en la vida real desde la perspectiva de cada una de las tres competencias evaluadas.

Para entender con mayor claridad qué es la competencia lectora, en el Marco PISA 2012, se aclara que éste ha evolucionado a raíz del desarrollo de los conceptos de aprendizaje y aprendizaje permanente. De tal forma que, lo que se plantea es que “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2013, 54). Consideramos que esta definición nos permite identificar las búsquedas internacionales y los alcances que se deben cumplir con la lectura al interior de las aulas.

Indudablemente la prueba PISA es la más importante a nivel internacional, no sólo por su cobertura y la significatividad de los resultados que proporciona, sino porque desenlaza una serie de acciones que se reflejan en las tareas cotidianas al interior de las escuelas. El hecho de que en función de sus resultados se tomen acciones que modifican el sistema educativo de los países, la hace un recurso fundamental a nivel internacional.

### 1.1.2 La competencia lectora en la unión europea

Una de las regiones que ha tenido una mayor organización y análisis de la situación respecto a la enseñanza de la lectura es la Unión Europea (UE). Pues en el año 2002, se formó un Consejo de países miembros de la Comisión Europea quienes se preocuparon por los resultados arrojados por la prueba PISA, en los que se reveló que “uno de cada cinco estudiantes europeos de 15 años no ha adquirido las destrezas lectoras básicas” (EURYDICE, 2011, p. 3). Además, parten de la idea de que la alfabetización es una herramienta básica para la participación y realización del individuo en la sociedad. Así nos lo dejan ver en el documento *Literacy report*, en el que plantean que:

Literacy is more essential than ever before. In societies dominated by the written word, it is a fundamental requirement for citizens of all ages in modern Europe. Literacy

empowers the individual to develop capacities of reflection, critique and empathy, leading to a sense of self-efficacy, identity and full participation in society. Literacy skills are crucial to parenting, finding and keeping a job, participating as a citizen, being an active consumer, managing one's health and taking advantage of digital developments, both socially and at work (European Commission, 2012, p. 21).

Como vemos, la alfabetización es la clave para el desarrollo de la persona: la autorrealización y la realización eficaz en la sociedad. Por esto, el proyecto estratégico se diseñó para desarrollarse a largo plazo, del 2002 al 2020. Desde entonces se han realizado varias acciones que han tenido el propósito de reducir el porcentaje de alumnos de 15 años con bajos resultados en lectura.

Otro de los elementos básicos que se considera en las habilidades de lectura y escritura está relacionado con las necesidades de la tardomodernidad, así, el fundamento planteado en *Literacy report*, sostiene que:

Digitisation is also changing the very nature of literacy: the digital world requires higher-order problem-solving skills. Reading print on paper and reading online share many core characteristics, but reading online demands a greater ability to evaluate information critically within the context of a seemingly infinite universe of available options. Likewise, there is an increasing need for the ability to extract and use knowledge from an ever-growing number of online resources (European Commission, 2012, p. 23).

Es fundamental reconocer que la época que vivimos exige un mayor dominio de la lectura. Por esta razón, analizar el esfuerzo que han realizado los organismos internacionales es la base para entender no sólo la problemática de la lectura, sino las acciones que estos organismos han realizado para mejorar los resultados obtenidos en las pruebas como PISA.

Una de las iniciativas más concretas y de impacto internacional se plantea en el documento *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*, publicado por la Red Eurydice en el año 2011. En él se analiza la situación de la lectura en esa zona del mundo y los elementos que preocupan a los gobiernos de la Unión Europea (UE). La principal preocupación es mejorar los resultados arrojados por las pruebas PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y PISA.

Con estos programas de evaluación se pretende recopilar información cualitativa y cuantitativa sobre los hábitos de lectura y su desarrollo en la escuela. Por lo anterior, “como parte de la estrategia para elevar los niveles de alfabetización lectora, la Comisión Europea ha constituido un Grupo de alto nivel formado por 11 expertos independientes que analizarán los datos disponibles sobre este tema y evaluarán qué políticas funcionan mejor” (EACEA, EURYDICE, 2011, p. 3). Como se puede ver, esta acción es una de las más grandes a nivel mundial. Integra a los 28 países que conforman la UE y muestra la preocupación de que sus niños se formen para integrarse con mayor facilidad tanto a la vida laboral como porque sean ciudadanos aptos para la vida que les toca en el siglo XXI.

La Red EURYDECE parte de la idea de que la lectura es un competencia esencial y necesaria en todos los ámbitos de la vida. Para esta asociación, “las personas con unas destrezas lectoras inadecuadas tienen sus oportunidades limitadas en la sociedad actual. La adquisición de una buena competencia lectora es un requisito básico para responder a las exigencias sociales y económicas de la sociedad del siglo XXI” (2011, p. 7). Queda claro que la competencia lectora no sólo es una herramienta de alfabetización, sino que es la clave para formar ciudadanos que se desarrollen plenamente en la sociedad que viven.

Además, también consideran que la lectura es uno de los mejores medios para que las personas aprendan. Es “una herramienta fundamental para ejercer el derecho a la educación, consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos (artículo 26)” (EACEA, EURYDICE, 2011, p. 7). Así, es claro que la lectura no sólo es resultado del desarrollo “natural” de las personas, sino una competencia que permite la ejecución de uno de los derechos humanos básicos: la educación.

Para la Red EURYDICE, “la competencia lectora se define como la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objeto de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio” (2011, p. 7). Este concepto nos permite entender a la lectura como una habilidad que va de lo individual a lo social. Se forma la capacidad de lectura en el alumno no sólo para permitirle un desarrollo personal, sino para propiciar su desarrollo en la sociedad. Por eso es una

competencia tan importante no sólo para los países de forma aislada, sino para la región.

El hecho de vivir en una sociedad globalizada exige un mayor desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los ciudadanos. Como ha quedado claro en las consideraciones sobre la lectura en el documento *Literacy report*, publicado por la Unión Europea en el año 2012. En él, se plantean las necesidades de los ciudadanos del siglo XXI. Entre las más destacadas, se hace alusión a la lectura, pues en la actualidad es imprescindible el manejo de la tecnología, que es una herramienta que requiere una capacidad de lectura más exigente, rápida y versátil. Esto es, si un joven desea tener un desarrollo pleno, debe desarrollar su competencia lectora. Esta destreza le permitirá participar de forma activa en la sociedad y ejercer sus derechos como ciudadano. Así mismo, le permitirán realizarse en el campo laboral y, en consecuencia, tener una vida plena. En pocas palabras, un adecuado desarrollo de la competencia lectora es indispensable para dar respuesta a las exigencias del siglo XXI.

En los textos *La enseñanza de la lectura en Europa*, *Literacy report* y *Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Alfabetización. Resumen*, los autores coinciden en que la alfabetización, en la que está incluido el desarrollo de la competencia lectora, tiene varios e imprescindibles beneficios para la persona. Particularmente en el texto *Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Alfabetización. Resumen*, se destacan los siguientes:

- Ayuda a superar la falta de aspiraciones
- Más capacitación
- Mayores ingresos
- Más participación ciudadana
- Mejores oportunidades educativas y laborales

(2012, p.4)

Es claro que el enfoque actual de la competencia lectora no está centrado sólo en la capacidad de decodificación de los signos escritos, sino en los alcances que gracias a la lectura pueden lograr los individuos.

Hasta este punto, la perspectiva de estos organismos internacionales está centrada en la habilidad. Es decir, el dominio de la habilidad de lectura. Sin embargo, para el presente estudio, la competencia lectora se considera desde los tres componentes que sustentan la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes.

Desde este punto de vista y gracias a los resultados de las pruebas internacionales, los gobiernos definen acciones en sus políticas públicas educativas. Antes de revisar dichas políticas, se presenta una revisión general por dos de las pruebas que miden la competencia lectora a nivel internacional.

### 1.1.3 PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora

De acuerdo con los datos planteados en el documento *La enseñanza de la lectura en Europa*, PIRLS es un estudio elaborado para niños de 4º curso, centrado específicamente en la evaluación del progreso de la comprensión lectora. Se aplica cada cinco años a los niños que van de los 10 a los 11.4 años. Su aplicación parte de las preocupaciones globales sobre los bajos desempeños en la comprensión lectora y sobre el supuesto de que la atención temprana de estas problemáticas ayudará a cumplir los propósitos de la Unión Europea de disminuir los bajos resultados que se presentan en los jóvenes de 15 años en la prueba PISA.

Este estudio recoge información relacionada con diversos aspectos de la alfabetización lectora en la UE en niños que comparten el curso, aunque no necesariamente la edad. Este estudio evalúa las destrezas que los alumnos requieren para mejorar su proceso de aprendizaje. Es decir, se miden las destrezas que van del reconocimiento de los signos hacia “leer para aprender”.

Una idea fundamental para resaltar es que, al igual que PISA, el estudio PIRLS se basa en la competencia lectora. Por esta razón es importante considerar que, para este estudio, la competencia lectora es:

La habilidad para comprender y utilizar aquellas formas de lenguaje escrito exigidas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores jóvenes pueden construir significados a partir de muy diferentes tipos de textos. Leen para aprender, para

participar en comunidades de lectores del centro y de fuera del centro, y por placer (Mullis et al. En EACEA, EURYDICE, 2011, p18.).

Este concepto considera a la lectura como una necesidad social, pero dado que se evalúan los primeros años de la práctica de la lectura, también incluye los objetivos de lectura de los niños. Este enfoque, como veremos más adelante, tiene ciertas distinciones con el concepto de PISA.

Respecto a los indicadores y resultados, en *La enseñanza de la lectura en Europa*, se hace un análisis detallado de la aplicación de PIRLS en el año 2006. Se establece que, en el rendimiento, se considera un punto de referencia mínimo que indica las destrezas manejadas por los alumnos. Pero para entender mejor esta idea, en seguida se lee una información importante:

En PIRLS 2006, los alumnos que no alcanzaron el Punto de Referencia Internacional Intermedio (fijado en el punto 475 de la escala de rendimiento de PIRLS) se consideraron alumnos con fracaso en lectura. Esto incluía dos grupos de alumnos: los que alcanzaron la Referencia Internacional Inferior (400 puntos) y, por tanto, demostraron algunas destrezas lectoras básicas y los que no llegaron a este nivel (obtuvieron menos de 400 puntos), demostrando así no tener siquiera las destrezas lectoras mínimas. De acuerdo con la definición de PIRLS, los alumnos que alcanzan la Referencia Internacional Inferior son capaces de reconocer, localizar, y reproducir explícitamente detalles de textos informativos, especialmente si éstos se encuentran al principio del texto. También son capaces de realizar ejercicios que requieren hacer inferencias sencillas (Mullis et al. 2007, p, 78). Sin embargo, estos alumnos apenas pueden reconocer la trama literal de un texto, ni encontrar información que no aparezca explícitamente mencionada o señalada en el texto (EACEA, EURYDICE, 2011, p24).

Esta información permite reconocer que los puntos de desempeño sobre las capacidades de los alumnos en el rendimiento de lectura son muy específicos. De esta forma, este estudio se vuelve un referente importante para los países que lo aplican. Así son capaces de reconocer los éxitos y fracasos de los estudiantes, pero, sobre todo, les permiten tomar acciones para hacer las mejoras necesarias.

Otro elemento distintivo de PIRLS es que, aunados a los resultados de la eficiencia de la lectura, recoge otros datos como los factores asociados al rendimiento de la lectura

y las características de los estudiantes y el contexto familiar. Dentro de este último, un dato interesante es que “el estudio PIRLS también establece una fuerte relación entre el rendimiento en lectura del alumno y el nivel educativo y profesional de los padres” (Mullis et al. En EACEA, EURYDICE, 2011, p. 26). Una de las conclusiones de esta relación es que los niños con bajo nivel de lectura tienen padres con un bajo nivel educativo y un entorno socioeconómico poco favorable. De este modo, PIRLS es un estudio que considera a la lectura como una herramienta que se desarrolla en un contexto con variantes que van del centro escolar, hasta el familiar.

Uno de los resultados más destacados en este estudio, según el documento de EACEA, EURYDICE es que “como media de la UE, el 18% de las chicas y el 22% de los chicos tenían dificultades con la lectura” (2011, p. 26). Según este mismo documento, los resultados de PISA muestran mayores diferencias de género que los de PIRLS. Sin embargo, dado que la metodología de ambos estudios es distinta, no se puede homologar las conclusiones. Lo trascendente para nuestro tema es que estos resultados revelan que el desarrollo de la competencia lectora debe darse desde la infancia para reducir las deficiencias en la juventud y la vida adulta. Esto es, si en el estudio PIRLS hay una diferencia entre los resultados de chicas y chicos, y éste se mantiene en cierta medida en el estudio PISA, quiere decir que las medidas tomadas para el fortalecimiento de esta competencia no son eficientes.

#### 1.1.4. PISA

Al inicio del presente documento se comentaron a grandes rasgos algunos datos generales de la prueba PISA. En el presente apartado, se describirá detalladamente para comprender la estructura y objetivos de la prueba, así como el surgimiento del concepto central de esta investigación: la competencia lectora.

Aunque desde la década de los 70 surgieron algunas pruebas encaminadas a la evaluación de los conocimientos, “el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) surge en 1997, como iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)” (Ministerio de educación, SIMCE, 2011, p. 11). Como se mencionó de forma general más arriba, la primera aplicación de la prueba fue en el año 2000. Según el documento *PISA Evaluación de las competencias*

*lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*, este proyecto se trata de un esfuerzo de colaboración de los países miembros de la OCDE y de 30 países con la finalidad de medir el grado de preparación de los estudiantes de 15 años. Se pretende medir las cualidades que les permitirán a los jóvenes enfrentarse a los desafíos de la vida en la sociedad que les toca vivir (Ministerio de educación, SIMSE, 2011).

Para el logro de lo anterior, en cada país participante se evalúa a una muestra representativa de estudiantes. Dado que son jóvenes de 15 años, se encuentran a punto de terminar la educación obligatoria. En México, son alumnos que están a punto de terminar la secundaria. Según el Ministerio de educación de Chile y SIMSE “Entre 4.500 y 10.000 estudiantes de al menos 150 establecimientos educacionales, rinden las pruebas en cada país” (2011). Esta muestra permite realizar inferencias del país, no por regiones ni instituciones.

En este estudio, se evalúan las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, “considerando no solo si los estudiantes pueden reproducir conocimientos específicos de un área, sino también si son capaces de extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos a situaciones novedosas” (Ministerio de Ed., SIMCE, 2011, p. 11). Es decir, no se trata de una prueba de conocimiento, sino de habilidades y competencias. En el mismo documento se aclara que la evaluación se centra en “el dominio de los procesos, comprensión de los conceptos y la capacidad de desenvolverse en distintas situaciones dentro de cada área” (p. 11).

Aunados a la prueba, PISA aplica unos cuestionarios de contexto tanto a los alumnos como a los maestros. Éstos tienen la finalidad de recabar información de varios aspectos importantes y necesarios para entender mejor el proceso educativo. Esta información está referida a los siguientes puntos:

- los estudiantes y su entorno familiar, incluido su nivel económico, social y cultural.
- aspectos de la vida de los estudiantes, por ejemplo, sus actitudes hacia el aprendizaje, sus hábitos y su estilo de vida en el centro educativo y su entorno familiar.
- aspectos de los establecimientos educacionales como la calidad de sus recursos humanos y materiales, el carácter público o privado de su gestión y financiamiento, los

procesos de toma de decisiones, las políticas de dotación de personal, el énfasis curricular y las actividades extracurriculares ofrecidas.

- el contexto instruccional, incluidas la estructura y los tipos de instrucción, el tamaño de las clases, el clima de aula, el clima escolar, y las actividades de lectura en aula.
- aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, incluido el interés, la motivación y el compromiso con la lectura por parte de los estudiantes (Ministerio de Ed., SIMCE, 2011, p. 12).

Como se puede observar, el tipo de información que se recaba está relacionada directamente con el desarrollo de las competencias en matemáticas, ciencia y lectura de los estudiantes. Estos datos son esenciales para conocer los factores que determinan el desarrollo de los estudiantes en las áreas de la prueba. A su vez, son indicadores del cumplimiento de las políticas públicas de los países participantes en la prueba y del contexto familiar y social en el que se desarrollan.

Los resultados de esta prueba se organizan en tres rubros principales: indicadores de aprendizaje, referidos a los conocimientos y habilidades de los alumnos; indicadores contextuales, en los que se logra relacionar los logros de los alumnos con variables demográficas, sociales, económicas y educativas; e indicadores de tendencias, que permiten identificar los cambios en los aprendizajes. Según el documento *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*, “la principal ventaja de este enfoque es que describe lo que los estudiantes pueden hacer, asociando las tareas y preguntas de la prueba a distintos niveles de dificultad” (2011, p. 13). Es claro que no se trata sólo de una prueba que busca indicadores de aprendizaje o de competencias, sino que se enfoca en aspectos generales e integradores de los ámbitos educativo y social.

Para precisar los conceptos, PISA parte de que la competencia lectora es la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar, y reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con ellos para alcanzar sus propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad” (Ministerio de Ed., SIMCE, 2011, p. 14). Es claro que este término se ajusta totalmente a los lineamientos internacionales de la educación, como vínculo para la integración de los individuos a la vida productiva del país. Para reforzar esta idea, según la Red EURYDICE “la lectura

se considera un medio de aprender ya que, al desarrollar las competencias, técnicas y estrategias lectoras, los alumnos adquieren las herramientas de aprendizaje que necesitan para realizar diferentes tareas y resolver problemas” (2011, p.47). Con estos planteamientos se ve claramente que la tendencia internacional para el siglo XXI está inclinada, si no totalmente, sí de un modo muy marcado, hacia la incorporación de los estudiantes a la sociedad.

Es importante señalar que en cada aplicación de la prueba se le pone especial énfasis a cada una de las áreas. En el caso de la competencia lectora, las aplicaciones de los años 2000 y 2009 han sido en las que se han recabado mayores datos. Así:

PISA 2000 indagó sobre el modo en que los estudiantes extraen la información; PISA 2009 además evaluó como acceden a ella. PISA 2000 evaluó cómo interpretan los estudiantes lo que leen; PISA 2009 además evaluó como lo integran. Al igual que en 2000, PISA 2009 evaluó la manera en que los estudiantes reflexionan sobre lo que leen y lo evalúan. Por último, considerando la relevancia de los textos digitales en la actualidad, PISA 2009 incorporó por primera vez, la evaluación de la lectura de textos digitales como opción para los países (Ministerio de Ed., SIMCE, 2011, p. 12).

Como se evidencia en el fragmento anterior, las intenciones de cada versión de la prueba han sido distintas. Se nota con claridad la integración de elementos relacionados con los cambios de la realidad que vivimos y con la tecnología. Lo que se deduce es la importancia del dominio de la tecnología para tener una participación en la realidad que nos toca vivir. Pero, además de esto, reconocemos que el cambio de la perspectiva de la prueba no sólo evidencia un interés social, sino, sobre todo, subyace una evolución del concepto de competencia lectora. Así, la evaluación de PISA 2009, en el citado documento *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*,

presenta dos cambios importantes: incorpora la lectura de textos digitales y se amplió el estudio de la metacognición -la conciencia y comprensión que un individuo tiene de su modo de pensar y de emplear las estrategias de razonamiento- y del interés de los estudiantes por la lectura (Ministerio de Ed., SIMCE, 2011, p. 19).

Sin duda, los elementos de análisis en cada emisión de la prueba pueden considerarse más finos y, a la vez, representativos de la época que vivimos. También se han dado

cambios conceptuales que permiten reconocer que “las características de la lectura relacionadas con la motivación y la conducta coexisten con las cognitivas” (Ministerio de Ed., SIMCE, 2011, p. 19). Es decir, se han dado cambios desde lo conceptual hasta lo operativo. En primer lugar, desde lo conceptual, se han analizado los alcances de la competencia lectora en relación con las capacidades laborales, sociales y de autorrealización. Por su parte, desde lo operativo, se han buscado estrategias para evaluar no directamente los conocimientos, sino para verificar cómo los jóvenes hacen uso de ese conocimiento para desempeñarse en diversas situaciones semejantes a las de la realidad social, laboral, entre otras.

Además de estas características, un análisis general permite identificar varios elementos fundamentales de la prueba, como las situaciones, los entornos, formatos, tipos de texto, el aspecto y los niveles de desempeño.

Estas informaciones permiten valorar la prueba PISA como una de las más reveladoras. Por esta razón, para los distintos gobiernos, el resultado de su país en esta prueba es un indicador importante.

## 1.2 La competencia lectora en América Latina

Si en la Unión Europea se enfrentan, desde la primera aplicación de PISA a resultados que alarmaron a los gobiernos, en América Latina no es la excepción. Los resultados de estas pruebas muestran que nuestros estudiantes no son capaces de usar la lectura para incrementar y usar sus conocimientos y habilidades en otros ámbitos.

Los reportes de PISA, hasta el de 2012, permiten concluir que los países en América Latina han retrocedido en los niveles educativos, pese a las acciones de los gobiernos que, en su mayoría, han tomado como estandarte la educación.

En el documento “Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) – PISA 2012 – Resultados”, la OCDE da a conocer un concentrado de los resultados generales de esta emisión de la prueba. Lo que notamos en la “Instantánea del rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias” es que, de la media de 496 puntos, los países latinoamericanos quedan en este orden: Chile, México, Uruguay, Costa

Rica, Brasil, Argentina, Colombia y Perú. El puntaje más alto, el de Chile, con 441 y el de México con 424. Estos resultados van disminuyendo hasta llegar a los 384 puntos de Perú.

De acuerdo con la media indicada, todos los países latinoamericanos que participaron en la prueba obtuvieron resultados reamente poco favorables. A raíz de estos indicadores, las primeras acciones han sido fortalecer los programas de lectura, modificar las políticas educativas...

Para tener más claro el panorama en México, en seguida haremos una revisión más detallada de esta situación en el país.

### 1.3 El contexto de México

En nuestro país, el sistema educativo se ha propuesto en función de los modelos y evaluaciones internacionales, mejorar los resultados de los estudiantes mexicanos. No sólo por el indicador que significan este tipo de pruebas, sino por el logro que la calidad educativa representa para el desarrollo económico del país.

Para ello, es necesario tener presentes los cambios que se dan en el contexto educativo, pues son ellos los que determinan, en cierta medida, los resultados obtenidos. De acuerdo con la “Nota país” México ha experimentado cambios importantes entre las aplicaciones de la prueba PISA. Para tener un panorama mucho más claro, en seguida se recuperan algunos resultados claves que dejan ver mejor el panorama de la evaluación de la prueba mencionada:

- Entre PISA 2003 y PISA 2012, México aumentó su matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal (del 58% a poco menos del 70%). El rendimiento de estos alumnos en matemáticas también mejoró (de 385 puntos en 2003 a 413 puntos en 2012).
- Cabe destacar que el aumento de 28 puntos en matemáticas entre PISA 2003 y PISA 2012 fue uno de los más importantes entre los países de la OCDE. Sin embargo, en PISA 2012, el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas.

- En matemáticas, el promedio de México de 413 puntos lo ubica por debajo de Portugal, España y Chile, a un nivel similar al de Uruguay y Costa Rica, y por encima de Brasil, Argentina, Colombia y Perú.
- En PISA 2003 existía una diferencia de 60 puntos entre alumnos en ventaja y desventaja social; en PISA 2012, esta diferencia bajó a 38 puntos. Asimismo, la variación derivada de factores socio-económicos disminuyó del 17% en 2003 al 10% para 2012.
- En México, la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre escuelas es la más alta de toda la OCDE y la tercera más alta de todos los participantes en PISA (detrás de Perú y Costa Rica), reflejando altos niveles de desigualdad en la distribución de recursos educativos en el país (Nota país. México, S. F., p. 31).

Aunque hay cambios que favorecen los indicadores de desarrollo en general en la prueba PISA, lo cierto es que el nivel obtenido nos ubica en el lugar 53 de 65. Definitivamente no son los resultados que se esperan en una prueba como esta.

Por otra parte, respecto a la lectura, el panorama que se presenta en la Nota país – México, es el siguiente:

- 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%).
- Menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logran alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%).
- El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad (S. F. p. 2).

Estos datos son indicadores importantes porque permiten identificar los fallos, por ejemplo, en los niveles de competencias. El resultado de 424 puntos, 72 debajo de la media de la prueba, nos deja ver que los logros escolares no llegan a la mitad de los niveles de la prueba. Los niveles de desempeño propuestos para la prueba se resumen en la siguiente tabla:

Nivel	Puntos
6	Más de 698
5	Entre 626 y 698
4	Entre 553 y 626
3	Entre 480 y 553
2	Entre 407 y 480
1a	Entre 335 y 407
1b	Entre 262 y 335

Tomado de Caño, A. y Luna, F. 2011, p. 15

Es necesario destacar que cada uno de estos niveles comprende, además del puntaje, competencias lectoras específicas. Por ejemplo, los resultados de México se encuentran en el nivel 2, pues fue de 424 puntos. Para este nivel, de acuerdo con el mismo texto de Caño y Luna:

Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de reflexión en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales (2011, p. 15)

Recordemos que, de acuerdo con el dato registrado líneas arriba, el 40% de estudiantes mexicanos no alcanza este nivel 2, sino que se queda en el nivel 1a o 1b, que indican competencias más básicas que las mencionadas en el nivel 2.

Este hecho indudablemente es revelador y un punto de referencia determinante para reflexionar sobre la eficiencia de la educación en México. Si los jóvenes presentan esta prueba a los 15 años, han cursado 6 años de educación básica y 3 de educación media, en los que no han desarrollado las competencias lectoras necesarias para desempeñarse adecuadamente en la sociedad que les toca vivir.

Debido a esto, analizaremos en seguida la situación de la educación en México, pues es de nuestro interés saber cuáles son las acciones que se han llevado a cabo para lograr una formación más completa en los estudiantes.

### 1.3.1 Reforma Integral de la Educación Media Superior

En el año 2008, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, la Secretaría de Educación Pública propuso el Acuerdo 442, en el que se detalla la organización general del Bachillerato en México.

Para ello, se consideran diversos elementos contextuales que obligan a una reestructuración urgente del sistema de educación media superior en México. El mencionado Acuerdo establece:

como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo. Asimismo, señala que por lo que toca a la educación media superior, se rediseñarán los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este tipo educativo, y les permita transitar de una modalidad a otra (SEP, 2008, p.1).

Como se planteó al inicio del presente capítulo, las políticas internacionales de educación centraron su atención en la necesidad de desarrollar en los ciudadanos del siglo XXI competencias necesarias para que logaran su autorrealización. El fragmento anterior nos permite identificar que la iniciativa de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato se generó en consonancia (¿o respuesta?) con las necesidades internacionales. El propósito principal de la propuesta es que “los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2008, p. 2). Es decir que la reforma propuesta tiene como centro la educación, pero dirigida a otros ámbitos de la sociedad, para que, de forma, digamos, “natural”, se dé el desarrollo del país. Entendemos entonces que las incidencias de esta reorganización del sistema educativo se verán reflejadas en diversos ámbitos de la realidad.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), según el acuerdo 442, está constituida por cuatro ejes:

1. El Marco Curricular Común (MCC)
2. Definición y regulación de las modalidades de las ofertas
3. Los mecanismos de gestión de la Reforma
4. Certificación del Sistema Nacional del Bachillerato

En estos ejes queda establecido en su totalidad el Sistema Nacional de Bachillerato, con todas las bases y consideraciones necesarias para entender el funcionamiento general de este nivel educativo en el país. Se parte de una realidad en la que ya no es necesario sólo el dominio del conocimiento, sino el uso del mismo en diversas situaciones reales. A partir de la necesidad de la aplicación del conocimiento, se propone en el primer eje de la RIEMS, el Marco Curricular Común, la educación basada en competencias.

Es necesario destacar que, en el citado acuerdo, se consideran varios elementos destacados para implementar el Sistema Nacional del Bachillerato. Por lo que se concluye que es necesario homologar los diferentes sistemas de educación media superior. Esta característica se considera fundamental para permitir la movilidad y disminuir considerablemente el problema de la deserción.

Por otra parte, respecto al Marco Curricular Común, se considera que elevar el sistema educativo en México, permitirá un crecimiento en el desarrollo del país. Se parte de la idea de que un mayor nivel de educación llevará a las personas a tener mejores oportunidades de empleo. Esto le dará al país mayor ventaja respecto a los países en los que hay un nivel educativo inferior al de México, pes en esos países las personas sólo tendrán una capacitación necesaria para realizar trabajo de mano de obra. Por esto, se considera que el fortalecimiento de la Educación media superior es determinante para potenciar el desarrollo del país. Así, se vuelve necesaria la implementación del SNB para conseguir metas que les competen a los diversos sectores del país.

Para cumplir con los propósitos de la reforma, se hace necesario elevar la calidad educativa mediante la consideración de la pertinencia. Por una parte, el Marco

Curricular Común se propone homologar algunos aspectos de los contenidos y el enfoque de las asignaturas del sistema, por otra parte, se considera dentro de la organización curricular, la libertad para ajustar diversos aspectos a los contextos social, político y económico. Esto es necesario porque:

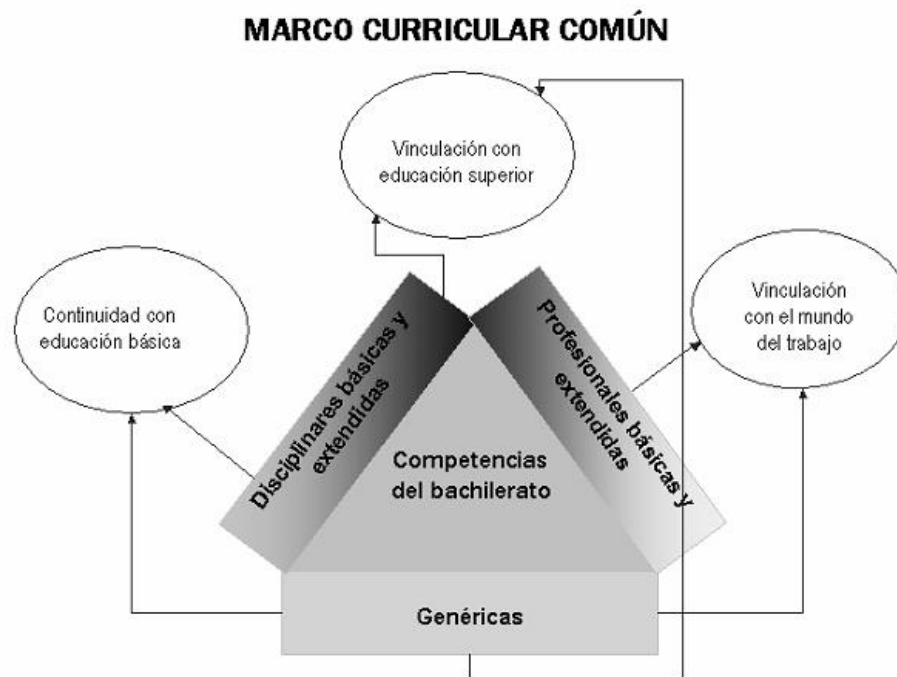
Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua (SEP, 2008, p. 10).

Es decir, la pertinencia de los planes es un elemento que nos permite identificar la calidad de la educación. Además, las circunstancias de las que se habla, en el fragmento anterior, tienen como base la educación basada en el desarrollo de las competencias, por lo que las capacidades de los alumnos deben entenderse en función de las necesidades sociales de su lugar de formación.

Para entender mejor esta idea, en el Acuerdo 442, se detalla la organización del Marco Curricular Común. Sin embargo, dado que en el marco teórico se desarrollará con mayor detenimiento el concepto de competencias, por ahora sólo se muestra la clasificación general establecida en este eje de la Reforma.

- Competencias genéricas. Son las que todos los estudiantes del nivel deben desarrollar porque les permiten comprender el mundo, propician el aprendizaje autónomo, les permiten una buena relación con las personas y, participar eficazmente en la sociedad, ámbito profesional y político.
- Competencias y conocimientos disciplinares. Se caracterizan porque son las que se relacionan con las diversas disciplinas. Debido a esto se caracterizan porque tienen un carácter integrador de los conocimientos y habilidades desarrollados en las competencias genéricas. Las competencias disciplinares “se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual” (SEP, 2008, p.38).
- Competencias profesionales. Se relacionan directamente a un campo laboral específico. Es el uso de las competencias aplicado a un campo profesional. Podemos decir que se manifiestan principalmente en la formación para el trabajo.

La organización del Marco Curricular Común cumple así con varios propósitos que se identifican en el siguiente esquema:



(SEP, 2008. p. 41)

Es claro que la citada reforma se planteó con la intención de fortalecer las funciones y proyecciones que tiene la escuela.

Con esta revisión, observamos la alineación que se da entre las necesidades mostradas por la prueba PISA y las acciones de la SEP para fortalecer y propiciar la formación de los estudiantes que en un momento determinado serán parte del campo de desarrollo del país.

### 1.3.2 Pruebas nacionales: ENLACE Y PLANEA

A partir del año 2000 México comenzó una época de cambios en las políticas públicas educativas. Siguiendo los datos proporcionados por Rodolfo Tuirán y Susana Quintanilla en el libro *90 años de educación en México*, en 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Esta dependencia se encargó de diseñar y aplicar la prueba EXCALE (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos). Sin embargo, en 2006, la Dirección General de Evaluación Educativa de la Secretaría de

Educación Pública, se hizo cargo de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares). Estos instrumentos permitieron tener mayor claridad respecto a la situación de la educación a inicios del siglo XXI.

De esta forma, estas acciones permitieron ver en la evaluación de la educación un camino para el fortalecimiento de la eficiencia y calidad de la educación.

En primer lugar, la prueba ENLACE se aplicó cada año de 2006 a 2014. Esta prueba se caracteriza porque sigue la tendencia establecida en la prueba PISA:

se aplica en Educación Media Superior para conocer en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica, ante situaciones del mundo real, las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar (<http://enlace.sep.gob.mx/ms/>).

Como se puede ver, se trata de una prueba que pretende medir las competencias, no los conocimientos.

En el área de Comunicación (comprensión lectora), se consideran cuatro tipos de texto: argumentativo, narrativo, expositivo y apelativo. Por otra parte, en los procesos a evaluar, se consideran tres: extracción, interpretación y reflexión.

En segundo lugar, PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) se aplicó por primera vez en el año 2015. Se trata de una prueba diseñada y aplicada anualmente por la SEP en coordinación con el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). Esta prueba se aplica a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y último grado del nivel medio superior. Aunque PLANEA retoma las fortalezas de ENLACE, esta prueba tiene mayores pretensiones sobre la información a recabar del estado de la educación en México.

Las áreas que se evalúan en PLANEA son Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Con los resultados de este instrumento se identifica el estado de la educación en México, respecto al logro de aprendizaje en las dos áreas señaladas.

De acuerdo con el sitio oficial de la prueba, sus objetivos son:

- Conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria.
- Ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares.
- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizajes de los estudiantes.
- Aportar a las autoridades educativas la información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

[\(http://www.planea.sep.gob.mx/\)](http://www.planea.sep.gob.mx/)

Es claro que los propósitos de la prueba no están sólo en función de una medición directa de los aprendizajes, sino también en la capacidad de utilización de los mismos por parte de los alumnos (competencias). También se enfocan en la toma de decisiones tanto por parte de las instituciones, como al nivel del sistema.

Por lo anterior, se cree que estos instrumentos aplicados a nivel nacional juegan un papel importante para el desarrollo de la educación respecto a los criterios de calidad y funcionalidad. Es claro, así, que la educación en México está en una carrera por el logro de egresados que se realicen en la vida social, académica, laboral, económica y familiar, para que, del mismo modo, impulsen el desarrollo del país.

#### 1.4 Contexto estatal

Respecto a las condiciones de la evaluación de la lectura en el Estado de Puebla, se observa que hay un seguimiento puntual de las políticas establecidas a nivel nacional. Específicamente, se encontró el documento Plan Estatal de Desarrollo 2011 – 2017 del Gobierno del Estado de Puebla. En dicho documento se identifica que las acciones gubernamentales están organizadas en cuatro niveles de acción:

- |                      |                       |
|----------------------|-----------------------|
| 1. Nivel de gestión  | 2. Nivel instrumental |
| 3. Nivel estratégico | 4. Nivel sinergia     |

Para el presente proyecto, interesa el nivel instrumental, porque es en el que se identifican las acciones relacionadas con la educación. En el mencionado nivel, se

proponen cuatro programas que definen las estrategias y líneas de acción específicas: sectoriales, institucionales, especiales y regionales.

El programa sectorial de educación es un documento en el que se detallan los objetivos y estrategias específicas a desarrollar. Particularmente se centra la atención en el “Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo a fin de que contribuyan al desarrollo de México.” En este objetivo, se menciona la necesidad de brindar una educación que permita el fortalecimiento de las competencias que le permitan al individuo un desarrollo adecuado tanto en el siguiente nivel educativo, como en su desempeño laboral.

En el Programa Sectorial se muestra la alineación de las metas nacionales, los objetivos y estrategias a seguir para lograr los propósitos establecidos por las diversas instancias educativas.

Para la meta nacional “México con Educación de Calidad”, se plantea el objetivo 1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Para su cumplimiento se proponen seis estrategias. De ellas, la que se relaciona con el tema de esta investigación es la número 3, que dice a la letra: “Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.” (SEP, 2013, p. 37).

En el Programa Sectorial de Educación, se proponen objetivos que se alinean tanto a las metas nacionales como a los objetivos y estrategias mencionadas anteriormente. Para el caso de la estrategia relacionada con la competencia lectora, se propone un objetivo en el Programa Sectorial:

Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo a fin de que contribuyan al desarrollo de México. (Programa Sectorial de Educación, p. 37)

Esta revisión evidencia que hay coordinación entre las metas nacionales y las acciones del nivel instrumental que se reflejan en las acciones de la SEP del Estado de Puebla.

Desafortunadamente, no se ha encontrado una evidencia clara de las acciones tomadas por la Secretaría de Educación Pública de Puebla o por la Subsecretaría de Educación Media Superior. Es decir, al profesor que está frente a grupo, las intenciones generales de los niveles más altos de la educación, no le llegan con la claridad suficiente para que comprenda el sentido de lo que se realiza o se le solicita. Sin embargo, en el tiempo que tengo laborando en este nivel educativo se ha observado que cada vez se ha centrado más la atención en los resultados que obtienen los alumnos de las instituciones de educación media superior en el Estado de Puebla en la prueba PLANEA. Se ha visto mucho interés por parte de las supervisiones escolares de zona en el desempeño de los bachilleratos. Se ha enfatizado tanto esta situación que, incluso, a las escuelas que no cumplen con un puntaje por arriba de la media nacional, se les focaliza y se les hace un seguimiento detallado sobre el desempeño del docente con los alumnos.

Claramente hay preocupación en la SEP de que las instituciones educativas obtengan resultados destacados en la prueba que se aplica a nivel nacional y, por supuesto, en la evaluación internacional: PISA.

