



BUAP

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA METACOGNITIVA EN
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO GENERAL EN EL MARCO DE
LA RIEMS**

Tesis que presenta

LIC. DIANA VERÓNICA CUAHONTE HERNÁNDEZ

Como requisito para optar por el grado de

Maestra en Educación Superior

Director de Tesis

DR. R. EDGAR GÓMEZ BONILLA

Puebla, Puebla

Enero 2017

ÍNDICE

Antecedentes del tema.....	5
Planteamiento del problema	9
Objetivos de investigación	11
Justificación.....	11
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	13
Capítulo 1	13
Marco Contextual.....	13
1.1 LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	14
1.1.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y las competencias.	14
1.1.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la selección de competencias (DeSeCo).	15
1.1.3 COMISIÓN EUROPEA Y EL TÉRMINO COMPETENCIAS	18
1.1.4 PROYECTO TUNING	20
1.1.5 EL BANCO MUNDIAL Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA METACOGNICIÓN.....	24
1.2 LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO NACIONAL	25
1.2.1. ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) Y LA CURRÍCULA BASADA EN COMPETENCIAS.	26
1.2.2 LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)	27
1.2.3 ACUERDO 444.....	29
1.3 EL BACHILLERATO EN MÉXICO	31
1.3.1 EL BACHILLERATO GENERAL EN PUEBLA	33
1.3.2 PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO DEL BACHILLERATO GENERAL DEL ESTADO DE PUEBLA	34
1.3.3 LOS CENTROS ESCOLARES EN PUEBLA	38

1.3.4 CENTRO ESCOLAR GUSTAVO DÍAZ ORDAZ	40
1.3.5 LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL CENTRO ESCOLAR GUSTAVO DÍAZ ORDAZ	42
CAPÍTULO II	47
MARCO TEÓRICO.....	47
2.1 REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIA.....	47
2.1.1 LA METACOGNICIÓN.....	50
2.1.2 LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.....	52
2.2 LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS. ...	54
2.2.1 El constructivismo y su relación con la metacognición	56
2.2.2 TEORÍA SOCIOCULTURAL Y SU RELACIÓN CON LA METACOGNICIÓN	57
2.2.3 EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO COMO MÉTODO PARA DESARROLLAR LA METACOGNICIÓN.....	59
2.2.4 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO MEDIO PARA GENERAR LA COMPETENCIA METACOGNITIVA.....	64
2.3 PROPUESTA TEÓRICA PARA EL DESARROLLO LA COMPETENCIA METACOGNITIVA.....	67
2.3.1. ESTRATEGIAS NECESARIAS PARA DESARROLLAR LA METACOGNICIÓN.....	68
2.3.2. DIFICULTADES PARA DESARROLLAR LA METACOGNICIÓN EN LOS ALUMNOS.....	70
2.4 ASPECTOS CONCEPTUALES PARA MOVILIZAR LA COMPETENCIA: METACOGNICIÓN.....	71
2.4.1 Nivel de abstracción	72
2.4.2 EL GRADO DE CONCIENCIA COGNITIVA.....	72
2.4.3 Calidad de razonamiento.....	73
CAPÍTULO III	74
METODOLOGÍA	74
3.1 Diseño de la investigación.....	74

3.2 Sujetos	75
3.3 Instrumento	76
3. 4 Procedimientos	80
CAPÍTULO IV	83
ANÁLISIS Y RESULTADOS	83
4.1 Datos generales de la Prueba de Aptitud Académica.....	83
4.2 Características del Pre-test y Pos-test.....	83
4.2.1 Resultados de la prueba Pre-test: grupo control	85
4.2.2 Resultados generales de la prueba: Pre-test grupo experimental	98
4.3 La intervención.....	110
4.3.1 Las experiencias de la intervención.....	111
4.4 Resultados generales de la aplicación de la prueba: Pos-test	114
4.5 Resultados generales de la aplicación de la prueba: Pos-test grupo control	114
4.2.2 Resultados generales de la prueba: Pos-test grupo experimental	126
CONCLUSIONES	143
RECOMENDACIONES	147
BIBLIOGRAFÍA.....	149

INTRODUCCIÓN

En los tiempos recientes, la globalización de las economías, la internacionalización de los mercados y el desarrollo vertiginoso de la tecnología han impulsado a la modernización de los sistemas educativos de muchas naciones. Por lo que en nuestro país y sobre todo en sus escuelas, deben desarrollar procesos de innovación que correspondan a las dinámicas de este mundo tan cambiante.

En el siglo XXI, se necesitan nuevas competencias que deben comenzar a desarrollarse en la escuela para después, ser transferidas a la sociedad como beneficiaria última de todos los esfuerzos de las instituciones educativas, de este modo, obliga a las instituciones a que orienten sus propósitos educativos a la formación de individuos con conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollar las competencias adquiridas y ponerlas en práctica dentro del ámbito social y productivo del país.

La profesión docente requiere de una preparación especial; se puede afirmar que requiere, como ninguna otra profesión, una preparación global. Si se revisa los deberes de las profesiones actuales, no se encontrará una con tantas responsabilidades como la docencia. Por ello, el docente debe prepararse, pues tiene ante sus manos la vida de cientos de seres humanos que confían en él para ser educados de la forma correcta. Así que debe renovarse pues la educación en el contexto mundial ha cambiado y para poder competir con los mejores se debe vencer los miedos que lo atan al pasado.

En México se requiere de una actualización profesional del maestro para que, en su centro de trabajo brinde a sus alumnos un aprendizaje funcional acorde a la política actual, en donde se exige que la formación de los alumnos garantice actitudes de desempeño profesional, siendo críticos, reflexivos, responsables de lo que hacen, dicen y piensan, practicando diversos valores como el respeto, justicia y rectitud para ser aplicados dentro de las aulas y así formar un nuevo profesionista con competencias y sobre todo competencias metacognitivas necesarias para desenvolverse en cualquier contexto.

Antecedentes del tema

Actualmente, las nuevas reformas curriculares están enfocadas a la formación sobre la base de competencias tanto para el alumno como para el docente, pero asimismo surgen

diversas preguntas como ¿Qué son las competencias? ¿Para qué sirven? ¿Cómo se utilizan? ¿Qué significa ser competente? contestar a éstas y demás interrogantes es necesario definir las.

Para Le Boterf (2010:3) reconocido gestor francés de competencias, señala que “una persona puede tener muchos conocimientos y destrezas, pero si no sabe o no puede seleccionar, combinar y organizar los recursos dentro de un marco de trabajo, no puede ser reconocida como competente”. Noam Chomsky en sus estudios de lingüística y uso de la lengua realizados en 1965 dice que las competencias son la capacidad y disposición para desempeñar e interpretar; por otro lado, Perrenoud (1999) las define como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándose a conciencia, creativa, pertinente a múltiples recursos cognitivos.

En el acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad que establece los ejes de la Reforma Integral de Educación Media Superior, define a las competencias como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico, las cuales reordenan y enriquecen los planes y programas de estudio existentes y se adapta a ellos sin buscar reemplazarlos”. La ANUIES (2001) definen a las competencias como “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales”. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Otra definición que vale la pena traer a colación es de la OCDE (2005: 4) “Una competencia es más que conocimiento y habilidades; implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizándose recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.

De esta forma podemos definir a las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicables al desempeño de una

función ejecutiva. La educación basada en competencias se origina en las necesidades laborales y por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo. Por lo que se hace imperioso propiciar el vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral. Al cambiar los modos de producción, la educación también se ve obligada a

cambiar. De esta manera, se plantea la necesidad de proporcionar al estudiante elementos para que pueda enfrentar los retos que se le presenten en el contexto laboral (Garduño: 2008).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) delimita a las competencias en tres conjuntos y conocimientos a desarrollar: competencias genéricas, competencias y conocimientos disciplinares y competencias profesionales, basados en el acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Este proyecto de investigación estará ubicado en las competencias genéricas, las cuales se definen como aquellas 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 su vida, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave. Otra de las características de las competencias genéricas es que son transversales: no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La competencia genérica a trabajar en específico es la estipulada en el Capítulo II, artículo 4, número 7: Aprende de forma autónoma. (SEP: 2008)

La competencia genérica número 7: “aprende de forma autónoma” (SEP: 2008), se basa en aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de su vida. Cuyos atributos son el definir metas y dar seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento, identificar las actividades que le resulten de menor a mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos y por último, articular saberes de diversos campos así como establecer relaciones entre ellos y su vida cotidiana. Apoyándose en dicha competencia se pretende desarrollar las competencias metacognitivas en los estudiantes de nivel medio superior.

Las competencias metacognitivas son las capacidades inherentes a la reflexión y la aplicación de los conocimientos en la práctica, es decir, se trata de construir elementos para la autonomía del sujeto y el reconocimiento que el sujeto hace frente al contexto social. Según, Moscoso (2002) la metacognición permite al estudiante entender sus actos; le permite controlar sus sentimientos, comprendiendo lo que son y lo que significan. Saber por

qué y cómo se hacen las cosas y no solo experimentarlas, permite sacar un aprendizaje de cada experiencia y modificar el modo de pensar y sentir. Según la citada autora, es posible establecer que una de las funciones principales de la metacognición es potenciar el éxito a partir del error. Si la persona toma conciencia en lo que se equivocó no lo volverá a repetir.

Ahora bien, para ampliar el concepto y denotar sus implicaciones metodológicas, Tovar-Gálvez (2005) plantea a la metacognición como una estrategia que abarca tres dimensiones a través de la cual el sujeto actúa y desarrolla tareas: a) dimensión de reflexión en la que el sujeto reconoce y evalúa sus propias estructuras cognitivas, posibilidades metodológicas, procesos, habilidades y desventajas; b) dimensión de administración durante la cual el individuo, que ya consciente de su estado, procede a conjugar esos componentes cognitivos diagnosticados con el fin de formular estrategias para dar solución a la tarea y c) dimensión de evaluación, a través de la cual el sujeto valora la implementación de sus estrategias y el grado en el que se está logrando la meta cognitiva. De igual manera el autor plantea que, a través de una estrategia metacognitiva, el sujeto construye herramientas para dirigir sus aprendizajes y, en últimas, adquirir autonomía. La importancia del desarrollo de la metacognición, como elemento articulador del trabajo docente, se da en la medida que posibilita que el educando se desempeñe en un contexto de aprendizaje continuo.

Esta investigación se basará en el enfoque de aprender a aprender, la cual resalta la singularidad e integralidad del sujeto que aprende, la libertad, como principio para la construcción del aprendizaje, la autogestión y la autonomía como propósitos y contextos para aprender y, particularmente, la significatividad del aprendizaje, hacia la cual confluyen todos los esfuerzos de organización del proceso educativo con la intención de formar profesionales competentes, comprometidos con su entorno, capaces de aprender a aprender.

Al estar centrado en el aprendizaje, lo cual indica que se privilegia una formación que pone al estudiante en el centro de la atención del proceso académico, construye su propio conocimiento, diseña y define sus propias trayectorias e intensidades de trabajo, dejando de lado la concepción tradicional del estudiante como receptor de conocimientos y de información. Se trata de proporcionar al alumno las técnicas y estrategias para que pueda aplicarlas en su diario quehacer como educando, con el fin último de saber cómo transmitir su propia construcción del conocimiento.

El objetivo esencial es la construcción de significados por parte del estudiante a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y la interacción con los demás, por medio de distintos procesos comunicativos, el estudiante comparte el conocimiento adquirido, lo profundiza, domina y perfecciona. El otro principio es el aprendizaje experiencial, según el cual, todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas para la mejora; éste influye en el estudiante de dos maneras: mejora su estructura cognitiva y modifica actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta.

La mayoría de los bachilleratos sigue las enseñanzas de la escuela tradicional caracterizada por un profesor que transmite conocimiento y un alumno que lo recibe, sin aplicar las nuevas reformas educativas y mucho menos fomentar las competencias que el alumno debe de desarrollar para lograr un desempeño competente y mejore su calidad educativa.

Los jóvenes de nuestro país llegan a la universidad después de haber transitado por un sistema de educación básica y media superior ineficaz ya que, en general, no cuentan con los conocimientos que son esperados al terminar la educación media superior, ni han desarrollado las habilidades básicas instrumentales como la lectura de comprensión, las habilidades de comunicación, de pensamiento y trabajo cooperativo. Es así que “los egresados de instituciones educativas deficientes se encuentran en desventaja y difícilmente logran pasar los exámenes de admisión de las instituciones de educación superior” (Schmelkes: 2006). Por ello se hace indispensable el desarrollo de habilidades y actitudes para aprender a aprender y, de esta manera, los estudiantes superarán las deficiencias de su formación anterior y egresar con las competencias necesarias que actualmente se exigen.

Planteamiento del problema

El Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz (CEGDO) ubicado al sur de la ciudad de Puebla; es una institución pública que cuenta con cuatro niveles de educación: Jardín de niños, primaria, secundaria y bachillerato General. El centro escolar cuenta con dos turnos: matutino y vespertino, la población total de esta escuela es de cinco mil ciento veinticinco alumnos y 417 maestros.

En este instituto, a pesar de representar la avanzada y la vanguardia en el sistema educativo poblano, en el interior de ella se transmite una enseñanza tradicional ya que sólo se limita a impartir las clases con un docente al frente imponiendo conocimientos y a su vez, el alumno los recibe sin saber el por qué y para qué le sirve. Los miembros de esta escuela desconocen técnicas, estrategias, metodologías e instrumentos para trabajar con los alumnos impidiéndoles desarrollar diversas competencias que actualmente se le exige al alumno. A los alumnos únicamente se les aplican pruebas objetivas escritas u orales que solamente miden su capacidad memorística por lo cual genera ambientes no aptos para el aprendizaje provocando una sensación de cansancio mental, una actitud de inestabilidad emocional, causando en la mayoría de las veces, desmotivación, frustración, ansiedad y en ocasiones la deserción.

El desconocimiento de los docentes del CEGDO sobre el curriculum así como sus métodos de enseñanza provoca la aplicación práctica de la enseñanza con limitantes en la cotidianidad, por tanto, las clases al ser improvisadas es causa de desaciertos curriculares, incapacidad de generar competencias en el alumno y en un futuro, el aislamiento social del estudiante por no poseer los conocimientos necesarios de acuerdo a la especialidad que la institución ofrece.

El problema que se genera en esta institución es que en el alumno impera una postura de heteronomía, se vuelve dependiente del maestro, espera a que le indiquen qué y cómo debe trabajar; su aprendizaje está condicionado provocando un problema aún más grande, el alumno es incapaz de generar su propio aprendizaje, por lo tanto, en él se presenta la ausencia o falta de competencias metacognitivas esenciales como la abstracción, el grado de conciencia y calidad de razonamiento cognitivo. Cuando el alumno egrese de esta institución se enfrentará a una realidad en la cual él no está capacitado para afrontarla,

puesto que no cuenta con los conocimientos ni las competencias necesarias. Si no se soluciona el problema, el perjuicio para el estudiante se develará en las calificaciones del proceso de enseñanza aprendizaje y de las competencias no desarrolladas que actualmente se exige y posiblemente el impedimento para su ingreso a la universidad que se aspire sin mencionar la incapacidad de insertarse al medio laboral. Este ambiente se transformará en un contexto desmotivador para los estudiantes, que desmejoran el proceso, en el futuro la deserción estudiantil y el desmedro de la imagen de la institución en donde se estudia.

Por lo tanto, el planteamiento del problema es el siguiente:

* ¿Cómo incurre la falta de desarrollo de las competencias metacognitivas en los estudiantes de Bachillerato General Pdte. Gustavo Díaz Ordaz?

Preguntas de investigación

* ¿Cuáles son las competencias que se han desarrollado en los alumnos del Bachillerato General Pdte. Gustavo Díaz Ordaz?

* ¿Existe una propuesta para el desarrollo de competencias metacognitivas que ayude a determinar el nivel de abstracción, el grado de conciencia cognitiva así como la calidad de razonamiento del alumno?

Objetivos de investigación

General:

* Desarrollar competencias metacognitivas en los estudiantes del Bachillerato General Pdte. Gustavo Díaz Ordaz que les permita obtener el nivel de abstracción, el grado de conciencia cognitiva y la calidad de razonamiento que necesitan de acuerdo a la política educativa actual.

Específico:

* Identificar las competencias metacognitivas que se han generado en los estudiantes de bachillerato basado en la RIEMS.

* Determinar el nivel de abstracción, el grado de conciencia cognitiva así como la calidad de razonamiento del alumno del CEGDO.

* Aplicar una propuesta de instrumentos para el desarrollo de las competencias metacognitivas para los estudiantes del Bachillerato General Pdte. Gustavo Díaz Ordaz.

Justificación

El presente proyecto se plantea por la observación de la práctica docente y el método de enseñanza aprendizaje de los alumnos en el Bachillerato General Pdte. Gustavo Díaz

Ordaz puesto que el alumno es educado bajo improvisaciones de contenidos para las clases ya que no hay una organización de los mismos en una planeación para poder generar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias puesto que, actualmente, se enseña y se aprende bajo el enfoque de competencias, competencias que no se logran generar por completo en el estudiante de este instituto.

Como miembro de este centro de trabajo (CEGDO) se emplea la enseñanza tradicional con un profesor al frente imponiendo conocimientos que en ocasiones no son los adecuados o no son los establecidos en el plan de estudios de la o las asignaturas, no se desarrollan estrategias ni instrumentos que complementen la enseñanza y aprendizaje del estudiante, donde sólo se aplican exámenes orales y escritos que solo demuestra en el alumno su capacidad memorística, que en la mayor parte, es de corto plazo olvidándose del aprendizaje significativo. Por lo tanto, el alumno toma una postura de heteronomía, en donde sólo depende de la forma de enseñanza del maestro siendo incapaz de generar sus propios conocimientos y formas de aprendizaje, puesto que no ha desarrollado las competencias metacognitivas que favorecen el aprendizaje autónomo.

Este proyecto es importante porque el alumno de esta institución necesita del dominio de la capacidad para gestionar sus propios aprendizajes, de adoptar una autonomía creciente en sus estudios académicos y de disponer de herramientas intelectuales y sociales que le permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida puesto que debe de tener la capacidad de aprender a aprender entre los requerimientos básicos para el desempeño de cualquier profesión.

Esta investigación permitirá conocer más a fondo sobre la falta de competencias metacognitivas en los estudiantes para así diseñar instrumentos que nos permitan desarrollarlas correctamente cumpliendo con las expectativas del estudiante, institución y adaptándolas al medio en el que viven. Será de gran ayuda a los estudiantes de esta institución para que puedan implementar y aplicar estrategias que les permita desarrollar competencias metacognitivas que permita el aprendizaje autónomo del estudiante con el fin de responder a las múltiples demandas y necesidades de la sociedad y a los diversos desafíos que conlleva.

