



BUAP

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
COMPRENSIÓN DE TEXTOS, PARA
DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**

Tesis que presenta

**LIC. MARÍA DEL REFUGIO MALDONADO
FERNÁNDEZ**

Como requisito para optar por el grado de

Maestra en Educación Superior

Director de Tesis

DR. ROSENDO EDGAR GÓMEZ BONILLA

Puebla, Puebla
Enero 2018

Introducción.....	4
Antecedentes..... del tema.....	6
Planteamiento del problema.....	9
Objetivos de investigación.....	10
Justificación.....	11
..	
 Capítulo I.	 13
Marco contextual.....	
1.1 Contexto Internacional.....	13
1.1.1 UNESCO.....	
1.1.2 OCDE.....	15
1.1.3 Banco Mundial.....	20
1.2 Contexto Nacional.....	22
1.2.1 Secretaría de Educación Pública.....	22
1.2.2 Antecedentes de la Reforma Integral EMS.....	24
1.2.3 Acuerdo 442 Establecimiento de Sistema Nacional de Bachillerato.....	25
1.2.4 Acuerdo 444 Establecimiento de las competencias.....	26
1.3 Contexto Estatal.....	28
1.3.1 Colegio de Bachilleres.....	29
1.4 Contexto institucional.....	31
1.4.1 Enseñanza de la Literatura.....	33
 Capítulo II.	 35
Marco teórico.....	
2.1. Conceptualización de lectura.....	35
2.1.1 Teorías del proceso lector.....	38
2.1.2 Teorías que se centran en el Lector: Adams-Collins y Van Dijk- Kintsch.....	38
2.1.3 Teorías que se centran en el Texto: Gramáticas de los cuentos (Rumelhart) y Teorías de los Esquemas (Kintsch y Van-Dijk).....	40
2.1.4 Teoría que se centran en la Transacción entre Lector y Texto: Rosenblat.....	45
2.4 Estrategias de Lectura para la comprensión de textos.....	48
2.2 Concepto de Competencia.....	56

2.3	Competencia	58
Lectora.....		
2.4.1 Variables de estudio.....		61
2.4.1.1		61
Comprensión.....		
2.4.1.2 Expresión.....		61
2.4.1.3 Reflexión:.....		62
 Capítulo III.		
Metodología.....		63
3.1 Diseño de investigación.....		64
3.1.1 Muestreo.....		64
3.2 Sujetos.....		65
3.3 Instrumentos.....		66
3.4 Procedimientos.....		67
 Capítulo IV		
Interpretación de Resultados.....		69
4.1 Datos de identificación.....		69
4.2 Pretest.....		71
4.2.1 Grupo Control.....		71
4.2.1.1 Comprensión.....		72
4.2.1.2 Expresión.....		74
4.2.1.3 Reflexión.....		75
4.2.2 Grupo Experimental.....		76
4.2.2.1 Comprensión.....		78
4.2.2.2 Expresión.....		79
4.2.2.3 Reflexión.....		80
4.3 intervención.....		82
4.4 Postest.....		90
4.4.1.1 Comprensión grupo control.....		91
4.4.1.2 Expresión.....		92
4.4.1.3 Reflexión.....		93
4.4.2 grupo Experimental.....		94

4.4.2.1 Compresión.....	94
4.4.2.2 Expresión.....	95
4.4.2.3 Reflexión.....	97
4.5 Comparación de Resultados pretest.....	10
	0
4.5.1 Comprensión.....	10
	1
4.5.2 Expresión.....	10
	2
4.5.3 Reflexión.....	10
	3
4.6 Comparativos de Resultados.....	10
	4
4.6.1 Comprensión.....	10
	5
4.6.2 Expresión.....	10
	7
4.6.3 Reflexión.....	10
	9
Conclusiones.....	11
	1
Bibliografía.....	11
	3
Anexos.....	11
	5

INTRODUCCIÓN

Un elemento fundamental para conocer o aprender nuevas cosas ya sea por curiosidad, por un interés o por necesidad es la lectura; pues a través de ella podemos interpretar, imaginar y vivir lo que leemos, la habilidad de leer nos brinda la oportunidad de descifrar y traducir signos. Dichos signos poseen un significado en el que está implícito el conocimiento que otros seres humanos han creado y somos los lectores, quienes atribuimos a un objeto, lugar o suceso cierto significado, el cual nos permite conocer o reafirmar lo que ya sabemos. Y en esta atribución de significado, la lectura es un aliado fundamental ya que esta, nos dirige por un propósito, el cual, se ve reflejado al leer ya que al ir descubriendo el contenido del texto, la lectura nos marca senderos por los que debemos transitar para comprender un texto escrito, de igual manera, nos permite extraer significados contenidos de manera implícita o explícita en el texto, los cuales pueden satisfacer o no nuestras inquietudes como lectores.

Antecedentes del tema

El estudio de la comprensión de textos ha sido de suma importancia para educadores y psicólogos como Huey-Smith, citados por Gordillo y Flores (2009, pág. 95) se han ocupado en determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. En las décadas de los 60 y los 70 la perspectiva de la comprensión cambia, ya que se pensaba que la

comprensión de textos era el resultado directo de la decodificación, si los estudiantes eran capaces de dominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera autónoma. La ejecución de ejercicios bajo esta perspectiva no obtuvo los resultados esperados ya que los estudiantes no lograban la comprensión del texto leído, éste solo decodifica y no entiende lo expresado en el texto.

En la década de los 70 y los 80 especialistas enfocados en el estudio de la enseñanza, la lingüística y la psicología ante la problemática de la concepción de comprensión lectora teorizan: La comprensión lectora que es la comprensión tal, y como se concibe actualmente, “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Anderson y Pearson 1984), revisado en Redondo, A 2008. p.1

Investigadores enfocados al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística como Smith, Goodman, entre otros, se plantearon otras posibilidades para la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la comprensión, se concibe, como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la que él ya tiene, con sus conocimientos.

En las décadas antes mencionadas, la comprensión de textos era decodificar y elaborar un significado ante el texto leído, en los años subsecuentes esta concepción cambia ante el hecho de que el acto de leer es una habilidad que con la práctica diaria llevará al estudiante a desarrollar lo que actualmente se concibe como competencia lectora, para entender, el concepto, a continuación, se menciona como éste es abordada por los organismos internacionales y por algunos autores.

Para los responsables del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora según Pirls (2001) citado por Gómez G, (2008) p. 2, la competencia lectora es: la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona. PIRLS trabaja con cuatro competencias: cada una será una forma precisa de construir sentido a partir del texto: 1) Comprender: esta competencia supone procesar la información en forma automática e inmediata, ya que su significado es expresamente declarado, el lector fijará su atención en este tipo de información cuando ella ayude a comprender el desarrollo del texto; 2) Inferir: el lector debe construir sentido estableciendo relaciones entre la información explícita y su sentido no dicho, este es el primer paso para acceder a la estructura profunda del texto; 3) Interpretar: la comprensión necesaria

va más allá del nivel superficial, el lector debe relacionar las diferentes informaciones para construir un sentido global que se refiera a un párrafo, varios, o a todo el texto; 4) Evaluar: un lector capaz de desarrollar todas las tareas antes descritas, estará también en condiciones de juzgar el texto, tanto la información que contiene como su estructura, así como establecer comparaciones con otros textos y con su propia experiencia.

Según la OCDE, entidad responsable de los Informes PISA, la competencia lectora es “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (PISA, 2009. p. 8). Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto.

La comprensión de textos y competencia lectora tienen una relación estrecha, ya que una es derivada de la otra, para tener la comprensión de un texto primero que nada debemos tener conocimiento de lo que es leer, ya que erróneamente se piensa que leer es repetir lo que está escrito, sin darle un significado y por consiguiente una interpretación adecuada o significativa, una vez que se tenga ese conocimiento, podremos entender lo que se lee, llevado a cabo este proceso podemos desarrollar la habilidad lectora, para posteriormente llegar a las estrategias que nos permitan poseer la competencia lectora.

Almaguer y Peña (2009) mencionan que “el lector que posee la competencia lectora desarrolla estrategias que le permiten crear diversas tácticas frente a las diversas situaciones lectoras”. Lo que se debe lograr es la competencia, no las realizaciones particulares o individuales. Se puede tener determinadas habilidades, no obstante, para que su actuación sea competente, ha de desarrollarla ante una situación específica, concreta.

Solé (2012) plantea que “la definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece como algo bastante complejo y multidimensional”. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector. Para Solé la definición propuesta por la OCDE, sobre la competencia lectora es una definición ambiciosa en el sentido de que no restringe la lectura a motivos estrictamente instrumentales: pues la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social.

Solé señala que la competencia lectora debe concretarse en textos diversos, los cuales no todos se apegan a la veracidad, pues el hecho de leer puede ser llevado a cabo por distintos

objetivos curiosidad, gusto, por aprender entre otros, otro factor que se debe tomar en cuenta es que los textos en los que el lector se enfrenta pueden ser seleccionados por el mismo o por un tercero. La tarea del lector es estar interesado en la actividad lectora y enfrentarla desde diferentes niveles de conocimiento previo y una estrategia adecuada.

Solé menciona que formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan que leer como hacerlo, que puedan utilizarla para formar la información en conocimiento.

Señalando lo expuesto por las organizaciones que se encargan de evaluar la competencia lectora y lo mencionado por Solé, hoy por hoy es indispensable dotar de estrategias básicas de lectura y competencia lectora a los estudiantes de bachillerato, para combatir contra las prácticas lectoras que consisten en simple memorización de datos, hay que buscar que el estudiante reflexione sobre las razones que lo conducen a responder de una o de otra manera

Es necesario enfatizar que la lectura, es un hecho ineludiblemente individual, social y cultural que nos permite el acceso a mundos desconocidos, de los cuales compartimos ideas, costumbres y valores estos nos permiten; reflexionar y analizar sobre lo que pasa a nuestro alrededor así como también nos brinda la oportunidad de tener una mente más activa y productiva por tal motivo, es de suma importancia instruir a los estudiantes al aprendizaje de la misma en su vida académica ya que el aprender a leer, nos invita a leer para aprender, al respecto Rojas citado por Trujillo, Zarate & Lozano (2013) afirma que “ sin lectura cualquier meta educativa es casi imposible de alcanzar” (p. 55). Aprender a leer y comprender lo que se lee es la base que permite al alumno y a todo lector adquirir nuevos conocimientos, y la lectura es una herramienta fundamental.

Planteamiento del Problema

La problemática que se presenta en los estudiantes del Colegio de Bachilleres del estado de Puebla Plantel 1, del tercer semestre turno matutino en la asignatura de Literatura 1, corresponden al semestre escolar 2016B, es el poco interés hacia la lectura, este hecho se aprecia al momento en el que se le solicita al estudiante lea un texto, éste, está más atento a los aspectos audibles de su lectura en voz alta, que al contenido del texto; lo cual impide que el estudiante se concentre el comprender lo que el texto expresa y en lo subsecuente no logra desarrollar la competencia lectora la cual es un elemento fundamental en los espacios educativos, sociales y culturales en los que se relaciona el estudiante.

En las aulas educativas los jóvenes presentan algunas deficiencias para llegar a la competencia lectora como entendimiento, interpretación, análisis y argumentación, entre otros, estas deficiencias son evidentes al momento que el estudiante es interrogado sobre lo que entendió respecto a la lectura realizada, éste se queda callado o le cuesta trabajo expresar de manera oral lo que se le pregunta, ante esta actitud se deduce que no logra identificar o comprender lo que lee, otros factores que se observan en el estudiante al realizar la lectura es, que lee de forma fragmentada, el vocabulario que posee es limitado ya que en ocasiones al ir haciendo la lectura constantemente la interrumpe para preguntar y saber el significado de las palabras que desconoce estos factores junto con la falta de estrategias que le permitan desarrollar adecuadamente el proceso lector en un texto determinado empobrecen los elementos que el estudiante pueda tener, con esto, no se quiere decir que no tenga dichos elementos, sino que desconoce que los tiene o no sabe cómo emplearlos.

Esta problemática, es el reflejo de que en las instituciones educativas se enfocan consciente o inconscientemente a concebir a la lectura como un proceso que se tiene que realizar por obligación, olvidando darle un sentido o fin diferente a la acción de leer como; el deseo de disfrutar, el hecho de estar informado, de fomentar la creatividad, o de resolver problemas dentro del campo de conocimiento.

Si bien se mencionó el poco interés por parte del estudiante hacia la lectura y la forma en la que es percibida, es de suma importancia mencionar que otros elementos que a los estudiantes les dificulta es, identificar la estructura del texto, la intención del autor, reflexionar sobre el texto, análisis del texto.

Preguntas de investigación

Ante lo mencionado anteriormente surgen las siguientes interrogantes.

*¿Qué indicadores presentan dificultad para la comprensión, expresión, reflexión de textos y la competencia lectora en los estudiantes del tercer semestre del plantel 1 en la asignatura de literatura?

*¿La implementación de un taller basado en estrategias de lectura mejorará la comprensión, reflexión, expresión y la competencia lectora en los estudiantes del tercer semestre de bachillerato?

Objetivos de la investigación

Para dar respuesta a nuestras interrogantes se proponen los siguientes objetivos

General:

Implementar estrategias de lectura basadas en la comprensión de textos en el aula, para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de bachillerato.

Particulares:

- * Analizar los indicadores que presentan dificultad para la comprensión, expresión, reflexión de textos y la competencia lectora en los estudiantes de tercer semestre al realizar una lectura.
- * Implementar un taller basado en estrategias de lectura de textos para mejorar la competencia lectora.

Justificación e importancia del estudio

Durante los últimos años, y de forma más específica, a partir de las reformas educativas del 2008, en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), se ha dado particular énfasis al desarrollo de habilidades, actitudes y valores en el área de matemáticas y en lectura. Respeto a esta última, resulta innegable el hecho de que la lectura colabora de manera definitiva en los procesos de aprendizaje dentro y fuera de los ámbitos educativos. Sabiendo esto, se resaltan dos hechos implícitos, el primero es que educar es algo más que la simple transmisión de conocimientos y el segundo, que la lectura placentera de buenos libros es el mejor aliado para contribuir al desarrollo global y armónico de la persona, potenciando sus capacidades cognitivas-críticas que le permitan además de comprender un texto, desarrollar la competencia lectora. Esta ayudará a que el estudiante despliegue todo su potencial intelectual y afectivo para que aprenda a ser él mismo.

Es tarea de los docentes conseguir que los estudiantes mejoren sus niveles de comprensión, de expresión y de reflexión; así como también el desarrollo de su conciencia de lector al estimular su gusto por la lectura. Así mismo el proyecto intenta dar un panorama general que responda a las preguntas anteriores, sabiendo de antemano que una situación de lectura dirigida varía en mucho de una situación “voluntaria”, no formal, fundamentalmente porque al asignar una actividad la hace obligatoria a diferencia de la libertad e independencia de elección que un lector tiene fuera de ella.

Alcances y limitaciones del estudio

La presente investigación tiene como alcance identificar las deficiencias que presenta el estudiante en el ejercicio lector, las cuales son el reflejo de un mal hábito de lectura, así como también la lectura por obligación, el poco interés entre otros aspectos, se pretende atender una de las preocupaciones educativas que es despertar en el alumno el gusto e interés por la lectura, lo cual implica también desarrollar estrategias hacia la comprensión, expresión, reflexión del texto, fortaleciendo la competencia lectora a través de un taller debidamente diseñado y organizado, para alcanzar los objetivos planteados. Las posibles limitantes a las que se pueda enfrentar la investigación a realizar es la disposición por parte de los estudiantes, así como también las fechas señaladas y gramada para realizar la actividad, al culminar dichas actividades, se realizará un análisis y transcripción de los datos obtenidos del lector. Se procederá a redactar un informe general de los resultados que arrojen los dos procedimientos anteriores.

Estructura de la investigación

Investigaciones recientes, conducen a la revisión tanto de las bases conceptuales como de las prácticas escolares que se han utilizado en su enseñanza y que la han convertido en un acto mecánico y de decodificación, de reproducción oral de los signos escritos, reduciendo la lectura sólo a la recuperación memorística de la información de un texto, sin que haya comprensión de lo leído.

A pesar del camino recorrido y de los avances logrados, aún no se evidencia del todo la aplicación de estos avances en el salón de clases, es por ello que la presente investigación tiene como finalidad implementar las estrategias lectoras para desarrollar la competencia lectora en los estudiantes de nivel medio superior y al mismo tiempo proporcionar elementos que le permitan despertar el interés de la lectura, así como también el desarrollo de esta habilidad.

La investigación realizada está conformada por 4 capítulos, en el primer capítulo hace referencia al panorama del contexto en el que se inserta la intervención, enmarca y detalla las circunstancias internacionales, nacionales y regionales en las cuales se desarrolla la temática sobre la competencia lectora a nivel medio superior.

En el capítulo dos hace al Marco Teórico haciendo énfasis en los modelos interactivos, Postura centrada en el texto Gramáticas de los cuentos (Rumelhart) y Teorías de los Esquemas (Kintsch y Van-Dijk) Postura centrada en el lector: Adams-Collins y Van Dijk-Kintsch, y Postura Transaccional del texto y el lector Rosenblat, los cuales manifiestan le el

papel que cumple el lector y el texto en cada uno de estos modelos. Al mismo tiempo se hace referencia sobre el concepto de la competencia lectora.

Se hace mención también sobre las estrategias utilizadas con mayor frecuencia por los lectores las cuales son el muestreo, la predicción, la anticipación, la inferencia, la confirmación y la autocorrección con el afán de formar lectores capaces y autónomos.

En el tercer capítulo se hace referencia al diseño e implementación de la propuesta de intervención y se hace una descripción de la metodología que dio sustento al trabajo, de la estrategia y sus etapas de planeación, implementación y resultados así como del cronograma de aplicación y el seguimiento dado a la estrategia.

En el cuatro capítulo se hace referencia a la interpretación resultados relacionados con las variables de comprensión, expresión y reflexión; los resultados están representados a través de graficas comparativas las cuales reflejan cada una de las variables e indicadores trabajados con los estudiantes.

Se considera que, para que lectura cumpla su objetivo, el lector necesita involucrarse en un proceso estratégico, planificado, pero lo suficientemente flexible, que le permita la consecución de las metas previstas, así como también la permanente supervisión y evaluación del proceso mismo durante su ejecución. Este proceso es posible en la medida en que el lector haga uso consciente de estrategias adecuadas para el procesamiento, la comprensión y supervisión de su propio proceso.

Finalmente se exponen las conclusiones y recomendaciones originadas a partir de la planeación, ejecución y valoración de todo el proyecto de intervención así como el apartado de referencias y anexos.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

Los conocimientos, habilitados y actitudes que la sociedad demanda, de los estudiantes de Educación Media Superior que se desenvuelven en ella y en el ámbito educativo, son cada vez mayores, al enfrentar la falta de conexión entre los conocimientos teóricos y las competencias que se exigen en el terreno práctico de la vida diaria; es por ello que en el presente capítulo hablaremos sobre las circunstancias en las que se encuentra inmersa la lectura y la competencia lectora a nivel nacional e internacional, así como también el desarrollo de la misma en los jóvenes de educación media superior, cuáles son las carencia y los alcances de los jóvenes al enfrentarse a la evaluación de lectura y más aún la competencia lectora.

1.1 Contexto internacional y el abordaje de la competencia lectora.

Ante los constantes cambios organismos como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial, entre otros, hacen evidente la necesidad de implementar estrategias o medidas para la calidad educativa puesto que hay un gran avance en la tecnología y a información. Para estas organizaciones la educación y la lectura son base fundamental para tener una mejor calidad de vida, frente a esta evolución, el marco de evaluación de PISA, reconoce que cualquier definición de lectura para el siglo XXI debe de incluirse los textos tanto impresos como

digitales, ya que estos últimos dan una redefinición de los textos y de los procesos mentales, que los lectores utilizan para abordarlo, PISA (2011).

Así como ha cambiado la estructura política, ideológica, cultural y social en los últimos años, el concepto de lectura también se ha modificado, y más aún a partir del año 2000, en el cual, la definición de la competencia lectora, dicha definición, reconoce que las características relacionadas con la motivación y la conducta coexisten con las cognitivas, PISA (2011).

Es por ello que los objetivos del proceso educativo van encaminados no para que el estudiante sea receptivo y pasivo, más aún en lo que a lectura se refiere ya que esta acción ya no es con finalidad memorística de información, sino, con la finalidad de que él es estudiante sepa identificarla y utilizarla de manera tal que la información adquirida en el contexto educativo por parte del estudiante sea para su crecimiento, personal, profesional y laboral.

1.1.1 UNESCO

La educación es un elemento fundamental para todo el género humano porque a través de ésta se le da herramientas necesarias para ser parte del entorno al que pertenece, es por ello que organismos internacionales y nacionales tienen la preocupación por fortalecer los ámbitos educativos, así como también mejorar y evaluar la lectura de los jóvenes. En el *Informe de Seguimiento la Educación para Todos (EPT) en el Mundo del 2012* la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dio a conocer que vivimos en un mundo globalizado habitado por 7,162 millones de personas, de las cuales, únicamente mil 155 millones tienen oportunidad de llegar a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades. En contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 115 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas escolares por diversas circunstancias UNESCO (2012).

Tomando en cuenta que la lectura es una de las herramientas que permiten al hombre fortalecer sus conocimientos y sus habilidades, este hábito no se fortifica en casi todo el mundo y nuestro país no es la excepción, ya que la práctica de lectura se realiza de manera memorística sin tener una lectura significativa de la información del texto, esto puede observarse a través de la encuesta realizada sobre la materia por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la UNESCO en el 2006. Dichos resultados se publicaron el 20 de abril del 2012 Notimex, por motivo del día mundial del libro, el cual se celebra cada 23 de abril, dicho proyecto surge con la finalidad de “alentar a todos, en particular a los más jóvenes, a descubrir el placer de la lectura y respetar la irreemplazable contribución de los creadores al

progreso social y cultural”, y partió de la iniciativa de Cataluña (España), donde en dicho día es tradicional regalar una rosa al comprador de un libro.

Los resultados obtenidos indican que el mexicano lee en promedio 2.8 libros al año, colocándolo en el penúltimo lugar mundial de los 108 países, uno de los índices más bajos. El primer lugar mundial lo tiene Japón con el 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura, le sigue Alemania con un 67% y Corea con 65% de su población que cuenta con el hábito de lectura. Pisa (2009).

Ante estos resultados nuestro país abrió programas con la finalidad de revertir tal situación a nivel, nacional y estatal con apoyo de la sociedad civil dentro de los programas se encuentran el “Rincón del libro”, “Para leer en libertad” y el premia anual “México lee” Notimex (2012).

En ese mismo año, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) realizó una encuesta los resultados al respere que el 54.6 por ciento de los mexicanos de 12 años o más leen libros; 30.4 que alguna vez lo hizo y 12.7 nunca haberlo hecho. El 69.7 % de los jóvenes de 18 a 22 años, contra el 66.6 de los adolescentes entre 12 y 17 años que lo hicieron, mientras que por nivel escolar quienes más leen son los de estudios universitarios, el 76.6 puntos porcentuales de los encuestados. Las cifras dichas por Conaculta refieren que el promedio de libros leídos en el año es de 2.9, “con cifras superiores para los jóvenes de 18 a 22 años (4.2), los mexicanos con educación universitaria (5.1) y los de niveles socioeconómicos medio alto y alto (7.2)”, SEP (2012).

Los resultados en ambas encuestas reflejan que el ejercicio lector no es llevado a cabo de manera constante y consciente, ya que uno de los factores que influyen en este ejercicio es, el contexto cultural y social al que se pertenece, en el siguiente apartado se hará referencia sobre cómo es evaluada la competencia lectora desde la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

1.1.2 OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se preocupa por la lectura, ésta organización evalúa las habilidades básicas en lectura, matemáticas y ciencias exactas las cuales se han vuelto algo indispensable a nivel internacional, los estándares sobre lectura emitidos por la OCDE, están sustentados en las evaluaciones de PISA (aplicadas en México cada tres años desde el año 2000), en las que se evalúan las competencias de los alumnos de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias.

Este organismo ha manifestado que la lectura debe ser considerada por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes, a su vez, ha señalado también que el concepto de competencia lectora, es un concepto que no debe, de verse desde la noción tradicional, entenderse como la simple alfabetización de los individuos, para estos organismos, la capacidad lectora requiere de la habilidad de decodificar el texto, de interpretar el significado de las palabras y las estructuras gramaticales, de construir el significado, de leer entre líneas y de reflexionar sobre los propósitos y las audiencias a quien se dirigen los textos, de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

En la actualidad a nivel mundial los individuos están obligados a reflexionar sobre el contenido de un texto, conectar la información encontrada con el conocimiento obtenido de otros textos y evaluar y contrastar las afirmaciones realizadas en el texto a la luz de sus propios conocimientos, por eso, la OCDE, ha emprendido una amplia investigación para diagnosticar la problemática de la lectura entre los estudiantes de sus países miembros, cuyas conclusiones se han publicado en el documento denominado “Programme for International Student Assessment”. Dichas conclusiones están basadas en las evaluaciones educativas de PISA (aplicadas en México cada tres años desde el año 2000), en las que se evalúan las competencias de los alumnos de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias.

Los resultados arrojados por la OCDE en el 2011, basados en la última evaluación de PISA realizada en el 2009, evidencian que los jóvenes mexicanos alcanzaron 425 puntos en lectura de un nivel promedio internacional de 500 puntos, que contrasta con los resultados obtenidos por la provincia de Shanghái, en China, donde los estudiantes alcanzaron resultados notablemente altos en lectura: 556. Respecto a nuestro país, dos de cada cinco estudiantes (un 39%) se ubica en niveles inferiores de desempeño por debajo del promedio, lo que indica que poseen competencias lectoras insuficientes para aprender y participar de forma eficaz y productiva en situaciones de la vida real. El 54% se coloca en los niveles 2 y 3, lo cual significa que poseen competencias mínimas para comprender, emplear y reflexionar lo que leen y usarlo en situaciones reales. Y sólo el 6% se ubica en los niveles 4 a 6, que son los más altos de desempeño en el ámbito de la lectura. Este País (2011).

Los resultados de PISA en 2009 en México, comparados con los del 2000, indican: Que la proporción de estudiantes en los niveles bajos (1 y debajo de 1) han disminuido, pasando del 44% al 39%, al mismo tiempo que disminuyó la proporción de estudiantes en los niveles más altos (4 a 6), de un 7% a un 6%, y que se incrementó el porcentaje de estudiantes en los niveles medios pasando de 49% a 54% Pisa (2009).

Ante esto es importante considerar que las estrategias empleadas por los países participantes en dichas pruebas no cumplen los lineamientos o los rubros que son solicitados por PISA motivo por el cual, se tienen los resultados mencionados en el apartado anterior.

En el informe realizado por PISA en el 2012 se observan resultados similares en el desempeño por alumno destacando nuevamente Shanghái-China por tener la mayor proporción de estudiantes en los niveles altos (4 a 6), seguido por Singapur, con 48%. Polonia y Canadá tienen porcentajes muy similares en dichos niveles. México dista del promedio de la OCDE, donde 29% de los estudiantes se encuentra en niveles superiores, lo cual contrasta con 5% de los estudiantes mexicanos ubicados en dichos niveles. En México 54% de los estudiantes se encuentra en los niveles intermedios (2 y 3) y 41% por debajo del nivel 2. Al compararlo con el promedio América Latina, se observa que tiene 6% menos estudiantes en los niveles inferiores (47% contra 41% de México) y 6% más de estudiantes en los niveles intermedios (48% contra 54% de México), mientras que en los niveles superiores México se encuentra a la par que el promedio de América Latina. De manera particular, se observa que en Chile y Tailandia 8% de estudiantes se ubica en los niveles superiores (4 a 6), seguidos por Uruguay Costa Rica, con 7% PISA (2012).

Los resultados por entidad federativa respecto a la lectura señalan que Querétaro es la entidad con la media más alta (451), seguida del Distrito Federal (448) y Aguascalientes (447), sin embargo, no existen diferencias significativas entre estas entidades. Las seis entidades con una media significativamente mayor a la media nacional son Querétaro, Distrito Federal, Aguascalientes, Chihuahua, Nuevo León y Colima; en contraparte, las entidades con una media de desempeño estadísticamente inferior al promedio nacional son Tabasco, Chiapas y Guerrero. Las restantes 20 entidades se encuentran cercanas a la media nacional. PISA (2012).

Las entidades con la mayor proporción de estudiantes en los niveles altos (4 a 6) son Querétaro (10%), Chihuahua (9%), Colima (9%), Aguascalientes (8%) y el Distrito Federal (8%). Respecto a los niveles intermedios (2 y 3), 24 entidades concentran a más de 50% de sus estudiantes en ellos; en el promedio nacional, 54% de los estudiantes se encuentran en estos niveles. Por su parte, Tabasco, Chiapas y Guerrero tienen más de 50% de sus estudiantes en los niveles bajos (1a, 1b y Debajo del nivel 1b), lo cual representa que, de acuerdo con PISA, dicha proporción de estudiantes no alcanza el nivel mínimo de competencia que es permitirá hacer uso de la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en diversos ámbitos de la vida. PISA (2012).

Haciendo una reflexión de los resultados, expuestos en los párrafos anteriores, se puede afirmar que en los lectores mexicanos, existe una deficiencia en el desarrollo de destrezas lectoras muchos de ellos, se enfrentan a los textos sin llegar a comprenderlos de manera objetiva y esto va aunado a la escasa enseñanza del hábito lector.

En el informe de Pisa realizado en el 2009, sobre lo que los estudiantes saben y puede hacer, se hace una clara explicación sobre los conceptos de “comprender, utilizar reflexionar”, ya que estos están ligados a la lectura y la cognición. Sobre el concepto de comprender hace referencia a la tarea del lector de construir el significado, mayor y menor, literal e implícito, del texto. Puede tratarse de algo tan básico como entender el significado de las palabras, o puede ser tan complejo como aprehender el tema subyacente de un extenso argumento o narración.

La palabra utilizar, hace referencia al tipo de lectura dirigido a aplicar la información y los conceptos de un texto a una tarea u objetivo inmediato o a reforzar o cambiar ideas. En algunos casos, utilizar así un texto exige solo una comprensión mínima, la combinación del significado de las palabras con un reconocimiento elemental de la estructura (muchos menús, por ejemplo). En otros casos, exige utilizar tanto una comprensión sintáctica como estructural más compleja para extraer la información. Pero, en todos los casos, el lector aborda el texto con una tarea específica en mente. En la reflexión sobre los textos se señala que los lectores pueden relacionar lo que están leyendo con sus pensamientos y experiencias. Pueden utilizar el texto para arrojar luz sobre algo de su propia vida; o pueden emitir juicios sobre el texto en sí, basándose en marcos de referencia externos. Pisa (2009) pág. 38.

Un factor importante que se refleja en todos los contextos sociales incluyendo nuestro país es la falta de hábito y gusto por la lectura, este hecho es, apreciado por los organismos que evalúan la lectura y que lo manifiestan en sus reportes o informes mejor dicho, es el hecho de que se lee únicamente cuando alguna tarea les exige que lo hagan, otros (a veces) también leen por el placer que les brinda y por interés general. Algunos solo leen lo que otros profesores, les obligan, mientras que hay quien también lee cosas que elige. Es decir, la gente difiere en su implicación con el texto y en el papel que desempeña la lectura en su vida.

Otro elemento de suma importancia que resalta el reporte es que, la lectura es un importante correlato de las medidas cognitivas directas. Es relevante comprender estas diferencias para obtener una visión completa de la competencia lectora. La implicación con la lectura comprende un grupo de características afectivas y conductuales que abarcan el interés por la lectura y el disfrute con la misma, la sensación de control sobre lo que se lee, la participación en la dimensión social de la lectura, y diversas y frecuentes prácticas lectoras.

Con lo mencionado en los párrafos anteriores se puede decir que son muchos los factores que intervienen en la apreciación hacia la lectura, pero también están las condiciones sociales, políticas y culturales de cada país ya que no todos tienen las mismas oportunidades, quizás podremos decir que todos tienen la capacidad mental pero no la capacidad económica y cultural para lograr las metas planteadas en la vida de cada individuo o nación.

1.1.3 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y La Competencia Lectora

El papel que representa el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), es de suma importancia ya que los objetivos de esta en materia de política educativa, va más allá de la simple supervisión del estado actual del aprendizaje de los alumnos, Los gobiernos estructuraron los resultados que se deseaban obtener de PISA desde una perspectiva política, en cuatro campos temáticos relativos a:

- La calidad de los resultados del aprendizaje.
- Igualdad en los resultados del aprendizaje y equidad en las oportunidades educativas
- La eficacia y eficiencia de los procesos educativos.
- El impacto de los resultados del aprendizaje en el bienestar social y económico.

PISA (2006) pág. 23.

PISA revisa la calidad de los resultados del aprendizaje, así como también examina la distribución de dichos resultados para facilitar la comprensión de los atributos individuales, institucionales y del sistema que están asociados a diferencias de rendimiento entre individuos, instituciones y países, pisa presta considerable atención a la distribución de logros usando, en particular, escalas de rendimiento con las cuales se pueda interpretar de manera sustancial la distribución del rendimiento de los alumnos. El tipo de alumnos que evalúa pisa son estudiantes de 15 años, la evaluación que pisa realiza es con la finalidad de saber su grado de preparación.

Como ya se mencionó con anterioridad una de las áreas que evalúa pisa es la competencia lectora la cual define como; la capacidad para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias; desarrollar sus conocimientos y su potencial personal; así como participar en sociedad Pisa (2009).

Tomando como referencia la definición de la competencia lectora por parte de este programas se evalúa cómo los alumnos pueden hacer uso de sus destrezas lectoras para

comprender e interpretar distintos tipos de material escrito con el que probablemente se van a encontrar al gestionar su vida diaria; a la vez que también evalúa la forma pueden utilizar sus conocimientos y destrezas matemáticas para resolver distintos tipos de desafíos y problemas relacionados con las matemáticas, y el modo en que los alumnos pueden hacer uso de sus conocimientos y destrezas científicas para comprender, interpretar y resolver distintos tipos de situaciones y desafíos científicos, hay que recordar que una de las cosas que se deben buscar en el joven, es precisamente que desarrollen sus habilidades en todas las áreas de conocimiento, especialmente en este caso la competencia lectora ya que como se ha mencionado es a través de esta; es que el joven tiene la oportunidad de interpretar, analizar y comprender su entorno.

1.1.4 Banco Mundial

Desde el contexto de este organismo internacional al igual que los otros considera que la educación es un factor fundamental que impulsa el desarrollo, además de ser uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, así como para lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad en las cifras manejadas por el Banco Mundial hay 124 millones de niños y niñas que no asisten a la educación básica y 250 millones no saben leer ni escribir, aunque muchos de ellos sí han ido a la escuela (Banco Mundial, 2016).

Para el Banco Mundial la educación aporta beneficios en materia de ingresos tratando de disminuir el desequilibrio de la misma ya que esta no se aprovecha debido al bajo nivel de aprendizaje. Entregar a todos los niños y las niñas una educación de calidad que les ayude a adquirir habilidades necesarias en el mundo del trabajo es clave para poner fin a la pobreza antes de fines de 2030. La Estrategia 2020 para el Sector Educativo: “Aprendizaje para todos” pone énfasis en que las habilidades y los conocimientos que los niños y los jóvenes adquieren a través del aprendizaje los ayudan a salir de la pobreza e impulsan el desarrollo. En mayo de 2015, durante el histórico Foro Mundial sobre la Educación realizado en Incheon (República de Corea), el Banco Mundial se comprometió a duplicar el financiamiento basado en resultados destinado a educación, para llegar a un monto total de USD 5000 millones en los próximos cinco años (Banco Mundial, 2016).

El apoyo del Banco Mundial al sector de educación se centra en esferas que son importantes para los países en desarrollo dicho apoyo pretende garantizar el aprendizaje de los niños así como también reducir los obstáculos que enfrentan las comunidades desfavorecidas para acceder a educación de calidad, al mismo tiempo superar la amplia brecha que existe entre el desarrollo de habilidades, la educación superior y el mercado

laboral, para ello es importante que los sistemas de educación entreguen a los estudiantes de todos los niveles las destrezas necesarias, de manera de poder aumentar la productividad y el crecimiento en su formación como seres humanos.

En el informe de 2014 titulado: *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, la educación de calidad solo es posible con maestros de excelencia, en el plantea las razones evidentes de las reformas docentes, así como también las tareas esenciales que se deben llevar a cabo para la mejora docente, señalado que es responsabilidad del sistema escolar lograr que los docentes sean lo más eficaces posibles mediante estas cuatro tareas:

- Inducción: respaldo al desarrollo de los profesores durante los primeros cinco años de enseñanza, período crucial.
- Evaluación: sistemas para la evaluación periódica de los puntos fuertes y débiles de cada profesor.
- Desarrollo profesional: capacitación eficaz para subsanar las debilidades detectadas y potenciar las capacidades de los de mejor desempeño.
- Gestión: se busca lograr una correspondencia entre la asignación de profesores a las escuelas y las necesidades de los alumnos, y conformar escuelas eficaces mediante la práctica compartida y la interacción profesional. (pág. 34).

Con el fin de ayudar a aumentar la productividad en el mercado laboral, el Banco Mundial analiza la manera en que la educación puede contribuir a abordar el desajuste en los conocimientos especializados existente en muchos países.

Haciendo conciencia de la importancia que tiene el docente en su quehacer diario, es importante resaltar que no solo depende de esté la mejora educativa, sino que también es necesario la participación de todas las instituciones y de la sociedad misma, ya que como se ha mencionado el compromiso que se tiene es darle las herramientas necesarias a los jóvenes estudiantes para ser competentes para la vida diaria y una de esas herramienta es la lectura, puesto que está le permite tener conocimiento y aprendizaje, a vez le permite el desarrollo de sus capacidades cognitivas, logrando así, la reflexión, la crítica y la consciencia no solo de sus ideas sino también de los que lo rodean.

1.2 Contexto Nacional y el desarrollo de la competencia lectora

El interés y preocupación por mejorar las condiciones para la educación en nuestro país, es el reflejo de las condiciones tanto sociales, políticas y culturales a las que México pertenece

colocándolo estadísticamente en posiciones no muy favorables en el ámbito educativo y más aún en lo que a lectura concierne, es evidente que se necesita no solo tener conciencia de este problema, sino que se tiene que diseñar una nueva metodología para disminuir el bajo nivel que se tiene. En las competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura se menciona que aspectos como el éxito escolar o laboral y el grado de autonomía personal se relacionan directamente con la competencia lectora. Las expresiones que designan estos hechos en el ámbito educativo son “aprender a leer”, “leer para aprender” y “aprender a aprender con la lectura Atorresi, (2005). Por esa razón es necesario cambiar la visión que se tiene de la lectura y la práctica de la misma.