### 1.5 Contexto institucional

La Universidad del Valle de Puebla es una institución que fue fundada en el año 1981. Apenas siete años después, en 1988, se crea el Bachillerato con capacitación para el trabajo (UVP, historia). Se trata de una institución del sector privado. Debido al tiempo que tengo laborando en ella, he constatado que pasó de ser una escuela pequeña, de solo tres grupos (uno por cada grado) a 15 grupos en el periodo lectivo 2016 – 2017. Ahora el bachillerato cuenta con una población mayor a 200 alumnos.

El plan de estudios que se trabaja en esta institución es el correspondiente al bachillerato general. De primero a cuarto semestre se trabajan cuatro cursos de la asignatura Taller de lectura y redacción. Dada la naturaleza y contenidos temáticos de las asignaturas, la lectura es uno de los dos ejes fundamentales.

En el Bachillerato UVP ha habido algunos intentos de promover la lectura en actividades adicionales a la materia. Por ejemplo, hubo un taller literario, en el que los alumnos leían y escribían textos como poemas o cuentos. En años más recientes,

también hubo un círculo de lectura que tenía como finalidad acercar a los alumnos a la lectura placentera. Desafortunadamente no hay un registro o evidencia del trabajo realizado en estas dos actividades extraescolares.

Por parte de la SEP, en las capacitaciones previas al inicio del curso se han dado conferencias sobre la importancia de la lectura, sobre cómo acercar la lectura a los jóvenes, entre otras. Estas actividades se dirigen a los maestros con la finalidad de que integren la lectura a sus actividades de clase. Sin embargo, en la práctica, los profesores se encuentran ante una doble disyuntiva: por un lado, deben desarrollar los contenidos de la asignatura y, por el otro, deben realizar actividades que potencien la competencia lectora de los alumnos.

En la institución en la que se realiza el presente estudio, desde el año 2002, se tiene un proyecto de lectura en el aula. Éste consiste en que los alumnos lean un libro al mes. Ha habido diversas formas de abordarlo, las que se constatan por experiencia propia son reportes de lectura escritos, entrevistas orales, conversaciones grupales y conversaciones individuales. Sin embargo, la intención del presente estudio es que se identifiquen estrategias más efectivas para el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos.

Para que se tenga una idea clara del desempeño de los estudiantes, en seguida se exponen los resultados de la prueba ENLACE 2011, 2012, 2013 y 2014; y PLANEA en los años 2015 y 2016. Se presentan porcentajes de acuerdo con el nivel de desempeño.

Año	Niveles de desempeño			
	I	II	III	IV
2011	2.4	24.4	68.3	4.9
2012	12.2	31.7	48.8	7.3
2013	5.0	12.5	62.5	20.0
2014	6.3	21.9	65.6	6.3
2015	11.4	18.6	40	30
2016	14.5	37.7	34.8	13

(SEP, ENLACE, 2014)  
(INEE, PLANEA, 2017)

Como se puede apreciar, a excepción de 2016, los años anteriores presentaron un desempeño aceptable en los niveles I y II; y destacable en los niveles III y IV. En términos generales se puede decir que el Bachillerato de la UVP ha sido una escuela con un desempeño competitivo respecto a los resultados estatales y nacionales. Sin embargo, la exigencia de la SEP y de la propia institución está encaminada a mejorar y obtener cada vez mejores resultados.

Esta determinación se ha volcado en una exigencia cada vez mayor para los profesores. Quienes, a la vez que desarrollan los contenidos temáticos, deben trabajar los reactivos de las pruebas anteriores y, prácticamente, planear un curso especial para preparar a los alumnos para la resolución de la prueba.

De este modo, vemos cómo los resultados de este tipo de pruebas se traducen en acciones que los docentes deben realizar para cumplir con el desarrollo de los alumnos. Por lo anterior, se cree que una forma de apoyar al docente de lectura y redacción es proponerle estrategias que le permitan tanto desarrollar algunos de los temas de clase, como evaluar la lectura con los parámetros de las pruebas objetivas.

Dados los resultados y las exigencias para el docente, en esta investigación se optó por trabajar con dos de los cinco grupos de Taller de lectura y redacción III. Cuando cursan esta materia, los alumnos se encuentran en el tercer semestre del bachillerato. Se considera que se trata de un momento adecuado para el estudio debido a que ya están adaptados a las dinámicas escolares y se encuentran a un año y medio de realizar trámites para el ingreso a la universidad.

Así pues, se optó por trabajar en la materia Taller de lectura y redacción III en el periodo de otoño 2016. En esta asignatura los contenidos están organizados en tres unidades que se presentan en seguida:

UNIDAD 1 – Sintetizando	UNIDAD 2 – Sustentando	UNIDAD 3 – Analizando
La aventura de leer	La aventura de leer	La Aventura de leer
Trabalenguas	Sinonimia y antonimia	Anuncio publicitario
Connotación y denotación	Ficha bibliográfica, documental y hemerográfica	Analogía
Oración, párrafo y texto	Receta e instructivo	Reseña
Resumen	Biografía y autobiografía	Semblanza
Síntesis	Foro	Conferencia
Debate		

Debido a que la intervención se realizará en el último periodo del semestre, se trabajará con los contenidos de la tercera unidad.

El hecho de que al inicio de cada unidad de los cursos de Taller de lectura y redacción se trabaje con el tema de “La aventura de leer”, da cuenta de la preocupación por desarrollar las competencias de lectura de los alumnos.

De este modo, se hace evidente que, en todos los contextos, desde el internacional, hasta el institucional, el desarrollo de la competencia lectora es más que un indicador. Se trata de un desempeño que dará acceso a otras competencias de los alumnos.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

#### LA COMPETENCIA LECTORA: DIVERSAS APROXIMACIONES

En el presente capítulo se centrará la atención en otro aspecto fundamental para comprender la esencia de la competencia lectora. Para ello, se hace una breve revisión del desarrollo de la teoría relacionada con el tema de la competencia lectora. Se aborda desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, con la teoría constructivista de dos autores: Lev Semionovich Vigotsky y David Ausubel. Posteriormente, se revisa el concepto de aprendizaje significativo como sustento del sistema educativo basado en competencias. Se hace una revisión de las competencias en la Reforma Integral de la Educación Media superior en México (RIEMS). Para, finalmente, centrar la atención en dos enfoques sobre el proceso lector, el de Isabel Solé y el de las autoras Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez.

Con este recorrido se pretende desarrollar el sustento teórico para comprender si hay estrategias de lectura que le permitan al alumno potenciar su competencia lectora para así cumplir con los objetivos de formación de la RIEMS.

#### 2.1 Conceptos clave

##### La construcción del aprendizaje

Comprender el concepto de aprendizaje ha sido quizás uno de los procesos más extensos y complejos en la historia. Diferentes épocas y corrientes de pensamiento han contribuido a construirlo. Cada una con sus diferentes aportaciones y necesidades acordes a la época que les ha tocado vivir.

Las relaciones entre escuela y época son las que han determinado las características de la primera. Las exigencias de la realidad de cada época han sido las que han, de alguna forma, moldeado, los paradigmas educativos.

Si se considera que la escuela es el espacio y el medio de formación del hombre por antonomasia, entonces no será difícil reconocer que la escuela cumple una función social importante. Dado que es el espacio en el que los futuros miembros de una

sociedad se formarán para realizarse como personas activas, se infiere lo que se afirmó líneas arriba: la escuela cumple una función social determinante. Por eso, la reflexión en torno al proceso de aprendizaje es crucial para aclarar aspectos esenciales del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Así como ha habido cambios a nivel social, también a nivel de la teoría se han dado revoluciones importantes. Una de ellas se ha dado en los terrenos de la psicología y la pedagogía: el aprendizaje. A los teóricos les ha interesado desentrañar qué es y cómo se da. Se considera que estos cuestionamientos han sido fundamentales porque con el conocimiento de estas posturas se han tomado decisiones que se traducen en acciones cotidianas en la práctica docente. Además, los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela, debemos tener mayor conocimiento para fundamentar nuestros actos educativos en estos conceptos.

Se puede pensar que, cuando se trabajó bajo las luces de la teoría conductista, la práctica docente estuvo centrada en la memorización. Es decir, en la acumulación de datos que se lograba mediante estrategias que funcionaban mediante la relación estímulo-respuesta. En esa época, nos encontrábamos en un momento histórico en el que la mayoría de las personas se integraban a un campo laboral operacional: centrado en la acumulación de información y la mecanización.

Conforme se dio el avance científico-tecnológico, las necesidades educativas han rebasado la antigua visión de la formación con un único fin operacional o de un bagaje de aprendizaje al que se recurriría en los momentos necesarios.

Las reflexiones que se desarrollan en el libro *La educación encierra un tesoro*, coordinado por Jacques Delors así lo demuestran. Este texto presenta un análisis de la sociedad y de la educación que se tenía en ese momento y, por otra parte, la que se requeriría para el siglo XXI. De acuerdo con el autor:

La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y

conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él. (Delors, 1997, p. 91).

Para el logro de lo dicho en estas líneas, se proponen los “cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Cada uno de estos pilares se enfoca en un aspecto específico de la persona. En conjunto, con cada uno de estos aprendizajes se espera que la persona cumpla, de la manera más completa posible, con las exigencias que le toca vivir en el siglo XXI. Evidentemente, el análisis de ese grupo de especialistas coordinado por Delors, notó los cambios de la realidad, que podemos llamar de la tardomodernidad, y expresaron lo evidente: la educación y los procesos de aprendizaje no podían ser de la misma manera.

Justamente por eso se recurre a este texto, porque fue un parteaguas en las decisiones respecto al paradigma educativo. Fue algo así como la oficialización de las necesidades que ya eran exigidas respecto a la formación de la persona. Si ya no era suficiente que las personas acumularan la información, sino que la usaran en las diversas situaciones para realizar su proyecto personal y aprender a lo largo de la vida, entonces definitivamente los procesos de aprendizaje debían, necesariamente, sufrir un cambio de paradigma a nivel global.

Esto implicó una transformación en el modelo educativo. Ahora se necesitaba un modelo educativo enfocado en competencias. Para sustentarlo, se recurrió a la teoría constructivista del lenguaje que implica, de forma general “que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo” (Serrano y Pons, 2011, p. 3). Esta perspectiva implica variantes en las concepciones de los distintos autores pertenecientes a este enfoque.

De acuerdo con la revisión que hacen Serrano y Pons (2011) el constructivismo es una teoría que tiene cuatro variantes, según los enfoques y los autores que sustentan cada uno de ellos: el constructivismo radical, representado por Von Foerster y Von Glasersfeld; el constructivismo cognitivo, desarrollado por Piaget; el constructivismo

socio-cultural, encabezado por Vigotsky; y el constructivismo social representado por Berger y Luckmann. Aunque cada uno tiene sus distinciones, en este espacio nos centraremos en el constructivismo socio-cultural, pues consideramos que en él se desarrollan los conceptos implicados para la fundamentación teórica del tema central de esta investigación.

Para los fines de la presente investigación, nos centraremos en el constructivismo socio-cultural, pues es el que sirve de base para la educación basada en competencias. De acuerdo con Serrano y Pons en el constructivismo socio-cultural se:

postula que el conocimiento se adquiere, según la ley de doble formación, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento, aunque este papel no es suficiente porque no refleja los mecanismos de internalización. Sin embargo, como la idea de un origen social de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal, sobre todo si se parte de un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes, podemos asumir que la construcción de los conocimientos supone una internalización orientada por los “otros sociales” en un entorno estructurado. De esta manera el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido. (2011, p. 8).

Como se puede ver, esta teoría considera diversos elementos que son esenciales para comprender cómo se da el aprendizaje.

En seguida, se explica la visión constructivista de dos autores fundamentales para entender el proceso de aprendizaje desde la teoría socio-cultural. Dado que este trabajo se centra en la competencia lectora, y el fundamento de la educación basada en competencias es el constructivismo, revisaremos los principales postulados de dos autores fundamentales: Lev Semionovich Vigotsky y David Ausubel.

La intención de esta revisión panorámica es comprender el proceso de aprendizaje desde los postulados de estos dos autores, para empatarlo con las necesidades del modelo basado en competencias.

### 2.1.1 Lev Semionovich Vigotsky: aportaciones pedagógicas

La actividad de investigación de Vigotsky fue muy prolífica en los años '30, del siglo XX, sin embargo, por cuestiones ideológicas y políticas sus resultados se mantuvieron ocultos por varios años. Según Sulle, Celotto, Stasiejko, y Bur (2014), no fue sino hasta los años 50's que se empezaron a publicar sus obras. Debido a esta situación, sus aportes ideológicos se empezaron a estudiar y aplicar después de la segunda mitad del siglo XX.

Para Vigotsky, fue muy importante estudiar el proceso de desarrollo del niño. Sus principales inquietudes se centraron en de la relación del individuo con su entorno y de la génesis de los temas que estudió. Según Aguilar, esta metodología se debe al conocimiento que tuvo de la teoría de Hegel y Marx. También abrevó del Materialismo dialéctico. A partir de estas influencias, según Wertsch (en Aguilar, S. F.), sus líneas de investigación se integran en tres campos:

1. La creencia en el método genético o evolutivo
2. El origen en los procesos sociales de los procesos psicológicos superiores
3. Los procesos mentales pueden entenderse sólo mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores (p.16).

Respecto a la primera idea, surgen conceptos como filogénesis, sociogénesis, ontogénesis y microgénesis. Para Vigotsky, fue importante dilucidar respecto al origen de las funciones del hombre. ¿En qué momento surge la humanización y la culturización? Esta parece ser una de las interrogantes que el autor trata de contestar. Y lo hace con los conceptos mencionados.

De manera general, siguiendo la explicación de Aguilar (s. f.), la filogénesis refiere al proceso en el que, mediante el uso y producción de herramientas, el humano logró desarrollar las funciones psicológicas superiores. La sociogénesis o histórico-cultural refiere al hecho de que el desarrollo histórico del comportamiento humano no coincide con el de su evolución biológica. La ontogénesis se encuentra en el centro de la línea

biológica y la cultural en correspondencia con las funciones psicológicas elementales y las superiores. Finalmente, la microgénesis refiere los procesos casi imperceptibles en la formación y manipulación de un proceso psicológico.

Estos conceptos, se entiende que refieren a los procesos mentales y psicológicos que se dan en las personas antes, durante y después de las funciones psicológicas. Es decir, explican el funcionamiento de la psique desde el origen.

Además de los conceptos anteriores, otro de los aportes centrales de Vigotsky es el desarrollo de la Teoría sociocultural. Siguiendo a Díaz y Hernández, los principales conceptos de esta teoría son:

1. El **origen social de las funciones psicológicas superiores**. Como se mencionó anteriormente, los procesos psicológicos están directamente relacionados con la interacción social del individuo. Incluso, los procesos intrapsicológicos se desarrollan según la interacción con el medio social.
2. **Mediación instrumental**. Este concepto es muy interesante porque hace alusión a los objetos creados y usados por los predecesores, pero que están en contacto con el individuo durante su desarrollo y, en consecuencia, influyen en la construcción de sus representaciones y actividades. Es decir, los objetos con los que tenemos contacto transforman nuestra realidad y, consecuentemente, nuestras estructuras mentales, cosmovisión...
3. **Cognición situada**. Dado el carácter social de los estudios de Vigotsky, este concepto se centra en el hecho de que los procesos de conocimiento deben ser estudiados en el contexto en el que se dan. De esta forma el niño no sólo pasará por el proceso de culturización, sino que además aprenderá y desarrollará las funciones psicológicas superiores.
4. **El desarrollo sigue al aprendizaje**. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es el que “precede e impulsa los procesos de desarrollo”. (Díaz, s. f., p. 244). Este concepto explica con mayor cercanía el proceso de aprendizaje propuesto por Vigotsky, pues éste debería darse entre dos personas: aprendiz y enseñante o experto. Según este modelo, el aprendiz debe aprender gracias a la ayuda de un experto que modela el proceso. El aprendiz debe integrar dicho modelo,

generar sus propias estrategias y, finalmente, llegar al aprendizaje. Una vez consolidado el aprendizaje, se dará el desarrollo del individuo.

5. **Zona de desarrollo próximo.** Según Ivan Ivic, “se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto” (1999, p. 11). Es decir, se trata de la socialización del aprendizaje. Con la ayuda del experto, se identifica el potencial del aprendiz: se identifican los alcances de su desarrollo y se motiva para que los potencie. Durante la fase de dominio de la habilidad o conocimiento, el aprendiz se vuelve experto a medida que logra hacer conciencia de sus procesos y capacidades. Para complementar este concepto, recurriremos a Rodríguez y Larios (2013), quienes toman a Vigotsky para aclarar que la zona de desarrollo próximo es:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinados a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (1988, p. 133).

Sin embargo, más adelante, estos autores aclaran que “no toda situación de interacción entre personas de desigual competencia genera desarrollo”. (2013, p. 102). Esta aclaración parece pertinente porque consideramos que para que se dé el aprendizaje, la situación de contacto entre experto y aprendiz debe constituirse -planearse- adecuadamente, considerando todos los factores que pudieran incidir en el proceso de aprendizaje.

6. **Andamiaje.** Se le llama así a la ayuda pedagógica. Consiste en que el experto debe prestar la ayuda necesaria para que el aprendiz logre la tarea propuesta. La característica es que el andamiaje debe ser “ajustado y transitorio.” (Díaz y Hernández, S. F. p. 245). Se entiende que se refiere a que la ayuda no es la misma para todos los aprendices, pues cada uno se encuentra en una fase diferente de desarrollo. Así que el docente o experto debe ajustar el apoyo y debe restringirlo poco a poco para que el alumno domine dicho conocimiento o habilidad.

Según Rodríguez y Larios, el andamiaje es

entendido como una situación de interacción entre un sujeto experto o más experimentado en un dominio, y otro novato, menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. (2013, p. 103).

Se puede considerar que el andamiaje funciona como un soporte sobre el cual se van construyendo el aprendizaje y el dominio de las habilidades. Por eso es uno de los conceptos totalmente relacionado con la zona de desarrollo próximo. Pues, se entiende, en ésta se colocan los andamiajes que lograrán que el aprendiz se convierta en experto. Además, lo que se supone es que la adquisición de este aprendizaje no es pasajera, sino permanente.

Además de los conceptos anteriores, la teoría sociocultural se caracteriza porque, para Vigotsky, el signo es el elemento que permite que se dé la socialización y de ésta, el desarrollo. Entonces, el signo es el elemento detonador del aprendizaje.

Como se puede ver, los elementos de la teoría sociocultural se adaptan perfectamente para entender el proceso de enseñanza – aprendizaje en el sistema escolar basado en competencias. Por otra parte, relacionados a la escuela, estos conceptos son totalmente identificables.

Respecto a la ideología de Vigotsky, como lo comentamos líneas arriba, se basa en la teoría social, en los postulados marxistas. Pues estas eran las ideas que fundamentaban no sólo la filosofía de inicios del siglo XX, sino la política y la sociedad. Es este el origen de las investigaciones vigotskianas, sin embargo, se debe tener en cuenta que las investigaciones de este autor ruso se dieron a conocer aproximadamente veinte años después de su muerte, en los años 50's. Así es que, de una u otra forma, sus postulados se dieron a conocer un tanto descontextualizados, pero como vimos a finales del siglo XX y principios del XXI, muchos de sus conceptos siguen vigentes.

#### 2.1.1.1 Implicaciones en el sistema educativo actual

Como comentamos líneas arriba, a América las ideas de Vigotsky llegaron varios años después de que se extendieron en Europa. Sin embargo, los conceptos y postulados

se han integrado muy bien al sistema educativo basado en competencias. Hay muchos documentos en los que se plantean actividades, estrategias, estructuras o asignaturas a partir de la teoría de este autor. La vigencia de sus conceptos podría centrarse, sobre todo, en la socialización como elemento central y detonador del aprendizaje.

En la actualidad, el paradigma constructivista de educación parte de algunos de los conceptos centrales de Vigotsky, por ejemplo, con el concepto de andamiaje. Para el constructivismo, el aprendizaje debe construirse, pero a partir de elementos de apoyo que construye el docente. En este sentido, se manifiesta totalmente la Teoría sociocultural de Vigotsky.

En el sistema de educación por competencias, lo que se busca es que el maestro ahora sea un facilitador del aprendizaje. Entendido así, el papel que debe llevar a cabo es el de experto, según la teoría de Vigotsky. Desde este punto de vista, al docente le corresponde diseñar situaciones de aprendizaje para así motivar el límite superior de la zona de desarrollo próximo. De este modo, se facilitará que el estudiante domine tanto conocimientos como habilidades.

#### 2.1.2 David Ausubel: la teoría del aprendizaje significativo

A la teoría de Ausubel se le denomina “Aprendizaje verbal significativo”. Según el propio Ausubel, en Rodríguez y Larios:

un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe; es decir, un aprendizaje es significativo cuando se incorpora a la estructura de conocimiento que posee el sujeto o adquiere significado por estar relacionado con los conceptos previos de dicho sujeto. (2013, p.117).

Es decir, el aprendizaje significativo no lo es sólo porque el estudiante comprenda el objetivo del proceso de aprendizaje, sino lo es en cuanto se integra a su estructura cognoscitiva. Además, de esta acotación, también es importante destacar los elementos que distinguen a la teoría de Ausubel: el conocimiento previo y el hecho de que la instrucción se da en un entorno escolar.

En sus postulados, Ausubel destaca que el aprendizaje significativo, a diferencia del aprendizaje mecánico, tiene ventajas que se adaptan mejor a los procesos educativos. Éstas son:

1. Producir una retención más duradera de la información
2. Facilitar nuevos aprendizajes relacionados
3. Producir cambios profundos -o significativos- que persistan más allá del olvido de los detalles concretos. (Ausubel, en Rodríguez y Larios, 2013, p. 117).

Con esta caracterización es sencillo relacionar esta teoría del aprendizaje con el modelo educativo basado en competencias, dentro de las que se encuentra la competencia lectora.

Organización y motivación son dos conceptos centrales de esta teoría. Pues según los planteamientos de este autor, para que se logre el aprendizaje significativo, se deben cumplir dos condiciones: en primer lugar, la estructuración lógica de los contenidos, que le va a permitir al aprendiz una mejor asimilación; en segundo lugar, la motivación. Para aprender, es preciso que el alumno tenga un estado de ánimo dispuesto para que su estructura cognitiva logre contener las ideas que permitirán la inclusión del nuevo contenido o significado. De esta forma lo que se espera es que la persona construya lo que Ausubel llama un significado psicológico, que se alcanza “cuando la persona asimila el significado lógico a la estructura cognitiva. (Rodríguez y Larios, 2013, p. 119).

Lo anterior quiere decir que para que se dé el aprendizaje significativo debe existir una alineación entre el significado lógico y el significado psicológico. Esto es, la internalización de la estructura de conocimiento.

Por esa razón, desde esta perspectiva, no solo se espera la adquisición de la información, sino de los procesos mediante los que se adquiere dicho conocimiento o habilidad.

Ausubel nos ofrece una distinción de tres tipos de aprendizaje significativo. En seguida se esbozan para reconocerlos adecuadamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje:

1. **Aprendizaje significativo de representaciones.** Se centra especialmente en la adquisición de vocabulario o el reconocimiento de lo que representan las palabras. En esta clasificación, el significado psicológico se relaciona directamente con un referente concreto.
2. **Aprendizaje significativo de conceptos.** Se refiere a una representación abstracta y se considera al concepto como material o inmaterial. Las formas en las que plantea Ausubel la adquisición de conceptos es la “abstracción inductiva” y la “asimilación”. El planteamiento principal es que la adquisición de los conceptos permite la organización y comprensión de ideas, así como la relación entre estos elementos. Lo que permite la construcción de nuevos contenidos y habilidades. De acuerdo con el autor, esta motivación sólo es posible gracias a la instrucción.
3. **El aprendizaje de proposiciones.** Es la forma más relevante de adquisición de significados en la edad escolar. Es importante precisas que una proposición es la relación de dos o más conceptos. Es un contenido mental con sentido completo. Por esta razón Ausubel considera que la forma de adquirirla es también por asimilación. El propósito de este tipo de aprendizaje es que el significado al que llega el estudiante debe ir más allá del literal, para que se considere que efectivamente está ayudando a la construcción de procesos cognoscitivos significativos.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes, algunas de las ideas básicas que resumen la teoría del aprendizaje significativo son las siguientes:

1. Es necesario que el conocimiento preexistente sea relevante y esté adecuadamente claro y disponible en la estructura cognitiva del individuo, de modo que pueda funcionar como un punto de «anclaje» para el conocimiento nuevo.
2. Se requiere un procesamiento mental intenso: aparte de relacionar información nueva con conocimientos previos, también se requiere juzgar y decidir la mayor pertinencia de estos, matizarlos, reordenarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de las nuevas informaciones.
3. Es necesario que la nueva información se incorpore a la estructura mental y pase a formar parte de la memoria comprensiva. En cambio, si no se incorpora a la estructura

mental porque únicamente está en memoria a corto plazo, no se produce realmente aprendizaje. Así, por ejemplo, se es capaz de operar con contenidos y conceptos temporalmente, pero estos se olvidan, no pasan a la memoria a largo plazo y, por lo tanto, no hay aprendizaje, pues no ha habido el necesario reajuste y reconstrucción de los conocimientos previos con los nuevos.

4. Aprendizaje significativo no se opone diametralmente a aprendizaje mecanicista, sino que ambos tipos de aprendizaje son concebidos por D. Ausubel como un continuo; es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje. Por ejemplo, la memorización de las formas de un tiempo verbal se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecanicista) y el aprendizaje del uso comunicativo de dicho tiempo verbal, en comparación y contraste con otros tiempos, podría ubicarse en el otro extremo.

5. Se concreta en un modelo de enseñanza con una participación activa del aprendiente y en el que la atención se centra en el proceso de adquisición del aprendizaje.

6. Se pretende potenciar que el aprendiente construya su propio aprendizaje, llevándolo hacia la autonomía (enlace a «autonomía en el aprendizaje») de modo que relacione lo que tiene y conoce respecto a lo que se quiere aprender.

7. El aprendizaje significativo puede tener lugar tanto si los nuevos contenidos se presentan mediante la exposición por parte del profesor como si presentan por descubrimiento. D. Ausubel considera que el aprendizaje significativo tiene lugar, sobre todo, mediante la exposición de temas. Así, por ejemplo, los exponentes lingüísticos de una función comunicativa pueden ser aprendidos significativamente sin necesidad de ser descubiertos por el aprendiente, estos pueden ser oídos, comprendidos y usados significativamente, siempre que existan en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados. (Centro Virtual Cervantes, S. F. Pant. 1).

Es claro que esta teoría está totalmente enfocada a la asimilación del aprendizaje con la finalidad de que el sujeto aplique lo aprendido. También es interesante notar que este tipo de aprendizaje no se opone al mecanicista, sino que lo complementa. Es decir, no podemos afirmar que si se motiva el aprendizaje significativo sólo se desarrolle éste, sino que el proceso de aprendizaje puede tener diversos alcances, según el tipo de elementos que lo potencien. Este es quizás uno de los aportes que le permite mayor vigencia a esta teoría.

Finalmente, otra aportación de esta teoría a la construcción del aprendizaje es la de los organizadores previos. Éstos, según Ausubel son los elementos que le sirven de anclaje para la construcción del nuevo conocimiento. Una vez asimilados, se considerarán organizadores previos que permitirán la asimilación de más significados y, por ende, conocimientos.

Como se ha visto, las teorías de estos dos pensadores se adaptan totalmente al enfoque de la educación por competencias, que es el modelo que actualmente impera en nuestro sistema educativo. Consideramos que esta revisión nos permitirá integrar más adelante las estrategias que permitan fomentar la competencia lectora en los jóvenes de la educación media superior.

## 2.2 El aprendizaje significativo y la educación basada en competencias

El contexto que se vive en el mundo actual ha propiciado cambios necesarios en diversas organizaciones sociales. Como se ha aludido anteriormente, una de ellas es la escuela. Los cambios científico – tecnológicos han propiciado modificaciones en la forma de interrelacionarse de los individuos. Esta situación ha derivado en propuestas que buscan dar respuesta, o bien, satisfacer dichas necesidades.

La escuela es una de las organizaciones que puede considerarse un vínculo entre esa realidad que se vive y la sociedad. Es decir, para que un individuo se realice en sociedad, previamente debe hacerlo en el espacio educativo. Así, podemos decir que la escuela funciona como un elemento integrador entre esos dos grandes campos y los diversos aspectos de la persona: social, tecnológico, laboral, familiar, económico...

Por esta razón, los organismos internacionales se prepararon para recibir al siglo XXI con cambios trascendentes para que los ciudadanos de esta época tuvieran mejores oportunidades de desarrollo. Recibimos al nuevo siglo con una época de evaluaciones. En estos años, prevaleció la idea de que lo que se puede medir se puede mejorar. Así que, en educación, se crearon las pruebas que ya hemos comentado previamente.

El aprendizaje significativo se promulgó como la necesidad básica con la que debían cumplir los sistemas educativos para ser parte de la economía internacional. Es así como la teoría constructivista del aprendizaje se vuelve el fundamento de los modelos

educativos necesarios para el siglo XXI. Si la necesidad eran personas con capacidad para resolver problemas cotidianos, memorizar contenidos no era el camino para formarlas.

Se considera, entonces, que la teoría del aprendizaje significativo era la indicada debido a que, como plantea Viera (2013), “en el aprendizaje significativo estos cambios serán producidos por nuevos conocimientos, los que adquirirán un sentido personal y una coherencia lógica en las estructuras cognitivas del educando”. Si el proceso de aprendizaje se da de este modo, este sentido personal es el que permeará en las decisiones y formas de proceder de las personas. Así, ese aprendizaje funciona como base para las competencias requeridas por el sistema social y económico del nuevo siglo.

Siguiendo estas líneas de desarrollo, en México se plantea el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, marco de la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior). Esta reforma, tiene como uno de sus postulados importante la calidad de la educación. Esta calidad, será alcanzada dado que “los aprendizajes en la EMS (Educación Media Superior) deben ser significativos para los estudiantes” (SEP, 2008, p. 10). Con este tipo de aprendizaje lo que se espera es que los alumnos se sientan motivados, pues si es significativo lo que estudian en la escuela, deberían ver el desarrollo escolar como una ventaja directa para su desempeño en diversos ámbitos en el futuro.

Si aunado al aprendizaje significativo los contenidos también se adaptan a las necesidades de la realidad que ellos viven, tendrán una motivación más para desarrollarse mejor en la escuela. A la vez, para los docentes será más sencillo integrar los elementos y estrategias necesarias para ayudar a que los alumnos se desarrollen en las competencias genéricas del Sistema Nacional de Bachilleratos.

### 2.3 Las competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Para alcanzar los propósitos de formación propuestos en la Reforma, en el primer eje de la misma, el Marco Curricular Común (MCC), se da a conocer la necesidad de homologar conocimientos y competencias básicas para todos los sistemas educativos del país. De este modo, todos los estudiantes adquirirán los mismos conocimientos

generales que les permitirán la incorporación al trabajo, independientemente del programa educativo en el que realicen sus estudios.

Primeramente, es necesario entender el concepto de competencias, para entender las pretensiones que se tienen en la RIEMS en la construcción del perfil básico de los alumnos, pues según el Acuerdo 442, las competencias son los indicadores básicos para establecer las habilidades, conocimientos y actitudes con las que debe cumplir un joven para obtener el certificado de bachillerato.

En el documento de la ANUIES se definen las competencias como:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio). (DESECO, 2005, p. 4).

Otra definición que vale la pena traer a colación es la de la OCDE:

Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular. (SEP, 2008a, p. 31).

Queda claro con estos conceptos que la educación busca un cambio: de la acumulación del conocimiento a la aplicación del mismo. Así, estos términos son la base para la clasificación de las competencias indicada en la RIEMS.

Es importante señalar que las propuestas realizadas en la Reforma del sistema educativo de nuestro país están enmarcadas por el contexto internacional. En el Acuerdo 442, así nos lo dejan ver cuando se refiere en un apartado a las acciones y orientaciones que se han dado a nivel internacional. Se tienen también los términos usados en la Unión Europea. Esto nos deja claro que las intenciones de la RIEMS no son sólo satisfacer las necesidades del país, sino que buscan también la concordancia con los cambios a nivel internacional.

Otro documento base para la propuesta del sistema basado en competencias es el del proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias Clave) de la OCDE. Este proyecto se desarrolló entre 1997 y 2003, y en él se proponen tres importantes categorías respecto a las que se agrupan las competencias clave:

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. (OCDE, DESECO, p. 4).

Estas tres categorías están interrelacionadas, pero con esta organización forman la base en torno a la cual deben desarrollarse las competencias de los estudiantes. Es importante señalar que en función de esta iniciativa y el análisis presentado por Jacques Delors (*La educación encierra un tesoro*), se iniciaron una serie de reformas en los distintos países y niveles educativos.

En el caso de la RIEMS, el contexto mencionado, sirvió de base para plantear un sistema educativo que permitiera

definir aquellos desempeños terminales que el egresado del bachillerato debe alcanzar, mediante la existencia de distintos planes de estudio con un MCC, delimitado por tres conjuntos de competencias y conocimientos a desarrollar:

- Competencias genéricas
- Competencias y conocimientos disciplinares
- Competencias profesionales (SEP, 2008a, pp. 33-34).

Las competencias genéricas, según el Acuerdo 442, tienen tres características:

**Clave:** aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.

**Transversales:** relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.

**Transferibles:** refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares. (SEP, 2008a, p. 34).

Como se puede ver, éstas son la base tanto para las competencias disciplinares y profesionales. De la misma forma, son las que preparan al estudiante en habilidades básicas para el siguiente grado académico o la integración a la vida laboral.

Dado que la competencia lectora, objetivo de esta investigación, se inserta en las competencias genéricas, se colocan textualmente las relacionadas con la comunicación para identificar mejor su función dentro de nuestro estudio.

#### **Se expresa y comunica**

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. 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.

Atributos:

Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. Ordena información de acuerdo

a categorías, jerarquías y relaciones. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. 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. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. (SEP, 2008b, p. 3).

Esta revisión permite identificar que las competencias genéricas están planteadas en función de las tres categorías propuestas en el Proyecto DESECO.

Por otra parte, de estas competencias, se considera que particularmente en dos tenemos influencia directa de la competencia lectora. Nos referimos a “Se expresa y comunica” y “Piensa crítica y reflexivamente”. Este es, sin duda, el punto de unión y engrane entre la competencia lectora de PISA y las competencias planteadas en el sistema educativo del país. En seguida, se establecen las coincidencias entre ambas perspectivas.

#### 2.4 Las competencias de la RIEMS y la Competencia Lectora de PISA

Para relacionar los conceptos de las competencias genéricas, recuperaremos la definición que da PISA de la competencia lectora en la emisión 2012: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.” (OCDE, 2013, p. 54) De este concepto se desprenden varias precisiones importantes. En primer lugar, respecto al término competencia, con el que, según PISA, se quiere aludir a la “aplicación activa, intencional y funcional de la lectura”

en diversas situaciones y finalidades. Esta aplicación se realiza mediante diversos procesos cognoscitivos, lo que supone que el lector debe mantener un proceso activo.

En segundo lugar, con el concepto citado se refiere también a la utilización y reflexión a partir de los dominios y conocimientos previos de los estudiantes con la finalidad de interpretar el texto. Además, también se espera que el lector valore la lectura y la use para cumplir con diversos propósitos.

De estas precisiones, se concluye que la competencia lectora es un concepto más amplio e integrador que el de la comprensión de lectura. Por eso mismo, es posible unirlo a las competencias genéricas “Se expresa y comunica” y “Piensa crítica y reflexivamente”. Una segunda conclusión está enfocada a que la competencia lectora es un concepto que se usa para medir el desempeño de la comprensión de lectura de los jóvenes. Es decir, se trata de una organización de la lectura con fines evaluativos.

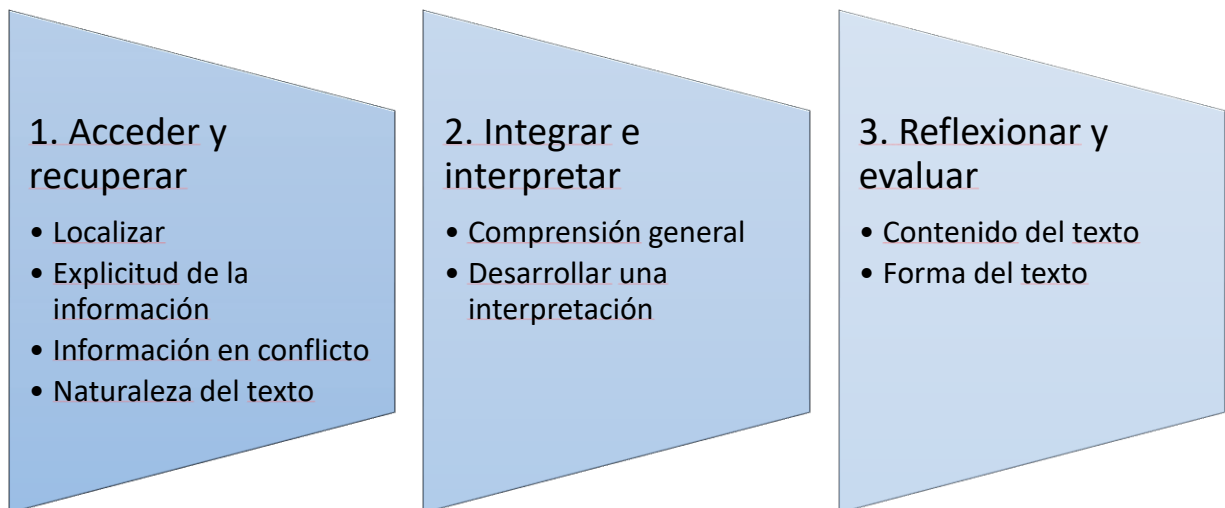
Aunque el término de competencia lectora se plantea en la prueba PISA y ésta está dirigida a jóvenes de 15 años, se considera el concepto clave de esta investigación debido a que las competencias del SNB se alinean a las demandas de la prueba internacional. También se considera que es una prueba que tiene una mayor injerencia y peso en los indicadores internacionales.

## 2.5 Organización de la competencia lectora

Para que se tenga una idea clara acerca de la organización de la Competencia Lectora (CL), se presenta en el presente apartado una exploración general.

Saulés (2012), en el texto *La competencia lectora en PISA*, revisa de forma muy detallada el surgimiento, evolución y conformación del término. Respecto a la organización, plantea que en la emisión del año 2009 de PISA la evaluación de la CL consideró 3 dimensiones: 1. Aspectos, 2. Textos o materiales, y 3. Situaciones.