Un alumno que sabe utilizar los instrumentos y elementos adecuados de acuerdo a la enseñanza que se le ha dado, puesto que le han generado competencias que el educando

entiende, mejora, proponga y pone en práctica en su vida cotidiana sin ser dependiente de alguien que le diga qué, cómo aprender y trabajar.

Este proyecto es factible puesto que se cuenta con el apoyo de la institución, comunidad estudiantil, docentes y la decisión firme del investigador para realizarla.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación que se utilizará será el modelo cuantitativo, el método a utilizar será cuasiexperimental ya que se requiere conocer de manera precisa las variables específicas que no son manipuladas en esta investigación, además de trabajar con grupos ya establecidos y será un estudio descriptivo, puesto que se describirá el fenómeno de la metacognición en los estudiantes de bachillerato, cómo se presenta, cómo se desarrolla y en qué condiciones.

Los sujetos de investigación serán dos grupos de alumnos de tercer año (sexto semestre) de bachillerato general: grupo control 3° A y grupo experimental 3° D. Se pretende realizar una intervención didáctica por lo cual, los instrumentos que se trabajarán serán pruebas de aptitud académica de Redacción Indirecta, las cuales se aplicarán en un pre-test y post-test para ambos grupos. Para dicha intervención, que será aplicada con el grupo experimental, se elaborarán planeaciones, secuencias didácticas, el diseño de la intervención y la guía de estudio que permitirán organizar el conocimiento del alumno y poder aplicarlo en determinadas situaciones para así, poder generar y desarrollar las competencias metacognitivas que se requieren: nivel de abstracción, grado de conciencia cognitiva y calidad de razonamiento.

Capítulo 1

Marco Contextual

En este capítulo se presenta las posturas que asumen los organismos tanto internacionales como nacionales frente a las competencias que el alumno debe de

desarrollar, en específico, la competencia metacognitiva bajo sus diferentes nombres como aprender a aprender, aprendizaje autónomo, autoaprendizaje, entre otros.

1.1 LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

En los tiempos recientes, la globalización de las economías, la internacionalización de los mercados y el desarrollo vertiginoso de la tecnología han impulsado a la modernización de los sistemas educativos de muchas naciones. Por lo que en las instituciones educativas, deben desarrollar procesos de innovación que correspondan a las dinámicas de este mundo tan cambiante.

A partir del siglo XXI, las nuevas competencias se deben comenzar a desarrollar en la escuela para después, ser transferidas a la sociedad como beneficiaria última de todos los esfuerzos de las instituciones educativas, de este modo, las obliga a que orienten sus propósitos educativos a la formación de individuos con conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollar las competencias adquiridas y ponerlas en práctica dentro del ámbito social y productivo del país en el que vivan.

1.1.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y las competencias.

Durante mucho tiempo la UNESCO ha promovido los principios de respeto a la vida, a la sociedad y a la diversidad cultural desde una perspectiva humanista cuyo valor se ha plasmado en cada una de las publicaciones. Actualmente, se ha iniciado un replanteamiento sobre los fundamentos que guían la enseñanza y aprendizaje en el contexto actual, la globalización. Este organismo internacional plantea que “la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como el vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización” (Delors, 1997: 53). Con ello permite propiciar el desarrollo de las naciones considerando el papel de las escuelas como un espacio en donde se desarrolle el gusto de aprender, así como la capacidad de *aprender a aprender*.

Las publicaciones históricas de la UNESCO, *Aprender a Ser* (1972) y *La educación encierra un tesoro* (1996), han sido fuentes primordiales para los responsables de la formulación de políticas educativas y encargados de su aplicación en todo el mundo. Ambos informes han ejercido una gran influencia en la promoción de una visión integrada y

humanista de la educación en el marco del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de los cuatro pilares de la educación:

“aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro”; “aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia [...] para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida”; “aprender a hacer” mediante la adquisición de “una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo”; y “aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (Delors, 1997: 99)

En el informe sobre educación, la UNESCO (1992) recomienda que las instituciones educativas consideren las tendencias del mundo laboral, con el fin de crear modalidades de aprendizaje que diversifiquen los modelos educativos generando programas de transición, formación, actualización y reconocimiento de los conocimientos adquiridos; con esto la UNESCO define a las competencias como “el conjunto de comportamientos socio - afectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o tarea” (Frade, 2009: 76).

La reunión del grupo de expertos de alto nivel celebrado en el mes de febrero de 2013, se examinan las consecuencias de la transformación social en la educación en donde el conocimiento, las competencias y los valores se crean, se reproducen, se transmiten, se validan, se apropian y se utilizan, por lo que permite aprender tanto en las aulas como fuera de ellas. Es importante concebir la educación como algo que no se limita a la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Es necesario ser innovador e imaginar mecanismos de aprendizaje que no se restrinjan al espacio del aula escolar.

1.1.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la selección de competencias (DeSeCo).

La OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) es un organismo que está conformado por 30 países dedicados al análisis, aplicación y mejora de propuestas de índole político, económico y social de los países miembros, así mismo está a favor del desarrollo de la economía, empleo y mejora de los niveles de vida de las

naciones agremiadas y del resto del mundo, siendo México participe desde el año de 1994 y que de acuerdo al "Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico" (OCDE: 2011), participa en el análisis y reformas necesarias para la mejora socioeconómica nacional e internacional.

La OCDE asume la posición de que la educación es el espacio que genera el capital humano necesario para el desarrollo de los individuos, enfocándose al área laboral y teniendo como una de sus principales funciones apoyar las políticas que influyeran e incentiven a invertir en capital humano y la eficiencia de la provisión de los servicios educativos (Medina: 2011). La postura de la OCDE ha sido elaborada a través de dos importantes iniciativas: la Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), lanzado en 1997. El primero de ellos tuvo por objeto proporcionar un marco que pudiera guiar a largo plazo el desarrollo de evaluaciones de estas nuevas competencias, aglutinando las competencias clave en tres grupos: a) Uso interactivo de las herramientas; b) Interacción entre grupos heterogéneos; c) Actuar de forma autónoma. La capacidad de los individuos para pensar por sí mismos y asumir la responsabilidad respecto de su aprendizaje y sus acciones descansa en el centro de este marco. Por otro lado, PISA cuyo objetivo es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.

Las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a la complejidad de muchas áreas de su vida, por lo que implica que estas demandas sean respondidas bajo el modelo de competencias. Definir dichas competencias puede mejorar las evaluaciones de qué tan bien están preparados los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida.

El proyecto DeSeCo (El Proyecto de Definición y Selección de Competencias) a través de la OCDE define los términos "habilidad" y "competencia" y cómo ambos se encuentran relacionados entre sí:

Una competencia es algo más que conocimientos o habilidades. Se trata de la capacidad para cumplir con las demandas complejas, recurriendo a la

movilización de recursos y psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la capacidad de comunicarse de manera efectiva es una competencia que puedan aprovechar los conocimientos de un individuo del lenguaje, las habilidades de TI prácticas y las actitudes hacia las personas con las que él o ella se está comunicando (Rychen&Salganik, 2003:4).

Los individuos necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de su vida sería un valor muy práctico pero limitado. A través del proyecto DeSeCo, la OCDE ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enfatizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias.

El marco conceptual del proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros y, debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma, en esta última categoría es la que se centrará esta investigación puesto que interesa abordar el aprendizaje autónomo. Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas y colectivamente, forman la base para identificar las competencias clave.

Dentro del marco normativo de las competencias, se considera al bienestar personal, social y económico como la razón de existir de la OCDE y para el cual los países involucrados trabajan para el desarrollo de dichos propósitos.

Las iniciativas que hizo la OCDE junto con DeSeCo y PISA en la que se definió la competencia metacognitiva como aquella que requiere procesos mentales complejos puesto que:

“...permite a los individuos pensar después de esta técnica, asimilarla y relacionarla con otros aspectos de sus experiencias y cambiarla o adaptarla... la reflexión implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar, habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica. No es solamente la forma de que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales” (OCDE, 2011: 8).

Así mismo se contempla como una categoría a la que se refiere como: el actuar de manera autónoma, misma que:

“... requiere una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar... lo que requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de sus vida y de trabajo” (OCDE, 2011:2).

El Informe habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (2009), se enfoca a conceptualizar y analizar desde una perspectiva comparativa los efectos de las nuevas tecnologías digitales en el desarrollo cognitivo de los jóvenes así como en sus valores, estilos de vida y expectativas educativas y, por otro lado, examinar las respuestas al surgimiento de este fenómeno en términos de política y práctica educativa.

1.1.3 COMISIÓN EUROPEA Y EL TÉRMINO COMPETENCIAS

El glosario CEDEFOP de la Comisión Europea (2008), define a una habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. Una competencia es por lo tanto un concepto más amplio que puede, de hecho, componerse de habilidades (así como de actitudes, conocimiento, etc.) Sin embargo, dado que los términos se usan a veces

indistintamente y las definiciones difieren según los distintos países y regiones, se decidió incluir ambas en el cuestionario enviado a los representantes nacionales.

El Consejo Europeo de Lisboa (2000) propone desarrollar una economía basada en el conocimiento, más competente, sostenible, dinámica y con mayor cohesión social. Por lo que en el 2002 se introdujo un marco de ocho competencias clave que corresponden a una formación integral las cuales se definen así:

“representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje lo largo de la vida”
(Comisión Europea, 2010: 7)

Una competencia clave es crucial para tres aspectos de la vida, el primero de ellos: realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural), permitir perseguir objetivos personales, aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo; inclusión y una ciudadanía activa (capital social); aptitud para el empleo (capital humano).

La Comisión Europea contempla el trabajo de ocho dominios de las competencias clave: comunicación en la lengua materna, comunicación en la lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, *aprender a aprender*, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor, expresión cultural. Una de estas ocho competencias es en la que se va a enfocar y a se mencionará con más detalle para esta investigación puesto que tiene relación con la metacognición y los elementos que comprende la competencia del *aprender a aprender*:

“Comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad para organizarse el tiempo de forma efectiva, para solucionar problemas, para adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y para aplicar conocimientos y destrezas nuevas en una variedad de contextos — en el hogar, trabajo, educación y formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia”
(Comisión Europea, 2010: 10).

De esta forma, la metacognición o la competencia de aprender a aprender permite regular el propio aprendizaje de manera eficaz y efectiva, para posteriormente, asimilar conocimientos nuevos y así solucionar posibles problemas que se le presenten en cualquier ámbito de la sociedad.

1.1.4 PROYECTO TUNING

El Proyecto Tuning, como se le conoce actualmente, tuvo sus comienzos en el año de 1999 y empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad. El proyecto está especialmente en el proceso de La Sorbona Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea. La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos.

Este proyecto define ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de esta metodología se introduce el concepto de resultados del aprendizaje y competencias que son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones. Por lo que se define al aprendizaje como un conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje.

El proyecto se orienta hacia las competencias genéricas y específicas a cada área temática impactando directamente en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. De acuerdo con el objeto de trabajo de este proyecto y para el logro de sus objetivos, se establece la siguiente definición para competencia:

“Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bravo, 2005: 13)

Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

En la primera reunión general del proyecto Tuning de América Latina llevada a cabo en Buenos Aires (2005), los grupos de trabajo en consenso elaboraron la lista de competencias genéricas que se consultarían a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina; por lo que la lista queda así:

Competencias GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS

No Descripción de la Competencia Genérica

- 1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- 2 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- 3 Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- 4 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
- 5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- 6 Capacidad de comunicación oral y escrita
- 7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma
- 8 Comunicación
- 9 Capacidad de investigación
- 10 Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- 11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- 12 Capacidad crítica y autocrítica
- 13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- 14 Capacidad creativa
- 15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

- 16 Capacidad para tomar decisiones
- 17 Capacidad de trabajo en equipo
- 18 Habilidades interpersonales
- 19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
- 20 Compromiso con la preservación del medio ambiente
- 21 Compromiso con su medio socio-cultural
- 22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- 23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- 24 Habilidad para trabajar en forma autónoma
- 25 Capacidad para formular y gestionar proyectos
- 26 Compromiso ético
- 27 Compromiso con la calidad

Así mismo en la segunda reunión los grupos de trabajo discutieron acerca de las competencias específicas y lograron definir las en una lista para las áreas temáticas de Historia, Administración de Empresas, Educación y Matemáticas, la cual se muestra en la siguiente tabla sólo para el área de educación que es el punto central de esta investigación:

COMPETENCIAS ESPECIFICAS GRUPO EDUCACIÓN	
1	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
2	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según

	contextos.
4	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario
5	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
6	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
8	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto
10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15	Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17	Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo
20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21	Analiza críticamente las políticas educativas.
22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e

	historia.
26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27	Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje

Tabla 1: que muestra el listado de competencias en el área de educación. Fuente: Bravo, 2005: 14.

Tuning plantea el desarrollo de ciertas ventajas, que no sólo le competen al ámbito académico sino profesional, éstas son: el fomento a la transparencia de los perfiles profesionales, y académicos de las titulaciones así como de los programas de estudio, favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados, el desarrollo de un nuevo paradigma de educación de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. Aunado a esto y contemplando nuestro objeto de estudio, es de considerar la ventaja de las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje, ya que dicho beneficio se describe como:

“un espacio donde la persona necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes” (Bravo, 2005: 9).

La metacognición o en este caso el aprendizaje autónomo permite formar un individuo capaz de identificar y resolver problemas tomando decisiones de acuerdo al contexto en el que se desenvuelva, asimilando conocimientos nuevos y ponerlos en práctica por sí mismo en la sociedad y en sus situaciones.

1.1.5 EL BANCO MUNDIAL Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA METACOGNICIÓN.

El Banco Mundial es una de las mayores fuentes externas de financiamiento para la educación en las naciones en desarrollo; administra una cartera de US\$11 000 millones, con operaciones en 71 países, hasta junio de 2014. La institución entrega un promedio de US\$2800 millones anuales en nuevo financiamiento para los países más pobres, así como

para aquellos de ingreso mediano. Asimismo, los ayuda a cumplir con sus objetivos de educación mediante fondos y servicios de conocimientos en forma de trabajo analítico, asesoría en materia de políticas y asistencia técnica. El Directorio Ejecutivo del Banco Mundial (BM) aprobó el 16 de septiembre de 2013, un préstamo de desarrollo de políticas que apoya al gobierno en su propósito de mejorar la eficiencia y la calidad de la Educación Media Superior (EMS) en México, que cubre a más de 4 millones de estudiantes. Este préstamo respalda concretamente la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS), que cubre los años previos a la educación universitaria dependiendo del sistema en el que esté inscrito el estudiante.

Gloria M. Grandolini, Directora del Banco Mundial para México y Colombia dijo “Una educación de calidad es la base no solo para un futuro más alentador para los jóvenes, sino parte fundamental del motor de crecimiento del país. El acceso y la calidad de la educación debe ser un derecho de todos” (BM, 2013: s/p).

Además, este respaldo incluye el trabajo con los países para ayudarlos a identificar el rol y la contribución de la educación en sus estrategias generales de desarrollo y de reducción de la pobreza. A fin de alcanzar el aprendizaje para todos, el Banco Mundial promueve reformas de los sistemas de educación y ayuda a crear una base sólida de conocimientos para orientar dichos cambios y para ello es importante la metacognición para desarrollar las estrategias de aprendizaje del estudiante para el bien de una nación.

1.2 LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO NACIONAL

En el contexto nacional se presentan los principales organismos que rigen la educación en México así como las distintas reformas educativas nacionales y estatales a las que se enfrenta día a día, asociándolas

1.2.1. ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) Y LA CURRÍCULA BASADA EN COMPETENCIAS.

La educación basada en competencias avanza como un proyecto formativo de alcance mundial, porque desde hace una década su aplicación se extiende vertiginosamente por diferentes países como Estados Unidos de Norteamérica, el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Canadá, México y numerosos países de América Latina; y porque aspira a cubrir todos los campos de la educación, tanto la formal e informal como la no formal.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. Por lo que la ANUIES define las competencias como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que las personas desarrollan de una forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”. (ANUIES,2008: 13)

La educación en general ha sufrido una serie de reajustes, en todo el mundo, sin embargo, es más notorio en la educación superior debido a la necesidad de que los alumnos egresen con determinadas características para que se inserten en un ámbito laboral competitivo. Surgen así “nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos de los hombres y mujeres para insertarse activamente en el mundo laboral.”(ANUIES, 2003:15)

La ANUIES pretende construir una currícula basada en competencias de manera integral. Por lo que se busca:

- Un vínculo constante del sector productivo con el sistema educativo el cual no puede estar separado del contexto regional nacional e internacional.

- Una educación vinculada en las metas nacionales y al sector productivo.
- Unir, por medio de la educación en competencias, los diferentes niveles de la educación (básico, medio, medio superior) con la educación superior para que exista una coherencia y articulación.
- Identificar las necesidades del sector productivo. (López, 2006: 9)

Con estas propuestas permitirá el desarrollo de estrategias que fortalezcan la educación en el país.

1.2.2 LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) está orientada a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad. En el diario oficial del 21 de octubre de (2008) la SEP da a conocer, la necesidad de fortalecer la Educación Media Superior, mediante la creación del Sistema Nacional de bachillerato, a partir de:

“Que la educación media superior enfrenta desafíos que sólo podrán ser atendidos si este tipo educativo se desarrolla con una identidad definida que brinde a sus distintos actores la posibilidad de avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos.

Que para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, la Secretaría de Educación Pública estimó indispensable invitar a las autoridades educativas estatales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES), a aportar sus experiencias y propuestas, con el propósito de generar consensos para dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad.

Que la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior ha impulsado la creación del Sistema Nacional de Bachillerato objeto de este Acuerdo, integrando las aportaciones de las instancias mencionadas en el Considerando que antecede. (Diario Oficial, 2008: 2).

La RIEMS tiene como propósito establecer acuerdos que favorezcan el proceso de formación del bachiller dentro de un perfil estipulado, sin hacer a un lado la pluralidad de los modelos educativos existentes y los retos educativos laborales, por ellos se desarrolla en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB los cuales son:

“(I) Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias: El MCC permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB” (Diario Oficial, 2008: 3).

El currículo del Bachillerato General que se utiliza actualmente hace referencia al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que el estudiante debe adquirir. La RIEMS refuerza el manejo “de las tecnologías de información, comunicación y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de su vida” (RIEMS, 2008:26). Dentro del bachillerato se consideran 31 asignaturas, divididas en cuatro grupos: químico-biológico, físico–matemático, económico–administrativo, humanidades y ciencias sociales para lograr un perfil único. Este nuevo currículo permitirá establecer estándares de calidad sobre el desempeño de los estudiantes con relación a las asignaturas y sobre las competencias que debe de adquirir y desempeñar.

... competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento de

orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos (RIEMS, 2008: 51).

Para alcanzar el desarrollo de los desempeños se debe trabajar las competencias genéricas y competencias disciplinares así como las competencias profesionales. Pero, para fines de esta investigación nos centraremos en la competencia genérica “aprendizaje autónomo” en donde se busca desarrollar en el estudiante el interés e iniciativa propia para aprender a lo largo de su vida sin importar si tiene a su lado un docente o no, se trata que el estudiante articule diversos campos y establezca relaciones entre ellas para aplicarlas en su vida cotidiana.

1.2.3 ACUERDO 444

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3 “Igualdad de Oportunidades” establece elevar la calidad educativa de acuerdo a la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para “elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (SEP, 2008:1). Asimismo, establece la necesidad de fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.

El Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras y tiene como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales cuyos objetivos se describen a continuación:

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

Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Tabla 2: que muestra los objetivos de cada una de las competencias a desarrollar.
Fuente: Acuerdo 444

En el acuerdo 444 en el artículo 3 del capítulo II de las competencias Genéricas (2008) establece que las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. Las competencias que se mencionan en este acuerdo son: se determina y cuida de si, se expresa y se comunica, piensa crítica y reflexivamente, trabaja en forma colaborativa, participa con responsabilidad en la sociedad y *aprende de forma autónoma*. Con base a ésta última y para propósitos de este trabajo de investigación es la competencia genérica con la que se va a trabajar contemplando los atributos de la misma:

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

- ◆ Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- ◆ Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- ◆ Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana. (Diario Oficial, 2008: 4).

Asimismo, en el mismo acuerdo pero en el artículo 5, capítulo III de las competencias Disciplinarias se definen como las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida y que se detalla a continuación:

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

Tabla 3: que muestra las disciplinas de cada uno de los campos disciplinares.

Fuente: Acuerdo 444.

El trabajo de adecuación de los planes y programas de estudio en el marco de la Reforma Integral de la EMS supone la elaboración e implementación de estrategias didácticas que vinculen las competencias disciplinares, ya sean básicas o extendidas, y de las competencias genéricas en la escuela y el aula.

1.3 EL BACHILLERATO EN MÉXICO

El bachillerato que actualmente se estudia en todo México, es muy diferente a como se conocía hace años atrás, puesto que las nuevas reformas a la educación han permitido realizar ciertos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejora del alumno. Anteriormente, el alumno era totalmente dependiente del docente pues no podía aprender sin instrucción del mismo puesto que el docente era el único receptor de toda información y que podía compartirlo hacia sus estudiantes. En la actualidad, existen diversos medios para poder generar el aprendizaje en el alumno, lamentablemente, éste sigue siendo el que recibe la enseñanza pero no demuestra más capacidad para generar o construir su propio aprendizaje más que el que le limitan. Por ello es importante desarrollar en los

estudiantes la competencia metacognitiva, que le permitirá al estudiante aprender de forma autónoma sin importar el contexto o la situación que se le presente. De esta forma, es necesario conocer cómo es que se establece el bachillerato en México y cuál ha sido su recorrido para llegar al de los tiempos actuales.

En la segunda mitad del siglo XIX, surge el bachillerato con el presidente de la república el licenciado Benito Juárez, asigna a Gabino Barrera la organización educativa, no sólo como una entrada a la profesionalización, sino “que sirviera para preparar hombres, darle a la juventud la base intelectual necesaria para hacerla más apta en la lucha por la vida” (Zea, cit., en Alarcón, 2003: 14), esta nueva modalidad para México fue producto de imitación centrada en el positivismo francés que justamente permitía realizar los ajustes para las situaciones sociales, políticas y económicas del país.

Posteriormente, Porfirio Díaz marca un punto inigualable en la historia de la educación superior en México; Justo Sierra, discípulo de Gabino Barrera, incluye la Escuela Nacional Preparatoria como puente a la preparación profesional “los estudios de bachillerato son también estudios universitarios, ya que los estudios superiores no pueden realizarse sin los primeros” (Guevara cit., en Alarcón 2003:16)

Los diferentes proyectos educativos que tuvo México fueron aplicados bajo distintos enfoques de enseñanza pero con el fin de favorecer el desarrollo económico, social y político.

En 1993 con las problemáticas suscitadas en la UNAM, bajo el gobierno de Cárdenas, se vieron obligados a crear instituciones de educación media superior. Este sistema educativo “tenía la finalidad exclusiva de impartir los conocimientos necesarios para que los estudiantes pudiesen arribar en condiciones de formación suficientes e integrarse a las carreras superiores” (Alarcón, 2003:25), esto permitió que los estudiantes sólo aprendieran lo que les fuera a ser de utilidad en su vida cotidiana y para algún estudio profesional posterior.

En años posteriores con Torres Bodet se logra una institución Media Superior de calidad aprobando un nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria con énfasis en la formación científica, tres años de duración, así como considerar el nivel bachillerato con finalidades formativas. Con Luis Echeverría consideró que “el concepto de aprendizaje de tipo cognoscitivo aseguraría la participación activa del educando,

estimularía, su responsabilidad, su capacidad creativa, y sobre todo fomentaría su pensamiento crítico” (Meneses, 1999:29), asimismo con López Portillo establece la planeación educativa que permitió “darle una racionalidad coherente a la educación Superior ” (Alarcón, 2003:44) Actualmente, los estudios que corresponden al bachillerato o preparatoria pueden ser realizados bajo la modalidad escolarizada, semiescolarizada, abierta y a distancia; lo que hace posible que un mayor número de los mexicanos pueda realizar estudios de nivel medio y posteriormente, ingresar al nivel superior.

1.3.1 EL BACHILLERATO GENERAL EN PUEBLA

Este nivel educativo se centra en la Ley de Educación del estado de Puebla, con el decreto del Lic. Melquiades Morales Flores gobernador del estado (1999 - 2005). En el año 2000 en dicho documento se manifiesta que la educación es propósito de superación personal y de acuerdo al Artículo 3º de la Constitución Mexicana I y en marco de la Ley General de Educación de 1993 se procura la cultura, la estimulación de la creatividad, desarrollo de la investigación humanística, combatiendo a la ignorancia, pobreza y desigualdad dentro del nivel básico y superior y que de acuerdo a los retos del siglo XXI será necesario reestructurar el Sistema Educativo Estatal.

Con base al Plan Estatal de desarrollo 1999 – 2005 que contempla reducir significativamente el analfabetismo, incrementar el promedio de escolaridad, haciendo partícipes de todos los actores escolares, se establecen los tipos y modalidades de educación que son reconocidos por el gobierno estatal. El artículo 46 declara que las modalidades válidas y con pleno reconocimiento estatal son: educación de tipo básico (preescolar, primaria y secundaria), educación de tipo medio superior “que comprende el nivel de bachillerato y los demás niveles equivalente a éste, así como la educación que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (Ley de Educación del estado de Puebla, 2000: 16); y educación de tipo superior (licenciatura, maestría, doctorado y sus equivalentes).

La educación media superior tendrá por objeto:

“Proporcionar a los estudiantes elementos académicos y de formación humana para que puedan forjarse un proyecto de desarrollo personal y social, con una visión global y de contexto... que les permita continuar sus estudios o decidir su incorporación al trabajo productivo” (Ley de Educación del estado de Puebla, 2000: 19).

El bachillerato podrá ser propedéutico y bivalente, puesto que al alumno se le prepara para incorporarse al nivel superior, para posteriormente, integrarse al mundo laboral.

La Ley de Educación en sus artículos 58 y 59, mencionan que las características del bachillerato deberán estar orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas, desarrollo de métodos para una futura y posible incorporación al nivel superior, propiciar el desarrollo de valores encaminados a actitudes de responsabilidad y sobre todo que permita “fortalecer la identidad regional y nacional a través del aprecio por la cultura, la historia, las costumbres y las tradiciones del Estado y del país... propiciar el desarrollo de actitudes críticas que le permitan sumarse a la sociedad de manera responsable” (Ley de Educación del estado de Puebla, 2000: 20).

Se puede decir que los objetivos de la educación y de la formación no son sólo el saber y el saber hacer, capacidades instrumentales, sino también la formación de motivos, es decir, despertar intereses y formar actitudes de valor para que de esta forma pueda competir con éxito en el ámbito instruccional o laboral con una mejor calidad en su desempeño puesto que contará con elementos que estructuran el aprendizaje metacognitivo.

1.3.2 PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO DEL BACHILLERATO GENERAL DEL ESTADO DE PUEBLA

El plan y programa de estudio del Bachillerato General del Estado (BGE) se presenta y se instituye para el Estado de Puebla en el 2006 cuyo antecedente base es la RIEMS que contempla el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) estando a cargo en la región por parte de la Dirección General Académica DGA y del colectivo 25, incluye referentes de aquellas consideraciones que marca la OCDE en el marco de ofrecer el servicio del Nivel Medio Superior tomando en consideración los referentes del crecimiento poblacional y los desarrollos de otros países en cuando a la ciencia y tecnología, así como la influente globalización y los cambios culturales y ambientales que trae consigo.

Este Plan de Estudios se basa en varios elementos del Artículo tercero, donde queda establecido que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. También se consideraron los señalamientos de la fracción segunda: El criterio que

orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Las acciones propuestas tienden hacia la educación democrática con base en el apartado:

a)...considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

b)...atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.

c) que señala: (La educación...) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando; junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción e interés general de la sociedad, por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014:17)

Este Plan de estudios también se basa en el artículo 2° de la Ley General de Educación en donde se hace referencia que la educación deberá contribuir al desarrollo integral del estudiante, lo cual incluye: fomento de la lectura y el pensamiento crítico, la estimulación de la investigación científica y tecnológica, así como de la educación física y artística. El fortalecimiento de la identidad nacional, el reconocimiento de la pluralidad lingüística, la práctica democrática, la valoración de la justicia y la cultura para la paz y el respeto a los derechos humanos. El desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto a la dignidad, la responsabilidad y fomento del trabajo colaborativo, por lo que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (Plan de estudios del Bachillerato General estatal, 2010:14).

Para el Bachillerato General del Estado considera que uno de los grandes retos a enfrentar en el contexto global y dentro de estado es:

“la construcción de una sociedad justa, educada y próspera debido a su presencia en la mayoría de los municipios del estado; al impacto directo que tiene en el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual, y a que es un recurso para combatir la desigualdad social y escapar de la pobreza” (Plan de estudios del Bachillerato General estatal, 2010:15).

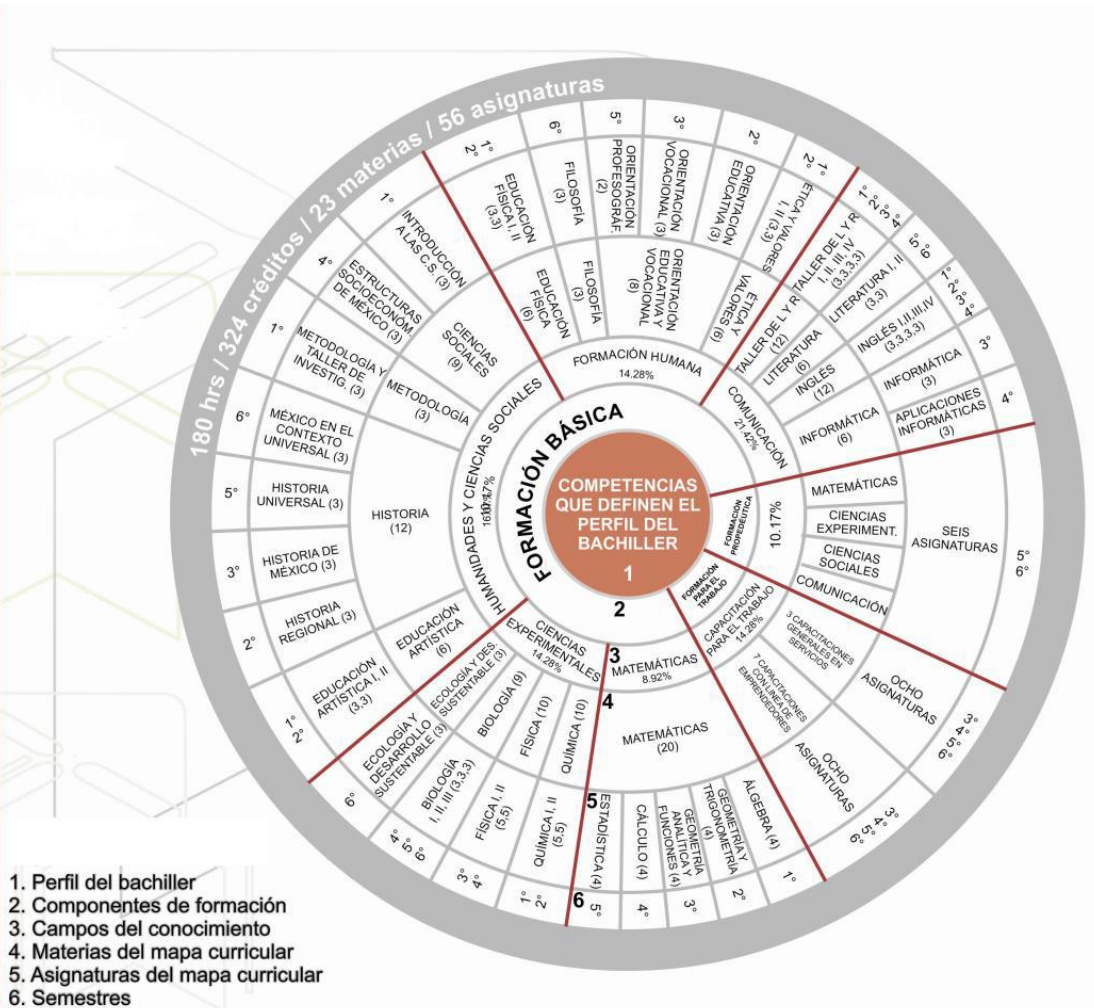
Con base a lo anterior, la sociedad poblana demanda que el Bachillerato General Estatal (BGE) forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores e ideales. En el Bachillerato, los estudiantes habrán de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus competencias, capacidades y potencialidades; de la razón y su sensibilidad artística, de su cuerpo y mente; de la formación social y de valores; de una conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; practicar adecuadamente su sexualidad; convivir y a relacionarse con los demás; sentirse parte esencial de su comunidad, estado y país; cuidar y enriquecer el patrimonio natural, histórico y cultural. Con ello se justifica la razón de su establecimiento dentro del Nivel medio superior del estado de Puebla.

Los enfoques de trabajo del plan de estudios del estado, se reconoce el trabajo basado en el desarrollo de competencias así como centrarse en el aprendizaje. El primero se refiere a la formación de personas cuyo desempeño este enfocado a la transformación de su contexto, con sentido, reflexión y convicción a trascender, lo que nos lleva a considerar las distintas definiciones de competencia según organismo internacionales como nacionales. El segundo se caracteriza por orientar el desarrollo cognitivo del alumno a través del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA), mediante estructuras pedagógicas, debido a que el propio sujeto es:

“quien construye el conocimiento, el proceso de aprendizaje tiene prioridad sobre el de enseñanza. De allí que debe fomentarse en los estudiantes el descubrimiento y la construcción de los conocimientos, además de mantener una búsqueda constante para mejorar el proceso de aprendizaje, partiendo de una visión holística, en donde el todo antecede a las partes” (Plan de estudios del Bachillerato General estatal, 2010:22)

Este enfoque de educación centrado en el aprendizaje se caracteriza, por ubicar la actividad del alumno como el eje para guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante estructuras pedagógicas. Estas estructuras facilitan, orientan y promueven una interacción entre el alumno y el profesor, entre el alumno y su objeto de conocimiento, entre el alumno y su grupo escolar, y entre el alumno y su entorno inmediato.

La estructura de los programas de estudio contemplan: la hoja de directorio, datos de identificación de la asignatura (semestre), importancia del curso, diagramas (síntesis del objeto de las unidades), competencias a desarrollar, resultados de aprendizaje del curso, unidades de aprendizaje (nombre de la unidad, horizontes de búsqueda, niveles de operación, actividades sugeridas y evaluación), metodología, evaluación, apoyos didácticos complementarios, lista de referencia. Estos elementos permiten implementar metodológicamente elementos comunes en el currículo para fortalecer la identidad, la portabilidad, la flexibilidad y la equidad educativa en cuanto al libre tránsito por la Educación Superior, así como actualizar los perfiles del estudiante.



Currícula del Bachillerato General Estatal. Fuente: Plan de Estudios 2006 (Versión 2010)

1.3.3 LOS CENTROS ESCOLARES EN PUEBLA

Los Centros Escolares (1952) nacen con el propósito de acercar a la gente de escasos recursos económicos una institución educativa con instalaciones de calidad para convertir a los alumnos en hombres de bien.

Los Centros Escolares fueron el resultado de un ambicioso programa de construcciones escolares, emprendida por el Gral. de Brigada *Rafael Ávila Camacho*, quien gobernó el Estado de Puebla de 1951 a 1957. En aquel entonces, el Ejecutivo del Estado, tuvo a bien incrementar el número de Escuelas Primarias, Secundarias y especialmente la creación del hoy Sistema de Centros Escolares, que se inició con 6 Instituciones Educativas que han

sido modelo en el género educativo del país: Miguel Alemán, de Cholula, Manuel Ávila Camacho, de Teziutlán, Venustiano Carranza, de Tehuacán, Lázaro Cárdenas, de Izúcar de Matamoros, Francisco I. Madero, de Ciudad Serdán y el Niños Héroes de Chapultepec, de Puebla (Reglamento de los Centros Escolares del Estado de Puebla, 1956: 5)

Los primeros Centros Escolares contaban con guardería, jardín de niños, primaria, secundaria, preparatoria y escuela de capacitación para el trabajo; además de biblioteca, canchas deportivas y áreas verdes. La idea original de los centros escolares se regía por los siguientes principios:

1. **Económico.-** Daba servicio a toda persona (niños, jóvenes y adultos), para lo cual se basaba en la educación común universal, que el Estado costeaba.
2. **Social.-** A diferencia de la escuela particular, un Centro Escolar estaba desligado de cualquier credo religioso (Art. 3º), además de proporcionar progreso colectivo para servir a la sociedad.
3. **Pedagógico.-** Implementaba estrategias educativas para un trabajo articulado entre los niveles escolares.
4. **Psicológico.-** Utilizaba la psicología como apoyo fundamental en la planeación escolar, además de desarrollar la disciplina escolar.(Reglamento de los Centros Escolares del Estado de Puebla, 1956: 7)

Todos los centros escolares tenían una función primordial: no concretarse a las aulas sino influenciar, con su acción, en la educación y la cultura a todo su entorno y cumplieron cabalmente su misión: las medianas ciudades escogidas para ser sede de estos establecimientos educativos, y las poblaciones de su entorno, se vieron gratamente influenciadas por el trabajo de los maestros y maestras de los centros escolares, que previamente habían recibido una capacitación para el trabajo en esos nuevos centros de enseñanza.