De acuerdo a los resultados que se obtuvieron en la Encuesta Nacional de Lectura 2012, México es el penúltimo lugar en consumo de lectura de 108 países, en promedio el mexicano es de 2.9 por año, Pijama (2014). Respecto al ámbito educativo a nivel nacional los resultados no son menos alentadores en lo concerniente a Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV, PLANEA, (2017). Ante estos resultados se aprecia que los estudiantes solo muestran habilidad para identificar elementos de información explícita en diferentes textos.

1.2.1 Secretaría de Educación Pública

La Secretaría de Educación Pública, emitió en el 2008 el acuerdo 466 por el que se emite las reglas de operación del Programa Nacional de lectura. Las acciones que se despliegan de este programa son con la finalidad de coadyuvar al mejoramiento del aprendizaje del estudiante, así como también fortalecer a los alumnos como lectores y escritores con el afán de formarlos de manera competente, dicho acuerdo menciona la importancia de que los alumnos desarrollen sus habilidades, destrezas, comunicativas tanto oral como escritas, todo bajo la guía del maestro.

Ante esto la SEP promueve desde el nivel básico, el desarrollo de la competencia lectora a través de talleres y para poder lograr esta meta los maestros de educación básica se enfrentan con la ardua tarea de lograr que el educando alcance por medio de la práctica diaria la suficiente fluidez y velocidad para mantener en su memoria de trabajo la cantidad de elementos necesarios para construir el sentido de la oración.

De acuerdo a recientes investigaciones en el campo de la Neurociencia cognitiva, referidas por Helen Abadzi, han encontrado que esta memoria de trabajo, a la edad en la cual los niños inician el aprendizaje de la lectura dura en promedio un máximo de 12 segundos, se

va incrementando lentamente hasta los 18 a 20 años de edad y posteriormente va disminuyendo con la edad. Una vez que actúa la memoria de trabajo, las palabras, número, gráfica o relaciones entre ellos que registra, pasan a la memoria de largo plazo, donde se relacionan con los conocimientos existentes, SEP (2010)

En el Manual de procedimiento para la competencia lectora en el aula de la SEP, establece que, “si se quiere que un alumno, al terminar el primer año de primaria, comprenda oraciones de siete palabras en promedio, deberá leer con fluidez entre 35-59 palabras por minuto; y para que un alumno, al terminar la secundaria, pueda comprender oraciones de 30 palabras en promedio, deberá leer con fluidez entre 155-160 palabras por minuto.” SEP (2010) p. 5. A lo que se debe entender que es necesario inducir a los estudiantes al ejercicio lector a su vez evitar la deserción escolar y elevar la calidad de los entornos educativos.

Por lo antes mencionado y apegándose al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y el Decreto Presidencial por el que se expide la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), ha asumido el compromiso de poner en práctica las políticas y estrategias para fomentar la lectura y la escritura, ambas herramientas básicas del aprendizaje y vía de acceso al conocimiento. Fomento a la lectura SEP (2012).

La actividad del fomento a la lectura trabaja a la par con el programa “Caminemos juntos”, el propósito de dicho programa es favorecer el gusto por la lectura y fortalecer su desempeño escolar, al mismo tiempo que se atiende lo solicitado por PISA, la práctica lectora de los jóvenes es muy baja pero no por ello se debe aceptar, es por ello que es indispensable realizar este tipo de programas., una de las alternativas que se plantean éste, es que al estudiante se le acompañe en su proceso lector el nombre de dicho programa es “Acompañamiento Integral para jóvenes de Educación Media superior”, el cual tiene como finalidad mejorar el rendimiento académico de los jóvenes; así como también ofrecer un adecuado desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que faculten a los jóvenes para tomar decisiones de forma acertada para su proyecto de vida profesional y laboral. SEP (2012).

El programa de fomento a la lectura está orientado al desarrollo de competencias cognitivas, procesos de razonamiento, a incrementar la cultura, elevar la capacidad de reflexión y análisis, por tal motivo en este programa se señala la importancia de la lectura y la escritura, la primera es la fuente para la información para el estudiante, el tener escaso dominio de la lectura lo señala como posible candidato para la deserción escolar ya que no procesa de manera adecuada la información adquirida en la escuela, la cual le sirve para desarrollar competencias.

Otro de los esfuerzos realizados por la SEMS para fomentar la lectura en ese nivel educativo fue la creación del Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior impartido durante 2011-2012 y 2012-2013 por FLACSO. Estas y otras estrategias encaminadas al fortalecimiento de la lectura, la comprensión lectora y la relación de ésta en el espacio académico, cultural y social tienen como objetivo intervenir de manera eficiente en la formación de lectores en los centros escolares.

Con lo expuesto en las líneas anteriores, no cabe duda que el compromiso por brindar herramientas, para que los jóvenes que se encuentran en su etapa formativa sobresalgan en el ámbito de la lectura es titánico, ya que para poder salir a delante con este tipo de proyectos se debe tener conocimientos de entorno socio-cultural que se encuentra y el grado de madurez de los jóvenes educandos.

1.2.2 Antecedentes de la Reforma Integral de la EMS

En los últimos años nuestro país ha procurado la implementación de reformas educativas que contribuyan a nivelar las diferencias sociales y motiven el desarrollo pleno de las personas. En este sentido, la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde el 2007 y aplicada en el sistema educativo a nivel nacional a partir del 2009.

La creación de dicha Reforma obedece a que actualmente en México existen tres grandes retos: “ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad”. Por lo tanto, a grandes rasgos es necesario: “reducir el porcentaje de deserción, procurar que la EMS sea pertinente y responda a las necesidades del estudiante, y procurar que todas las escuelas y subsistemas avancen en una misma dirección para que no exista tanta diferencia entre ellas” (SEP, 2008).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior busca crear un Sistema Nacional de Bachillerato, que asegure al adolescente adquirir competencias comunes para su vida productiva y ética. El objetivo primordial de la reforma educativa no solo consiste en que los educandos adquieran conocimientos, sino que a partir de lo que está aprendiendo, adquieran habilidades que les ayude a integrar los conocimientos adquiridos de su entorno social. De hecho, en los últimos años, los temas relacionados con el desarrollo de competencias, habilidades, estrategias, destrezas y aptitudes, se han vuelto indispensables en educación, pues su objetivo principal es que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento,

formen su propio criterio y sean individuos pensantes que puedan satisfacer las exigencias sociales del mundo actual. El establecimiento y creación de las competencias en la Educación Media Superior, son con la finalidad como se ha mencionado en párrafos anteriores de mejorar la calidad educativa de nuestro país. El establecimiento de las competencias está establecido en el acuerdo 444.

1.2.3 Acuerdo 442. Establecimiento de Sistema Nacional de Bachillerato

La Reforma Integral de la Enseñanza Media Superior (RIEMS), se desarrolla en torno a cuatro ejes fundamentales, Marco Curricular Común con base en competencias, definición y regulación de las modalidades de oferta, mecanismos de gestión y por último el modelo de certificación, en conjunto los cuatro ejes consolidan la creación de dicha reforma.

El Marco Curricular Común permite articular los programas de distintas opciones de Enseñanza Media Supe en el país. Comprende en una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas y competencias disciplinares básicas. Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la Enseñanza Media Superior, SEP (2008).

Atendiendo al concepto manejado por la RIEMS, se puede entender que la competencia, no sólo se trata de saber hacer, sino de saber reaccionar y actuar, desde la perspectiva de esta reforma, la educación debe proporcionar las habilidades en torno a cuatro aprendizajes fundamentales:

- Aprender a conocer adquiriendo conocimientos que le ayuden a comprender.
- Aprender a hacer e influir en su propio entorno.
- Aprender a vivir juntos de manera cooperativa y participativa en sociedad
- Y aprender a ser, destacando lo mejor de la personalidad del individuo.

Con dichos aprendizajes se le está brindando al alumno las herramientas necesarias para su formación, pero en las prácticas educativas se le da más peso al aprender a conocer y en menor medida al aprender a hacer y qué decir de los otros dos, sabemos que se tiene muchas limitantes; es por ello que se tiene que hacer el esfuerzo por lograr lo propuesto de la reforma, pero sin olvidar que se tiene que contextualizar nuestro entorno educativo y más aún el entorno de nuestros estudiantes.

El objetivo de la reforma educativa no solo consiste en que se adquiera conocimientos, sino a partir de lo que se aprende se adquiera habilidades que ayuden al joven integrar los conocimientos adquiridos en su comunidad, cabe señalar que los temas relacionados con el desarrollo de las competencias, habilidades, estrategia, destrezas y aptitudes, se han vuelto indispensables en la educación, pues su objeto principal es que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento, formen su propio criterio y sean individuos pensantes que puedan satisfacer las exigencias del mundo en el que se desarrolla.

1.2.4 Acuerdo 444 Establecimiento de las competencias

El surgimiento de las competencias, es el resultado de tres etapas en las cuales participaron instituciones que tienen relación con el nivel medio superior la primera se realizó en el 2007 contando con la participación de la ANUIES, la segunda se llevó a cabo con un equipo técnico especializado federal y local en el mes de diciembre del mismo años y la última realizada en el 2008. Quedando estipulado en dicho acuerdo que las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Estas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato; que el logro de un consenso sobre las competencias genéricas y por lo tanto, del perfil del egresado de la Educación Media Superior (EMS) es un paso sólido hacia la construcción del SNB. Acuerdo 444 (SEP, 2008).

Competencias Genéricas: Comunes a todos los egresados de la Educación Media Superior, se consideran clave porque que proporcionan autonomía al proceso de aprendizaje y por su importancia y aplicación a lo largo de la vida. Se subdividen en:

- a) Competencias Genéricas Transversales.
- b) Competencias Genéricas Transferibles.

Las primeras se consideran relevantes a todas las disciplinas de la Educación Media Superior, mientras que las segundas refuerzan la capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias. Las Competencias Disciplinarias, son las nociones que expresa conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. Estas competencias pueden ser básicas o extendidas.

Las competencias disciplinares Básicas están relacionadas con un conocimiento específico o disciplina para quienes opten por determinada trayectoria académica, dichas competencias se encuentran desglosadas en cuatro campos disciplinares Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación; de acuerdo a lo desglosado, se hará hincapié, en el campo disciplinar de comunicación pues en este se encuentra inmerso el lenguaje y la comunicación como tal, en dicha competencia disciplinar el alumno refleja sus capacidades para comunicarse de manera efectiva; así como también su capacidad para leer críticamente, comunicar, argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oral y por escrito.

Las Competencias Disciplinares Extendidas, representan la base común de la formación disciplinar, no son compartidas por todos los egresados de la Educación Media Superior, sino que son específicas del área o disciplina y se caracterizan por su profundidad y amplitud.

En el documento de las competencias genéricas y el perfil del egresado se hace hincapié, ante hecho de que educar con un enfoque de competencia significa crear experiencias de aprendizaje, para que los estudiantes desarrollen habilidades que le permitan movilizar, de forma integral las actividades demandadas, tratando así de activar sus dominios de aprendizaje.

Un ejemplo de ello es la competencia lectora pues en ella se realiza movimientos en los ojos denominados sacádicos que permiten barrer en un cierto tiempo una determinada cantidad de información desde luego exige una serie de recursos de tipo cognitivo para la comprensión de los significados y una disposición en términos de expectativas para abordar el texto en cuestión. En cada tipo de dominio se alcanzan niveles de complejidad distintos, que son enunciados según el enfoque y la taxonomía que se utilice. Es por ello que es de suma importancia que el estudiante se le ofrezca las herramientas necesarias para desarrollar dicha competencia.

El ejercicio conjunto de las competencias genéricas y disciplinares refuerzan el dominio de sus conocimientos, por ello es importante identificar qué es lo que se quiere lograr en cada uno de ellos y así brindar un mejor resultado.

1.3 Contexto estatal

En la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Cultural realizada en 2010 también por CONACULTA, se conoció que en el Estado de Puebla una persona lee en promedio 0.7 libros

al año, promedio por debajo de la media nacional. En la misma encuesta se revela que solo el 26.2% de la población ha leído al menos un libro en el año y solo el 35.6% de la población tiene más de 10 libros en casa (Comunidad come libro, 2013).

Más Data y Revista 360 Grados hicieron una investigación la idea de este estudio surge del esfuerzo conjunto entre Zeus Munive, director de la Revista 360°, y José Zenteno, director de MÁS DATA sobre los hábitos de lectura de los poblanos, para profundizar en las causas y consecuencias, directas o indirectas, generadas por la lectura. La falta de lectura en amplios sectores sociales sea en buena medida la culpable de muchos males nacionales.

La lectura de libros, los poblanos; el 14.7 por ciento considera que lee mucho, el 45.8 por ciento que lee poco y un 39.5 por ciento que de plano no lee, respecto a los que leen poco no leen libros, por lo que su lectura se remite a otras fuentes como periódicos, revistas, internet o documentos del trabajo. El tiempo promedio que los poblanos le dedican a la lectura de todo tipo de fuentes es de 55 minutos al día, de los cuales dicen destinar casi 41 minutos a la lectura de un libro. Estos 41 minutos son menos que los 52 minutos declarados originalmente, lo que muestra una tendencia a responder con mayor franqueza conforme avanza la entrevista (Zenteno, 2014).

Ante la descripción de las líneas anteriores sobre los índices de lectura en nuestro estado, se aprecia que este, no está ajeno al escaso interés por la lectura es por ello que organizaciones como el consejo de lectura conformado por un grupo de académicos, docentes y personas interesadas en conformar un proyecto con la misión de fomentar el estudio, la promoción y la enseñanza de la lectura y la escritura.

1.3.1 Colegio de Bachilleres

La institución cuenta con 18 aulas didácticas, un laboratorio de Ciencias Naturales, un laboratorio de Química, un laboratorio de Idiomas, un laboratorio de Informática, un Taller de Electricidad, un Taller de Turismo, una Biblioteca, una Sala Audiovisual y una Tienda Escolar, cabe mencionar que no todos los laboratorios cuentan con las herramientas necesarias para brindarle un ambiente de aprendizaje favorable al alumno ya que se cuenta con algunos materiales quizás ya considerados obsoletos, lo cual obliga a realizar una reestructuración. La escuela cuenta con dos subdirectores y un director, personal administrativo 47 y 66 docentes, el índice de población estudiantil asciende a mil 345 alumnos en dos turnos, matutino con un número de alumnos de 734 y 18 grupos con clave 21ECB0010K y vespertino con número de alumnos de 611 y 15 grupos con clave 21ECB0036S, estas cifras dan cuenta de que hablamos de un plantel grande (COBAEP Plantel 1, 2013).

El desarrollo de la Educación Media Superior en México, y particularmente del bachillerato, ha estado asociado a los acontecimientos políticos y sociales de cada época. El colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, Organismo Público Descentralizado, fue creado el 12 de septiembre de 1982 por Decreto de Congreso del Estado. Iniciando sus actividades con 11 planteles, para el 2003 contaba con 27, de los cuales 7 funcionan ciudad de Puebla y los restantes en los diferentes municipios del estado, Plan de Desarrollo Educativo COBAEP (2003), actualmente cuenta con 33 planteles en todo el estado.

A lo largo de su existencia el Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, ha participa en las distintas transformaciones curriculares uno de ellos en 1982 año en el que se inició tomado en su integridad COBACH-México aplicado en Pueblas has la transformación curricular amenazada de las directrices de la modernización educativa en 1993, otra como resultado de dicha modernización a partir de 1994 estas transformaciones curriculares atendían a los cambios que se avecinaban.

En el nivel, medio, especialmente el bachillerato en 1993, la SEP, quien, a través del Curriculum Marco otorgó a los COBACH las líneas de acción para la formación del nuevo currículo. En el cual destaca un hecho primordial: en acento en el aprendizaje que se introduce a través de la noción de competencias, eje articulado del curriculum, Documento Rector COBEP (2001).

La transformación curricular para el COBACH designa a las competencias como el elemento rector para la transformación curricular iniciada en el país. El COBACH puebla a partir de 1993 instrumenta el cambio curricular, el trasladar el concepto competencia al ámbito educativo requiere de una serie de elementos que lo conforme orgánicamente, ya que, las competencias orientan fundamentalmente al perfil del egresado y a los desempeños escolares.

Con la Reforma Educativa en el 2008 se inicia nueva etapa en nuestro contexto educativo, aunque ya se tiene un antecedente de la educación basada en competencias en este nuevo horizonte sobresale la importancia y de la formación tanto profesional como la sociedad a la que pertenece.

Poniendo atención a las demandas que enfrenta la sociedad en el ámbito educativo y tomando como referencia los estudios que se han realizado a nivel internacional y nacional respecto al nivel de lectora el colegio de bachilleres del estado de puebla se ha dado a la tares de realizar una serie de actividades y estrategias entre ella una guía didáctica proporcionada por la el área académica representada por la Jefatura de Materia de Lenguaje y Comunicación, esto con la finalidad de disminuir las deficiencias presentadas por los estudiantes.

1.4 Contexto institucional

El plantel 1, el cual pertenece al Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP) Organismo Público Descentralizado, dicho plantel, se encuentra ubicado al Sureste del Municipio de Puebla, en la zona límite de la misma y la Junta Auxiliar de San Francisco Totimehucan, esta zona es considerada suburbana, ya que se localiza exactamente en la periferia del municipio de Puebla a 7 kilómetros aproximadamente del centro de la ciudad capital, al sur oriente para ser exactos, en donde todavía se carece de algunos servicios públicos como pavimentación guarnición, alumbrado público agua potable en algunas de sus comunidades, el nivel socioeconómico es de medio a bajo, ya que la actividad económica de sus habitantes corresponde a obreros o empleados de algún establecimiento.

Respecto al factor académico los alumnos indican la falta de motivación e interés en las asignaturas que de alguna manera implican la práctica de lectura de comprensión ya que se proporcionan textos un poco complejos o poco interesantes para ellos, otra problemática es el desempeño académico del docente ya que manifiestan los alumnos que les gustaría que fueran un poco más estrictos y dinámicos en ellos está implícita la motivación.

Nuestra labor como docentes es transformar el desarrollo personal y profesional porque si cambiamos la forma de enseñanza y al mismo tiempo desarrollamos las competencias docentes estaremos despertando las competencias en los estudiantes; en este modelo se pretende que los alumnos integren en sus conocimientos significativos más complejos.

En la labor diaria se pretende que los alumnos se interesen un poco más en la materia de literatura, ya que para ellos les es de poco interés pues la ven como una asignatura que se debe cursar porque está señalada en su currículo y no la toman como una oportunidad en la cual puedan desarrollar su creatividad literaria y comprender el mundo imaginario del texto así como también la intención del autor; por ello propongo un seguimiento del inicio, desarrollo y conclusión para que el alumno logre comprender dicho texto.

El trabajar utilizando un enfoque de enseñanza basado en competencias nos presenta argumentos bien definidos para su promoción y evaluación, estos argumentos, no solo refuerzan su importancia para la actual reforma de la EMS sino que pueden ser usados como punto de partida y herramienta de trabajo para la elaboración de los programas de estudios, del mismo modo, nos muestra la manera en que las competencias cambiaran la educación actual y la futura, ya que este enfoque irá actualizándose paulatinamente según las exigencias que se presenten a futuro.

1.4.1 Enseñanza de la Literatura

La asignatura **Literatura I** se ubica en tercer semestre y tiene como antecedente las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I y II. El desarrollo de la competencia lectora que se ha iniciado en el Taller de Lectura y Redacción, ahora se encaminará hacia el reconocimiento de los contextos de producción literaria (autor) y los contextos de recepción (lector) ubicados en la línea del tiempo, donde, a través de la lectura, el alumno ubique su propio contexto para desarrollar las cuatro habilidades básicas en el plano del lenguaje: escuchar, hablar, leer, escribir. Para apoyar el enfoque de humanidades, se encuentran las materias de Ética y Valores I y II.

Sus consecuentes disciplinares son: Literatura II que es la continuación del estudio de los géneros literarios, esto es, género dramático y género lírico; y Etimologías Grecolatinas I y II donde el alumno aplica los conocimientos etimológicos del latín y el griego en el lenguaje cotidiano, analiza palabras y reconoce sus significados por sus raíces lo que le permite ampliar su léxico de manera importante en diversos contextos.

En el caso del bachillerato y de acuerdo al programa, la materia de Literatura, conformada por dos cursos, permite al alumnado ubicar la obra literaria en su contexto (narrativo, dramático y lírico), tomando como eje principal la lectura, considerando así al texto como la unidad comunicativa por excelencia. De esta manera, el objetivo de la asignatura de Literatura I, es desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado con base en el uso de competencias lingüísticas, desarrollar un cambio de actitud pasiva y elusiva a otra dinámica y comprometida.

La participación creativa a partir de los textos propuestos por el cuerpo colegiado, le permite desarrollar sus habilidades lectoras, analíticas y de redacción, así como de investigación e indagación. Esta asignatura tiene como principal propósito ser una herramienta interdisciplinaria, ya que las alumnas y los alumnos experimentan el placer como lector de la literatura universal, por medio de la cual, identifica el valor estético de la obra literaria; comparte sus expresiones artísticas creando textos narrativos, líricos y dramáticos; además promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad.

Asimismo, se pretende que el estudiantado llegue a ser un lector experto y un escritor autónomo, para ello se fomenta la emoción y gusto de leer y de escribir constantemente. El alumnado resolverá problemas de significado textual; usará con eficacia registros lingüísticos diversos, según el contexto; será propositivo y contestatario en su interacción discursiva; así como flexible y creativo al producir textos. Además será capaz de trabajar en equipos escolares en forma responsable, cooperativa y respetuosa.

En el Bachillerato, se busca consolidar y diversificar los aprendizajes y desempeños, ampliando y profundizando el desarrollo de competencias relacionadas con los campos disciplinares de la comunicación y de humanidades, que promueve la asignatura de Literatura I. Desde el punto de vista curricular, cada materia de un plan de estudios mantiene una relación vertical y horizontal con el resto; el enfoque por competencias reitera la importancia de establecer este tipo de relaciones al promover el trabajo disciplinario, en similitud a la forma como se presentan los hechos reales en la vida cotidiana. La asignatura de **LITERATURA I**, permite el trabajo interdisciplinario con: Taller de Lectura y Redacción I, Ética y Valores I y todas las asignaturas de primer semestre; Taller de Lectura y Redacción II, Ética y Valores II y todas las asignaturas de segundo semestre debido a que en los dos primeros semestres se producen textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa, además de expresar ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducción, desarrollo y conclusión clara.

Todas las asignaturas de tercer semestre; Literatura II y todas las asignaturas de cuarto semestre debido a que valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.

Geografía e Historia Universal en quinto semestre ya que analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación. Cabe destacar que la asignatura de literatura I contribuye ampliamente al desarrollo de las competencias genéricas en el estudiante.

Como se puede observar desde el inicio de su formación, el alumno se enfrenta al ejercicio de la lectura de textos. Este ejercicio lector se continua en la asignatura de literatura la problemática a la que nos enfrentamos es el desinterés hacia la lectura los alumnos no la consideran importante en su vida académica y personal, pero también nos damos cuenta que el alumno no percibe las estrategias con las que cuenta, para llevar a cabo una lectura placentera o si la tiene la desconoce, el manejar una estrategia es importante porque a través de ésta el alumno puede lograr la comprensión de un texto determinado.

Durante el desarrollo de este capítulo se ha hecho un recuento de los deficiencias que se tiene en el ámbito lector y de las medidas que se han tomado para contrarrestar a las misma, un elemento fundamental es esta ardua tarea la tiene el ámbito educativo ya que es por medio de este que ser humano tiene su primer contacto ante la sociedad, y por ellos que tanto las instituciones tanto internacionales como nacionales están al pendiente y comprometidas con el desarrollo de la educación.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

“La lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender”
(Solé, 2007).

El saber la relación entre conocimientos teóricos y las competencias es de suma importancia, porque la falta del dominio de ambos impiden el desarrollo de las habilidades y aptitudes en todo el ser humano, es por ello que en el presente capítulo se habla de los conceptos de la lectura, así como de competencia lectora, la relación que hay entre ellas, así como también las teorías que se relacionan con el proceso lector y las estrategias que ocupan los lectores. En el siguiente apartado iniciaremos diciendo el concepto de lectura pues para los propósitos de esta investigación es importante, toda vez que dicha definición se emplea en el ámbito lector, bajo la idea de competencia lectora.

2.1. Conceptualización de lectura

La lectura es un hecho ineludiblemente individual, social y cultural que nos permite el acceso a mundos desconocidos, de los cuales compartimos ideas, costumbres y valores estos nos permiten; reflexionar y analizar sobre lo que pasa a nuestro alrededor así como también nos brinda la oportunidad de tener una mente más activa y productiva por tal motivo, es de suma importancia instruir a nuestros estudiantes al aprendizaje de la misma en su vida académica ya que el aprender a leer, nos invita a leer para aprender, al respecto Rojas citado por Trujillo, Zarate & Lozano (2013) afirma que “sin lectura cualquier meta educativa es casi imposible de alcanzar” (p. 55). Aprender a leer y comprender lo que se lee es la base que permite al estudiante y a todo lector adquirir nuevos conocimientos, y la lectura es una herramienta fundamental.

Leer, no significó lo mismo en la época clásica griega, ni para la época contemporánea, por lo que ha sido conveniente establecer una definición formal de lo que significa leer, dado que los términos utilizados en distintas investigaciones para describir el proceso han presentado ligeros matices en sus connotaciones.

Weaver citado por Carrasco (1999) pág. 72, redujo a tres las connotaciones dadas al concepto de lectura a lo largo de la historia:

- 1.- Leer significa pronunciar palabras.
- 2.- Leer significa identificar palabras y asignarles un significado.
- 3.- Leer significa traer significados al texto para lograr extraer significados del texto.

Para Giovanni Parodi quien argumenta que generalmente los términos lectura y comprensión se utilizan para designar un mismo proceso y de manera esporádica se hace distinción en su connotación. Para este autor, tal distinción radicó en que la lectura (o decodificación) es un microproceso relativamente mecánico en el que se aplican únicamente

nuestros conocimientos previos sobre reglas de codificación (para unir grafías y palabras) y reglas de puntuación, sin que en él intervengan aspectos de nivel semántico para extraer significados; es decir, sin necesidad de llegar a comprender lo que se lee. Mientras que la comprensión es un macroproceso que se equipara a un proceso cognitivo de naturaleza compleja en el que se requiere la intervención de múltiples factores como, por ejemplo, la memoria, procesos de decodificación y percepción, sistemas semánticos y sintácticos, así como conocimientos previos. Refiere además, que para que exista la comprensión debe existir al menos cinco niveles de procesamiento:

- a) Integración y reconocimiento de sílabas
- b) Decodificación de palabras
- c) Decodificación sintáctica
- d) Decodificación de proposiciones
- e) Integración semántica en una representación discursiva coherente

Sin embargo, “considera que hacer una distinción entre ‘*lectura de decodificación*’ y ‘*lectura comprensiva*’ resulta demasiado complicado, dado que es posible que los niveles de procesamiento no se activen de manera vertical, es decir, de manera seriada uno después del otro; sino que más bien se activan de manera simultánea, por lo que prefiere utilizar de manera indistinta los términos *lectura* y *comprensión* (Parodi, 2003, 24-26).

Smith no estableció una distinción entre el significado de las palabras lectura y comprensión, las abordó como si fueran palabras sinónimas, aunque coincidió, en parte, con lo dicho por Parodi, al decir que algunas veces:

“El verbo leer implica claramente comprensión...pero en otras ocasiones el verbo no implica comprensión...dependiendo del contexto en el cual se usen las palabras”. Aunque añade un poco más adelante: “...el acto de la lectura misma depende de la situación en la cual se realiza (la lectura) y de la intención del lector...Considere... las diferencias entre la lectura de una novela, un poema, un texto sobre estudios sociales, una fórmula matemática, un directorio telefónico, una receta, un anuncio publicitario (y) una señal de tránsito (y concluye). Siempre es mejor describir la situación que tratar de definir lo que las palabras significan” (Smith, 1998 187-189)

Resultan importantes, dentro de la definición de Smith, los dos aspectos: la situación o contexto en que se realizó la lectura y la intención del lector. De lo cual se desprende que la lectura de un texto no siempre tiene como cometido la comprensión de lo que se lee -como por ejemplo, la lectura en voz alta como mero ejercicio de recitación-; sino que está relacionada

con lo que busca el lector y el alcance de sus objetivos. El autor no define la palabra lectura, simplemente dice:

“La comprensión...es relativa; depende de la obtención de una respuesta a la pregunta que se plantee...Por lo tanto, la base de la lectura fluida es la habilidad para encontrar respuestas en la información visual de lo impreso a las preguntas particulares que son enunciadas”. (Smith, 1998): 187-189.

Otro aspecto de relevancia que añadió en su disertación es que: *“Lo impreso tiene sentido cuando los lectores pueden relacionar (lo leído) con lo que ya conocen”*, (Smith, 1998: 187-189) aspecto que tiene que ver con la edad, experiencia y madurez intelectual mediante los cuales, cada individuo adquiere conocimientos previos.

Es un hecho que la lectura es una actividad de naturaleza social, que se construye y se interpreta a partir de nuestros esquemas sociales y culturales, utilizando como único medio el texto para comunicar al lector con el autor. Por medio del texto construimos interpretaciones múltiples, establecemos relaciones entre textos, revisamos y analizamos propósitos de lectura que nos permiten como dice Smith dar “una respuesta a la pregunta que se plantee, dado que los propósitos de lectura fijados de manera intencional por el lector pueden dar o no los resultados esperados” (Smith, 1998, pág. 187-189).

La definición de Goodman destacó que fue necesario rechazar la definición de lectura como una mera habilidad decodificadora, tal como la concebían las posturas pedagógicas y argumentó que: “leer es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas trans-acciones de las que el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (Ferreiro & Gómez, 1998, pág. 13-28). Dicho de otra manera, entre el lector y el texto se establecen negociaciones de manera permanente; pues para Goodman “leer es un proceso constructivo que consiste en obtener sentido de lo impreso, obtener sentido del lenguaje escrito” y que ha caracterizado como “un juego de adivinanzas psicolingüístico” (Ferreiro & Gómez, 1998, pág. 13-28).

Retomando cada una de las definiciones leídas a lo largo de esta líneas, se considera, que la lectura no puede ser vista como algo inconexo de la comprensión, sino que por el contrario, la actividad mecánica de leer, por lo regular busca como fin la comprensión de lo dicho por el autor; sin embargo, las situaciones o contextos de lectura, así como los propósitos de lectura resultaron tan variados, que finalmente, se conceptualiza de la siguiente manera: La lectura es una herramienta de construcción de saberes, donde el lector utiliza sus conocimientos previos procedentes de distintas fuentes y persigue un objetivo de manera intencionada con los cuales establece una negociando permanentemente con el texto.

2.1.1 Teorías del proceso lector.

Actualmente se hace énfasis en la adquisición de habilidades básicas de lectura, contrasta con las prácticas lectoras realizadas durante muchas décadas, en las que la lectura se concebía como la simple memorización de datos y la preocupación fundamental de los maestros residía en obtener del alumno respuestas correctas, sin detenerse a reflexionar acerca de cuáles eran las razones que los conducían a responder de una o de otra manera. Y aunque es cierto que el contenido plasmado por el autor, así como el esquema estructural del texto, juegan un papel fundamental en la interpretación del texto; autores como Smith y Goodman han hecho énfasis en las habilidades estratégicas del lector. Dichas aportaciones, han logrado en los últimos años cambiar el concepto de comprensión lectora y han promovido en algunos docentes el desarrollo de una conciencia sobre la importancia metodológica del enfoque o de la vía que escogemos para el desarrollo de habilidades, dirigiendo su atención al proceso de razonamiento seguido por los estudiantes durante la lectura, es por ello que algunos autores manejan el concepto de la competencia de la comprensión lectora.

Las investigaciones aquí presentadas han servido como detonantes de múltiples investigaciones en el ámbito de lectura entre los autores aquí mencionados, por lo cual no es raro que algunos conceptos explicados en una teoría puedan aparecer en las demás con la misma acepción, con acepciones complementarias o con acepciones distintas, o que incluso muchos de los autores hayan tenido que hacer una revisión de sus primeros trabajos de investigación, para posteriormente hacer ajustes en sus teorías.

De acuerdo con Adams y Collins 1977 pág. 1-41 en el momento en que el lector se enfrenta al texto, la confrontación de contenidos textuales con sus *esquemas* previos le permite crearse expectativas sobre lo que trata el texto.

En un procesamiento ascendente (desde el texto hacia el lector), a medida que avanza en la lectura; el lector va confirmando esas expectativas iniciales y entonces puede codificar la información nueva que le ofrece el texto para ir la integrando a sus esquemas existentes en un procesamiento descendente, es decir desde el lector hacia el texto.

Si las expectativas del lector no se cumplen, si la información no encaja en sus esquemas, puede ser que no haya codificación y en consecuencia, no logrará la comprensión del texto o podría llegar a una distorsión de la información en el intento de acomodarla en sus esquemas previos. En esta situación es posible y deseable que el lector revise de alguna manera sus esquemas existentes, tratando de completarlos, ampliarlos y precisarlos para interpretar de modo adecuado los contenidos del texto.

Según estos autores, los esquemas incluyen conocimientos en estructuras que se representan como unidades organizadas, las redes de interrelaciones entre dichas unidades, así como también indicaciones sobre cómo utilizar ese conocimiento. No se trata únicamente de poseer el conocimiento adecuado para manejar con propiedad los contenidos del texto, sino de saber activar esos conocimientos y de saber cómo utilizarlos de manera eficiente en el procesamiento y comprensión de textos.

Por otro lado, los trabajos de Teun A. van Dijk y Walter Kintsch se agrupan en los trabajos centrados en la estructura del discurso y consideran al texto como una estructura jerárquica que sirve para detectar la importancia de las ideas contenidas en él. Es necesario mencionar a dichos autores en este apartado, debido a que se centra en los esquemas, habilidades y conocimientos del lector, así como en sus capacidades para detectar diferentes ideas y establecer relaciones de jerarquía entre las mismas, sobre este punto se hablara con más detalle en el apartado de las Teorías que se centran en el Texto en razón de que sus aportes sobre la estructura del texto han resultado de gran relevancia para comprender la construcción y representación semántica del texto.

2.1.2 Teorías que se centran en el Lector: Adams-Collins y Van Dijk- Kintsch.

Los trabajos de los investigadores Marilyn Jager Adams y Allan Collins, construyeron la noción de que los lectores poseen esquemas a partir de los cuales se enfrentan a un texto para hacer diversas interpretaciones. Dichos teóricos propusieron dos formas de procesar información bajo las cuales la construcción del significado de un texto exige un doble trabajo:

- 1.- El procesamiento de información ascendente concebida como las evocaciones que sensibilizan al lector para asegurar que la información sea recibida por el lector.
- 2.- Y el procesamiento de información descendente, definida como la búsqueda de información que ayuda a resolver las posibles ambigüedades semánticas.

Sostienen, además, que el procesamiento de información que involucra la comprensión del lector se da en cuatro niveles:

1. Procesamiento de palabras y letras.
2. Procesamiento sintáctico (tomando en cuenta el contexto de uso de las palabras).
3. Procesamiento semántico (incluyendo la variedad de inferencias que realiza el lector durante la lectura).
4. Procesamiento en el nivel interpretativo (que depende de las intenciones del lector y de su interpretación sobre las intenciones del autor).

2.1.3. Teorías que se centran en el Texto: Gramáticas de los cuentos (Rumelhart) y Teorías de los Esquemas (Kintsch y Van-Dijk)

Las posturas centradas en el texto argumentan que el conocimiento sobre la estructura textual es fundamental para dar sentido a lo leído y construir un significado. Estas posturas se sustentan en las aportaciones de Las Gramáticas de los Cuentos y las Teorías del Esquema que ponen de relieve los aspectos estructurales de la narrativa y sus unidades. Según esta noción estructural, la existencia de patrones de organización textual y el conocimiento de dichos patrones guía las decisiones del lector para saber a qué segmento de información debe dar mayor o menor valor.

Estas teorías retomaron y desarrollaron la noción de esquema como una forma de llegar a entender el modo en que funcionan los mecanismos de comprensión, la manera de organizar el conocimiento existente en la mente del lector y la forma en que el sujeto integra la información nueva durante la lectura.

En 1970, dicho concepto adquirió un interés dominante en la psicología cognitiva, adoptando diferentes formas en trabajos de autores como Rumelhart en 1975, Torndyke en 1977, Stein y Glenn en 1979, Schank y Abelson en 1977 y Minsky en 1975 (Sánchez, 2004, pág. 114-115)

El esquema es uno de los elementos teóricos que más ha contribuido a perfilar la visión de la comprensión lectora. Inicialmente, fue Kant quien propuso la idea de que los esquemas “son estructuras innatas que nos permiten organizar nuestra percepción del mundo” (Pozo, 2006, pág. 136-140) y más tarde Rumelhart lo definió como “una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria individual” (Sánchez, 2004, pág. 114-115).

Según estos modelos, existen distintos tipos de esquemas para la estructura de cada texto y su conocimiento permite al sujeto lector conectar las distintas partes de las que consta. Con esta distinción va clasificando las distintas categorías y cuando la estructura del texto se ajusta con las expectativas que tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejoran considerablemente, es decir, cuando el lector se encuentra con determinada clase de texto (cuento, ensayo, etc.) tiene ya expectativas sobre el tipo de estructura que tiene que construir, lo único que hace el lector es tratar de reconocer de qué tipo de texto se trata. La importancia del concepto de esquema, radica en que durante el proceso de lectura desempeña seis funciones:

- a) Provee un marco ideacional y es una referencia para organizar la información entrante que se activa desde los diversos sistemas de memoria.
- b) Permite la atención selectiva de la información importante en el texto.
- c) Contribuye al proceso inferencial al recuperar información implícita en el texto.
- d) Permite la búsqueda ordenada de información en la memoria debido a que actúa como un paquete de información para hacer coherente el texto
- e) Facilita la edición y el resumen determinando las ideas importantes y las de menos relevancia; además de permitir la organización de gráficos y organizadores.
- f) Permite la reconstrucción inferencial, al generar hipótesis acerca de la información faltante.

El estudio del esquema desde la perspectiva de la psicología cognitiva se ve reflejado en dos vertientes de investigación que mejor lo explican: La primera vertiente, la constituyen, las Gramáticas de los Cuentos que tienen su origen en los trabajos de la Teoría Literaria, la Lingüística y la Antropología Estructural. Estos primeros estudios analizan los elementos que constituyen los cuentos desde una aproximación estructural. Estos trabajos, dividen el texto en macro-constituyentes de comienzo y de trama o argumento. Plantean que el sujeto comprende un texto gracias a la representación estructurada que se tiene de los distintos componentes que forman el cuento.