Los Aspectos son las estrategias mentales, el enfoque o el propósito del lector. Ésta considera los procesos mentales que realiza el lector en el momento de la lectura. Para evaluar de forma directa la lectura, PISA organiza los aspectos en tres tipos: 1. Acceder y recuperar, 2. Integrar e interpretar, y, 3. Reflexionar y evaluar. En cada una de estas categorías se consideraron en la emisión 2009 de la prueba los siguientes procesos:



En 1. Acceder y recuperar, se incluyen las siguientes acciones específicas de la lectura: seleccionar información relevante del texto, reconocer el grado de literalidad o explicitud de la información, distinguir la información distractora e identificar la extensión y complejidad del texto. De acuerdo con Saulés (2012), en esta primer categoría el lector debe realizar una lectura rápida, también conocida como lectura selectiva y exploratoria para resolver las tareas que demandan los reactivos que la evalúan. Se puede decir que en Acceder y recuperar se evalúan los procesos más sencillos.

En segundo lugar, Integrar e interpretar, como los mismos conceptos lo plantean, se trata de que el lector trabaje con la información para llegar a procesos más complejos, como la comprensión y la interpretación. Los procesos relacionados con esta segunda categoría son:

- ✓ Identificar el tema, idea central, intención y las dimensiones del texto
- ✓ Explicar el orden de instrucciones y el uso de elementos gráficos
- ✓ Obtener una visión general de un texto
- ✓ Comparar y contrastar la información
- ✓ Procesar información implícita o explícita
- ✓ Hacer inferencias
- ✓ Identificar y enumerar evidencias, hipótesis y argumentos

Es claro que en Integrar e interpretar las tareas de lectura son más demandantes para los lectores. Sin embargo, en el sustento teórico de la prueba PISA se consideran

algunos factores que regulan la complejidad de los ítems de esta categoría. De acuerdo con Saulés (2012), éstos son:

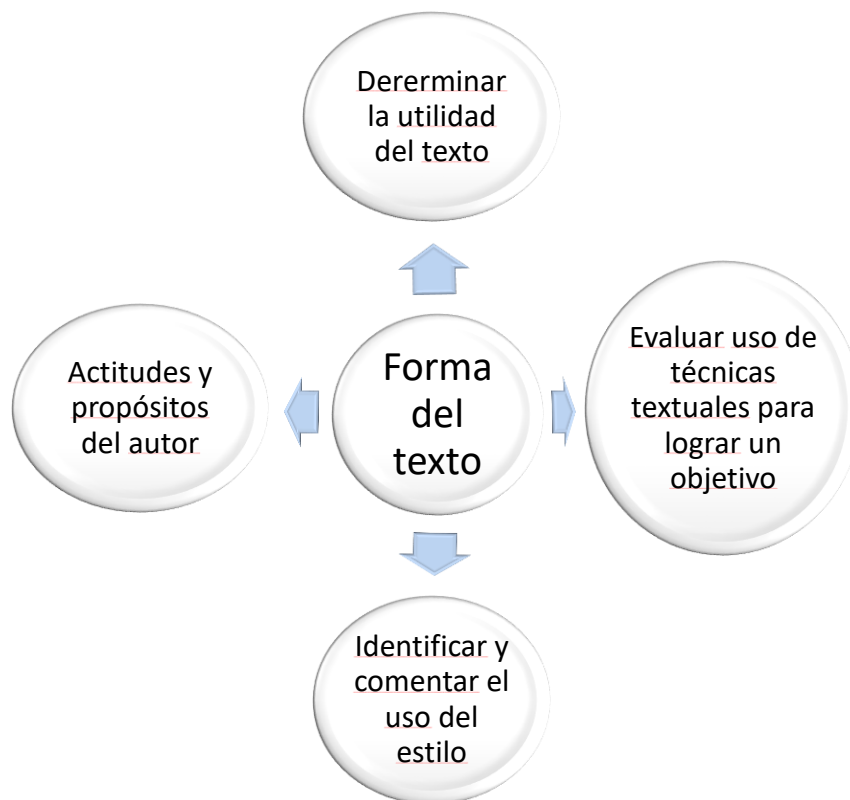
1. Tipo de interpretación
2. Razonamiento analógico
3. Explicitud de la información
4. Dificultad
5. Familiaridad del texto

El manejo de los factores mencionados es el que hace que los ítems planteados tengan un determinado grado de dificultad. Se considera trascendental esta información porque, independientemente del proceso evaluado, el nivel de dificultad está regido por factores que acompañan al proceso de lectura.

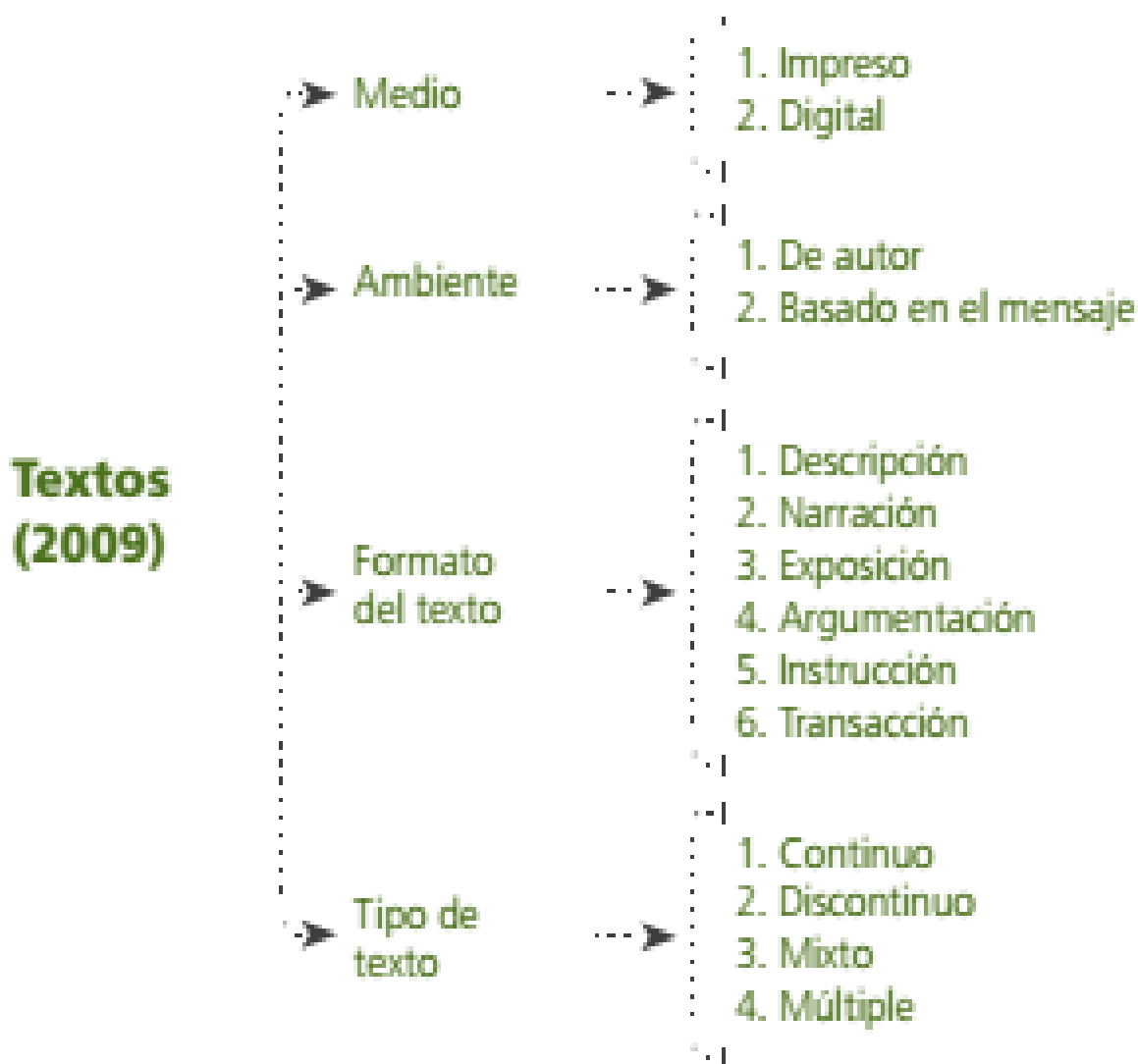
Finalmente, la categoría 3. Reflexionar y evaluar, “es la aportación de PISA a las evaluaciones a gran escala” (OECD, 2002b, en Saulés, 2012, p. 43). Esta última clasificación se centra en dos procesos: reflexionar y evaluar el contenido de un texto; y reflexionar y evaluar la forma de un texto. Las tareas de lectura reflexionar y evaluar el contenido de un texto quedan establecidas en el siguiente esquema:



Por su parte, reflexionar y evaluar la forma de un texto, se representa en el siguiente esquema:



La segunda dimensión “textos y materiales” también ha tenido una larga evolución. Para el marco de evaluación PISA 2009, se consideró la siguiente clasificación:



(Tomado de: Saulés, 2012, p. 47)

Finalmente, para la dimensión 3. Situaciones, el marco de la prueba PISA 2009, se consideró que la situación se basa en el uso que tiene el texto, en las relaciones con los demás, y si éstas se presentan de forma implícita o explícita. (Saulés, 2012). De acuerdo con lo anterior, se consideran cuatro situaciones en los textos: personal, pública, profesional y educativa.

En cada una de las tres dimensiones se consideran distintos factores que regulan la dificultad de los ítems. De tal forma que independientemente de la dimensión y del proceso evaluado, el estudiante resuelve las preguntas mediante la intermediación de los otros factores.

Una vez revisados estos aspectos conceptuales, pasaremos a la revisión de las teorías de la comprensión lectora que nos ayudarán a identificar las estrategias que apoyan el desarrollo de la competencia lectora.

## 2.6 La lectura analítico-crítica - Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez

Uno de los aspectos integrados en el concepto de competencia lectora es el crítico. Aunque hay varios enfoques que analizan el proceso lector, en esta investigación se centra la atención en dos de ellos porque las propuestas que incluyen están dirigidas de tal forma que apoyan en mayor medida el desarrollo de la competencia lectora.

El primero de esos enfoques es el que proponen las autoras Kabalen y de Sánchez (2007) en el libro *La lectura analítico – crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Acá, las autoras proponen un interesante método de lectura integrado por “tres tipos de procesamiento de la información con diferentes grados de abstracción y complejidad, que ubicamos en tres niveles de comprensión: el literal, el inferencial e interpretativo y el nivel analógico.” (p. 5) Estos niveles se caracterizan porque en ellos se llevan a cabo determinados procesos cognoscitivos que permiten entender detalladamente el proceso de lectura.

Para iniciar, las autoras proporcionan una “Estrategia general para analizar la información de un texto”. Ésta está constituida por 6 pasos:

1. Realiza una lectura general del texto.
2. Lee de nuevo el texto, parte por parte, y formula preguntas que te ayuden a comprenderlo.
3. Elabora diagramas o patrones de organización que te permitan visualizar las relaciones, transformaciones, etc., que se presentan en el texto.
4. Elabora preguntas para extraer más información acerca de lo leído.
5. Elabora una síntesis de lo leído.
6. Revisa el proceso y el resultado logrado.

(p. 19)

Esta estrategia, en general, se centra en el trabajo con el texto que se lee, mediante la elaboración de actividades como producto de la lectura. Así, lo que se espera es que el lector vaya construyendo la interpretación.

Una de las aportaciones más interesantes de Kabalen y de Sánchez (2007) es la clasificación de los niveles de lectura y las estrategias cognitivas que le corresponden a cada uno. Esta estructuración del proceso de lectura permite clarificar las estrategias que se pueden realizar para desarrollar los niveles de lectura. Una aclaración importante es que ellas consideran que la lectura crítica, dado que implica el raciocinio y el juicio crítico del lector, es un proceso que debe darse en los tres niveles de lectura indistintamente. Es decir, para ellas, independientemente del nivel de lectura al que se llegue, se debe practicar una lectura crítica. Esto es necesario porque la lectura crítica es la que permite extraer información, fundamentar puntos de vista sobre el texto, identificar falacias, inconsistencias estructurales del texto, valorar el grado de confiabilidad de la información, entre otros procesos.

En la siguiente tabla, condensamos las etapas del método de comprensión de lectura analítico-crítica, así como las estrategias cognoscitivas que se identifican en cada una.

<b>Lectura de nivel literal</b>	<b>Estrategias cognitivas</b>
Consiste en obtener la información dada explícitamente en el texto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicación de los nueve procesos básicos del pensamiento: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.</li> <li>2. Aplicación de los procesos de razonamiento inductivo, deductivo e hipotético (primer nivel).</li> <li>3. Aplicación de la decodificación, combinación y comparación selectiva de la información (primer nivel).</li> <li>4. Identificación de señales contextuales.</li> <li>5. Aplicación del pensamiento crítico (primer nivel)</li> </ol>
<b>Lectura de nivel inferencial-crítico</b>	<b>Estrategias cognitivas</b>
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 relaciones entre los datos que se dan directamente en el texto. Se considera que la lectura inferencial es una lectura entre líneas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicación de los pasos del procesamiento de la información para el razonamiento inductivo y deductivo (segundo nivel).</li> <li>2. Aplicación de la decodificación, combinación y comparación selectiva (segundo nivel).</li> <li>3. Aplicación del proceso de discernimiento.</li> <li>4. Aplicación del pensamiento crítico (segundo nivel).</li> </ol>
<b>Lectura de nivel analógico-crítico</b>	<b>Estrategias cognitivas</b>
Consiste en relacionar lo que se decodifica directamente en el texto o lo que se infiere,	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicación del pensamiento analógico.</li> </ol>

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.	2. Transferencia de las relaciones presentes en la temática de la obra a otros contextos o ambientes.
--	---

(Tomado de Kabalen y De Sánchez, 2007, pp. 19 – 22)

El enfoque que proponen Kabalen y de Sánchez es interesante porque permite notar, estrategia por estrategia, diferentes formas de analizar aspectos específicos del texto. Una lectura con un propósito específico propicia un mejor dominio de las estrategias y, en consecuencia, ayuda a la formación de un lector más competente. Lo que se identifica en las estrategias propuestas por las autoras es que cada estrategia para cada nivel puede dirigirse de forma dinámica. De este modo, la asimilación de la estrategia le permitirá al lector usarlas posteriormente en distintas experiencias de lectura. Es decir, se puede lograr la significatividad.

## 2.7 Estrategias de lectura de Isabel Solé

Solé es quizás una de las autoras más destacadas y recurridas respecto al tema de las estrategias de lectura. Su perspectiva se caracteriza porque es muy detallada y enfocada a la aplicación de estrategias de lectura desde el modelo interactivo. Su propuesta se distingue porque considera la lectura como un proceso que se da en tres etapas: antes, durante y después de la lectura. En términos de las acciones concretas del lector, lo que se busca en cada etapa, respectivamente, es predecir, verificar y construir una interpretación.

La propuesta de Solé, está basada en el modelo interactivo. Para ella, desde esta perspectiva el proceso de lectura se da como explica a continuación:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su

conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (2012, p. 19).

A partir de la descripción anterior, se concluye que este modelo es integral y complejo debido a que considera la interacción de tres factores: texto, lector y contexto; así como de dos procesos: los cognitivos y los lingüísticos. (Urria, 2014).

Debido a lo anterior se considera que este modelo de Solé es fundamental para entender y diseñar las estrategias de lectura. En los siguientes apartados se presentan los elementos distintivos de cada una de las tres etapas que considera esta autora.

### 2.7.1 Antes de la lectura

Antes de la lectura la autora sugiere, en primer lugar, clarificar los objetivos. ¿Para qué voy a leer? De acuerdo con sus planteamientos, puede haber varios propósitos que propician la lectura. Algunos de ellos son:

- Obtener una información precisa
- Seguir instrucciones
- Obtener una información de carácter general
- Para aprender
- Revisar un escrito propio
- Por placer
- Para comunicar un texto a un auditorio
- Practicar lectura en voz alta
- Dar cuenta de que se ha aprendido (Solé, 2012, p. 80-87)

Aunque los objetivos generales pueden incluir muchos otros muy variados, el objetivo que se tenga debe quedar muy claro antes de iniciar el proceso de lectura.

Otra de las consideraciones antes de leer es “activar el conocimiento previo”. Esto puede lograrse de diversas formas. Algunas de las que propone la autora son:

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer
2. Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.
3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. (Solé, 2014, p. 87-92)

La activación del conocimiento previo supone una mayor integración del lector con el texto, por lo que la lectura puede resultar más enriquecedora. Sin embargo, siguiendo a Cooper (Solé, 2012), esta estrategia debe ser breve y clara para que los alumnos no se desvíen del asunto ni el propósito de la lectura.

Una estrategia más antes de la lectura es “Establecer predicciones sobre el texto”. Ésta se realiza mediante la lectura selectiva y exploratoria. Con la revisión de los títulos y subtítulos es posible que el lector se haga una idea del contenido del texto y así realizar una lectura que le permita activar mejor su comprensión.

Finalmente, Solé propone en esta etapa “Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto”. Siguiendo a la autora,

cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Además, así se dotan de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer. (p. 96)

Preguntar antes de leer es una estrategia necesaria para que la lectura cobre sentido. Si las preguntas son auténticas, hemos notado que aumenta considerablemente el proceso de comprensión y asimilación de la información del texto. Es decir, hemos notado que los alumnos, de algún modo, evidencian la profundidad de su comprensión de acuerdo con las preguntas que se plantean.

Solé plantea que las estrategias “antes de la lectura” siguen dos propósitos principales: la necesidad de leer y convertir al alumno en un lector activo. Acá radica la importancia de llevar a cabo estas o algunas de estas estrategias.

### 2.7.2 Durante la lectura

El proceso de lectura es el centro de esta teoría de Solé. Siguiendo a Van Dijk, la autora establece que la lectura del texto implica la realización de un resumen en el que de forma breve se reproduce el significado global del texto. Para llegar a este propósito, se parte de que “la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto” (2012, p. 101). Este proceso

de comprensión exige que el lector sea capaz de discriminar entre las ideas esenciales y secundarias del texto.

Es decir, a medida que se lee, se debe valorar la información para identificar lo más importante. Solé deja claro que para ser lector activo es necesario, durante la lectura, hacer predicciones. Para ello, el lector hace uso de los diversos elementos que constituyen al texto. Siguiendo a Van Dijk, a través de Solé, se puede identificar la superestructura, organización del texto, marcadores discursivos, entre otros.

Las predicciones que hace el lector deben verificarse en el texto o sustituirse por otras. Así, cuando se da la verificación, la información se integra en los conocimientos del lector y se va dando la comprensión. (Solé, 2012).

En el proceso de lectura, cuando se trata de un lector experto, además de la comprensión dicho lector es capaz de identificar cuando no ha comprendido. De este modo, haciendo uso de la metacognición, es posible que el lector corrija el proceso, logrando así una lectura más efectiva.

Según Palincsar y Brown (en Solé, 2012), hay algunas actividades de lectura que implican diversas estrategias para que se dé la comprensión. Éstas son:

- Formular predicciones sobre el texto.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Con estas actividades lo que se busca que las predicciones que realiza el lector sean coherentes, que las verifique y se haga parte de un proceso activo de control de la comprensión. Esto le permitirá apropiarse de estas estrategias y ponerlas en práctica cuando deba llevar a cabo lecturas independientes.

### 2.7.3 Después de la lectura

Para esta etapa, Solé recurre a tres estrategias que considera que pueden darle continuidad a la comprensión y al aprendizaje luego de realizar la lectura. Éstas son:

- La idea principal

- El resumen
- Formulación y respuesta de preguntas

Respecto a la idea principal, es fundamental enseñarle al alumno cómo se localiza. De esta forma se logrará que los lectores interioricen las estrategias que les permitan leer con fluidez, autonomía y eficacia.

Respecto al resumen, la autora considera que es una estrategia que permite la interrelación entre lectura y escritura. En esta relación es el que puede verse el grado de comprensión del texto. Con el resumen, además se puede verificar si hubo una adecuada discriminación entre las ideas importantes de las complementarias. Es decir, ayuda como una estrategia que permite validar las relaciones que se dan entre la información del texto.

Finalmente, la formulación de preguntas y respuestas. Primeramente, se debe tener claro que las preguntas no sólo sirven para evaluar, también funcionan como un indicador importante del proceso de comprensión del texto. En palabras de Solé, “el lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz” (2012, p. 137). De aquí que la motivación para que el lector realice preguntas a partir del texto. Aunque es necesario establecer ciertas características para que las preguntas no sean de respuesta literal.

Con las ideas desarrolladas anteriormente es notorio que las estrategias de lectura son el modo más eficaz para lograr lectores activos y con un mayor dominio de la competencia lectora. Así se pretende en el diseño de las estrategias de la intervención de esta investigación.

Cabe aclarar que las estrategias de lectura que se propondrán como parte del inventario que se propone al final del presente trabajo, tendrán sustento principal en las dos teorías sobre la lectura revisadas. La razón principal por la que se eligieron éstas es porque se considera que la competencia lectora es un proceso estructurado detalladamente por PISA, así que con las estrategias se pretende motivar la práctica de los indicadores y las variables centrales de este estudio.

## 2.8 Estrategias

Para los fines de la presente investigación es necesario aclarar el concepto de estrategia. Si bien, en el apartado anterior se revisaron dos perspectivas sobre el proceso de lectura, ahora se requiere clarificar el concepto de estrategia con la finalidad de comprender mejor el planteamiento de las estrategias de lectura que se usarán más adelante.

Uno de los autores que se ha dedicado al estudio de las estrategias de aprendizaje es Carles Monereo. En su libro *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (2012) hace una detallada revisión del concepto de estrategia. En el que plantea los objetivos, concepto, características y distinciones de las estrategias.

Para los fines de la presente investigación, se aclaran los conceptos de técnica, procedimiento, método, estrategia o habilidad, pues se requiere una comprensión específica para usarlos adecuadamente en la intervención del presente estudio. Para tener una visión global de los mismos, se presentan en la siguiente tabla.

	Concepto
Procedimiento	“Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987, en Monereo, 2012, p. 19)
Método	No sólo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre los que también encontramos las ya mencionadas técnicas. [...] Un método también se caracteriza porque parte de un principio orientador razonado y que, normalmente, se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, etc. [...] Un método puede incluir diferentes técnicas, y que el empleo de una técnica, aunque ésta pueda ser muy compleja, a menudo está subordinado a la elección de determinados métodos que aconsejan o no su utilización. (Monereo, 2012, p. 21)

	<p>Son procedimientos susceptibles de formar parte de las estrategias (p. 23)</p>
Habilidad	<p>las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica y, además, pueden utilizarse tanto consciente como inconscientemente de forma automática. En cambio, las estrategias siempre se utilizan de forma consciente (Schmeck, en Monereo, 2012, p. 18)</p>
Técnicas	<p>Pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien la utiliza.</p> <p>Las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a las estrategias</p>
Estrategias	<p>Son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. [...] Las estrategias se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente son anteriores a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. (p. 23).</p> <p>De este modo, luego de una revisión exhaustiva del término, Monereo concluye que las estrategias de aprendizaje se definen como</p> <p style="padding-left: 40px;">procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (2012, p. 27)</p>

Después de esta revisión, se reconoce la complejidad para conceptualizar y distinguir las estrategias debido que integran diversos elementos y, además están inmersas en el proceso de aprendizaje.

Además de que las estrategias de aprendizaje se relacionan directamente con la forma de actuación ante determinada demanda, según Monereo (2012), los conocimientos previos (declarativos y procedimentales son esenciales para propiciar, en parte, las estrategias de aprendizaje. Además, el uso de las estrategias requiere de un sistema de regulación que se caracteriza porque:

- \* se basa en la reflexión consciente
- \* supone un chequeo permanente del proceso de aprendizaje
- \* la aplicación del sistema de regulación origina el conocimiento condicional

A partir de las características y condiciones que se han presentado, se concluye que las estrategias de aprendizaje son un componente esencial que les permite a los alumnos no sólo la adquisición de contenidos, sino, sobre todo responder a diversas situaciones en las que deben poner en práctica los diversos tipos de conocimiento para desempeñarse de forma adecuada. En este sentido, el uso de las estrategias de aprendizaje se considera esencial para que se dé el aprendizaje significativo.

Otro aspecto que llama la atención sobre las estrategias es que exigen un alto grado de metacognición, que les sirve a los alumnos para identificar errores del proceso de aprendizaje y corregirlos en futuras oportunidades. En este sentido, se puede concluir que el uso de estrategias prepara a los estudiantes para desempeñarse no sólo en actividades de lectura de la asignatura de Taller de lectura y redacción, sino en cualquier otra experiencia que implique el acercamiento a los textos.

## 2.9 Inventario de estrategias

El concepto de inventario es propio, principalmente, del ámbito administrativo. En esta investigación se partirá tanto del concepto general como del administrativo para relacionarlo con la propuesta que se hará al final de este documento.

De acuerdo con la RAE, un inventario es el “asiento de los bienes y demás cosas pertenecientes a una persona o comunidad, hecho con orden y precisión.” (Tomado de <http://dle.rae.es/?id=M2v6jgO> ). Por su parte, un “libro de inventarios” es en el “que periódicamente se han de hacer constar todos los bienes y derechos del activo y todas las deudas y obligaciones del pasivo de cada comerciante, persona natural o jurídica, y balance general de su giro.” Tomado de <http://dle.rae.es/?id=NG3kct6>

Desde el punto de vista administrativo, “se entiende por inventario o existencias aquellos materiales -materias primas, productos en curso o productos terminados- que están en posesión de la empresa al final del ejercicio. Claramente forman parte del patrimonio de la empresa al final del ejercicio, por lo que figuran en el activo del balance en el capítulo *existencias*. (García y Jordà. 2004, p. 26).

De ambas definiciones se entiende que el inventario es un conjunto de bienes que para disponer de ellos. Justamente este es el sentido que se le da al “inventario de estrategias para potenciar la competencia lectora” propuesto en esta investigación. Se considera que si, tanto los maestros como los alumnos, poseen, o tienen facilidad para acceder, a un conjunto de estrategias de lectura, les será más sencillo el dominio de dichas estrategias. Además, otra característica del inventario propuesto es que se tratará de un conjunto que, como todo inventario, tiene posibilidad de incrementarse y de descartar las actividades que no se consideren pertinentes. Es decir, tendrá movilidad de los elementos que lo conforman.

Además de lo anterior, se encuentran beneficios del “inventario de estrategias” tanto para los maestros como para los alumnos. Para los profesores, el acceso al inventario de estrategias les permitirá no sólo el uso de las mismas, sino la adaptación a las diversas actividades que desarrollan en el salón de clases. De esta forma, tendrán la posibilidad de variar las estrategias que usan en su práctica docente. Dado que esta propuesta tiene la finalidad de servir de apoyo a las actividades de los colegas, no se pretende establecerla como el eje central del desarrollo de las sesiones, sino como una forma de apoyo diseñada a partir del contexto de los alumnos.

Respecto a los alumnos, la propuesta que surge de esta investigación tiene la intención de guiarlos y ayudarlos a fortalecer el dominio de su Competencia Lectora con estrategias específicas para la dimensión “aspectos” planteada en la prueba PISA de

la OCDE. De este modo, el estudiante se enfrentará a estrategias específicas para atender objetivos concretos de lectura. La intención de dichas actividades es que el alumno se acerque a ellas y que, al realizar la estrategia, la adapte a distintas situaciones de lectura.

Después de los conceptos abordados en el presente capítulo, se tienen claros los fundamentos que sustentan el diseño de la intervención que se presenta en el capítulo que sigue.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA

#### LA COMPETENCIA LECTORA: LA UVP, UN ESTUDIO PARTICULAR

En el presente capítulo se retoman algunos aspectos generales para relacionarlos con el diseño de la investigación que se detalla en el mismo. Se presenta la estructura general de la investigación y los aspectos específicos que se consideraron durante la intervención al interior del aula.

La investigación, “Inventario de estrategias para potenciar la competencia lectora en los estudiantes del Bachillerato de la Universidad del Valle de Puebla: un estudio comparativo”, tiene como tema central la competencia lectora. Ésta surge de los fundamentos teóricos de la prueba PISA, Programme for International Student Assessment, (en español, Programa para la evaluación internacional de los alumnos), implementada por la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Para esta prueba, la “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2013, 54). A partir de este concepto, en esta investigación se ha considerado a la lectura como una actividad dinámica que permite la participación social.

A raíz de la información planteada en los capítulos anteriores, el objetivo general de la presente investigación es:

- Comparar el nivel de competencia lectora de los estudiantes a partir de la implementación de estrategias de lectura adecuadas a la dimensión “aspectos”.

El principal interés es realizar una comparación pues se pretende analizar el impacto que tienen las estrategias de lectura en el fortalecimiento de la competencia lectora de los alumnos, así como reunir en un inventario, las estrategias que se enfocan a procesos específicos del concepto de competencia lectora. Se parte de la idea de que la comparación de los resultados de los alumnos en su desempeño en una prueba, antes y después del ejercicio de algunas estrategias permitirá conocer el nivel de

eficacia de las mismas. De este modo, se identificará a aquellas que fueron de más ayuda en el desempeño de los alumnos.

### 3.1 Diseño

Para la alcanzar del objetivo central de la investigación, se decidió realizar una intervención en un grupo de alumnos del Bachillerato de la Universidad del Valle de Puebla. Se realizó un pilotaje, un pretest, una intervención de seis sesiones en la que trabajamos nueve estrategias de lectura y, finalmente, se aplicó un posttest. Esta organización se explicará detalladamente más adelante.

Formalmente, esta investigación se adhiere al paradigma cuantitativo. De acuerdo con Sampieri, el “enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.” (2014, p. 4). Dado que nos interesa saber si hay un incremento de la competencia lectora en los alumnos del bachillerato luego de implementar estrategias de lectura adecuadas a las variables planteadas en el modelo PISA, consideramos que es necesario verificar el comportamiento de elementos específicos. Y el paradigma cuantitativo es el que nos da esta posibilidad.

Respecto al diseño de investigación, lo entendemos en palabras de Sampieri como, “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (2014, p. 128) central del trabajo. Dado que el objetivo es realizar una comparación de la Competencia lectora antes y después de una intervención con estrategias de lectura específicas, consideramos que el proceso de investigación debe responder a la medición controlada de variables e indicadores. Por esta razón, nos adherimos al enfoque cuantitativo y un diseño de tipo experimental.

Sampieri (2014) distingue entre diseños experimentales y los no experimentales. De los primeros hace una distinción de acuerdo con diversas características como el manejo y control de las variables. Si hay grupo(s) de contraste o no.

En este caso, el diseño de la investigación es de tipo experimental, pues “los experimentos manipulan tratamientos, estímulos, influencias o intervenciones

(denominadas variables independientes) para obtener sus efectos sobre otras variables (las dependientes) en una situación de control.” (Sampieri, 2014, p. 129). Esta investigación se presenta de la forma descrita anteriormente. Tuvimos dos grupos de trabajo: un grupo control o testigo y otro experimental. En ambos grupos se aplicaron un pretest y un posttest. La diferencia entre ambos fue que en el experimental se integró una intervención de seis sesiones con estrategias de lectura. La intención es contrastar los resultados de ambos grupos con la finalidad de analizar si las estrategias fueron un elemento diferenciador en los resultados de los estudiantes.

Para Sampieri, un experimento es un “situación de control en la cual se manipulan, de manera intencional, una o más variables independientes (causas) para analizar las consecuencias de tal manipulación sobre una o más variables dependientes (efectos). (2014, p. 130). En la presente, justamente lo que se busca es identificar si el trabajo con estrategias de lectura hace diferencia en los resultados de una prueba que evalúa la competencia lectora.

Respecto al diseño de la investigación, a la presente le corresponde uno cuasiexperimental, porque el experimento se desarrolla de forma longitudinal, en un periodo de tiempo determinado. Por su parte, el alcance es descriptivo, pues se tiene la intención de identificar cómo se comportan los alumnos y las variables en correlación con las estrategias.

La técnica mediante la que se trabajó es un cuestionario y el instrumento es una prueba objetiva. Se usó la técnica de cuestionario porque es la que permite recabar datos observables sobre el desempeño de los alumnos en la competencia lectora. Respecto al instrumento, se centró en una prueba estandarizada porque el concepto de competencia lectora se desarrolla en este contexto de la evaluación mediante pruebas objetivas.

Para el caso de la presente investigación, se eligió la prueba estandarizada de PISA, como prueba modelo debido a que evalúa de forma más estructurada la competencia lectora. También se debe considerar que es de este marco teórico de donde surge el concepto de competencia lectora. Conformamos nuestros instrumentos tanto el pretest como el posttest con los ítems liberados de esta prueba en sus emisiones 2003, 2006,

2009 y 2012. La razón principal es que se trata de reactivos probados y medidos. Cabe señalar que en el instrumento de diagnóstico se integraron algunos reactivos de creación propia, ya probados, que también cumplen con los indicadores planteados en la categoría “Aspectos”, así como con los niveles de dificultad planteados en dicha prueba.

Para dar una idea más clara del diseño de la investigación se debe comentar que, de acuerdo con PISA, el concepto de competencia lectora se estructura en tres categorías o dimensiones: aspectos, textos y situaciones. Esta investigación se centra particularmente en la categoría de “Aspectos”, que, a su vez, se divide en tres variables: 1. Acceder y recuperar, 2. Integrar e interpretar, y, 3. Reflexionar y evaluar. A cada una de las variables le corresponden determinados indicadores. (Ver Anexo 1). Una de las razones por las que se enfocó este trabajo en la categoría “aspectos” es porque en ella se integran tareas de lectura muy específicas que tienen la intención de medir procesos muy particulares del proceso de lectura.

### 3.2 Sujetos

Para la selección de la muestra, se partió del concepto “muestra no probabilística” de Sampieri, quien nos explica que se trata de un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (2014, p. 176). En este caso, se trabajó con dos grupos del 3er semestre del Bachillerato de la Universidad del Valle de Puebla, en el ciclo escolar 2015 - 2016. En esta investigación, se parte del hecho de que la competencia lectora es evaluada en jóvenes de 15 años. Los estudiantes con los que se aplicó la investigación son de tercer semestre. El promedio de edad es de 16 años.

La población total de estudiantes de 3er semestre en el ciclo escolar aplicada la intervención es de 98 alumnos divididos en 6 grupos. Debido a que se trata de un bachillerato en el que hay una capacitación para el trabajo, la organización de los grupos responde a las capacitaciones que cursan. Aunque este no fue un criterio determinante para la selección de los grupos, sí muestra las características generales de la población completa. Las capacitaciones están organizadas como se muestra en la tabla siguiente:

Grupo	No. De alumnos	Capacitación
3Z1	10	Mecánica dental
3Z2	16	Mecatrónica
<b>3Z3</b>	<b>20</b>	<b>Gastronomía y alimentos</b>
<b>3Z4</b>	<b>21</b>	<b>Diseño gráfico</b>
3Z5	19	Industria del vestido y gastronomía
3Z6	12	Mantenimiento de PC y redes

Tabla 2. Grupos Bachillerato UVP

Para la realización de esta investigación, se eligieron los alumnos de este grado, tercer semestre, porque son los que se encuentran en un momento clave de su formación: ya están adaptados a las dinámicas de trabajo del nivel medio superior, están próximos a enfrentarse a la prueba PLANEA y próximos a realizar estudios universitarios que les exigirán una prueba de admisión en la que se evalúa la competencia lectora y, por último, se trata de jóvenes que tienen entre 16 y 17 años. Esta es una edad cercana a los 15 años, que es cuando se aplica la prueba PISA.

Los grupos seleccionados para realizar el presente estudio fueron el 3Z3 y el 3Z4, como se destaca en la tabla anterior. Se eligieron porque luego del trabajo en la materia de Taller de lectura y redacción III, en los primeros meses del cuatrimestre (agosto-diciembre), se notó que estos dos grupos tienen características semejantes en el rendimiento y el trabajo en la clase. Además, se trata de grupos en los que las dinámicas de trabajo son muy semejantes y tienen un desempeño muy parecido. Se consideró que para efectos de la intervención de los diagnósticos inicial y final, el desempeño sería semejante. Ya se comentará con mayor detalle esta información más adelante.

Si bien, el género no es una característica fundamental para la presente investigación, es importante señalarla sólo como elemento que permite entender la organización de los grupos:

Grupo	Género	Tipo
3Z3	12 mujeres	Grupo experimental
	8 hombres	
3Z4	10 mujeres	Grupo control

	11 hombres	
--	------------	--

Tabla 3. Distribución de alumnos por género

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes están en un rango de edad de 16 a 18 años. Cabe destacar que, en el grupo control, el 3Z4, hay una alumna con discapacidad, pero que se integra lo mejor posible a las actividades de la clase.

Respecto a las características de los alumnos. Se trata de jóvenes que son hijos de familia. Tienen buenas condiciones económicas: asisten a una escuela del sector privado. Se les observa sin carencias económicas. Poseen dispositivos electrónicos, viajan, tienen actividades sociales frecuentes. Algunos de ellos llegan en auto propio. Si se les debe ubicar en una clase social, se puede decir que viven en condiciones de clase media.

Sobre su origen, algunos de ellos vienen de diversos estados del país. Sobre todo, de Oaxaca y Guerrero. También hay algunos que vienen del interior del estado de Puebla y otros son de la ciudad de Puebla. Así, se ve que son jóvenes que pueden verse como una muestra representativa de los jóvenes mexicanos porque tienen condiciones características de los jóvenes ciudadanos. Es importante destacar en esta característica que la condición de foráneos que les toca vivir lo lleva a ciertas condiciones particulares. Algunas de ellas son que viven solos. Se considera fundamental esta situación porque se ha visto que incide directamente en su desempeño en la clase. También, porque la independencia a temprana edad, en ocasiones los presenta como jóvenes con poco seguimiento por parte de un adulto de las actividades escolares.

En general, su actitud hacia la escuela no es muy entusiasta. Expresan agotamiento y aburrimiento en algunas de las actividades. Sus principales intereses están en la música, los deportes y las reuniones sociales. Algunos de ellos realizan actividades enfocadas a sus talentos. Hay algunos jóvenes que se dedican a la música, al canto o a los deportes.

Respecto a su relación general con la lectura, se puede decir que es débil en general. No presentan entusiasmo. La ven como una tarea escolar tediosa o aburrida. Sin embargo, algunos de ellos, a lo largo del semestre Otoño 2016, algunos mostraron

interés por algunas obras literarias. Los textos generales de su interés son los best seller del momento: historias de vampiros, de amor o superación personal.

Durante el curso, su actitud ante la lectura cambió un poco de forma positiva, porque al inicio del semestre se les solicitó una entrevista sobre la importancia de la lectura a tres profesionistas. Las conclusiones generales en los grupos fueron que la lectura es importante y necesaria para una adecuada realización profesional y personal. A raíz de esta indagación, los alumnos mostraron mejor actitud hacia las actividades de lectura que están integradas a la materia Taller de lectura y redacción III.

Estas son las características que distinguen a los alumnos con los que se trabajó. En seguida, se centra la atención en los instrumentos.