A partir de la fundación de los seis primeros Centros Escolares, se fundaron nueve más (1966-1996): Pdte. Guadalupe Victoria en Chignahuapan, Pdte. Juan N. Méndez en Zacatlán, Gral. Emiliano Zapata en Chiautla, Gral. Rafael Cravioto Pacheco en Huauchinango, Pdte. Benito Juárez en Acatlán, Profr. Gregorio de Gante, José María Morelos y Pavón, Lic. Manuel Bartlett Díaz y Pdte. Gustavo Díaz Ordaz en Puebla,

(Reglamento de los Centros Escolares del Estado de Puebla, 1956: 13) este último es en donde se centrará esta investigación.

Fue hasta el año dos mil que un exalumno de un Centro Escolar, el Lic. Melquíades Morales Flores, Gobernador del Estado de Puebla (1999-2005), decidido a impulsar la educación crea diecisiete más, para que sumados a los anteriores quince, el Estado de Puebla tenga treinta y dos Centro Escolares que tienen el deber no sólo de emular la trayectoria sembrada por los pioneros sino la obligación moral de acrecentar sus valores para seguir siendo en las regiones donde se ubican, polos de desarrollo social, político y cultural, en simbiosis perfecta con las comunidades que los envuelven, para prohijar el desarrollo sustentable y la cultura regional de su respectivos ámbitos geográficos.

1.3.4 CENTRO ESCOLAR GUSTAVO DÍAZ ORDAZ

El Bachillerato General con base a la “educación centrada en el aprendizaje”, se practica normas técnicas de competencias laborales en todas las asignaturas del Bachillerato para desarrollar en el estudiante nuevas habilidades y capacidades que le permitan continuar sus estudios superiores, incorporarse eficazmente al ámbito laboral y resolver los problemas de la vida cotidiana.

En octubre de 1985 el Gobierno del Estado a cargo del Lic. Guillermo Jiménez Morales tiene a bien crear una Escuela Secundaria en esta ciudad, que empieza a funcionar en la colonia maravillas, situada en el noreste de nuestra ciudad, en el edificio de la Escuela Primaria Federal “Eugenio Garza Sada”, esta secundaria llevaría el nombre de “Secundaria Técnica Industrial No. 5”, con turno vespertino. Para reunir al alumnado de esta escuela, el personal fundador se dio a la tarea de recorrer la colonia y sus alrededores, voceando en coches particulares con amplificadores y bocinas la creación de este plantel educativo invitando a los jóvenes a inscribirse para lograr el cupo necesario.

El funcionamiento de esta reciente escuela se formalizó mediante convenio signado por el Profesor Enrique García Arista Director General de la Unidad de Servicios Educativos a descentralizar en el Estado de Puebla y el C. Lic. José Ignacio Morales Cruz, Secretario de Educación Pública del Estado.

El nacimiento de esta Escuela Secundaria Técnica fue tan precario que no se contaba con un local para instalar las oficinas ni se contaba con una bandera para realizar las ceremonias reglamentarias, pero a pesar de estas limitaciones, el personal asignado para crear esta institución, con gran optimismo y desplegando una intensa actividad, inicio las labores del ciclo escolar 1985 – 1986. El alumnado estuvo distribuido en 4 grupos con un total de 100 alumnos: 56 hombres y 44 mujeres.

En abril de 1985, el Lic. Guillermo Jiménez Morales, Gobernador Constitucional del Estado, adquiere un terreno al sur de la ciudad, en la colonia San Bartolo Coatepec para la construcción de una Escuela Secundaria. En enero de 1987, el Gobernador del Estado a través de la Secretaría de Educación Pública, acuerda trasladar la Escuela Secundaria Técnica No. 5 al edificio construido en el ex rancho San Bartolo, quedando adscrita a la zona 002 de Escuelas Secundarias Oficiales del Estado teniendo como Supervisor el Profesor Medardo Moran Castañeda; la fecha de entrega del edificio por la constructora Garu, S. A. fue el día 5 de enero de 1987 a cargo del Arquitecto Guillermo Mata. El personal docente también se había incrementado a 25 personas, 1 orientador vocacional, 2 mecanógrafas, 3 auxiliares de intendencia y un Director

Es hasta el ciclo escolar 1987 – 1988 que se funda la Escuela Primaria anexa a la Escuela Secundaria Técnica No. 5 empezando a funcionar en el mes de septiembre de 1987, con 6 grupos y un total de 344 alumnos. En septiembre de 1988 se funda la escuela vespertina, iniciando sus labores el 5 de octubre de 1988, con seis grupos de primero a sexto grados, con un total de 219 alumnos.

El Jardín de niños inicia labores el día 5 de diciembre de 1988 con un grupo de primero, tres grupos de 2º grado y 3 grupos de tercero, con un total de 259 alumnos. El edificio del Jardín de niños constaba de 9 aulas didácticas, 2 núcleos de servicios sanitarios, 1 de intendencia, 1 bodega y una dirección.

El 13 de febrero de 1989, el Lic. Jesús Morales Flores, Secretario de Educación Pública del Estado, por instrucciones del Lic. Mariano Piña Olaya Gobernador del Estado, acuerda estructurar el centro escolar No. 3, con las escuelas antes mencionadas, para lo que se designa a tres Directivos Generales.

Como estaba iniciándose el segundo semestre del ciclo escolar 1988 – 1989, las escuelas siguieron funcionando en las zonas escolares a que estaban adscritas

hasta terminar el año lectivo. Fue hasta agosto de 1989, cuando realmente se estructuró el Centro Escolar No. 3, al pasar a la Zona de Centros Escolares, bajo la supervisión del Profesor Higinio Bravo Zacauala. Estos elementos fueron presentados al personal del Jardín de niños, Primaria Matutina, Primaria Vespertina y Secundaria, que funcionaban en los edificios construidos en los terrenos de la ex hacienda de San Bartolo el día 13 de febrero de 1989, por el Lic. Cesar Pérez López, Subsecretario de Educación Superior y el Lic. Carlos Paz Rosas, Director de Educación Superior.

La clausura del Centro Escolar 1988 – 1989 se realizó el día 2 de julio, presidiendo esta ceremonia el Lic. Mariano Piña Olaya, Gobernador Constitucional del Estado, quien al término de este acto, ante toda la comunidad educativa congregada en la plaza cívica de la escuela secundaria autoriza la creación del Bachillerato General para el ciclo escolar 1989 – 1990, con la creación de esta escuela se completa la estructuración de este Centro Escolar.

La inscripción de este nivel educativo se realizó en el mes de agosto del mismo año, captando un total de 179 alumnos, distribuidos en 4 grupos, que funcionaron en el edificio de la escuela secundaria en el turno vespertino, teniendo al poco tiempo su propio edificio en el turno matutino.

En la actualidad el Bachillerato General Oficial C.E. “Pdte. Gustavo Díaz Ordaz” turno matutino cuenta con 12 grupos divididos en 4 de primer grado, 4 de segundo y 4 de tercero. (Archivo del C.E. “Pdte. Gustavo Díaz Ordaz”: Departamento Técnico Pedagógico).

1.3.5 LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL CENTRO ESCOLAR GUSTAVO DÍAZ ORDAZ

Se ha confundido a la enseñanza de la lengua con la pura enseñanza de la gramática, lo que ha contribuido al deterioro de las habilidades de uso de la lengua en los alumnos y a que la materia de literatura les resulte nada significativa. En el Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz se hace el compromiso del cuidado del uso del idioma donde se toma como un trabajo compartido a lo largo de toda la estructura educativa, tanto con niveles antecedentes como la secundaria y la primaria, como con todo el aparato docente de educación media superior para alcanzar verdaderos resultados homogéneos. Sin embargo,

se ha caído en enseñar de forma instruccional por lo que se ha olvidado de valorar las estrategias para desarrollar alumnos autónomos, capaces de analizar cualquier texto que se les entregue, de comunicarse de acuerdo al contexto en el que se encuentre y sin la necesidad de tener un docente a su lado de forma permanente.

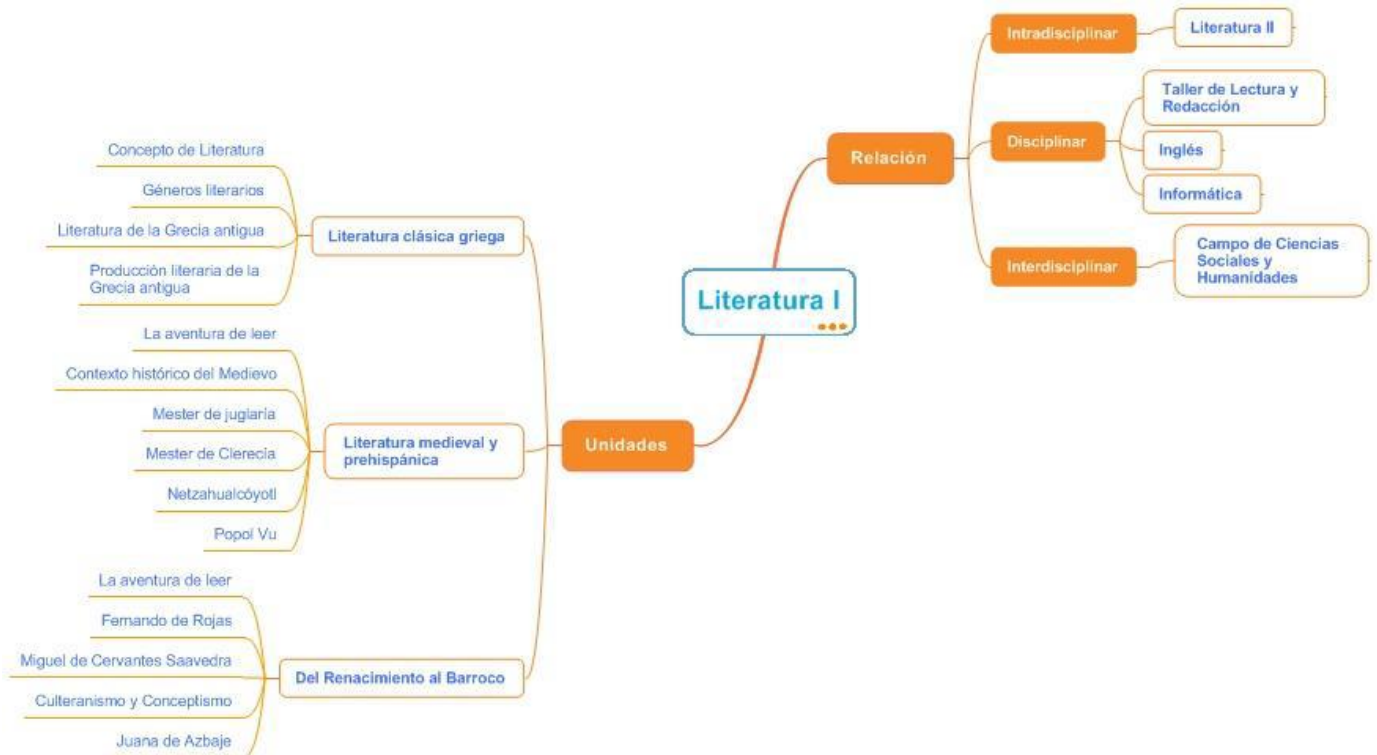
En la medida en que el alumno necesite manifestar ideas y sentimientos, la Literatura buscará aportar elementos lingüísticos adecuados para expresarse con orden, coherencia y lógica pertinentes; además pretende impulsar una actitud crítica y propositiva ante quienes usan la lengua hablada y escrita para comunicarse. Simultáneamente, pone en contacto al estudiante con diversas formas de sentir, pensar y representar la realidad, buscando su participación activa, despertando el sentido crítico para una mejor comprensión del arte, del hombre y de sí mismo.

En este curso, se da secuencia al desarrollo de las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar y reflexionar) que se hubieron tratado en los talleres de Lectura y Redacción, se aplica lo aprendido acerca de la tipología de textos y se realizan estrategias para colocar al estudiante con textos escritos, cuyas características estéticas responden a tiempos y espacios variados, desde la antigua Grecia, hasta el barroco español. Así las distintas obras serán apreciadas como manifestaciones culturales que trascienden y se universalizan como acervos del humanismo y de la identidad. Con respecto a otras asignaturas, hay una relación directa con la Historia Regional de México y la Universal, al mismo tiempo se continúa el desarrollo de la lengua oral y escrita que sirve de base para acceder a todo tipo de aprendizajes de otras asignaturas que integran este semestre. Para lograr los objetivos de este programa se proponen dos acciones permanentes. Una consiste en que el estudiante elabore una línea del tiempo en la que consignará los principales hechos históricos en Europa y México, la intención es que pueda ir ubicando a medida, que se vayan analizando, cada obra literaria, en su contexto histórico social. Otra acción permanente, plantea, al inicio de cada unidad, un Horizonte de Búsqueda denominado “La aventura de Leer” cuya finalidad es propiciar el acercamiento de los estudiantes a la lectura de textos escritos, generando interés permanente a los mismos.

El contenido del programa de Literatura I está estructurado en las siguientes unidades:

- Unidad I. Literatura clásica griega Establece el concepto de literatura, la clasificación de los géneros literarios, analiza la literatura griega y un autor en cada género.

- Unidad II. Literatura medieval y prehispánica Partiendo del contexto medieval, se analizarán los cantares de gesta y los misteres de clerecía, revisando el origen del español y el origen de las lenguas romances. Por lo que respecta a literatura prehispánica, se revisarán el Popol Vuh y la lírica de Netzahualcóyotl, considerando que se trata de versiones escritas por intérpretes españoles.
- Unidad III. Del Renacimiento al Barroco Se analizarán las obras de Fernando de Rojas, Miguel de Cervantes Saavedra (destacando El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha como obra cumbre), Francisco de Quevedo, Luis de Góngora y Juana de Asbaje; cada uno en su contexto y características peculiares (SEMS, 2006:4)



Programa de literatura. SEP

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.
- Elige y practica estilos de vida saludables.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

En la asignatura de literatura se aplicará el instrumento para desarrollar las competencias metacognitivas que el alumno debe de tener para un aprendizaje permanente y útil en su vida; de esta forma se contribuye a la formación integral del alumno y auxiliarle en la configuración de su visión del mundo.

En el presente capítulo se ha desarrollado el marco contextual de la investigación, partiendo de un contexto internacional, nacional, estatal e institucional, en estos apartados se justifica la importancia de las competencias educativas, entre ellas el desarrollo del aprendizaje autónomo o metacognitivo, considerado como todo un reto, el grado máximo al que debe aspirar cada individuo, en el que se manifieste el desarrollo pleno de sus capacidades, actitudes y aptitudes para hacer frente a las problemáticas y fenómenos económicos, sociales y culturales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta los fundamentos teóricos del proyecto de investigación y de las herramientas o elementos que se utilizarán en ella para justificar la metodología a emplear así como la intervención escolar a realizar para poder propiciar el desarrollo de las competencias metacognitivas.

2.1 REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIA.

La palabra competencia, actualmente, se utiliza como una palabra más de nuestro vocabulario popular, sin embargo, se ha olvidado el origen de lo que realmente significa una competencia pero, hacia qué definición deberíamos recurrir para comprender correctamente su significado y así aplicarla adecuadamente de acuerdo al contexto en el que se vaya a ocupar. Revisando la literatura se puede notar que existen diversas definiciones de distintos autores con referencia a la “competencia”; por mencionar algunos autores como Chomsky (1965) cuando lleva a cabo observaciones sobre el lenguaje donde se refiere a la competencia como:

“la capacidad que el ser humano tiene, por el sólo hecho de reconocer y construir la infinidad de oraciones gramaticalmente correctas en esa lengua de interpretar su sentido, de detectar su antigüedad, de identificar sus similitudes, fonéticas o gramaticales, las cuales no siempre coinciden... tener la capacidad de hacer algo no equivale a saber hacer algo, sino es reconocer que una persona depende de su constitución física y mental, y dadas las condiciones externas apropiadas no necesita mayor instrucción, adiestramiento, ni desarrollo física para hacer ese algo” (Iriartem, 1994: 370)

Este término hace referencia a la capacidad y disposición que tiene un individuo para desempeñar, interpretar y realizar actividades tomando en cuenta los recursos cognitivos que tiene además de los conocimientos o experiencias previas que posee.

Otra definición está dada por la psicolingüística y la psicología cultural, que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno. En este sentido, están las elaboraciones de Hymes (1996), quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y

de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.

Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva que destaca la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987) la cual da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (Tobón, 2005: 4).

Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida. Esto implica llegar a la solución de los problemas sin necesidad de pensar y analizar mucho, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades.

Perrenoud (1999) las define como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia, creativa, pertinente a múltiples recursos cognitivos.

Para Le Boterf (2010) reconocido gestor francés de competencias, señala que “una persona puede tener muchos conocimientos y destrezas, pero si no sabe o no puede seleccionar, combinar y organizar los recursos dentro de un marco de trabajo, no puede ser reconocida como competente”. Este autor, desde una mirada empresarial, señala que un individuo debe combinar conocimientos, experiencias, cualidades personales, recursos emocionales e intelectuales que posee el individuo para llevar a cabo una tarea o trabajo.

Como se ha observado existen múltiples definiciones de las competencias sin embargo, Tobón (2005) propone una definición que se ha debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y congresos: las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. El autor clarifica cada uno de estos procesos complejos de la siguiente forma:

- Procesos: los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas,

sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

- Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden, desorden, reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
- Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
- Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).
- Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y éste puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.
- Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social. (Tobón, 2005: 62-64)

Con base en las definiciones de los autores antes mencionados se puede definir la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que

son desarrolladas por un sujeto para ser aplicadas al desempeño de una función para la transformación social, económica y educativa.

2.1.1 LA METACOGNICIÓN

La elaboración de esta investigación tiene como objeto principal desarrollar la competencia metacognitiva en estudiantes de bachillerato, sin embargo para poder definir la competencia que nos compete se ha considerado importante retomar algunas de las aportaciones que se han hecho acerca del aprendizaje autónomo, del autoaprendizaje, del aprender a aprender, esto para dar solidez al objetivo que se ha planteado para este apartado.