En la formulación de estas gramáticas destacan dos cosas: 1.- Una gramática es un esquema de la composición estructural del cuento y de las interconexiones entre sus elementos y 2.- Sus componentes estructurales, denominados categorías, no están ordenadas en sentido secuencial, sino que están ordenadas jerárquicamente según la importancia de cada componente en la estructura general.

Entre estos trabajos se cuentan los de Rumelhart en 1975, quien hace referencia a la estructura, específicamente de los cuentos y quien plantea que el lector comprende un texto

escrito gracias a las representaciones organizadas que posee de los distintos episodios o categorías que componen un texto narrativo en el nivel de la superestructura (Gárate. 1994, pág. 46-51).

La superestructura, según los trabajos de Van Dijk, se define como: “los esquemas organizadores que contribuyen a la configuración de la FORMA del contenido global de un texto, haciéndolo percibir como un todo coherente” (Herrero, 2006, pág. 84).

Rumelhart, desde el nivel de la superestructura, elaboró una de las primeras gramáticas sobre las narraciones o cuentos simples para explicar la organización interna de sus componentes (capítulos, escenas, episodios, etc.). La propuesta de Rumelhart se basa en una gramática que opera con un conjunto interrelacionado de reglas sintácticas y de reglas de interpretación semántica. Este tipo de reglas, se corresponde con los procedimientos de organización que ejecutan los lectores cuando comprenden o memorizan un texto narrativo.

Para el autor, la relación entre esquema y comprensión es muy estrecha; pues sostiene que cuando un sujeto comprende, lleva a cabo un proceso de selección y verificación de esquemas. En este sentido, los sujetos que leen un cuento, seleccionan desde la información archivada en su memoria, un conjunto de esquemas en los que encaja el contenido de la información que están procesando. Los lectores deben encontrar episodios constitutivos concretos de la organización del cuento (tema, episodio, etc.) y asociarlos a los que posee en su memoria.

La segunda vertiente la constituyen las Teorías de los Esquemas o de las Macroestructuras. Dichas teorías, incluyen al menos dos niveles de representación del texto: un nivel microestructural constituido por las proposiciones del texto y un nivel macroestructural que abstraen de él y que constituye un sentido más global y general. Sostienen que el esquema sirve para identificar que proposiciones son relevantes para la comprensión del texto y determinan qué tipo de estrategias debemos utilizar para la elaboración de su macroestructura.

Las teorías de los esquemas funcionan bajo el supuesto de que utilizamos la estructura del texto y el esquema organizacional de su contenido para ayudarnos a seleccionar información importante. Es por eso que dentro de las teorías de los esquemas, se observan dos axiomas:

- a) Los contenidos del texto se organizan de forma jerárquica.
- b) Las características estructurales del texto resaltan ciertas piezas de información.

Dentro de estas teorías, destacan las propuestas de Kintsch y Van Dijk realizadas entre los años 1978 y 1983 que son de los modelos de mayor vigencia a lo largo de las últimas décadas. Dichos modelos consideran al texto como un conjunto de proposiciones ordenadas en una estructura jerárquica, útiles para detectar la importancia de las distintas ideas (Parodi, 2003, pág. 47-51).

La primera versión fue hecha en 1978 y se centra en las características estructurales del texto. La segunda versión, de 1983, resalta el carácter estratégico del lector, aunque esta distinción entre una versión y otra, no resulta tan evidente, dado que Van Dijk en trabajos anteriores otorga un papel importante a los conocimientos previos y a los procesos de activación realizados por el lector, así como a las diferentes formas de leer.

La teoría de estos autores que se inició dentro de un marco cognitivo implícito en la psicolingüística; ha logrado desplazarse hacia una perspectiva pragmática o de corte psicosociolingüístico. Responde a un modelo cognitivo, donde el texto es percibido por el lector como una totalidad de sentido organizado en torno a un tema. Reconocen varios niveles de representación semántica del texto, resultantes cada uno de una operación específica de comprensión. Ponen énfasis en el análisis estructural de los textos y lo resumen en dos componentes esenciales:

- Una descripción de la estructura semántica del texto
- Un modelo de procesamiento psicolingüístico

En cuanto a la estructura semántica de los textos, sostienen que está compuesta por una serie de significados oracionales o proposiciones relacionadas semánticamente. Algunas de estas relaciones se encuentran explícitas en la estructura textual; pero otras deben ser inferidas por el lector durante o con posterioridad al proceso de interpretación, ya sea basado en sus conocimientos previos o por medio de las claves del contexto. De acuerdo con estos autores, la comprensión de los textos se puede caracterizar a partir de tres estructuras semánticas fundamentales:

- Microestructura: Propositiones (u oraciones) que integran el texto, entre las que debe existir una coherencia y que a su vez se organiza en una estructura semántica general denominada macroestructura.
- Macroestructura: Que incluye las proposiciones explícitas que aparecen en el texto y las proposiciones que el lector deduce a partir de las proposiciones explícitas en base a su conocimiento previo y sus inferencias. Ambas proposiciones forman lo que los autores denominan texto base. Dicho de otra manera, la macroestructura condensa el

texto en proposiciones nucleares o de mayor jerarquía, es una versión abstracta y reducida que la microestructura, pero realizada a partir de ella.

- Superestructura: Es una representación abstracta o especie de esquema que dirige la organización de diferentes tipos de textos. Está constituida por los esquemas organizadores que determinan la FORMA en que se presenta el contenido global de un texto y que lo diferencian de otro tipo de textos.

Respecto al modelo de procesamiento psicolingüístico, los autores afirman que las dimensiones sociales del discurso interactúan con las dimensiones cognitivas para construir significado. En este modelo, la prioridad del discurso es su coherencia o cohesión tanto a nivel local como a nivel global, debido a que las relaciones entre ambos niveles son interdependientes y muchas de las relaciones textuales no se manifiestan explícitamente en la superficie del texto sino que son inferidos por el lector en base a sus aportes de conocimientos previos.

El modelo incluye la presentación de una base de texto en la memoria episódica, entendido como un modelo mental de representación y organización de eventos, acciones y personas en el que están incorporados los conocimientos previos del lector y sus experiencias pasadas provenientes de la memoria episódica.

El trabajo de 1978, fue considerado por sus autores muy estructurado y poco cercano al constante procesamiento mental que en realidad acontece al leer, por lo que en la versión de 1983 realizaron algunas modificaciones porque creían que una teoría apropiada de comprensión lectora debía tener una naturaleza más dinámica, en línea, y tentativa de la comprensión, por lo que introdujeron la noción crucial de procesamiento estratégico que explicaremos con más detalle cuando hablemos de estrategias lectoras.

Finalmente, a la nueva teoría también se agregó un concepto de modelo de situación, que se concibe como un constructo en la memoria episódica que representa el evento o situación sobre la que se habla en el texto y que aporta al lector nociones fundamentales de verdad y falsedad en los discursos.

En resumen, desde esta teoría, el lector construye el significado del texto utilizando la información contenida en él, además de construir un modelo de la situación de la que habla el texto a partir de su conocimiento previo, construyendo un significado a nivel local y global mediante inferencias y la construcción de proposiciones puente a partir de proposiciones textuales, si es necesario.

2.1.4 Teoría que se centran en la Transacción entre Lector y Texto: Rosenblat

La teoría transaccional de lectura se originó a partir de distintas disciplinas: la filosofía pragmática, la historia literaria y social, la filosofía, la estética, la lingüística, la psicología, la sociología y especialmente la antropología. En el modelo transaccional publicado en 1978, en el libro *The reader, the text, the poem (El lector, el texto, el poema)*, la autora explica la relación que experimenta la tríada: lector, texto y contexto.

Rosenblat comienza por definir la lectura como una actividad transaccional compleja en la que se combinan las experiencias afectivas y vivenciales del lector con lo cognitivo y referencial contenido en los textos, dentro de un contexto sociocultural que rodea el proceso de lectura. El término lector, para la autora, no es real; pues existen millones de lectores individuales de piezas literarias individuales, dentro de un proceso percibido únicamente en la mente y en las emociones de un lector en particular.

Los términos **transacción** y **transaccional** resultan fundamentales en el trabajo de Rosenblat. Tales términos reconocen que el observador forma parte de la observación y que el organismo humano es el mediador de toda percepción del mundo o de todo sentido de realidad. La definición adoptada por Rosenblat se basa en el término transacción, desarrollado desde la filosofía en la que se utiliza como sinónimo de observación no fragmentada de la situación en su totalidad, donde el conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspectos de un único proceso en el que cada elemento condiciona y es condicionado por el otro de manera recíproca; y lo diferencia del término interacción que, desde su perspectiva, se asociaba con un paradigma positivista en el que cada unidad es un elemento que está separado del otro y en el que se estudia la forma en que se relacionan.

El concepto transaccional desde su surgimiento estuvo ligado a la comprensión del lenguaje, pues se sustentó en las concepciones del filósofo Charles Sanders Peirce, quien para describir la relación entre palabra y concepto, elaboró una tríada que desde su perspectiva constituye al símbolo y sustenta al lenguaje en las transacciones de cada ser humano con su mundo. La triada se resume de la siguiente manera: “Un signo está relacionado con su objeto sólo a partir de una asociación mental que depende del hábito -uso en contexto-” (Rosenblat, 2010).

Respecto al concepto de contexto, Vygotsky fue uno de los primeros autores que reconoció la influencia del aspecto social, aunque también recalcó el rol del individuo, pues para él, el sentido de una palabra es el resultado final de la suma de todos los acontecimientos psicológicos que cada palabra despierta en la conciencia humana. En otras palabras, los significados adquieren sentido a partir del contexto en que aparecen y cambia de sentido en

contextos diferentes, pero siempre tiene un matiz afectivo e intelectual. Elizabeth Bates, por su parte, argumentaba que un acto del lenguaje no puede concebirse como absolutamente afectivo o cognitivo, o como absolutamente público o privado. (Rosenblat, 2010).

A partir de estas concepciones, Rosenblat explica que el lenguaje es un sistema público que los individuos han internalizado a través de sus propias experiencias con las palabras en situaciones de la vida real, es decir, la cantidad de ideas, actitudes y expectativas acerca del lenguaje y del mundo, son el capital interior que cada uno de nosotros tiene como referencia para hablar, escuchar, escribir o leer.

A través de este capital, somos capaces de dar sentido a una nueva situación o transacción y otorgamos nuevos significados aplicando, reorganizando, revisando o extendiendo los elementos públicos o privados que hemos seleccionado de nuestra propia reserva de experiencias lingüísticas.

Al utilizar el lenguaje, en una conversación cara a cara, las transacciones lingüísticas se hacen evidentes y tanto el hablante como el oyente deben armar cierto sentido de la otra persona, generando nuevas pautas a través de expresiones faciales, tonos de voz, gestos e indicaciones no verbales, aunque al final, el texto oral puede ser interpretado de manera diferente por cada uno de los participantes en la conversación.

De manera parecida, el modelo transaccional de la conversación, se aplica a la relación entre escritor y lector. Los signos sobre la página son todo lo que el escritor y el lector tienen a su alcance para compensar la ausencia de elementos que existen en una conversación. Para Rosenblat el habla, la lectura y la redacción comparten un mismo proceso básico: la transacción a través de un texto (oral o escrito). En cualquier acto lingüístico, hablantes y oyentes; escritores y lectores, tienen únicamente su repertorio de experiencias lingüísticas como base para la interpretación.

Desde el Modelo Transaccional, la lectura se realiza a través de un proceso de atención selectiva, en el que el lector selecciona algunas pistas pertinentes que ofrece el texto, así como información de sus esquemas, para producir el significado. La teoría sostiene que el lector se puede ubicarse en dos posturas diferentes frente al texto.

La primera, desde una postura predominantemente estética el lector se dispone con presteza a centrar su atención en las vivencias que surgen durante la lectura o transacción y en realizar la lectura como una experiencia placentera.

La segunda, desde una postura predominantemente eferente donde el lector enfoca su atención en la construcción de significados públicos y en la obtención de información que será retenida luego de la lectura.

Rosenblat en resumen, plantea una teoría de la lectura en donde cada lector hace una lectura individual y única a partir de la transacción que se establece entre su reserva de experiencias lingüísticas y la información disponible en el texto. Dicha transacción es dirigida a partir de su atención selectiva y a partir de la postura que adopta el lector (estética o eferente). Concluye que cada texto y cada lectura dan como resultado una transacción distinta en cada ente lector.

Retomando todo lo dicho anteriormente por cada una de las teorías, podemos darnos cuenta de que el proceso de lectura resulta muy complejo para ser descrito a la vez desde todos los ángulos y desde la perspectiva de todos los elementos involucrados en el proceso. Sin embargo, no cabe duda de que es el lector, receptor e interprete último del texto, quien finalmente puede o no entender del texto la intención del lector, por lo cual resulta de gran relevancia para nosotros hablar sobre las estrategias utilizadas por los lectores en el siguiente apartado.

2.4 Estrategias de Lectura para la comprensión de textos.

El enfoque inicial del modelo de comprensión y procesamiento de la información propuesto por Van Dijk y Kintsch en 1978 parte de una perspectiva estructuralista que no hace énfasis en el procesamiento mental de los individuos. Sin embargo, la continua preocupación de estos investigadores los llevó a extender y modificar su primera propuesta en un intento de desarrollar un modelo que pudiera brindar una comprensión más general del procesamiento.

En 1983, hacen una reformulación de su teoría y proponen un modelo en el que introducen la noción de procesamiento estratégico de comprensión del texto. En este modelo, al concepto de estrategia de comprensión textual se le asignó un rol central, pues se le consideró decisivo en los procesos de comprensión y producción del lenguaje. En este modelo, los autores argumentan que el concepto de estrategia de comprensión textual es el resultado de un proceso mental en el que se construyen operaciones cognitivas o pasos mentales donde el sujeto lector recurre a una variada gama de saberes con el objetivo de resolver una situación problemática.

A diferencia de las reglas de índole social, conceptualizadas como estándares normativos e inconscientes, altamente rígidos y jerarquizados, a las estrategias se les atribuye un índole personal y se les concibe como procedimientos cognitivos que ejecutan rutinas de acciones o conjuntos de acciones ordenadas dirigidas a una meta, que permiten al lector utilizar sus propios conocimientos y la información del texto de manera flexible.

Van Dijk y Kintsch, para aclarar la naturaleza de las estrategias, hicieron referencia a dos tipos de conocimientos que pueden ser adquiridos y requeridos para desempeñarse como lector estratégico experto: el conocimiento declarativo o fáctico y el conocimiento procedural o procedimental.

- El conocimiento declarativo o fáctico, consiste en saber ¿qué es algo? Varía de sujeto a sujeto y está representado en la memoria mediante proposiciones. Incluye el conocimiento sobre las categorías de organización de diferentes tipologías textuales, las experiencias del lector con diversos textos y sus creencias o actitudes resultantes de ellas. Estos conocimientos explican la estructura de la tarea y sus objetivos: ¿para qué leo?, ¿en qué contexto?, ¿qué busco con ello? o ¿qué debo hacer con los conocimientos adquiridos?
- El conocimiento procedural o procedimental consiste en saber ¿cómo se hace algo? Tiene un carácter dinámico y es un tipo de repertorio de conocimientos a disposición del lector que de acuerdo con el tipo de tarea enfrentada y con los objetivos perseguidos son seleccionados por el lector para operar sobre la información con el fin de transformarla y alcanzar sus objetivos. Es adquirido a partir de experiencias específicas y de la instrucción directa. Se incorpora a los conocimientos del sujeto mediante la práctica e inicialmente tiene carácter consciente. Contiene información sobre varios tipos de acciones: ¿cómo resumir?, ¿cómo buscar detalles específicos?, ¿cómo activar el conocimiento previo? o ¿cómo reconocer una idea principal? Cuando se activa este conocimiento, también se activan ciertos esquemas y se lleva a cabo una reorganización o transformación de la información activada.

Estos dos tipos de conocimientos son cruciales para constituirse en lector estratégico, pero por si solos, no son suficientes para asegurar que un lector realice una buena lectura.

De los dos saberes descritos por Van Dijk y Kintsch, uno pone énfasis sobre el conocimiento y el otro sobre los procedimientos requeridos para su ejecución, pero no explican cuáles son las condiciones necesarias para que un lector seleccione y ejecute dichas acciones. Esta última interrogante permite a los psicólogos Paris, Lipson y Wixson, desde la psicología educativa, introducir un tercer tipo de conocimiento, con la finalidad de explicar con más precisión el comportamiento estratégico al incluir las intenciones y motivaciones del lector.

A este tercer tipo de conocimiento, incluido por dichos autores, se le denominó:

- El conocimiento condicional tiene como finalidad ayudar a mejorar y a organizar el conocimiento declarativo y procedural, ajustando la información a contextos y tareas particulares. Se aplica de manera selectiva a un texto con una temática específica, tomando en cuenta objetivos determinados. Implica, por ejemplo, la identificación de relaciones causa y efecto entre componentes de una cadena textual e incluye un saber ¿cuándo? y ¿por qué?; así como los contextos de uso de acuerdo con las demandas de la tarea y de los objetivos de lectura. Permite un desempeño estratégico que ayuda a que el lector se adapte y pueda operar en varios planos de acción haciendo uso de los recursos disponibles en base a las condiciones cambiantes. Es aplicable a situaciones definidas de uso y hace de una acción determinada una estrategia propiamente dicha. Woolfolk. 2006:238

Desde esta perspectiva, un lector provisto de conocimientos procedurales y declarativos, no podría ajustar su proceso de lectura adecuadamente, si careciera del conocimiento condicional. Estos tres tipos de conocimientos permiten a un lector experto hacer uso adecuado de estrategias con la finalidad de resolver problemas discursivos específicos (de acuerdo a objetivos particulares).

Investigaciones actuales sostienen que los lectores expertos utilizan estrategias de lectura de manera inconsciente, ya que mientras leemos sin encontrar problemas de comprensión, el procesamiento del texto escrito se efectúa de manera automática. No obstante, si el lector detecta algún obstáculo, palabra nueva, frase incoherente, algo no previsto o un fallo en sus hipótesis iniciales, detiene la lectura, abandona el estado de inconciencia y toma el dominio de su atención selectiva para identificar el tipo de problema y procede a buscar y encontrar soluciones alternativas.

Debido a que en el ámbito de la comprensión lectora el concepto de estrategia resulta un concepto de especial relevancia, consideramos oportuno mencionar algunas de las definiciones dadas por algunos autores:

- Para Goodman “es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información”. (Ferreiro, 1982, pág. 21).
- Sevillano, dice que “las estrategias son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje...constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (Sevillano, 2005, pág. 153)

- Solé, por su parte, las considera como: “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 2006, pág. 57-70).

El potencial de las estrategias radica en el hecho de que son independientes y pueden alcanzar distintos grados de generalización. Aunque su aplicación correcta requiere la contextualización del problema que se enfrenta. Las estrategias son de gran utilidad para regular la actividad cognitiva de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta específica.

Existe consenso al enunciar las características del comportamiento estratégico de un lector, considerándolo una conducta consciente e intencional que regula la lectura y que además implica autodirección, autocontrol, supervisión y evaluación en función de los objetivos que lo guían y de la posibilidad de realizar modificaciones cuando sea necesario

Mediante el uso de estrategias, el lector logra manejar grandes cantidades de información, organizándola y reduciéndola a unidades semánticas mayores, sin saturarse de información que no alcanza a interpretar.

En síntesis, de las distintas definiciones dadas por los diversos autores, se puede decir que una estrategia es una secuencia de acciones realizadas de manera consciente e intencional, que pueden ser modificadas durante el proceso, dirigidas a la obtención de una meta y susceptibles de ser evaluadas. Existe un extenso trabajo sobre los diferentes tipos de estrategias y aunque los distintos autores establecen múltiples clasificaciones, la mayoría de ellos coinciden al mencionar la existencia de seis estrategias que utilizan la mayoría de lectores y cuyos resultados han sido probados en poblaciones grandes de lectores.

Entre dichas estrategias, denominadas básicas o genéricas, se encuentran: el muestreo, la predicción, la anticipación, la inferencia, la confirmación y la autocorrección:

Muestreo:

Es una estrategia que se basa en los esquemas que el lector ha desarrollado a lo largo de su vida para categorizar y resaltar las características del texto y del significado. Los lectores la utilizan para hacer una selección de indicadores sintácticos, semánticos, grafofónicos y contextuales de utilidad inmediata de entre todos los índices disponibles.

Por ejemplo, un texto está constituido por todas las letras que están a la vista del lector, es decir, una serie de palabras que al combinarse constituyen una estructura sintáctica y semántica. Sin embargo, cuando el lector aborda un texto, no necesita ver todas las letras, pues el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles. Si el lector utilizara todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado de información innecesaria, inútil o irrelevante que el cerebro sería incapaz de procesar. Debido a ello, el lector desarrolla estrategias de muestreo que le permiten seleccionar, de la totalidad impresa, las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, dejando de lado la información redundante. A partir de los estudios sobre la estrategia de muestreo, se sabe que:

- Los lectores reciben más información de las consonantes y menos de las vocales, pues estas últimas son sólo cinco y la frecuencia de aparición es mayor que la de las consonantes.
- Que la parte inicial de las palabras aportan más información que los segmentos intermedios y finales de las palabras.
- Y que la primera letra puede ser tan potente que con ella sola es posible anticipar una palabra.

Durante la utilización de la estrategia de muestreo, los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual) hacen posible la selección. Debido a que los textos tienen pautas recurrentes y estructuras más o menos fijas, el lector desarrolla esquemas adecuados al tipo de texto y al significado, a partir de algunos índices y al tipo de información que seguramente encontrará en el texto para poder comprender el orden de las cosas. La cantidad y el tipo de índices visuales requeridos por un lector, dependen de cuánta información no visual utiliza en un texto. Es decir, entre menos experimentado es el lector, más índices visuales requiere para comprender un texto.

Predicción:

El uso de información no visual y la estrategia de muestreo facilitan el desarrollo de la estrategia de predicción, la cual permite al lector anticipar contenidos y significados de un texto al descartar de manera anticipada alternativas improbables en base a nuestra teoría del mundo. Mediante esta estrategia deducimos cuáles son los hechos o acciones más probables y reducimos nuestra incertidumbre a cero.

Las estrategias de muestreo y de predicción están estrechamente relacionadas, pues generalmente los lectores están prediciendo y muestreando al mismo tiempo durante la

lectura. Las predicciones se basan siempre en la información escogida durante el muestreo del texto y generalmente se muestrea en base a las predicciones del lector.

El proceso de predicción es inconsciente, casi nunca se expresa con palabras y la única manera de comprobar que hemos realizado una predicción es cuando descubrimos que en el texto, no está lo que esperábamos encontrar. Un ejemplo de ello son las lecturas de novelas policiacas, donde el juego del escritor consiste en ofrecer pistas que nos ayuden a formular hipótesis a cerca de quien es el asesino.

Las predicciones son muy importantes en la lectura y en la comprensión en general. Ellas guían los procesos de búsqueda sobre el material impreso y determinan <<dónde>>, y <<cuánto tiempo>> debemos fijar los ojos en determinada parte del texto. Durante este proceso de búsqueda, se pretende descubrir aquellos elementos informativos que comprueben las predicciones que hemos anticipado y si nuestras hipótesis son incorrectas, a veces es necesario volver al texto.

Según los autores Collins y Smith, para el establecimiento de predicciones, intervienen tres factores: Los conocimientos previos del lector, los objetivos planteados por el lector y la estructura del texto. (Collins y Smith, 1980). Con estos factores como fuentes de las predicciones es posible:

- Realizar atribuciones permanentes (guapo, feo, elegante...) o temporales (triste, hambriento...) a los personajes.
- Deducir formas expresivas y de comportamiento de los personajes en función de las características.
- Describir las situaciones en las cuales se enmarcan los comportamientos.
- Determinar las relaciones entre los personajes.
- Anticipar las soluciones a un problema.
- Deducir el final de una historia.
- Visualizar la lógica de una explicación.
- Descifrar la estructura de una oración compleja.

En muchas ocasiones, la predicción no es exacta, pero está relacionada con el tema y el significado de la historia. Cuando conocemos sobre el tema o incluso cuando no tenemos dicho conocimiento, pero hemos avanzado en la lectura de un texto, poseemos cierta información sobre su contenido contribuyendo a que las posibles alternativas de predicción, se reduzcan y se realicen de manera más certera.

Anticipación:

Consiste en creer saber de antemano el significado de las unidades del lenguaje subsiguiente al leer una determinada palabra, frase, oración o fragmento más largo. La anticipación y la predicción se relacionan, aunque esta última estrategia tiene como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia.

Mientras que en la anticipación, los lectores van intuyendo las palabras siguientes. Estas anticipaciones pueden ser léxico-semánticas, es decir, se anticipa algún significado relacionado con el tema o sintagmas en las que se anticipa una categoría sintáctica.

Por ejemplo, si al final de una línea leemos: <el pez nadó en el a_>, podemos anticipar antes de cambiar de línea que lo que sigue es <agua> o <arroyo>, pues ambas palabras son pertinentes en el texto, tanto sintáctica como semánticamente. Un lector centrado en obtener significado, no anticiparía la palabra <aguja>, pues aunque sintácticamente se trate de un sustantivo singular de género femenino, semánticamente no tiene sentido dentro de la oración.

Un buen lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida que posea y emplee información no visual; es decir, si posee conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto.

Inferencias:

Son un medio poderoso mediante el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico, así como los esquemas que poseen. Se suelen definir las inferencias como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el lector obtiene información nueva que no está explícita a partir de la información ya disponible, o también para deducir información que se hará explícita más adelante. Esta estrategia es tan utilizada que rara vez un lector recuerda exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito en el texto.

Por ejemplo: Si un maestro le dice a otro colega, “hoy sólo llegaron a mi clase 12 alumnos”, el otro maestro puede inferir información que no es textual, “que hay más de 12 alumnos inscritos en la materia del primer profesor”, “que a los alumnos que faltaron no les gusta o no les interesa la clase del profesor”, etc. La inferencia es utilizada para intuir:

- El antecedente de un pronombre.
- Sobre la relación entre distintas palabras
- Sobre las preferencias del autor.
- Para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta.
- Para decidir la palabra correcta cuando se escribe una palabra por otra.

Existen tres modalidades de inferencia, las de respuesta explícita (cuando está dentro del texto), las de respuesta implícita (cuando debe ser buscada, deducida y pensada) y las de respuesta que depende del conocimiento del lector (la respuesta está en lo que sé). Desde un punto de vista instruccional, las inferencias son de gran importancia en el rendimiento del estudio en general, los alumnos que practican o reciben instrucciones para realizar inferencias obtienen mejores resultados en pruebas de comprensión lectora. Entrenar a los alumnos en inferencias beneficia principalmente a aquellos que tienen dificultades en la comprensión de lectura.

Confirmación:

Las estrategias de Predicción, Anticipación e Inferencia, necesitan de la estrategia de confirmación, que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

Como hemos explicado antes, el lector selecciona ciertos índices que al unirse a la información previa le permiten anticipar el contenido y las categorías gramaticales. Ahora bien, es necesario confirmar la suposición, según su adecuación con los campos semánticos semántico y sintáctico. La mayoría de las anticipaciones que hace un lector centrado en la obtención del significado son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecúa al campo semántico ni al sintáctico. Esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar una nueva estrategia.

Autocorrección:

Permite localizar el punto de error y considerar o buscar nueva información para efectuar correcciones. Mediante esta estrategia se confirman en general el conjunto de estrategias (anticipación, predicción e inferencia) con el fin de optimizarlas.

Por ejemplo, si una persona lee “el caballo corre...”, pues ha tomado como índice la sílaba co, pero después se encuentra que la palabra siguiente es “alfalfa”, debe corregir su anticipación, pues aunque sabe que los caballos corren, al encontrarse con la palabra “alfalfa” detecta que existe una inconsistencia que no es adecuada al campo semántico, resultando algo sin sentido, por lo que su expectativa no es confirmada, y tiene que regresar y confirmar su lectura tomando como índice la información visual y corrige diciendo ahora “el caballo come alfalfa”, que sí concuerda con la información dada por el texto. El lector se autocorrige usando

el sentido común, al ver “alfalfa”, sabe que se trata de un alimento y esta información bastaría para autocorregirse.

Si el lector no conociera la palabra “alfalfa”, detendría su lectura para buscar información contextual adicional o para preguntar a alguien más, el significado de la palabra. Una vez adquirido el significado podría introducir la autocorrección.

Los lectores normales utilizan con mucha frecuencia la estrategia de autocorrección y lo hacen tan rápido que no tienen conciencia de las veces que lo hacen. Esta estrategia no es un defecto de lectura, sino que tanto los buenos como los lectores deficientes la usan normalmente. De hecho, los buenos lectores la utilizan con más frecuencia que los lectores deficientes, pues estos necesitan generalmente de ayuda externa para detectar y realizar sus autocorrecciones.

2.2 Concepto de competencia.

El interés por el estudio de concepto de competencias no es nuevo puesto que se ha estudiado desde diferentes, teorías y contextos educativos y autores, como Noam Chomsky, Jean Piaget, Lev Vygotski, David Ausubel entre otros.

El término competencia procede de “competente”, término incluido en los primeros trabajos de Noam Chomsky sobre la “forma del lenguaje”. Es un concepto clave en su teoría ya que ésta es universal, independiente de cada lengua, y explica la habilidad humana para aprender la primera lengua, cualquiera que ésta sea. La teoría explica la competencia (competente), intuición consciente o no, del hablante nativo (su conocimiento de la lengua como hablante- oyente ideal). La competencia es la realidad mental que respalda la ejecución (performance), el uso que el hablante hace de su lengua (Grimaldi, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior la competencia lingüística podría entenderse desde la perspectiva de Chomsky como el conocimiento que tiene el ser humano de las reglas o principios abstractos y universales que regulan en sistema lingüístico, el cual supone que está de manera innata en la mente de los hablantes, para Chomsky desde que uno nace ya tenemos integrado un dispositivo de adquisición del lenguaje heredado e innato que de manera breve nos permitirá adquirir el idioma sin necesidad de conocimiento previo ni se deriva de experiencia alguna, pues si así fuera algunos niños hablarían y otros no, o lo haría con grandes dificultades de tiempo con variaciones en las etapas recorridas.

La competencia se expresa necesaria ente en la actuación, el ser en potencia se vuelve ser en acto desde el punto de vista filosófico, para Chomsky la actuación no puede ser el objeto de estudio de la lingüística, ya que la actuación es singular cotidiana y circunstancial, lo que

no le permite ser abordada por la ciencia. A su parecer a la lingüística le debería interesar la competencia y no la actuación ya que ésta es incierta y carente de regularidades.

Algo que tenemos que señalar es que la competencia para Chomsky es de carácter formal y desligada de cualquier contenido y que presenta un conocimiento que se tiene gracias a la especialización de un conocimiento aún más abstracto: el dispositivo de adquisición del lenguaje, la cual es información genérica de la especie y por lo tanto, es común a todas las lenguas y a todas las personas, es así como surge su tesis de la existencia de una gramática generativa universal. Dentro de su concepto de competencia de Chomsky resaltan tres características esenciales:

- La competencia es innata y formal. Corresponde al “acto en potencia” en el lenguaje Aristotélico.
- Representa un conocimiento implícito que se expresa en el “saber hacer”.
- Es un conocimiento especializado y específico, e forma de un funcionamiento mental modular.

Respecto a esto, Piaget comparte con Chomsky la idea de que existen unas formas universales o estructuras cognoscitivas bajo las cuales se establece la progresión en la adquisición y el uso del conocimiento, sostiene que estas se adquieren en la interacción, para Piaget “la inteligencia es una capacidad formal, universal y desligada esencialmente del contenido y del contexto” (De subiría s/f) pág. 12. Solo en casos excepciones, el proceso intelectual, se soporta formalmente para el estructuralismo genético, y en ese sentido, un joven con pensamiento hipotético- deductivo, por ejemplo lo podría utilizar, en diversos contenidos realizando de esta forma cadenas hipotético-deductivas, ya bien sea con contenidos matemáticos, sociales, literarios o naturales entre otros.

Puede decirse que la teoría del conocimiento de Piaget es una teoría de las competencias, en cuanto se remite al estudio de los procesos de adquisición del conocimiento y de su evolución desde los niveles más bajos caracterizados por esquemas de pensamiento en los que el aprendizaje está mediado en exclusividad por patrones censo perceptuales, hasta el nivel de pensamiento formal o científico caracterizado por ser abstracto e hipotético deductivo. En particular, para el trabajo con y sobre las competencias, es relevante la descripción de la manera en que se establece la relación del sujeto del aprendizaje con los objetos y el ambiente de aprendizaje, de acuerdo con los principios de equilibrarían progresiva de las estructuras de conocimiento, con la adaptación y con la génesis de las mismas. Adicionalmente, la descripción de los procesos de representación del conocimiento, como instancias de construcción y organización permanente de las estructuras de pensamiento, es

uno de los elementos claves en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Tales aspectos se encuentran fuertemente instalados en las propuestas pedagógicas constructivistas.

2.2 Competencia Lectora.

Respecto a la competencia lectora se ha manejado para expresar que un estudiante era competente en la lectura si contaba con una buena «comprensión lectora». De acuerdo a Jiménez (2013) menciona que los constantes estudios han manifestado que la comprensión lectora, no abarca todas las aptitudes, habilidades y destrezas que deben entrar en juego. Si por el contrario, el concepto de competencia lectora si abarca lo mencionado con anterioridad.

Ante esto considero necesario mencionar la conceptualización de estas dos percepciones: La comprensión lectora que es “La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Anderson y Pearson, 1984) .

Respecto a la competencia lectora, ésta es definida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y numerosos organismos internacionales como el Boston College (donde se generan los informes Pirls). Según la OCDE, entidad responsable de los Informes PISA, la competencia lectora es “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009. pág. 8). Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto.

Para los responsables del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora según Pirls (2001) la competencia lectora es: La capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona. El Pirls destaca cuatro procesos: la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones y el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

El estudio por la comprensión lectora ha sido del interés de educadores y psicólogos como Huey-Smith, citados por Gordillo y Flores (2009) pág. 95 se han ocupado en determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. En las siguientes décadas la perspectiva de la comprensión cambia ya que se pensaba que la comprensión lectora era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962) si los alumnos eran capaces de dominar

las palabras, la comprensión tendría lugar de manera autónoma. La ejecución de ejercicios bajo esta perspectiva no obtuvo los resultados esperados ya que los alumnos no lograban la comprensión del texto leído, el alumno solo decodifica y no entiende lo expresado en el texto.

Investigadores enfocados al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades para la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la comprensión, se concibe, como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la que él ya tiene, con sus conocimientos.

Actualmente Solé (2012) “la definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece como algo bastante complejo y multidimensional”. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector.

Para Solé la definición propuesta por la OCDE, sobre la competencia lectora es una definición ambiciosa en el sentido de que no restringe la lectura a motivos estrictamente instrumentales: pues la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social. Solé menciona que la competencia lectora se La competencia lectora se apoya sobre tres ejes:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.

Almaguer y Peña (2009) mencionan que “el lector que posee la competencia lectora desarrolla estrategias que le permiten crear diversas tácticas frente a las diversas situaciones lectoras”. Lo que se debe lograr es la competencia, no las realizaciones particulares o individuales. Se puede tener determinadas habilidades, no obstante, para que su actuación sea competente, ha de desarrollarla ante una situación específica, concreta.

Atendiendo a lo expuesto en los párrafos anteriores se entiende que la comprensión se alterna con el concepto de competencia lectora ya que ambas pueden desarrollarse a través de la práctica diaria. Hoy por hoy es indispensable dotar de estrategias básicas de lectura y competencia lectora a los alumnos de bachillerato, para combatir contra las prácticas lectoras que consisten en simple memorización de datos, hay que buscar que el alumno reflexione sobre las razones que lo conducen a responder de una o de otra manera.

De acuerdo a un estudio realizado por Ramírez (2014) señala que los estudiantes del Nivel Medio Superior, con alto nivel en lectura y de nivel suficiente manejan las mismas estrategias de lectura, lo único que varía es la habilidad y destreza con la que los estudiantes del nivel suficiente las aplica forma diferente, dichos estudiantes señalan que se enfrentan con el reto de leer (y comprender) una gran cantidad de textos, (según la apreciación de los estudiantes) para ellos es una actividad intelectual, a la que están poco habituados.

A través de cada uno de las aportaciones realizadas por los investigadores citados en este apartado, se puede observar la diversidad de definiciones en torno a la lectura y competencia lectora, igualmente acertadas, ya que en cada una de ellas se contemplan diferentes categorías conceptuales que, desde distintas perspectivas, permiten un análisis de la complejidad del proceso lector.

Ante esto y desde la postura como docentes, se reconoce a la lectura como un proceso comunicativo e interactivo en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo e interiorizarlo, construye su propio significado. Considerando de manera categórica que el significado no es una propiedad exclusiva del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias inmersas en un determinado contexto.

Desde esta perspectiva, la competencia lectura se convierte en una capacidad compleja y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que implica una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído y de este modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición de conocimientos.

Es importante señalar que la concepción de competencia lectura que se postula en esta investigación, pone énfasis en la actividad que despliega el lector y reconoce su papel activo en la construcción de significados textuales y por ello hacemos énfasis en el desarrollo de estrategias lectoras por parte de los individuos.

2.4.1 Variables de estudio

Formar lectores capaces y autónomos, es una tarea que se tiene que fortalecer. Es aquí donde las observaciones realizadas durante el trabajo del aula, se convierten en el punto medular del empleo de estrategias lectoras orientadas al desarrollo de una mejor competencia comunicacional en el individuo; es por ello que las variables de estudio de esta investigación giran en torno a la comprensión, expresión y reflexión.

2.4.1.1 Comprensión.

En la comprensión el lector construye nuevos significados al interactuar con el texto a partir de su conocimiento previo, en el ejercicio de la comprensión, el lector debe de leer de forma ininterrumpida, la finalidad de dicho ejercicio, es que el lector obtenga una visión panorámica de su contenido, es por ello que este indicador versa en vislumbrar en qué nivel se encuentra respecto al contenido gramatical del texto, intención tención del autor en algunos casos.

2.4.1.2 Expresión.

Un elemento fundamental para que el lector comprenda un texto, es la forma en que emplea el autor para expresar sus ideas, así como también la empleada por el mismo como lector del texto. En esta variable, se toma en cuenta la cuestión gramatical, pero desde un punto de vista práctico; pues desde el punto de vista lingüístico, en el estudio de un texto escrito a partir de la gramática se puede llegar a unidades inferiores.

La redacción es la forma de expresión escrita más habitual, en la que el estudiante ha de ir conociendo el manejo del lenguaje, así como también la corrección en la norma y formalidades diversas del texto, el contexto, los temas, las técnicas expresivas entre otros es por ello que dentro de su aprendizaje un elemento esencial es la gramática pues nos ayuda a enseñar al alumno a escribir adecuando su mensaje al contexto.