### 3.3 Instrumentos

De acuerdo con Sampieri (2014), la recolección de los datos es la etapa que continúa luego del diseño de investigación y la selección de la muestra. En este punto, la recogida de información debe realizarse de forma meticulosa. El o los instrumentos que se definan deben ajustarse al objetivo, el diseño y las variables de la investigación. Según el citado autor, un instrumento de medición es un “recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (2014, p. 199) El instrumento que se elija en la investigación cuantitativa debe ser confiable y válido.

La presente investigación se enfoca en el modelo de la prueba PISA que ha tenido un desarrollo claro desde sus antecedentes en 1971, con la prueba, “Six Subject Study”, como lo comenta Saulés (2012). Sin embargo, los antecedentes inmediatos anteriores se dieron en la década de los 90’s, cuando se aplicaron dos pruebas más: Reading Literacy Study (RLS) en 1991 y el International Adult Literacy Survey (IALS), en 1994.

Estos referentes integraron en sus evaluaciones centrales los conceptos relacionados con la lectura: literatura, lectura, literacidad y/o competencia lectora. Por eso la prueba PISA es considerada como la prueba estandarizada más organizada. Además, dicha prueba es un referente en cuanto a la evaluación de la lectura a nivel internacional.

Para conformar los instrumentos planteados en la presente investigación, la atención se centró en las variables e indicadores que se expresan en la Tabla 1 (ver anexo 1). Debido a que se trata de evaluar la competencia lectora, y la prueba PISA tiene reactivos liberados, los instrumentos utilizados en las diversas etapas de la investigación, retoman algunos de estos reactivos. Así se tiene la seguridad de cumplir con los criterios de confiabilidad y validez.

Se realizaron dos instrumentos, el primero breve, de 11 ítems, que sirvió para la realización del pilotaje; otro extenso, de 20 ítems, que sirvió para el pretest y el postest. En los dos casos se trató de un cuestionario de opción múltiple, con respuestas cerradas, en su mayoría. Cabe aclarar que en los instrumentos se presentó un porcentaje de preguntas abiertas, pues el modelo de examen así lo exige.

En el caso del instrumento que sirvió como pretest, para cubrir los indicadores propuestos en la Tabla 1 (anexo 1), se tomaron 10 ítems de PISA y se diseñaron ex profeso los 10 restantes. Esto se dio porque los textos de la prueba PISA presentan máximo 4 ítems y para cubrir las variables e indicadores habríamos requerido de, al menos, 8 textos. Esto habría dado como resultado un instrumento muy extenso que habría sido difícil aplicar en 50 minutos de clase.

Debido a ello, para construir el pretest y el postest se tomaron cuatro textos y se les agregaron los 10 reactivos necesarios para evaluar las variables e indicadores planteados en el diseño de la investigación. Estos reactivos de producción propia se construyeron siguiendo detenidamente las características de las variables, así como las de los niveles de dificultad de PISA, establecidos en el texto *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*, de Saulés (2012). Así, nos aseguramos de que los reactivos propios se ajustaran a los lineamientos de la prueba.

Para validar los reactivos propios se realizó una revisión por jueceo entre compañeros maestros que tienen dominio del área y por dos expertos externos: la directora de tesis y un especialista en evaluación de la lectura.

A los ítems del instrumento se les asignó un puntaje de acuerdo con el nivel de dificultad indicado en el texto *PISA-Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems* (Caño y Luna, 2011). Se realizó la ponderación para determinar el valor de cada

reactivo y de la prueba. Esta información se presenta detallada en la Tabla 2 (ver Anexo 2)

Así, los resultados por alumno se obtuvieron en función de la dificultad de cada uno de los reactivos acertados y de las variables que son el eje de la investigación.

Cabe señalar que, en las preguntas de respuesta abierta, PISA da a conocer la información que debe tener una respuesta para considerarse correcta. Incluye paráfrasis y acotaciones necesarias para interpretar adecuadamente las respuestas de los alumnos. Para realizar un registro adecuado de estas respuestas, definimos como con la clave A, para las que cumplen con lo solicitado y con la B a aquellas que no cumplen con la información necesaria para considerarse correctas. Así, el manejo de los datos se pudo registrar de forma más objetiva.

### 3.4 Pilotaje

Para probar el funcionamiento del instrumento del pretest y el postest, se diseñó un cuestionario de pilotaje. Éste está constituido por 11 ítems de lectura seleccionados de los reactivos liberados por PISA. Los 11 reactivos corresponden a tres textos: el primero es un texto continuo (descriptivo) y contiene 4 ítems; el segundo es un texto discontinuo del que se plantean 4; finalmente, un texto continuo (narrativo) con 3 ítems. Se trató de 6 preguntas de respuesta cerrada y 5 de respuestas abiertas. (Ver Anexos, b. Instrumentos. Anexo 3. Instrumento para pilotaje.)

El ejercicio de pilotaje se aplicó a cinco estudiantes del grupo 3Z5 el día 07 de octubre de 2016. Se hizo la invitación general al grupo para la realización del ejercicio y ellos fueron los primeros cinco voluntarios.

El tiempo de resolución de la prueba fue de 20 a 25 minutos. No se les indicó ningún tiempo límite, por lo que contestaron con toda libertad. La actitud que presentaron los alumnos fue relajada y de concentración. Cabe señalar que, mientras ellos contestaban, el resto del grupo se encontraba realizando otra actividad de clase.

La apreciación que se tuvo de la aplicación es que fue una actividad sencilla para ellos. No mostraron frustración, sólo una alumna preguntó sobre una información que estaba directamente relacionada con la respuesta de un ejercicio, por lo que no se le aclaró

la inquietud. Los resultados en bruto (sólo evaluando respuestas correctas e incorrectas) de los alumnos aparecen en la sección de anexos (Anexo 4. Tabla 3. Resultados generales del pilotaje).

Como puede verse en la tabla 3, en los anexos, la nota más baja fue de 8.5 aciertos de 11 y la más alta fue de 9. En general podemos concluir que no tuvieron dificultades considerables. Respecto a los ítems que causaron mayor dificultad, tenemos al 6, 7 y el 11. Las variables medidas por dichos reactivos son las siguientes:

Reactivo	Variable
6	Localizar y extraer
7	Reflexionar y evaluar
11	Integrar e interpretar

Como aspecto a destacar, los tres ejercicios son del tipo “Respuesta abierta construida” y corresponden a las tres variables, que son el centro de esta investigación. Por lo que se decidió, inicialmente, que se deben trabajar las tres por igual en las sesiones de intervención.

Al final del instrumento de pilotaje se incluyó un cuestionario exploratorio sobre las apreciaciones de los alumnos durante la aplicación de este instrumento. (Ver Anexo 5).

Los cinco alumnos contestaron que los ejercicios fueron fáciles, que el tiempo fue suficiente. Respecto a las dificultades, sólo una de las alumnas expresó que le habían resultado difíciles algunas preguntas. Sobre la facilidad, plantearon que habían sido fáciles porque todo venía en los textos. Según sus respuestas, la experiencia durante la prueba fue relajada e interesante.

De acuerdo con esta experiencia en el pilotaje, se decidió que sería prudente integrar 20 reactivos en el instrumento para el pretest y el posttest. También se consideró necesario distribuir la cantidad de reactivos entre las tres variables y los 15 indicadores. De este modo, se contempla un mejor control del movimiento de las variables. También se tomó esta decisión porque para aplicar cada uno de los tests sólo se cuenta con 50 minutos.

### 3.5 Procedimientos

#### 3.5.1 Pretest

Para medir la competencia lectora de los alumnos se aplicó el pretest que se presenta en los Anexos (Anexo 6. Instrumento Pretest y postest). Se aplicó el día 18 de noviembre de 2016 y como postest el 5 y 7 de diciembre, de acuerdo con las sesiones programadas en cada uno de los grupos. Para tener una mejor idea de las actividades de la intervención, se presenta la organización general en la siguiente tabla. Se incluye el cronograma de trabajo de ambos grupos: experimental y control; así como las fechas de las sesiones y las actividades desarrolladas en cada una:

Grupo/ Actividad	18 de noviembre	23 de noviembre	25 de noviembre	30 de noviembre	2 de diciembre	7 de diciembre
<b>Experimental</b>	PRETEST	2 estrategias – Acceder y recuperar (2 horas)	1 estrategia – Integrar e interpretar (1 hora)	2 estrategias: 1 integrar e interpretar y 1 de Reflexionar y evaluar (2 horas)	1 estrategia – Reflexionar y evaluar (1 hora)	Repaso de 3 estrategias.  POSTEST
<b>Control</b>	PRETEST					POSTEST (5 de diciembre)

Respecto al pretest, en el grupo experimental la aplicación inició a la 1:15pm y concluyó a la 1:50pm. Algunos alumnos terminaron el examen a los 20 minutos y no accedieron a corroborar sus respuestas. En general se mostraron seguros al responder. Algunos alumnos mostraron muchas dudas en ciertas preguntas, como la número 2, pues manifestaron que no les quedaba claro el planteamiento y no entendían lo que debían hacer. Notaron errores de escritura que aparecen en los textos de la prueba. Me cuestionaron sobre ellos y les pareció sorprendente que en una prueba como PISA se presentaran estas situaciones.

Al final manifestaron que les había parecido un examen fácil, pero del que no tenían certeza por la forma en la que se plantean las preguntas.

Respecto a la cantidad de alumnos evaluados, en el grupo control se aplicaron 19 exámenes y en el grupo experimental, 20 exámenes.

En el grupo control se dio la misma situación general. Realizaron comentarios semejantes sobre el contenido y el tiempo de aplicación fue de los 25 a los 40 minutos.

Los resultados del pretest se registraron en un archivo de Excel. Los ítems se ordenaron por variable para reconocer con mayor facilidad el desempeño de los grupos en cada una. Lo que arrojaron los resultados en ambos grupos fue mayor dificultad en las variables “integrar e interpretar” y “reflexiona y evaluar”. Los reactivos con más respuestas erróneas fueron el 2, 5, 6, 7, 10, 14 y 20. Todos corresponden a las dos variables mencionadas anteriormente. Estos resultados se dieron por igual en ambos grupos, tal como se verá detenidamente en el siguiente capítulo.

Respecto a los resultados generales, la calificación más baja y la más alta se dio en el grupo control: 3.0 y 7.6. El resto de los alumnos presentaron notas entre estos dos rangos. Destaca el hecho de que en el grupo experimental la nota más alta fue de 6.4 y fue la única aprobatoria.

### 3.5.2 Postest

El postest, se aplicó en días diferentes en los grupos debido al horario de clases asignado desde el inicio de semestre. También se debió al hecho de que nos encontrábamos en la etapa de evaluación del último parcial del curso y fue necesario programar las actividades de evaluación y las de la intervención para realizar ambas sin afectarse mutuamente. En el grupo control se aplicó el 5 de diciembre. En este grupo los alumnos reconocieron que se trataba de la prueba que contestaron al iniciar el taller de intervención, pero manifestaron que no recordaban lo que habían respondido. Manifestaron que era mucho para leer. Sin embargo, mostraron mayor confianza para responder un examen ya conocido para ellos. La prueba se aplicó de 12:15pm a 12:50pm.

En el grupo experimental se aplicó el 7 de diciembre. Dio inicio a las 9:20am y concluyó de 9:45am a 9:55am. En este grupo, que es en el que se aplicaron las estrategias de lectura, los alumnos manifestaron que en el punto 4 del texto 1 falta información para identificar la idea y coherencia del texto. En general mostraron una actitud más crítica hacia toda la prueba, pero principalmente en el reactivo 2. Se mostraron más concentrados para resolver el examen y tener un mejor desempeño.

En el instrumento de posttest se destaca el hecho de que en la versión final se resaltaron en letras negritas aquellas palabras determinantes para que el alumno reconociera lo que le demanda el reactivo.

### 3.5.3 Procedimiento de análisis

Debido a la naturaleza de esta investigación y a partir de la recomendación de Hernández Sampieri (2014), se consideró que la mejor forma de analizar la información es mediante el programa Excel. Esto es debido a que se trata de un programa que permite recopilar información de dos criterios importantes para esta investigación: “a) vista de variables (para definiciones de las variables y consecuentemente, de los datos) y b) vista de los datos (matriz de datos)” (2014, p. 273). Se decidió que este programa permitirá realizar un seguimiento detallado del comportamiento tanto de las variables como de los indicadores propuestos en el diseño de la investigación.

Hasta este punto se ha presentado la información concerniente a la metodología que se siguió esta investigación. Han quedado caracterizados tanto el diseño como los sujetos, los instrumentos y los procedimientos. Así se tiene mayor claridad de los elementos que componen este trabajo, pero sobre todo, de lo acontecido durante el experimento.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS Y RESULTADOS

#### 4.1 Datos de identificación

En este capítulo se presenta el análisis y resultados de la aplicación del pretest y el postest. La información se dará a conocer en cuatro ejes: el pretest, la intervención, el postest y una comparación de los resultados obtenidos en ambos instrumentos.

El pretest y postest de la presente investigación contienen los siguientes elementos: introducción, nombre de alumno, grupo, instrucciones y los ítems, organizados a partir de cuatro textos, como se puede verificar en la sección de Anexos.

En la introducción, se hace una presentación de la investigación para la que servirá el instrumento. En el nombre, se solicita este dato de cada uno de los alumnos. En el grupo, se debe colocar el dato del grupo al que pertenecen los alumnos. En las instrucciones, se presenta la indicación de lo que deben realizar los estudiantes.

Se presenta, en la parte superior, el escudo de la Universidad del Valle de Puebla y el encabezado: Bachillerato.

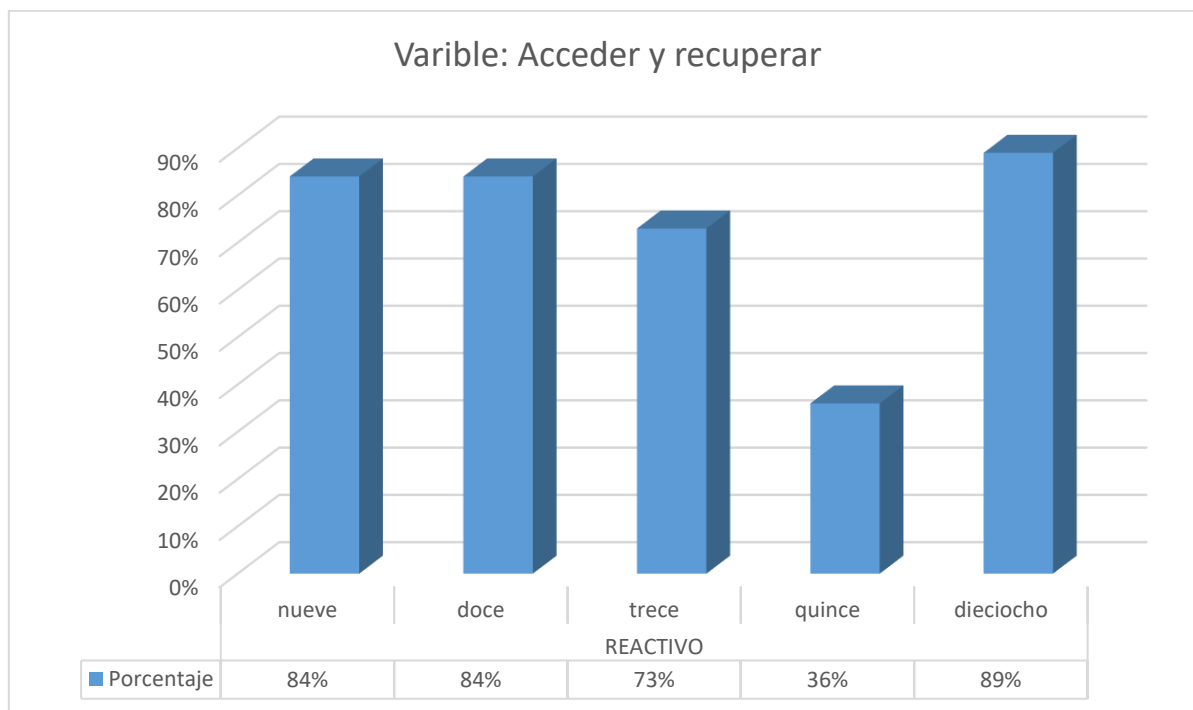
Durante el proceso de trabajo con los tests, se le colocó un folio a cada uno de los instrumentos con la finalidad de tener un control de desempeño de los estudiantes en particular. Aunque los análisis se realizarán por grupo y por variables, nos pareció necesario tener un control del desempeño inicial y final de cada uno de los alumnos.

Respecto al análisis de resultados, se presenta una gráfica por cada variable en el pretest y el postest. También se presentan gráficas comparativas con la finalidad de contrastar el comportamiento de la variable antes y después de las sesiones de intervención. Todos los resultados que se presentan corresponden tanto al grupo control como al experimental.

## 4.2 Pretest

### 4.2.1 Grupo control

Gráfico 1. Variable 1: Acceder y recuperar. Pretest, grupo control.



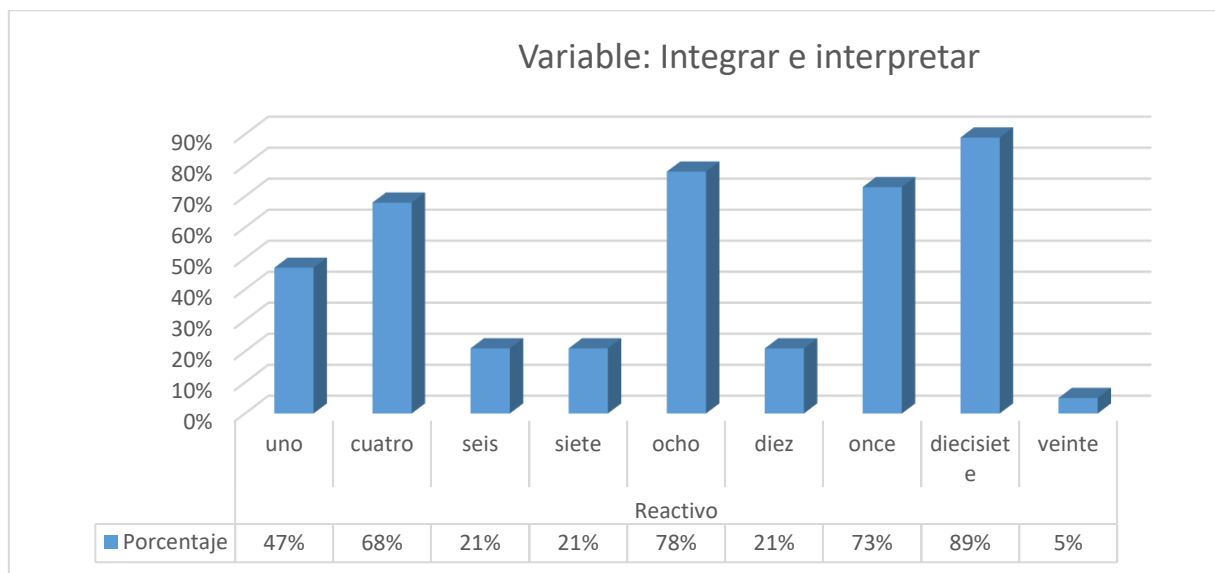
En el pretest del grupo control se muestra que tres de los reactivos de la variable Acceder y recuperar tuvieron un porcentaje alto de respuestas correctas, uno intermedio y sólo uno bajo. En el caso del ítem 15, el porcentaje grupal que respondió adecuadamente fue el 36%.

Con los resultados anteriores se afirma que la variable Acceder y recuperar exige procedimientos que son sencillos para los alumnos. De acuerdo con Saulés, “este aspecto se podría definir como la capacidad para localizar y obtener información” (2012, p.38). El proceso exigido en esta variable es relacionar la información que se solicita en el reactivo con la información que se presenta en el texto. Así, es claro que a excepción del ítem 15, este proceso se realiza adecuadamente por los alumnos.

La solicitud del ítem 15 es ordenar las acciones principales del texto. El hecho de que sólo el 36% de los alumnos fue capaz de distinguirlas en el texto permite concluir que les resultó difícil identificar cuáles fueron las acciones centrales y el orden de las

mismas en el texto. Debido a que debían analizar una fábula breve, llama la atención que menos de la mitad del grupo identificara los hechos principales y el orden de los mismos.

Gráfico 2. Variable 2: Integrar e interpretar. Pretest, grupo control.



En la variable Integrar e interpretar se identifica que los alumnos tuvieron un desempeño desigual. De los nueve reactivos que la miden, cuatro manifestaron un porcentaje menor del 25%. Destaca el ítem 20, que sólo tuvo un 5% de alumnos que lo respondió acertadamente. En este caso se trata de un cuestionamiento de pregunta abierta que solicita que el alumno procese información implícita del texto.

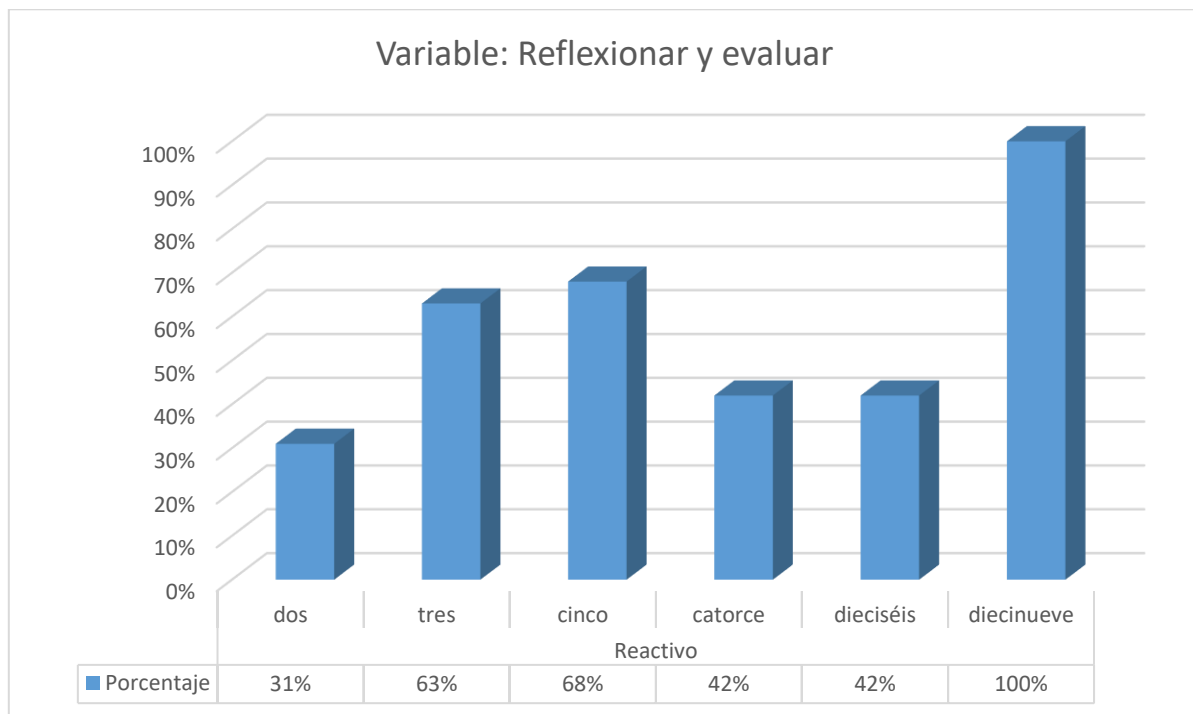
Los resultados del grupo control en esta segunda variable, muestran que los alumnos tienen un desempeño menor en las tareas de procesamiento de la información. Según Saulés (2012), las dimensiones de dicha variable son dos: comprensión general y desarrollar una interpretación. En el caso del ítem 20, se relaciona con una tarea de lectura que solicita que el estudiante procese información implícita o explícita del texto. De acuerdo con el resultado, es evidente que no lo realizan como se espera.

Cabe destacar que es esencial que los jóvenes realicen las inferencias que les permitan saber la finalidad con la que se utilizan algunos elementos del texto. El resultado de este ítem muestra que los jóvenes responden de forma literal, que se

centran en el contenido del texto y no prestan mucha atención a las funciones de los elementos que lo constituyen.

Es necesario que en los procesos de lectura de los alumnos se haga hincapié en la valoración de los elementos del texto, así como en el sentido.

Gráfico 3. Variable 3: reflexionar y evaluar. Pretest, grupo control.



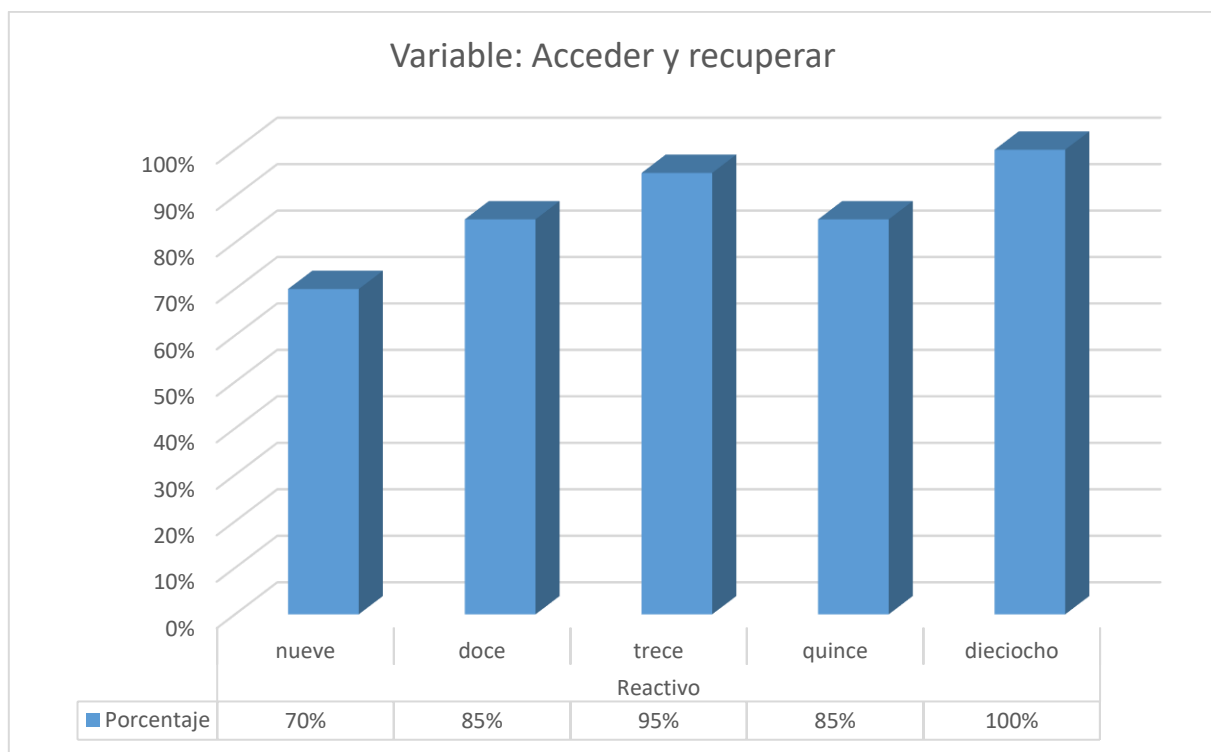
La variable Reflexionar y evaluar “requiere que el lector conecte la información encontrada en el texto con el conocimiento externo, el cual puede provenir del conocimiento del propio lector, de otros textos propuestos por la prueba o de otras ideas ofrecidas explícitamente en la pregunta” (Saulés, 2012, p.43). En esta, los resultados del pretest muestran porcentajes muy variables que van del 31 al 100%.

En este caso, se ve un desempeño que va de regular a muy bueno. En el caso del ítem 2, la estructura de la pregunta es peculiar, pues el estudiante debe hacer al menos tres asociaciones de información para resolver el reactivo: debe leer una cita, relacionar la información con otra parte del texto y, finalmente, responder una pregunta. Por el contrario, en el reactivo 19, se hace un cuestionamiento directo que implica una toma de decisión a partir del texto.

De este desempeño se concluye que, en general, el grupo control no tiene problema para poner en práctica las habilidades que exige Reflexionar y evaluar.

#### 4.2.2 Grupo experimental

Gráfico 2. Variable 1: Acceder y recuperar. Pretest, grupo experimental.



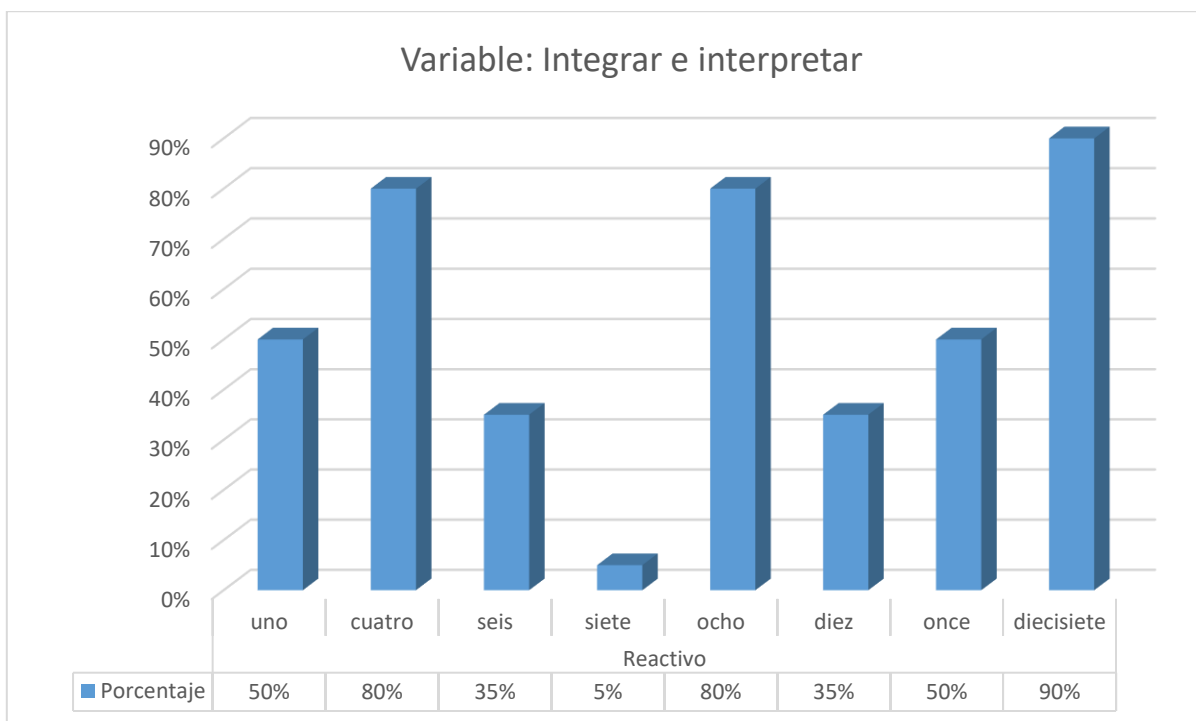
En el grupo experimental la variable Acceder y recuperar muestra un desempeño alto. El ítem con menor porcentaje de respuestas correctas es el 9, con el 70%. Después aparecen el 12 y el 15 con un 85% de respuestas correctas. El 13, mostró un alto porcentaje con el 95% y, finalmente, el ítem 18, tuvo el 100% de respuestas correctas.

Las tareas requeridas en esta variable son: localizar información, explicar información, identificar información en conflicto, reconocer la naturaleza del texto, entre otras. En este caso, el ítem 9, solicita distinguir la información distractora y el 18, localizar información relevante y explícita en el texto.

Es evidente que esta variable no presentó problema para el desempeño de los estudiantes. Al ser la que exige operaciones más concretas y evidentes, a los alumnos

no les causaron conflicto las solicitudes de los reactivos. De esto inferimos que los jóvenes son capaces de acceder y recuperar información de un texto sin problema.

#### Variable 2. Integrar e interpretar. Pretest, grupo experimental

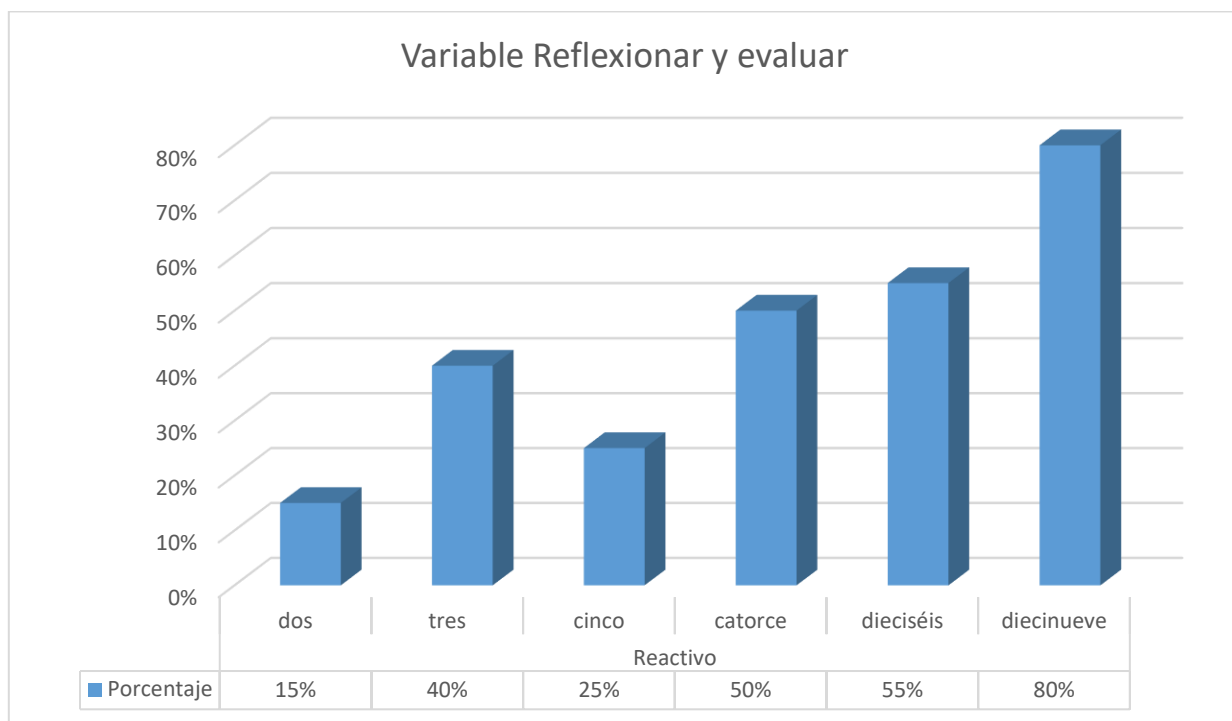


En el caso de la segunda variable, “Integrar e interpretar”, el grupo experimental obtuvo porcentajes muy variados, van desde cifras muy bajas, hasta otras muy altas. Destaca el ítem 7 porque tuvo un desempeño del 5%, también tenemos a los reactivos 6 y 10, que tuvieron el 35%. Los ítems 1 y 11 tuvieron el mismo resultado: 50%, de la misma forma que el 4 y el 8, que tuvieron 80%. Sólo destaca el 17 por el alto desempeño que tuvo: 90%.

La variable de Integrar e interpretar está organizada en dos dimensiones: la comprensión general y el desarrollo de interpretaciones. Las actividades que se demandan van desde la identificación del tema, explicar el orden de instrucciones, comparar y contrastar información, hacer inferencias, identificar hipótesis y argumentos, entre otras. Para el caso del reactivo 7, la solicitud es comparar y contrastar información. Sólo que hace referencia a información muy específica de la que se debe sacar una conclusión.

Es evidente que el procedimiento solicitado fue complejo para los alumnos. Por ello es necesario que se atienda a elementos específicos del texto para que sean capaces de comparar y contrastar información del texto.

### Variable 3. Reflexionar y evaluar. Pretest, grupo experimental



El resultado obtenido por el grupo experimental en la variable “Reflexionar y evaluar” es muy variado. De seis ítems que la evalúan, tres tuvieron un resultado menor del 50% y los otros tres están entre el 50 y el 80%.

Esta variable se centra en tareas de alta exigencia. Entre ellas, las que obtuvieron un resultado menor al 50%, encontramos específicamente: conectar información interna y externa, y analizar críticamente la información del texto. Respecto al ítem con mayor porcentaje, 80%, lo que demanda es aportar y defender su punto de vista sobre el tema del texto.

El bajo desempeño en el reactivo 2 y el 5 indica que los alumnos tienen dificultades para realizar acciones de lectura que implican la realización de inferencias o sacar conclusiones. Definitivamente se trata de una conclusión desalentadora porque ratifica la complejidad de los procesos implicados en esta variable.

### 4.3 Intervención

La realización de la intervención del grupo experimental fue un proceso complejo debido a que se tenía que cubrir con dos contenidos: los propios de la materia y las estrategias de lectura. Por esta razón se decidió integrar las estrategias a los contenidos de la materia para no hacer un taller separado del curso. Así no se afectaría el desempeño de los alumnos con los temas de la asignatura y se practicarían las estrategias planteadas en la intervención. Para el logro de esta organización, en las estrategias de lectura se tomaron como referentes distintos contenidos temáticos. La intención fue practicar la lectura de diversos tipos de texto mediante la guía particular de las estrategias sugeridas.

El diseño de las estrategias se apegó a las características de cada una de las variables, pero a través de los fundamentos teóricos de Isabel Solé (2012) y Margarita Kabalen (2007)

En este apartado se presenta una descripción detallada de cada una de las sesiones de intervención y, en la sección de Anexos (c. Otros. Planes de clase) aparece el plan de dos de las clases, como una muestra de la forma en la que se trabajó. También aparecen las estrategias diseñadas para cada variable (Anexos, c. Otros. Inventario de estrategias).

#### **Sesión 1**

##### **PRETEST**

El pretest se realizó el 18 de noviembre en una sesión de 50 minutos. Debido a que previamente se les informó a los alumnos de la actividad, se mostraron interesados y curiosos por realizarla.

A esta sesión la asistencia fue del 100%. El pretest inició a la 1:15pm y terminó a la 1:50pm. Algunos alumnos terminaron el examen a los 20 minutos del inicio de la sesión. Se les recomendó verificar respuestas para aprovechar el tiempo restante, pero no accedieron a realizarlo.

Se mostraron con una actitud muy segura respecto a sus respuestas. Sin embargo, hubo algunos ítems que les causaron duda general, como el 2, pues manifestaron que

no se expresaba con claridad lo que solicita el ejercicio. Se les explicó el procedimiento para responder, cuidando de no dar información para que identificaran la respuesta.

Es destacable el hecho de que notaron errores ortográficos en el examen y cuestionaron sobre ellos.

## **Sesiones 2 y 3**

### Aspectos generales

Esta sesión se realizó el día 23 de noviembre. Se contó con dos horas de clase y se trabajó con las estrategias adecuadas a la variable “Acceder y recuperar”. Debido a que el tema de la materia era el “Anuncio publicitario”, las estrategias de lectura se centraron en el análisis de dos anuncios (ver Anexos – C. Otros – Inventario de estrategias).