Bajo el enfoque de aprender a aprender, el cual resalta la singularidad e integralidad del sujeto que aprende, la libertad, como principio para la construcción del aprendizaje, la autogestión y la autonomía como propósitos y contextos para aprender y, particularmente, la significatividad del aprendizaje, hacia la cual confluyen todos los esfuerzos de organización del proceso educativo con la intención de formar profesionales competentes, comprometidos con su entorno, capaces de aprender a aprender. Al estar centrado en el aprendizaje, lo cual indica que se privilegia una formación que pone al estudiante en el centro de la atención del proceso académico, construye su propio conocimiento, diseña y define sus propias trayectorias e intensidades de trabajo, dejando de lado la concepción tradicional del estudiante como receptor de conocimientos y de información. Este referente más cercano a la metacognición supone que “dotar a alumno de herramientas para aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje” (Román, Pérez Martiniano, Díez, Eloisa 2000: 57)

Se trata de proporcionar al alumno las técnicas y estrategias para que pueda aplicarlas en su diario quehacer como educando, con el fin último de saber cómo transmitir su propia construcción del conocimiento.

El objetivo esencial es la construcción de significados por parte del estudiante a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y la interacción con los demás, por medio de distintos procesos comunicativos, el estudiante comparte el conocimiento adquirido, lo profundiza, domina y perfecciona. El otro principio es el aprendizaje por experiencia, según el cual, todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las

mismas para la mejora; éste influye en el estudiante de dos maneras: mejora su estructura cognitiva y modifica actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta.

Actualmente los referentes de educación adoptan al aprendizaje autónomo, el cual implica un “proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos” (Moreno y Martínez, 2007:56). Una segunda propuesta llega a definir dicho término como la “facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y aun contexto o condiciones específicas de aprendizaje” (Monereo, 2001). Ambos conceptos concuerdan en la regulación del aprendizaje en función de la toma de decisiones.

Las competencias metacognitivas son las capacidades inherentes a la reflexión y la aplicación de los conocimientos en la práctica, es decir, se trata de construir elementos para la autonomía del sujeto y el reconocimiento que el sujeto hace frente al contexto social. Según, Moscoso (2002) la metacognición permite al estudiante entender sus actos; le permite controlar sus sentimientos, comprendiendo lo que son y lo que significan. Saber por qué y cómo se hacen las cosas y no solo experimentarlas, permite sacar un aprendizaje de cada experiencia y modificar el modo de pensar y sentir. Según la citada autora, es posible establecer que una de las funciones principales de la metacognición es potenciar el éxito a partir del error. Si la persona toma conciencia en lo que se equivocó no lo volverá a repetir.

Ahora bien, para ampliar el concepto y denotar sus implicaciones metodológicas, Tovar-Gálvez (2005) plantea a la metacognición como una estrategia que abarca tres dimensiones a través de la cual el sujeto actúa y desarrolla tareas: a) dimensión de reflexión en la que el sujeto reconoce y evalúa sus propias estructuras cognitivas, posibilidades metodológicas, procesos, habilidades y desventajas; b) dimensión de administración durante la cual el individuo, que ya consciente de su estado, procede a conjugar esos componentes cognitivos diagnosticados con el fin de formular estrategias para dar solución a la tarea y c) dimensión de evaluación, a través de la cual el sujeto valora la implementación de sus estrategias y el grado en el que se está logrando la meta cognitiva. De igual manera el autor plantea que, a través de una estrategia metacognitiva, el sujeto construye herramientas para dirigir sus aprendizajes y, en últimas, adquirir autonomía. La importancia del desarrollo de la metacognición, como elemento articulador

del trabajo docente, se da en la medida que posibilita que el educando se desempeñe en un contexto de aprendizaje continuo.

Con base en los referentes anteriores podemos determinar que la metacognición se refiere a la habilidad del ser humano para organizar los referentes cognitivos adquiridos y por desarrollar en beneficio de su aprendizaje, basado en estrategias que potencialicen su comprensión, permitiéndole responder a las exigencias de una sociedad de constantes transformaciones históricas, culturales, económicas y tecnológicas.

2.1.2 LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Esta investigación tiene por objeto desarrollar la competencia del aprendizaje autónomo en la asignatura de Literatura I correspondiente al plan curricular del Bachillerato General estatal, considerándose como campo de estudio el Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz. Es necesario hacer hincapié que el interés en desarrollar la metacognición se debe a varias razones, entre ellas la presencia de problemas en los alumnos en cuanto a la dependencia total de cada una de las instrucciones que plantea el docente respecto a la regulación de su aprendizaje, de sus actividades, incluso de la gran dificultad que tienen los alumnos para hacer uso eficiente de sus habilidades y destrezas, y con ello dar solución a los problemas académicos cotidianos y a las situaciones didácticas que se abordan con base al análisis de su entorno como campo de estudio.

Para desarrollar esta competencia debemos considerar laborar bajo la línea de interactuar de forma autónoma, refiriéndonos a que el individuo requiere de una comprensión del ambiente que le rodea, para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social reflexionando sobre sus valores y sus acciones, dar sentido a sus vidas, para definir cómo encajan en ella. La autonomía requiere de una orientación hacia un futuro y un conocimiento del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y los roles que uno juega y desea jugar.

Para poder conceptualizar la “metacognición” debemos considerar algunas de las implicaciones que le competen, una de ellas es determinarla como una habilidad que tiene el individuo para hacerse cargo de su propio aprendizaje, un aprendizaje, trascendente, duradero, gradual respecto a la complejidad que deriva de él, cuando resulta de la

organización de conocimientos previos considerando los nuevos retos para transformarlo a favor de nuevas expectativas de aprendizaje.

Sin embargo lo anterior nos resulta insuficiente para poder definir el término que nos compete, para ello consideramos importante retomar algunas de las aportaciones que se han hecho acerca del aprendizaje autónomo, del autoaprendizaje, de la metacognición del aprender a aprender, esto para dar solidez al objetivo que se ha planteado para este apartado.

Los trabajos desde el punto de vista metacognitivo se refieren a ésta como una relación “en forma clara y distinta con el hacer de nuestra mente y que tienen que ver con la capacidad de autodirigir en ese quehacer cognitivo” (Flavell, John en Roman, 2000:15). Los aportes a esta conceptualización, se refieren a este como el pensar sobre el propio aprendizaje, lo que nos lleva a pensar que el desarrollo de éste debe hacerse a raíz de la planificación y un uso adecuado de los propios elementos y/o recursos cognitivos que se poseen. La Comisión Europea define el aprendizaje autónomo o metacognición como:

Comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad para organizarse el tiempo de forma efectiva, para solucionar problemas, para adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y para aplicar conocimientos y destrezas nuevas en una variedad de contextos — en el hogar, trabajo, educación y formación (Comisión Europea, 2010: 10).

La definición anterior retoma los aspectos que regulan el conocimiento, habilidad así como la actitud frente a los obstáculos y problemas de nuestro contexto, el primero de ellos está enfocado al conocimiento y a la comprensión de métodos de aprendizaje, así como, la detección de las debilidades cognitivas y que es necesario trabajar en ellas para tomar decisiones acordes al beneficio personal en distintos ámbitos de la vida.

Es importante no perder de vista las destrezas, medio que permiten trabajar a favor de desarrollar y consolidar la organización de su propio aprendizaje a través de la dedicación, disciplina y perseverancia, ya sea a corto o a largo plazo que le permitan reflexionar sobre su propio aprendizaje y comunicarse a través que de los distintos medios, el último aspecto hace referencia a la actitud entendiéndose como una disposición hacia el cambio, a una apreciación positiva del aprendizaje como fuente de enriquecimiento, de logro metas que permitan la motivación y adaptación al contexto que nos rodea.

2.2 LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.

Los modelos educativos actuales se plantea una educación basada en competencias a partir de un enfoque holístico que hace énfasis en el desarrollo constructivo de habilidades y destrezas de las y los estudiantes. Por otro lado, el modelo constructivista está centrado en la y el estudiante, y sostiene que él o ella hacen una construcción propia de conocimientos que se van desarrollando día a día. La teoría constructivista postula que el conocimiento es una construcción del ser humano que realiza con los conocimientos previos que ya posee.

El surgimiento de la postura cognoscitiva perteneciente de la escuela moderna ofrece el rompimiento de paradigmas enfocados al trabajo de la comunicación, a vivir y educar en la democracia en incentivar la “autogestión” que no sólo exige un cambio de actitudes de profesores, alumnos y padres de familia, sino a proponer un ideal de individuo, un ser crítico, participativo y creativo, capaz de influir en otros individuos así como la interacción con los mismos, pero que sobre todo contribuyan a los proyectos sociales de la humanidad. Esta teoría constructivista “se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento” (Coll, 1997: 6), tiene el propósito de estudiar, analizar y comprender los procesos mentales del individuo, dicha doctrina cognoscitiva tiene sus orígenes en la psicología de la Gestalt debido a que estos no se preguntaban que había aprendido el alumno, sino más bien como aprendió.

Entre los temas que permiten reconocer a esta teoría, son las propuestas y desarrollo de estrategias de aprendizaje, esto con el fin de “adquirir las habilidades de búsqueda y empleo eficiente de la información para lograr la autonomía en el aprendizaje” (Serrano, Troche, 2000: 65), esto de cierta manera con el fin de sustituir y mejorar los hábitos de estudio.

Todo aprendizaje constructivo, entonces, supone una construcción que se efectúa por medio de un proceso mental que implica la adquisición de un conocimiento nuevo. En este proceso, además de que se construye nuevo conocimiento, también se desarrolla una nueva competencia que le permitirá aplicar lo ya aprendido a una nueva situación. En una competencia personal hay un enlace de saberes, conceptos, habilidades, destrezas,

actitudes, valores y estrategias, a fin de enfrentar de manera adecuada los diversos retos que la cotidianidad nos presenta (Bonilla *et al*, 1999; citado por Garduño y Guerra, 2008: 80). Entonces, el constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento, mientras que las competencias construyen el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.

Para llegar a este punto, fue importante considerar que en el siglo XX se realizaron trabajos de observación profunda sobre el aprendizaje, y se pusieron de manifiesto los procesos de desarrollo donde un entramado de componentes neurológicos, biológicos, afectivos, cognitivos, psicosociales e interculturales están participando en la construcción de esquemas de pensamiento que se apoyan en una tendencia natural del sujeto para asimilar los estímulos de la realidad. De esta manera, ha sido necesario llevar a cabo una transformación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de las y los docentes porque ellas y ellos fueron formados en una época en la que el conocimiento era estático y parecía suficiente. En tal forma, el punto de partida fue un aprendizaje memorístico y receptivo en el que se le enseñaba a las y los estudiantes, por ejemplo, a repetir las tablas de multiplicar; las y los docentes daban clases magistrales y, en ocasiones, se clarificaba sobre las relaciones que tenían los conceptos; aquí es donde se dio inicio al aprendizaje significativo planteado por Ausubel, que después se vio reforzado por un aprendizaje por descubrimiento guiado en el que se aplicaban fórmulas para resolver problemas, se hacía trabajo en el laboratorio de la escuela y se hicieron instrucciones audiotutoriales.

Luego vino el aprendizaje por descubrimiento autónomo, el que implica mayores niveles de conocimiento fomentando el trabajo en equipo, incrementando la capacidad de interacción simbólica que busca la formación de ciudadanos bien informados y muy motivados, provistos de un sentido crítico con habilidades para analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones y aplicarlas; de manera que el sujeto sepa gestionar su conocimiento a través de un aprendizaje permanente en que desarrolle destrezas para la investigación de los fenómenos que le ocupen.

Así tenemos como características de las y los estudiantes que adoptan un aprendizaje profundo las siguientes:

- El aprendizaje es un acto satisfactorio para ellas y ellos.
- Consideran el transformar, cambiar las formas de ver el mundo, crean su realidad, estimulan su metacognición y están interesados e interesadas en su desarrollo personal.

- Tratan de conseguir que el aprender y comprender sus materias tenga para sí una significación personal.
- Creen que las tareas son un medio de enriquecimiento personal.
- Definen objetivos y no paran hasta llegar a ellos.
- Usan estrategias para maximizar la comprensión de sus materias, al grado de satisfacer su curiosidad.
- Integran los conocimientos en un solo conjunto.
- Examinan argumentos lógicos relacionándolos con evidencias y formulan conclusiones.

Con lo anterior, se forman individuos íntegros y dinámicos para la vida en sociedad, quienes cuentan con un entramado complejo que contribuye a la formación de competencias, las que se encuentran ancladas a comportamientos observables en el ejercicio de una actividad productiva que les conduce al éxito. Por lo que, las competencias son construcciones resultantes de la persona que sabe actuar de manera pertinente en un determinado contexto, movilizandolos sus recursos personales tales como: conocimientos, actuaciones, cualidades, cultura y emotividad.

Se puede decir que el constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento y las nuevas tendencias que se dieron en las escuelas para el proceso enseñanza-aprendizaje que se convirtió en *proceso aprendizaje-enseñanza*, en el que la importancia del proceso se centra en el aprendizaje de los estudiantes y no en que el docente de clases magistrales. Por otro lado, las competencias construyen en los estudiantes el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.

2.2.1 El constructivismo y su relación con la metacognición

Las problemáticas que encontramos actualmente en nuestros estudiantes son los altos índices de reprobación y de deserción en los diversos niveles educativos. Las razones pueden ser muchas, sin embargo, consideramos que el modelo tradicional de aprendizaje tiene una influencia determinante en este proceso, es decir la utilización de aprendizaje de recepción-repetición genera estudiantes pasivos ante su propio aprendizaje.

Las propuestas como alternativas viables para solucionar esta problemática radica en la implementación del enfoque constructivista en la educación, planteando tres ejes educativos fundamentales SABER, SABER HACER y SER, llevando al profesor-docente a

transformarse en un facilitador de aprendizajes significativos y al alumno en productor de su propio conocimiento a través de la regulación de su aprendizaje.

En este sentido, a la orientación educativa le corresponde un papel muy importante para alcanzar los ejes propuestos en ella, pues ahí se deposita la tarea de establecer el puente educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor-docente y el alumno, así como la promoción de estrategias de enseñanza y aprendizaje, desarrollo de habilidades cognoscitivas y aprendizajes significativos.

La postura del constructivismo se enfoca a trabajar el proceso de aprendizaje del alumno a partir del desarrollo de habilidades intelectuales, propiciando el aprendizaje significativo, derivado de las construcciones y transformaciones mentales en cuanto a su conocimiento previo con la nueva información determinadas de las situaciones de aprendizaje o situaciones didácticas que son elementos clave para impulsar el desarrollo de las competencias, en especial y para fines de esta investigación, la competencia del aprendizaje autónomo o metacognitivo.

El desarrollo de la metacognición dentro de la concepción teórica del constructivismo permite dar sustento al propósito de la educación, es decir, propiciar el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión como ser social, un individuo consciente de trabajar a favor del desarrollo y conservación de su cultura, de sus valores de su trascendencia como un ser histórico, cuya capacidad de adaptación al cambio le permitirá trascender en beneficio de su persona y por lo tanto de la sociedad a la que pertenece.

El desarrollo de esta competencia en los alumnos de bachillerato permitirá tomar conciencia de las formas de pensamiento y aprendizaje de las diversas disciplinas particulares para así lograr un aprendizaje permanente.

2.2.2 TEORÍA SOCIOCULTURAL Y SU RELACIÓN CON LA METACOGNICIÓN

La línea de trabajo de nuestra investigación requiere incluir las aportaciones de Vygotsky, cuya propuesta teoría radica en el desarrollo sociocultural que dará sustento al trabajo educativo y por lo tanto enriquecerá para generar estrategias que permitan el desarrollo de la metacognición en los estudiantes de bachillerato..

Vygotsky nació en Orsha, Rusia, el 16 de noviembre de 1896 en una próspera familia judía, fue el segundo de una familia de ocho hijos y antes de cumplir su primer año, su familia se trasladó a la ciudad de Gómel, lugar donde creció. Falleció en Moscú a los 37 años el 11 de junio de 1934, a causa de tuberculosis.

Las traducciones recientes de su trabajo demuestran que a diferencia de Piaget que concebía al niño como un pequeño científico el cual construía el conocimiento al interactuar sólo con el objeto de conocimiento, Vygotsky proponía que el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de las relaciones e interacción que el niño tiene con la gente que le rodea y de las herramientas que la cultura le proporciona para apoyar su pensamiento. Para Vygotsky (citado por García, 2004:18) el conocimiento "más que ser construido por el niño, es construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea;...todo aprendizaje involucra siempre a más de un ser humano" por tanto, desde esta perspectiva el niño construye su conocimiento a través de la influencia de las demás personas que le rodean pero a su vez él también influye en su medio.

De acuerdo con su teoría, un elemento importante para llevar a cabo dicha construcción es el papel que juega el lenguaje, pues a través de éste el ser humano transmite sus experiencias. Para Schunk la postura de Vygotsky es un ejemplo de constructivismo dialéctico porque recalca la interacción de los individuos y su entorno, "pensaba que un componente fundamental del desarrollo psicológico es dominar el proceso externo de transmitir el pensamiento y las elaboraciones culturales mediante símbolos externos como el lenguaje...Una vez que se dominan éstos símbolos, el siguiente paso es usarlos para influir y regular los pensamientos y los actos propios"(Schunk ,1997:214)

Por otra parte, un concepto importante y que se relaciona con el desarrollo del lenguaje es el de la zona de desarrollo próximo entendido éste como "la distancia entre el nivel real de desarrollo -determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros" (Schunk, 1997:215); se puede identificar que de acuerdo a la definición de zona de desarrollo próximo establecida por el teórico, el niño encuentra, en cualquier punto del desarrollo, problemas que debe resolver, y que para lograrlo en muchas ocasiones sólo necesita la interacción a través de detalles o pasos que le ayuden a avanzar. La zona de desarrollo próximo es en la actualidad uno de los elementos más utilizados de la teoría Vygotskiana debido a sus implicaciones en los procesos educativos, ya que proporciona una visión clara de la ayuda que el profesor y los

compañeros pueden brindar en el desarrollo psicológico de los estudiantes y por ende en la adquisición del conocimiento. Lo mencionado con anterioridad, permite dar sustento a la utilización de la teoría de Vygotsky como la base de la investigación, por considerar de importancia el papel que juega el profesor en la construcción del conocimiento del estudiante, por ser él quien a partir de las características del desarrollo cognitivo de sus estudiantes, debe organizar los contenidos, seleccionar los materiales y diseñar estrategias para el abordaje y apropiación de los mismos, fungiendo con ello como un mediador de aprendizajes significativos de sus estudiantes; partiendo de la idea de que el estudiante que llega a una institución educativa no llega en blanco, sino que posee saberes previos que son resultado de sus experiencias en el hogar, en su cultura y sociedad y que podrá poner en práctica de forma autónoma.