2.4.1.3 Reflexión.

En el sentido de la reflexión el estudiante tiene que reconsiderar a través de su experiencia lectora los nuevos conocimientos que se le presenta a través del texto, esto implica que el lector debe tomar como objeto de conocimiento su propio conocimiento que es la esencia de la metacognición. Es por ello que este variable tiene como propósito aumentar la competencia lingüística del lector, su expresión correcta y apropiada, le permitirá comprender y expresarse de manera oral y escrita en diferentes situaciones comunicativas.

La realización de una lectura reflexiva hace que el lector en este caso el estudiante detecte sus propias inconsistencias y las pueda reparar, pero esta se tiene que realizar a través una motivación de lo contrario solo se logrará que identificar sobre lo que trata el texto, no se logrará que el estudiante identifique sus debilidades lectoras.

El desarrollo de estrategias de lectura para la comprensión de textos es un ámbito poco explorado en la educación actual de nuestro país y si bien es cierto que en los últimos años, las recientes investigaciones han promovido en los docentes el espíritu de renovación en sus prácticas educativas y han despertado una gran preocupación por los diferentes factores que influyen en el desarrollo y formación de hábitos los cuales permiten el desarrollo de la competencia lectura, también es cierto que aún nos queda trabajo por hacer dentro de las aulas.

CAPÍTULO III

Metodología.

La lectura es un hecho ineludiblemente individual, social y cultural que nos permite el acceso a mundos desconocidos, de los cuales compartimos ideas, costumbres y valores estos nos permiten; reflexionar y analizar sobre lo que pasa a nuestro alrededor así como también nos brinda la oportunidad de tener una mente más activa y productiva por tal motivo, es de suma importancia instruir a nuestros alumnos al aprendizaje de la misma en su vida académica ya que el aprender a leer, nos invita a leer para aprender, al respecto Rojas citado por Trujillo, Zarate & Lozano (2013) afirma que “ sin lectura cualquier meta educativa es casi imposible de alcanzar” (p. 55). Aprender a leer y comprender lo que se lee es la base que permite al alumno y a todo lector adquirir nuevos conocimientos, y la lectura es una herramienta fundamental. Es por ello que es de suma importancia proporcionar elementos que faciliten en el ejercicio de la lectura y reducir el bajo nivel que se tiene por parte de los estudiantes.

En la práctica diaria los docentes se enfrentan al nulo interés por parte de los estudiantes hacia la lectura y algunas deficiencias que este tiene para llegar a la competencia

lectora como entendimiento, interpretación, análisis, argumentación entre otros. Estos factores junto con la falta de estrategias que le permitan desarrollar adecuadamente el proceso lector en un texto determinado empobrecen los elementos que el estudiante pueda tener.

Los elementos enunciados con anterioridad son el reflejo de que de manera consciente o inconscientemente a la lectura se le retoma como un proceso que se tiene que realizar por obligación y no le damos un sentido o fin diferente a la acción de leer como; el deseo de disfrutar la misma, de estar informado, de fomentar la creatividad, o de resolver problemas dentro del campo de conocimiento.

Ante lo dicho con anterioridad surgen las siguientes interrogantes ¿Qué indicadores presentan dificultad para la comprensión, expresión, reflexión de textos y la competencia lectora en los estudiantes del tercer semestre del plantel 1 en la asignatura de literatura?, ¿La implementación de un taller basado en estrategias de lectura mejorará la comprensión, reflexión, expresión y la competencia lectora en los estudiantes del tercer semestre de bachillerato?

A lo largo del desarrollo de la investigación se espera dar respuesta a cada una de las interrogantes planteadas, sabiendo de antemano que una situación de lectura debe ser de forma voluntaria pues si ésta se percibe como obligatoria por parte de los estudiantes, se pierde el sentido del ejercicio.

Por otro lado, se pretende atender una de las preocupaciones educativas que es despertar en el estudiante el gusto e interés por la lectura, lo cual implica también buscar estrategias hacia la comprensión en general, estimulando el desarrollo de competencias curriculares para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico.

3.1 Diseño de la Investigación

El diseño de investigación que se utilizará será el modelo cuantitativo, el término diseño se refiere al plan o estrategias concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema (Hernández Sampieri, 2014, pág. 128) atendiendo a lo anterior, en esta investigación se pretende saber el nivel de comprensión, expresión y reflexión de textos por parte de los estudiantes del colegio de bachilleres plantel 1 turno matutino.

El diseño que se va a manejar será cuasiexperimental, ya que se requiere conocer de manera precisa las variables en esta investigación. De acuerdo con Sampieri en el diseño cuasiexperimental, "los sujetos no se asignan al azar ni se emparejan por tales grupos ya están

conformados antes del experimento: son grupos intactos -la razón por la que surgen y la forma en cómo se integran es independiente o aparte del experimento-" (Hernández Sampieri, 2014, pág. 151).

Se realiza un análisis por separado de cada una de las respuestas realizadas durante el interrogatorio, estableciendo una relación entre cada una de las respuestas que hablan sobre el mismo factor.

3.1.1 Muestreo

El muestreo que se utilizará es no probabilístico, ya que supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización (Hernández Sampieri, 2014, pág. 189), en este sentido la investigación que se realiza es con un grupo determinado de estudiantes, los cuales nos servirán como base para llevar a cabo los propósitos de la investigación que han sido mencionados en los párrafos anteriores.

3.2 Sujetos

Se trabajó con un grupo experimental integrado por 28 estudiantes y un grupo control con 35 dando un total de 63 estudiantes del Colegio de Bachilleres, Plantel 1 turno matutino, los jóvenes cursaron en el tercer semestre del ciclo escolar 2016-2017, la asignatura de Literatura 1, la cual tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la lectura de textos narrativos, por esa razón se considera importante brindar elementos para que los alumnos fortalezcan la comprensión del texto leído.

Se realizó un Pretest (prueba de aptitud) y un posttest, la intervención didáctica se llevó a través del taller el cual está diseñado bajo un plan de clase, una secuencia didáctica y una guía didáctica en ella se registraran las actividades a realizar a lo largo del taller con el grupo experimental haciendo hincapié en la comprensión, expresión y reflexión en la lectura de textos, la aplicación del pre test al grupo experimental y control se realizará a través de la intervención didáctica en la cual se utilizará una lectura elegida cuidadosamente con base en los siguientes criterios: interés, fácil comprensión, brevedad, sentido completo, léxico usual, sintaxis sencilla, grado de dificultad adecuado al nivel del lector, con carácter formativo en valores estéticos y actualidad de la lengua, dichos criterios son tomados de los trabajos realizados por Fernando Carratalá Teruel, titulado "*La lectura para la Adquisición y uso de Información y como Experiencia Literaria Método Crace*". Dicha lectura será leída por

estudiantes de bachillerato para que posteriormente puedan responder a una serie de cuestionamientos que tendrán las siguientes características: dos niveles de dificultad (intermedio y avanzado), tres dimensiones fundamentales (comprensión, expresión y reflexión).

3.3 Instrumentos

El tipo de instrumento que se llevó a cabo fue por medio de un cuestionario con alumnos de tercer semestre del nivel bachillerato específicamente alumnos de Colegio de Bachilleres del Plantel 1, con sus respectivas relaciones maestro-alumno, Se dio a leer un texto, el cual sirvió como referente para que contesten una serie de cuestionamientos, los cuales están categorizados, según el grado de dificultad, un eje de lectura y determinada estrategia básica de lectura.

Posteriormente se clasificaron y contabilizaron los datos para hacer un estudio de tipo cuantitativo-descriptivo, sin pretender hacer un estudio de género, sino de manera general describir e identificar cuáles son las estrategias de lectura que más dominan los estudiantes. Así como también, el logro de la competencia lectora. Una vez realizado el estudio, se cerrara la investigación haciendo la aplicación del pos test al grupo control y experimental, para corroborar los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

La investigación toma como base el concepto teórico de competencia la cual se entiende como “una facultad idealizada, que resulta de abstraer los juicios de un hablante/ oyente ideal de una comunidad lingüística completamente homogénea, al que no lo afectan condiciones irrelevantes para la gramática como limitaciones de memoria, distracciones errores etc.” (Chomsky, 1965), la categoría que vamos estudiar es la competencia lectora la cual está ligada a las variables de comprensión, expresión y reflexión del texto en cada uno de ellos se pretende saber el grado de dominio en cada dimensión por parte los estudiantes, los Ítems, fueron elaborados con el objetivo de cubrir cada uno de los elementos señalados en los indicadores.

En la siguiente tabla se desglosan cada uno de las variables e indicadores de estudio de la investigación titulada: *Implementación de estrategias de comprensión de textos, para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de bachillerato.*

Cuadro 1. Variables e indicadores de estudio

Concepto teórico	Categoría	Variables de estudio	Dimensión	Indicador	Ítem
------------------	-----------	----------------------	-----------	-----------	------

Competencia	Competencia lectora (estrategias)	Comprensión	Intermedio	Identificación de ideas principales	1,2,3
				Identificación de tipo de texto	4,6,7
				Intención del autor	8,9
				Estructura del texto.	5,10,11
		Expresión	Intermedio	Manejo de vocabulario	12,13,14
				Sintaxis	21,22
				Coherencia	15,16,17
				Recursos lingüísticos	18,19,20
		Reflexión	Avanzado.	Conocimiento de reglas gramaticales	23,24
				Manejo de lenguaje	25,26
				Inferencia a través de ideas claves	27,28,29
				Análisis del texto leído	30,31,32

3.4 Procedimientos.

El procedimiento consistió en la aplicación del pilotaje se realizó el 24 de octubre a un total de 35 estudiantes, en esta primera aplicación se apreció que a los estudiantes se les hizo complejo responder los reactivos relacionados con recursos lingüísticos, manejo de lenguaje, conocimientos gramaticales y manejo de vocabulario. Esto se pudo apreciar al momento que los jóvenes de manera directa solicitaban alguna orientación sobre cómo se podría responder al reactivo en cuestión, con el afán de no dejar al estudiante con la interrogante y al mismo tiempo de no darle la respuesta concreta se invitaba a que leyera detenidamente el reactivo para así buscar entre las opciones la respuesta correcta.

Con los resultados obtenidos en el primer ejercicio y atendiendo a las observaciones realizadas por el asesor y por el comité que validó el instrumento se modificaron tres reactivos puesto que no quedaba clara la finalidad que se perseguía, después de hacer correcciones correspondientes se prosiguió a la aplicación del instrumento a los grupos con los cuales se lleva a cabo el propósito de la investigación. Los grupos son control y grupo experimental, en el grupo control se aplicaron 28 cuestionarios cabe señalar que el número real de alumnos y en el grupo experimental se aplicaron 35 cuestionarios.

Respecto a los resultados obtenidos en esta primera aplicación en ambos grupos se refleja, las limitaciones de los jóvenes en los indicadores de manejo de vocabulario y análisis del texto, pues se obtuvo un porcentaje del 27%, al 21%, estos porcentajes nos reflejan que el nivel que tiene el alumno en estos rubros es casi nulo, pero también se pudo apreciar que tienen un buen nivel en los rubros de identificación de ideas, en la coherencia del texto analizado.

Al término de la aplicación del instrumento fue grato escuchar por parte de los alumnos comentarios como el hecho del tipo de lectura que se les presento, ya que para la mayoría de ellos les sirvieron como ejemplo de reflexión para su vida cotidiana, puesto que en los tres textos seleccionados para elaborar el instrumento se tuvo esa intención que les fuera significativo y agradable a la vez, ya que como hemos mencionado en las primeras líneas del documento se tiene que recordar que la lectura es un acto social, político y cultural pues a través de ella conocemos y entendemos nuestro entorno.

Ante los resultados arrojados en este primer acercamiento se propone realizar un taller en el cual se promuevan las habilidades, estrategias la participación de los estudiantes a desarrollar la competencia lectora, en dicho taller se trabajó cada uno de los indicadores de acuerdo a las dimensiones y nivel de dificultad el nivel que se propone en la variable de comprensión, reflexión nivel intermedio y expresión avanzado esto con la finalidad de identificar si el estudiante logra dicho nivel. La investigación de tesis gira en la necesidad de implementar estrategias que apoyen la formación de lectores en los ámbitos escolares y familiares, basados en las necesidades sociales de la época actual.

CAPÍTULO IV.

Interpretación de los Resultados

Es tarea ardua y comprometida del docente promover las habilidades y destrezas en el ejercicio de la lectura pues a través de ella logramos que adquiera conocimientos de manera independiente a su entorno; es por ello que el contenido de este capítulo, versará sobre el contexto en el que se llevó a cabo la intervención didáctica para el desarrollo de la competencia lectora, así como las estrategias aplicadas y los resultados que se obtuvieron de dicha intervención, el capítulo cierra con las conclusiones y sugerencias a realizar para tener resultados que permitan evidenciar el aprovechamiento académico de los estudiantes de nivel medio superior.

4.1 Datos de Identificación

El Plantel 1 del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla se encuentra ubicado en el Barrio de San Juan, domicilio conocido, kilómetro 6.5, carretera Valsequillo. La institución pertenece a la Junta auxiliar de San Francisco Totimehuacan, considerada actualmente una zona sub-urbana, localizada al sur de la ciudad de Puebla y al norte de la presa de Valsequillo. Actualmente es una comunidad que todavía carece de servicios públicos como pavimentación,

alumbrado, agua potable, entre otros. Las actividades laborales que desempeñan los habitantes de esta junta auxiliar son principalmente; agricultura, comercio, oficios y prestación de servicios. Aunado a estas actividades existe un fenómeno de migración, principalmente a EUA, el cual funge como parte del ingreso económico de las familias.

Cabe mencionar que en algunas comunidades se presentan fenómenos de violencia e inseguridad, motivo por el cual se consideran zonas de riesgo para los habitantes, también, es importante señalar que el fenómeno de crecimiento poblacional ha impactado en las costumbres y tradiciones de los habitantes de la zona modificando las relaciones sociales entre pobladores, así como la identidad cultural.

El Plantel 1, es una institución que se fundó en 1982, producto de la creación del subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla. Actualmente la institución se encuentra en la categoría “C” ya que cuenta con mil 438 estudiantes, 64 profesores y 36 administrativos. El edificio se encuentra construido sobre un jagüey que corresponde a una porción de ejido que fue donado por los pobladores del lugar. Actualmente las instalaciones cuentan con: tres edificios principales; en el primero se ubican 18 salones, en el segundo se ubica el laboratorio de Ciencias Naturales, Física, Informática, taller de Electricidad, Biblioteca, salón de Inglés, Aula de medios y laboratorio de turismo, el tercero corresponde al área administrativa y dirección. Además cuenta con una explanada, dos canchas de fútbol rápido, consultorio de Higiene y Salud, cubículo de Orientación y Tutoría, cafetería, sala de maestros, tres áreas de sanitarios y áreas verdes.

Para el ciclo escolar 2016- 2017, el plantel cuenta con una matrícula de 786 estudiantes para el turno matutino y 652 para el turno vespertino, de los cuales 716 son hombres y 722. La población estudiantil proviene principalmente de las comunidades cercanas a la institución, como son: San Tomás Chautla, Santa Catarina, Santa Clara, San Baltazar Tetela, San Pedro Zacachimalpa y colonias como; Tres cruces, San José Xilotxingo, Ciudad Universitaria, San Manuel, San Jorge, Los Héroes, entre otros.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes poseen un nivel socioeconómico medio-bajo, lo cual limita su participación en actividades como: prácticas de capacitación, adquisición de libros de texto y material didáctico para las distintas asignaturas. Otro factor que limita el desempeño de los estudiantes se encuentra en el bajo nivel escolar de los padres o tutores, lo cual impide que estos se involucren en la formación académica de los jóvenes provocando en ellos desmotivación y desinterés por el estudio.

Un elemento relevante de la población estudiantil, corresponde a que un ingresan al Colegio como una segunda opción y en otros casos por la cercanía al plantel, situaciones que

generan algunos problemas de actitud que suelen convertirse en problemas disciplinares y un bajo rendimiento académico, los cuales también son producto de algunas de las problemáticas presentes en los estudiantes como son: desintegración familiar, violencia intrafamiliar, abuso sexual, depresión, anorexia, bulimia, conductas de riesgo como consumo de drogas, contagio de ITS y embarazos no planeados.

Si bien no existen muchos estudios empíricos sobre las causas del fracaso escolar en la educación media superior, lo dicho en los párrafos anteriores encajan con las consideraciones que se toman en el documento del acuerdo 442, los cuales se mencionan a continuación:

- Las carencias y rezagos en los aprendizajes con que acceden los alumnos a la EMS, resultado de una deficiente educación básica.
- Las condiciones de desigualdad social que tienden a excluir a los más pobres, a los estudiantes de zonas rurales e indígenas, quienes por su condición social acumulan desventajas que dificultan el logro escolar.
- Las condiciones de la oferta educativa y del ambiente escolar y su capacidad para estimular y motivar a los estudiantes.
- El costo beneficio que perciben los estudiantes de continuar estudiando, en función de sus circunstancias económicas (acuerdo 442).

Finalmente, en lo correspondiente a la planta docente se encuentra que los profesores poseen primordialmente un perfil profesional y la experiencia docente se ha nutrido a través de los años en el colegio, ya que la mayoría cuenta con más de veinte años de servicio, donde han desempeñado diversas funciones desde la docencia, la administración y la dirección dentro y fuera del Colegio.

En consecuencia, los docentes cuentan con un amplio conocimiento del subsistema, así como de los cambios y transformaciones surgidos en el mismo. Esta experiencia suele ser expresada con un sentimiento de añoranza, ya que la mayoría considera que los problemas políticos y laborales del Colegio han generado situaciones conflictivas que impactan considerablemente su labor académica y por lo tanto el desempeño de sus funciones dentro del colegio, lo cual termina repercutiendo directa o indirectamente en la formación de los estudiantes.

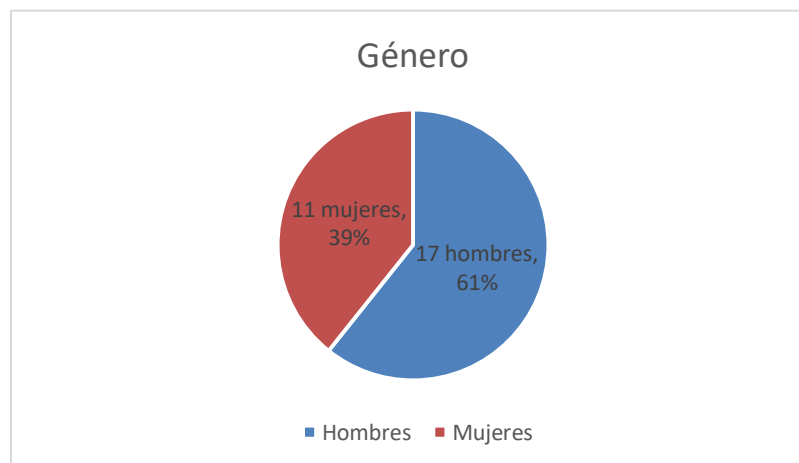
4.2 Pretest

El instrumento aplicado fue un cuestionario pretest compuesto de 32 preguntas las cuales tienen como objetivo identificar el nivel de competencia lectora que domina el estudiante de tercer semestre en la asignatura de literatura; dicho instrumento se aplicó específicamente a dos grupos grupo C y grupo F. Los reactivos fueron redactados tomando en cuenta las tres variables de la investigación dichas variables son comprensión, expresión y reflexión, los indicadores que se plantean abordan habilidades en el conocimiento teórico de la gramática y dominio del lenguaje el cual es fundamental para desarrollar la competencia lectora.

4.2.1 Grupo Control.

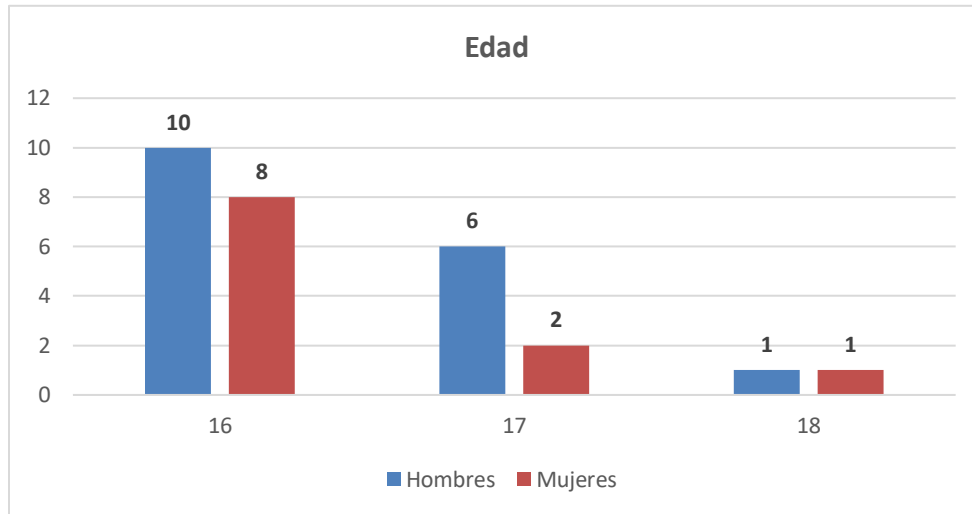
El grupo control está conformado por un total de 28 alumnos los cuales son 17 hombres lo que corresponde al 61.71% y 11 mujeres, lo que corresponde a un 39.28%, los datos expuestos se pueden apreciar en la gráfica 1.

Gráfica 1. Género de estudiantes grupo control.



La edad promedio de los estudiantes está entre 16 a 18 años, estos datos nos dan un referente del tipo de estudiantes con los que contamos en la institución. Los cuales se pueden apreciar en la gráfica 2.

Gráfica 2. Número de estudiantes por edad grupo control.



En este grupo se aplicó un pretest y posteriormente un postest, de dicho ejercicio se obtuvieron los siguientes resultados por ello.

4.2.1.1 Comprensión grupo control

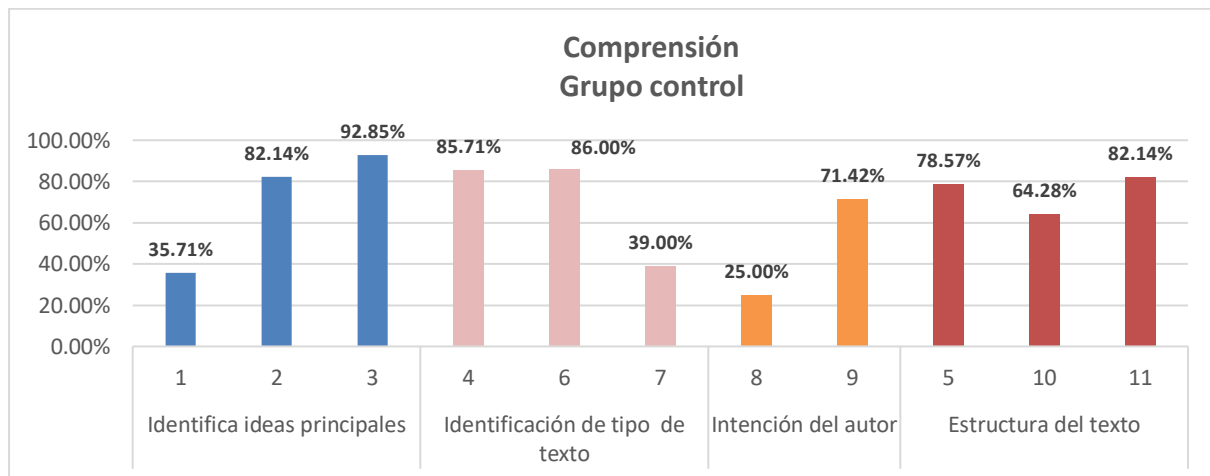
La variable de comprensión gira en torno al contenido argumental del texto. El lector debe identificar las ideas principales que le dan forma y las líneas maestras que organizan su estructura, descubrir (en algunos casos) la intención que persigue el autor, dichos indicadores se abordan en los reactivos 1, 2, 3 del cual se aprecia que solo el 35% de los estudiantes respondió asertivamente, o cual nos refleja que a los jóvenes de bachillerato se le dificulta identificar el tema del texto, respecto al reactivo 2 se obtuvo el 82.14% y el reactivo 3 se obtuvo 92.85%, lo cual nos indica que en dichos reactivos, los estudiantes comprendieron lo que se les solicitaba.

Respecto al indicador identificación de tipo de texto compuestos por los reactivos 4, 6, 7, se aprecia que los estudiantes dominan la estructura y narrativa pues en la primera se aprecia un porcentaje del 85.71% y la segunda un 86%, respecto al hecho de identificar una característica del texto narrativo se aprecia que este fue el más bajo con un porcentaje del 39%, lo cual quiere decir que al realizar a lectura los jóvenes no aprecian fácilmente este rasgo, en lo relacionado a intención del autor abarcados en reactivos 8 y 9 se aprecia que el primer reactivo fue complejo el porcentaje fue del 25% mientras que para el segundo se obtuvo el

71.42% en el indicador estructura del texto abordados en los reactivos 5, 10 y 11 los porcentaje que se obtuvieron reflejan que si se les presenta de manera intercalada la narración el 78.57% de los alumnos respondió correctamente, lo relacionado con la estructura interna del texto se obtuvo un 64.28% lo cual representa que el estudiante se confunde al momento de ubicar los hechos narrados, respecto a la estructura formal del texto se aprecia un porcentaje del 82.12% lo cual representa que el estudiante identifica con mayor precisión la estructura externa de un texto.

Los resultados obtenidos sirvieron de base para conocer el nivel que tiene en la comprensión de textos, pues los reactivos realizados fueron diseñados para un nivel intermedio. De acuerdo a la interpretación que se hizo respecto a esta variable a los resultados arrojados de la misma se aprecia que en cada indicador hay un reactivo que supera el grado de dificultad que el estudiante domina, esto se aprecia más a detalle en la gráfica 3.

Gráfica 3. Resultados variable Comprensión del grupo control



4.2.1.2. Expresión

La variable está orientada a identificar el plano de la expresión utilizada en el texto, los reactivos indagan los recursos lingüísticos empleados por los autores y ponen de relieve su particular estilo de *escritura*; pero también dan al lector la posibilidad usar sus propios medios lingüísticos de expresión para interpretar y recrear textos que deben ser percibidos como una *unidad total de comunicación* en dicha variable se observa el nivel que posee el estudiante,

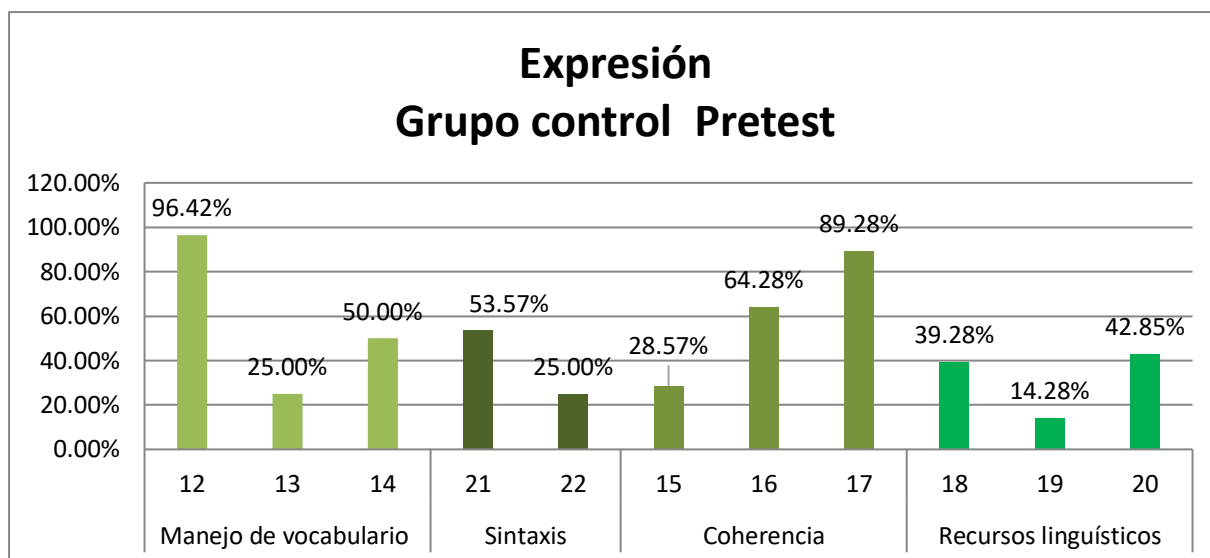
los indicadores que se plantean en la variable son manejo de vocabulario el cual esta abarcado por los reactivos 12,13, y 14, en los cuales se aprecia que en lo concerniente al significado de la palabra se obtuvo el 96.42%,.

Caso contrario en lo relacionado al sustituir la palabra base por otra que solo el 25% de los estudiantes respondieron correctamente, en relación la función de la palabra el 50% de los estudiantes respondió correctamente, respecto a indicador que está relacionado con la sintaxis abordados en los reactivos 21 y 22 en los que se aprecia que en el primero relacionado con el identificar el tipo de conector se obtuvo que el 53.57% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el en reactivo relacionado con tipo de oraciones se obtuvo el 25%.

Respecto a indicador de coherencia en el cual se pretende apreciar si los alumnos identifican las palabras, hechos o acciones que den el sentido correcto al texto, lo dicho anteriormente se abordó en los reactivos 15, 16 y 17 obteniendo los siguientes resultados respecto al orden de hechos en el cual se sustituyó una palabra por una similar se obtuvo el 28,57% respecto al orden de la historia se obtuvo el 64.18%, en el reactivo coherencias de hechos se obtuvo el 89.28%. Dentro de los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores se aprecia de forma general que a los alumnos se les dificulta seguir la coherencia del texto ya que carecen del dominio de la sintaxis, en relación a ubicar la frase que mejor representa lo escrito en el texto.

El último indicador denominado recursos lingüísticos tuvo como finalidad identificar el dominio de tiempos verbales, lenguaje literarios y conectores los cuales fueron abordados en los reactivos 18, 19 y 20, los cuales arrojaron los siguientes resultados: 39.28% de los alumnos conocen los tiempos verbales, el 14.28%, de los alumnos conocen figuras literarias, y 42.85% de los alumnos identifican conectores en el texto. Los resultados obtenidos nos reflejan que en esta variable de expresión los alumnos tienen los conocimientos, pero no están habituados a manejarlos como parte importante en su lenguaje (véase gráfica 4)

Gráfica 4. Resultados variable Expresión del grupo control



4.2.1.3. Reflexión

En esta variable se busca información resultante de la reflexión de los elementos de la lengua y de las relaciones que mantienen entre sí. Se debe aprovechar el conocimiento intuitivo y práctico del lector sobre las estructuras gramaticales básicas, dicha reflexión tiene como propósito aumentar la competencia lectora del estudiante de bachillerato, así como también la expresión correcta y apropiada, le permitirá comprender y expresarse de manera oral y escrita. Los resultados obtenidos en el indicador de manejo de reglas gramaticales manejados en el reactivo 23 en lo referente que tipo de adjetivos se empleaban en la descripción se obtuvo un porcentaje del 78%, y el reactivo 24, el cual hace referencia a categorías gramaticales obtuvo el 28.57%, respecto a este indicador se aprecia que a los estudiantes se les dificulta identificar las categorías gramaticales.

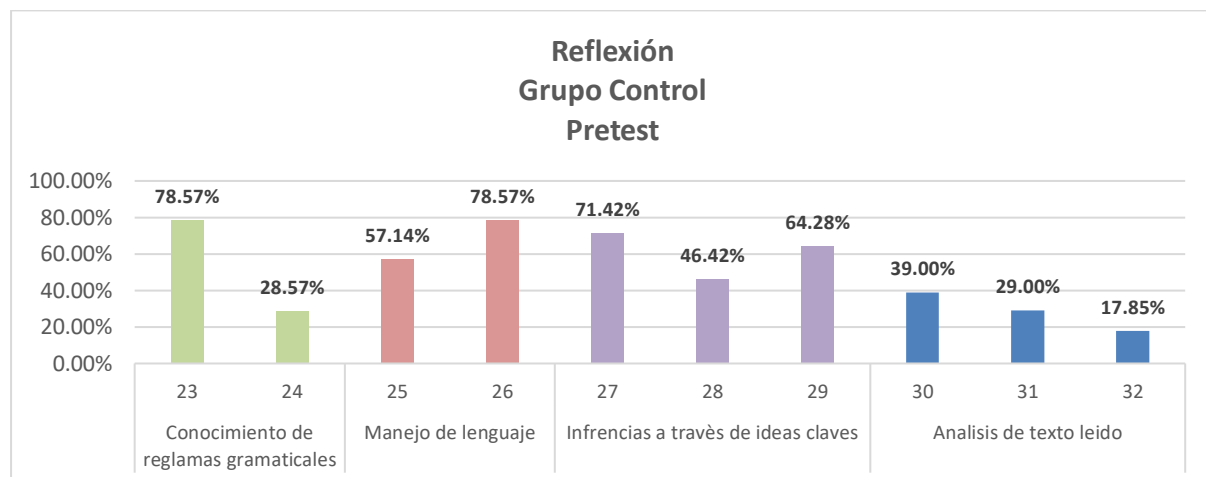
Para el indicador manejo de lenguaje, el resultado en el reactivo 25 fue de 57.14% y en el reactivo 26, se obtuvo el 78.57%, en dichos reactivos se le cuestiona al estudiante sobre algunas palabras utilizadas en el texto las cuales tienen como fin que se exprese de manera correcta y a su vez enriquezca su lenguaje, en estos dos indicadores se observa que a los estudiantes les es más complejo pues no manejan estos términos.

Lo concerniente al indicador inferencia a través de ideas principales se trabajó en los reactivos 27, 28, 29 con el propósito de que el estudiante intuya o infiera a lo que hace referencia en el contexto del contenido del texto, los resultados obtenidos fueron 71.42%, en la identificación de los actos que son consecuencia de un hecho donde se obtuvo 46.42% respecto al reactivo 29 el resultado es de 64.28%, con lo que se observa que el alumno tiene

una visión del texto, pero al momento de solicitar una situación específica el desempeño del estudiante es bajo.

Por último, se trabajó el indicador análisis del texto leído, el cual se abordó con los reactivos 30, 31 y 32 en el reactivo 30 se enfatiza sobre el contexto histórico en el que se lleva a cabo los acontecimientos en dicho reactivo se obtuvo el 39%, para el reactivo 31 en el cual se solicita ubiquen la parte medular del texto se obtuvo el 29% de los alumnos ubicaron lo solicitado, en el reactivo 32 se persigue saber si el estudiante ante el análisis realizado al texto de lectura a lo largo de su lectura es capaz de identificar las causas de ciertas acciones presentadas en el texto, el porcentaje que se obtuvo fue del 17.85%. En este indicador los estudiantes se desempeñaron en un nivel bajo pues como se puede apreciar en los porcentajes de cada reactivo no se llega ni al 50%, lo que nos indica que al estudiante de bachillerato que se encuentra en tercer semestre le es complejo analizar un texto (véase gráfica 5).

Gráfica 5. Resultados variable Reflexión del grupo control



4.2.2 Grupo experimental.

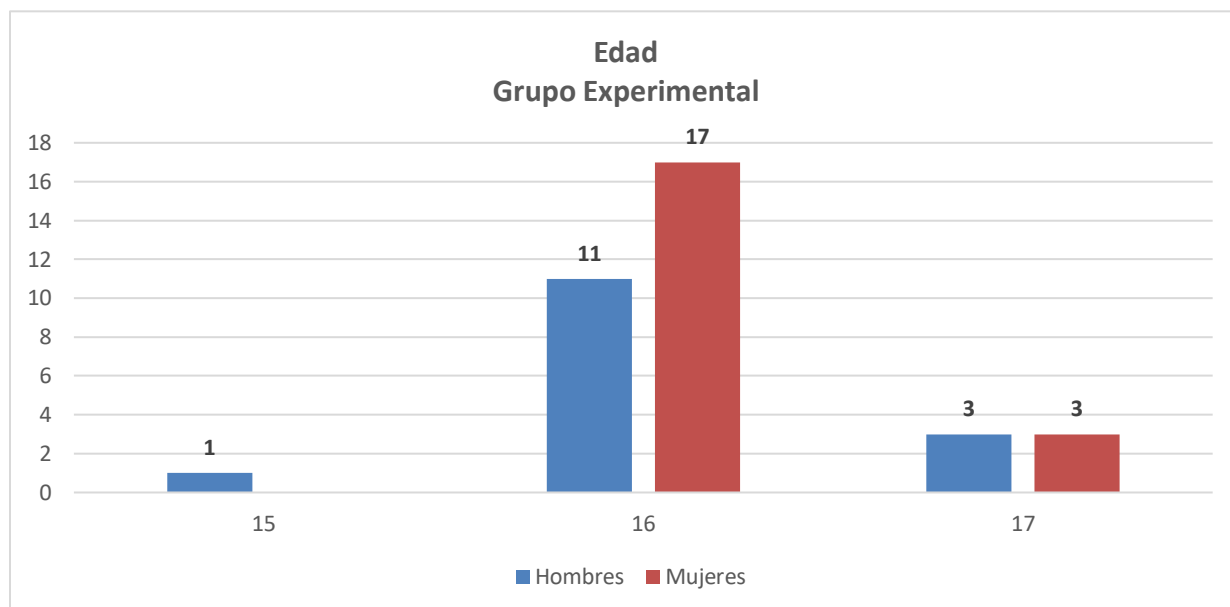
El grupo experimental está conformado por un total de 35 alumnos los cuales 15 son hombres lo que corresponde al 42.85% y 20 mujeres, lo que corresponde al 57.14% (véase gráfica 6).

Gráfico 6. Género del grupo experimental.



La edad promedio de los estudiantes está entre 16 a 17 años, estos datos nos dan un referente del tipo de estudiantes con los que contamos en la institución. Los cuales se pueden apreciar en la gráfica 7.

Gráfica 7. Número de estudiantes por edad grupo experimental.



En el grupo experimental se aplicó un pretest y posteriormente un posttest, al igual que el grupo control de dicho ejercicio se obtuvieron los siguientes resultados.

4.2.2.1 Comprensión

En la variable de comprensión el indicador identificación de ideas principales se abordan en los reactivos 1, 2, 3 el 62.85% de los estudiantes respondió asertivamente, en lo concerniente conocer el tema del texto el cual nos refleja que los jóvenes tienen las líneas bases de lo que el texto trata, en el reactivo 2 se obtuvo 88.57% y el reactivo 3 se obtuvo 86.84%, lo cual nos indica que en dichos reactivos, los estudiantes comprendieron lo que se les solicitaba.

En lo que concierne al indicador identificación de tipo de texto compuestos por los reactivos 4, 6, 7, se aprecia que los estudiantes conocen la estructura y narrativa pues en la primera se aprecia un porcentaje del 91.42% y la segunda un 74.28%, respecto al hecho de identificar una característica del texto narrativo se aprecia que este fue el más bajo con un porcentaje del 65.91%, de estos resultados se observa que al realizar la lectura los jóvenes no aprecian fácilmente este rasgo.