### Objetivo de la sesión

Para la realización de esta investigación, el objetivo de la sesión fue practicar los procesos (indicadores) de la variable Acceder y recuperar mediante dos estrategias de lectura adaptadas al contenido temático de la asignatura: anuncio publicitario.

### Materiales y recursos

Para la realización de la sesión se requirieron diversos materiales como una presentación Power Point para explicar el tema de anuncio publicitario, las fotocopias de las estrategias, así como elementos técnicos como computadora y cañón.

### Metodología

La sesión se realizó mediante un taller en el que primero se explicó el tema de anuncio publicitario. Posteriormente, se resolvieron las estrategias de lectura de forma individual. Cabe señalar que, en esta fase, se hizo un seguimiento con los estudiantes, respecto a la información que colocaban en cada actividad. Con algunos de ellos se conversó sobre algunos signos del anuncio y el sentido que ellos interpretaban. Finalmente, se hizo una discusión en plenaria en la que se argumentaron detalles de significado. En este punto fue claro que algunos de los alumnos hacían interpretaciones vagas debido a la falta de referentes. Cuando se discutió cómo la

información externa al mensaje ayuda a conformar el significado, hubo expresiones de afirmación. Al parecer, el trabajo en plenaria fue adecuado para ejercitar la interpretación. De algún modo, el seguimiento del proceso de forma individual y, al final, la discusión en plenaria, les permitieron a los jóvenes comprender de una forma más completa los textos a los que se enfrentaron.

De inicio, fueron estrategias de lectura con un alto grado de complejidad debido a que se trató de anuncios publicitarios en los que se combinan tanto el registro verbal como el registro visual para conformar un significado. Lo que se buscó con estas dos primeras estrategias fue que los alumnos trabajaran con los indicadores propios de la variable “Acceder y recuperar”. Éstos son:

- ~ Seleccionar información relevante del texto
- ~ Reconocer el grado de literalidad o explicitud
- ~ Distinguir información distractora
- ~ Identificar la extensión y complejidad del texto

Cabe señalar que en el diseño de las estrategias se solicitaron tareas de lectura que les permitieran a los alumnos el trabajo con estos indicadores.

#### Observaciones

Debido a que se tuvieron dos horas clase juntas, se aplicaron las dos estrategias para la variable Acceder y recuperar. Al entregar las actividades, los alumnos mostraron interés por identificar el sentido de los anuncios. El hecho de que hubiera manejo retórico en las imágenes de los textos dio pauta para una discusión grupal más nutrida y significativa. Incluso antes de la plenaria, los alumnos comentaban sus impresiones y conclusiones sobre las actividades solicitadas en la actividad.

En la discusión grupal se plantearon preguntas que llevaran a los alumnos a cumplir con los indicadores de la variable.

Fue notorio que los estudiantes mostraron interés por los textos icónico-verbales porque la imagen le dio una exigencia extra a la interpretación y los argumentos que compartieron en la plenaria.

Un aspecto importante es que en esta sesión se tuvo el 100% de asistencia.

#### **Sesión 4**

##### Aspectos generales

Esta sesión se realizó el día 25 de noviembre. En esta ocasión se contó con una hora de clase y se trabajó el tema de reseña crítica. Debido a que el desarrollo de este tema es un poco extenso, se organizó una estrategia lo más concisa posible para cumplirlo de forma eficiente.

Respecto a las estrategias, en esta sesión se trabajó la primera estrategia para la variable “Integrar e interpretar”.

##### Objetivo general de la sesión

Para esta tercera sesión de intervención se propuso: realizar una estrategia de lectura en la que se practicaran diversos procesos como la identificación de ideas centrales en un texto, explicar el orden de la información, comparar y contrastar información, hacer inferencias, identificar evidencias y argumentos.

##### Materiales y recursos

Para esta sesión se diseñó una presentación PPT con la información general del tema de la reseña. También se diseñó una estrategia que se entregó en copias a los alumnos.

##### Metodología

La sesión se inició con la primera actividad de la estrategia. Posteriormente, con apoyo del PPT se respondieron las dudas sobre la reseña. Después se hizo el análisis de la reseña mediante trabajo de pares. Así se observó que los alumnos dialogaban tanto sobre el contenido, como de las características de la reseña. Finalmente se hizo un análisis y comentario sobre las características y elementos de la reseña.

Cabe señalar que en esta estrategia se integró el tema de la reseña, un ejemplo y los ejercicios propios del tema. Se hizo una combinación de trabajo en la sesión:

individual, pares y grupal. En todo momento la docente estuvo pendiente de la realización de las actividades, la resolución de dudas y la guía durante la sesión.

La variable trabajada fue “Integrar e interpretar”. Ésta se subdivide en dos dimensiones: la comprensión general y el desarrollo de una interpretación. En esta estrategia, se centró la atención en la primera. Los indicadores del dominio de esta dimensión son los siguientes:

- ~ Identificar tema, idea central, intención y dimensiones del texto
- ~ Explicar el orden de instrucciones y el uso de elementos gráficos
- ~ Obtener una visión general del texto

#### Observaciones

Lo que destacó en esta sesión fue que se notó que el trabajo en pares fue de mucha ayuda para el desarrollo de la actividad. Debido a que se les entregaron copias a los alumnos, se notó que realizaron un trabajo más concentrado. Al parecer, también influyó el hecho de que la sesión sólo fue de una hora. A diferencia de las clases convencionales, en las que se trabaja con el libro de texto, se notó mayor compromiso por parte de los alumnos.

Los cuestionamientos que se hicieron en el grupo estuvieron centrados en los procesos más complejos, como en las inferencias. También la identificación de opiniones o hipótesis y argumentos, se notó mayor conflicto en los jóvenes. Se les apoyó, con preguntas guías que los condujeron a una conclusión más sólida.

El porcentaje de asistencia en esta sesión fue del 85%. Faltaron tres alumnos debido a actividades en los talleres culturales del bachillerato.

Durante la sesión, los alumnos se mostraron interesados, pero expresaron la dificultad que les implicó la estrategia. Sin embargo, localizaron los elementos indicados.

Al final de la sesión expresaron que su comprensión del texto había sido más profunda. En contraste, se notó que, al centrarse en elementos particulares, dejaron de lado la lectura global. Esto se evidenció porque no expresaron la diferencia entre el texto en el que se explicaba el tema, del texto de ejemplo.

Posiblemente, es necesario que se ajuste la estrategia para que se identifiquen con mayor claridad los elementos que la constituyen.

También es necesario destacar que las actividades fueron totalmente dirigidas. La docente siguió muy de cerca el desempeño de los estudiantes en todas las etapas de la actividad.

## **Sesiones 5 y 6**

### Aspectos generales

La sesión se llevó a cabo el 30 de noviembre. En esta sesión se trabajaron dos estrategias debido a que se tuvieron dos horas de clase (100 minutos). La primera, que es la estrategia número 4, corresponde a la variable Integrar e interpretar. Se trató de la lectura en tríos, de un artículo de divulgación científica. La segunda estrategia de esta sesión es la número 5. En ella se trabajó con un texto totalmente visual del artista Banksy.

### Objetivo de la sesión

Identificar argumentos, evidencias e hipótesis con la finalidad de hacer inferencias y analogías a partir de la información del texto.

### Materiales y recursos

Para el desarrollo de esta sesión se diseñaron dos estrategias. La primera es a partir de la lectura de un artículo completo. Se consideró importante proporcionar una lectura extensa para que el alumno practicara la variable Integrar e interpretar. El tema del artículo es el de la alimentación. Se pensó que el texto debía ser del interés de los alumnos, para motivar el análisis y la discusión con sus compañeros.

La segunda estrategia está enfocada a la tercera variable: Reflexionar y evaluar. Esta actividad se planteó a partir de un dibujo del artista urbano Banksy.

Además, también se utilizó una presentación PPT con el tema de analogía.

### Metodología

La sesión inició con la lectura en tríos del artículo. Durante este proceso se resolvieron dudas sobre palabras o información difícil de entender. Debido a que se trató de una actividad extensa, en este primer momento no se revisó ningún contenido del curso.

Una vez realizada la actividad, se revisaron las respuestas en plenaria. En esta fase se dio una discusión importante sobre la función de la información y sobre cómo distinguir las hipótesis, las evidencias y los argumentos. Además, los alumnos reflexionaron sobre el tema y realizaron asociaciones con sus experiencias.

La segunda dimensión de la variable “Integrar e interpretar” es “desarrollar una interpretación”. Los indicadores que se miden son:

- ~ Comparar y contrastar información
- ~ Procesar información implícita o explícita
- ~ Hacer inferencias
- ~ Identificar y enumerar evidencias, hipótesis y argumentos

Durante todas las actividades de esta primera parte, la docente se centró en ayudar a los alumnos para que externaran los indicadores señalados, ya sea de forma oral o escrita.

En la segunda parte de la sesión, se les presentó a los alumnos el tema de analogías con un PPT, pues fue el contenido temático que tocó desarrollar. Se explicó rápidamente el concepto y se escribieron ejemplos en el pizarrón. Posteriormente, se les repartió la primera estrategia de la variable Reflexionar y evaluar. En ella, contrario a la anterior, se presentó un mensaje visual. Esto les permitió analizar la función de cada uno de los elementos y establecer asociaciones e interpretaciones sobre el sentido del texto.

La variable trabajada en este segundo momento fue “Reflexionar y evaluar”. Ésta está integrada por dos dimensiones. Se trabajó la primera: “Contenido del texto”, que incluye los siguientes indicadores:

- ~ Conecta información interna y externa
- ~ Aporta y defiende su punto de vista

## Observaciones

En ambos ejercicios hubo muy buena disposición. Los alumnos preguntaron, reflexionaron y dialogaron entre ellos. Expresaron abiertamente el interés por este tipo de mensajes: los artículos y los mensajes visuales. Aunque también expresaron cansancio por leer el artículo completo de la primera parte. Se concluye de aquí que no están muy acostumbrados a concentrarse para leer textos extensos.

En esta sesión hubo una asistencia del 90% debido a los ensayos de los talleres culturales. En el caso de ambas alumnas, me solicitaron antes de la clase las actividades para hacerlas y entregarlas como tarea. Debido a su interés, se les proporcionaron en la hora de asesorías. Así se tuvo la oportunidad de darle mayor seguimiento a su desempeño.

## **Sesión 7**

### Aspectos generales

Esta sesión se llevó a cabo el 2 de diciembre. La duración de la clase fue de 50 minutos. El tema que se trató fue el de La aventura de leer. La estrategia que se trabajó corresponde a la variable Reflexionar y evaluar. Esta estrategia está más centrada en la evaluación de la lectura: se presenta un texto y preguntas que evalúan la información interna y externa, análisis crítico de la información, entre otras.

### Objetivo de la sesión

Comprender la importancia y estrategias de la evaluación de la lectura.

### Materiales y recursos

Para el desarrollo del tema se realizó una presentación de PPT y la estrategia de lectura 6 (ver anexos). En este caso, se presentan dos textos breves y para cada uno se plantean seis reactivos. Los reactivos evalúan vocabulario, comprensión de las ideas centrales del texto y razonamiento extendido. Además, al final de cada ejercicio se presentan algunas actividades que solicitan identificar el tema, plantear el título para el texto, ejercicios a partir del contenido del texto y una valoración del texto.

Optó por presentar un modelo de evaluación de la lectura, para que los estudiantes practicasen estrategias propias de la evaluación de la lectura.

### Metodología

La sesión inició con una exposición acerca de la lectura. Se abordaron diversos aspectos, como el concepto, la evaluación de la lectura y estrategias de lectura. Posteriormente, se repartieron las copias de la estrategia de lectura y se indicó la resolución. Al terminar, se hizo una discusión grupal sobre los textos, las respuestas de cada pregunta y las actividades finales.

Se trabajó la segunda estrategia de la variable Reflexionar y evaluar, en la segunda dimensión, forma del texto. Sus indicadores son:

- ~ Analiza críticamente la información del texto
- ~ Distingue hechos de opiniones

### Observaciones

Los alumnos se mostraron muy interesados en los textos. Manifestaron interés por los ejercicios que evalúan la lectura. Aunque no se indicó, hicieron comentarios con sus compañeros sobre las actividades solicitadas. Los diálogos versaban sobre el contenido de los textos y sobre las tareas solicitadas en la lectura.

En la plenaria, se identificó que tuvieron dificultad para expresar en una oración el tema y a opinión del autor. En la actividad en la que deben proponer un título para el texto, también mostraron complicaciones. Ante esta situación, se les realizaron cuestionamientos que los llevaron a la construcción de la opinión, el tema y el título.

Debido a la confianza que tienen con la docente, expresaron que fue un reto la actividad, pero que fue interesante. Además, también manifestaron su interés por saber para qué se hacen pruebas como PISA, PLANEA o las pruebas de ingreso a las universidades. Se discutió el tema e hicieron conclusiones orales desde su propia perspectiva.

En esta sesión se contó con el 100% de asistencia.

## Sesiones 8 y 9

### Aspectos generales

Esta sesión se llevó a cabo el 7 de diciembre y se realizaron dos actividades diferentes. En total la sesión contó con 100 minutos. En los primeros 50, se realizó un repaso con tres estrategias, una para cada variable. En la segunda parte de la sesión, se aplicó un postest.

Para el repaso de las estrategias se diseñaron tres actividades breves. En la primera aparece una página de internet y se solicita analizar la información de ella. Las dos últimas estrategias se plantean a partir de un cuento breve.

### Objetivo de la sesión

Repasar las estrategias de lectura de las tres variables. Resolver el postest.

### Materiales y recursos

Para la primera parte de esta sesión se diseñaron tres estrategias breves que sirvieran de repaso de los procesos implicados en las variables. También se imprimió el postest.

### Metodología

En la primera parte de la sesión no se vio ningún contenido adicional, sólo se indicó que se haría un repaso de las estrategias. Los alumnos las resolvieron rápidamente y se dedicaron 20 minutos para la discusión grupal.

Los alumnos salieron a un receso de 10 minutos entre una sesión y la otra. De este modo, la segunda parte de la clase se repartieron los postests.

### Observaciones

En el repaso de estrategias los alumnos se sorprendieron de que se ejercitara la identificación de elementos de una página web. Preguntaron sobre ese tipo de textos y se discutió sobre el proceso de lectura que se da en soportes virtuales. Se notó que se sintieron muy identificados con este tipo de textos. Para ellos fue un poco difícil entender que las experiencias virtuales también constituyen procesos de lectura. Se

les explicó por qué se consideran textos y concluyeron que, leen en muchos momentos del día.

Por otra parte, el cuento breve de la estrategia 8 les llamó particularmente la atención. El nivel metafórico del lenguaje y las exigencias de interpretación les causaron mucho interés. Se discutió acerca del sentido de algunas de las palabras y el tema general. Identificaron que las interpretaciones se dan a partir del texto y el conocimiento que aportan ellos como lectores. Definitivamente fue una de las sesiones en la que mostraron mayor interés.

En esta sesión se tuvo el 95% de asistencia. La alumna que faltó solicitó realizar en la asesoría las actividades y el postest. Se accedió a ello para tener los datos completos. Además, con esta solicitud se notó el interés por realizar las actividades completas del taller.

## POSTEST

La evaluación final de la intervención inició a las 9:20am. Los jóvenes terminaron de resolverlo entre 9:35am y 9:50am. En cuanto se les entregó el test identificaron que era el mismo que habían resuelto al inicio del taller, pero que no recordaban qué habían contestado. Pese a que tenían tiempo extra para verificar sus respuestas, se negaron a hacerlo. Mostraron más confianza que en el pretest.

Durante la resolución de los ejercicios mostraron una actitud crítica, especialmente en el ítem 2. También expresaron que en el punto 4 de la primera tabla consideraban que faltaba información para entender la coherencia del texto y de los ítems que la evalúan.

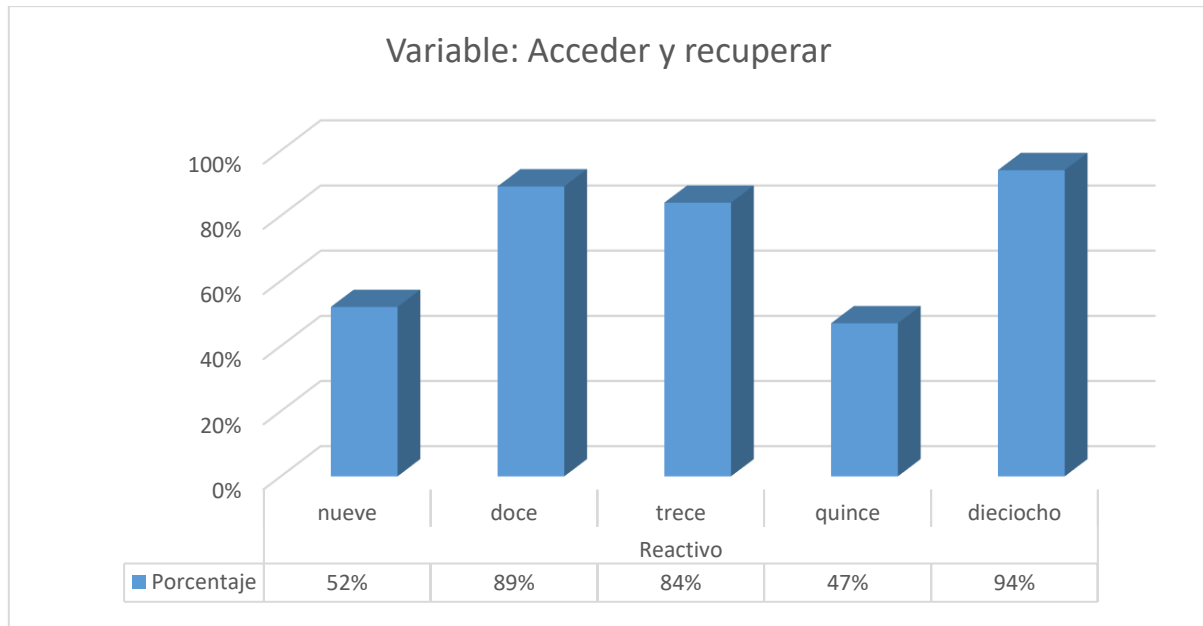
Debido a que hubo buena integración durante la intervención, los jóvenes expresaron comentarios críticos o de duda sobre los planteamientos de los textos y las preguntas.

Así fue como concluyó la intervención. Posterior a este proceso, se procedió a analizar los resultados del postest, como se evidencia en el siguiente apartado.

## 4.4 Posttest

### 4.4.1 Grupo control

Variable 1, acceder y recuperar. Posttest, grupo control.

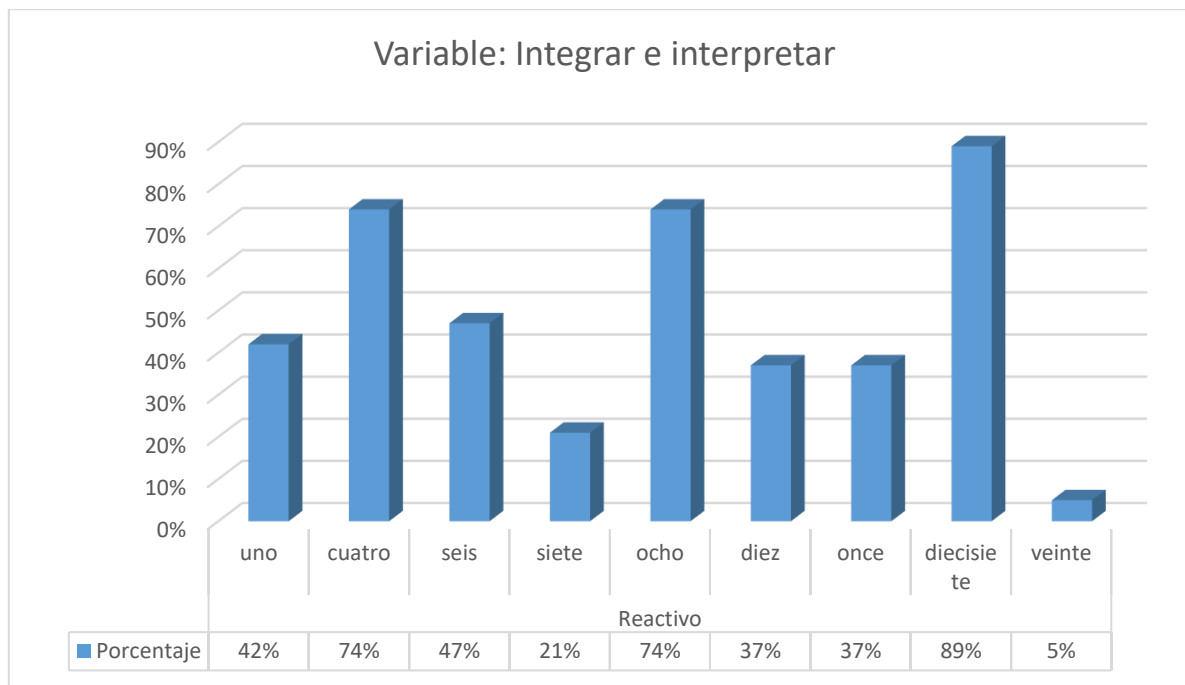


En la gráfica se observa que el ítem con menor porcentaje de desempeño es el 15, que tiene el 47% de respuestas correctas. En el caso de los otros cuatro ítems, se observa un aprovechamiento mayor al 50%.

Debido a que en la variable Acceder y recuperar se demandan actividades generales, se considera que, en general, los alumnos la realizan sin problema. Se identifica, con los resultados anteriores que la variable tiene un comportamiento favorable.

De los resultados arrojados, se evidencia que los alumnos son capaces de identificar la información distractora, de identificar el grado de literalidad, y señalar la extensión y complejidad del texto. Sin embargo, respecto a la selección de información importante, que es evaluada por los ítems 15 y 18, los resultados son muy desiguales, por lo que es necesario que practiquen este procedimiento en diversos contextos para que lo dominen más plenamente.

Gráfico. Variable 2, integrar e interpretar. Posttest, grupo control.

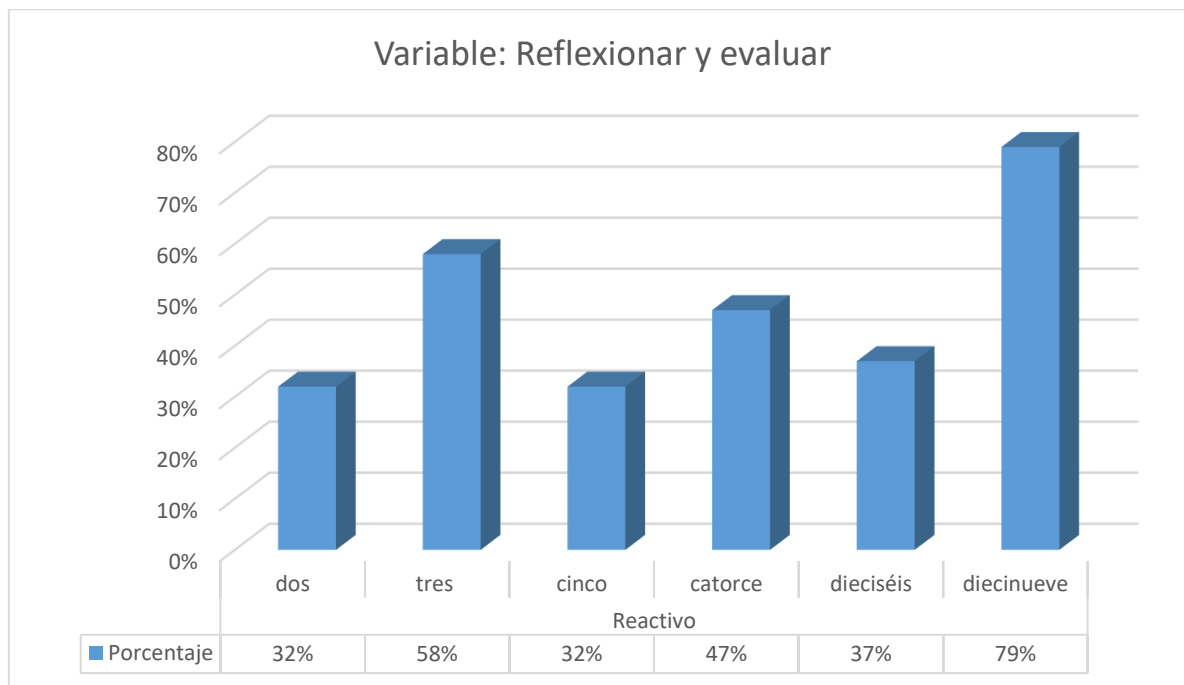


La variable Integrar e interpretar tuvo un desempeño muy desigual. Los ítems que destacan por el bajo porcentaje de aciertos son el 20, el 7, el 10 y el 11. En contraste, el 4, el 8 y el 17, tuvieron un porcentaje mayor a 70.

La variable Integrar e interpretar presenta procesos que son complejos para los alumnos. En que corresponde al ítem 20 es “procesa información implícita y explícita. También se identifica que otra de las tareas que fue compleja para los alumnos fue la de comparar y contrastar información.

El bajo dominio de las tareas que les corresponden a los ítems 7 y 20 muestra que los alumnos no realizan procesos de interpretación que son básicos para el adecuado desempeño en sus actividades cotidianas y académicas.

Gráfico. Variable 3, reflexionar y evaluar. Posttest, grupo control.



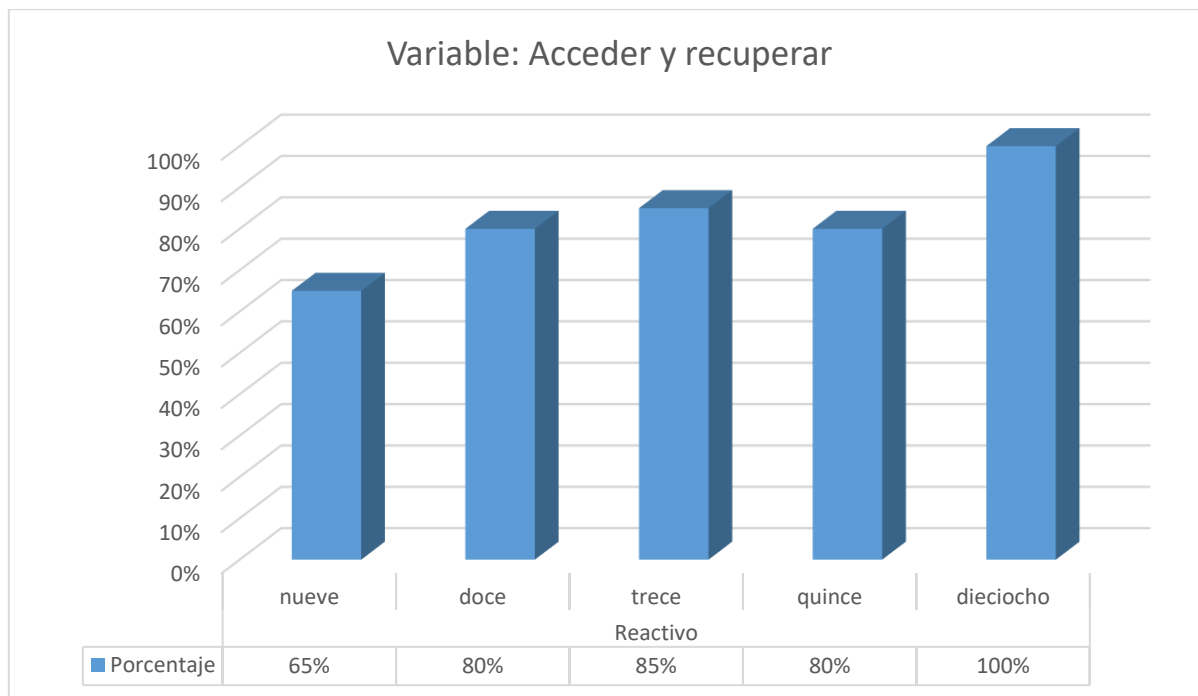
En esta variable llama la atención que los ítems dos, cinco y dieciséis tuvieron un porcentaje de aciertos semejante, entre el 30%. El ítem 3 tuvo el 58% y el 14, el 47%. Sólo hubo un reactivo que tuvo un porcentaje alto, de 79%.

A raíz de los resultados anteriores se identifica que hay procedimientos complejos para los alumnos en la variable Reflexionar y evaluar. De acuerdo con los resultados, las dos dimensiones de esta variable tienen alrededor del 30% de desempeño. Reflexionar y evaluar sobre el contenido y la forma del texto son procesos complejos para los alumnos del grupo control.

La dificultad que presentan los alumnos en esta variable está relacionada con el desarrollo limitado de su nivel de lectura. Sin duda, Reflexionar y evaluar son dos procesos necesarios para evidenciar la toma de postura en los procesos de lectura. El bajo dominio de esta variable permite notar que el nivel de lectura se centra en procesos más elementales.

#### 4.4.2 Grupo experimental

Gráfico. Variable 1, acceder y recuperar. Postest grupo experimental

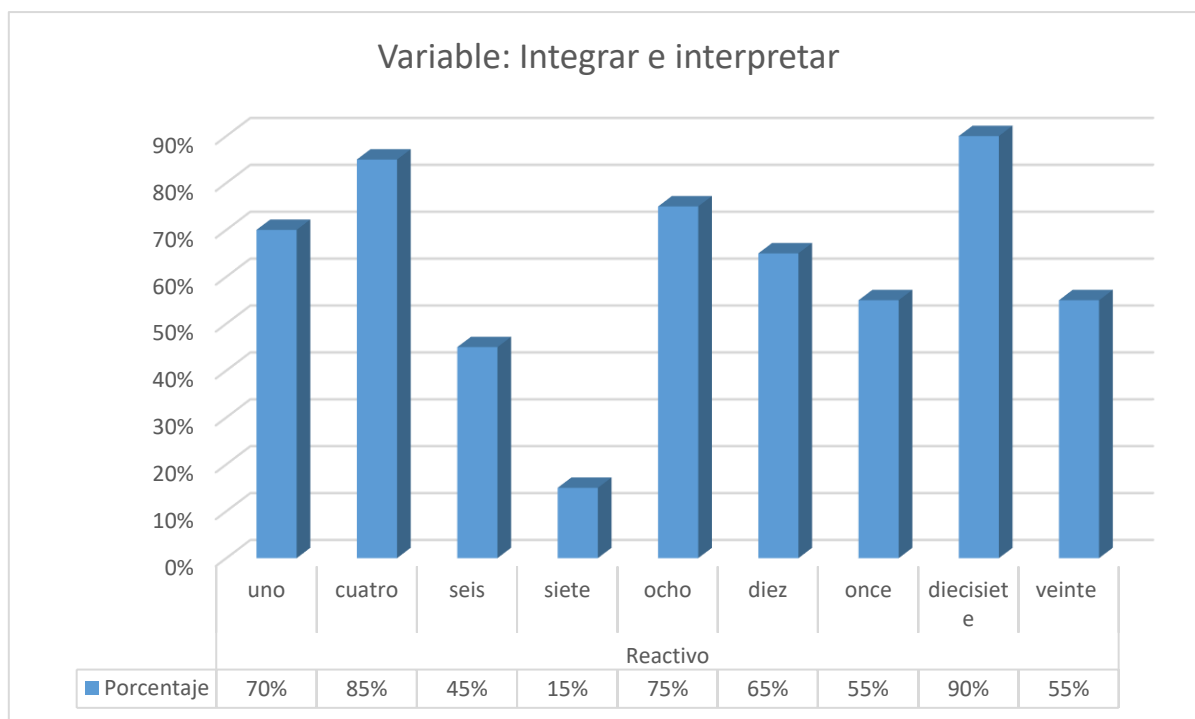


Los porcentajes del grupo control en la variable Acceder y recuperar están por encima del 65%. Destaca el hecho de que el ítem 18 tuvo un desempeño del 100%. También sobresale el hecho de que tres de los ítems, el doce, el trece y el quince, se mantuvieron con un desempeño entre el 80%.

Los resultados anteriores indican que los alumnos tienen un dominio amplio de la variable Acceder y recuperar. El proceso que tiene un menor desempeño es el de distinguir la información distractora. Es importante que los alumnos distingan la función de cada uno de los elementos del texto, así como aspectos de la forma del texto que implican el manejo del sentido.

A partir de los resultados que se muestran en la gráfica, se concluye que los procesos de esta variable no muestran mayor problema para los alumnos.

Gráfico. Variable 2, integrar e interpretar. Posttest, grupo experimental.

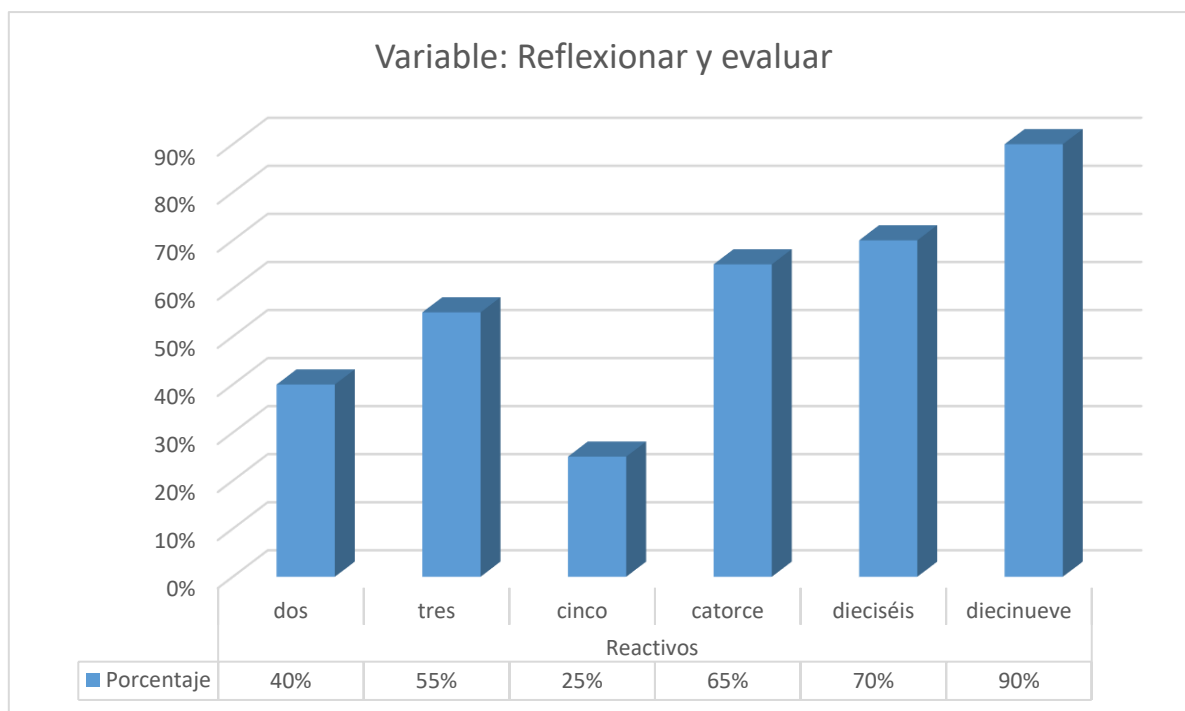


El gráfico anterior muestra que en general la variable Integrar e interpretar muestra un desempeño aceptable. Siete de los nueve ítems que la miden tienen un desempeño mayor al 50%. Sólo los reactivos seis y siete tienen un desempeño debajo del 50%. Destaca que el ítem 7 tiene un porcentaje de 15. Muy por debajo del resto de los reactivos.

El grupo control muestra, en general, un buen dominio de los procesos de esta variable. Sólo en el caso de comparar y contrastar información se identifica un desempeño limitado.

La falta de dominio de la comparación y el contraste de información se considera conflictivo porque le impide al alumno desarrollar interpretaciones de los textos. Así, es claro que la interpretación no es eficiente, lo que lo puede llevar a tener un desarrollo limitado en diversos ámbitos.

Gráfico. Variable 3, reflexionar y evaluar. Posttest, grupo experimental.



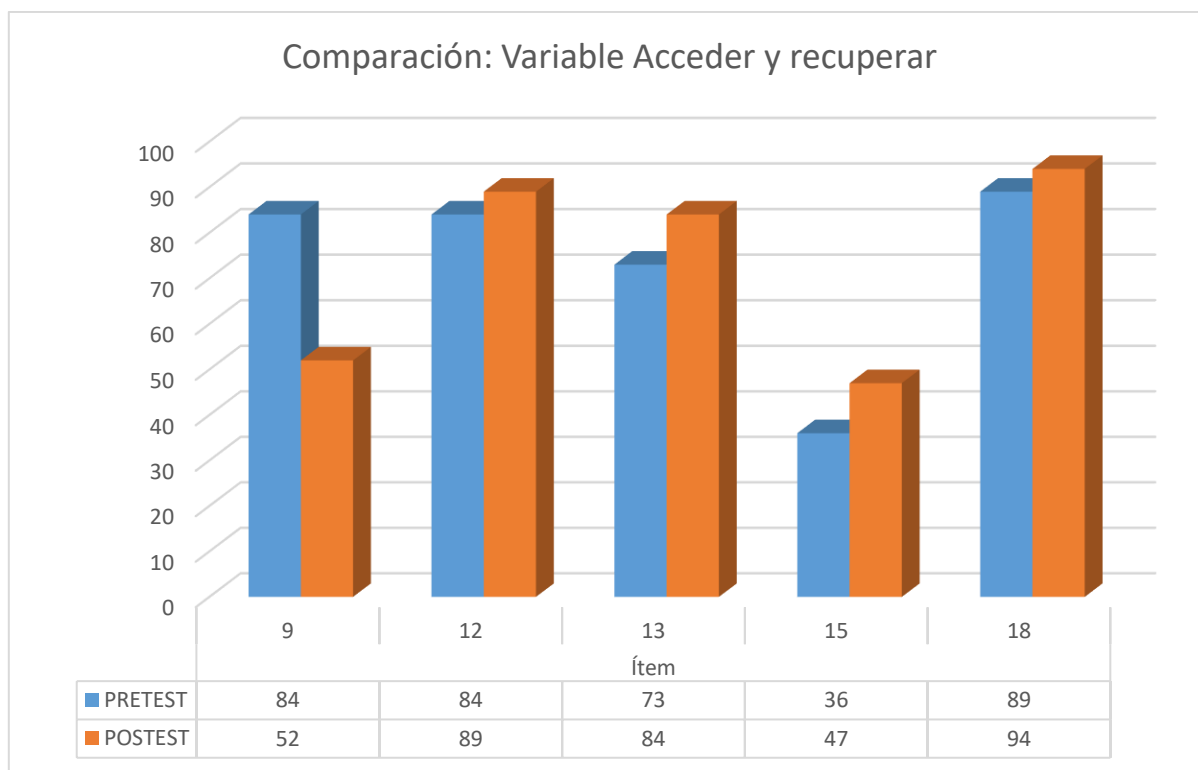
La variable Reflexionar y evaluar muestra un porcentaje de aciertos desigual: del 25 al 90 %. Los ítems 2 y 5, tienen un desempeño menor al 50% y los otros cuatro tienen un desempeño por encima del 50%. Así se identifica que, de acuerdo con los indicadores que miden estos ítems, los que muestran mayor conflicto son conectar información interna y externa y analizar críticamente la información.