2.2.3 EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO COMO MÉTODO PARA DESARROLLAR LA METACOGNICIÓN

El enfoque de Jerome Bruner se dirige a favorecer capacidades y habilidades para la expresión verbal y escrita, la imaginación, la representación mental, la solución de problemas y la flexibilidad mental. Dentro de la propuesta elaborada por Bruner, éste expone que el aprendizaje no debe limitarse a una memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta. La escuela debe conducir al a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad.

Algunas implicaciones pedagógicas de la teoría de Bruner, llevan al maestro a considerar elementos como la actitud estudiante, compatibilidad, la motivación, la practica de las habilidades y el uso de la información en la resolución de problemas, y la capacidad para manejar y utilizar el flujo de información en la resolución de los problemas, “no olvidemos que lo esencial de la memoria no es el almacenamiento de la experiencia pasada, sino la recuperación de lo que sea relevante en un forma utilizable” (Palacios, 1998: 47).

Para Bruner el desarrollo humano, el aprendizaje y la instrucción forman una unidad interdependiente. Al desarrollarse intelectualmente, el sujeto adquiere la capacidad para enfrentar simultáneamente varias alternativas, atender varias consecuencias en un mismo

periodo de tiempo y conceder tiempo y atención en forma apropiada a las múltiples demandas que el entorno le presenta. Esto significa que si el docente desea aprovechar el potencial mental de sus estudiantes, debe planear su instrucción de modo que favorezca la flexibilidad mental que caracteriza el desarrollo intelectual.

Bruner describe el crecimiento intelectual y psicológico del sujeto de acuerdo con ciertos patrones, en los que toma en cuenta la relación estímulo- respuesta, la interiorización y codificación de la información por parte del sujeto y la capacidad de expresar sus ideas y deseos. Considera importantes los estímulos que recibe el niño a lo largo de su desarrollo mental, pero especifica que su respuesta a estos no es mecánica. Conforme se avanza en la evolución mental, hay una creciente independencia en las respuestas que el sujeto da ante una situación determinada.

Otro factor básico en el crecimiento intelectual es la habilidad para interiorizar los hechos vividos. En la teoría del desarrollo intelectual de Bruner tiene gran significado, por lo tanto, la habilidad del educando para asimilar y memorizar lo aprendido y, posteriormente, para transferir ese aprendizaje a otras circunstancias de su vida, llevándose a cabo desde su propia visión de mundo.

Bruner señala la importancia de una interacción sistemática y permanente entre el educando y el maestro o tutor, así como con sus compañeros, para facilitar el desarrollo intelectual. Ésta debe ser una relación de respeto mutuo, comunicación, diálogo y disposición para el proceso de enseñanza aprendizaje.

se contempla la existencia de tres modalidades o sistemas de representación, la primera de ellas se denomina *enáctica*, una representación que trabaja sobre los acontecimientos pasados por medio de respuestas motoras apropiadas a través del uso de nuestro entorno, la *representación icónica* se denomina como una codificación mediante la organización selectiva de preceptos e imágenes. Aunada a éstas, la *representación simbólica* se caracteriza por ser una representación de objetos, incluso de acontecimientos por medio de características formales. Dentro de este marco referencial de representaciones cuyas características tienden a lograr un mayor impacto en el desarrollo del conocimiento, el lenguaje, es en efecto, el medio, no sólo para representar la experiencia y su transformación a través de la interpretación debido a que el individuo una vez que ha interiorizado este instrumento de conocimiento, le será posible representar su realidad y con ello trabajar en su transformación. El desarrollo supone un dominio de estas

tres formas de representación y su traducción parcial de un sistema a otro. Estos deben ser inculcados tanto en la escuela como el diario vivir.

Lo anteriormente contribuirá a alcanzar el propósito que persigue la enseñanza de la literatura, en cuanto a la comprensión de los fenómenos sociales que se desarrollan en su entorno, incluso se propiciará el desarrollo de la capacidad de reconstrucción significativa del conocimiento literario y la comprensión de los procesos de continuidad y transformación entre las sociedades a través del desarrollo de habilidades del pensamiento como el análisis y la síntesis.

Para el desarrollo de dicho propósito, dentro de las ciencias sociales y de otras áreas del conocimiento debe considerarse la disponibilidad para aprender, no sólo de una etapa de desarrollo en específico, ya que “es posible enseñar cualquier contenido de forma efectiva y por un procedimiento intelectualmente ético a cualquier niño que se halle en cualquier estadio del desarrollo” (Palacios, 1998: 147), esto a través de tres ideas, la primera de ellas: *el proceso de desarrollo intelectual del niño*, considerando la estructura de la materia para enseñar, así como el nivel de interpretación que pueda desarrollar el alumno a través del conjunto de conocimientos previos con los que cuente. Es decir “introducir en nuestra mente datos acerca del mundo real para transformarlos de manera que podamos organizarlos y utilizarlos de forma selectiva en la resolución de problemas” (Palacios, 1998: 148). La clave está en aplicar preguntas intermedias, es decir que puedan responderse y que nos lleven a alguna parte, ya que “bien formuladas contribuyen a guiar al niño con mayor celeridad... con vistas a alcanzar una más profunda comprensión de los principios de la matemática, física, historia” (Palacios, 1998: 151).

La segunda idea se refiere el *acto de aprender*, en ella se contempla el proceso de adquisición de nueva información y con ello el refinamiento de los conocimientos previos, así como la transformación o manipulación del conocimiento para la creación de nuevas tareas, algunas de ellas más significativas que otras y que serán el puente para evaluar el nivel de manipulación de la información en cuento a la tarea que se desempeña. En este acto de aprender uno de los factores que sin duda alguna propiciarán el desarrollo de habilidades del alumno es la cultura, ya que de ella se determinan las herramientas, el desarrollo de las habilidades mentales incluso las distintas modalidades de explicación de los distintos fenómenos sociales, políticos, culturas, económicos incluso ambientales a

través del lenguaje, por lo tanto es importante contemplar que la cultura es “un agente encargado de elaborar, reponer y transmitir los diversos sistemas de amplificación y los mecanismos que intervienen en ellos” (Palacios, 1998: 161).

Contemplar a la cultura como factor determinante para el desarrollo de habilidades cognitivas requiere cierto tipo de estímulos que el docente debe fomentar en el alumno, si es que se desea estimular el pensamiento. Para ello, realizar cosas con sentido, alentar, proporcionar materiales didácticos, fomentar la reflexión, y la reorganización del mismo conocimiento, son elementos clave para la construcción del mismo.

Para Bruner la educación es el resultado global de las influencias familiares, comunitarias, culturales y de formación académica que un determinado grupo humano ofrece a sus miembros. Por su parte la instrucción consiste en conducir al aprendiz por medio de una secuencia de definiciones y redefiniciones acerca de un problema o cuerpo de conocimientos que aumenta su habilidad para captar, transformar y transferir lo que ha aprendido. Es por ello que su propuesta está fundamentada en dos modelos: enseñanza - aprendizaje por descubrimiento, el segundo enseñanza- aprendizaje como proceso de enculturación, el primero de ellos considera como propósito educativo: trabajar a favor del desarrollo intelectual y favoreciendo el desarrollo de habilidades por consiguiente “si la educación no consiste en inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia del conocimiento buscando en equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general, entonces no sé en qué consiste” (Guilar, 2009: 3),

Los aspectos que deben considerarse para el aprendizaje son:

La activación: El primer paso para un aprendizaje significativo es lograr que el alumno esté motivado. Según Bruner ésta depende en gran medida de la activación que el educador logre despertar en sus estudiantes, mediante una planificación cuidadosa, con originalidad, imaginación, con integración de la información nueva con la ya conocida, partiendo del conocimiento previo del estudiante y la capacidad de modificar la estrategia cuando se requiera.

El mantenimiento: No basta con activar al alumno al inicio de la lección debe mantenerse su interés, a lo largo de toda la sesión de estudio.

La dirección: El aprendizaje debe seguir cierta secuencia en función de la complejidad de los conceptos implicados. Para ello el educador debe estar familiarizado con la teoría subyacente y poder relacionarla con las situaciones prácticas.

Aprender para Bruner, es desarrollar la capacidad para resolver problemas y pensar sobre una situación que se enfrenta. Aprender algo, es conocer ese algo. La educación nos plantea la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a pensar y a descubrir caminos para resolver problemas viejos con métodos nuevos, así como buscarle solución a nuevos problemas para los cuales las viejas fórmulas no son adecuadas. Hay que ayudar al estudiante a ser creativo, a innovar, a encarar emergencias e imprevistos.

Este método supone crear un ambiente especial en el aula que sea favorable, considerando en primer lugar la actitud del estudiante, ya que propiciar la discusión activa, planteamiento de problemas de interés, permitirá que ilustre situaciones a analizar, que señale puntos esenciales en una lectura hecha o que intente relacionar hechos teóricos con asuntos prácticos. En segundo lugar la compatibilidad, el saber nuevo debe ser compatible con el conocimiento que el alumno ya posee, pues de lo contrario no sería posible su comprensión y asimilación adecuada. Tercero la motivación, es deber del docente hacer que el educando llegue a sentir la emoción por descubrir. Cuarto, la práctica de las habilidades y el uso de la información en la resolución de los problemas: el aprendizaje por descubrimiento exige una total integración de la teoría con la práctica. Por ello, el educador debe crear situaciones concretas en que los alumnos puedan hacer una aplicación adecuada de los conceptos teóricos adquiridos. El quinto elemento es la aplicación se debe buscar una verdadera integración entre la teoría y la práctica, y no una simple repetición de una receta que solo va a ser útil en algunas ocasiones y por último, la importancia de la claridad al enseñar un concepto ya que se debe realizar una selección de contenidos, para evitar brindar demasiadas ideas que pueden causar confusión al estudiante.

Por lo tanto, el aprendizaje por descubrimiento favorece un desarrollo intelectual más allá de los contenidos, favoreciendo en el alumno un desarrollo de autonomía en cuanto a la disposición para el manejo de sistemas formales de representación del conocimiento permitiéndole aunar en explicaciones teóricas para fenómenos que se

desarrollan en su entorno por lo tanto para Bruner “el aprendizaje es un proceso activo de asociación, construcción y representación (Guilar, 2009: 3).

Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje y en el marco de la propuesta teórica de Bruner, el fomento del conocimiento así como el desarrollo de las habilidades del pensamiento se propician en el marco del desempeño del docente teniendo en mente que:

“no basta con la mera transmisión de los contenidos por parte de agentes instruccionales (profesor, materiales curriculares, software educativos etc.) sino que son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que creen las condiciones mínimas para aprender significativamente” (Hernández, 2011: 133).

Además de considerar que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje a través del desarrollo de su imaginación, intuición, deducción, desarrollo habilidades (clasificación, relaciones, comparaciones, analogías), incluso que sea capaz de desarrollar su capacidad de descubrir y crear. Es decir la adquisición de competencias, en especial las metacognitivas para desenvolverse dentro y fuera del contexto escolar.

2.2.4 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO MEDIO PARA GENERAR LA COMPETENCIA METACOGNITIVA.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa. Pero, para Ausubel, “el alumno debe manifestar una disposición para relacionar, lo sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no

arbitraria” Ausubel (1983, 48). Esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer “significado lógico” es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno.

Lo anterior obedece a la intervención de dos dimensiones, la primera de ellas deriva de la incorporación de nueva información en su estructura o esquemas cognitivos, es decir, a través de la memorización, del significado y recepción así como del proceso de descubrimiento. La segunda dimensión está enfocada al desarrollo y uso de estrategias o metodologías.

Dichas dimensiones están ligadas al desarrollo del aprendizaje significativo propiciado por “la adquisición de la información de manera sustancial (lo esencial semánticamente hablando)” (Hernández, 2011: 138), aunado a ello el uso de la clasificación de relaciones entre conceptos, de la instrucción audio tutorial bien diseñada pero sobre todo por el uso y apoyo de la investigación científica. A partir de ello el mismo autor considera la existencia de distintos tipos de aprendizaje significativo, el primero de ellos se refiere al *aprendizaje receptivo*, en este, el alumno recibe el contenido que ha de caracterizar sobre todo por la explicación del profesor, uso correctos del material impreso, consideración de la información audiovisual, incluso apoyándose de los mismos ordenadores (computadoras), incluso el mismo autor considera “que en los escenarios escolares (especialmente a partir de los último años de escolaridad básica, y hasta la educación superior), el aprendizaje significativo por recepción es el más valioso, incluso por encima del aprendizaje por descubrimiento significativo” (Hernández, 2011: 140).

Entonces, el aprendizaje significativo se da cuando las tareas se relacionan congruentemente y en determinación del mismo sujeto al considerar cómo aprender, “el objeto social es un entramado de relaciones significativas, de las cuales forma parte activa el propio sujeto cognoscente” (Díaz, 1998: 3) La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación,

evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

El segundo tipo de aprendizaje es *por descubrimiento*, donde el alumno debe por sí mismo *descubrir* el material que va a trabajar en consideración de su propio desarrollo cognitivo, este tipo de aprendizaje puede ser guiado (apoyo del docente o por otros) o autónomo. Finalmente *aprendizaje memorístico* hace referencia al trabajo sobre la asociación, memorización de los contenidos.

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva; involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico

El más influyente dentro de nuestro marco de investigación se encuentra el *aprendizaje significativo receptivo* que se propicia a partir de la clase magistral y metodología expositiva (no recomendable en la mayoría de las sesiones de trabajo) por medio de audiovisuales, cañón u otras herramientas semejantes. Este tipo de aprendizaje es significativo cuando se relaciona con la estructura conceptual del alumno, es decir el acervo cultural de lo que sabe y por lo tanto de lo que debe hacer frente a la a la reelaboración de conceptos derivados de ese aprendizaje significativo. Otro tipo de aprendizaje es el *aprendizaje significativo por descubrimiento guiado*: es el propio alumno quien construye su aprendizaje a partir de su experiencia, determinado por la orientación y participación del docente en cuanto al diseño y planeación de cierto tipo acciones que propiciarán el aprendizaje. Finalmente tenemos el *aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo*: una construcción de su conocimiento en “forma de informes, trabajos monográficos de un tema dado” (Roman y Diez, 2000: 92). Su investigación no es anárquica sino que tiene idea hacia dónde va. Posee conceptos y técnicas para la investigación y realiza nueva reelaboraciones de los mismos. Esta última y para fines de la investigación es la que nos interesa más su aplicación.

La teoría de Ausubel ofrece, por lo tanto, directrices, principios y una estrategia que él cree que serán facilitadores del aprendizaje significativo. De acuerdo con esto, el profesor debe ser un facilitador del aprendizaje para el alumno, para ello debe seleccionar materiales didácticos significativos y formas docentes significativas aunado a ello debe propiciar cierto tipo de condiciones cuya “disposición del sujeto sea aprender significativamente y que el material a aprender sea potencialmente significativo” (Roman y Díez, 2000: 92).

Los principios de aprendizaje que propone Ausubel relacionándolo con nuestro objeto de estudio, dan el marco para diseñar herramientas metacognitivas para conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo que permitirá una mejor orientación del trabajo docente, los alumnos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados en su beneficio; lo cual respaldará este proyecto de investigación.

2.3 PROPUESTA TEÓRICA PARA EL DESARROLLO LA COMPETENCIA METACOGNITIVA.

Los docentes no pueden orientar directamente todo el aprendizaje que se necesita en las escuelas, aunque lo esencial debe tratarse en las clases, lo alumnos pueden aprender también algo por sí mismos. Lo poco o mucho que se trabaja en las clases no es suficiente, por lo que los docentes esperan que el alumno lea en casa, realice cierto ejercicio y amplíe su experiencia con relación a los contenidos abordados en clase; sin embargo, el alumno no cuenta con ese grado de autonomía. El docente sabe que en la medida en que el alumno continúe trabajando independientemente de las clases, aprenderá y experimentará más allá de lo que se le transmite directamente y así desarrollará competencias que le permitan realizar y ejecutar de mejor forma una tarea o trabajo.

Desarrollar la competencia metacognitiva en el estudiante permite prepararlos para el siguiente nivel escolar ya sea primaria, secundaria, bachillerato o superior; para la vida laboral con su presión innovadora, los cambios tecnológicos y sociales que exigen una adaptación y preparación permanente; para poder responder con las obligaciones de la vida ciudadana y de la vida privada y por último, para hacer más enriquecedor el tiempo libre. Los primeros dos son los fundamentos que se desarrollarán a lo largo de este trabajo.

2.3.1. ESTRATEGIAS NECESARIAS PARA DESARROLLAR LA METACOGNICIÓN.

En los últimos años han proliferado los estudios, las investigaciones y el diseño de métodos, programas, técnicas y estrategias, sobre los aspectos fundamentales implicados en el aprendizaje y que, en su conjunto, apuntan hacia el modo de instruir y de estudiar. Así que establecer una distinción entre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje no es una tarea fácil de lograr. Teniendo en cuenta esto, se comprende que un programa diseñado para enseñar a aprender pueda incluir ejercicios útiles para desarrollar la memoria, la comprensión u otros aspectos mentales.

Al hablar de la metacognición se hace énfasis en dos aspectos importantes: el conocimiento del sistema y de los procesos cognitivos, y su función autorreguladora de esos mismos procesos. La autorregulación, que comprende todas las estrategias mentales de comprensión, memorización, aprendizaje, etc., es el aspecto que más interesa últimamente, porque “se supone que la realización de las tareas depende de los procesos de control, tales como la planificación (objetivo), observación, evaluación y modificación de las estrategias emprendidas” (Dominowski, 1990: 129) por lo que ha llevado a esta investigación a explorar cuáles son las estrategias más eficaces en el aprendizaje para encontrar un nuevo enfoque en la enseñanza y determinar una nueva metodología de trabajo al aprender.

Primero hay que definir qué es una estrategia, puesto que existen numerosas definiciones y con frecuencia poco consistentes. Cuando se habla de estrategias de aprendizaje implícitamente los autores se refieren a formas de trabajar mentalmente que se supone o se ha probado que mejoran el rendimiento. Ortega y Gasset decía que la técnica es el esfuerzo para ahorrar esfuerzo. Guardando un paralelismo con esta idea, se diría que las estrategias de aprendizaje son modos de aprender más y mejor con el menor esfuerzo. O dicho de una forma más positiva, son formas de aprender más y mejor con el mismo esfuerzo. Por otra parte, aunque los autores no se ponen de acuerdo en cuanto a la definición, tienen una idea bastante clara acerca del objetivo que buscan al diseñar estrategias, programas o métodos de trabajo; su interés se centra en descubrir formas de estudiar que mejoren el rendimiento y eviten el fracaso.