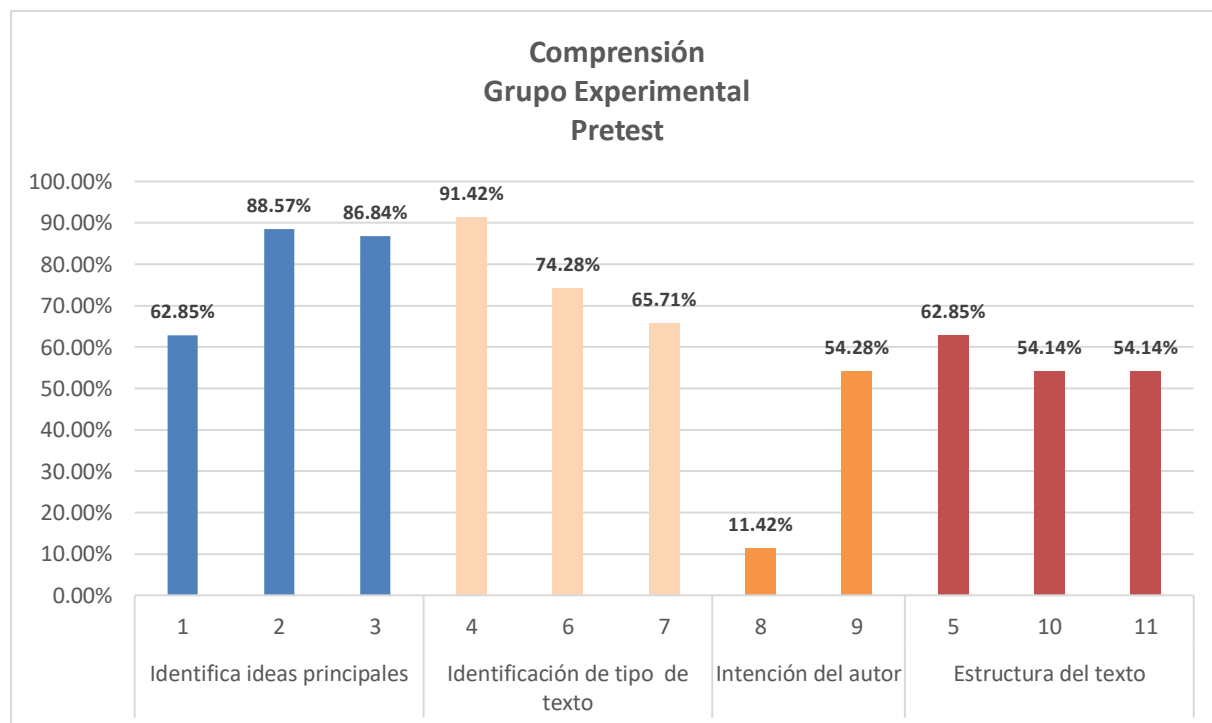
Con respecto a la intención del autor abarcados en reactivos 8 y 9 se aprecia que el primer reactivo fue complejo el porcentaje fue del 11.42% mientras que para el segundo se obtuvo el 54.28% en el indicador estructura del texto abordados en los reactivos 5, 10 y 11 el

presentar de manera intercalada la narración el porcentaje obtenido fue del 62.85%, lo relacionado con la estructura interna del texto se obtuvo un 54.14% lo cual representa que el estudiante se confunde al momento de ubicar los hechos narrados.

Con la estructura formal del texto se aprecia un porcentaje del 54.14% lo cual representa que el estudiante identifica la estructura externa de un texto. Los resultados obtenidos sirvieron de base para conocer ser el nivel que tiene en la comprensión de textos, pues los reactivos realizados fueron diseñados para un nivel intermedio.

De acuerdo a la interpretación que se hizo respecto a esta variable a los resultados arrojados en esta variable se aprecia que en cada indicador hay un reactivo que supera el grado de dificultad que el estudiante domina, este grupo en particular llama la atención que en el indicador intención del autor se tenga un porcentaje muy bajo (véase gráfica 8).

Gráfica 8. Resultados variable Comprensión del grupo experimental



4.2.2.2 Expresión

Como se mencionó con el grupo control, la variable está orientada a identificar el plano de la expresión utilizada en el texto, los reactivos indagan los recursos lingüísticos empleados por los autores y ponen de relieve su particular estilo de *escritura*; pero también dan al lector la

posibilidad usar sus propios medios lingüísticos de expresión para interpretar y recrear textos que deben ser percibidos como una *unidad total de comunicación* en dicha variable se observa el nivel que posee el estudiante.

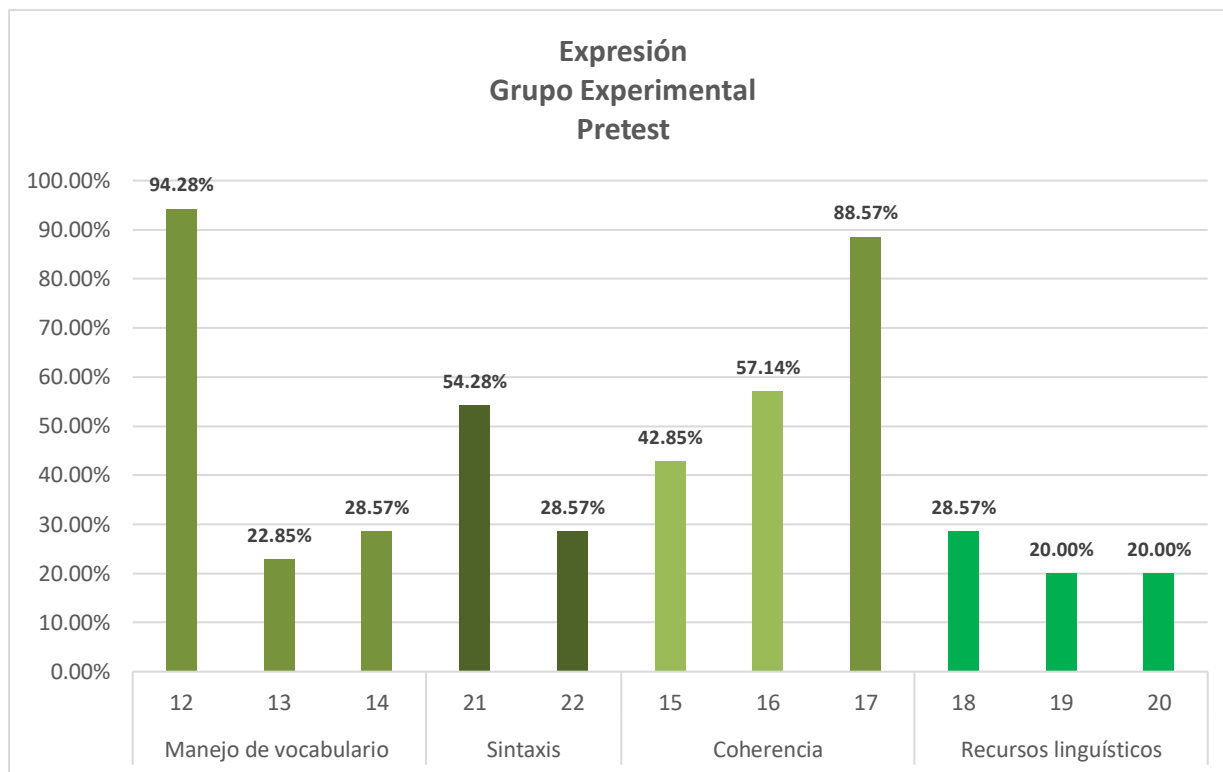
Los indicadores que se plantean en la variable son manejo de vocabulario el cual esta abarcado por los reactivos 12, 13, y 14, en los cuales se aprecia que en lo concerniente al significado de la palabra se obtuvo el 94.28%, caso contrario en lo relacionado al sustituir la palabra base por otra que solo el 22.85% de los estudiantes respondieron correctamente, en relación la función de la palabra el 28.57% de los estudiantes respondió acertadamente, estos resultados son más bajos que los obtenidos por el grupo control.

Respecto al indicador que está relacionado con la sintaxis abordados en los reactivos 21 22 en los que se aprecia que en el primero relacionado con el identificar el tipo de conector se obtuvo el 54.28% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el en reactivo relacionado con tipo de oraciones se obtuvo el 28.57%; respecto a indicador de coherencia en el cual se pretende apreciar si los alumnos identifican las palabras, hechos o acciones que den el sentido correcto al texto, lo dicho anteriormente se abordó en los reactivos 15, 16 y 17 obteniendo los siguientes resultados respecto al orden de hechos en el cual se sustituyó una palabra por una similar se obtuvo el 42.85% respecto al orden de la historia se obtuvo el 57.14%, en el reactivo coherencias de hechos se obtuvo el 88.59%. Dentro de los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores se aprecia de forma general que a los alumnos se les dificulta seguir la coherencia del texto ya que carecen del dominio de la sintaxis, en relación a ubicar la frase que mejor representa lo escrito en el texto.

El último indicador denominado recursos lingüísticos tuvo como finalidad identificar el dominio de tiempos verbales, lenguaje literario y conectores los cuales fueron abordados en los reactivos 18, 19 y 20, los cuales arrojaron los siguientes resultados: 28.57% de los alumnos conocen los tiempos verbales, el 20% de los alumnos conocen figuras literarias, y 20% de los alumnos identifican conectores en el texto.

Los resultados obtenidos nos reflejan que en esta variable de expresión los alumnos tienen los conocimientos, pero no están habituados a manejarlos como parte importante en su lenguaje (véase gráfica 9).

Gráfica 9. Resultados variable expresión del grupo experimental



4.2.2.3 Reflexión

En esta variable se busca información resultante de la reflexión de los elementos de la lengua y de las relaciones que mantienen entre sí. Se debe aprovechar el conocimiento intuitivo y práctico del lector sobre las estructuras gramaticales básicas, dicha reflexión. Los resultados obtenidos en el indicador de manejo de reglas gramaticales manejados en el reactivo 23 en lo referente que tipo de adjetivos se empleaban en la descripción se obtuvo un porcentaje del 74.28%, y el reactivo 24, el cual hace referencia a categorías gramaticales se obtuvo 51.52%, respecto a este indicador se aprecia que a los estudiantes se les dificulta identificar las categorías gramaticales.

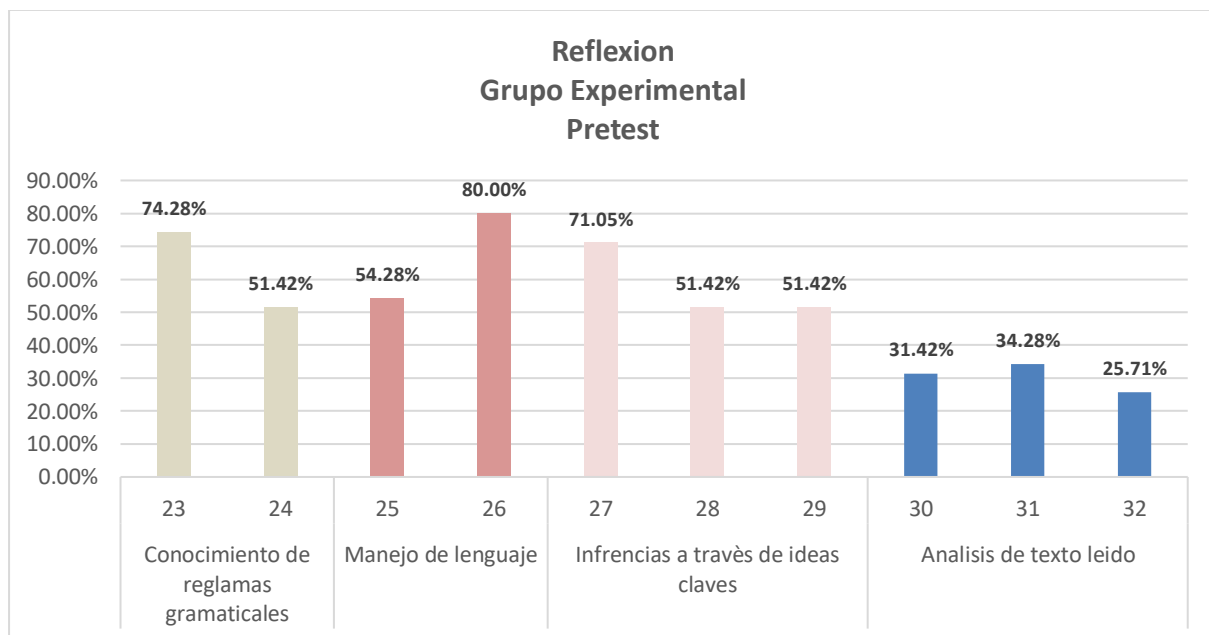
Respecto al indicador manejo de lenguaje abordado en los reactivos 25, los resultados fueron los siguientes 54.28% y en el reactivo 26, se obtuvo el 80% en dichos reactivos se le cuestiona al estudiante sobre algunas palabras utilizadas en el texto las cuales tienen como fin que se exprese de manera correcta y a su vez enriquezca su lenguaje, en estos dos indicadores se observa que a los estudiantes tienen claro a lo que hace alusión la frase empleada.

Lo concerniente al indicador inferencia a través de ideas principales se trabajó en los reactivos 27, 28, 29 con el propósito de que el estudiante intuya o infiera a lo que hace referencia en el contexto del contenido del texto, los resultados obtenidos fueron 71.05%,

respecto a identificar los actos que son consecuencia de un hecho se obtuvo 51.42%, el reactivo 29 es 51.40% en estos resultados , se observa que el alumno tiene una visión del texto, pero al momento de solicitar una situación específica el desempeño del estudiantes es bajo.

Por último, se trabajó el indicador análisis del texto leído, el cual se abordó con los reactivos 30, 31 y 32 en el reactivo 30 se enfatiza sobre el contexto histórico en el que se lleva a cabo los acontecimientos en dicho reactivo se obtuvo el 31.42%, para el reactivo 31 en el cual se solicita ubiquen la parte medular del texto se obtuvo el 34.28% de los alumnos ubicaron lo solicitado, en el reactivo 32 se persigue saber si el estudiante ante el análisis realizado al texto de lectura a lo largo de su lectura es capaz de identificar las causas de ciertas acciones presentadas en el texto en el cual se obtuvo un porcentaje del 25.71%. En este indicador los estudiantes se desempeñaron en un nivel bajo pues los porcentajes de cada reactivo no se llega ni al 50%, lo que nos indica que el estudiante le es complejo analizar un texto (véase gráfica 10).

Gráfica 10. Resultados variable Reflexión del grupo experimental



Una vez realizada la interpretación de cada una de la variables e indicadores en cada una de las gráficas en ambos grupos, se puede apreciar que para los estudiantes en la variable de la comprensión el indicador intensidad del autor es el que representan mayor dificultad. Respecto a la variable de expresión, los indicadores manejo de vocabulario, sintaxis y recursos

lingüísticos, son los que representa mayor dificultad. En los concerniente a la variable de la reflexión los indicadores conocimiento de reglas gramaticales y análisis del texto leído son los que representan mayor dificultad, atendiendo a los resultados obtenidos, se pretende que por medio de la intervención didáctica y aplicando las estrategias de comprensión lectora, los alumnos tengan las herramientas que le faciliten responder con claridad le permitan identificar sus fortalezas para tener una mejora en su ejercicio lector.

4.3 Intervención.

Teniendo como un marco de referencia del sistema de Colegio de Bachilleres y el currículo con que se cuenta y las características que presenta los alumnos respecto al instrumento aplicado para identificar el nivel de lectura para el desarrollo de la competencia lectora. La intervención se realizó en el grupo experimental se diseñó un curso taller, basado con la intención de despertar interés del alumno para desarrollar la competencia lectora, mediante estrategias que permitan la comprensión, expresión y reflexión ante la lectura, el grupo experimental fue el 3° F, en la asignatura de Literatura, la competencia lectora se enmarca en la competencia genérica y la competencia disciplinar de comunicación. El curso taller se realizó en 8 sesiones, de 50 minutos, el orden en el que fueron abordados se presentan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Taller de intervención “Desarrollo de la competencia lectora, a partir del uso de estrategias de comprensión de textos”

Estrategias	Sesión	Objeto de aprendizaje	Fecha	Acciones de intervención	Duración
Comprensión	1	Características del cuento.	Noviembre 14, 2016	Identificación de ideas principales Identificación de tipo de texto	50 minutos
	2	Estructura interna	Noviembre 16, 2016	Intención del autor	50 minutos
	3	Estructura externa	Noviembre 21, 2016	Estructura del texto/ Manejo de vocabulario	50 minutos
Expresión	4	Nivel contextual	Noviembre 25, 2016	Sintaxis/ Coherencia	50 minutos
	5	Corriente literaria	Noviembre 28, 2016	Recursos lingüísticos	50 minutos
	6	Nivel intertextual	Diciembre 2, 2016	Conocimiento de reglas gramaticales /Manejo de lenguaje	50 minutos
Reflexión	7	Personajes	Diciembre 5, 2016	Inferencia a través de ideas claves	50 minutos
	8	Tipo de narrador.	Diciembre 7, 2016	Análisis del texto leído	50 minutos

Sesión 1

El taller se inició con el tema características del cuento el objetivo de esta sesión fue que el estudiante identificar las ideas principales y tipo de texto, las actividades se iniciaron con una lluvia de ideas, con la finalidad de identificar los conocimientos previos las interrogantes fueron las siguientes ¿qué es el cuento? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué tipo de texto es?, acto seguido se procedió a retomar las ideas de los alumno, en el pizarrón, posteriormente explicamos los elementos y características del cuento para que a través de una lectura guiada la cual forma parte de la técnica de muestro del texto el hombre es su palabra, se le indico a los estudiantes la importancia de poner suma atención a la lectura pues es un elemento fundamental para localizar las ideas principales, identificando las características por su forma y su contenido se determinó el tipo de texto que es el cuento.

En lo que concierne a la lectura se le pidió al estudiante respondiera los siguientes cuestionamientos ¿qué fue lo primero que pensó al leer el título de la lectura?, ¿si el contenido de la misma tenía que ver con el título?, ante estos cuestionamientos los estudiantes comentaron que el titulo tenía que ver la forma del ser del ser humano, pero al ir realizando la lectura se percataron de lo contrario; pues la lectura hacía alusión al oficio que realizaba el personaje de la historia que era contar historias de hechos que él había observado, en esta actividad lo que se pudo apreciar es que la mayoría de los chicos buscaban una imagen la cual les permitirá darles una referencia sobre lo que traba la lectura, a largo de la sesión algunos alumnos mostraron dudas sobre cómo identificar las ideas principales a lo que se procedió a darles pistas que le permitieran aclarar sus interrogantes. Para el cierre de la sesión se les solicitó a cinco estudiantes que compartieran su ejercicio

Sesión 2

La sesión se inició retomando los puntos del tema anterior para darle continuidad con la estructura del texto, para ello se trabajó a través de una lluvia de ideas, se procedió a tomar apunte en el pizarrón con la finalidad de que el estudiante visualizara que la información que él proporcionaba eran fundamental, ya que por media de ella podía tener más claro la idea de los elementos que conforman la estructura interna de cuento posteriormente se proyectaron ejemplos en los cuales se visualizaba los elementos de la estructura interna del texto, una vez identificado los elementos internos, se continuo trabajando con la lectura “cuando el hombre es su palabra” en esta sesión se les pidió a los estudiantes que en parejas nuevamente realizarán la lectura.

Una vez realizada, se les indico que intercambiaran ideas sobre cuál era la intención del autor, sobre si pretendía que el lector reflexionara o trataba de convencerlo de algo, para algunos estudiantes les fue un poco complejo identificar la intención del autor pues no tenían clara este concepto, con el fin de aclarar la duda expresada por los alumnos se recurrió a explicarles brevemente que en todo acto comunicativo el emisor tiene una finalidad, propósito ante el receptor, las cuales pueden ser convencer, persuadir invitar entre otros se les comento que lo mismo pasa con los textos escritos, que uno de los elementos para poder identificar la intención del autor es preguntado ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?, ¿para qué lo dice? ¿qué quiere lograr en el lector?

Con el propósito de aplicar la técnica de predicción, en la cual se pretende descubrir aquellos elementos que ayuden a saber de qué trata el texto, se lanzó al azar las interrogantes de ¿Cuál era el tema de la historia? ¿con qué otro relato tiene similitud?, para motivar la participación de las parejas se les proporcionó puntos extras y en el caso de que la pareja que le tocara responder y no lo hiciera de forma correcta se procedía al robo de puntos Al concluir la sesión se reflexionó sobre la importancia que tiene el saber con el propósito que el autor de la obra sea literario, científico o periodístico ya que a través de ella podemos entender y comprender lo que se nos plantea. Se dieron indicaciones para la sesión siguiente.

Sesión 3

La sesión se inició retomando los puntos del tema anterior para darle continuidad con la estructura externa del texto, para ello se pidió la participación de los alumnos en los cuestionamientos sobre la estructura externa del cuento, una vez que se tuvo la participación de los estudiantes se expuso el tema apoyado por diapositivas para que al estudiante le quedara claro el conocimiento teórico se procedió a la elaboración de un cuadro comparativo en el que se identificaran dichas características.

Una vez realizada la actividad se les indico a los estudiantes que nuevamente trabajaran con la lectura “Cuando el hombre es su palabra” de Nicolás Buenaventura; en esta ocasión, se le pidió que subrayara las palabras que desde su perspectiva como lector le son de fácil comprensión y aquellas que no lo son tanto esto con el propósito de aplicar la técnica de anticipación, la cual consiste en creer saber el significado de las unidades del lenguaje subsiguientes al leer una palabra, para ello se les pidió que lo escribieran en su libreta y tomando como referencia las palabras anteriores o posteriores a la que ellos habían escogido escribieran el significado de dicha palabra sin consultar un diccionario.

Acto seguido, se le solicitó modificar la redacción del texto sin alterar el sentido de la historia, al realizar dicha actividad, se pudo apreciar que a los estudiantes les fue un poco complicado sustituir por otro sinónimo dentro de las palabras que no tenían idea del significado, dentro de las palabras que a los jóvenes se les complicó un poco el significado fue (temerario, mermó, transeúntes, inquisidora, germinó), una vez realizado el ejercicio, se realizaron comentarios en los cuales los estudiantes expresaron sus inquietudes. Para concluir la sesión se les pidió que realizaran lo escrito en limpio utilizando cada una de las palabras ya con el significado correcto, terminamos la sesión haciendo hincapié de que para comprender y entender un texto es necesario conocer su estructura, la intención del autor entre otros elementos. En estas tres sesiones se trabajaron estrategias con las cuales se pretende alcanzar la comprensión de texto escrito, así como, también se reflexionó sobre la importancia que tiene el leer con interés el texto que se tiene enfrente.

Sesión 4

En esta sesión se inició a trabajar con lo concerniente a la expresión en los textos literarios, el tema a tratar es el nivel contextual, en dicho tema se abordaron los apartados del contexto en el que se produce la obra literaria, así como también la forma en la que el autor refleja la sociedad a la que pertenece. Para ello se les pidió a los estudiantes que participaran en las preguntas diagnósticas con la finalidad de identificar los conocimientos que tienen sobre el tema, las interrogantes que se plantearon fueron las siguientes ¿Qué entendemos por contexto literario?, ¿cuáles son los elementos que nos ayudarían a ubicarlo en la obra?, ¿Qué entendemos por mecanismos de coherencia?, todas las aportaciones realizadas por los jóvenes se anotaron en el pizarrón, posteriormente se procedió a explicar con más detalle para que les quedara claro.

Se procedió a proyectar ejemplos de dichos elementos se continuó trabajando con la lectura “cuando el hombre es su palabra” en esta sesión se les solicitó a los estudiantes que describieran cómo es que se imaginaban el lugar, en qué tiempo se produjo la historia y o representaran a través de un dibujo, en esta actividad se trabajó con la estrategia de la inferencia, se les solicitó que encerraran en un círculo con diferente color los mecanismos de coherencia utilizados por el autor. A lo largo de la actividad se apreció un poco de fastidio por parte de los alumnos en relación a la lectura pues ya la habían leído muchas veces, a lo que se les argumentó que la intención de cada una de las lecturas realizadas en el texto persigue un propósito diferente para el cierre de la sesión se reflexionó junto con los jóvenes sobre lo elemental que resulta expresar y transmitir una historia.

Sesión 5

La sesión se inició haciendo una retroalimentación de la sesión anterior ya que esta dará la pauta para el siguiente tema que es corriente literaria para ello se le solicitó al estudiante una investigación previa sobre el tema, a través de una lluvia de ideas, se solicitó al estudiante mencionara lo había encontrado, conforme los jóvenes daban sus aportaciones se procedió a elaborar un cuadro comparativo en el pizarrón para que a través de este se visualizaran las características de cada corriente se hizo especial énfasis en la importancia que tiene cada una de ellas pues nos ayudan a ubicar en qué época se encontraba el autor así como también los recursos lingüísticos, para ello se le presentaron ejemplos en los cuales se visualizan las figuras retóricas que frecuentemente se ocupan en los textos así como los conectores de los que se vale el autor para plasmar su percepción de su entorno.

Acto seguido se le pidió a los jóvenes que observaran la imagen que presenta el texto en cuestión, así como el título y que comentaran sobre qué es lo que piensan de que trata el texto, es con el fin de despertar el interés por la lectura, y que se anticipará a lo que posiblemente tratara el texto, para ello se formó un círculo para poder tener un panorama general de los chicos y poder apreciar sus ideas, posteriormente se procedió a realizar la lectura guiada del texto “El vacío” de Nicolás Buenaventura una vez realizada la lectura, tomando como referencia los ejemplos que se proporcionaron minutos antes se les solicitó que identificaran las figuras de personificación y comparación, esto con el propósito de que el estudiante reconozca en cualquier otro texto este tipo de figuras, cabe mencionar que no se les solicitó otro tipo de figuras por cuestiones de tiempo.

La actitud que mantuvieron los chicos a lo largo de la sesión fue un poco apática puesto que se les complica el hecho de identificar las figuras empleadas en el texto una vez concluida la sesión se aclararon dudas y se reflexionó sobre la influencia que tiene el contexto de la obra, una vez concluida la sesión, se dieron indicaciones para la sesión siguiente.

Sesión 6

La sesión se inició haciendo una pequeña evaluación diagnóstica para vislumbrar qué ideas tienen al escuchar el concepto de intertextualidad del texto, a lo que los estudiantes mencionaron que no tenían alguna idea de cómo definirlo, ante esta respuesta se procedió a explicar el concepto haciendo énfasis en que la intertextualidad se refiere a las relaciones que unen un texto con otro de distinta procedencia apoyándonos en el ejemplo señalado por su libro de trabajo, el cual cita el cuento de Emilia Pardo Beltrán “El revólver” en dicho cuento se hace referencia a la frase “las golondrinas que se fueron no volverán”, esta frase la ocupa en

un contexto preciso el cual hace referencia a la pérdida de su esposo, en cuanto al texto de Gustavo Adolfo Bécquer en la rima LIII (“volverán las oscuras golondrinas”) el cual hace referencia al amor que ya no tiene, en ambas lecturas se les hizo la referencia al manejo del lenguaje que emplean ambos autores, que aunque pareciera que hablan de lo mismo el contexto es totalmente diferente.

Respecto al manejo del lenguaje y cuestiones gramaticales se procedió a realizar una lectura guiada del cuento titulado el “el vacío” de Nicolás Buenaventura”, una vez realizada dicha lectura se procedió a través de técnica del muestreo con la finalidad de identificar las categorías gramaticales en la estructura sintáctica de una oración a su vez se pretende que el estudiante pueda sustituir algunas de las categorías, sin perder la idea central del texto.

A lo largo de la actividad se presentaron muchas dudas por parte de los estudiantes debido a que la mayoría confunden o han olvidado que función cumple cada una de estas categorías, se aclararon dichas dudas puesto que era elemental para que el estudiante lograra culminar la actividad solicitada, para concluir a actividad se le solicitó que investigara ¿qué función cumple el personaje en el cuento?, así también, ¿cómo se clasifican?

Sesión 7

En esta sesión el tema a tratar es la función que cumple el personaje en el relato en este caso en el cuento de Amparo Dávila titulado “al fin de la lucha”, la actividad se inició planteando interrogantes respecto a la función que cumple el personaje en la obra literaria así como también, sobre de qué manera se pueden inferir los acontecimientos que posiblemente puedan suceder en la obra, durante esta actividad los estudiantes respecto a la primera interrogante respondieron de forma rápida, respecto a la segunda se apreció que no todos tenían una idea clara al respecto. Posterior a esto se procedió a la exposición de la parte teoría a través de la proyección en power point, en la explicación se hizo énfasis en la clasificación de los personajes, las cuales están clasificados de acuerdo a su importancia, función y caracterización, para que a los estudiantes les quedará más claro se le presentó un pequeño ejemplo en el cual se aprecia el papel que representa el personaje.

Con el propósito de aplicar la técnica de inferencia, se le pidió al estudiante que colorearan una hoja sobre la lectura de tal forma que cubriera el texto dejando al descubierto el título y la imagen que aparece en su lectura, acto seguido leyeron el título y observando la imagen se les indicó mencionaran de acuerdo a estos, cuál sería el tema que se abordaría en la lectura, a lo que a los jóvenes respondieron que podría tratarse de una persona que quería lograr algo y que lo logro; una vez dando se idea de lo que posiblemente tratara la

lectura, se procedió a realizarla poniendo al descubierto párrafo por párrafo, antes de terminar la lectura se indicó que escribieran el final de la historia, y que continuara su lectura la concluir lo solicitado, acto seguido, realizaron la lectura completa y de ser necesario escribiera algunos pensamientos que se le hayan venido a la mente durante la realización de la lectura, una vez concluida la lectura, se solicitó comentaran si el final era como ellos lo habían redactado o diferente a lo que respondieron que sí variaba entre lo que pensaron a lo que pasó en la historia. Posteriormente se procedió a responder las interrogantes alusivas al contenido de la lectura realizada a su vez se reflexionó sobre el conflicto que vivió el personaje y el cómo este lo resuelve acto seguido se dio por concluida la sesión.

Sesión 8

La última sesión se trabajó con una lluvia de ideas, la finalidad fue recabar toda la información proporcionada en el transcurso de las sesiones anteriores, se cuestionó sobre que es el narrador y cómo se identifica en la obra literaria, para ello se expuso los conceptos teóricos y se presentaron ejemplos en los cuales se identificó la voz narrativa, una vez identificados los elementos, se continuo trabajando con la lectura “fin de la lucha” en esta sesión se les pidió a los estudiantes que prestaran atención pues se trabajaría en el análisis del texto dicho análisis consistió en identificar la estructura interna y externa del texto, se realizó nuevamente la lectura de forma individual

Con el propósito de aplicar la técnica de confirmación, la cual consiste en que el lector pruebe que las elecciones que hizo para corroborar o rechazar alguna predicción, inferencia o anticipación fue la correcta o incorrecta en la comprensión, expresión y reflexión sobre el texto leído, se le solicito que realizar un mapa conceptual en el cual se reflejara cada uno de los elementos que forman la estructura interna y externa del texto.

Para las ideas principales las cuales tenían que ser subrayadas del color de su preferencia, para el estilo del autor tenía que identificar los recursos lingüísticos utilizados por él. En este apartado al estudiante se le solicitó que señalara también las figuras que suelen emplearse en el lenguaje literario.

Para motivar la participación se les proporcionó puntos extras y en el caso de responder y no lo hiciera de forma correcta se procedía al robo de puntos Al concluir la sesión se reflexionó sobre la importancia que tiene el saber con el propósito que el autor y los elementos que emplea. ya que a través de ella podemos entender y comprender lo que se nos plantea. Se dieron indicaciones para sesión siguiente. Uno de los propósitos que se ha perseguido en las sesiones trabajadas es que el estudiante comprenda la importancia que tiene el hecho de

realizar una lectura aplicando cada uno de los pasos, los cuales han desarrollado a lo largo de su formación.

4.4 Posttest

Nuevamente se aplicó el cuestionario posttest en el grupo control para identificar si los alumnos mantuvieron el porcentaje o disminuyó en cada uno de los indicadores señalados en el instrumento para el desarrollo de la competencia lectora. Los resultados que se obtuvieron por cada variable de acuerdo a cada indicador se presentarán en los siguientes apartados.

4.4.1 Control

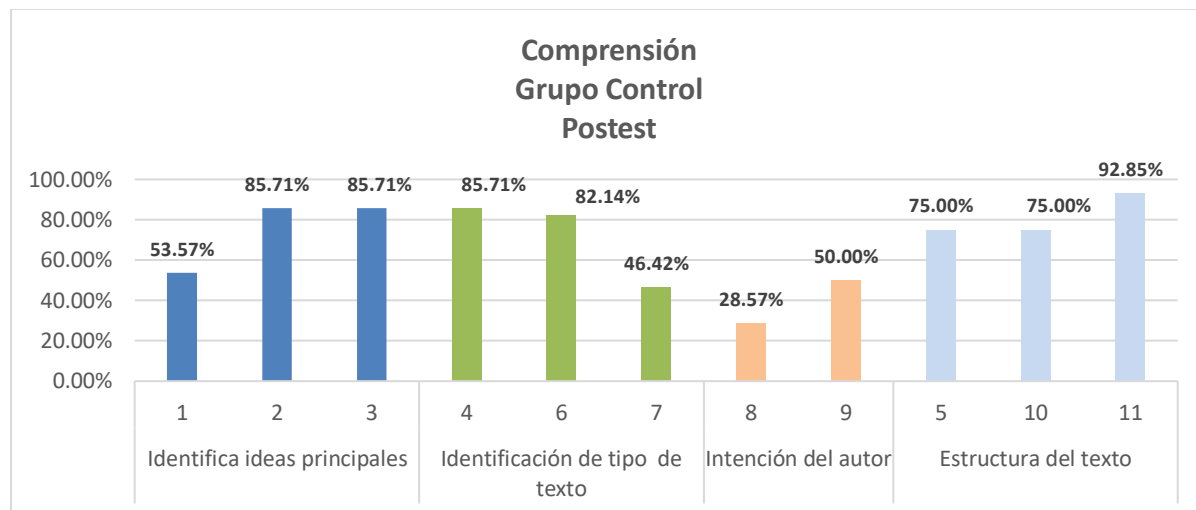
Como se mencionó al realizar el pretest, la variable de comprensión gira en torno al contenido argumental del texto. El lector debe identificar las ideas principales que le dan forma y las líneas maestras que organizan su estructura, descubrir (en algunos casos) la intención que persigue el autor, dichos indicadores se abordan en los reactivos 1, 2, 3 respecto al primer indicador el 53.47% de los estudiantes respondió asertivamente, respecto al reactivo 2 se obtuvo el 85.71% y el reactivo 3 se obtuvo 85.71%, lo cual nos indica que en dichos reactivos, se mantuvo el porcentaje que obtuvieron al inicio.

Respecto al indicador identificación de tipo de texto compuestos por los reactivos 4, 6, 7, los estudiantes dominan la estructura y narrativa pues en la primera se aprecia un porcentaje del 85.71% y la segunda un 82.14%, respecto al hecho de identificar una característica del texto narrativo se aprecia que este fue el más bajo con un porcentaje del 42%, lo cual quiere decir que al realizar a lectura los jóvenes no aprecian fácilmente este rasgo, en lo relacionado a intención del autor abarcados en reactivos 8 y 9 se aprecia que el primer reactivo fue complejo el porcentaje fue del 28.57% mientras que para el segundo se obtuvo el 50%, cabe mencionar que en el pretest en el reactivo 8 el porcentaje fue menos y el 9 fue más alto.

En el indicador estructura del texto abordados en los reactivos 5, 10 y 11 los porcentaje que se obtuvieron reflejan que si se les presenta de manera intercalada la narración el 75% de los alumnos respondió correctamente, lo relacionado con la estructura interna del texto se obtuvo un 75% lo cual representa que el estudiante se confunde al momento de ubicar los hechos narrados, respecto a la estructura formal del texto se aprecia un porcentaje del 92.85% lo cual representa que el estudiante identifica con mayor precisión la estructura externa de un texto. Los resultados obtenidos sirvieron de base para conocer ser el nivel que tiene en la comprensión de textos, pues los reactivos realizados fueron diseñados para un nivel intermedio. De acuerdo a la interpretación que se hizo respecto a esta variable a los resultados

arrojados de la misma se aprecia que en cada indicador hay un reactivo que supera el grado de dificultad que el estudiante domina, esto se aprecia más a detalle en la gráfica 11.

Gráfica 11. Resultados variable comprensión grupo control



4.4.1.2 Expresión

La variable está orientada a identificar el plano de la expresión utilizada en el texto, los reactivos indagan los recursos lingüísticos empleados por los autores y ponen de relieve su particular estilo de *escritura*; pero también dan al lector la posibilidad usar sus propios medios lingüísticos de expresión para interpretar y recrear textos que deben ser percibidos como una *unidad total de comunicación* en dicha variable se observa el nivel que posee el estudiante, los indicadores que se plantean en la variable son manejo de vocabulario el cual está abarcado por los reactivos 12, 13, y 14, en los cuales se aprecia que en lo concerniente al significado de la palabra se obtuvo el 92.85%, caso contrario en lo relacionado al sustituir la palabra base por otra que solo el 42.85% de los estudiantes respondieron correctamente.