Los principales conflictos mostrados en esta variable son respecto al contenido y la forma del texto. Así, se puede concluir que los alumnos del grupo experimental muestran un desempeño limitado en las dos dimensiones de esta variable.

El dominio limitado de los procesos de la presente variable nos evidencia que se evalúa y reflexiona parcialmente el contenido del texto. A nivel general hay competencia lectora, no a nivel específico.

## 4.5 Comparación de resultados

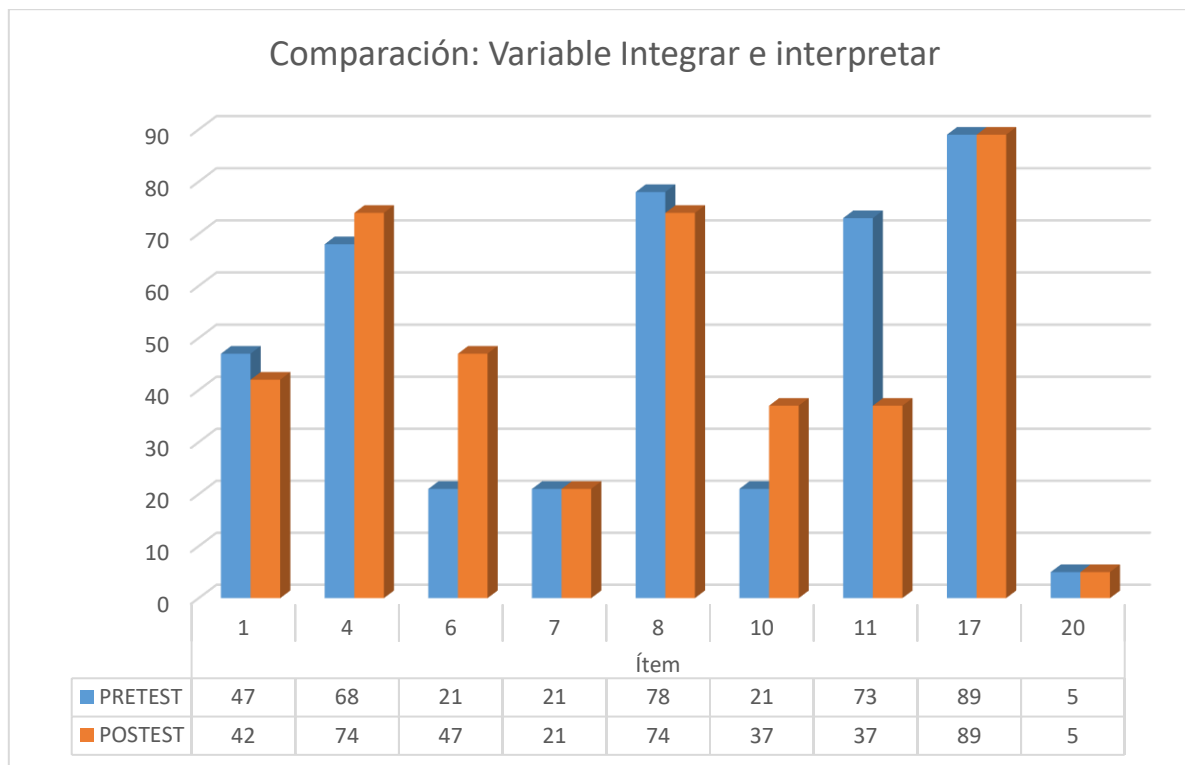
Gráfico comparativo. Variable 1, acceder y recuperar. Grupo control



La variable Acceder y recuperar en el grupo control muestra un desempeño interesante. En el ítem 9 se dio un descenso de casi 30%. En el resto de ítems se dio un aumento poco significativo del 5 al 11%.

Queda claro que no hubo un movimiento significativo de la variable. El caso del indicador “distingue la información distractora”, por el contrario, mostró un descenso considerable. El hecho de que no haya cambios considerables en la variable indica que los contenidos y actividades trabajados entre el pretest y el postest no influyeron en el desarrollo del porcentaje de aciertos. No se debe olvidar que el grupo control no tuvo taller de práctica de estrategias de lectura, sino sólo el desarrollo de los contenidos temáticos de la asignatura. En este grupo, la única práctica de lectura que se realizó fue la correspondiente al tema La aventura de leer, en el que los alumnos leen de uno a tres libros por mes.

Gráfico comparativo. Variable 2, integrar e interpretar. Grupo de control

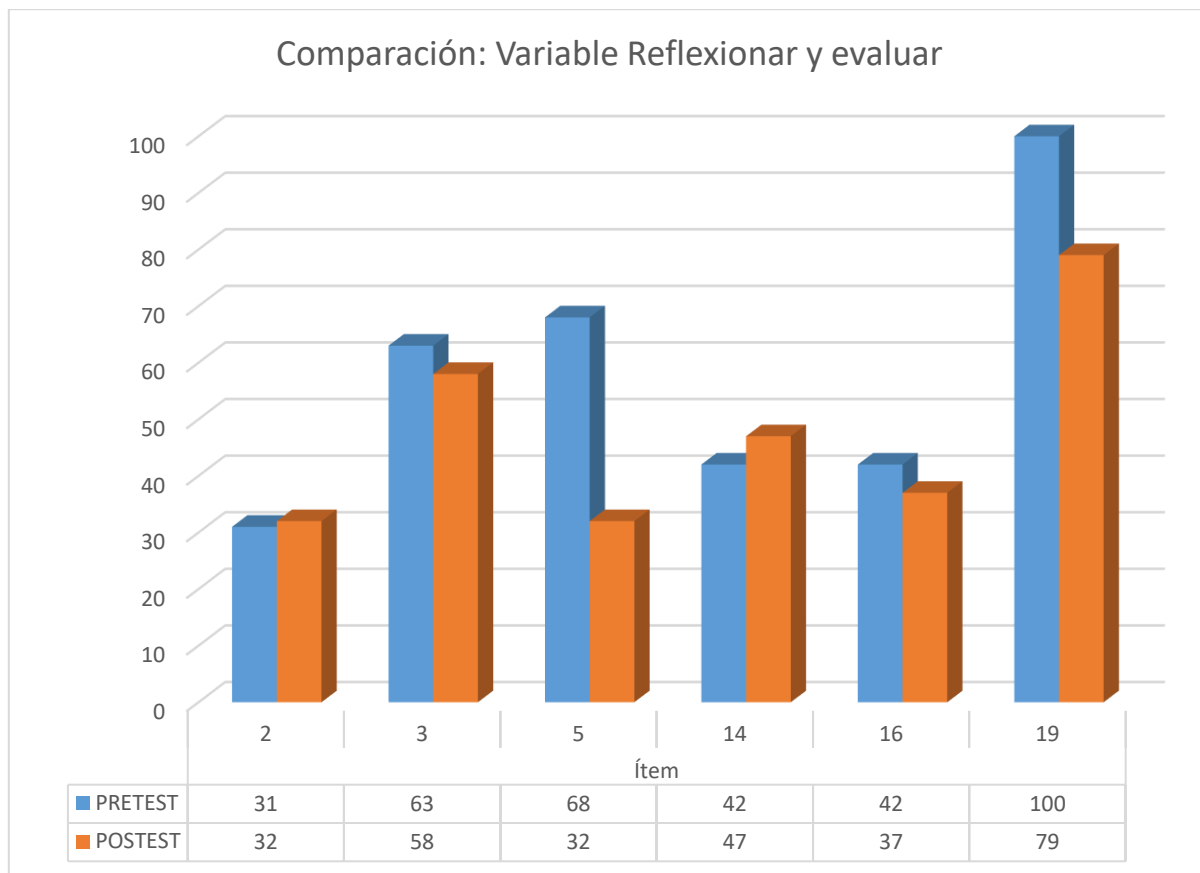


El desempeño del grupo control en la variable Integrar e interpretar revela tres tipos de comportamiento de la variable: ítems que tuvieron un menor desempeño en el postest (el 1, el 8 y el 11), otros que mantuvieron el mismo nivel de desempeño en ambos tests (el 7, el 17 y el 20), y, finalmente, los que presentaron mejora en el nivel de aciertos en el postest (el 4, el 6 y el 10).

Esta variable se centra en dos dimensiones: comprensión general y desarrollar interpretaciones. De acuerdo con los resultados, es claro que no hay una mejora significativa, por lo que se concluye que esta variable se mantuvo sin movimiento. La primera dimensión, la comprensión general, muestra los tres desempeños mencionados arriba, por lo que no hay claridad en la mejora.

Es de destacar que en la dimensión “desarrollar una interpretación”, el indicador “procesa información implícita o explícita” muestra dos resultados: el ítem 6, con una mejora de 25% y el ítem 20, que muestra un resultado sin movimiento. Es posible que se diera esta situación debido a que los ítems tienen una estructura diferente: uno es de opción múltiple y el otro es de respuesta abierta.

Gráfico comparativo. Variable 3, Reflexionar y evaluar. Grupo control

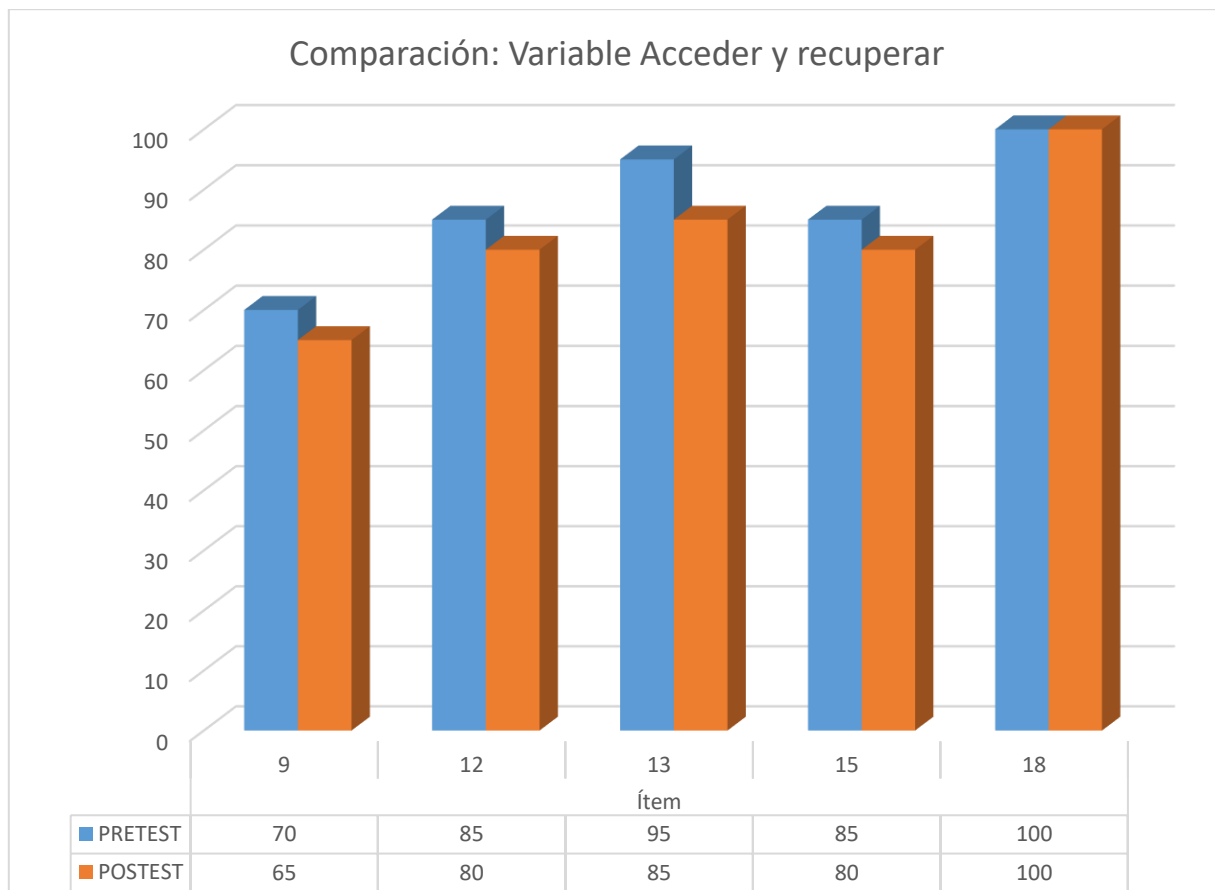


Los resultados del desempeño del grupo control sobre la variable Reflexionar y evaluar muestran una tendencia a la baja. Sólo el ítem 2 muestra una mejora del 1% y el 14, una mejora de 5%. El resto de los ítems muestran bajo desempeño en el posttest.

En este caso es claro que el movimiento de la variable fue negativo. Destaca sobre todo el indicador de los ítems 16 y 19, “aporta y defiende su punto de vista”, que es el que muestra una tendencia negativa con mayor claridad. Por su parte, el ítem 5, “analiza críticamente la información del texto”, es el que muestra el mayor descenso, con un 36% de diferencia negativa.

Los procesos más complejos de la competencia lectora no mostraron mejoras, lo que nos permite concluir que los alumnos requieren atención especial en este nivel. La ausencia de estos procesos en la competencia lectora evidencia la necesidad de desarrollarlos para mejorar la eficiencia de los alumnos.

## Gráfico comparativo. Variable 1, acceder y recuperar. Grupo experimental



Los resultados del grupo experimental muestran una tendencia mínima a la baja. Sólo el ítem 18 se mantuvo con el mismo resultado en ambos tests. En cambio, los otros cuatro ítems bajaron el rendimiento de un 5% a un 10%.

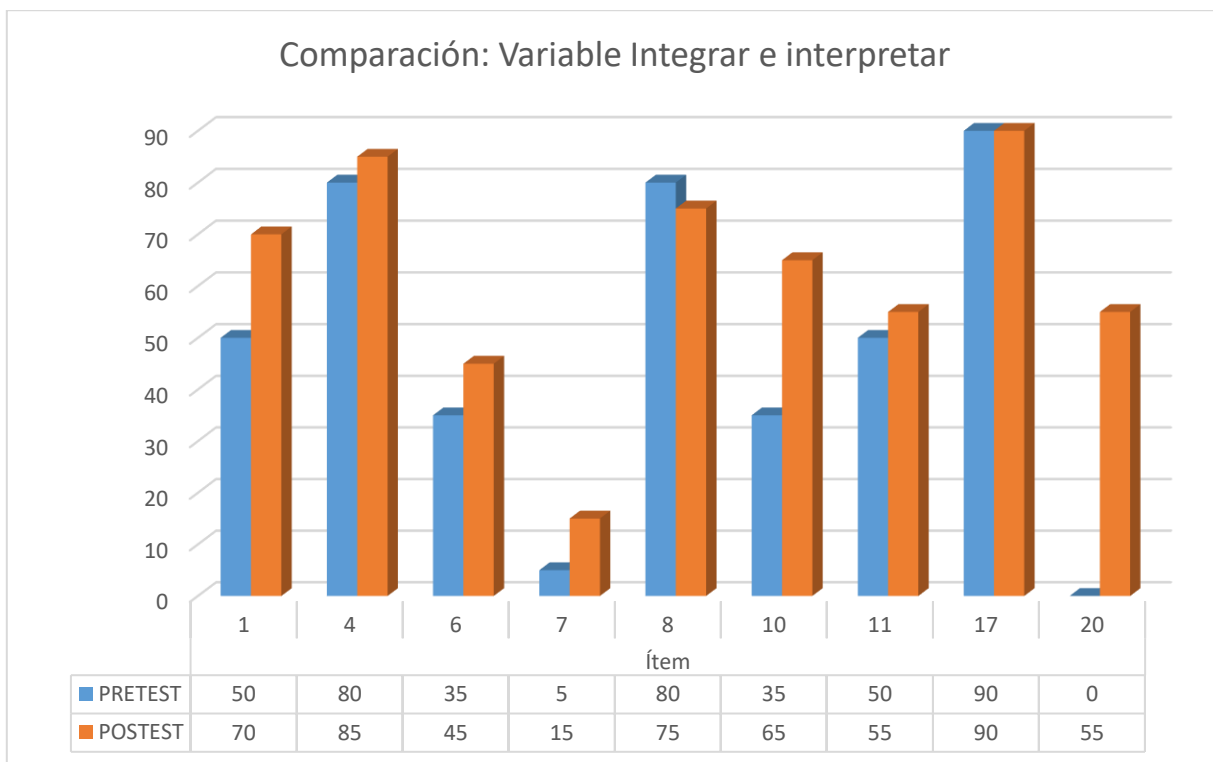
El balance general de la variable Acceder y recuperar es a la baja. Aunque mínimo, el descenso refleja que falta dominio de los procesos de esa variable.

Este resultado, en función con lo observado en las sesiones de aplicación del pretest y el posttest evidencia que los alumnos percibieron sencillos los ítems y no se dieron a la tarea de verificar sus respuestas. En este sentido, cabe preguntarse si la técnica para resolver el test fue la que influyó o es el dominio de los indicadores el que no se desarrolló en la intervención.

Llama la atención que la variable Acceder y recuperar es la que se considera más sencilla y es la que tuvo un comportamiento negativo. Una posible explicación es que

los textos practicados en las estrategias fueron predominantemente visuales y muy específicos en la recuperación de la información.

Gráfico comparativo. Variable 2, integrar e interpretar. Grupo experimental



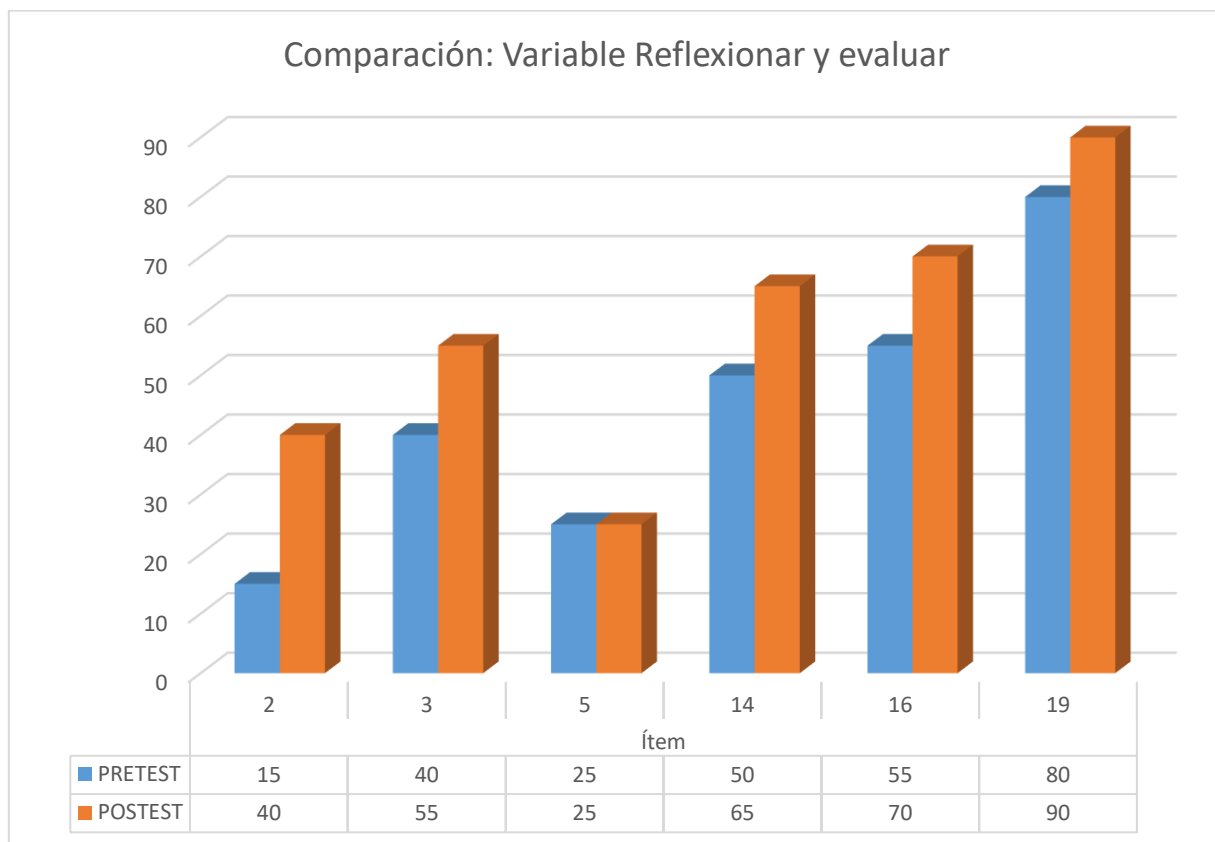
El gráfico que mide el desempeño de la variable Integrar e interpretar muestra movimientos que tienden al alza. Sólo el ítem 8, muestra una disminución del 5%. En el caso del ítem 17, se identifica que tuvo el mismo desempeño en ambos tests. Destaca el comportamiento del ítem 20, que en el pretest tuvo 0% y en el postest tuvo el 55% de desempeño.

Claramente esta variable muestra un movimiento positivo de los indicadores. En el caso del ítem 20, relacionado con el indicador “procesa información implícita o explícita”, se nota una mejora destacada. Es el mismo caso en el ítem 10, que se relaciona con el indicador “obtiene una visión general de un texto”.

La mejora en los resultados de esta variable evidencia un mayor nivel de competencia lectora en los alumnos. Según los indicadores que mide, los alumnos son capaces de explicar de qué trata el texto y el tema que se analiza. Además, también se nota un mejor dominio para asociar la información de la pregunta con el contenido del texto.

Al realizar una revisión de las estrategias en las que se practicaron las tareas de lectura de esta variable, se identifica que se centraron en la comprensión y la interpretación. También se reconoce que las los cuestionamientos y discusiones plenarias se dieron en torno a estos procesos.

Gráfico comparativo. Variable 3, reflexionar y evaluar. Grupo experimental



Los resultados del grupo experimental en la variable Reflexionar y evaluar muestran un buen aprovechamiento. A excepción del ítem 5, que mantuvo el 25% de aprovechamiento en ambos tests, los otros cinco reactivos que miden esta variable mostraron mejora. Destaca el ítem 2, que tuvo un crecimiento del 25% de respuestas correctas en el posttest.

En general, el balance de esta tercera variable se califica como positivo. Dado que es la variable que evalúa procedimientos más complejos, se considera que los resultados son los esperados a raíz de la intervención.

Con un mayor dominio de los procesos implicados en Reflexionar y evaluar, los estudiantes muestran mejor capacidad para conectar “la información encontrada en el

texto con el conocimiento externo, el cual puede venir del conocimiento del propio lector” (Saulés, 2012, p. 43). El único proceso que quedó en el mismo nivel es “analiza críticamente la información del texto”, por lo que deberán diseñarse estrategias que permitan incrementar su desarrollo.

#### 4.6 Balance global del nivel de dificultad

A raíz del análisis anterior, surge la inquietud por revisar otro criterio manejado por los ítems del modelo PISA: el nivel de dificultad. Es fundamental reconocer que, independientemente de los procesos exigidos por las variables estudiadas, en la prueba PISA se plantean niveles de dificultad de la competencia lectora. En seguida se presenta una tabla con las características que exige cada nivel de dificultad. Posteriormente, se mostrará qué porcentaje de alumnos se ubica en cada uno.

<p><b>Nivel 6</b> (Más de 698 puntos)</p>	<p>Las tareas de este nivel requieren del lector o lectora que sepa realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Debe demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos, así como integrar información de más de un texto. Así mismo, debe afrontar ideas no familiares, obtener información y generar categorías abstractas para su interpretación. Las tareas relacionadas con <b>reflexión y evaluación</b> pueden requerir la realización de hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo con un tema desconocido, teniendo en cuenta criterios o perspectivas múltiples, aplicando procesos de comprensión sofisticados más allá del texto. Hay pocos datos sobre las tareas requeridas en <b>acceso y recuperación de la información</b> en este nivel, pero una condición destacable es la precisión en el análisis y una atención selectiva a los detalles inadvertidos del texto.</p>
<p><b>Nivel 5</b> (Entre 626 y 698)</p>	<p>Las tareas de este nivel en <b>recuperación de la información</b> requieren localizar y organizar informaciones profundamente arraigadas, haciendo inferencias sobre la información relevante. En <b>reflexión</b>, evaluar críticamente o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. Ambas tareas, de interpretación y reflexión, requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido y forma no es familiar. Las tareas en este nivel implican afrontar conceptos que son contrarios a las expectativas.</p>
<p><b>Nivel 4</b> (Entre 553 y 626)</p>	<p>Las tareas de este nivel en <b>recuperación de la información</b> requieren localizar y ordenar informaciones implícitas en el texto. Algunas requieren interpretar el significado sutil de una parte teniendo en cuenta el conjunto del texto. Otras tareas de <b>interpretación</b> la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco conocido. Las tareas de <b>reflexión</b> requieren utilizar conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. El lector o lectora debe demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos, cuyo contenido o forma pueden no ser familiares.</p>

<p><b>Nivel 3</b> (Entre 480 y 553)</p>	<p>El lector o lectora sabe localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales puede reunir múltiples criterios. Las tareas de <b>interpretación</b> requieren integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Tener en cuenta diferentes características para comparar, contrastar o categorizar. Reconocer la presencia de informaciones irrelevantes que enmascaran la principal, así como ideas contrarias a las esperadas o formuladas en negativo. Las tareas de <b>reflexión</b> requieren realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar un aspecto de un texto. Para algunas tareas de <b>reflexión</b> el alumnado debe mostrar una comprensión detallada a partir de conocimientos familiares y cotidianos o de otros menos comunes.</p>
<p><b>Nivel 2</b> (Entre 407 y 480)</p>	<p>Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de <b>reflexión</b> en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales.</p>
<p><b>Nivel 1a</b> (Entre 335 y 407)</p>	<p>El lector o lectora sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar o hacer una simple conexión entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano. El lector o lectora es expresamente dirigido para que considere los factores relevantes de la tarea y en el texto.</p>
<p><b>Nivel 1b</b> (Entre 262 y 335)</p>	<p>En este subnivel el lector o lectora puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, sintácticamente simple en un contexto familiar, bien en una narración o bien en un simple listado. El texto normalmente le sirve de apoyo mediante la repetición de la información, dibujos o símbolos habituales. Apenas hay información complementaria. En tareas que requieren interpretación, el lector o lectora puede necesitar hacer conexiones simples entre informaciones cercanas.</p>

(Caño y Luna, 2011, p. 15)

Para que se tenga un mejor panorama, en la siguiente tabla se muestran los ítems del instrumento del pretest y el postest en relación con el nivel de dificultad.

Ítem	Nivel de dificultad	Ítem	Nivel de dificultad
1	4	11	1A
2	4	12	1b
3	3	13	4
4	3	14	4
5	3	15	3
6	5	16	5
7	3	17	2
8	2	18	1A
9	2	19	1A
10	1A	20	1B

Una vez revisados estos datos, se presenta el balance global de acuerdo con cada nivel de dificultad presentado en el instrumento. Estos datos corresponden al grupo experimental en el desempeño del postest.

Nivel de dificultad	% de alumnos del grupo experimental - Postest
6	Sin ítems
5	57.5
4	65
3	52
2	76.6
1a	77.5
1b	67.5

Como se observa en la tabla anterior, los niveles 3, 4 y 5 son los que presentaron menor porcentaje de alumnos. Si se considera que son los niveles con mayores exigencias debido a las relaciones que se manejan en ellos, queda claro que estas tareas fueron las de mayor exigencia para los jóvenes. Sin embargo, también debe considerarse el hecho de que ninguno de los niveles de dificultad evaluados tiene menos del 50% de alumnos. Esto se puede interpretar como un logro, pues, aunque los alumnos presentan bajo desempeño en la prueba, como grupo, presentan un porcentaje de aprovechamiento rescatable.

Sobresale el nivel de dificultad 3, con el porcentaje más bajo de alumnos. Luego de una minuciosa revisión, se identifica que los ítems que tuvieron menor aprovechamiento en el postest del grupo experimental fueron el 5 y el 7. El 5 corresponde a la variable Reflexionar y evaluar y el 7 a Integrar e interpretar. Ambos se encuentran en el primer texto, que es en donde se toca un tema muy cercano a los alumnos: el uso de teléfonos móviles. Además, es un texto en forma de cartel y en ambos ítems se solicita relacionar información muy específica del texto ya sea para inferir o conectar información.

Se considera que el bajo desempeño de los jóvenes se debe a la perspectiva que ellos tienen del uso de los teléfonos celulares. Es decir, resolvieron los ítems desde su experiencia y no desde la información implicada en las preguntas.

También se considera que no fueron capaces de identificar la función y el sentido de una información específica del texto.

El presente análisis cierra el capítulo 4 de esta investigación y, en seguida, se presentan las conclusiones generales.

## CONCLUSIONES

### A. Consideraciones finales

El objetivo central de esta investigación es «comparar el nivel de Competencia lectora de los alumnos a partir de la implementación de estrategias de lectura adecuadas a las variables de la dimensión “aspectos”». Al hacer el balance general se verifica que se ha logrado, pues a raíz del estudio realizado y del procesamiento de los datos se realiza la comparación, que es el propósito de la investigación. Se ha identificado que el grupo experimental presentó una diferencia positiva en el porcentaje de aciertos, pero sólo en dos variables: integrar e interpretar y reflexionar y evaluar.

Respecto al problema de investigación, que está centrado en el desarrollo de la competencia lectora para que los alumnos enfrenten mejor las acciones que les demandan sus actividades académicas y sociales, tenemos claro que la intervención realizada no cumplirá un papel decisivo, debido a que sólo se intervino en siete sesiones de clase y a que, debido a los contenidos del curso, no se centró la atención totalmente en el trabajo de las estrategias. Al abordarse contenidos propios de la asignatura y adaptar las estrategias a ellos, para los alumnos fue complejo adaptarse a una dinámica de trabajo que no se había dado en ningún momento del semestre.

Sin embargo, el trabajo realizado en la intervención, como se puede ver en las gráficas comparadas, sí tuvo mejoras evidentes en las dos variables que en el pretest resultaron con mayores conflictos en el grupo experimental.

Al inicio de esta investigación se plantearon dos preguntas de las que ahora se esbozan las respuestas:

1. ¿Cuál es el nivel de competencia lectora de los estudiantes del bachillerato de la UVP?

Luego de la aplicación de ambos tests en los dos grupos se evidenció que ambos, el control y el experimental resultaron con promedios grupales muy semejantes no sólo entre sí, sino a los obtenidos en las pruebas PISA. En la siguiente tabla se muestra un comparativo general por promedio grupal

## PROMEDIO GRUPAL

	Grupo de control	Grupo experimental
Pretest	4.46	4.79
Posttest	4.35	5.97
Diferencia	-0.10	1.18

Es claro que la diferencia es significativa. Mientras en el grupo control hay diferencia negativa, lo que quiere decir que los alumnos bajaron el promedio grupal en el posttest; en el grupo experimental hay 1.18 puntos de mejora entre ambos tests.

En la tabla también quedan claros promedios grupales muy bajos. Reprobatorios, aún en el grupo experimental. Así, es claro que el nivel de competencia lectora sí fue posible identificarlo.

2. ¿Si se implementan estrategias de lectura adecuadas a la dimensión “aspectos”, planteada por PISA, mejorará el nivel de competencia lectora de los estudiantes?

Esta pregunta también queda explícita en la gráfica anterior. La respuesta es que sí hay una mejora en el nivel de competencia lectora que muestran los alumnos. Sin embargo, también es notorio que la mejora corresponde a la brevedad de la intervención. Luego de estos resultados, podemos concluir que una intervención más extensa puede dar lugar a un mejor desarrollo de la competencia lectora.

En relación con el objetivo general de la investigación: Comparar el nivel de Competencia lectora de los alumnos a partir de la implementación de estrategias de lectura adecuadas a las variables de la dimensión “aspectos”, se concluye que se cumplió sin problema. Durante la investigación se realizaron las acciones de necesarias para realizar la comparación y para identificar el comportamiento de los elementos de contraste. Así, se identificó que, de las tres variables analizadas, en la primera hubo un desempeño menor y se considera que fue debido a que se solicitó analizar aspectos muy específicos en los ítems. Así la variable “Acceder y recuperar”

presentó conflictos en las preguntas con nivel de dificultad 3 y 5. De donde se concluye que la identificación de elementos específicos en el texto es un proceso complejo para los estudiantes, sobre todo cuando se trata de sacar conclusiones, procesar información o analizar críticamente la información.

## B. Previsiones y recomendaciones

El concepto central de esta investigación es la competencia lectora y el problema relacionado a dicho concepto es el de los bajos resultados de los alumnos en la evaluación de la competencia lectora en la prueba nacional (PLANEA) y la prueba internacional (PISA).

Una vez realizado todo el recorrido anterior, desde el marco contextual y el marco teórico, es claro que, pese a que las políticas educativas nacionales están enfocadas a la evaluación de la lectura, a nivel institución no hay una propuesta clara sobre cómo debe desarrollarse la competencia lectora. Esta situación es problemática para el maestro, pues de sus acciones al interior del aula depende que los estudiantes la desarrollen. Considero que, para apoyar tanto a los docentes como a los estudiantes, es necesario organizar diversas actividades para los actores implicados en el proceso educativo.

En primer lugar, los profesores deberían conocer más de cerca los ejes fundamentales de la evaluación de la lectura para que las actividades que realicen al interior del aula vayan enfocadas al desarrollo efectivo de la competencia. En segundo lugar, también es necesario que, para que los alumnos se hagan responsables de su proceso de aprendizaje, conozcan la función que tienen las pruebas objetivas. Esto les permitirá saber que, independientemente del promedio y aprendizaje efectivo, hay instrumentos que se encargan de medir su desempeño escolar. Además, es necesario que los alumnos se den cuenta de que el nivel de logro en este tipo de instrumentos de medición de alguna forma está relacionado con su vida futura.

En tercer lugar, es totalmente necesario que la institución invierta recursos para el fortalecimiento de los alumnos en los terrenos de las competencias lectora, matemática y científica. Son necesarios talleres, materiales impresos, integración de proyectos interdisciplinarios y demás actividades, para que los alumnos dimensionen

la importancia de la lectura tanto en todas las asignaturas, como en su desempeño en otros ámbitos de su vida. Respecto a los docentes, se requiere que todos, independientemente de la asignatura que impartan otorguen a las tareas de lectura un valor central dentro de sus actividades. Es fundamental que reconozcan en la lectura una suma de procesos que les permiten a los alumnos acceder a procesos propios de las distintas áreas del conocimiento.

El dominio y gusto por la lectura no sólo se adquiere en la escuela. La casa es el contexto en el que se deberían proveer modelos de comportamiento ante esta actividad intelectual. Al inicio de cada curso, realizo algunas preguntas para conocer las experiencias y el nivel de lectura de los alumnos. Ante la pregunta ¿cuántos libros leíste en el último año?, de 20 alumnos, sólo uno o dos, mencionan que leyeron más de 3 libros. La gran mayoría de jóvenes comenta que nunca han leído un libro porque no les gusta leer. Cuando pregunto si algún familiar lee en su casa, la respuesta casi unánime es que no, que nadie lo hace.

Definitivamente, este contexto familiar no es favorable no sólo para realizar la acción de leer, sino para enfrentarse exitosamente a la evaluación de la lectura. Lo que he notado es que las dinámicas nuevas de comunicación (tecnológicas), están llevando a los jóvenes a prácticas de lectura diferentes. Sin embargo, lo cierto es que la evaluación de la lectura se hace con la finalidad de indicar ciertas circunstancias académicas, laborales y sociales.

Al interior del aula es necesario que el docente observe y conozca lo mejor posible a los alumnos. Esta observación le permitirá integrar y adaptar diversas estrategias de lectura para ayudar a los alumnos en el desarrollo de la competencia lectora. También es necesario que el maestro evalúe aquellos textos que él mismo haya leído y que guíe aquellas estrategias que él mismo domine. De este modo “enseñar con el ejemplo” le permitirá tener un seguimiento más cercano de los procesos de los alumnos.

También es importante que el docente dimensione la importancia que tiene el desarrollo del proceso lector para el adecuado desarrollo de los alumnos no sólo en las pruebas, sino en todas aquellas actividades que se relacionen con la lectura.

### C. Alternativas de mejora

Una manera de mejorar las condiciones que se viven respecto a la lectura en el bachillerato es desde el punto de vista de la pedagogía curricular. Dado que los resultados de los alumnos del Bachillerato de la Universidad del Valle de Puebla en las pruebas de lectura no ha sido el esperado, se considera que los docentes tenemos un campo de acción muy importante.

Una de las acciones fundamentales sería el fomento al perfeccionamiento pedagógico. Es decir, los maestros deberíamos identificar las necesidades específicas de los alumnos. Esto es, comprender cuáles procesos de lectura se les dificultan para hacer propuestas que permitan integrar dichos procesos en diversas actividades de las diferentes asignaturas.

Estas acciones de compromiso con el desarrollo de los alumnos podrían impactar de forma positiva.

Otra forma de mejorar la situación de los bajos resultados de la evaluación de la lectura es mediante la conformación de redes escolares. Si entre los docentes de varias materias, los administrativos y los padres de familia se organizan para fomentar y apoyar las acciones que se toman al interior del aula, se beneficiarían los estudiantes.

### D. Propuesta de innovación y desarrollo

Respecto a las propuestas para desarrollar y mejorar el nivel de la competencia lectora, se debe partir de la identificación de los diversos objetivos de lectura. Si en la materia de literatura se leen textos para analizar, en las materias de ciencias exactas la lectura es para comprender y adquirir procesos complejos, será necesaria la creación de un espacio que les permita a los alumnos ver en la lectura una actividad que mide diversos procesos cognitivos. Para ello, la creación de un taller de evaluación de la lectura le sería de mucha utilidad.

En este espacio, se podrían trabajar las estrategias de lectura adaptadas para las condiciones de los alumnos del Bachillerato de la UVP. Así, tendrían la posibilidad de identificar sus fortalezas y debilidades en la lectura específicamente para fines de evaluación.

Para un mejor funcionamiento de este taller, se podría canalizar aquellos alumnos que presenten más problemas en la evaluación de la competencia lectora.

Con esta investigación me propuse indirectamente, la conformación de un pequeño material de apoyo para potenciar la competencia lectora de los alumnos de la citada institución. El “Inventario de estrategias para potenciar la competencia lectora” es la propuesta central para los jóvenes que requieren apoyo en este proceso.

El inventario está organizado de tal modo que propicia tareas de lectura específicas para cada aspecto de la compleja organización del concepto de competencia lectora propuesto por PISA. Dado que la prueba PLANEA basa sus fundamentos en esta prueba internacional, el desarrollo de las actividades permitirá mejorar los resultados obtenidos hasta ahora, pero, sobre todo, les permitirá a los alumnos una proyección más exitosa en diversas actividades que tengan como base la lectura.