Kurtz (1990) explica que la metacognición regula al menos dos formas en el uso eficaz de las estrategias: 1) para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Debe conocer, por ejemplo, las estrategias de repasar, subrayar, resumir, hallar un lugar adecuado para estudiar, etc. y debe saber también cuándo conviene usarlas. Así, ha de entender que el repaso es mejor para memorizar, mientras que la localización espacial es más adecuada para estudiar geografía. 2) A través de la función reguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según lo requiera la tarea.

Por ello es importante considerar el desarrollo y aplicación de ciertas estrategias pedagógicas que propicien experiencias de aprendizaje relacionadas al diseño y desarrollo de estrategias de estudio y al mismo tiempo enfocadas a la metacognición con:

- a) Manejo de diagramas cognitivos
- b) Elaboración de semánticas o conceptuales
- c) Diseño de situaciones de aprendizaje
- d) Fomento a la participación colaborativa a través de la motivación

Estos modelos conceptuales se distinguen por agrupar tres elementos básicos, el primero de los es la percepción organizada: producto de la información proporcionada por los sentidos en forma de datos, hechos o ejemplos aislados; la segunda corresponde a una representación que trata de globalizar lo percibido: de una manera imaginaria y espacial – geográfica, además de una conceptualización: “lo percibido y lo representado se estructura conceptualmente y forma parte de nuestras ideas, actitudes, conocimiento y valores. Supone una forma de organización mental” (Roman y Diez, 2000: 62).

Lo anterior permite considerar a los mapas conceptuales y cognitivos como un medio para fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo, la creatividad, incluso un pensamiento crítico derivado del proceso de análisis y reflexión de aquellos fenómenos sociales determinantes para el futuro de una sociedad.

Por lo tanto, no se puede disociar la enseñanza de estrategias y la actividad metacognitiva, si se aspira a lograr cambios estables en las técnicas de estudio de los alumnos.

2.3.2. DIFICULTADES PARA DESARROLLAR LA METACOGNICIÓN EN LOS ALUMNOS.

En materia de educación en nuestro país, han sido implementadas las diferentes reformas curriculares a favor de desarrollar un aprendizaje significativo en los alumnos de los distintos niveles educativos, sin embargo los resultados obtenidos no han sido del todo favorables para el desarrollo educativo nacional. Esto posiblemente se debe a dos factores que determinan el rezago del desarrollo autónomo de nuestro país.

El primer factor es de índole económico - social: producto del desinterés familiar hacia la apreciación educativa y el valor intrínseco que representa, debido a que una gran mayoría de la población considera el proceso escolar sólo como un medio de ascenso social y no como una necesidad para su vida, propiciando que el mismo estudiante asista sólo por conveniencia económica o como un proceso de la vida derivada de la costumbre social pero sin un compromiso honesto.

Otro factor que dificulta el desarrollo de la metacognición deriva de la carencia de aplicación y desarrollo de estrategias de aprendizaje, entre ellas la toma de notas, manejo de fuentes, fomentos de hábitos de estudio, aunado a ello la percepción que tienen los estudiantes del rol del docente, en cuanto a la idea que ser quien solucione todas sus preguntas, incluso nuestro contexto social permite apreciar que los alumnos presentan cierta dificultad para tomar decisiones a favor de su propio aprendizaje.

La necesidad de entrenamiento en habilidades metacognitivas se hace patente, sobre todo, cuando nos enfrentamos con poblaciones especiales. Dentro de éstas, vamos a referirnos a sujetos hiperactivos, con dificultades de aprendizaje ya que dependen del maestro para seguir instrucciones sin poder tener autonomía en sus decisiones. La preparación de sujetos con dificultades especiales debe enfatizar, tanto la importancia de una serie de estrategias generales de autorregulación, libres de contenidos específicos, como las estrategias más poderosas aplicadas a campos concretos. Dado que muchos de estos estudiantes no pueden enlazar lo general con lo particular (o viceversa) sin una instrucción específica, habrá que emplear materiales especiales y resolver por ellos, al menos inicialmente, los posibles problemas; crear puentes entre lo aprendido y explicar, explícitamente, en qué situaciones puede aplicarse cada una de las estrategias en que se les va entrenando. Entonces, el alumno se vuelve dependiente del docente o de su guía lo que provoca que el estudiante sea incapaz de resolver problemas, tomar decisiones, realizar aplicaciones o relacionar la nueva información con su contexto además de ser

incapaz de trabajar colaborativamente, estos factores son la respuesta al rezago en cuanto al desarrollo de la metacognición. Dichos factores hacen que se reconsideren la práctica docente que se debe impulsar dentro del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz.

2.4 ASPECTOS CONCEPTUALES PARA MOVILIZAR LA COMPETENCIA: METACOGNICIÓN.

Según Glaser (1994), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje. Para poder desarrollar la competencia metacognitiva se utilizará principalmente de tres dimensiones: nivel de abstracción, calidad de razonamiento y conciencia cognitiva las cuales se detallaran en el transcurso de este punto.

Flavell (1976: 232), uno de los pioneros en la utilización de este término, afirma que la metacognición, por un lado, se refiere "al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" y, por otro, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto". Así, por ejemplo, se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema que otro; cuando se comprende que se debe verificar un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho; cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede olvidarse.

Por ello, en este apartado se describen aspectos conceptuales que movilizan la competencia metacognitiva como es el nivel de abstracción, la conciencia cognitiva y la calidad de razonamiento que servirán como base para esta investigación.

2.4.1 Nivel de abstracción

En esta dimensión indica el nivel de abstracción con que el alumno domina los contenidos que procesa. En general, se entiende por “abstracción” la distancia entre los datos inmediatos con que se enfrenta el estudiante y la generalización que hace de los mismos. El proceso de abstracción se conecta necesariamente con la generalización o transferencia del conocimiento y se relaciona con varios subprocesos cognitivos de indudable complejidad y utilidad para los aprendices: integración de lo nuevo con lo antiguo, conexiones horizontales o verticales, adecuada formación y almacenamiento en la memoria a largo plazo de esquemas que le sirven al alumno para realizar con eficacia sus posteriores fases del aprendizaje y, especialmente, para ubicarla en el contexto pertinente, etc.

2.4.2 EL GRADO DE CONCIENCIA COGNITIVA

Según Burón (1990), el grado de conciencia sobre las estrategias, se puede insertar con 1) Entrenamiento Ciego, 2) entrenamiento informado o razonado y 3) entrenamiento metacognitivo o en el control.

El primero se llama así porque los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo. Se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. Los alumnos lo hacen, pero no visualizan si esa forma de trabajar es mejor que otras. En consecuencia, no es fácil que la apliquen cuando tengan la opción de decidir cómo hacer el trabajo. De este modo, la enseñanza de las estrategias no conduce a su uso duradero. La instrucción mecánica puede ser útil para aprender pero no para "aprender a aprender". No parece, entonces, que el entrenamiento ciego sea suficiente para ayudar a los estudiantes que presentan más dificultades para ser autónomos en el aprendizaje.

El segundo se da cuando a los estudiantes se les pide que aprendan o trabajen de un modo determinado y, además, se les explica por qué deben hacerlo, resaltando su importancia y utilidad. La práctica de las estrategias específicas de la tarea se acompaña de una información explícita sobre la efectividad de las mismas, basándose en el argumento de que las personas abandonan las estrategias cuando no se les enseña cómo emplearlas, porque no saben lo suficiente sobre su funcionamiento cognitivo como para apreciar su utilidad para el rendimiento, ni se dan cuenta de que pueden ser útiles en

diferentes situaciones. Si los estudiantes no poseen información acerca de las situaciones, materiales y propósitos, es decir, sobre las condiciones en las que es más apropiado aplicarlas, probablemente harán un uso indiscriminado de las mismas. Esto significa que una mayor conciencia sobre estos aspectos de las estrategias puede contribuir tanto a su permanencia como a su aplicación flexible y no rutinaria.

Por último, el entrenamiento Metacognitivo o en el Control en donde la instrucción metacognitiva se avanza respecto de la instrucción razonada, en el sentido de que el profesor, además de explicar a los alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta, los induce a que ellos mismos lo comprueben, de modo que los lleva, indirectamente, a tomar conciencia de su efectividad.

Esta modalidad de inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje implica, en definitiva, enseñar a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución, lo cual favorece el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilita su generalización a nuevos problemas, vinculándose, en esta forma, la metacognición, a la noción de transferencia. Esto significa, en consecuencia, que si aspiramos a que los alumnos aprendan a aprender, el método didáctico ha de ser, el metacognitivo.

2.4.3 Calidad de razonamiento.

El razonamiento lógico aporta al estudiante una serie de posibilidades adicionales a las actividades relacionadas con un determinado aprendizaje puesto que le permite acceder a los antecedentes o consecuencias de lo que aprende, comprender mejor los materiales que está procesando ya que le ayuda a saber no sólo el cómo sino también el porqué de los fenómenos, datos, etc. con que se enfrenta y organizar o integrar mejor y a un nivel superior diferentes conocimientos. Concebir la enseñanza como mera transmisión o acopio de múltiples informaciones es un desprecio de la capacidad que tienen los estudiantes para integrar conjuntos de conocimientos afines.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El propósito del presente capítulo es describir y dar a conocer el procedimiento metodológico utilizado para realizar el trabajo de investigación sobre “Desarrollo de la competencia metacognitiva en estudiantes de bachillerato general en el marco de la RIEMS”, con la finalidad de detallar en la elección de los grupos o sujetos de estudio, la selección y construcción del instrumento de evaluación y el procedimiento de medición del desarrollo de dicha competencia, mismos que forman parte del trabajo de investigación, secuencia e intervención didáctica para desarrollar la competencia metacognitiva en los alumnos de bachillerato del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz en el marco de la RIEMS con el fin de generar resultados válidos y confiables así como cumplir con los objetivos planteados al inicio de este proyecto.

3.1 Diseño de la investigación

La secuencia metodológica que se llevó a cabo en la presente investigación está sustentada en el diseño y aplicación de un instrumento, elaborado con la característica de prueba académica cuyos reactivos se presentan con preguntas de opción múltiple, mismas que están fundamentadas en los atributos propios de la competencia número 7: aprende de forma autónoma, formulados por la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y que están planteados en el acuerdo 444.

La investigación se fundamenta en el método cuantitativo, descriptivo y cuasi-experimental, cuantitativo porque es una investigación estructurada y objetiva, la cual está integrada con datos medibles y observables, por lo que se utilizaron métodos formales y estructurados, además que se recogieron datos que se cuantificaron a través de una medición sistemática empleando un análisis estadístico como elemento sobresaliente.

Es descriptivo porque se definieron y describieron las características importantes de los grupos que fueron sometidos al análisis, además porque fueron relacionados con los cuestionamientos que más adelante fueron sometidos a medición para describir lo investigado.

Es cuasiexperimental debido a que se sometieron como estudio dos grupos, uno experimental y otro control, en el primero se empleó una prueba diagnóstica (pre test), se aplicó una intervención didáctica bajo la modalidad de clase - taller, pensada en desarrollar los atributos de la metacognición con los contenidos de la asignatura de literatura, una vez concluida la intervención didáctica se utilizó una prueba (pos test), en el segundo grupo solamente se aplicó la prueba diagnóstica (pre test) y la prueba denominada como pos test, las pruebas permitieron cuantificar e interpretar los resultados respecto a las intervenciones realizadas y comparar ambos grupos.

3.2 Sujetos

Para la elaboración del instrumento de esta investigación se consideró la participación de dos grupos de alumnos ambos pertenecientes al quinto semestre de bachillerato general del Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz. Dichos grupos pertenecen al turno matutino cuyo horario corresponde de 7:20 a.m. a 14:30 p.m. El primer grupo corresponde al 5° grado grupo "C", el segundo grupo con el que se trabajó fue el 5° grado grupo "D" cada uno de ellos con características particulares que a continuación se describe.

El 5° "C" está formado por 46 alumnos, los cuales 26 son hombres y 20 mujeres, oscilan entre los 17 y 18 años de edad, la mayoría de ellos pertenecientes a un nivel socioeconómico medio. Por otro lado, el 5° "D" lo conforman 40 alumnos, 21 son hombres y 19 son mujeres, la mayoría de estos estudiantes al igual que el grupo anterior tienen entre 17 y 18 años, y pertenecen a un estrato socioeconómico medio; ambos grupos fueron seleccionados debido a la clasificación de los mismos puesto que cada uno, se agrupa de acuerdo al área de interés para su ingreso a la universidad, el grupo "C" pertenece al área de Ciencias Sociales y el grupo "D" pertenece al área de Comunicación.

GENERACIÓN	GRUPO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
2013-2016	"C"	26	20	46
	"D"	21	19	40

Tabla 4: Muestra de estudiantes de Bachillerato del Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz.

Los grupos fueron elegidos al azar para aplicar el instrumento y realizar la intervención de forma que uno fuera el grupo control y el otro experimental sin mostrar preferencia alguna por los mismos. Por lo que quedó de la siguiente forma:

- 5° grado grupo “C” = Grupo Control
- 5° grado grupo “D” = Grupo Experimental

3.3 Instrumento

El instrumento se basó en estructura de Prueba de Aptitud Académica para el área de Literatura, constituida por 40 reactivos, cada una de ellas se estructura en tres variables orientadas a determinar el desempeño y desarrollo de la competencia metacognitiva en los alumnos, con ello se medirá los avances o retrocesos de las variables propuestas para dicho instrumento.

La elaboración del instrumento de investigación fue producto de la idea de que el alumno al presentar un examen de admisión como es el de ingreso a la Universidad, el alumno se enfrenta solo a las tareas que se le piden que lleve a cabo, sin embargo al no poder contar con un docente para que aclare indicaciones o despeje sus dudas, el alumno entra en un conflicto interno puesto que requiere de cierto grado de control y autonomía para poder realizar dichas tareas sin objeción alguna, por lo que el instrumento se elabora bajo esta dinámica y se construye una Prueba de Aptitud Académica estableciendo los criterios de medición y para desarrollar el proceso de diagnóstico, adecuándose a los objetivos de esta investigación.

La Prueba de Aptitud Académica se elabora específicamente para el área de Literatura en donde se le presentan al alumno una serie de lecturas con tareas específicas por realizar, además de ejercicios de jerarquización de la información de acuerdo al tema que se aborda de la literatura en dicha prueba apoyándonos en el programa de la asignatura.

Las variables que se determinaron para esta investigación son: Calidad de razonamiento, nivel de abstracción y conciencia cognitiva.

Variables:

A) Calidad de razonamiento: aquí se determinan los constructos cognitivos del saber literario que permitan la apropiación de los procesos a través del establecimiento de metas.

B) Nivel de abstracción: esta variable se caracteriza por comprobar el trabajo realizado mientras lo hace. Descubre las ideas principales o la información relevante. Trata de comprender los objetivos antes de la resolución de la tarea. Identifica y corrige errores.

C) Conciencia cognitiva: Organización espacial de eventos; esta variable hace alusión al reconocimiento y generación de un sentido crítico vinculando y articulando los constructos cognitivos del saber literario. Las preguntas derivadas de esta variable se refieren al estudio de la vinculación del pasado con el presente, explicación de eventos literarios, articulación de saberes y a la relación literaria entre el pasado con lo cotidiano.

Es importante mencionar que para implementar este instrumento en el Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz, el instrumento se sometió a un pilotaje previo para revalorar y modificar la prueba por alguna inconsistencia en su aplicación. Para ello se buscó a un grupo con características similares al que se le iba a aplicar. La aplicación de este pilotaje fue a un grupo de 5° semestre del Bachillerato Instituto Tecnológico de Cholula. La edad de este grupo oscila entre 17 y 18 años. La irregularidad más sobresaliente es que tardaban en contestar puesto que no poseían una buena estrategia de lectura, además de no recordar algunos conceptos y temas. En cuanto a la estructura de la prueba fue clara con lo que se les indicaba.

La prueba original contaba con 15 reactivos más, sin embargo y de acuerdo al pilotaje se tuvo que reconsiderar y omitir los mismos debido al tiempo para la aplicación de la prueba que fue de 50 minutos y que no eran suficientes para aplicar los 55 reactivos ya que a los alumnos les llevaba más tiempo leer los textos por su extensión, así mismo se tuvo que considerar el tipo de texto literario que se manejaba en la prueba ya que el vocabulario fue un punto de atraso de los alumnos puesto que tenían que leer y releer los mismos más de una vez.

Para la aplicación de este instrumento se contempló una sesión, la duración de ésta fue de 50 minutos, en esta sesión permitió diagnosticar y valorar el nivel que poseen los

alumnos respecto a las variables antes mencionadas y medir el nivel de logro de las mismas, además se respetó el tiempo asignado por la institución con base el plan curricular del Bachillerato General Estatal.

Además del pilotaje antes mencionado, se sometió a un jueceo por parte de tres expertos en el área de Lingüística y docencia: el Maestro Francisco Javier Romero Luna, Maestra Cecilia Cuan Rojas y la Maestra Eréndira A. Cervantes Carreto de la facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, quienes validaron el instrumento al analizar con detalle la estructura del mismo, el tipo de lecturas que se manejaba, el contenido, el nivel de elaboración y resolución de los reactivos, la claridad de las instrucciones, entre otras, para poder ser aplicado a los estudiantes del CEGDO.

Por lo tanto, al observar y considerar los comentarios de los expertos y del pilotaje, la Prueba de Aptitud Académica contó, finalmente, con 40 reactivos divididos en tres secciones, suficientes y necesarios para contestarlos en el tiempo indicado: 50 minutos. Los elementos que integran esta prueba se muestran en la siguiente tabla:

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	Reactivos
CALIDAD DE RAZONAMIENTO	Es el razonamiento lógico que aporta al estudiante una serie de posibilidades adicionales a las actividades relacionadas con un determinado aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de información. • Proceso inferencial • Juicios de valor • Pensamiento crítico 	16,17, 34 3, 14, 21, 31, 6, 22, 30 2, 11, 13, 23
NIVEL DE ABSTRACCIÓN	Indica el nivel de abstracción con que el alumno domina los contenidos que procesa y los relaciona con varios subprocesos cognitivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Extracción de Conceptos e ideas. • Relación lógica. • Interpretación del autor. • Hipotetiza 	1, 20, 24 4, 19, 27, 37 5, 8, 9, 10 26, 28, 29
CONCIENCIA COGNITIVA	Es la claridad o habilidad con que define las metas, planifica la tarea, utiliza procedimientos y los evalúa para alcanzar el éxito.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la tarea. • Selección de procedimientos. • Relación con la vida cotidiana. 	7, 15, 35, 36 12, 18, 25, 40 32, 33, 38, 39

Tabla 5: Variables para medir la competencia metacognitiva en la Prueba de Aptitud Académica

Para evaluar el resultado de cada uno de los reactivos planteados en la Prueba de Aptitud Académica se utilizó una escala de medición basada en la escala de Likert, ésta va del orden ascendente al descendente en función de respuesta del alumno.