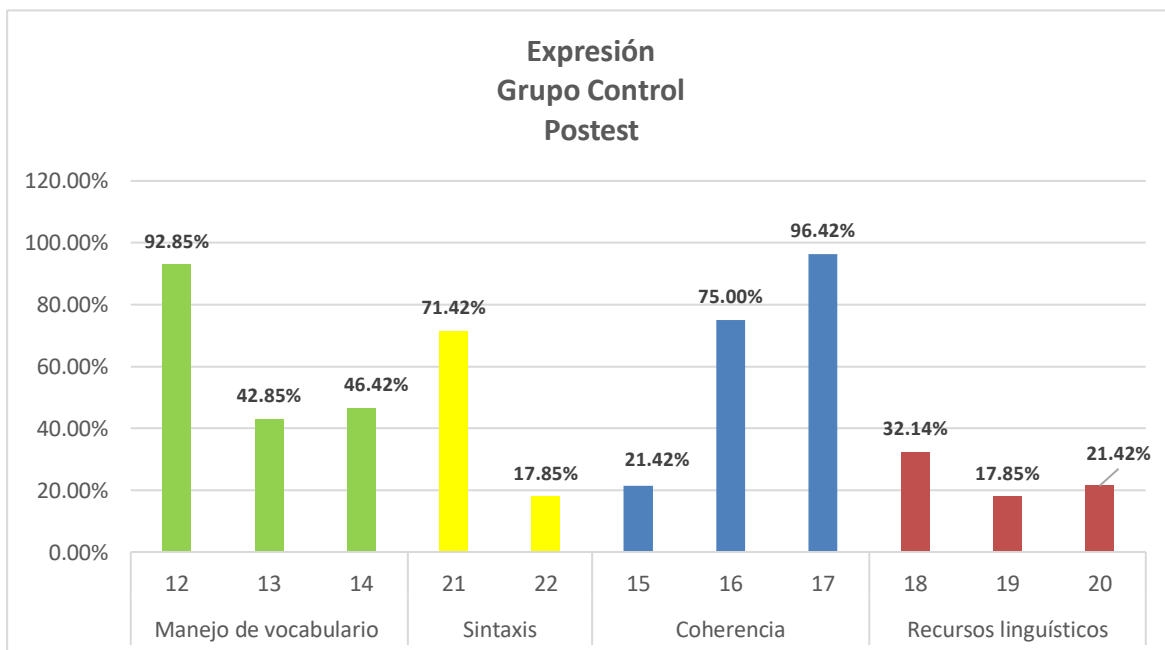
En relación a la función de la palabra el 45.71% de los estudiantes respondió correctamente, respecto a indicador que está relacionado con la sintaxis abordados en los reactivos 21 y 22 identificar el tipo de conector se obtuvo el 71.42% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el en reactivo relacionado con tipo de oraciones se obtuvo el 17.85%; respecto a indicador de coherencia en el cual se pretende apreciar si los alumnos identifican las palabras, hechos o acciones que den el sentido correcto al texto, lo dicho anteriormente se abordó en los reactivos 15, 16 y 17 obteniendo los siguientes resultados respecto al orden de hechos en el cual se sustituyó una palabra por una similar se obtuvo el 21.42% respecto al orden de la historia se obtuvo el 75%, en el reactivo coherencias de hechos se obtuvo el 96.42%. Dentro de los resultados obtenidos en cada uno de los

indicadores se aprecia de forma general que a los alumnos se les dificulta seguir la coherencia del texto ya que carecen del dominio de la sintaxis, en relación a ubicar la frase que mejor representa lo escrito en el texto.

El último indicador denominado recursos lingüísticos tuvo como finalidad identificar el dominio de tiempos verbales, lenguaje literarios y conectores los cuales fueron abordados en los reactivos 18, 19 y 20, los cuales arrojaron los siguientes resultados: 32.14% de los alumnos conocen los tiempos verbales, el 17.85%, de los alumnos conocen figuras literarias, y 21.42% de los alumnos identifican conectores en el texto.

Los resultados obtenidos nos reflejan que en esta variable de expresión los alumnos tienen los conocimientos, pero no están habituados a manejarlos como parte importante en su lenguaje -en estos últimos indicadores los alumnos obtuvieron menos porcentaje que en el pretest- (véase gráfica 12).

Gráfica 12. Resultados posttest de la variable Expresión en el grupo control



4.4.1.3 Reflexión

En esta variable se busca información resultante de la reflexión de los elementos de la lengua y de las relaciones que mantienen entre sí. Se debe aprovechar el conocimiento intuitivo y práctico del lector sobre las estructuras gramaticales básicas, dicha reflexión tiene como propósito aumentar la competencia lectora del estudiante de bachillerato, así como también la expresión correcta y apropiada, le permitirá comprender y expresarse de manera oral y escrita.

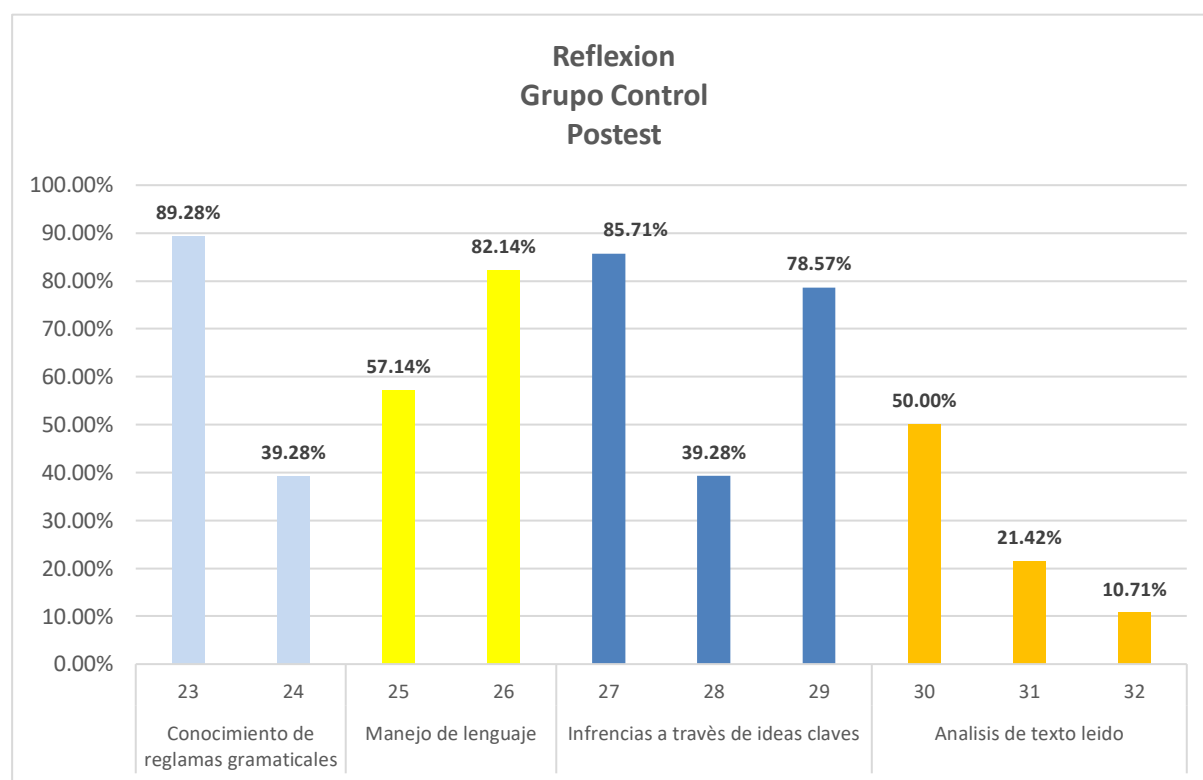
Los resultados obtenidos en el indicador de manejo de reglas gramaticales manejados en el reactivo 23 en lo referente que tipo de adjetivos se empleaban en la descripción se obtuvo un porcentaje del 89.28%, y respecto al reactivo 24, el cual hace referencia a categorías gramaticales se obtuvo 39.28%, respecto a este indicador se aprecia que a los estudiantes se les dificulta identificar las categorías gramaticales.

Respecto al indicador manejo de lenguaje abordado en los reactivos 25, los resultados fueron los siguientes 57.14% y en el reactivo 26, se obtuvo el 82.14% en dichos reactivos se le cuestiona al estudiante sobre algunas palabras utilizadas en el texto las cuales tienen como fin que se exprese de manera correcta y a su vez enriquezca su lenguaje, en estos dos indicadores se observa que a los estudiantes les es más complejo pues no manejan estos términos.

Lo concerniente al indicador inferencia a través de ideas principales se trabajó en los reactivos 27, 28, 29 con el propósito de que el estudiante intuya o infiera a lo que hace referencia en el contexto del contenido del texto, los resultados obtenidos fueron 85.71%, respecto a identificar los actos que son consecuencia de un hecho se obtuvo 39.28% respecto al reactivo 29 es 78.56% en estos resultados, se observa que el alumno tiene una visión del texto, pero al momento de solicitar una situación específica el desempeño del estudiantes es bajo.

Por último, se trabajó el indicador análisis del texto leído, el cual se abordó con los reactivos 30,31 y 32 en el reactivo 30 se enfatiza sobre el contexto histórico en el que se lleva a cabo los acontecimientos en dicho reactivo se obtuvo el 50%, para el reactivo 31 en el cual se solicita ubiquen la parte medular del texto se obtuvo el 21.42% de los alumnos ubicaron lo solicitado, en el reactivo 32 se persigue saber si el estudiante ante el análisis realizado al texto de lectura a lo largo de su lectura es capaz de identificar las causas de ciertas acciones presentadas en el texto, el porcentaje que se obtuvo fue del 10.71%. En este indicador los estudiantes se desempeñaron en un nivel bajo pues como se puede apreciar en los porcentajes de cada reactivo no se llega ni al 50%. lo que nos indica que el estudiante de bachillerato que se encuentra en tercer semestre le es complejo analizar un texto (véase grafica 13).

Gráfica 13. Resultados posttest de la variable Reflexión en el grupo control



4.4.2 Experimental

En el grupo experimental se aplicó el posttest, al igual que el grupo control de dicho ejercicio se obtuvieron los siguientes resultados.

4.4.2.1 Comprensión

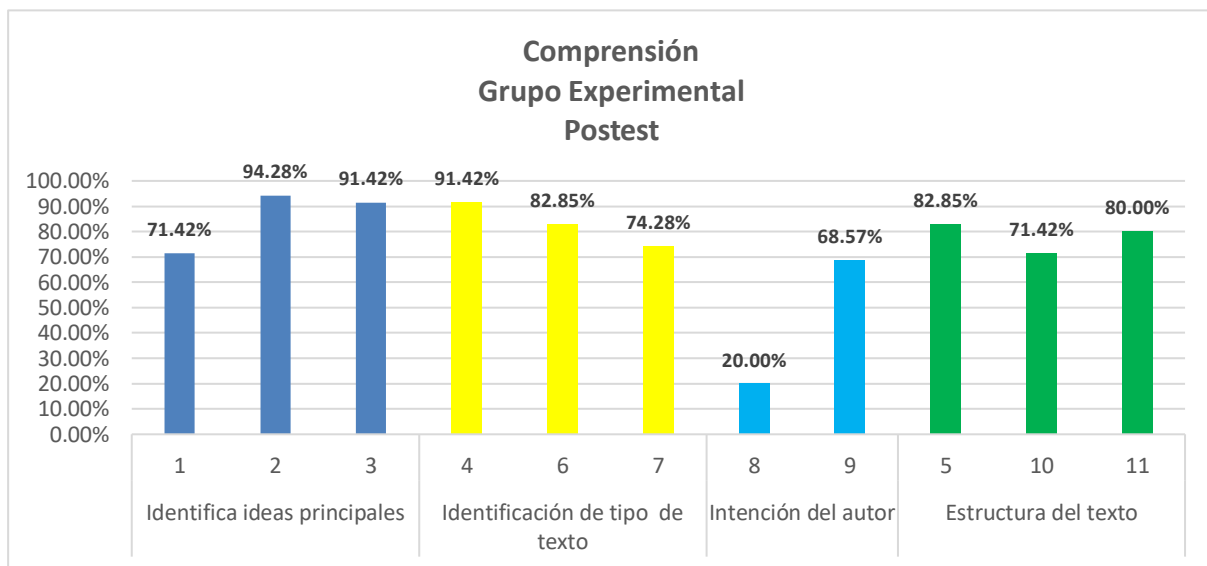
En la variable de comprensión el indicador identificación de ideas principales se abordan en los reactivos 1,2,3 el 71.42% de los estudiantes respondió asertivamente, en lo concerniente conocer el tema del texto el cual nos refleja que los jóvenes tienen las líneas bases de lo que el texto trata, en el reactivo 2 se obtuvo 94.28% y el reactivo 3 se obtuvo 91.42%, lo cual nos indica que en dichos reactivos, los estudiantes comprendieron lo que se les solicitaba; en lo que concierne al indicador identificación de tipo de texto compuestos por los reactivos 4,6,7, se aprecia que los estudiantes conocen la estructura y narrativa obteniendo un porcentaje del 91.42% y la segunda un 82.85%.

Respecto al hecho de identificar una característica del texto narrativo se aprecia que este fue el más bajo con un porcentaje del 74.28%, de estos resultados se observa que al realizar la lectura los jóvenes no aprecian fácilmente este rasgo, en lo relacionado a intención

del autor abarcados en reactivos 8 y 9 se aprecia que el primer reactivo fue complejo el porcentaje fue del 20% mientras que para el segundo se obtuvo el 68.57% en el indicador estructura del texto abordados en los reactivos 5, 10 y 11 el presentar de manera intercalada la narración el porcentaje obtenido fue del 82.85%, lo relacionado con la estructura interna del texto se obtuvo un 71.42% lo cual representa que el estudiante se confunde al momento de ubicar los hechos narrados.

En la estructura formal del texto se aprecia un porcentaje del 80% lo cual representa que el estudiante identifica la estructura externa de un texto. Los resultados obtenidos sirvieron de base para conocer ser el nivel que tiene en la comprensión de textos, pues los reactivos realizados fueron diseñados para un nivel intermedio. De acuerdo a la interpretación que se hizo respecto a esta variable a los resultados arrojados en esta variable se aprecia que en cada indicador hay un reactivo que supera el grado de dificultad que el estudiante domina, este grupo en particular llama la atención que en el indicador intención del autor se tenga un porcentaje muy bajo (véase grafica 14).

Gráfica 14. Resultados posttest de la variable Comprensión en el grupo experimental



4.4.2.2. Expresión.

Como se mencionó con el grupo control, la variable está orientada a identificar el plano de la expresión utilizada en el texto, los reactivos indagan los recursos lingüísticos empleados por

los autores y ponen de relieve su particular estilo de *escritura*; pero también dan al lector la posibilidad usar sus propios medios lingüísticos de expresión para interpretar y recrear textos que deben ser percibidos como una *unidad total de comunicación* en dicha variable se observa el nivel que posee el estudiante, los indicadores que se plantean en la variable son manejo de vocabulario el cual esta abarcado por los reactivos 12,13, y 14, en los cuales se aprecia que en lo concerniente al significado de la palabra se obtuvo el 94.28%, caso contrario en lo relacionado al sustituir la palabra base por otra que solo el 42.85% de los estudiantes respondieron correctamente.

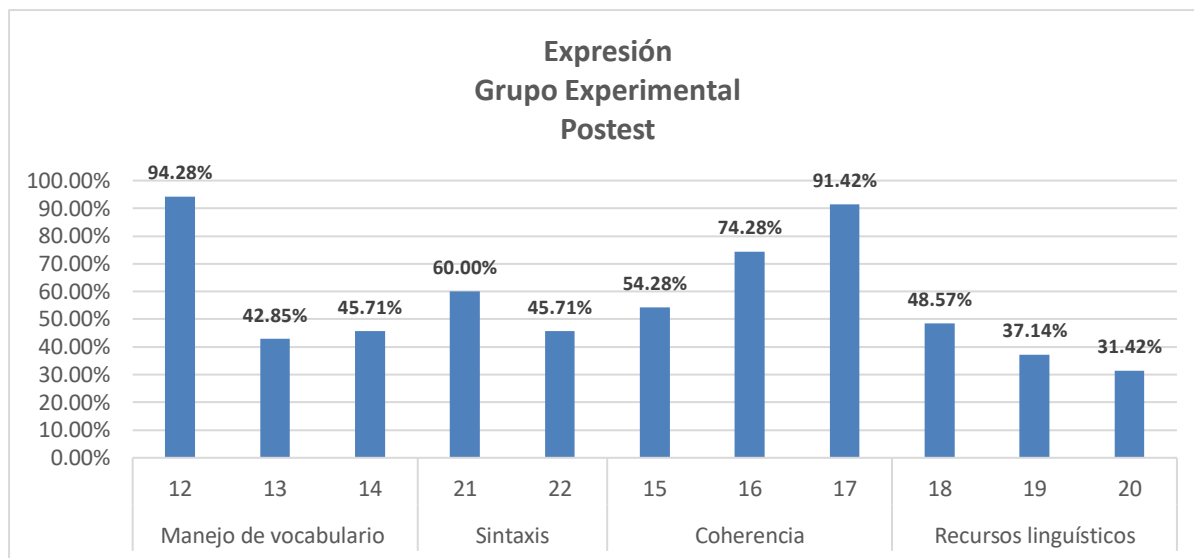
Con relación a la función de la palabra el 45.71% de los estudiantes respondió correctamente, estos resultados son más bajos que los obtenidos por el grupo control. Respecto a indicador que está relacionado con la sintaxis abordados en los reactivos 21 22 en los que se aprecia que en el primero relacionado con el identificar el tipo de conector se obtuvo el 60% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el en reactivo relacionado con tipo de oraciones se obtuvo el 45.71%.

Respecto a indicador de coherencia en el cual se pretende apreciar si los alumnos identifican las palabras, hechos o acciones que den el sentido correcto al texto, se abordó en los reactivos 15, 16 y 17 obteniendo los siguientes resultados respecto al orden de hechos en el cual se sustituyó una palabra por una similar se obtuvo el 54.28% respecto al orden de la historia se obtuvo el 74.28%, en el reactivo coherencias de hechos se obtuvo el 91.42%. Dentro de los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores se aprecia de forma general que los alumnos mejoraron en identificar la coherencia del texto.

El último indicador denominado recursos lingüísticos tuvo como finalidad identificar el dominio de tiempos verbales, lenguaje literario y conectores los cuales fueron abordados en los reactivos 18, 19 y 20, los cuales arrojaron los siguientes resultados: 48.57% de los alumnos mejoró en la identificación de los tiempos verbales, el 37.14% de los alumnos conocen figuras literarias, y 31.42% de los alumnos identifican conectores en el texto en este indicador hubo una mejora del 10%.

Los resultados obtenidos nos reflejan que en esta variable de expresión los alumnos tienen los conocimientos, pero no están habituados a manejarlos como parte importante en su lenguaje (véase gráfica 15).

Gráfica 15. Resultados posttest de la variable Expresión en el grupo experimental



4.4.2.3. Reflexión

En esta variable se busca información resultante de la reflexión de los elementos de la lengua y de las relaciones que mantienen entre sí. Se debe aprovechar el conocimiento intuitivo y práctico del lector sobre las estructuras gramaticales básicas, dicha reflexión. Los resultados obtenidos en el indicador de manejo de reglas gramaticales manejados en el reactivo 23 en lo referente que tipo de adjetivos se empleaban en la descripción se obtuvo un porcentaje de 85.71% se presenta una mejora aproximadamente un 11% y el reactivo 24, el cual hace referencia a categorías gramaticales se obtuvo 60%, respecto a este indicador se aprecia que los estudiantes obtuvieron un mejor resultado, cabe mencionar que aunque en los indicadores hubo un mejor resultado a los chicos se les complica en poco la identificación y función de las categorías antes mencionadas.

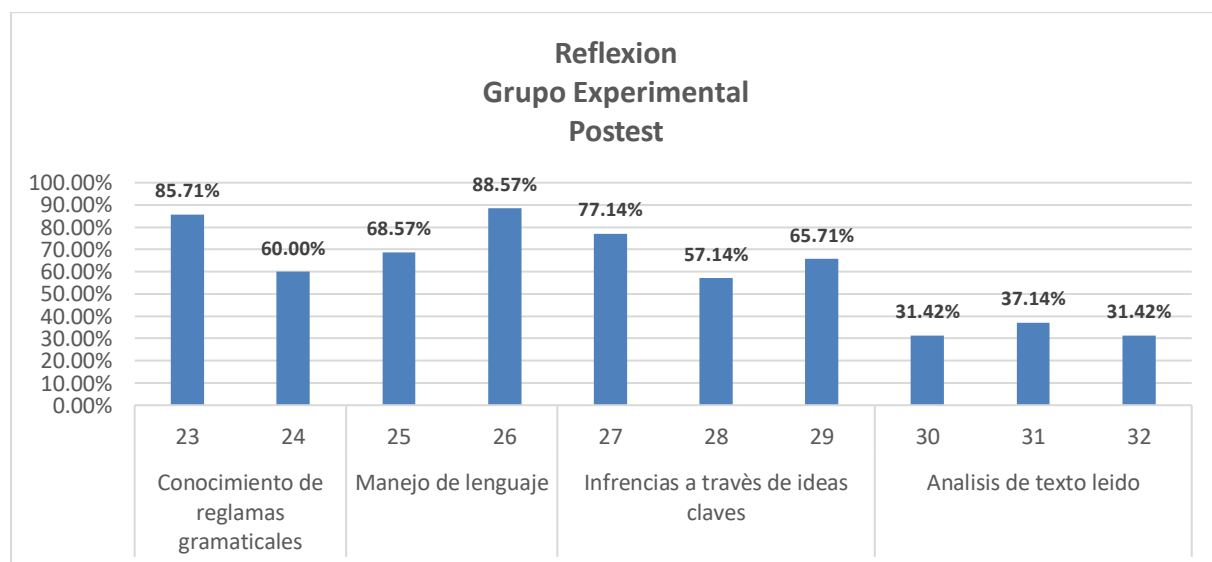
Respecto al indicador manejo de lenguaje abordado en los reactivos 25, los resultados fueron los siguientes 68.57% se aprecia una mejora y en el reactivo 26, se obtuvo el 88.57% en dichos reactivos se le cuestiona al estudiante sobre algunas palabras utilizadas en el texto las cuales tienen como fin que se exprese de manera correcta y a su vez enriquezca su lenguaje, en estos dos indicadores se observa que a los estudiantes tienen claro a lo que hace alusión la frase empleada.

Lo concerniente al indicador inferencia a través de ideas principales se trabajó en los reactivos 27, 28, 29 con el propósito de que el estudiante intuya o infiera a lo que hace referencia en el contexto del contenido del texto, los resultados obtenidos fueron 77.14%, respecto a identificar los actos que son consecuencia de un hecho se obtuvo 57.14%, el

reactivo 29 es 65.71% en estos resultados , se observa que el alumno mejoró el desempeño por parte de los alumnos pues tiene una visión del texto más clara.

Por último, se trabajó el indicador análisis del texto leído, el cual se abordó con los reactivos 30, 31 y 32 en el reactivo 30 se enfatiza sobre el contexto histórico en el que se lleva a cabo los acontecimientos en dicho reactivo se obtuvo el 31.42%, para el reactivo 31 en el cual se solicita ubiquen la parte medular del texto se obtuvo el 37.14% de los alumnos ubicaron lo solicitado, en el reactivo 32 se persigue saber si el estudiante ante el análisis realizado al texto de lectura a lo largo de su lectura es capaz de identificar las causas de ciertas acciones presentadas en el texto en el cual se obtuvo un porcentaje del 31.42%. En este indicador los estudiantes se desempeñaron en un nivel bajo pues los porcentajes de cada reactivo no se llega ni al 50%, pero a comparación de la primera aplicación se tuvo aproximadamente un porcentaje de 10% de mejoría, pero también refleja que al estudiante le es complejo analizar un texto (véase gráfica 16).

Gráfica 16. Resultados posttest de la variable Reflexión en el grupo experimental



Cabe mencionar que en algunos indicadores el grupo experimental tenía mayor porcentaje que el grupo control, pero en los indicadores concernientes a la intención del autor y estructura del texto manejados en la variable de comprensión los porcentajes fueron bajos, manejo de vocabulario, sintaxis y recursos lingüísticos manejado en la variable de expresión fueron los indicadores más bajos, respecto a la variable de la reflexión los indicadores con menor porcentaje fueron los indicadores de análisis del texto, es por ello que tomando en consideración los resultados antes mencionados, se tomó la decisión de trabajar con el grupo F.

4.5 Comparación de Resultados

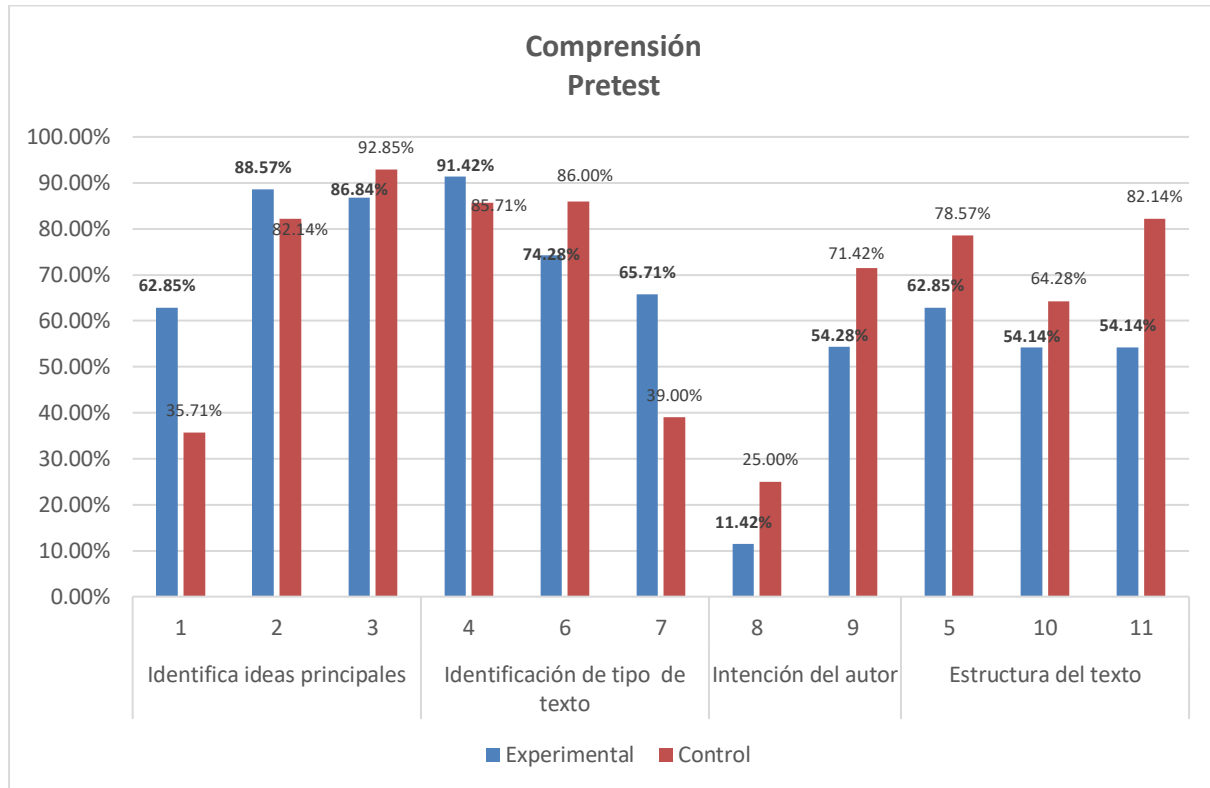
En el siguiente apartado se describe los resultados obtenidos en ambos grupos en cada una de las variables e indicadores, en el ejercicio de pretest, en el nivel intermedio en el caso de la comprensión y expresión, en la variable de la reflexión se pretende alcanzar el nivel avanzado.

4.5.1 Comprensión

Los datos arrojados por la prueba pretest en el grupo control en lo concerniente al indicador identificación de ideas principales fue en el reactivo 1 de 35.71% y experimental 62.82%, respecto al reactivo 2 el grupo control 82.24%, el grupo experimental 88.57%, en el reactivo 3 el grupo control obtuvo el 92.85% el grupo experimental 86.84 en los alumnos de ambos grupos se aprecia que de los tres reactivos que se aplican respecto a la identificación de ideas el que se les complicó fue el concerniente al tema principal, respecto al indicador identificación de tipo de texto manejados en los reactivos 4,6,7 el porcentaje del grupo control en el reactivo 4 fue de 85.71% el grupo experimental 91.42, en el reactivo 6 el grupo control obtuvo el 86%, grupo experimental del 74.28%, el reactivo 7 se obtuvo en el grupo control 39% en grupo experimental 65.71%, en este reactivo se aprecia dificultad en identificar una de las características del texto respecto a las emociones las cuales se manejan en los textos narrativos, respecto al indicador intención del autor manejados en los reactivos 8 y 9 los estudiantes del grupo control obtuvieron en el reactivo 8 el 25% y el grupo experimental el 11.42%, por lo cual se aprecia mayor dificultad para el grupo en este reactivo, respecto al reactivo 9 el grupo control muestra 71.42%, el grupo experimental 54.28%, en lo que respecta al indicador estructura del texto trabajados en los reactivos 5,10,11 en el primer reactivo el grupo control obtuvo el 78.57% y el grupo experimental 62.85%, en el segundo reactivo el grupo control reflejó el 64.28% y el grupo experimental 54.14%, en el último reactivo el grupo control tuvo 82.14% y el grupo experimental el 54.14% indicador los resultados obtenidos por

los estudiantes en los indicadores de intensión del autor y estructura del texto fueron los que representaron mayor dificultad para los alumnos del grupo experimental (véase gráfico 17).

Gráfica 17. Resultados comparativos de la variable Comprensión en el pretest



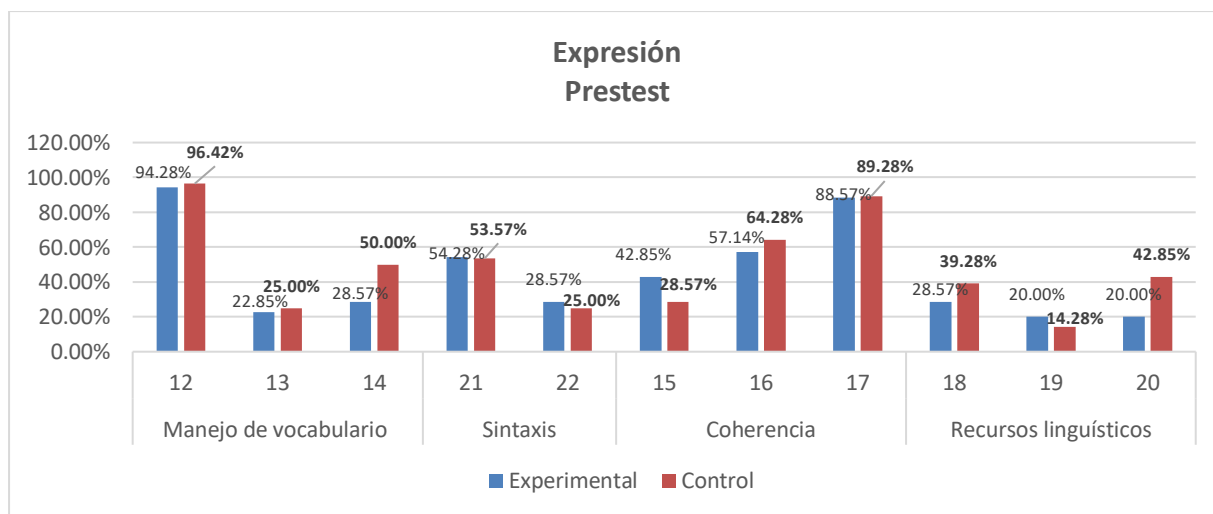
4.5.2 Expresión

Los datos arrojados por la prueba pre test en el grupo control en lo concerniente al indicador manejo de vocabulario trabajados en los reactivos 12, 13, 14. En el caso del reactivo 12 el resultado fue de 96.42% y experimental 94.28%, respecto al reactivo 13 el grupo control 25%, el grupo experimental 22.85%, en el reactivo 14 el grupo control obtuvo el 50% el grupo experimental 28.57% en los alumnos de ambos grupos se aprecia que en los tres reactivos el grupo experimental tiene menor dominio de estos.

Respecto al indicador de sintaxis manejados en los reactivos 21 y 22 el porcentaje del grupo control en el reactivo 21 fue del 53.57 el grupo experimental 54.28% en el reactivo 22 el grupo control obtuvo el 25%, grupo experimental del 28.57%, en este reactivo se aprecia dificultad en ambos grupos en el reactivo 22 en el cual el estudiante debe identificar el tipo de oración que se presenta, respecto al indicador de coherencia manejado en los reactivos 15,16 y 17 los estudiantes del grupo control obtuvieron en el reactivo 15 el 28.57% y el grupo experimental el 42.85%, respecto al reactivo 16 el grupo control muestra el 64.28%, el grupo

experimental 57.14% respecto al reactivo 17 el grupo control muestra el 89.28%, el grupo experimental 88.57% en estos reactivos el resultado varía entre uno y otro. En lo que respecta al indicador recurso lingüísticos trabajados en los reactivos 18,19 y 20 en el reactivo 18 el grupo control obtuvo el 39.28% y el grupo experimental 28.57%, en el reactivo 19 el grupo control reflejo el 14.28% y el grupo experimental 20%, en el reactivo 20 el grupo control tuvo 42.85% y el grupo experimental el 20% los resultados obtenidos por los estudiantes en este indicador fueron los que representaron mayor dificultad para los alumnos de ambos grupos pero se refleja más en el grupo experimental (véase gráfica 18).

Gráfica 18. Resultados comparativos de la variable expresión en el pretest

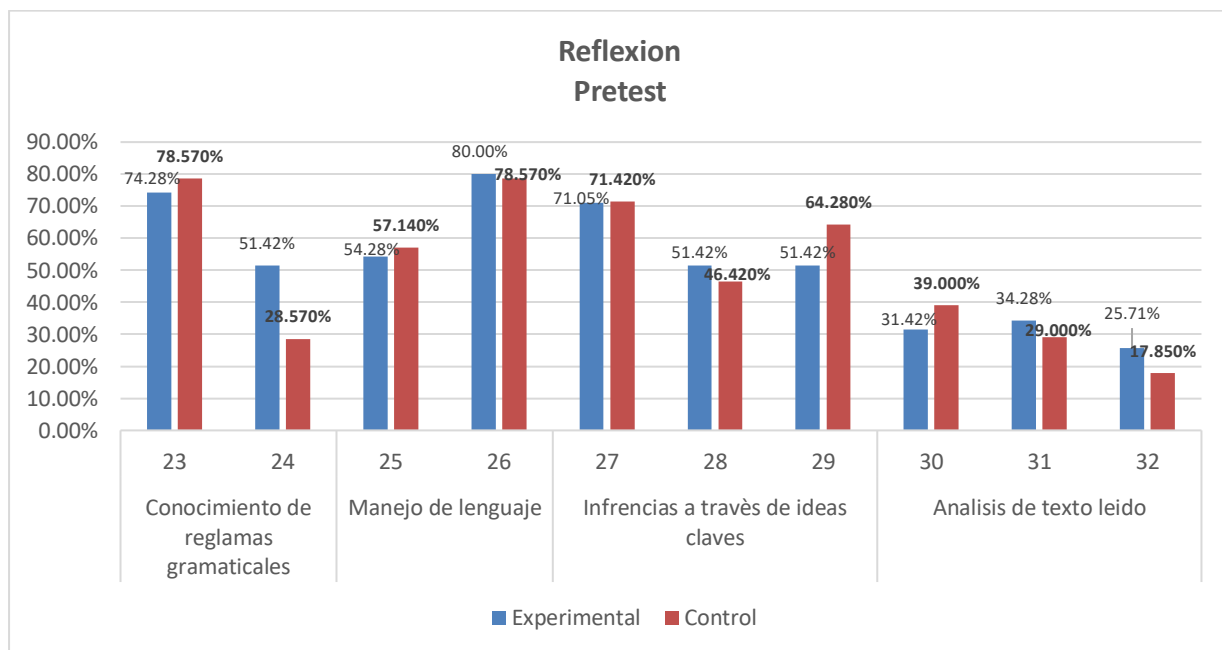


4.5.3 Reflexión.

Los datos arrojados por la prueba pretest en el grupo control en lo concerniente al indicador conocimientos de reglas gramaticales trabajados en los reactivos 23, 24 el porcentaje obtenido fue en el reactivo 23 fue de 78.57% y experimental 74.28%, respecto al reactivo 24 el grupo control 28.57%, el grupo experimental 51.42%. En lo que respecta al indicador inferencias a través de ideas claves trabajados en los reactivos 27,28,29 los resultados fueron los siguientes el reactivo 27 el grupo control obtuvo el 71.42% el grupo experimental 71.04%, en el reactivo 28 porcentaje del grupo control fue del 53.57% el grupo experimental 54.28% en el reactivo 22 el grupo control obtuvo el 46.42%, grupo experimental del 51.42%, en este reactivo se aprecia que casi la mitad de los estudiantes tiene conocimiento de lo que se le pide, en ambos grupos en el reactivo 29 el grupo control obtuvo el 68.28% y el grupo experimental el 51.42%, algo similar se presenta en este reactivo. Respecto al indicador análisis del texto leído trabajados en los reactivos 30,31,32 los estudiantes del grupo control obtuvieron en el reactivo 30 el 39% y el grupo experimental el 31.42%, respecto al reactivo 31 el grupo control muestra

el 29%, el grupo experimental 34.28% respecto al reactivo 32 el grupo control muestra el 17.85%, el grupo experimental 25.71% en estos reactivos el resultado varía entre uno y otro los resultados obtenidos por los estudiantes en este indicador fueron los que representaron mayor dificultad para los alumnos (véase gráfico 19).

Gráfica 19. Resultados comparativos de la variable reflexión en el pretest



Con los resultados obtenidos en el pretest se puede afirmar que los alumnos del grupo control, en lo concerniente a la variable de comprensión tienen mayor dominio que el grupo experimental, pues obtuvieron de los 12 reactivos que se manejaron para esta variable se obtuvo 4 reactivos con bajo dominio, mientras que el grupo experimental fueron 6 reactivos con bajo rendimiento. Respecto a la variable de reflexión el grupo control de los 12 reactivos en esta variable nuevamente tienen como resultado 4 indicadores con bajo nivel y el grupo experimental fueron 6.

En lo concerniente a la variable de la expresión el grupo control reflejó de 3 reactivos muy bajos de un total de 10, respecto al grupo experimental se reflejaron 3 reactivos muy bajos al igual que el grupo control lo cual refleja que para ambos grupos el indicador análisis del texto leído, trabajados en el reactivo 30, 31 y 32 representan una dificultad considerable, ya que se les pide el nivel avanzado.

4.6 Comparativos del posttest

En este apartado, se desglosan los porcentajes obtenidos por los estudiantes, en el ejercicio de postets, el cual se aplicó después de la intervención didáctica, en este ejercicio se espera que los estudiantes del grupo experimental obtengan mejores resultados, daremos inicio con la variable de comprensión, después con expresión y terminaremos con reflexión.

4.6.1 Comprensión

Los datos arrojados por la prueba posttest en el grupo control en lo concerniente al indicador identificación de ideas principales fue en el reactivo 1 de 53.57% con un 17.86% a diferencia del pretest en el cual obtuvo el 35.71% en el experimental 71.42%, con una mejora del 8.57% en relación a los resultados obtenidos en el pretest en el cual tuvo un 62.85%, respecto al reactivo 2 el grupo control 85.71% teniendo una mejoría del 3.35%, pues el pretest se obtuvo el 82.14%. El grupo experimental 94.28% reflejando así una mejora del 5.71% de los resultados arrojados en el pretest que fue de 88.57%, respecto al reactivo 3 el grupo control obtuvo el 85.71% por lo que se observa un 7.14% menor porcentaje que en el pretest en el cual obtuvo un porcentaje de 92.85%, reflejando una mejora de 6.01% en relación a los resultados obtenido en el pretest con un porcentaje del 86.84%, en los alumnos de ambos grupos se aprecia un mejor desempeño.