Es muy posible que esta actividad funcione si se realiza en un periodo de tiempo considerable, pues los resultados del experimento, con apenas 9 sesiones fueron positivos. La implementación durante todo el semestre será muy seguramente, exitosa. En un periodo extenso, sería posible diseñar estrategias de lectura más específicas para las tareas que se demandan en el modelo analizado.

Por otra parte, cabe señalar que, aunque la competencia lectora es un modelo muy estructurado de la evaluación de la lectura, luego del taller de intervención, se identificó que el diseño de las estrategias puede responder a distintas estructuras y sistemas. Por ejemplo, en las sesiones en las que se dio una discusión grupal más auténtica (porque respondió a inquietudes reales de los alumnos), se notó un interés por comprender los planteamientos y asociaciones de información en las perspectivas: alumno lector – conocimiento previo – texto – comprensión.

También se concluye que la integración de textos de diversas características, sobre todo los relacionados con la imagen y las tecnologías, son los que mayor impacto causan en los intereses de los alumnos. Por lo que será necesario integrar más textos de estas características en las estrategias de lectura que se propongan a los alumnos.

Finalmente, es claro que la mejora del nivel de competencia lectora no se logrará sólo con las acciones al interior de las clases. Es necesario que los diversos actores relacionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos asuman un grado de responsabilidad que les permita tomar acciones favorables en beneficio de los jóvenes. Y, a estos últimos, les corresponde asumir un alto grado de responsabilidad para valorar la lectura como una actividad esencial para su desarrollo académico, social, familiar, laboral...

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G. (S. F.) La concepción genética en la obra de L. S. Vigotsky. UAEM

Caño, A. y Luna, F. (2011). *PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa, OECD – PISA.

Centro Virtual Cervantes (S. F.) “Aprendizaje significativo”. Instituto Cervantes. Tomado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm)

Comisión Europea. (2012). *Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Alfabetización. Resumen*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión europea. Doi: 10.2766/35536

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Dower, UNESCO.

Díaz, B. y Hernández, G. (S. F.) *El enfoque sociocultural en la educación escolar*. UNAM

EACEA, EURYDICE. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Bruselas: Eurydice.

Estrategias de comprensión lectora. (n. d.) Recuperado de: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ac/Estrategias\\_de\\_comprension\\_lectora.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ac/Estrategias_de_comprension_lectora.pdf)

European Commission. (2012) *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/34382

García, M. y Jordà, J. (2004). *Dirección financiera*. Barcelona: UPC – Edicions de la Universitat Politècnica de Catalunya, SL. [En línea: [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=vnt1fifS7DYC&oi=fnd&pg=PA12&dq=concepto+de+inventario&ots=qgmxsRTw9u&sig=0SVQIPQkMm38nDpeBas9nwHFYYY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=concepto%20de%20inventario&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=vnt1fifS7DYC&oi=fnd&pg=PA12&dq=concepto+de+inventario&ots=qgmxsRTw9u&sig=0SVQIPQkMm38nDpeBas9nwHFYYY&redir_esc=y#v=onepage&q=concepto%20de%20inventario&f=false) ]

- Guevara, Y. y Guerra, J. (2013). La comprensión lectora como competencia genérica. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. No. 16, (2). Pp. 319 – 339. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/39950>
- INEE. (2017). PLANEA – Resultados. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa - IVEI. (2011) *PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. Bilbao: OECD – PISA, Gobierno Vasco, ESEI-IVEI.
- Ivic, I. (1999) Lev Semionovich Vygotsky. UNESCO: Oficina internacional de educación.
- Kabalen, D. M. y De Sánchez, M. (2007). *La lectura analítico – crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: editorial Trillas.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, No. 1. Pp. 237 – 254. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100013&script=sci_arttext)
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE. (2011). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*. Santiago: Ministerio de Educación, SIMCE, OCDE.
- Navas M. J. y Urdaneta E. J. (2011) “PISA y el triángulo de la evaluación”. En *Psicothema* Vol. 23, nº 4, pp. 701-706 ISSN 0214 - 9915
- OCDE (S. F.) El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve. París: OCDE, Santillanas.
- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría general técnica
- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría general técnica

- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría general técnica
- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría general técnica
- OCDE. (S. F.) *Nota país. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2012 – resultados*. OECD
- OCDE. *Nota país. Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA) PISA 2012 – Resultados*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. DESECO.
- Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico – profesionales: ¿aprendiendo a partir del texto? *Signos*, 38, (58) 221 – 267.
- Rodríguez, E. y Larios, B. (2013) *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. México: Neisa.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. Edición. México: McGraw Hill.
- Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad en:* [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/curso\\_taller/materiales\\_instructor/acuerdo442.PDF](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/acuerdo442.PDF)
- Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. (2015) “PLANEA. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes”. SEP – ILCE. Tomado de: <http://www.planea.sep.gob.mx/>

- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Educación Media Superior. (2014) “ENLACE”. ILCE. Tomado de: <http://enlace.sep.gob.mx/ms/>
- SEP. (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación, viernes 26 de septiembre de 2008. (EN REFERENCIAS DEL M. CONTEXTUAL)
- SEP. (2008a). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación, viernes 26 de septiembre de 2008.
- SEP. (2008b). 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. México, D. F. 16 de octubre de 2008.
- SEP. (2014). ENLACE – Resultados. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- SEP-INEE. (2015). Educación Media Superior. México: SEP. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011) “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. En *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 13, No. 1. Pp. 1 – 27
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. 59, pp. 43 – 61.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. México: Colofón, ICE, GRAÓ.
- Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, México. (Enero, 2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*.
- Sulle, A; Celotto, I; Stasiejko, H. y Bur, R. (2014). LEV VIGOTSKY, NARRATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE INTERPRETACIONES ACERCA DE SU BIOGRAFIA Y

SU LEGADO. Anuario de Investigaciones, XXI () 193-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994065>

Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de cultura económica – Secretaría de educación Pública.

UNESCO. (2016). Educación. Los seis objetivos EPT. Tomado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

Urria, L. (2014). Comprensión lectora: del modelo interactivo a la metacognición. [En línea]. Santiago: Universidad Andrés Bello. Disponible en: [https://www.academia.edu/8324128/COMPRESI%C3%93N\\_LECTORA\\_DEL\\_MODELO\\_INTERACTIVO\\_A\\_LA\\_METACOGNICI%C3%93N](https://www.academia.edu/8324128/COMPRESI%C3%93N_LECTORA_DEL_MODELO_INTERACTIVO_A_LA_METACOGNICI%C3%93N)

UVP. (2015). Historia. Recuperado de: <http://bachillerato.uvp.mx/uvpidentidad/historia>

Viera, T. (Julio-diciembre, 2003) “El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural”. En *Universidades*. No. 26. Pp. 37 – 43.

## ANEXOS

### a. Diseño de la investigación.

Anexo 1. Tabla 1. Variables e indicadores

Tabla 1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN - Arcenia Soriano Marín					
CONCEPTO	CATEGORÍA	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
Competencia lectora	Dimensión: Aspectos	Acceder y recuperar	Localizar	Selecciona información relevante del texto	Identificar acciones relevantes / Identifica información central
			Explicitud de la información	Reconoce el grado de literalidad o explicitud	Identifica causa - consecuencia
			Información en conflicto	Distingue la información distractora	Reconoce la función general del texto
			Naturaleza del texto	Identifica la extensión y complejidad del texto	Reconoce de qué tipo de texto se trata
		Integrar e interpretar	Comprensión general	Identifica tema, idea central, intención y dimensiones del texto	Identifica la finalidad del texto o de información específica
				Explica el orden de instrucciones y el uso de elementos gráficos	Identifica la función de elementos complementarios: imagen, tablas, esquemas...
				Obtiene una visión general de un texto	Reconoce los elementos que proporcionan la idea general del texto
			Desarrollar una interpretación	Compara y contrasta información	Reconoce la relación entre diversos elementos del texto
				Procesa información implícita o explícita	Da significado a información específica del texto
				Hace inferencias	Hace inferencia a partir de la información general
				Identifica y enumera evidencias, hipótesis y argumentos	Reconoce las relaciones entre informaciones específicas del texto
		Reflexionar y evaluar	Contenido del texto	Conecta información interna y externa	Relaciona una información específica con un factor externo

			Aporta y defiende su punto de vista	Reconoce una opinión válida a partir de la información del texto
		Forma del texto	Analiza críticamente la información del texto	Reconoce las funciones de información específica del texto
			Distingue hechos de opiniones	Reconoce la intención de información específica del texto

b. Instrumentos

Anexo 2. Tabla 2. Ponderación de los ítems

<b>Nivel de Dificultad</b>	<b>Ítem</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Ponderación</b>	<b>Valor por reactivo</b>
1B	12	0.5	2.8	1.4
1A	10	1	2.8	2.8
	11	1	2.8	2.8
	18	1	2.8	2.8
	19	1	2.8	2.8
2	8	2	2.8	5.6
	9	2	2.8	5.6
	17	2	2.8	5.6
3	3	3	2.8	8.4
	4	3	2.8	8.4
	5	3	2.8	8.4
	7	3	2.8	8.4
	15	3	2.8	8.4
4	1	4	2.8	11.2
	2	4	2.8	11.2
	13	4	2.8	11.2
	14	4	2.8	11.2
5	6	5	2.8	14
	16	5	2.8	14
	20	5	2.8	14
6				
<b>PUNTAJE TOTAL</b>	20	56.5		<b>158.2</b>



## BACHILLERATO

### Introducción:

El presente “Instrumento de evaluación de la competencia lectora” es un documento que será de utilidad para analizar el nivel de desempeño en pruebas estandarizadas de lectura de los alumnos del 3er semestre del Bachillerato UVP. Se utilizará para recabar datos para la investigación “Inventario de estrategias para potenciar la competencia lectora en los estudiantes del Bachillerato de la UVP”.

INSTRUMENTO PARA PILOTAJE
---------------------------

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

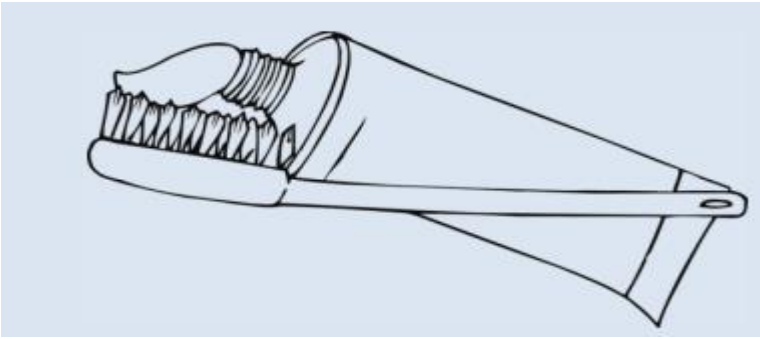
**Instrucciones:** Lee atentamente los siguientes textos. Marca o contesta las preguntas propuestas para cada uno.

### Texto 1: CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES

¿Se vuelven nuestros dientes más y más blancos cuanto más tiempo y más fuerte los cepillamos?

Los investigadores británicos responden que no. De hecho, han probado muchas alternativas distintas y al final han descubierto la manera perfecta de cepillarse los dientes. Un cepillado de dos minutos, sin cepillar demasiado fuerte, proporciona el mejor resultado. Si uno cepilla fuerte, daña el esmalte de los dientes y las encías sin quitar los restos de comida o la placa dental.

Bente Hansen, experta en el cepillado de los dientes, señala que es una buena idea sujetar el cepillo de dientes como se sujeta un bolígrafo. “Comience por una esquina y continúe cepillándose a lo largo de toda la hilera”, dice. “¡Tampoco olvide la lengua! De hecho, ésta puede contener miles de bacterias que pueden causar mal aliento”.



“Cómo cepillarse los dientes” es un artículo de una revista noruega. Utiliza dicho artículo para responder a las siguientes preguntas:

Pregunta 1

¿De qué trata el artículo?

- A. De la mejor manera de cepillarse los dientes.
- B. Del mejor tipo de cepillo de dientes a utilizar.
- C. De la importancia de una buena dentadura.
- D. De la manera en que las distintas personas se cepillan los dientes.

Pregunta 2

¿Qué recomiendan los investigadores británicos?

- A. Cepillarse los dientes tanto como sea posible.
- B. No intentar cepillarse la lengua.
- C. No cepillarse los dientes demasiado fuerte.
- D. Cepillarse la lengua con más frecuencia que los dientes.

Pregunta 3

Según Bente Hansen, ¿por qué debes cepillarte la lengua?

.....  
.....

Pregunta 4

¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?

- A Para ayudarte a comprender cómo se sujeta un cepillo de dientes.
- B Porque comienzas por una esquina tanto con un bolígrafo como con un cepillo de dientes.
- C Para mostrarte que puedes cepillarte los dientes de muchas formas diferentes.
- D. Porque debes tomarte el cepillado de los dientes tan en serio como la escritura.

Texto 2: EL GLOBO

**Récord de altura en globo**

El piloto indio Vijaypat Singhania batió el récord de altura en globo el 26 de noviembre de 2005. Fue la primera persona que voló en globo a 21.000 m de altura sobre el nivel del mar.

**Récord de altura:**  
21.000 m

Las ranuras laterales pueden abrirse para dejar salir el aire.

Tamaño de un globo convencional

Altura: 49 m

El globo se dirigió hacia el mar. Al encontrarse con la corriente en chorro, fue empujado de vuelta a tierra.

Oxígeno: Sólo un 4% del disponible a ras del suelo.

Récord anterior: 19.800 m

Temperatura: -95 °C

Jumbo: 10.000 m

Tejido: Nilon

Inflado: 2,5 horas

Tamaño: 453.000 m<sup>3</sup> (globo normal 481 m<sup>3</sup>)

Peso: 1.800 kg

Barquilla: Altura: 2,7 m Anchura: 1,3 m

Nueva Delhi

Zona de aterrizaje aproximada

483 km

Bombay

Cabina hermética presurizada con ventanas aislantes

Estructura de aluminio como la de los aviones

Vijaypat Singhania llevó puesto un traje espacial durante el viaje.

© MCT/Butis

Utiliza el texto "El globo" para responder a las siguientes preguntas:

Pregunta 5

¿Cuál es la idea principal de ltexto?

- A. Singhania estuvo en peligro durante su viaje en globo.
- B. Singhania estableció un nuevo récord mundial.
- C. Singhania sobrevoló tanto el mar como la tierra.
- D. El globo de Singhania era enorme

Pregunta 6

Vijaypat Singhania utilizó algunas tecnologías presentes en otros dos medios de transporte.

¿Cuáles son esos medios de transporte?

- 1. ....
- 2. ....

Pregunta 7

¿Cuál es la finalidad de incluir el dibujo de un jumbo en este texto?

.....

.....

Pregunta 8

¿Por qué hay dos globos dibujados?



- A. Para comparar el tamaño del globo de Singhanía antes y después de haberlo inflado.
- B. Para comparar el tamaño del globo de Singhanía con el de otros globos.
- C. Para mostrar que el globo de Singhanía parece pequeño desde el suelo.
- D. Para mostrar que el globo de Singhanía casi choca con otro globo.

Texto 3

EL AVARO Y SU ORO

Una fábula de Esopo

Un avaro vendió todo lo que tenía y compró una pepita de oro que enterró en un hoyo al lado de un viejo muro. Todos los días iba a visitar el lugar. Uno de sus empleados se percató de las frecuentes visitas del avaro al lugar y decidió espiar sus movimientos. El empleado pronto descubrió el secreto del tesoro escondido, y cavando, dio con la pepita de oro y la robó. El avaro, en su siguiente visita, se encontró con el hoyo vacío y comenzó a tirarse del pelo y a proferir lamentos. Un vecino, al ver su dolor y adivinar la causa, le dijo: “¡No lleva a nada el lamentarse! Ve, trae una piedra, métela en el hoyo y simula que el oro aún sigue ahí. Te hará el mismo servicio, pues cuando el oro estaba ahí era como si no lo tuvieses, ya que nunca hiciste el más mínimo uso de él”.

Utiliza la fábula “El avaro y su oro” para responder a las siguientes preguntas:

Pregunta 9

Lee las frases siguientes y enuméralas según el orden de los acontecimientos en el texto.

- El avaro decidió convertir todo su dinero en una pepita de oro.
- Un hombre robó el oro del avaro.
- El avaro cavó un hoyo y escondió en él su tesoro.
- El vecino del avaro le dijo que sustituyese el oro por una piedra.

Pregunta 10  
¿Cómo consiguió el avaro su pepita de oro?

.....

Pregunta 11

He aquí parte de la conversación entre dos personas que leyeron «El avaro y su oro».



Interlocutora 1

El vecino fue cruel. Podía haber aconsejado sustituir el oro por algo mejor que una piedra.

No, no podía. La piedra era importante en la historia.



Interlocutor 2

¿Qué podría decir el interlocutor 2 para defender su punto de vista?

.....

¡Muchas gracias por tu participación!

Arcenia Soriano Marín  
Maestría en educación superior – FFyL – BUAP  
3er semestre – grupo B

Anexo 4. Tabla 3. Resultados generales del pilotaje.

Ítem	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Total por reactivo
1	√	√	√	√	√	5
2	√	√	√	√	√	5
3	√	√	√	√	√	5
4	√	√	√	√	√	5
5	X	√	√	√	√	4
6	X	X	X	½	½	1
7	√	X	X	X	X	1
8	√	√	√	√	√	5
9	√	√	√	√	√	5
10	√	√	√	√	√	5
11	X	√	X	X	X	1
Total	8	9	8	8.5	8.5	

Anexo 5. Cuestionario final. Pilotaje.

Cuestionario final
--------------------

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Contesta las siguientes preguntas de acuerdo con tu experiencia al resolver los ejercicios del instrumento anterior.

1. ¿Consideras que los ejercicios fueron difíciles? Explica.

---

---

---

2. ¿Crees que el tiempo para resolverlos fue suficiente?

---

---

---

3. ¿Tuviste dificultades para contestarlos?, ¿cuáles fueron?

---

---

---

4. Menciona qué aspectos te resultaron fáciles.

---

---

---

5. ¿Cómo fue tu experiencia de lectura durante el ejercicio?

---

---

---

Anexo 6. Instrumento Pretest y Postest.



**BACHILLERATO**

**Introducción:**

El presente “Instrumento de evaluación de la competencia lectora” es un documento que será de utilidad para analizar el nivel de desempeño en pruebas estandarizadas de lectura de los alumnos del 3er semestre del Bachillerato UVP. Se utilizará para recabar datos para la investigación “Inventario de estrategias para potenciar la competencia lectora en los estudiantes del Bachillerato de la UVP”.

**INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA**

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lee atentamente los siguientes textos. Marca las preguntas propuestas para cada uno.

**LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES**

**¿Son peligrosos los teléfonos móviles?**

	Sí	No
<p><b>Punto clave</b></p> <p><i>Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.</i></p> <p><b>Punto clave</b></p> <p><i>Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.</i></p>	<p>1. Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos.</p>	Las ondas de radio no son los suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura.
	<p>2. Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo.</p>	Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo.
	<p>3. Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración.</p>	Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.
	<p>4. Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.</p>	Los investigadores admiten que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.
	<p>5. El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que las líneas eléctricas, los teléfonos móviles también emiten radiaciones.</p>	La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles.
	<p>6. Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos.</p>	Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo.

**Puntu clave**

*Dado el elevado número de usuarios de teléfonos móviles, incluso un pequeño efecto adverso sobre la salud podría tener importantes repercusiones sobre la salud pública.*

**Puntu clave**

*E laño 2000, el informe Stewart (un informe británico) no encontró problemas de salud conocidos producidos por los teléfonos móviles, pero, sobre todo entre los jóvenes, recomendaba atención hasta que se hagan más investigaciones. Nuevos informes realizados en 2004 confirmaron esas conclusiones.*

**Si usas teléfono móvil...**

Haz	No hagas
Limita la duración de las llamadas.	No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes.
Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo lleves en modo de espera.	No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR» <sup>1</sup> elevada, esto significa que emite más radiación.
Compra un móvil «con gran autonomía en llamada». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes.	No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente.

<sup>1</sup> SAR (tasa específica de absorción, en sus siglas en inglés): mide la cantidad de radiaciones electromagnéticas absorbidas por los tejidos del organismo cuando se usa el teléfono móvil.

El texto de las dos páginas anteriores procede de un sitio web.

Utiliza dicho texto para responder a las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la finalidad de los **Puntos clave**?

- A. Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
- B. Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
- C. Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan teléfonos móviles.
- D. Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

2. “Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra.”

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas **Sí** y **No** de la tabla? ¿**Son peligrosos los teléfonos móviles?**

- A. Respalda el argumento de Sí pero no lo demuestra.
- B. Demuestra el argumento de Sí.

- C. Respalda el argumento del No pero no lo demuestra.
- D. Muestra que el argumento del No es falso.

3. Fíjate en el Punto 3 de la columna **No** de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos “otros factores”? Justifica tu respuesta.

---

4. Fíjate en la tabla titulada **Si usas teléfono móvil...** ¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?

- A. No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
- B. Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
- C. Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones
- D. Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero no deberían usarse hasta que no se sepa con certeza.
- E. Las instrucciones de la columna **Haz** están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna **No hagas**, a todos los demás.

5. De acuerdo con el cartel anterior, la función de la información que aparece en los recuadros “**Punto clave**”, situados del lado izquierdo:

- A. Explican los pros y contras
- B. Sintetizan los pros y contras
- C. Complementan los pros y contras
- D. Presentan información aislada

6. A partir de la información de las tablas del cartel, se puede **concluir** que

- A. Los riesgos del uso de teléfonos móviles no son significativos para las personas
- B. Los teléfonos móviles son totalmente necesarios en la vida cotidiana
- C. Usar un teléfono móvil implica un riesgo no estudiado aún por los científicos
- D. Debe haber una regulación oficial del uso de los teléfonos móviles

7. De acuerdo con la información de los recuadros nombrados “**Punto clave**”

- A. El uso de teléfonos móviles no tiene relevancia social

- B. Los teléfonos móviles son un problema de salud pública
- C. Los padres de familia deben estar atentos al uso de teléfonos móviles
- D. Sí debe haber restricción del uso de teléfonos móviles entre los jóvenes

## AVISO SOBRE LA DONACIÓN DE SANGRE



La donación de sangre es esencial.

No existe ningún producto que pueda sustituir por completo la sangre humana. La donación de sangre es, por tanto, irremplazable y esencial para salvar vidas.

En Francia, 500.000 pacientes enfermos se benefician cada año de una transfusión sanguínea.

Los instrumentos utilizados para la extracción de sangre son estériles y de un solo uso (jeringuillas, tubos y bolsas).

Donar sangre no supone ningún riesgo.

### Donación de sangre:

**Es la forma de donación más conocida y dura de 45 minutos a 1 hora.**

Se extrae una bolsa de 450 ml, así como algunas muestras pequeñas sobre las que se realizarán los análisis y controles.

- Un hombre puede donar sangre cinco veces al año; y una mujer, tres.
- Los donantes pueden tener entre 18 y 65 años de edad.

Deben transcurrir ocho semanas entre una donación y la siguiente.

El texto “*Aviso sobre la donación de sangre*” es de un sitio web francés.

*Utiliza dicho texto para responder a las siguientes preguntas:*

8. Una mujer de 18 años que ha donado sangre dos veces en los últimos doce meses quiere volver a hacerlo. Según el texto “Aviso sobre la donación de sangre” ¿bajo qué condición le dejarán hacerlo?

---

---

9. De acuerdo con la información presentada en el texto anterior, **se puede concluir** que el texto es breve porque:

- A. Está dirigido a jóvenes
- B. La información es importante
- C. Es una ficha informativa
- D. Tiene imagen

10. Los elementos del texto que proporcionan la **idea general** son:

- A. Texto y números
- B. El sombreado y la imagen
- C. La letra cursiva y los números
- D. Las letras negritas y la imagen

11. En el cartel anterior, **la imagen tiene la función** de

- A. Mostrar a una enfermera y a un paciente
- B. Enfatizar la importancia de la transfusión
- C. Ejemplificar el proceso de transfusión
- D. Ilustrar la idea de la donación de sangre

## EL AVARO Y SU ORO

### Una fábula de Esopo

Un avaro vendió todo lo que tenía y compró una pepita de oro que enterró en un hoyo al lado de un viejo muro. Todos los días iba a visitar el lugar. Uno de sus empleados se percató de las frecuentes visitas del avaro al lugar y decidió espiar sus movimientos. El empleado pronto descubrió el secreto del tesoro escondido, y cavando, dio con la pepita de oro y la robó. El avaro, en su siguiente visita, se encontró con el hoyo vacío y comenzó a tirarse del pelo y a proferir lamentos. Un vecino, al ver su dolor y adivinar la causa, le dijo: “¡No lleva a nada el lamentarse! Ve, trae una piedra, métela en el hoyo y simula que el oro aún sigue ahí. Te hará el mismo servicio, pues cuando el oro estaba ahí era como si no lo tuvieses, ya que nunca hiciste el más mínimo uso de él.”

*Utiliza la fábula “El avaro y su oro” para responder a las siguientes preguntas:*

12. ¿Cómo consiguió el avaro su pepita de oro?

---

---

13. De acuerdo con el estilo del texto puede identificarse que tiene una naturaleza:

- A. Informativa
- B. Literaria
- C. Descriptiva
- D. Periodística

14. El consejo que le da el vecino al avaro es

- A. Una opinión
- B. Un hecho
- C. Una crítica
- D. Una conclusión

15. El orden de las acciones más relevantes del texto anterior es:

- A. Vender, comprar, enterrar, visitar, lamentar
- B. Vender, visitar, espiar, robar, sufrir, aconsejar
- C. Visitar, robar, lamentar, descubrir, vender
- D. Simular, vender, descubrir, sufrir, visitar

16. Una **opinión válida** de acuerdo con lo sucedido en el cuento es

- A. El avaro debía conservar sus propiedades.
- B. Debe seguir el consejo de su vecino para no sufrir.
- C. El vecino no debe meterse con el sufrimiento del avaro.
- D. El empleado hizo bien en robar el oro.

## AVISO EN EL SUPERMERCADO



**Alerta de alergia a los cacahuetes**

**Galletas rellenas de chocolate**

**Fecha de la alerta:** 4 de febrero

**Nombre del fabricante:** Fine Foods Ltd

**Información sobre el producto:** Galletas rellenas de chocolate, 125 g (Consumir preferentemente antes del: 18 de junio y Consumir preferentemente antes del: 1 de julio).

**Detalles:** algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes. Las personas alérgicas a los cacahuetes no deben comer estas galletas.

**Actuación por parte del consumidor:** si ha comprado estas galletas puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 para más información.

*Este aviso estuvo expuesto en un supermercado. Utiliza el aviso para responder a las siguientes preguntas.*

17. ¿Cuál es la **finalidad** del aviso?

- A. Hacer publicidad de las galletas rellenas de chocolate.
- B. Indicar a las personas cuándo se elaboraron las galletas.
- C. Prevenir a las personas acerca de las galletas.
- D. Explicar dónde comprar galletas rellenas de chocolate

18. ¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

---

19. ¿Tú qué harías si hubieses comprado esas galletas?

---

---

¿Por qué lo harías?

Utiliza la información del texto para apoyar tu respuesta.

---

---

20. ¿Por qué incluye el aviso las fechas para “*consumir preferentemente*”?

---

---

¡Muchas gracias por tu participación!

c. Otros – PLANEACIONES DE CLASE

Intervención (SESIONES 2 y 3)

**Título del Bloque:** Anuncio publicitario

**Propósito:** Identifica las características de construcción de significado del anuncio publicitario.

<b>Asignatura</b>	<b>Semestre:</b>	<b>Ciclo Escolar:</b>
Taller de lectura y redacción III	3°	2016-2017

Número de clase: 46 y 47

<b>Fecha:</b> 23 de noviembre	<b>Tiempo:</b> 100 minutos
-------------------------------	----------------------------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
Anuncio publicitario	Elementos visuales y verbales	Resolución de estrategias de lectura
		Competencia disciplinar
		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 (categoría): Se expresa y comunica	Competencia genérica	Atributo
	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.
		Distingue los elementos que proveen significado en el anuncio publicitario mediante la resolución de estrategias de lectura con la finalidad de interpretar de diversos textos icónico-verbales.

**Evidencia de enseñanza**

- Exposición y diálogo grupal sobre el anuncio publicitario.

**Evidencia de aprendizaje**

Estrategias contestadas y plenaria grupal.

**Saberes :** Conocimientos:

- Examina los elementos significativos de anuncios publicitarios para practicar la conclusión sobre los sentidos del texto de forma oral o escrita.

	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante la discusión grupal de estrategias de lectura analiza detenidamente los elementos significativos de un anuncio publicitario.</li> </ul>
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> <li>Resuelve estrategias de lectura para argumentar en plenaria por qué identifica algunos sentidos del anuncio publicitario.</li> </ul>

Estrategia didáctica	
<p><b>Análisis de textos</b>  A partir de estrategias de lectura que motivan los procesos de la variable “Acceder y recuperar”, los alumnos seleccionarán información relevante del texto, reconocerán elementos explícitos y el grado de literacidad, distinguirán la información distractora e identificarán la extensión y complejidad del anuncio publicitario.</p>	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Explicación con PPT del tema anuncio publicitario.  Dialoga con los alumnos durante la realización de las estrategias de lectura.</p> <p>Interrogatorio:  Planteamiento de preguntas que le permiten al alumno una reflexión específica sobre los elementos que le aportan sentido a los textos icónico-verbales.</p> <p>Solución de problemas:  Discusión en plenaria sobre los elementos portadores de sentido en los anuncios publicitarios.  Argumentación sobre la carga de sentido de signos específicos.</p> <p>Obtención de productos:</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i>  * Identificar los elementos significativos del mensaje icónico-verbal.</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i>  * Realizar las estrategias de lectura para discutir sus respuestas en plenaria.</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i>  * Realizar las estrategias de lectura  * Compartir en plenaria sus respuestas  * Concluir y apuntar argumentos no considerados en la resolución.</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i>  * Compartir algunos otros ejemplos de anuncios en los que identifique elementos significativos.  * Relacionar el análisis de anuncios con otro tipo de textos</p>

Resolución de estrategias de lectura en las que se evidencia el análisis de la interpretación de significados en dos anuncios publicitarios.	
--	--

<b>Apoyos y Recursos</b>	Computadora, cañón, fotocopias de estrategias, libro de texto
<b>Distribución del Tiempo</b>	<p><b>Inicio:</b> Exposición del tema (15 minutos) Comentarios grupales (10 minutos)</p> <p><b>Desarrollo:</b> Revisión del tema en el libro de texto (10 minutos) Resolución de estrategias 1 para la variable Acceder y recuperar (15 minutos) Resolución de estrategia 2 para la variable Acceder y recuperar (15 minutos)</p> <p><b>Cierre:</b> Discusión y revisión en plenaria (20 minutos) Comentario de conclusión del tema (15 minutos)</p>
<b>Evaluación</b>	<p>Formativa: Mediante una lista de cotejo se evalúa la competencia lectora del alumno para la realización de procesos propios de la variable Acceder y recuperar. También se consideran las habilidades orales y la calidad de los argumentos y comentarios respecto al tema.</p>

### Instrumento de evaluación

Lista de cotejo para evaluar estrategias de lectura - Acceder y recuperar		
NOMBRE: _____		GRUPO: _____
Criterio	Se presenta (1)	No se presenta (0)
Selecciona información relevante del texto		
Reconoce el grado de literalidad o explicitud		
Distingue información distractora		
Identifica la extensión y complejidad del texto		

Sus respuestas son claras, concisas y coherentes		
Presenta una redacción formal		
Expresa argumentos sólidos		
Relaciona los conceptos centrales con otros textos		
Total:		

## INVENTARIO DE ESTRATEGIAS

### ESTRATEGIAS DE LECTURA 1. ACCEDER Y RECUPERAR

Elaborado por: Arcenia Soriano Marín

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Instrucciones: ve con atención el siguiente texto y realiza las actividades que se te solicitan.



1. Enumera tres de los elementos que proporcionan mayor carga de significado y explica por qué.

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿De qué tipo de texto se trata? Explica cuáles son los elementos que te permiten determinarlo.

---

---

---

3. Al ver la publicidad anterior de forma general, ¿qué sentido crees que se manda en el anuncio?

---

---

---

4. ¿Cuáles elementos del anuncio anterior consideras que son más importantes? Explica por qué.

---

---

---

5. Relaciona el texto anterior con tres conceptos. Explica las relaciones que estableciste.

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Redacta el mensaje que reconoces en el texto anterior.

---

---

---

## ESTRATEGIAS DE LECTURA 2. ACCEDER Y RECUPERAR

Elaborado por: Arcenia Soriano Marín

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Instrucciones: ve con atención el siguiente texto y realiza las actividades que se te solicitan.



1. ¿Cuál consideras que es el mensaje del texto anterior?

---

---

---

2. Identifica los elementos literales y los simbólicos.

Literales	Simbólicos

3. Explica por qué los consideraste literales y/o simbólicos.

---

---

---

---

---

---

4. ¿Cuáles son los elementos que constituyen el sentido principal del texto?

---

---

---

5. Diseña un anuncio publicitario de un objeto cotidiano. Utiliza la combinación de elementos visuales y verbales para construir un significado completo.

**Indicaciones:** Lee atentamente el tema de reseña y el ejemplo que se te presenta. En ambos casos subraya las ideas que consideres más importantes y escribe al margen un comentario sobre las impresiones que te cause el contenido del texto.

## LA RESEÑA CRÍTICA

<http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/finanzas/LARESEACRTICA.htm>

Es un texto expositivo - argumentativo que implica, en primer lugar, haber comprendido muy bien el producto cultural (obra literaria, cuento, película, pintura, ensayo, etc.) reseñado como para poder resumir lo esencial de su contenido, pero además, es necesario que quien realiza la reseña (el escritor) esté en condiciones de emitir opiniones y juicios de valor fundamentados acerca del texto leído. En la reseña crítica se hace un recuento del contenido de una obra, de sus ideas esenciales y aspectos interesantes, al tiempo que se hace una valoración crítica del mismo. El autor de la reseña debe aclarar que la valoración de la obra corresponde a su posición, dejando al lector en libertad de que se forme su propia opinión. Cumplidas las dos condiciones anteriores, se requiere poner en funcionamiento todos los conocimientos que tenemos en el campo de planeación, textualización y revisión de textos, para poner por escrito nuestras ideas de acuerdo con la estructura de este género. Las reseñas son muy importantes porque, a través de ellas, no sólo nos enteramos del tema de una obra sino de la forma como ésta es recibida por la crítica. Es de vital importancia la revisión del texto en función de garantizar y facilitar su seguimiento y comprensión por parte del lector.

Adaptación textos de Mabel Giammatteo [www.fu-berlin.de](http://www.fu-berlin.de) y Maribel Pumarejo. Depto. Gramática. USA

La estructura, en general, de una reseña crítica consta de las siguientes partes:

1. Título
2. Presentación del producto cultural (en este aparte se consignan los datos bibliográficos que encabezan el texto: nombre y apellido del autor, título de la obra, la ciudad donde se editó, nombre de la editorial, fecha de edición y número de páginas).
3. Resumen expositivo del texto reseñado (aquí se presentan, en forma selectiva y condensada, los contenidos fundamentales del producto cultural).
4. Comentario crítico - argumentado del producto cultural.
5. Conclusiones.

Recomendaciones para elaboración de una reseña:

Haz una revisión previa de la estructura de la obra: título, subtítulo y el índice para que te orientes sobre sus aspectos importantes, el propósito, la finalidad de la obra y otros aspectos complementarios. Lee con atención y tomando notas críticas sobre el contenido del texto.

Revisa las síntesis parciales que hayas elaborado y ordénalas en una plan-esquema, ya que la reseña debe seleccionar lo significativo de la obra leída.

Resalta la importancia de la obra reseñada con una opinión justa e imparcial.

**Ejemplo de reseña acerca de un libro de divulgación científica.** Tomado del libro *Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos*, de Margarita Alegría, perteneciente a la colección "La ciencia para todos" del Fondo de Cultura Económica.

### **EL COLESTEROL: LO BUENO Y LO MALO de Victoria Tudela\***

En la colección del Fondo de Cultura Económica, La ciencia desde México, con el número 140 se ha publicado el libro *El colesterol: lo bueno y lo malo*, dedicado a divulgar los beneficios y las desventajas de este compuesto químico. Casi todos sabemos que el colesterol es nocivo para la salud, pero no entendemos el por qué. El objetivo que se propone la autora, Victoria Tudela, bióloga y genetista de profesión, es explicar que el colesterol desempeña diversas funciones en los organismos vivos y que no todas son nocivas.

Así, la autora define el colesterol como un compuesto químico, un alcohol del grupo de los esteroides, a los que se les clasifica como lípidos que no pueden disolverse en agua o en líquidos como el de la sangre, sino en disolventes orgánicos; por ejemplo, el alcohol o el éter, entre otros. Esta característica explica lo nocivo que puede ser encontrar altas concentraciones de él en las arterias, pues es capaz de producir accidentes vasculares al obstruir el paso de la sangre por esos vasos.

No obstante, el colesterol tiene varias funciones benéficas, ya que es un componente fundamental de las células y, por tanto, de las membranas. Cuando una de éstas se rompe, el colesterol es necesario para restaurarla. Las partes de los animales vertebrados y de los seres humanos donde se encuentra principalmente este compuesto son los tejidos del cerebro, el hígado, la piel y las glándulas adrenales. Esto significa que el colesterol es indispensable para el buen funcionamiento del organismo, aunque en cantidades anormales resulta nocivo para la salud. Seguramente esta información proporcionada por Victoria Tudela será una revelación para la mayoría de las personas.

Otra función importante del colesterol, a decir de Tudela, es la fabricación de las sales biliares, de numerosas hormonas de la vitamina D3, sustancias fundamentales para la salud. Un organismo normal produce el colesterol necesario para vivir, por eso puede prescindir de él en la alimentación.

Nos enteramos, gracias a la lectura de esta obra que existen dos clases de colesterol: el que produce el propio organismo, fundamentalmente el hígado, llamado endógeno, y el que procede de la dieta que se consume, denominado exógeno, y que viene de los alimentos. El colesterol a su vez produce vitamina D, cuya función consiste en desarrollar y luego mantener los huesos en buen estado; también genera sales biliares que forman la bilis, sustancia indispensable para la digestión y absorción porque rompe las grasas; asimismo, las hormonas esteroides también son viables por la acción del colesterol y tiene efectos en los tejidos de los testículos, ovarios y corteza adrenal. Sin estas hormonas no es posible la vida. Lo aquí señalado por la autora me lleva a pensar que personas con un mayor requerimiento de esteroides para contrarrestar enfermedades como el asma o el lupus, deberían ingerir más colesterol exógeno.