Respecto al indicador identificación de tipo de texto manejados en los reactivos 4,6,7 el porcentaje del grupo control en el reactivo 4 fue de 85.71% en este reactivo el grupo control mantuvo el mismo porcentaje, en lo correspondiente al grupo experimental se obtiene el 94.28%, manteniendo así el porcentaje obtenido en el pretest; en el reactivo 6 el grupo control obtuvo el 82.14%, en el pretest 85.71% lo que refleja una disminución del 3.57%, en este mismo reactivo el grupo experimental reflejo un porcentaje del 82.85%, reflejando un 8.57% de mejora que en el pretest en el cual obtuvo un 74.28%, en el reactivo 7 el grupo control obtuvo el 46.42% teniendo un mayor porcentaje que el pretest el cual fue 39% el aumento en este reactivo fue del 7.42%, en lo que se refiere al grupo experimental el porcentaje fue de 74.28% teniendo una mejora del 8.57% frente a los resultados obtenidos en el pretest el cual fue de 65.71%. En este reactivo en el pretest se apreció dificultad en identificar una de las características del texto respecto a las emociones las cuales se manejan en los textos narrativos, la respuesta mejoró al aplicar el posttest.

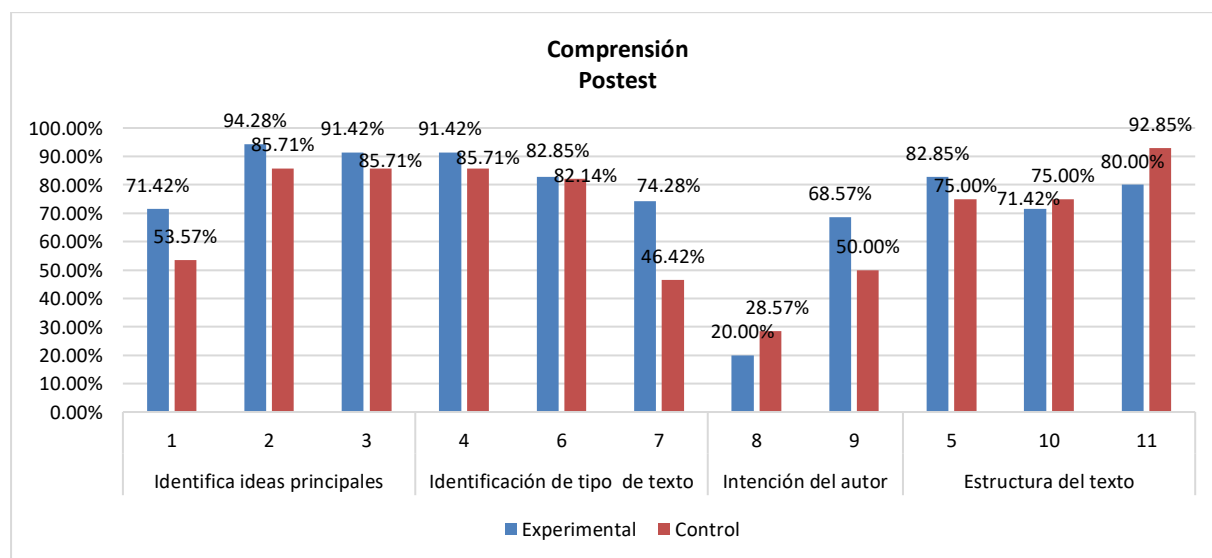
En el caso del indicador intención del autor manejados en los reactivos 8 y 9 los estudiantes del grupo control obtuvieron en el reactivo 8 el 28.57% teniendo un 3.57% más que en el pretest en el cual obtuvo un 25%, respecto al grupo experimental obtuvo el 20%, teniendo una mejora del 8.58% puesto que en el ejercicio de pretest obtuvieron el 11.42%.

Cabe mencionar que, aunque se mejoró el porcentaje, presentan dificultad para el grupo en este reactivo, respecto al reactivo 9 el grupo control muestra 50.42%, en este reactivo el grupo en el pretest obtuvo mejor porcentaje con 71.42% lo cual representa una descompensación del 21% lo cual es bastante considerable, los resultados del grupo experimental 68.57%, con un mejor resultado del 14.29% mejor que en el pretest en el cual tuvo el 54.28%.

En lo que respecta al indicador estructura del texto trabajados en los reactivos 5,10,11 en el primer reactivo el grupo control obtuvo el 75% reflejando un 3.57% menos que el obtenido en el pretest 78.57 en lo que respecta al grupo experimental 82.85%, reflejando un 20% mayor al porcentaje obtenido en el pretest el cual fue de 62.85%; en lo que respecta al reactivo 10 el grupo control reflejo el 75% teniendo una mejora de 6.72% en comparación con el porcentaje obtenido en el pretest el cual fue de 68.28% y el grupo experimental 82.85%, en el reactivo 11 y último de este indicador el grupo control tuvo 92.85% se observa un 10.71% de mejora ante los resultados obtenidos en el pretest con un porcentaje del 82.14%, los resultados del grupo experimental son del 80% reflejando una mejora del 25.86% en comparación con los resultados arrojados en el pretest del cual se obtuvo el 54.14%.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en los indicadores de intensión del autor fue los que representaron mayor dificultad para los alumnos del grupo experimental lo resultados obtenidos por ambos grupos representó una mejoría, esta mejoría se refleja de un 10% en promedio y respecto a la estructura del texto se refleja un 25% por parte del grupo experimental (véase gráfica 20).

Gráfica 20. Resultados comparativos de la variable Comprensión en el posttest



Ante los resultados expuestos se puede retomar lo que mencionan Adams y Collins (1977) en el momento que el lector se enfrenta al texto, la confrontación de contenidos textuales con sus esquemas previos le permite crearse expectativas sobre lo que trata el texto, esto se hace evidente en la mayoría de los indicadores trabajados pues se observa un buen dominio, por parte de los estudiantes pues no solo tienen el conocimiento sino que también lo utilizan de manera eficiente en el proceso de la comprensión del texto.

4.6.2 Expresión

Los datos arrojados por la prueba postest en el grupo control en lo concerniente al indicador manejo de vocabulario trabajados en los reactivos 12, 13, 14 en el reactivo 12 fue de 92.85% y experimental 94.28% respecto a esto se observa que en el grupo control bajo su porcentaje casi un 4%, pues en el pretest tuvo un porcentaje del 96.42% en el caso del grupo experimental mantuvo el porcentaje que obtuvo en el pretest, en lo que se refiere al reactivo 13 el grupo control tuvo 42.85%, lo que refleja un 17% más que en el pretest, pues el resultado obtenido en el pretest fue del 25% los resultados del grupo experimental 42.85%, con un porcentaje casi de 20% más que el pretest, en el reactivo 14 el grupo control obtuvo el 46.42% lo cual representa un 3.5% menos que los resultados obtenidos en el pretest, el grupo experimental obtuvo 45.71% lo que sería 15% más que lo obtenido en el pretest en los tres reactivos el grupo experimental presentaba menor dominio de estos, en este ejercicio obtuvieron una mejora considerable, respecto al indicador de sintaxis manejados en los reactivos 21 y 22 el porcentaje del grupo control en el reactivo 21 fue del 71.42%, con una mejoría de un 17.85%, pues en el pretest su resultado fue de 53.57%, el grupo experimental 60% en el pretest sus resultados fueron del 54.28% hubo una mejoría del 5.72%.

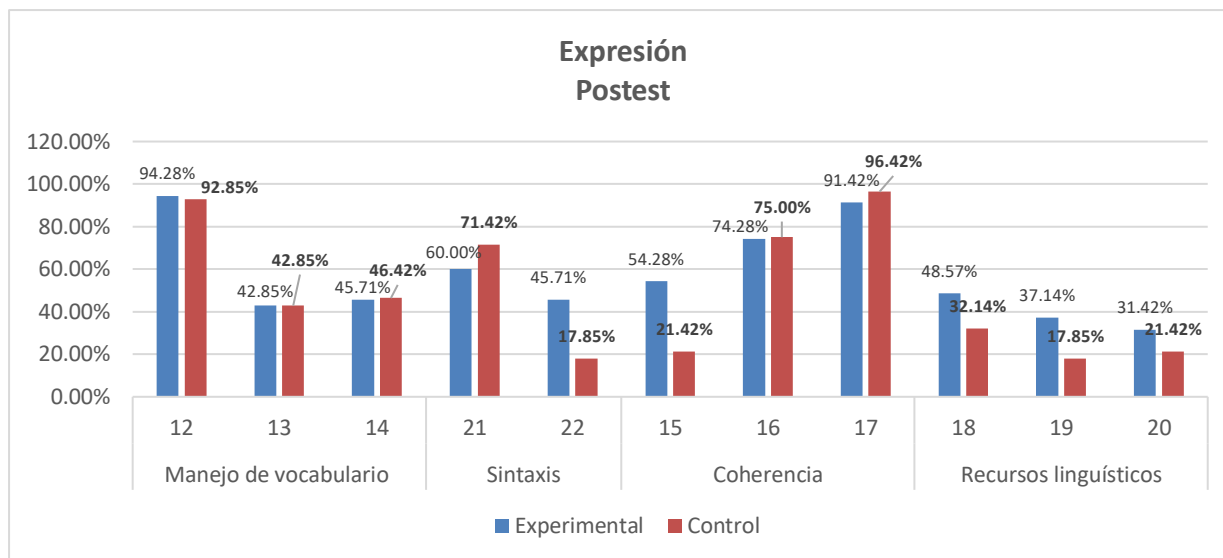
Con el reactivo 22 el grupo control obtuvo el 17.85%, lo cual refleja un porcentaje menor del 7.15% al resultado obtenido en el pretest pues el resultado de este fue de 25%; en cuanto al grupo experimental el porcentaje fue 45.71%, mientras que en el pretest fue de 28.57% en este indicador el grupo experimental presentó un 17.14% más alto, en este reactivo se aprecia dificultad en ambos grupos pues en este, el estudiante debe identificar el tipo de oración que se presenta, respecto al indicador de coherencia manejado en los reactivos 15, 16 y 17 los estudiantes del grupo control obtuvieron en el reactivo 15 el 21.42%, reflejando un porcentaje menor del 7.15 al resultado obtenido en el pretest en el cual arrojó un 28.57%, en cuanto al grupo experimental presentó un 54.28% que comparado con el pretest en el cual tuvo un porcentaje del 42.58% se refleja una mejoría del 11.7%.

En el reactivo 16 el grupo control muestra el 75% mientras que en el pretest 64.28%, aquí se aprecia una mejoría del 10.72%, en cuanto al grupo experimental 78.28% hay una mejoría del 21,14% pues en el pretest se obtuvo el 57.14%, en lo que respecta al reactivo 17 el grupo control muestra el 96.42% teniendo una mejoría del 7.14% pues en el ejercicio de pretest el grupo obtuvo el 89.28%, en cuanto al grupo experimental 91.42 reflejando un 2,85% de mejoría pues el pretest se obtuvo el 88.57% en estos reactivos el resultado varía entre uno y otro.

Para el indicador recurso lingüísticos trabajados en los reactivos 18,19 y 20 en el reactivo 18 el grupo control obtuvo el 32.14% se refleja una descompensación del 7.145 respecto al 39.28% obtenido en el pretest; en cuanto al grupo experimental se obtuvo el 48.57% reflejando una mejora del 20% al resultado obtenido en el pretest en el cual se tuvo el 28.57%; en el reactivo 19 el grupo control reflejó 17.85% con una mejoría del 3.57% pues el ejercicio del pretest tuvo el 14.28%; en cuanto al grupo experimental 37.14% teniendo una mejoría del 17.14% pues en el pretest tuvo el 20%, en el reactivo 20 el grupo control tuvo 21.42% el cual refleja una descompensación del 21.43% frente al 42.85% obtenido en el pretest; los resultados del grupo experimental 31.42% reflejando una mejoría del 11.42% pues el pretest obtuvo el 20%.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en este indicador reflejaron que fueron los que representaron mayor dificultad para ambos grupos en el ejercicio del pretest pero aún en el grupo experimental caso contrario paso en el posttest pues como se puede apreciar el grupo experimental mejoró y en el caso del grupo control presento un porcentaje menor al que había obtenido en el ejercicio de pretest (véase gráfico 21).

Gráfica 21. Resultados comparativos de la variable Expresión en el posttest



Ante los resultados antes mencionados se retoma lo señalado por los autores como Van Dijk y Kintsch, consideran al texto como un conjunto de proposiciones ordenadas en una estructura jerárquica útiles para detectar la importancia de las distintas ideas, (Parodi, 2003, p 47-51). Para estos autores, el texto es percibido por el lector como una totalidad de sentido organizado en torno a un tema, poniendo énfasis en el análisis estructural de los textos.

Es importante mencionar que de acuerdo a los resultados obtenidos por cada uno de los indicadores los estudiantes reflejan un nivel intermedio en la mayoría de ellos pero que aún carecen de algunos para tener un dominio total.

4.6.3 Reflexión

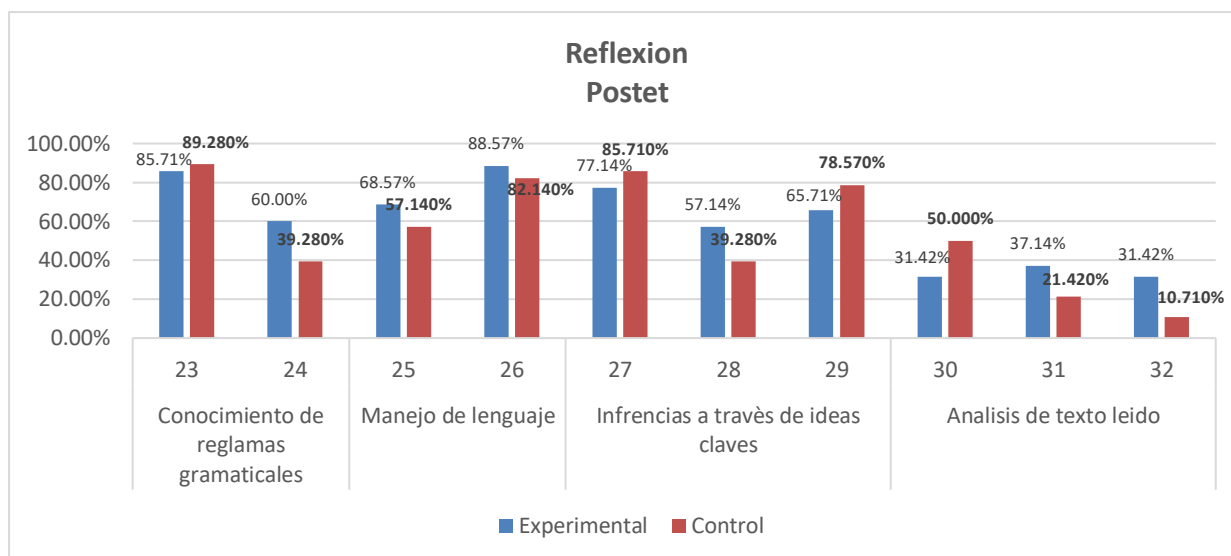
Los datos arrojados por la prueba pretest en el grupo control en lo concerniente al indicador conocimientos de reglas gramaticales trabajados en los reactivos 23, 24 el porcentaje obtenido fue en el reactivo 23 fue de 78.57% y el ejercicio del postest obtuvo el 89.28% reflejando así una mejora del 10% en el caso del grupo experimental se obtuvo un 74.28% en el pretest y en el postest 85.71% reflejando así un 11.43% de mejora respecto al reactivo 24 el grupo control reflejó en el pretest un 28.57%, y en el postest el 39.28% reflejando una mejora del 10.71%, los resultados del grupo experimental en el pretest fue del 51.42% y en el postest fue del 60% teniendo una mejora del 10.71%.

En lo que respecta al indicado manejo del lenguaje trabajado en los reactivos 25 y 26 los resultados obtenidos por el grupo control en el pretest fue 57.14 y en el postest se mantuvo el mismo porcentaje 57.14%, en lo que se refiere al grupo experimental este reflejó en el pretest 54.28% y en el postest 68.57% reflejando una mejora de 14.29% en dicho reactivo.

En lo que respecta al indicador inferencias a través de ideas claves trabajados en los reactivos 27,28.29 los resultados fueron los siguientes el reactivo 27 el grupo control obtuvo el 71.42% y en el postets tuvo 85.71% reflejando un 14.29% más que en los resultados del ejercicio de pretest; en el grupo experimental en el pretest se obtuvo 71.04%, y en el postets 77.14%, teniendo una mejoría del 6.1%. En el reactivo 28 porcentaje del grupo control en el pretest fue del 46.42% y en el postest 39.28% reflejando así una baja de 7.14%, los resultados del grupo experimental en el pretest fue de 51.42% y en el postest fue de 57.14% el cual reflejó una mejora del 5.72% en lo concerniente al reactivo 29 el grupo control obtuvo el 68.28% y en el postets 78.59% reflejando un 10.31% de mejora en el grupo experimental en el pretest se obtuvo 51.42% y el postets 65.71% obteniendo una mejoría del 14.29%.

Para el indicador análisis del texto leído trabajados en los reactivos 30, 31, 32 los estudiantes del grupo control obtuvieron en el reactivo 30 en el ejercicio del pretest el 39% y en el postets el 50% teniendo un 11% de mejoría el grupo experimental en el pretest el 31.42%, y el postets se mantiene el mismo porcentaje del 31.42%; respecto al reactivo 31 el grupo control muestra en el pretest el 29%, y en el postets el 21.42% reflejando un menor porcentaje del 7.58% de manejo en el caso del grupo experimental en el pretest obtuvo un 34.28% y en el postets un 37.14% reflejando una mejora mínima de 2.86% respecto al reactivo 32 el grupo control muestra en el pretest el 17.85% y en el postets 10.71% teniendo un porcentaje menor del 7.14%, en lo concerniente al grupo experimental, este tuvo en el pretest un porcentaje del 25.71% y en postets 31.42% teniendo una memoria del 5.71% en estos reactivos el resultado varía entre uno y otro. los resultados obtenidos por los estudiantes en este indicador fueron los que representaron mayor dificultad para los alumnos pues como indican los propios alumnos no están acostumbrados a realizar este tipo de actividades (véase gráfico 22).

Gráfica 22. Resultados comparativos de la variable Reflexión en el postest



Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores se aprecia que los estudiantes cuentan con elementos básicos para reflexionar sobre el contenido expuesto o expresado en el texto.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación hemos estudiado la importancia de la lectura desde el punto de vista social y cultural así de como también las diferentes posturas y teorías las cuales reflejan la complejidad de misma

También mencionamos su repercusión en el ámbito educativo ya que la asimilación de esta no es adquirida de manera uniforme, puesto que existe una diferencia abismal entre un lector que está aprendiendo a leer y entre un lector que está ejerciendo la lectura ya que esta se ve reflejada tanto en su rendimiento escolar como laboral. Nuestra labor docente consiste en despertar la curiosidad y el amor hacia la lectura; acercar y exponer a nuestros alumnos a múltiples tipos de textos que favorezcan distintos tipos de lectura en función de variados propósitos

Es indispensable el desarrollo de habilidades y estrategias lectoras tales como la activación de conocimientos previos, predicciones e inferencias que al ser asimiladas, constituyan parte del acervo del lector y estén disponibles en la ejecución de su procesamiento estratégico; pues el desarrollo de estrategias de lectura es un ámbito que se ha venido trabajando en los últimos años.

Las recientes investigaciones han promovido en los docentes el espíritu de renovación en sus prácticas educativas y han despertado una gran preocupación por los diferentes factores que influyen en el desarrollo y formación de hábitos y estrategias para el desarrollo de la competencia lectura, también es cierto que aún nos queda trabajo por hacer dentro de las aulas.

Es por ello que en esta investigación se propone que se trabajen las estrategias de comprensión de textos con la finalidad de desarrollar la competencia lectora, por medio de lecturas en las cuales el alumno alcance un nivel de lectura ya sea básico, intermedio o avanzado, de acuerdo al propósito que se persiga en el ejercicio proporcionándole al estudiante material en el cual se le especifique el tipo de estrategia se está empleando así como la finalidad que se persigue en el ejercicio lector como es que es realizar una lectura desde el punto de vista reflexivo, expresivo o de comprensión, Para que así valore el esfuerzo que está realizando.

Por otro lado, la literatura que se consultó hace mención sobre los diferentes tipos de lectura que existe y como se puede avanzar en cada una de las etapas, de acuerdo al objetivo que se plantea el lector, sin olvidar que lo que se está buscando es que este lector debe llegar a la lectura de comprensión completa y por consecuencia a desarrollar la competencia lectora.

De acuerdo con lo anterior, se debe orientar a los alumnos a que comprendan que la lectura, es más que un proceso de memorización de corto plazo sino que, leer es comprender y analizar lo que el autor está exponiendo, es decodificar el texto y encontrar la finalidad de este; sólo así es como el lector está en el proceso de mejorar cada día su lectura.

El hábito de la lectura sólo se logra leyendo, por lo cual se deduce que la lectura debe de ser una cultura que se debe de cultivar en casa y fortalecer en la escuela como menciona Freire La única manera de aprender a leer sólo se logra con el ejercicio diario y al hacerlo se está transformando. (Freire, 1996)

Se reitera que esta propuesta tiene el fin de ayudar a los adolescentes a hacer lectores activos con las capacidades necesarias para mejorar intelectualmente y lograr su desarrollo efectivo en el nivel superior.

Debido al desarrollo de la presente investigación, se concluye que los estudiantes, tomando como parámetros los establecidos para la realización de los test (pre y pos), lograron adquirir habilidades cognitivas como son la observación, análisis, síntesis, reflexión y construcción de nuevos conocimientos a partir de los textos consultados. Estos saberes, aunque no han sido desarrollados en un alto porcentaje, si lograron concretarse en los cimientos de la competencia lectora.

RECOMENDACIONES

A partir de la investigación que se realizó, se observaron elementos que a continuación se mencionarán, los cuales fueron de gran importancia para lograr que la intervención didáctica tuviera un impacto positivo y propositivo en el desarrollo de la competencia lectora en la asignatura de Literatura I con alumnos del Colegio de Bachilleres.

- ✓ La motivación del estudiante es una influencia importante en el aprendizaje, debido a ello es indispensable que como docentes en primer momento se centren en enseñar desde la motivación, ya que los alumnos logran formarse y desarrollarse de manera significativa si están motivados para aprender.
- ✓ Es importante trabajar en un ambiente que permita aprender, que inspire y motive, tanto a los estudiantes como a los docentes, a estar determinado tiempo en un lugar con la mejor disposición para generar conocimientos, para adquirir y desarrollar herramientas que beneficiarán a los estudiantes en su formación académica y a los docentes en su formación profesional.

- ✓ Comprender, por parte de todos los sujetos que conforman la comunidad educativa, la importancia de trabajar el desarrollo de la competencia lectora para planificar la metodología que se utilizará con el objetivo de desarrollar dicha competencia.
- ✓ El interés por parte del Docente para enseñar herramientas cognitivas que logren desarrollar la competencia lectora será vital para que el alumno pueda desarrollar las herramientas necesarias que le permitan manejar la información no sólo para realizar tareas o investigaciones, sino para desenvolverse a lo largo de su vida en cada etapa y momento que le corresponda vivir.

- **PROPUESTA**

Derivado de la presente investigación se propone a la comunidad estudiantil trabajar de manera integral el desarrollo de las competencias lectora y necesarias para la formación completa de los estudiantes, lo cual es primordial para que los jóvenes estudiantes estén conscientes de la importancia que tiene para ellos, como individuos y como miembros de una sociedad, prepararse constantemente para poder sobresalir en un mundo cada vez más competitivo, teniendo las herramientas necesarias para combatir cualquier problemática que se presente en su vida profesional y social.

Gracias a la investigación que se realizó se pudo apreciar que los alumnos al estar motivados y conscientes de los beneficios que ciertos conocimientos y competencias adquiridos y desarrollados les generan en su vida, se comprometen más consigo y con su educación para desarrollar competencias que les permitan generar conocimientos para la vida, y no solo para aprobar un examen o una materia.

La propuesta que se genera en el presente trabajo se basa en primer momento en sensibilizar al estudiante de la importancia que tiene para su vida asistir a la escuela para adquirir herramientas que le permitan posteriormente insertarse con éxito al mundo laboral. En segundo momento se propone habilitar a los docentes el desarrollo de la competencia lectora, tomando en cuenta el papel tan importante que ésta competencia tiene en la formación integral no sólo de los estudiantes, sino de todas las personas. Y para finalizar, en tercer momento se propone a las autoridades educativas implementar talleres y seminarios, en donde los

estudiantes desarrollen cabalmente la competencia lectora, otorgándole la importancia que ésta competencia tiene, y no sólo como un mero requisito que en la teoría se lee bonito, pero que en la práctica no se trabaja en absoluto para su desarrollo.

Es recomendable que se practiquen lecturas guiadas en clase a partir de la comparación de dos lecturas sobre un mismo tema, esto permitirá que los estudiantes se familiaricen con la pronunciación de las palabras que desconocen, socialicen conceptos, etc., y será un elemento importante en el desarrollo de su formación.

Lo anterior representa un área de oportunidad tanto para los docentes como para los estudiantes, porque permite concientizar sobre la interacción y la importancia de conocer y manejarla la competencia lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- Almaguer, Benito. (Mayo 2009) La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar. Revisado en: http://aal.idoneos.com/revista/ano_11_nro._13/entender,_comprender_e_interpretar/
- Andrés. <http://www.untechoparachile.cl/cis/imagenes/stories/CATEDRA2010>
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y Retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva, España: Paidós
- Ausubel, D. P. y Novak, J.D. (2009). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México: Trillas
- Banco Mundial (2016) Educación: Panorama General consultado en:
- Bernasconi, A. y Rojas, F. Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. Universidad
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Riley
- BRASIL. http://www.educación/redele/Biblioteca2007/el_mundo/Brasil.pdf.
- Bruner, Jerome (1972) Hacia una teoría de la instrucción, Ed. UTEHA. México
- Bruns B. y Luque J. Banco Mundial(2014) Mejores Profesores como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.
- Carrasco A, Alma Cecilia. *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México. 2000
- Carratalá Teruel Fernando La lectura para a adquisición y uso de información y como experiencia Literaria. Método "CRACE". Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, ISSN-e 1885-0286, No,11.2009
- Cassany Daniel et al. (2007) *Enseñar lengua*. México: Grao.
- Coll, C. (1997). ¿Qué es el Constructivismo?, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, C., Martí, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo. La concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, Palacios, J. Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid: Alianza Editorial
- Coll, César (1997). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México: Ed. Paidós
- Coll, César. (1981). Psicología genética y educación. (Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de Jean Piaget), ed. Oikos-Tau. Pedagogía: Barcelona; Col. Psicología. Versión Castellana de Reyes de Villalonga. .
- Coll. César (2002). Constructivismo e intervención educativa. En el Constructivismo en la Práctica. España: Editorial Graó.
- Diario Oficial*, Primera Sección, Jueves 30 de abril de 2009.
- Diario Oficial*, Primera Sección, Martes 21 de octubre de 2008.
- Díaz, Barriga Ángel (1993) Tarea Docente, una perspectiva didáctica grupal y social. México: Nueva Imagen.
- Díaz, Barriga Arceo F. y Hernández Rojas G. (1999) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. MCGRAW-HILL, México.
- Domínguez M. Carmen Luisa. *Sintaxis: El siglo XX*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. 1998.

- Escandell Vidal, M a Victoria (2004). Aportaciones de la lingüística <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF> consultado el 7 de enero de 2013
- Este País (2011) Resultados de la prueba PISA de la OCDE.
- Estudio de Psicoanálisis y Psicología (2009) El Aprendizaje por descubrimiento de JEROME BRUNER. s/a <http://psicopsi.com/JEROME-BRUNER-aprendizaje-por>
- Estudio Sectorial sobre la Educación Secundaria (Currículo y Pedagogía) en Ecuador Informe Final. <http://www.fronesi.org/documentos>, revisado el 15 de junio de 2011.
- Fernández, J. M. (2005). "Matriz de competencias del docente de educación básica" en Revista Iberoamericana de educación No. 36-2 en <http://www.rieoei.org/investigación/939Fernandez.pdf>.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio. Compiladoras. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI. México, Distrito Federal. 1998.
- Garza R.M., Leventhal, S., (2010) *Aprender cómo aprender*. México: Trilla.
- Gómez. G (Febrero 2008) Revista Iberoamericana de la Educación no. 45/3 *La prueba internacional PIRLS 2001 y los componentes del proceso de lectura, estudio de factores asociados p.p1-12*.
- González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (2003:). Tuning Educational Structure in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gonzi, A. Athanasou, J (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Ed. Limusa.
- Hartog. (1992). Capabilities, allocation and Earnings. Boston: Kluwer
- Hernández, R. (2014) *Metodología de la Investigación 6ta edición*. México; Mc Graw Hill .
- Hernández, Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlo, Baptista Lucio Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Jiménez E. (febrero de 2013). *En profundidad La competencia lectora*. Revisado en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis>
- Jiménez., E. (Enero 2014). ISLL. *la comprensión lectora vs competencia lectora: que son y qué relación existe entre ellas*. p.p 65-74
- Laborda Gil Xavier. (2004). La gramática de Post Royal: Fuentes, Contenido e Interpretación. <http://www.sant-cugat.net/laborda/506TESIN.htm> consultado el 7 de enero de 2013.
- Le Boterf, G. (1997). *La Ingeniería de las Competencias*. D´organisation. Nº6, p 23. España.
- Lomas Carlos et al. (1993). *Ciencia del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. (2009). Los Docentes Ante la Reforma del Bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, Núm. 43, octubre-diciembre, ISSN 14056666.
- Luna, A. (1998). *Metodología de la tesis*. Capítulo 7. México: Trillas. p. 111.
- México y la lectura (Estadísticas) Día Mundial del libro- pijamasur. Revisado en pijamasurf.com/2014/04/mexico-y-la-lectura-estadisticas-diamundialdellibro/
- Ministerio de Educación de Brasil, Ley 9.394 de 1996.
- Modelo Universitario Minerva (2007). Documento de Integración. México: BUAP.
- Montero, Alicia, Zambrano, L y Zerpa, C. Cuadernos Latinoamericanos. La comprensión Lectora desde el Constructivismo i Año 25 Enero- Junio (pp.09-27)

- Novak, J.D. (1998). Conocimiento y Aprendizaje, Madrid: Alianza Editorial
- Ñeco Quiñones Modesto (2005) El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. Ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento. México.
- OCDE (2005) LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE: Resumen ejecutivo en: www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf. Consultado el 5 de febrero de 2011.
- OCDE. (2002) Definition and Selection of competencies.
- OEI. <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/mex09.pdf>, consultado el 23 de mayo de 2011.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (1997). Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación.
- Panorama de la Educación 2009: Indicadores de la OCDE en <http://www.oecd.org/dataoecd/42/54/43538848.pdf>, consultado el 15 de junio de 2011.
- Parodi Sweis, Giovanni. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Ediciones Universitarias Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile. 2003.
- Pérez Gómez, A. y Almaraz, J. (1998). Lecturas de aprendizaje y enseñanza, México: FCE
- Perrenoud Philippe (1999) "Construir competencias desde la escuela", Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Pilleux, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. **Estud. filol.**, Valdivia, n. 36, 2001. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=en&nrm=iso. access on 7 Jan. 2013. doi: 10.4067/S0071-17132001003600010.
- PISA, (2009), *Comprensión Lectora I. Marco y análisis d los ítems*, E.ISEI.IVEI, p.p. 1-243
- Pozo, J. I. (1999). Teorías cognitivas del aprendizaje, España: Morata
- Pozo, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid, España. 2006.
- Programa Iberoamericano para el diseño de formación profesional (1998). "Conceptos básicos de competencias laborales". cinter/oit, Madrid.
- Redondo A, (Enero 2008) Revista Innovación y Experiencia Educativas Núm. 45 *La competencia lectora p.p. 1-8*
- Robles Vásquez, Héctor V. (coordinador) (2008). *Panorama Educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Rodríguez, G. E, y Larios de R.B Teorías del aprendizaje del Conductismo Radical a la Teoría de los Campos Conceptuales, Editorial Neisa México, Distrito Federal 2013.
- Sánchez Piso, José. *Cinética en la enseñanza secundaria*. Edita Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, España. 2004.
- SEMS. (Enero, 2008) La Reforma Integral de la Educación Media Superior: Resumen Ejecutivo. Recuperado en :http://www.semsver.gob.mx/Reforma_EMS/Resumen_Ejecutivo_Reforma_Integral
- SEMS. (Enero, 2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado en: <http://www.cch-oriente.unam.mx/areas/talleres/Ponencias%20XIII%20Encuentro%20Profs%20PDF/Javier%20Centeno%20%C1vila.pdf>

- Sevillano García, M. L. *Didáctica en el siglo XXI*. Editorial Mc.Graw Hill. Madrid, España. 2005.
- Smith, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Editorial Trillas. México, Distrito Federal. 1998.
- SNB_enero_2008.pdf
- Solé I. (Mayo-Agosto de 20012) Revista Iberoamericana de Educación Núm. 59 *Competencia lectora y Aprendizaje* Revisado en http://www.rieoei.org/rie_revista.php%3Fnumero%3Drie59a02%26titulo%3DCompetencia
- Solé, I. (1991) ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? Cuadernos de Pedagogía Núm. 1988, pp33-35 Edición Mensual Universidad de la Rioja España
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Trujillo S., Zarate J.F y Lozano Armado Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 4, Núm. 7. *La competencia de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior p.p 55-60*.
- Vigotsky, L. S.(1978) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Cuba: Ed: Científico Técnica.
- Villa Lever, Lorenza (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 93-110.
- Wlber, K. 1997. Breve historia de todas las cosas. España: Kairós
- Zorrilla Fierro, M., Villa Lever, L. (2003). La Educación Media Superior. *Políticas Educativas*. Vol. 9, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

ANEXO A
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

OTOÑO 2016

Instrumento: Prueba de aptitud para identificar el nivel de competencia lectora que presentan estudiantes de la modalidad de bachillerato.

Objetivo: La aplicación de este instrumento tiene como propósito conocer que estrategias utilizas para comprender, reflexionar e identificar la forma de expresión que maneja un autor en un texto literario. Por favor contesta con claridad las siguientes preguntas.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre: _____ Edad: _____
Institución Educativa: _____ Grado: _____ Grupo: _____
Asignatura: _____ Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora final: _____

Instrucciones: ***El presente ejercicio te plantea preguntas sobre un texto breve, por lo que te pedimos que leas cuidadosamente.***

P A R T E I

Título: **Lucy y el Monstruo.**

Autor: **Manuel Bernal.**

Querido Monstruo:

Ya no te tengo miedo. Mi papi dice que no existes y que no puedes llamar a tus amigos porque ellos tampoco existen. Cuando sea de noche voy a cerrar los ojos antes de apagar la luz del buró y voy a abrazar bien fuerte a mi osito Bonzo para que él tampoco tenga miedo. Si te oigo gruñir en el clóset pensaré que estoy dormida. No quiero que mi papi se despierte y me regañe.

Ya sé que me quieres comer, pero como no existes nunca podrás hacerlo; aunque yo me pase los días pensando que a lo mejor esta noche sí sales del clóset, morado y horrible como en mis pesadillas...

Mañana, cuando juegue con Hugo, le voy a decir que te maté y que te dejé enterrado en el jardín y que nunca más vas a salir de ahí. Él se va a poner tan contento que me va a regalar su yoyo verde y me va a decir dónde escondió mis lagartijas (siempre ha dicho que tú te las comiste, pero eso no puede ser porque mi papi me dijo que no existes y mi papi nunca dice mentiras.)

Voy a dejarte esta carta cerca del clóset para que la veas. Voy a pensar en cosas bonitas como en ir al mar, o que es Navidad, o que me saqué un diez en aritmética. ¡Adiós, monstruo!, que bueno que no existas.

Firma: LUCY

PD: No tengo miedo. No tengo miedo. No tengo miedo.

Mi pequeña Lucy:

¿Cómo que no existo? Tu papi no sabe lo que dice. ¿Acaso no me inventaste tú misma el día de tu cumpleaños número siete? ¿Acaso no platicabas conmigo todas las noches y te asustabas con los extraños ruidos de mis tripas? Todas las noches te observé desde el clóset y tú lo sabías...

Aunque nunca me viste conocías de memoria mis ojos, mi lengua y mis colmillos; pues todas, todas las noches me soñabas. Por eso cuando leí tu carta sentí tanta desesperación. Por eso destrocé tus juguetes y me comí de un solo bocado a tu delicioso osito Bonzo.

Lo juro, Lucy, tú ya estabas muerta. Tenías los ojos abiertos y cuando toqué tu barriguita estaba más fría que mi mano. Seguramente te mató el miedo y yo no pude comerte pues no

me gusta el sabor de los niños muertos. Lo único que hice fue regresar al clóset y llorar de tristeza hasta quedarme dormido...

¡Pobre Lucy! ¡Pobre Lucy y pobre monstruo solitario!

Ahora tendré que salir de aquí, alejarme de los adultos que cuidan tu pequeño ataúd y dejar esta carta donde puedas encontrarla... Necesito la risa de un niño y necesito el miedo de un niño para seguir vivo.

Por cierto, Lucy, ¿dónde dices que vive tu amigo Hugo?

Atentamente
EL MONSTRUO

Instrucciones: ***Una vez que hayas realizado la lectura, subraya la respuesta que consideres pertinente.***

1.- El tema principal del texto es:

- A) La confirmación de la existencia del monstruo.
- B) El miedo de Lucy.
- C) El enojo del monstruo.
- D) La inexistencia del monstruo.

2.- Los personajes principales de la historia son:

- A) Papá de Lucy, Lucy, Hugo, monstruo.
- B) El monstruo, Lucy.
- C) Lucy y papá.
- D) Hugo, Lucy.

3.- Las frases tenías los ojos abiertos y tu barriguita estaba más fría que mi mano confirman:

- A) La existencia del Monstruo.
- B) El final de la historia.
- C) La muerte de Lucy.
- D) La tristeza de Hugo.

4.- La narración y descripción presentada a lo largo de la lectura demuestra que trata de un texto:

- A) Científico.
- B) Histórico.
- C) Literario.
- D) Poético.

5.- Selecciona la opción que indica el orden cronológico de los acontecimientos de la historia.

- (1) El Monstruo sintió desesperación y destruyó los juguetes de Lucy.
- (2) El papá de Lucy le dijo que el Monstruo no existe.
- (3) Lucy murió del susto al ver al Monstruo.
- (4) Lucy escribió la carta al Monstruo diciéndole que no le tenía miedo.
- (5) Lucy inventó al Monstruo en su cumpleaños número siete.

- A) 3, 1, 2, 5, 4.
- B) 5, 1, 2, 3, 4.
- C) 4, 2, 1, 5, 3.
- D) 4, 2, 3, 1, 5.