Sin embargo, advierte la autora, que el exceso de colesterol en el organismo de un individuo puede convertirse en enemigo de su salud. Algunas de las enfermedades cardiovasculares, en ciudades como la nuestra, constituyen la primera causa de mortandad y están relacionadas con este compuesto químico, que es un factor importante en el desarrollo de la aterosclerosis. Esta enfermedad consiste en la obstrucción de las arterias, debido a una acumulación anormal de glóbulos blancos, plaquetas y colesterol en las paredes de estos vasos. A estos abultamientos, llamados ateromas, se debe que el diámetro de las arterias disminuya y que sus paredes se vuelvan frágiles, lo cual puede ocasionar accidentes vasculares en cerebro y extremidades. Además, la sangre circula con dificultad y no puede proporcionar oxígeno al tejido que irriga el vaso obstruido. Por ejemplo, si las arterias que irrigan directamente al corazón, llamadas coronarias, están tapadas, el tejido de este vital órgano, al desoxigenarse, muere, lo cual se conoce como infarto al miocardio. La advertencia que Tudela nos hace es una aportación fundamental, una llamada de alerta respecto a esta mortal enfermedad.

Las causas del exceso de colesterol en las arterias pueden ser la grasa animal que ingiere en la dieta, o factores hereditarios que no tienen relación con los alimentos. Se trata de una insuficiencia del organismo que no permite la metabolización de este compuesto y para corregirla será necesario un tratamiento médico. Su prevención se facilita si se realizan periódicamente análisis de sangre.

Sin embargo, señala la autora que la alta concentración de colesterol en las arterias no es la única causa de las enfermedades coronaria, a ésta habrá que sumar otras como la hipertensión arterial: “se cree que la presión arterial elevada contribuye a lesionar la pared interna de la arteria, con lo cual, debajo de ésta, se facilita la formación de depósitos de colesterol y, posteriormente, de ateromas” (p. 35). El cigarro y el estrés son otros factores que intervienen en el desarrollo de las enfermedades coronarias aunque, según afirma Tudela, se desconoce de qué manera afectan. La obesidad y la falta de ejercicio también generan colesterol. Una persona obesa es aquella que consume más energía de la que gasta, a través de una ingesta de grasas y carbohidratos que se almacenan como grasas. Si a esto se añade la falta de ejercicio, la acumulación será mayor. Por último, los enfermos de diabetes que utilizan insulina, también elevan el riesgo de concentrar mayores cantidades de colesterol, debido a que la inulina inhibe la capacidad de metabolizar las grasas.

Los últimos capítulos del libro están dedicados a orientar al lector en cuanto a la manera de disminuir las altas concentraciones de colesterol en la sangre, al presentar tablas que explican la cantidad de este compuesto en los alimentos de origen animal, y cómo se pueden sustituir mediante la ingesta de grasas vegetales.

A través de un lenguaje sencillo y claro, Victoria Tudela explica en su libro qué es el colesterol, cuántos tipos existen, cuál es su origen y funciones, ayudando así a precisar un término sobre el que todos hablan, pero pocos entienden. Quizá hubiese sido enriquecedor que la autora definiera la diferencia entre aterosclerosis y arterioesclerosis, pues mientras la primera queda muy bien definida; la segunda, no; por momentos parece que significan lo mismo, pero no es así.

En términos generales, considero que el libro es bueno porque conduce lentamente al lector a conceptos difíciles de entender, ya que corresponden a procesos científicos complejos; además, la autora involucra a sus lectores para que revisen sus niveles de colesterol mediante un análisis de sangre

y a seguir una dieta libre de grasa animal. De esta manera Victoria Tudela contribuye al objetivo principal de esta colección que es hacer accesibles los conocimientos científicos a todos.

- Alegría de la Colina, Margarita (2005). Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos. México: FCE. Nota: Si deseas conocer y leer el texto completo El colesterol: lo bueno y lo malo, dirígete a la siguiente dirección electrónica, la cual forma parte de una biblioteca digital del Fondo de Cultura Económica:

<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/140/html/coleste.htm>

\* Victoria Tudela, El colesterol: lo bueno y lo malo, Fondo de Cultura Económica, México, 1996 (Colección La Ciencia desde México, 140), 73 pp.

Nota: el presente ejemplo fue tomado de:

[http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/cont/tall/tlriid/tlriid3/argumentar\\_demostrar/docs/ejemplo\\_de\\_resena.pdf](http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/cont/tall/tlriid/tlriid3/argumentar_demostrar/docs/ejemplo_de_resena.pdf)

#### ACTIVIDADES:

1. Una vez leído el ejemplo de reseña, subraya con distintos colores los elementos distintivos de la reseña:

Elemento	Color a utilizar
1. Datos bibliográficos del libro reseñado	
2. Tesis	
3. Opiniones de la autora	
4. Cita textual del libro	
5. Resumen expositivo	
6. Comentario crítico	
7. Conclusiones	

2. Redacta en un comentario la idea general que tienes de la reseña.

3. ¿Qué funciones crees que tiene la reseña para las personas?

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

**1. Por equipos, de tres personas, lean con atención el siguiente artículo.**

**¿Estás comiendo bien?**

Reyna Sámano, Luz María de Regil y Esther Casanueva

Las necesidades de alimentación de los adolescentes son diferentes de las de otros grupos de población porque están en pleno crecimiento.

Para hablar de la alimentación y nutrición de los jóvenes es necesario empezar por diferenciar la adolescencia de la pubertad. La pubertad es un proceso fisiológico que se inicia con el llamado segundo brote de crecimiento y corresponde al periodo de máxima diferenciación sexual. En este periodo se producen cambios en los órganos reproductivos, aparecen las características sexuales secundarias y se modifican el tamaño y la composición corporales (las proporciones de músculo, grasa y esqueleto cambian). En términos generales, se considera que la pubertad termina cuando el individuo deja de crecer y está apto para la reproducción. Por su parte, la adolescencia es un proceso psicosocial propio del ser humano, que comprende todos aquellos cambios que constituyen la transición de niño a adulto, y que se acompaña de una serie de ajustes que finalmente le permiten aceptar los cambios corporales, buscar un nuevo concepto de identidad y realizar un plan de vida.

**La energía es importante**

Después de que el individuo abandona el seno materno, en ningún otro momento de la vida éste crece en forma tan acelerada como en la pubertad. Esta condición supone un aumento en las necesidades de energía, lo que se caracteriza por un mayor apetito. Cuando esta avidez de alimento se satisface en forma excesiva o no se realiza suficiente actividad física, puede aparecer sobrepeso e incluso obesidad. Se ha demostrado que las dietas basadas en alimentos que aportan gran cantidad de energía en poco volumen (alta densidad energética), como los pastelillos, los helados, las bebidas azucaradas y las frituras suelen ser deficientes en vitaminas y nutrimentos inorgánicos.

En países como Estados Unidos, Inglaterra, Bélgica o Brasil alrededor de un tercio de la población infantil y juvenil tiene obesidad o sobrepeso, especialmente las niñas. México no es la excepción, la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud realizada en el año 2006, señala que 22% de los adolescentes tienen sobrepeso y el 10% obesidad. Estas cifras se incrementan notablemente entre los 20 y 30 años, en los que la actividad física se reduce, provocando que el exceso de peso se presente en más de la mitad de la población. Estos datos resultan un tanto paradójicos, pues se considera con frecuencia que las principales enfermedades relacionadas con la alimentación de este grupo de edad son la anorexia y la bulimia.

El problema de la obesidad va más allá de la estética, ya que a diferencia de lo que se pensaba, suele ir acompañado de otras enfermedades crónicas. Por ejemplo, se puede mencionar un estudio realizado por la Universidad Autónoma del Estado de México que incluyó a 1 366 niños y adolescentes originarios de la ciudad de Toluca. Se encontró que el 20% presentaba simultáneamente hipertensión, obesidad y concentraciones de glucosa, colesterol y

triglicéridos por encima de lo recomendable y sólo el 10% no tuvo ninguna de estas patologías. Lo alarmante es que este estudio bien podría ser un reflejo de lo que está pasando con los 35 millones de mexicanos que tienen entre 10 y 30 años de edad.

Afortunadamente, la desnutrición por deficiencia de energía y proteína ha disminuido y sólo en algunas regiones constituye un problema de salud pública. Es más, como un indicador de la mejora del estado nutricional, el promedio de estatura se ha incrementado cuatro centímetros en los últimos 25 años.

## **Clavos y gises**

Si bien se reconoce que todos los nutrientes son importantes —pues la carencia de cualquiera de ellos puede conducir a cuadros de deficiencia y, si la situación se prolonga, a la muerte—, durante la pubertad es necesario poner particular atención en el hierro, el calcio y el cinc.

El hierro se requiere para asegurar la adecuada oxigenación de la sangre y la eficiente generación de energía a lo largo de toda la vida, pero en la adolescencia su demanda aumenta debido al crecimiento de los tejidos corporales (en los varones este crecimiento corresponde sobre todo al tejido muscular) y el aumento en el volumen sanguíneo. En las mujeres el hierro es necesario para reponer las pérdidas debidas a la menstruación. Cuando la dieta no aporta la cantidad requerida de hierro, se produce una disminución de la reserva corporal (deficiencia) y, si no se corrige, anemia. La deficiencia de hierro puede afectar la respuesta inmune, lo que disminuye la resistencia a infecciones y deteriora la capacidad de aprendizaje, pues se ha demostrado que la anemia afecta la memoria de corto plazo. En un estudio realizado en diversos países se encontró que la anemia es el problema nutricional más frecuente entre los adolescentes, su prevalencia es de 22 a 55%, sin diferencias significativas entre sexos.

La necesidad de hierro asociada con el crecimiento está en función de la masa muscular o magra. Se requieren aproximadamente 476 miligramos de hierro por kilogramo de masa magra. Esto significa que durante la pubertad los varones necesitan 42 miligramos de hierro por cada kilogramo de peso que aumentan, mientras que las mujeres, debido a su mayor proporción de grasa, requieren 31 miligramos de hierro por cada nuevo kilogramo de peso. Se ha demostrado que, si bien es cierto que las adolescentes pierden más hierro que los hombres debido a la menstruación, los hombres pueden llegar a tener requerimientos más elevados por kilogramo de peso ganado, así como un mayor crecimiento y desarrollo de masa muscular que las mujeres. Recientemente se elaboraron las recomendaciones de ingestión de nutrientes para la población mexicana, donde la ingestión diaria sugerida (IDS) para el hierro es de 22 mg/día. El hierro se puede obtener de las carnes rojas; las leguminosas como los frijoles y las hojas verdes (como las espinacas) si se acompañan de alimentos ácidos (como las salsas o el agua de limón); los alimentos adicionados, como los cereales para desayuno, también son una buena opción.

En la pubertad también se requiere calcio debido al acelerado desarrollo muscular, óseo y endocrino; en este periodo es cuando se retiene la mayor cantidad de calcio en el organismo. Se calcula que alrededor de cuatro años después de que aparecen los primeros signos de desarrollo puberal, la mujer adquiere cerca de 50% de la masa mineral ósea. Dos años después de la menarca (primera menstruación) la mujer tiene cerca de 85% de su masa

mineral ósea, mientras que en los siete años posteriores a la menarca ya no se observan variaciones significativas.

De acuerdo con diversos estudios, los adolescentes mexicanos tienen un consumo insuficiente de calcio. Se ha postulado que el alto consumo de refrescos en este grupo de edad contribuye a un aporte deficiente de calcio, con la desventaja adicional de que este tipo de bebidas disminuyen la absorción de calcio, por ser alimentos muy ricos en fosfatos. En condiciones normales, para absorber el calcio requerimos que esté en una relación de 2:1 con el fósforo (como en las tortillas); en los refrescos (sobre todo en los de cola) hay más fosfato que calcio y por eso lo absorbemos menos. Este panorama se oscurece aún más si se considera que un exceso de fósforo en la dieta promueve la excreción urinaria de calcio. Así, al tomar refrescos no sólo no absorbemos calcio, también aumentamos su excreción urinaria.

Se calcula que en los adolescentes alrededor de 15% de la ingestión energética proviene del consumo de refrescos; la Encuesta Nacional de las Adicciones del Mexicano de 2004 reveló que alrededor de 60% de los jóvenes se consideran adictos al refresco de cola. En algunos países se ha logrado un consumo adecuado de calcio, promoviendo que los jóvenes tomen leche en abundancia. En México la Encuesta Urbana de Alimentación y Nutrición en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México reveló que el consumo per capita de leche en los adolescentes de las familias de escasos recursos es aproximadamente de un vaso al día. Esta cantidad cubre casi una sexta parte de lo que requieren los adolescentes y es a todas luces insuficiente, aun considerando el consumo de otras fuentes de calcio como las tortillas de maíz y los pescados secos. Se calcula que un consumo adecuado de calcio para cubrir la demanda durante esta etapa de la vida va de 1 100 a 1 600 mg/día, por lo cual se establece que la IDS para adolescentes mexicanos de ambos sexos es de 1 300 mg/día.

El cinc es otro nutrimento inorgánico importante durante la pubertad ya que es indispensable para el crecimiento, la mineralización ósea, la maduración sexual, y la síntesis de los ácidos nucleicos y proteínas. Su deficiencia se puede manifestar por pérdida de peso e infecciones como gripas y diarreas, ya que el cinc interviene en las funciones celulares determinantes en la respuesta inmune. Además, el cinc participa en la biosíntesis de proteínas y de ácidos nucleicos (ARN y ADN) por lo que su deficiencia en los varones se ha asociado con un pobre desarrollo de los testículos. La deficiencia de cinc en los adolescentes se puede deber al aumento en el gasto energético que produce el crecimiento acelerado. Algunos informes han mostrado que la deficiencia leve de cinc puede influir sobre los patrones de crecimiento en los adolescentes. Para disminuir este riesgo te sugerimos comer siempre algunos alimentos ricos en cinc, como los de origen animal (leche, carne o huevo), cereales integrales, nueces, almendras, avellanas, ajonjolí y germen de trigo.

### **Alimentación saludable**

Hasta aquí se ha hablado de lo importante que son para la salud y la vida los nutrimentos y la energía, pero a ninguno se le antojaría cambiar un plato de chilaquiles con sus frijolitos y queso rallado por un par de cápsulas de nutrimentos (las cuales son innecesarias si se tiene una alimentación correcta). Los alimentos son el vehículo de los nutrimentos y su consumo nos proporciona placer y motivos de socializar. Por lo tanto, se debe hacer énfasis en los alimentos y no en los nutrimentos. El plato del bien comer es una herramienta útil para este fin. Quizá te

estás preguntando si la pirámide de los alimentos no tiene el mismo propósito. Y la respuesta es que sí, pero esa imagen no es la adecuada para nuestra población, ya que fue hecha para la población estadounidense caracterizada por tener una complexión más grande y alta, y con alimentos y patrones alimenticios diferentes a los nuestros. A diferencia de la pirámide, El plato del bien comer fue diseñado por y para los mexicanos, y está basado en un proceso de investigación en el cual se consideraron tanto los aspectos técnicos como la percepción y la aceptación de la población.

El plato del bien comer presenta tres grupos de alimentos: 1) verduras y frutas, 2) cereales y 3) leguminosas y alimentos de origen animal. Los alimentos no se encuentran agrupados de acuerdo con su aporte de nutrimentos porque los alimentos son seres vivos y en general cualquier ser vivo requerirá más o menos de los mismos compuestos para su metabolismo. Así, no debe extrañarnos que la carne contenga pequeñas cantidades de vitamina C o que los cereales sean buenas fuentes de algunas vitaminas. La agrupación responde más bien a la forma en que debemos comer como homínidos que somos.

### **Algunas dudas frecuentes sobre la alimentación**

Si paso la mayor parte del tiempo en la calle, ¿qué hago para tener una alimentación saludable?

Trata de no comer en la calle y cuando no tengas otra opción busca un lugar limpio y donde los que preparan los alimentos no manejen también el dinero.

Para el descanso procura llevarte algo de fruta o verdura preparada en casa. Si ya te aburriste de la manzana o la pera, puedes intentar unas jícamas con chile y sal o un mango picado combinado con pepino y con un poco de jugo de naranja; puedes meterlos dentro de una bolsa hermética para evitar que se derrame el jugo.

Evita o disminuye el consumo de comidas rápidas (¡ojo!, los tacos y garnachas también son comida rápida), ya que por lo general son elevadas en sodio, grasa y azúcar. Algunas cadenas de restaurantes ya tienen opciones de ensaladas; si las aprovechas pide el aderezo de manera separada, así podrás limitar su consumo.

¿Cómo puedo limitar el consumo de sal?

El sodio es un nutrimento indispensable para el cuerpo, ya que participa en gran cantidad de funciones como la regulación de la tensión arterial o el funcionamiento cardiaco, sin embargo, hoy en día la alimentación lo contiene en exceso. A manera de ejemplo baste mencionar que mientras nuestros ancestros consumían 1 g de sodio y 7 g de potasio, actualmente comemos (por medio de productos industrializados) 5 g de sodio y menos de 3 g de potasio al día. Este cambio tiene gran trascendencia en el desarrollo de algunos tipos de hipertensión. Toma en cuenta que las botanas, los embutidos como las salchichas o el jamón, y los productos enlatados son los que más sal tienen, pero a la cabeza están las sopas instantáneas que aportan hasta el 50% de la recomendación diaria de consumo de sodio.

¿Cuánta agua debo tomar? Bebe agua potable en abundancia, de preferencia más de 2 litros al día. Evita o disminuye el consumo de refrescos por su alto contenido de azúcar. Algunos

investigadores piensan que en buena medida la epidemia de obesidad y sobrepeso que agobia a nuestra población se debe al consumo indiscriminado de refrescos.

¿El huevo es bueno o malo? ¿Las nuevas opciones de huevo son mejores para la salud?

El huevo es un alimento que aporta gran cantidad de nutrimentos; uno de ellos es el colesterol, una molécula que nuestro cuerpo necesita para la generación de las membranas celulares y hormonas, pero que cuando se encuentra en exceso tiende a depositarse en las paredes de las venas, ocasionando en algunos casos los infartos. Por su alto contenido de colesterol, el huevo ha sido tachado de “alimento peligroso”, sin embargo, no hay evidencia de que un consumo moderado (una pieza diaria o cada tercer día) realmente aumente las concentraciones de colesterol en la sangre.

Ahora hay nuevas opciones en el mercado: huevos light o modificados en su contenido de vitaminas o ácidos grasos n-3 (omega 3). En el caso de los primeros dos no hay evidencia de que realmente sean más bajos en energía ni de que aporten muchas más vitaminas que los huevos normales. En cambio, sí hay algunos tipos de huevo que pueden contener dos o tres veces más ácidos grasos n-3 (popularmente conocidos como omega-3) que los normales, aunque todavía no se demuestran totalmente sus efectos benéficos sobre la salud. Cabe recordar que los ácidos grasos n-3 reducen el riesgo de arritmias, y por lo tanto de muerte súbita, y el riesgo de trombosis, lo que conduce a contrarrestar el accidente cerebro-vascular. También disminuyen los triglicéridos y lipoproteínas de baja densidad, evitando el engrosamiento de la placa aterosclerótica, y la presión sanguínea, entre otras funciones.

Independientemente de la opción que elijas, no es conveniente ingerir el huevo crudo, pues puede estar contaminado con la bacteria *Salmonella enteritidis* (responsable de la salmonelosis), que frecuentemente habita en la cloaca de la gallina y contamina tanto el cascarón como el interior del huevo. Además, la clara del huevo contiene avidina, una proteína que inhibe la absorción de la biotina, vitamina necesaria para el metabolismo de energía. Tanto la biotina como la *Salmonella* se inactivan con el calor, por ello es recomendable cocinar el huevo a una temperatura mayor de 65°C por 3 1/2 minutos.

¿Si como alimentos light bajaré de peso?

Para bajar de peso es necesario tener un balance de energía negativo; es decir, que gastes más energía de la que consumes. Un nutriólogo te puede asesorar para que bajes de peso sin que comprometas tu salud.

En el mercado existen muchos productos “dietéticos”: los hay bajos en grasas, en azúcares, sin grasas trans (los ácidos grasos trans promueven la síntesis de colesterol, son muy utilizados por la industria de alimentos pues mejoran su sabor) o colesterol, pero no significa que sean bajos en energía. La legislación mexicana señala que para que un producto sea considerado bajo en energía no debe de aportar más de 40 kilocalorías por ración, en tanto que los que no contienen energía proporcionan 5 kcal/ración. Como el tamaño de las raciones puede variar mucho, es recomendable revisar las etiquetas para que no te lleves una sorpresa desagradable.

Así, los alimentos light se pueden consumir con moderación como parte de un régimen de reducción de peso, pero no serán los únicos responsables del éxito.

¿Son recomendables las bebidas energéticas?

Las bebidas energéticas son aquellas que, además de hidratos de carbono, contienen taurina, cafeína, guaraná, ginseng, glucoronolactona y algunas vitaminas (véase ¿Cómo ves? No. 98). Estas bebidas se han popularizado entre los jóvenes que buscan aumentar su energía para rendir más en la escuela, aumentar sus horas de trabajo o simplemente para divertirse toda la noche. Sin embargo, el consumo de más de dos latas al día podría perjudicar la salud y producir insomnio, ansiedad, problemas intestinales, nerviosismo, taquicardia, hipertensión arterial e incluso infarto al miocardio. Estos síntomas se deben a que algunas de las sustancias que contienen las bebidas energéticas son estimulantes del sistema nervioso. Por ejemplo, una lata de 250 mililitros contiene en promedio de 60 a 80 miligramos de cafeína, lo que equivale a una taza grande de café cargado.

Además, a menudo estas bebidas se mezclan con otras que contienen alcohol como vodka, ron, tequila o cerveza. Aunque muchas personas argumentan que estas combinaciones disminuyen los efectos de las bebidas alcohólicas, el daño al sistema nervioso es mayor. La mezcla de cafeína y alcohol puede crear deshidratación, desorientación y un incremento de la exigencia cardíaca. Sin embargo, los consumidores no se percatan de ello pues estos síntomas son enmascarados por el efecto estimulante de la cafeína, que contrarresta el efecto sedante del alcohol y genera una sensación de bienestar y euforia. Por lo anterior, la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios (Cofepris) recomienda a los consumidores de bebidas energéticas no mezclarlas con bebidas alcohólicas; no tomar más de dos latas al día; las mujeres embarazadas o que estén dando pecho no deben consumirlas, tampoco los menores de edad.

### **Cuerpo sano**

Una dieta correcta debe ir acompañada de actividad física. Acumula 30 minutos de actividad física al día. Puedes iniciar con periodos de cinco o 10 minutos e incrementar poco a poco el tiempo. Procura que se acelere tu corazón y tu respiración se haga más rápida, pero que puedas hablar sin sofocarte y respirar por la nariz y no por la boca.

Debes mantener un peso saludable, ya que tanto el exceso como la falta favorecen el desarrollo de problemas de salud. Para calcular este peso sólo tienes que aplicar la siguiente fórmula:  $(23) \times (\text{estatura en metros})^2$ . Si a ese resultado le sumas o restas cinco, obtendrás el límite máximo y mínimo de tu peso.

Cuida que tu cintura mida menos que tu cadera, así disminuirás el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares.

Toda esta información de nada sirve si no la pones en práctica... así que ¡a comer bien y a moverte!

Texto tomado de: <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/110/estas-comiendo-bien>

**2. Discute la lectura con tus compañeros y llenen la siguiente tabla**

<b>Elemento</b>	<b>Ejemplos del texto</b>
EVIDENCIA. Es la información de la que parte el autor para realizar sus planteamientos. Es parte de la realidad.	
PROBLEMA. Es la situación conflictiva de la que parte el autor.	
OPINIÓN. Es la postura central del autor. La idea que demuestra en el texto.	
ARGUMENTOS. Información que usa el autor para sustentar la opinión. Pueden ser: estadísticas, datos, ejemplos, situaciones...	
CONTRARGUMENTOS. Es la refutación de la opinión central del autor.	

3. Plantea tres preguntas que lleven a profundizar la información planteada en el documento.

\*

\*

\*

4. A partir de la lectura del texto y tu experiencia con la alimentación, plantea una opinión que podrías sustentar sobre el tema de la Alimentación en los jóvenes.

OPINIÓN:

ARGUMENTOS:

Estrategia de lectura 5: Reflexionar y evaluar – Hechos – opiniones – punto de vista

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

1. Ve atentamente la siguiente imagen. Analiza la imagen elemento por elemento.



2. Relaciona cada elemento o idea con ideas o experiencias previas que tienes. Realiza un diagrama que ilustre las relaciones.

3. Explica las relaciones que realizaste.

4. Explica tres ideas que concluyas a partir de la imagen.

5. Plantea dos hechos y dos opiniones sobre la imagen que se te presentó.

6. En qué otros hechos de la vida cotidiana identificas la misma función de los medios de comunicación. Argumenta tus planteamientos.

## Estrategia de lectura 6: Reflexionar y evaluar

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Los ejercicios siguientes están basados en el contenido de la lectura. Después de leerla, seleccione la mejor respuesta y márkela. Conteste todos los ejercicios de la lectura basándose en lo que ésta afirma o implica.

**Los ejercicios del 1 al 6 se basan en la siguiente lectura.**

¿En qué se parece el virus del sida a un chiste? La pregunta podría parecer de mal gusto si no se explica rápidamente que no se pretende jugar con un tema tan delicado. El sida es una epidemia mundial —pandemia— que afecta a millones de personas y, aunque la terapia para contener sus devastadores efectos ha mejorado muchísimo, sigue siendo incurable y mortal. Por ello, la prevención de futuros contagios y la búsqueda de mejores tratamientos para ayudar a quienes ya están infectados no es algo que pueda tomarse a broma.

Una de las razones que hacen que el virus que causa el sida sea tan temible es la gran facilidad con que muta: conforme se reproduce y se contagia de una persona a otra, su información genética sufre constantemente pequeños cambios que se manifiestan en la composición de sus proteínas externas. (Recordemos que el del sida, como todos los virus, consiste esencialmente en una cadena de ácido desoxirribonucleico, ADN, que contiene los genes, rodeada de una capa de proteínas.) Son estas mutaciones continuas en sus genes las que han hecho que hasta ahora sea imposible generar una vacuna contra el virus.

Es aquí donde la analogía entre virus y chistes cobra sentido. Todos hemos tenido la experiencia de escuchar un buen chiste (“estaban un día un mexicano, un brasileño y un alemán...”), y probablemente lo hemos contado a nuestros amigos. Al contarlo, quizá cometemos un error o un olvido (en vez del alemán hablamos de un inglés, por ejemplo), o incluso decidimos cambiar algún detalle para mejorarlo.

Llega a suceder que un chiste que ya conocíamos vuelve a llegar a nosotros más tarde, pero en forma ligeramente diferente... o totalmente cambiado. (Este tipo de fenómenos son cada vez más comunes hoy, gracias a Internet.)

Todos hemos oído también algún chisme, y sabemos cómo estos retazos de información suelen ir creciendo y exagerándose conforme viajan de un chismoso a otro.

Lo que está sucediendo en ambos casos es que un fragmento de información, chisme o chiste, está siendo copiado y transmitido a distintos receptores, pero las copias no siempre son exactas: conforme pasa el tiempo van variando, cambiando y diversificándose. A veces mejoran, a veces empeoran.

Pues bien: eso es exactamente lo que ocurre con el virus del sida, sólo que en este caso la información que se está copiando imperfectamente es información genética. Es lo mismo que sucede con todos los demás seres vivos, cuyos genes se copian también constantemente, cada vez que se reproducen, con errores de vez en cuando. A este proceso lo conocemos como evolución.

1. En la línea 2, la palabra “delicado” se usa con el significado de
  - (A) aventurado
  - (B) trascendente
  - (C) reservado
  - (D) trivial
  - (E) ininteligible
2. La analogía que se establece entre el virus del sida y el chiste se da por

- (A) la mutación que se da de generación en generación
  - (B) los cambios irreversibles en la transmisión de la información
  - (C) la evolución de la información que da el hombre
  - (D) la copia inexacta en la transmisión de la información
  - (E) los cambios que se dan con los errores
3. El propósito del texto anterior es
- (A) explicar el proceso del virus
  - (B) dar a conocer cómo se da la evolución
  - (C) analizar las similitudes entre dos procesos
  - (D) mostrar las consecuencias de la evolución
  - (E) ejemplificar el proceso de la evolución
4. Según el texto, ¿qué elemento determina las modificaciones del sida y el chiste?
- (A) La transmisión de información.
  - (B) Los seres vivos que transmiten.
  - (C) Los genes de la enfermedad.
  - (D) La evolución del proceso.
  - (E) El tiempo de la información.
5. La información que aparece entre paréntesis, en las líneas 18-19, expresa
- (A) una ayuda para entender la comunicación
  - (B) un ejemplo de alteración del significado
  - (C) que el Internet beneficia la intención humana
  - (D) el uso de medios tecnológicos
  - (E) las deficiencias de las computadoras
6. En la lectura se presenta
- (A) el desarrollo de dos temas
  - (B) una afirmación sobre la evolución
  - (C) la explicación de un proceso
  - (D) la narración de un chiste
  - (E) la explicación de la evolución

Escribe lo siguiente:

- Tema del texto: \_\_\_\_\_
- Un título para el texto: \_\_\_\_\_
- Dos ejemplos más en los que identifiques el mismo proceso que se plantea en el texto. Explica por qué los colocas.
- Una valoración del texto

**Instrucciones:** Los ejercicios siguientes están basados en el contenido de la lectura. Después de leerla, seleccione la mejor respuesta para cada uno y Conteste todos los ejercicios de la lectura basándose en lo que ésta afirma o implica.

**Los ejercicios del 1 al 6 se basan en la siguiente lectura.**

*La siguiente lectura nos presenta algunos estudios que se han realizado en torno a la sonrisa.*

La sonrisa de Mona Lisa es misteriosa; la del Guasón, traviesa, y la de Buda, beatífica. Los seres humanos sonríen, cada uno a su manera, desde el principio de los tiempos. Estas muecas ancestrales encierran varios significados: alegría, diversión, afabilidad, burla, desdén, lujuria y engaño, por nombrar algunos. Toda la paleta de emociones está representada en esos gestos. Lo que se sabe, además, es que independientemente de la emoción, la sonrisa involucra muchos músculos y nervios, comenzando con uno llamado séptimo nervio craneal que abandona el cerebro y se dirige al rostro, y en el punto en donde la mandíbula se une con el cráneo, se divide. Algunas de sus ramas viajan hasta los músculos de la frente, otras hasta los ojos, otras hasta la nariz y otras hasta las mejillas, labios y mentón. Cuando el séptimo craneal envía su mensaje al rostro, éste sonreirá. Según la emoción de que se trate, el cerebro enviará distintas instrucciones al rostro. Ésa fue la conclusión de un joven médico del siglo XIX llamado Guillaume Duchenne, quien se dedicó a visitar hospitales de París llevando un aparato que, valiéndose de electrodos, aplicaba electricidad a los rostros de sus pacientes. A medida que sus caras se modificaban, él recreaba un mapa de los nervios y músculos faciales. Mientras hacía esto, notó que en la gama de expresiones faciales humanas se podían notar dos tipos de sonrisas: una que se detiene en los labios, y otra que se extiende a toda la cara, hasta los ojos. Una sonrisa que abarca a los ojos, concluyó Duchenne, es genuina, ésa que pasó a ser conocida hasta el día de hoy como "Sonrisa Duchenne". La clasificación, pese a su antigüedad, atravesó años sin modificaciones. Pasado un siglo desde esos estudios, los científicos que analizan las expresiones faciales comenzaron a aplicar corrientes eléctricas directamente al cerebro y descubrieron que el hecho de estimular determinadas áreas es capaz de provocar una sonrisa, y que una estimulación más fuerte aún puede hacer que una persona se ría. Las zonas involucradas con una sonrisa amable y voluntaria (como la que se intercambia con un cajero de banco, por ejemplo) no son las mismas que las que se activan con una sonrisa genuina (como la que surge al ver a una persona amada o al escuchar un buen chiste). Los investigadores también se ocupan de otro de sus misterios. Tienen pruebas de que al ser un prelude de la risa, puede ayudar al cuerpo a curarse. Algunos estudios sugieren que la sonrisa genuina es capaz de poner en funcionamiento el sistema inmunológico. En serio.

1. En la línea 17, la palabra "genuina" se acerca más al significado de
  - (A) transparente
  - (B) auténtica
  - (C) ingenua
  - (D) alegre
  - (E) falsa
  
2. De acuerdo con la lectura, ¿qué función ejerce el séptimo nervio craneal?
  - (A) estimular los nervios del rostro para que éste sonría
  - (B) remitir emociones por medio de los nervios faciales

- (C) enviar señales al rostro que le permitan sonreír
  - (D) estimular todos los músculos de la cara
  - (E) llevar signos emocionales al rostro
3. De las líneas 1-3, podemos inferir que la sonrisa en los seres humanos se debe a
    - (A) que desde la antigüedad todos sonríen
    - (B) el buen humor de las personas
    - (C) la diversidad de emociones
    - (D) la alegría, la diversión, la afabilidad y la burla
    - (E) los rasgos gestuales propios del rostro
  4. De acuerdo con la lectura, ¿cuál de las siguientes afirmaciones tendría MENOR oportunidad de aparecer en el texto?
    - (A) La sonrisa puede curar enfermos de cáncer.
    - (B) La sonrisa activa el sistema inmunológico.
    - (C) La sonrisa amable se le da a cualquier persona.
    - (D) Los electrodos detectan la reacción de los nervios faciales.
    - (E) La sonrisa es una mueca de toda la humanidad.
  5. ¿Cuál de las siguientes aseveraciones tendría MAYOR posibilidad de aparecer en la lectura?
    - (A) La risa puede ayudar a los seres humanos a sentirse mejor.
    - (B) Las personas que sonríen son más felices.
    - (C) Se deben usar electrodos para conocer la sinceridad de una sonrisa.
    - (D) Los gestos de las personas hacen reír.
    - (E) Los científicos analizan el grado de felicidad.
  6. Todas las siguientes afirmaciones sobre la sonrisa se pueden inferir, EXCEPTO
    - (A) La sonrisa, como otros gestos, obedece a la emoción registrada en el cerebro.
    - (B) Los estudios científicos han arrojado datos concretos sobre la sonrisa.
    - (C) El rostro sonríe al recibir el mensaje de un solo nervio.
    - (D) La sonrisa es un medio para acelerar el proceso de curación de un enfermo.
    - (E) Tanto la sonrisa como el habla están vinculados a estímulos cerebrales.

Escribe lo siguiente:

- Tema del texto: \_\_\_\_\_
- Un título para el texto: \_\_\_\_\_
- Dos ejemplos más en los que identifiques el mismo proceso que se plantea en el texto. Explica por qué los colocas.
- Una valoración del texto

## Estrategias de lectura: Repaso de las 3 variables

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### I. Estrategia 7: Acceder y recuperar. Lectura selectiva y exploratoria.

a) Observa detenidamente la siguiente imagen y realiza las actividades que se te solicitan.

El lenguaje de la publicid... Anuncios publicitarios | F x

portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid3/unidad1/textoIcónico/anunciosPublicitarios

Universidad Nacional Autónoma de México Portal Académico CCH

¿Qué es #tuportal? Aprender Blog Formación integral Tutorial de estrategias

TLRIID 3

Unidad 1 -

Texto icónico-verbal -

Introducción

Definición

Figuras retóricas ▶

Caricatura ▶

Cómic e historieta ▶

Anuncios publicitarios -

TLRIID 3 > Unidad 1 > Texto icónico-verbal

### Anuncios publicitarios

La publicidad es una actividad imparable en la sociedad actual. ¿Podrías imaginar una ciudad sin publicidad en la vida diaria? ¿Te has preguntado por qué algunos anuncios publicitarios son más exitosos que otros? El creador de este tipo de anuncios requiere poseer una gran imaginación y estrategia, y plasmarlas con recursos lingüístico-discursivos sumamente eficaces para captar la mayor atención de su público. Éste puede ser objetivo, es decir, predeterminado y elegido por aquellos que realizan la campaña publicitaria, pero también puede llegar más allá (al difundir valores ideológicos y sociales), llegando a persuadir al enunciatario sobre los beneficios del producto ofrecido, recursos que lo seducen y fascinan y que lo mueven a la acción de *comprar*.

La publicidad establece una comunicación unidireccional en la que se muestran otras funciones del lenguaje. Presenta un objeto, al que dota de personalidad; pretende llamar la atención del receptor para establecer contacto con él; proporciona al mensaje un carácter atractivo; muestra a un personaje que valora su producto. Desde un punto de vista comunicativo, la publicidad es una técnica de carácter complejo, propia de la sociedad de consumo, que utilizan los productores de bienes y servicios, instituciones o asociaciones para dar a conocer algo al público y persuadirlo para que realice una acción concreta: comprar, evitar, adoptar determinados comportamientos, votar por un partido político, etcétera.

1. Señala los elementos que, en general, te indican de qué tipo de texto se trata.

2. A partir de esos elementos, ¿qué tipo de información se presenta en el texto? Explica cómo la identificas.

3. Menciona 4 elementos de la imagen anterior y las acciones que te permiten realizar.

## II. Estrategia 8: Integrar e interpretar.

a) Lee con atención el siguiente cuento y realiza las actividades que se te solicitan:

### **La obra maestra**

Álvaro Yunque

El mono cogió un tronco de árbol, lo subió hasta el más alto pico de una sierra, lo dejó allí, y, cuando bajó al llano, explicó a los demás animales:

- ¿Ven aquello que está allá? ¡Es una estatua, una obra maestra! La hice yo.

Y los animales, mirando aquello que veían allá en lo alto, sin distinguir bien qué fuere, comenzaron a repetir que aquello era una obra maestra. Y todos admiraron al mono como a un gran artista. Todos menos el cóndor, porque él era el único que podía volar hasta el pico de la sierra y ver que aquello solo era un viejo tronco de árbol. Dijo a muchos animales lo que había visto, pero ninguno creyó al cóndor, porque es natural en el ser que camina no creer al que vuela.

FIN

1. ¿De qué trata el texto anterior?
2. ¿Cuál es el tema del texto?
3. Identifica los personajes que aparecen en el texto y caracteriza a cada uno.
4. ¿Cuál es el mensaje del texto?
5. Si tuvieras que cambiar el título del texto ¿cuál le pondrías? Explica por qué.
6. ¿Qué cualidades y defectos humanos identificas en el texto?

### III. Estrategia 9: Reflexionar y evaluar

a) Contesta lo que se te solicita a partir de la lectura del cuento anterior.

1. ¿Qué opinión tienes sobre el cuento? Arguméntala con ideas válidas.

2. ¿Por qué crees que el mono colocó el tronco en lo alto de una sierra?

3. ¿Con qué tipo de personas puedes relacionar al mono y al cóndor? Explica por qué estableces esas relaciones.

4. Si fueras el cóndor, ¿qué dirías para convencer a los otros animales de que sólo se trataba de un tronco viejo?

5. ¿Qué quiere decir la siguiente oración?:

“[...] es natural en el ser que camina no creer al que vuela.”