6.- El texto Lucy y el Monstruo es:

- A) Novela.
- B) Fábula.
- C) Cuento.
- D) Mito.

7.- A lo largo de la lectura, se aprecian ciertas emociones por parte de los involucrados, ésta es una característica de los textos:

- A) Narrativos.
- B) Descriptivos.
- C) Argumentativos.
- D) Expositivos.

8.- De acuerdo a la lectura la intención del autor es:

- A) Recordar al lector los miedos de su infancia.
- B) Mantener el suspenso a lo largo de la historia
- C) Dar a conocer la muerte de Lucy al ver al monstruo.
- D) Señalar el miedo de Lucy.

9.- El propósito del texto es:

- A) Informar
- B) Reseñar
- C) Recrear
- D) Ninguno

10.- La frase ¡Pobre Lucy! ¡Pobre Lucy y pobre monstruo solitario! Pertenece al:

- A) Planteamiento
- B) Desarrollo
- C) Al nudo.
- D) Desenlace.

11.- Tanto el texto de Lucy como el texto del Monstruo tienen una forma o estructura semejante. Esa estructura corresponde a:

- A) Oficio.
- B) Memorándum.
- C) Carta.
- D) Recado.

P A R T E II

Título: **El zar y la camisa.**

Autor: **León Tolstoi.**

[1]

Había una vez un zar que estaba muy enfermo. Un día hizo saber a sus súbditos: - “¡Daré la mitad de mi reino a quien me cure”.

[2]

Entonces todos los sabios se reunieron para tratar de curarlo, pero ninguno supo cómo hacerlo. Sólo uno de ellos, muy anciano, les comunicó: - Haced saber al zar que únicamente

existe una forma en la que podría recuperar la salud: “Si se encuentra un hombre feliz sobre la tierra y le ponen su camisa al zar, este se curará”.

[3]

El zar ordenó que buscaran a un hombre feliz por todo el mundo. Sus enviados recorrieron todos los países, pero no hallaron lo que buscaban. No había ni un solo hombre que estuviera contento con su vida. Uno era rico, pero enfermo; otro estaba sano, pero era pobre. Y el rico y sano, se quejaba de su mujer o de sus hijos. Todos deseaban algo más y no eran felices.

[4]

Un día, el hijo del zar pasó por delante de una pobre choza y oyó que en su interior alguien exclamaba: - “Gracias a Dios he trabajado, he comido bien y ahora puedo acostarme a dormir. Soy feliz, ¿qué más puedo desear?”

[5]

El hijo del zar se llenó de alegría e inmediatamente ordenó que le trajeran la camisa de aquel hombre, para llevársela a su padre, y que le dieran a cambio de todo lo que quisiera.

[6]

Los soldados entraron a toda prisa en la choza del hombre feliz para quitarle la camisa, pero se sorprendieron al descubrir que aquel hombre era tan pobre, que ni siquiera una camisa tenía.

Instrucciones: ***Después de leer detenidamente el texto subraya la opción que responda las siguientes preguntas.***

12.- En el párrafo 1 aparece la palabra “Zar” de acuerdo a la lectura su significado es:

- A) Príncipe.
- B) Patriarca.
- C) Rey.
- D) Peón.

13.- La palabra **súbditos** aparece en la siguiente frase: ...”Un día hizo saber a sus **súbditos**”.... de acuerdo al contexto de la lectura ¿por qué otra palabra se puede sustituir?:

- A) Esclavo.
- B) Lacayo.
- C) Rey.
- D) Peón.

14.-En la siguiente frase: “Si encuentra un hombre feliz sobre la tierra y le ponen su camisa al zar, **este** se curará”, la palabra éste, es un:

- A) Sustantivo.
- B) Adjetivo.
- C) Pronombre.
- D) Artículo.

15.- ¿Cuál es el enunciado que representa el contenido del siguiente fragmento del cuento?

“El hijo del zar se llenó de alegría e inmediatamente ordenó que le trajeran la camisa de aquel hombre, para llevársela a su padre, y que le dieran a cambio de todo lo que quisiera”

- A) El joven entusiasta solicitó el remedio a costa de lo que fuera.
- B) El mozuelo, emocionado ofrece riquezas para lograr la salud del zar.
- C) El vástago del rey, feliz manda a traer la camisa que haría sanar a su padre.
- D) El chico terminó con la ilusión de su padre.

16.- De acuerdo a la secuencia de la historia, ¿cuál es la acción principal de los párrafos 5 y 6?

- A) La acción de querer encontrar la cura del zar
- B) La acción de llevar la camisa del hombre feliz.
- C) La acción de llevar la camisa del hombre feliz para curar al zar.
- D) La acción final de la historia.

17.- Selecciona la opción que expresa coherentemente los acontecimientos de la historia

- (1) Los soldados entran a la choza por orden del hijo del zar.
 - (2) El sabio dice que el zar sanara si hay un hombre feliz y le ponen la camisa de este.
 - (3) El hombre feliz agradece a Dios por su felicidad.
 - (4) El zar está gravemente enfermo.
- A) 4, 1, 3, 2.
 - B) 2, 4, 1, 3.
 - C) 4, 2, 3, 1.
 - D) 3, 4, 2, 1.

18.- El tiempo gramatical que predomina en el párrafo 3 es:

- A) Copretérito.
- B) Pretérito simple.
- C) Pretérito compuesto.
- D) Pospretérito.

19.- ¿Qué figura literaria es la siguiente? “aquel hombre era tan pobre, que ni siquiera una camisa tenía” :

- A) Hipérbaton
- B) Ironía
- C) Hipérbole.
- D) Paradoja.

20.- Al inicio del párrafo 2 se encuentra el conector **entonces**, éste es:

- A) Temporal.
- B) Explicativo.
- C) Comparativo.
- D) Jerárquico.

21.- La siguiente oración “¡Daré la mitad de mi reino a quien me cure!”, de acuerdo a la actitud del hablante es una oración:

- A) Enunciativa.
- B) Imperativa.
- C) Exclamativa.
- D) Desiderativa.

22.- El zar ordenó que buscaran a un hombre feliz por todo el mundo. La oración anterior es una oración:

- A) Compuesta.
- B) Simple.
- C) Exclamativa.
- D) Subordinada.

PARTE III

Título: **Mirabel.**

Autor: **René Avilés Fabila.**

Mirabel, mi esposa, era bruja, casi estaba seguro y sólo me faltaban algunas pruebas para proceder a matarla, porque los seres malignos son obra de la mano infernal y no producto de Dios. Desde el principio me sentí atraído por la belleza de Mirabel, por su fino cuerpo, su piel aduraznada y sus rasgos perfectos, pero —y he aquí lo sobrenatural— también me atraía algo que no alcancé a definir y que luego descubrí en medio del pánico: un embrujo disuelto en las primeras tazas de café que me obsequió después de conocerla en un baile de disfraces, donde justamente ella vestía como vieja hechicera medieval. Mis sospechas aumentaron cuando noté que no iba con la frecuencia necesaria a la iglesia y que no llevaba consigo ninguna imagen religiosa y sí, a cambio, como collar, un amuleto indígena: un ojo de venado. Nos casamos y yo comencé a perder el apetito y consecuentemente a debilitarme. Todos los guisos de Mirabel me parecían horrendos y los rechazaba pensando que estarían elaborados con huesos humanos, carne de serpiente y de sapos, plantas extrañas y polvos secretos. Ella, al percatarse, intentaba obligarme a comerlos. Pero yo estaba preparado: había leído todo respecto a brujas y espíritus, vi películas de terror y suspenso y supe de actos tortuosos. Además sabía cómo debe reaccionar un buen cristiano ante un embrujamiento: con la cruz y la espada.

En las mañanas, al afeitarme, me revisaba la yugular por si Mirabel era vampiro y aprovechando mi pesado dormir bebía mi sangre. No, las cosas iban por otro rumbo. Una noche descubrí que el sueño agobiante y lleno de tremendas pesadillas se debía a que mi esposa arrojaba en la leche una pastilla blanca. En ese instante decidí poner en juego todo mi valor y mi astucia para eliminar el maleficio que me rodeaba y amenazaba con matarme o con algo peor como vender mi alma al diablo. Fingí beber el asqueroso líquido y utilizando un descuido lo tiré en el baño, luego bostecé, le di las buenas noche a Mirabel y fui a la recámara, al lecho nupcial donde tantas veces malignos deseos me acometieron y poseí salvajemente a la perversa mujer, sin duda impulsado por hierbas afrodisíacas y pecaminosas. Era el momento indicado: llovía, y fuera del ruido del agua había un silencio sepulcral. Cerca de las doce simulé dormir y, como lo esperaba, mi esposa entró, me movió y dijo tres veces mi nombre; al no obtener respuesta, de un pequeño cofre sacó un libro negro: malvados rezos e invocaciones a Satanás y dejó el cuarto. Al poco rato escuché sus pasos en la cocina y percibí aromas muy extraños. Tratando de ser cauto fui a vigilarla de cerca y desde la puerta espí: un dantesco espectáculo se mostraba impudicamente: Mirabel, con los ojos enrojecidos, trabajaba sobre un caldero. Maldecía, consultaba el libro negro y con un cucharón agitaba el espeso y oscuro líquido. Ahí la prueba definitiva, más no podía exigirse. Ahora sólo tenía que actuar y rápido. A estas alturas del siglo imposible enjuiciarla y quemarla viva en leña verde en la plaza principal: yo tendría que ser el juez y el verdugo que salvara a la sociedad de un peligro semejante. Hice acopio de valor, pues confieso que el miedo me petrificaba y mis movimientos parecían darse en cámara lenta, desande el camino, tomé el revólver y volví a la cocina.

Grité ¡muere en nombre de Dios, monstruo malvado!, y disparé, toda la carga del cilindro. Un horrible chillido fue todo lo que pude escuchar. Luego permanecí inmóvil ante el cadáver de la bruja tal vez esperando algo insólito, pero nada sucedió. Entraron la policía y los vecinos y yo permanecía en la misma posición; ahora rezaba y daba gracias al cielo por permitirme llevar adelante mi obra.

Fue después, durante el proceso, que supe la verdad. Mirabel no era bruja. Simplemente quería darme una sorpresa al notar que sus guisos no eran de mi agrado: por las noches practicaba la cocina y las pastillas que disolvía en la leche eran polivitaminas con las que deseaba anular mi debilidad. La vez de su muerte tenía los ojos enrojecidos porque en el caldero había demasiados condimentos y el libro negro resultó un modesto recetario.

Mi castigo no es la prisión, sino el obsesionante recuerdo de la belleza de Mirabel. Por eso en las noches me oyen gritarle, llamarla, exigir un hechizo que me le regrese. Y luego febrilmente me enfrasco en las posibilidades de encontrarla en el otro mundo, si es que ella perdonó mi estupidez y si es que hay otro mundo, porque ahora que mis lecturas son libros científicos francamente lo dudo.

Instrucciones: *Responde las preguntas, subrayando la opción que consideres pertinente.*

23.- En la frase: "...Desde el principio me sentí atraído por la belleza de Mirabel, por su fino cuerpo, su piel aduraznada y sus rasgos perfectos"... las características que se mencionan del personaje femenino son:

- A) Adjetivos demostrativos.
- B) Adjetivos calificativos.
- C) Adjetivos posesivos.
- D) Adjetivos determinativos.

24.-A lo largo de la lectura aparece en dos ocasiones el **mí**, dentro de las categorías gramaticales éste es un:

- A) Artículo.
- B) Pronombre
- C) Sustantivo.
- D) Adjetivo.

25.- En la historia el esposo expresa lo siguiente "...permanecí inmóvil ante el cadáver de la bruja tal vez esperando algo **insólito**, pero nada sucedió. La palabra insólito significa:

- A) Habitual.
- B) Sorprendente.
- C) Temporal.
- D) Fuera de lo común.

26.-Con esta frase..."Era el momento indicado: llovía, y fuera del ruido del agua había un silencio sepulcral" la última palabra indica que:

- A) Estaban cerca de un sepulcro.
- B) Había un silencio absoluto.
- C) Había un ambiente lúgubre.
- D) no había nadie

27.- La evidencia final de las deducciones que hizo el esposo de Mirabel sobre su esposa fue:

- A) Verla con ojos enrojecidos, trabajaba sobre un caldero.
- B) Observar que no iba a misa los domingos.
- C) La forma de vestir de Mirabel.
- D) La belleza de su esposa.

28.- En el texto se lee: “Mi castigo no es la prisión, sino el obsesionante recuerdo de la belleza de Mirabel. Por eso en las noches me oyen gritarle, llamarla, exigir un hechizo que me le regrese.” ¿Qué es lo que hace sufrir al esposo de Mirabel?

- A) La culpa
- B) La ausencia de su esposa
- C) El recuerdo de Mirabel.
- D) La soledad.

29.- ¿Qué emociones experimentó el esposo de Mirabel al darse cuenta de su equivocación?

- A) Alegría, gustos y tranquilidad.
- B) Tristeza, miedo y soledad.
- C) Frustración, culpabilidad e impotencia.
- D) Locura, frustración desconsuelo.

30.- De acuerdo al siguiente fragmento “...A estas alturas del siglo imposible enjuiciarla y quemarla viva en leña verde en la plaza principal: yo tendría que ser el juez y el verdugo que salvara a la sociedad de un peligro semejante...”. La historia se realiza en:

- A) época de la inquisición.
- B) época medieval.
- C) época moderna.
- D) época clásica.

31.- la frase: “yo tendría que ser el juez y verdugo que salvara a la sociedad de un peligro semejante”, forma parte del:

- A) Planteamiento.
- B) Desarrollo.
- C) Nudo.
- D) Clímax.

32.- ¿Cuál opción justifica el proceder del esposo de Mirabel al sentir que su vida está en peligro?

- A) El ambiente lúgubre de la cocina.
- B) El proceder de su esposa.
- C) Ver el libro forrado de negro.
- D) La inseguridad del esposo.

POR TU COLABORACIÓN, MUCHAS GRACIAS

ANEXO B Intervención didáctica

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

**Título del
Bloque:**

Comprendes y Analizas las características del cuento.

Propósito:

Define los elementos y características del cuento, identifica ideas principales así como tipo de texto.

Asignatura

Literatura I

Semestre:

3er

Ciclo Escolar:

2016-2017

Número de clase: 1

Fecha: 14-11-16

Tiempo: 50 mtos

Contenido

Tema:

Subtema:

Resultado de aprendizaje o Desempeño

Cuento	Características del cuento	Identifica al cuento como subgénero narrativo y sus características.
		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.

Estrategia Didáctica			
Lluvia de ideas: su objetivo es poner en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno de los miembros del grupo posea acerca de un tema determinado, y que con la moderación del docente (o persona designada para esa función) se pueda llegar colectivamente a una síntesis, conclusión o acuerdo			
Actividad de enseñanza		Actividad de aprendizaje	
Observación: Competencia (categoría): Concepto de cuento y sus elementos característicos. Se expresa y comunica Se propiciará una discusión en la que se guiará al grupo partiendo de una serie de preguntas: Ej. ¿Qué es el cuento?, ¿Cuáles son sus características?, ¿Qué tipo de texto es? Solución de problemas: Lectura del texto “cuando	tema	1.- Comprensión del problema.	
	tema	Participa	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
	tema	Participa	respondiendo a las interrogantes planteadas
	tema	Participa	Competencia de aprendizaje
	tema	2.- Diseño	Define los elementos y característica del cuento a través de la lectura de textos para comprender su contenido de un plan de acción.
	tema	Proyecta	ejemplo en el cual se visualicen los elementos y estructura del cuento
		3. Ejecución del plan.	
			Realza la lectura el hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura identifica las ideas principales tomando en

El hombre es su palabra” de Nicolás Buenaventerua, aplicando la técnica de muestreo, dicha actividad se les solicita identifique las ideas principales tomando en cuenta palabras claves, las cuales le servirán para comprender el cuento y a su vez Obtención de productos: Texto literario en el que subrayo las ideas principales. y responderán las interrogantes alusivas al contenido del texto, para su comprensión.	cuenta palabras claves, las cuales le servirán para comprender el cuento. 4. Valoración de los resultados. Texto literario en el que subrayo las ideas principales. y responderán las interrogantes alusivas al contenido del texto, para su comprensión.
---	--

Saberes:	Conocimientos:
	Reconocer los elementos y características del cuento.
	Habilidades:
	• Distinguir al cuento como una forma de expresión artística
	Actitudes:
	• Explica las características y elementos del texto como subgénero narrativo.

Apoyos y Recursos	Lecturas, proyector
Distribución del Tiempo	Inicio: Responden a las interrogantes 10mtos Exposición del tema 10mtos Desarrollo: Lectura de texto y análisis 20mtso Cierre: retroalimenta y aclara dudas.10mtos
Evaluación	Formativa: Se evaluará por medio de cuestionamientos sobre la lectura realizada,

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Título del Bloque:	Comprendes y Analizas las características del cuento.
---------------------------	--

Propósito:	Analiza los elementos internos del cuento.
-------------------	--

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	3er	2016-2017

Número de clase:2

Fecha:	16-11-16	Tiempo:	50 mtos
--------	----------	---------	---------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	

Cuento	Estructura interna	Identifica elementos internos del cuento, así como la intención del autor.
		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.

Evidencia de enseñanza
Power point Cuento; el hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura

Evidencia de aprendizaje
El hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura

	Competencia genérica	Atributo
Estrategia didáctica		
Análisis de textos (categoría).	Competencia genérica: 4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	orare infiere conclusiones a partir de ellas.
Se expresa y comunica	Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos. Esta estrategia implica indagar en la forma y en el fondo del texto. El análisis de forma va desde la presentación y organización de la información, pasa por la identificación de las partes del texto, el tipo de lenguaje utilizado, la redacción empleada, el manejo de la gramática y la ortografía, y llega hasta los mecanismos de coherencia. En cuanto al análisis de fondo es necesario identificar el propósito o la intención comunicativa, los usos y funciones del texto, los modos discursivos y sus estructuras textuales	Competencia de aprendizaje Distingue la estructura interna del cuento a través de la lectura de textos para comprender su contenido.
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje	
Observación: Explicación del tema Elementos internos del cuento. Interrogatorio: Se propiciará una discusión en la que se guiará al grupo partiendo de una serie de	1.- Comprensión del problema. Participa respondiendo a las interrogantes planteadas 2. Diseño de un plan de acción. Proyecta ejemplo en el cual se visualicen los elementos y estructura interna del cuento	

preguntas: ¿cuál es el título del texto? ¿De qué trata?, ¿Cómo está estructurado internamente? ¿cuál es la intención del autor? Solución de problemas: Lectura del texto “cuando el hombre es su palabra” de Nicolás Buenaventura dicha actividad se les solicita que respondan las interrogantes, para que posteriormente trabaje en parejas, para identifica los elementos internos e intención del autor. Obtención de productos: Interrogantes resueltas. Texto en el cual el alumno identifico los elementos internos del texto.	3. Ejecución del plan. Realza la lectura del hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura en plenaria de lluvia de ideas se aportar sus ideas 4. Valoración de los resultados. Responderán las interrogantes alusivas al contenido del texto, para su comprensión, Texto en el cual el alumno identifico los elementos internos del texto
--	--

Saberes:	Conocimientos:
	Reconocer los elementos internos del cuento.
	Habilidades: • Distinguir al cuento como una forma de expresión artística Actitudes: • Valorar la importancia de conocer la estructura interna de un texto literario para así comprender la intención que persigue.

Apoyos y Recursos	Lecturas, proyector
Distribución del Tiempo	Inicio: Responden a las interrogantes 10mtos Exposición del tema 10mtos Desarrollo: Lectura 20 mtos Cierre: retroalimenta y aclara dudas.10mtos
Evaluación	Formativa: Se evaluará por medio de cuestionamientos sobre la lectura realizada,

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Título del Bloque:	Comprendes y Analizas las características del cuento.
---------------------------	--

Propósito:	Analiza los elementos internos del cuento.
-------------------	--

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	3er	2016-2017

Número de clase: 3

Fecha:	21-11-16	Tiempo:	50 mtos
--------	----------	---------	---------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
Cuento	Estructura externa	Identifica elementos externos del cuento, así como el lenguaje empleado en el texto.
		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
	Competencia genérica: 4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
		Competencia de aprendizaje
		Distingue la estructura externa del cuento a través de la lectura de textos para comprender su contenido.

	conclusiones a partir de ellas.	
--	---------------------------------	--

Estrategia didáctica	
Análisis de textos. Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos. Esta estrategia implica indagar en la forma y en el fondo del texto. El análisis de forma va desde la presentación y organización de la información, pasa por la identificación de las partes del texto, el tipo de lenguaje utilizado, la redacción empleada, el manejo de la gramática y la ortografía, y llega hasta los mecanismos de coherencia. En cuanto al análisis de fondo es necesario identificar el propósito o la intención comunicativa, los usos y funciones del texto, los modos discursivos y sus estructuras textuales	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: Explicación del tema Elementos externos del cuento. Interrogatorio: Se propiciará una discusión en la que se guiará al grupo partiendo de una serie de preguntas: ¿Cómo está estructurado el cuento externamente? ¿Qué vocabulario se maneja en el texto? Solución de problema: Lectura guiada del texto “cuando el hombre es su palabra” de Nicolás Buenaventura	1.- Comprensión del problema. Participa respondiendo a las interrogantes planteadas 2. Diseño de un plan de acción. Proyecta ejemplo en el cual se visualicen los elementos y estructura interna del cuento 3. Ejecución del plan. Realza la lectura del hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura Subraya las palabras que le sean nuevas o desconocidas. Buscan en el diccionario, una vez que te tenga el significado correcto se sustituirá estas palabras por un sinónimo manteniendo, con el fin de mantener el sentido del texto. 4. Valoración de los resultados. Interrogantes resueltas.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Power point Cuento; el hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura	El hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura

Subraya las palabras que le sean nuevas o desconocidas, se escribirán en el pizarrón para identificar cuáles son las más recurrentes. Posteriormente se solicitará que busquen en el diccionario, una vez que te tenga el significado correcto se sustituirá estas palabras por un sinónimo manteniendo, con el fin de mantener el sentido del texto. Obtención de productos: Interrogantes resueltas. Redacción de texto con sinónimos.	Redacción de texto con sinónimos.
---	-----------------------------------

Saberes :	Conocimientos:
	Reconocer los elementos Externos del cuento.
	Habilidades: - Distinguir al cuento como una forma de expresión artística Actitudes: - Valorar la importancia de conocer la estructura interna de un texto literario para así comprender la intención que persigue.

Apoyos y Recursos	Lecturas, proyector
Distribución del Tiempo	Inicio: Responden a las interrogantes 10mtos Exposición del tema 10mtos Desarrollo: Lectura guiada búsqueda de palabras y sustitución por sinónimos para entender adecuadamente la lectura. 20 mtos Cierre: retroalimenta y aclara dudas.10mtos
Evaluación	Formativa: Se evaluara por medio de cuestionamientos sobre la lectura realizada,

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Título del Bloque:	Comprendes y Analizas las características del cuento.
---------------------------	--

Propósito:	Analiza los elementos Internos del cuento.
-------------------	--

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	3er	2016-2017

Número de clase: 4

Fecha:	25-11-16	Tiempo:	50 mtos
--------	----------	---------	---------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
Cuento	Nivel contextual	Explica el nivel contextual del cuento utilizando los mecanismos de coherencia y sintaxis para expresarse de manera clara
		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
	Competencia genérica: 4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
		Competencia de aprendizaje
		Distingue la estructura externa del cuento a través de la lectura de textos para comprender su contenido.

	conclusiones a partir de ellas.	
--	---------------------------------	--

Estrategia didáctica	
Análisis de textos. Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos. Esta estrategia implica indagar en la forma y en el fondo del texto. El análisis de forma va desde la presentación y organización de la información, pasa por la identificación de las partes del texto, el tipo de lenguaje utilizado, la redacción empleada, el manejo de la gramática y la ortografía, y llega hasta los mecanismos de coherencia. En cuanto al análisis de fondo es necesario identificar el propósito o la intención comunicativa, los usos y funciones del texto, los modos discursivos y sus estructuras textuales	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: Explicación del tema Nivel contextual del cuento Se propiciará una discusión en la que se guiará al grupo partiendo de una serie de preguntas: ¿Qué entendemos por contexto literario? ¿Qué son los mecanismos de coherencia? Solución de problema: Lectura guiada del texto “cuando el hombre es su palabra” de Nicolás Buenaventura Obtención de productos: Interrogantes resueltas.	1.- Comprensión del problema. Participa respondiendo a las interrogantes planteadas sobre conocimientos previos. 2. Diseño de un plan de acción. Proyecta ejemplo en el cual se visualicen elementos contextuales, así como se emplean los mecanismos de coherencia los cuales dan sentido a lo expresado por el autor. 3. Ejecución del plan. Realiza la lectura el hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura, señalando los mecanismos de coherencia, así como también las herramientas que utiliza la sintaxis. 4. Valoración de los resultados. Interrogantes resueltas.

Redacción de texto con sinónimos.	Texto en el cual se aprecios los elementos de coherencia de igual manera los elementos de la sintaxis.
-----------------------------------	--

Saberes:	Conocimientos: Reconocer el nivel contextual y os mecanismos de coherencia utilizados por el autor del I cuento.
	Habilidades: Distinguir nivel contextual al que pertenece el autor a través de los mecanismos de coherencia y estructura sintáctica del cuento.
	Actitudes: Valorar la importancia de conocer los mecanismos de coherencia y estructura sintáctica para la redacción de textos.

Apoyos y Recursos	Lecturas, proyector
Distribución del Tiempo	Inicio: Responden a las interrogantes de conocimiento previo.10mtos Exposición del tema 10mtos Desarrollo: Lectura guiada del texto el hombre es su palabra de Nicolás Buenaventura para identificar los mecanismos de coherencia y estructura sintáctica del texto. 20 mtos Cierre: retroalimenta y aclara dudas.10mtos
Evaluación	Formativa: Se evaluará por medio de cuestionamientos sobre la lectura realizada,

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Título del Bloque:	Comprendes y analizas las características de cuento.
---------------------------	---

Propósito:	Reconoce las corrientes literarias y los elementos lingüísticos empleados en el texto
-------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	3er	2016-2017

Número de clase: 5

Fecha:	28- 11- 16	Tiempo:	50 mtos
--------	------------	---------	---------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
cuento	Corrientes literarias	Analizará los movimientos artísticos que le permitan contextualizarla obra literaria para comprender los recursos lingüísticos utilizados por el autor
		Competencia disciplinar
		C.D. 4. Produce texto con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
	C.G. 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos	4.1
		Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
Se expresa y comunica		Competencia de aprendizaje

	mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	Reconoce la intención comunicativa y la función poética a través de la lectura de textos en las que analice el mensaje emitido por parte del autor para describirlo en un ejemplo ya sea de forma escrita o de imágenes en la que respete el propósito comunicativo.
--	---	--

Evidencia de enseñanza
Exposición del tema por medio de power point.

Evidencia de aprendizaje
Trabajo realizado por el alumno en el que identifique los elementos lingüísticos

Saberes :	Conocimientos: Reconocer las tendencias literarias en las cuales se aprecia los recursos lingüísticos utilizados por el autor.
	Habilidades: Identifica el nivel contextual de la obra literaria, los recursos lingüísticos aplicados en el texto
	Actitudes: Explicar de manera asertiva el contexto de la obra y los recursos lingüísticos utilizados por el autor.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos. Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos. Esta estrategia implica indagar en la forma y en el fondo del texto. El análisis de forma va desde la presentación y organización de la información, pasa por la identificación de las partes del texto, el tipo de lenguaje utilizado, la redacción empleada, el manejo de la gramática y la ortografía, y llega hasta los mecanismos de coherencia. En cuanto al análisis de fondo es necesario identificar el propósito o la intención comunicativa, los usos y funciones del texto, los modos discursivos y sus estructuras textuales.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

Observación: Explicación del tema Corrientes literarias y recursos lingüísticos. Interrogatorio: Cuestiona sobre el papel que cumple las corrientes literarias, qué son los recursos lingüísticos. Solución de problemas: Se proporciona lectura de El vacío de Nicolás Buenaventura para localizar recursos lingüísticos Se harán comentarios de forma general y sacan conclusiones Obtención de productos: Identificación de recursos lingüísticos y reflexiones personales.	1.- Comprensión del problema. Participa respondiendo a las interrogantes planteadas con la finalidad de propiciar conocimiento previo. 2. Diseño de un plan de acción. Proyecta ejemplos en los que se emplean los recursos lingüísticos 3. Ejecución del plan. Realiza la lectura del texto El vacío de Nicolás Buenaventura, señala con diferentes colores los recursos lingüísticos como figuras literarias, conectores, etc 4. Valoración de los resultados. Textos en el que se identifique los recursos lingüísticos
--	--

Apoyos y Recursos	Lecturas, recortes de imágenes que ayuden a la construcción de su collage.
Distribución del Tiempo	Inicio: Responden a las interrogantes 10mtos Exposición del tema 10mtos

	Desarrollo: 20mtos Lectura del texto en el que se identificaran los recursos lingüísticos Cierre: 10 mtos Reflexiones personales.
Evaluación	Formativa: Se evaluara por medio lista de cotejo.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA.

Título del Bloque:	Comprendes y analizas las características de cuento.
---------------------------	---

Propósito:	Reconoce el nivel intertextual del texto así como el uso de las categorías gramaticales.
-------------------	--

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	3er	2016-2017

Número de clase: 6

Fecha:	2- 12- 16	Tiempo:	50 mtos
--------	-----------	---------	---------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
cuento	Nivel intertextual.	Analizar los movimientos artísticos que le permitan contextualizar la obra literaria para comprender los recursos lingüísticos utilizados por el autor
		Competencia disciplinar
		.D. 4. Produce texto con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
	C.G. 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos	4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. Competencia de aprendizaje

	mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	Identifica los elementos del nivel intertextual del texto que le permitan a su vez conocer el lenguaje y las reglas gramaticales utilizadas por el autor al expresar sus ideas
--	---	--

Evidencia de enseñanza
Exposición del tema por medio de power point. Trabajo realizado por los alumnos en el texto el vacío.

Evidencia de aprendizaje
Trabajo realizado por el alumno en el que identifique los elementos gramaticales y manejo del lenguaje, en el texto el vacío.

Saberes :	Conocimientos: Reconocer el nivel intertextual del texto literario y los elementos gramaticales que le permiten identificar el lenguaje usado por el autor.
	Habilidades: Identifica el nivel contextual de la obra literaria, los recursos lingüísticos aplicados en el texto
	Actitudes: Explicar de manera asertiva el nivel intertextual y manejo del lenguaje del autor de acuerdo a las reglas gramaticales.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos. Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos. Esta estrategia implica indagar en la forma y en el fondo del texto. El análisis de forma va desde la presentación y organización de la información, pasa por la identificación de las partes del texto, el tipo de lenguaje utilizado, la redacción empleada, el manejo de la gramática y la ortografía, y llega hasta los mecanismos de coherencia. En cuanto al análisis de fondo es necesario identificar el propósito o la intención comunicativa, los usos y funciones del texto, los modos discursivos y sus estructuras textuales.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

Observación: Explicación del tema Nivel inter textual del cuento. Interrogatorio: Cuestiona sobre el papel que cumple el nivel intertextual, cual es el lenguaje utilizado por el autor, porque la importancia de las reglas gramaticales. Solución de problemas: Se proporciona lectura de El vacío de Nicolás Buenaventura, en el que localizara las categorías gramaticales Se harán cometarios de forma general y sacan conclusiones Obtención de productos: Identificación de categorías gramaticales. y reflexiones personales.	1.- Comprensión del problema. Participa respondiendo a las interrogantes planteadas con la finalidad de propiciar conocimiento previo. 2. Diseño de un plan de acción. Proyecta ejemplos en los que se emplean las reglas gramaticales. 3. Ejecución del plan. Realiza la lectura del texto El vacío de Nicolás Buenaventura, señala con diferentes colores la estructura de 5 oraciones en las cuales indique las categorías gramaticales, son los nombres en las que se agrupan las palabras 4. Valoración de los resultados. Textos en el que se identifique las categorías gramaticales.
---	--

Apoyos y Recursos	Lecturas, proyector, hojas colores.
Distribución del Tiempo	Inicio: Responden a las interrogantes que le proporcionen conocimiento del tema a tratar. 10mtos Exposición del tema 10mtos

	Nivel intertextual, manejo de lenguaje y categoría gramaticales. Desarrollo: 20mtos Lectura del texto en el que se identificaran las categorías gramaticales. Cierre: 10 mtos Reflexiones personales.
Evaluación	Formativa: Se evaluará por medio lista de cotejo.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Título del Bloque:	Comprendes y analizas las características de cuento.
---------------------------	---

Propósito:	Reconoce el nivel intertextual del texto
-------------------	--

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Literatura I	3er	2016-2017

Número de clase: 7

Fecha:	5- 12- 16	Tiempo:	50 mtos
--------	-----------	---------	---------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
cuento	Personajes	Infiere a través de ideas claves las acciones de los personajes que participan en el cuento
		Competencia disciplinar
		.D. 4. Identifica ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que lo recibe

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
	C.G. 4. Escucha, interpreta y emite	4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.. Competencia de aprendizaje

Se expresa y comunica	mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	Analiza a través de la lectura de textos la función que desempeñan los personajes en la obra escrita, para que a través de ideas claves infiera los acontecimientos realizados por esto.
------------------------------	---	--

Evidencia de enseñanza
Exposición del tema por medio de power point. Trabajo realizado por los estudiantes en el texto el vacío.

Evidencia de aprendizaje
Trabajo realizado por el alumno en el que identifique los elementos gramaticales y manejo del lenguaje, en el texto el vacío.

Saberes:	Conocimientos: Reconocer el nivel intertextual del texto literario y la función de los personajes
	Habilidades: Identificar el nivel contextual de la obra literaria en específico la función que desempeña el personaje
	Actitudes: Explicar de manera asertiva el nivel intertextual y manejo del lenguaje del autor de acuerdo a las reglas gramaticales.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos. Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos. Esta estrategia implica indagar en la forma y en el fondo del texto. El análisis de forma va desde la presentación y organización de la información, pasa por la identificación de las partes del texto, el tipo de lenguaje utilizado, la redacción empleada, el manejo de la gramática y la ortografía, y llega hasta los mecanismos de coherencia. En cuanto al análisis de fondo es necesario identificar el propósito o la intención comunicativa, los usos y funciones del texto, los modos discursivos y sus estructuras textuales.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

Observación: Explicación del tema Clasificación de personajes y su función Interrogatorio: Cuestiona sobre el papel que cumple los personajes en la obra literaria, de qué manera, se infieren los hechos en un texto literarios Solución de problemas: Se proporciona lectura fin de una lucha de Amparo Dávila de forma fragmentada Se harán cometarios de forma general y sacan conclusiones Obtención de productos: texto armado reflexiones personales.	1.- Comprensión del problema. Participa respondiendo a las interrogantes planteadas con la finalidad de propiciar conocimiento previo. 2. Diseño de un plan de acción. Proyecta freses para que a través de estas se infiera el acontecimiento 3. Ejecución del plan. Realiza la lectura del texto fin de la lucha de Amparo Dávila, en forma fragmentada con el propósito de que se infiera que es lo que acontece posteriormente, para ello el alumno escribirá lo que piense que va a pasar. 4. Valoración de los resultados. Texto elaborado por el alumno.
---	---

Apoyos y Recursos	Lecturas, proyector, hojas colores.
Distribución del Tiempo	Inicio: Responden a las interrogantes que le proporcionen conocimiento del tema a tratar. 10mtos Exposición del tema 10mtos Clasificación de personajes. Desarrollo: 20mtos

	Lectura del texto de forma fragmentada en la que los alumnos infieren cuales son los acontecimientos que posiblemente ocurran y lo escriban en una hoja. cierre: 10 mtos Reflexiones personales.
Evaluación	Formativa: Se evaluará por medio lista de cotejo.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Título del Bloque:	Comprendes y analizas las características de cuento.
---------------------------	--

Propósito:

Reconoce el nivel intertextual del texto

Asignatura

Literatura I

Semestre:

3er

Ciclo Escolar:

2016-2017

Número de clase: 8

Fecha: 7 12- 16

Tiempo: 50 mtos

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
cuento	Tipos de narrador	Reconoce por medio de voz narrativo el tipo de narrador que ocupa la obra literaria
		Competencia disciplinar
		.D. 4. Identifica ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que lo recibe

Competencia (categoría): Se expresa y comunica	Competencia genérica	Atributo
	C.G. 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.. Competencia de aprendizaje
		Analiza a través de la lectura de textos el tipo de narrador en la obra literaria,

Evidencia de enseñanza
Exposición del tema por medio de power point. Análisis del texto fin de lucha en el que se reflejen todos los elementos analizados.

Evidencia de aprendizaje
Análisis del texto fin de lucha en el que se reflejen todos los elementos analizados.

Saberes :	Conocimientos: Reconocer el nivel intertextual del texto literario y la función del narrador en el texto literario
	• Emplea de manera correcta los elementos comunicativos en el cuento.
	Actitudes: ▪ Explicar de manera asertiva el nivel intertextual y manejo del lenguaje del autor de acuerdo a las reglas gramaticales.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos. Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos. Esta estrategia implica indagar en la forma y en el fondo del texto. El análisis de forma va desde la presentación y organización de la información, pasa por la identificación de las partes del texto, el tipo de lenguaje utilizado, la redacción empleada, el manejo de la gramática y la ortografía, y llega hasta los mecanismos de coherencia. En cuanto al análisis de fondo es necesario identificar el propósito o la intención comunicativa, los usos y funciones del texto, los modos discursivos y sus estructuras textuales.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

Observación: Explicación del tema Clasificación de narrador Interrogatorio: Cuestiona sobre el papel que cumple el narrador en la obra literaria, de qué elementos se vale el narrador para contar la historia. Solución de problemas: Se proporciona lectura fin de una lucha de Amparo Davala de forma fragmentada Se harán cometarios de forma general y sacan conclusiones Obtención de productos: análisis de texto.	1.- Comprensión del problema. Participa respondiendo a las interrogantes planteadas con la finalidad de propiciar conocimiento previo. 2. Diseño de un plan de acción. Proyecta los elementos dde los que se vale el narrador para dar a conocer la obra, 3. Ejecución del plan. Realiza la lectura del texto fin de la lucha de Amparo Dávila para su análisis rescatando todos los elementos estudiados 4. Valoración de los resultados. Análisis de texto.
--	---

Apoyos y Recursos	Lecturas, proyector, hojas colores.
Distribución del Tiempo	Inicio: Responden a las interrogantes que le proporcionen conocimiento del tema a tratar. 10mtos Exposición del tema 10mtos Clasificación de personajes.

	Desarrollo: 20mtos Lectura del texto y identificación de la voz narrativa cierre: 10 mtos Reflexiones personales.
Evaluación	Formativa: Se evaluará por medio lista de cotejo.