ESCALA		ATRIBUTO	RANGOS NUMÉRICOS
4	MUY BIEN	El alumno comprende con claridad el objeto de la pregunta en su conjunto y en sus partes y resuelve correcta y coherentemente en todas sus fases.	3.5 – 4.0
3	BIEN	El alumno no comete prácticamente ningún error de importancia y no aparecen lapsus en la ejecución de la respuesta.	2.5 – 3.4
2	REGULAR	El alumno muestra algunas indecisiones e inconsistencias en la ejecución de la respuesta, aunque en determinados aspectos es claramente lógico.	1.5 – 2.4
1	DEFICIENTE	La solución de la problemática es incorrecta o incompleta al no interpretar correctamente las indicaciones e información previa o proporcionada por lo que comprende mínimamente el contenido de la pregunta y se muestra prácticamente perdido a lo largo de la ejecución.	1.0 – 1.4

Tabla 6: Escala de medición para asignar puntajes en la Prueba de Aptitud Académica

Los signos numéricos que se manejan en esta prueba van del 4 como valor máximo al 1 como valor mínimo. Los rangos 3.5 a 4 se encuentran en la escala de “muy bien” en donde el alumno comprende en su totalidad el reactivo y planifica las tareas y elige un proceso para poder culminar con la tarea. El siguiente nivel va del rango 2.5 al 3.4 ubicándose en el “Bien” en donde el alumno realiza y resuelve el reactivo casi sin cometer errores. La escala de “regular” se encuentra en el rango 1.5 al 2.4 en donde el alumno muestra algunas inconsistencias al resolver el reactivo puesto que no comprende o aplica correctamente lo que se le pide y el último nivel “deficiente” ubicado entre 1.0 y 1.4 aquí el alumno resuelve de manera incorrecta el reactivo al no interpretar la información o las indicaciones proporcionadas puesto que comprende mínimamente lo que se le pide.

3.4 Procedimientos

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en las instalaciones del Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz, cuya ubicación se encuentra en la prolongación de la 3 sur y calle 119 poniente s/n, colonia San Bartolo, Coatepec dentro de la ciudad de Puebla. Los sujetos participantes fueron 86 estudiantes ubicados en los grupos de quinto semestre “C” y “D” de bachillerato.

En su primera fase (pre test) se realizó el 11 de abril 2016 a ambos grupos y especificándose la intención de la prueba. Se contó con la autorización de los directivos, tanto administrativos como académicos de la institución. Los alumnos mostraron cierta renuencia a la aplicación del instrumento debido a que no están acostumbrados a contestar pruebas que requieran de un análisis, interpretación y reflexión que conlleven a la toma de decisiones, sin embargo, contestaron la prueba sin problema alguno.

Una vez aplicada la prueba, posteriormente, se procedió a la codificación de la información, para ello se creó una tabla de concentrado explicativo con el propósito de conocer, analizar y valorar los resultados, aunado a este proceso se elaboró una base de datos general que permitió determinar el desempeño escolar de los estudiantes, con base a esto, se dio inicio a la aplicación de la intervención didáctica.

La intervención didáctica que se abordó en el 5º grado grupo D (grupo experimental) y grupo C (grupo control) fue de 6 sesiones todas con una duración de 50 minutos, en la primera sesión se abordaron los componentes de los diagramas cognitivos, el proceso de esta sesión consistió en asignación de lecturas previamente seleccionadas, identificación de diagramas cognitivos, lectura de textos, ejercicios de consolidación y conclusiones de la actividad abordada en la sesión.

Para la segunda y tercera sesión se abordaron contenidos propios de la disciplina de literatura entre los cuales destacan literatura griega, medieval, renacentista, barroca, todos se trabajaron aplicando las características y elementos que caracterizan a los diagramas cognitivos.

En la tercera y cuarta sesión se trabajó específicamente las épocas de Realismo y Romanticismo en donde tenían que contraponer las características de estos movimientos literarios y reflexionar sobre su impacto en la sociedad actual, por lo que los alumnos tenían el reto de trabajar individual y autónomamente a través del análisis y estructuración de la información.

En la quinta sesión los alumnos trabajaron colaborativamente en donde debían de elaborar textos, jerarquizar y ordenar información de acuerdo a la elección de uno de los temas vistos de la literatura y analizar su aplicación en la actualidad.

Finalmente, en la última sesión se aplicó en ambos grupos la prueba denominada pos-test. Concluida la aplicación de pos-test, nuevamente se procesó la información en una base de datos previamente elaborada y utilizada para su medición y análisis.

En suma, este apartado ha explicado el procedimiento metodológico que se siguió para alcanzar el objetivo establecido, los sujetos de estudio, los grupos a los que pertenecen, el instrumento y su elaboración, la breve descripción de la intervención, el procedimiento y recopilación de datos necesarios para la interpretación reflexiva propia de la investigación realizada.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El presente capítulo se describen los resultados generados del instrumento aplicado a los sujetos de estudio que forman parte de este proyecto de investigación. Por lo que se presenta los elementos necesarios que permiten analizar y medir el nivel de desarrollo de la competencia metacognitiva de los estudiantes de bachillerato del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz.

4.1 Datos generales de la Prueba de Aptitud Académica

En este apartado se realizará una descripción detallada de la información recopilada, para ello es importante recordar que se utilizó un instrumento de medición: una Prueba de Aptitud Académica, aplicada en dos ocasiones distintas, se empleó en un primer momento el *pre-test*, después se aplicó la prueba denominada *pos-test*, en dicho instrumento se abordaron tres variables (nivel de abstracción, calidad de razonamiento y conciencia cognitiva) mismas que fueron estructuradas en 40 reactivos que fueron analizados y contestados por dos grupos, el primero de ellos 5° "D", grupo experimental, donde se abordó 37 pruebas, y el 5° "C", el grupo control, quienes contestaron 47 pruebas, esto nos da un total de 3360 reactivos analizados en dichas pruebas. Con base a lo anterior es importante señalar que el análisis y valoración de las frecuencias de cada uno de los indicadores que sustentan a cada variable estarán presentes en las gráficas y que por consecuente permitirán apreciar porcentualmente el proceso de este trabajo de investigación.

4.2 Características del Pre-test y Pos-test

El pre-test y pos-test fue elaborado como una Prueba de Aptitud Académica que permite valorar y evaluar el desempeño metacognitivo en la asignatura de literatura en los alumnos de Bachillerato General. Dicha prueba se sustenta en tres variables que se encuentran de manera implícita en los reactivos del instrumento y que serán evaluados y medidos posteriormente.

La primera variable que conforma el instrumento de medición se denomina: *calidad de razonamiento*, aquí se determinan los constructos cognitivos del saber literario que permitan la apropiación de los procesos a través del establecimiento de metas. Esta

variable está conformada por los reactivos 2, 3, 6, 11, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 30, 31, 34 de la Prueba de Aptitud Académica. Los indicadores que lo conforman son:

- Organización de información.
- Proceso inferencial
- Juicios de valor
- Pensamiento crítico

La segunda variable: nivel de abstracción, se caracteriza por comprobar el trabajo realizado mientras lo hace. Descubre las ideas principales o la información relevante. Trata de comprender los objetivos antes de la resolución de la tarea, identifica y corrige errores. En esta variable pretende indicar el nivel de abstracción con que el alumno domina los contenidos que procesa.

Esta variable comprende cuatro indicadores específicos:

- Extracción de conceptos e ideas.
- Relación lógica.
- Interpretación del autor.
- Hipotetiza

Los reactivos que la conforman son: 1, 4, 5, 8, 9, 10, 19, 20, 24, 26, 27, 28, 29, 37.

La tercera y última variable *conciencia cognitiva*: hace alusión al reconocimiento y generación de un sentido crítico vinculando y articulando los constructos cognitivos del saber literario. Esta variable se puede utilizar cuando los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo.

A esta variable le corresponde los reactivos 7, 12, 15, 18, 25, 32, 33, 35, 36,38, 39, 40 y los indicadores son los siguientes:

- Planificación de la tarea.
- Selección de procedimientos.
- Relación con la vida cotidiana.

El pre-test y pos-test se aplicó a alumnos de 5° semestre del Bachillerato General Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz en un tiempo de 50 minutos, este instrumento está conformado por tres secciones:

1a Sección conformada por un cuento de la Revolución llamado “la Cilindra” de Carmen Báez, con 14 reactivos.

2a sección conformada por el texto literario “El infierno” de Dante Alighieri con 5 reactivos y el texto de “Narciso y Eco” de las metamorfosis de Ovidio conformada con 5 reactivos, dando un total de 10 reactivos.

3a Sección se presenta los principales movimientos literarios por medio de imágenes cuyas características los lleve al reconocimiento de los mismos ordenándolos cronológicamente, así mismo se les presenta un fragmento de la obra del Mío Cid en dos versiones, castellano y español actual, en donde al compararlos les permita contestar los cuestionamientos presentados y, por último, el análisis del poema “Ultramarina” de Rafael H. Valle con un total de 16 reactivos.

La Prueba de Aptitud Académica consta de un total de 40 reactivos con cuatro posibles respuestas identificadas con las letras A, B, C y D, en donde sólo una es la respuesta correcta.

4.2.1 Resultados de la prueba Pre-test: grupo control

Los resultados que se presentan a continuación muestran el nivel de desarrollo de la competencia metacognitiva que poseen los alumnos de bachillerato en relación con la asignatura de Literatura en la fase de pre-test aplicada al grupo: 5° C.

Los datos que se mostrarán a continuación tendrán la siguiente estructura: descripción de la variable, presentación de los resultados del grupo control (5° “C”) todos ellos visualizados en una tabla en donde se concentró la variable, sus indicadores, el número de reactivos que conforman cada indicador, los rangos alcanzados y posteriormente, la gráfica correspondiente con la interpretación de los datos arrojados.

La primera variable que conforma este instrumento de medición se denomina **Calidad de Razonamiento** en donde se pretende analizar el razonamiento lógico que el estudiante realiza mediante una serie de posibilidades adicionales a las actividades relacionadas con un determinado aprendizaje puesto que le permite acceder a los antecedentes o consecuencias de lo que aprende, comprende mejor los materiales que está procesando ya que le ayuda a saber no sólo el cómo sino también el porqué de los fenómenos, datos, o cualquier información a la que se enfrenta y organizar o integrar mejor y a un nivel superior diferentes conocimientos.

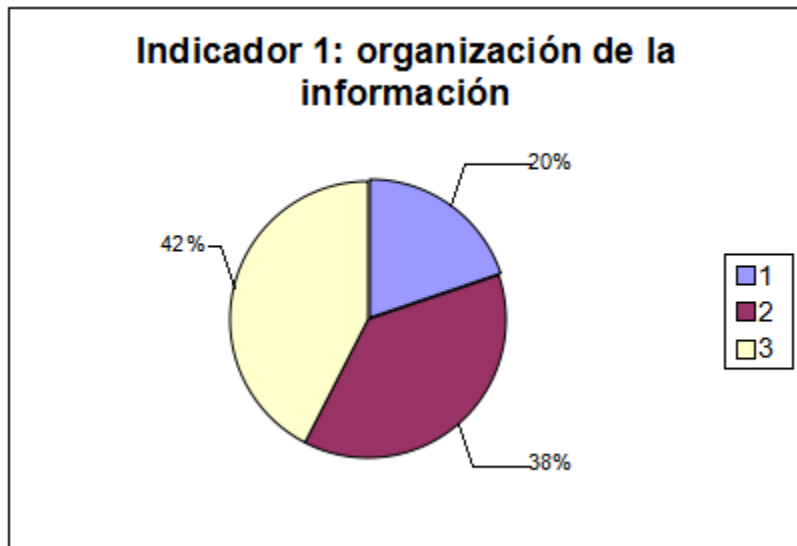
Esta variable está conformada por cuatro indicadores: organización de la información, proceso inferencial, juicios de valor y pensamiento crítico.

En la siguiente tabla se muestra de forma general las tres variables con sus once indicadores con los porcentaje de cada reactivo y por indicador en donde arroja los resultados de la prueba pretest del grupo de 5° semestre grupo C (grupo control) mediante la escala de evaluación.

Variable	Indicador	Reactivo	% por Respuesta	% por Indicador	Escala de Evaluación
Calidad de Razonamiento	1. Organización de información	16	45%	79%	3.5 Muy Bien
		17	98%		
		34	96%		
	2. Proceso Inferencial	3	89%	65%	2.9 Bien
		14	81%		
		21	36%		
	3. Juicios de valor	31	57%	77%	3.6 Muy Bien
		6	76%		
		22	85%		
	4. Pensamiento Crítico	30	70%	58%	2.7 Bien
		2	64%		
		11	37%		
13		64%			
Nivel de abstracción	5. Extracción de conceptos e ideas	23	68%	78%	3.7 Muy Bien
		1	53%		
		20	85%		
	6. Relación Lógica	24	98%	66%	3.0 Bien
		4	43%		
		19	69%		
		27	62%		
	7. Interpretación del autor	37	90%	70%	3.3 Bien
		5	49%		
		8	68%		
	8. Hipotetiza	9	91%	32%	1.5 Regular
10		74%			
26		55%			
28		28%			
Conciencia Cognitiva	9. Planificación de la tarea	29	15%	88%	4.0 Muy Bien
		7	87%		
		15	98%		
	10. Selección de procedimientos	35	83%	59%	2.7 Bien
		36	87%		
		12	72%		
		18	88%		
	11. Relación con la vida cotidiana	25	65%	75%	3.5 Muy Bien
		40	11%		
		32	70%		
33		57%			
		38	87%		
		39	89%		

Tabla 7: Variables generales con su nivel de rango en pretest 5° C

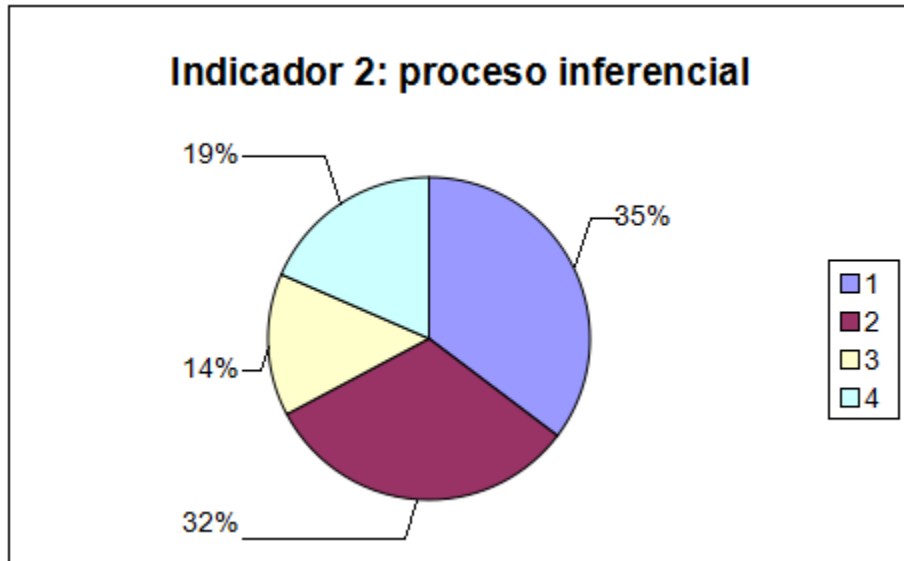
En la siguiente gráfica se muestra los resultados obtenidos en el primer indicador por el grupo control: 5° C formada por tres reactivos en donde se pretende medir la organización de información.



Gráfica 1. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 1: Calidad de Razonamiento Indicador 1 organización de la información.

Como se puede ver en esta gráfica el reactivo 16 representado por el color azul muestra un 20% de respuestas acertadas, en este reactivo se solicitaba enlistar los personajes de acuerdo al orden de aparición de un fragmento del texto "el infierno", el reactivo 17 cuyo color es morado arroja un 38% en donde se le solicitaba al alumno ordenar las palabras de un letrero que se habían mezclado y por último el color rosa que representa el reactivo 34 su resultado fue de 42% cuya solicitud era la identificación de estrofas de un poema. Por lo que se puede interpretar que en este indicador los alumnos logran analizar la organización de información en donde seleccionan información relevante, la convierten en contenido significativo, lo organizan para que posteriormente puedan representarlo o en un futuro poder inferir por lo que se encuentran en una escala de 3.5 equivalente a Muy Bien.

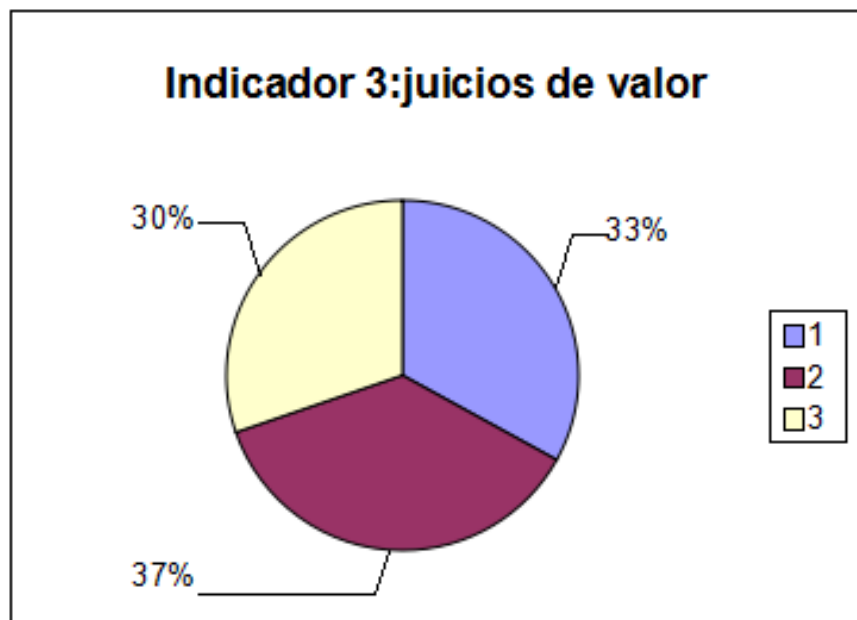
La siguiente gráfica pertenece al indicador número 2: proceso inferencial cuyo objetivo es estudiar la precisión y riqueza de los principales procesos de inferencia realizados por los alumnos en la resolución de tareas aplicando la deducción y la inducción.



**Gráfica 2. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 1: Calidad de razonamiento
Indicador 2: proceso inferencial**

Esta gráfica está integrada por cuatro reactivos representada de la siguiente forma: el color azul es el reactivo 3 en donde se da una serie de adjetivos que forman parte de un personaje y hay que identificar quién es de acuerdo a las pistas que proporciona el texto, el cual arroja como resultado un 35%, el color morado que es el reactivo 14 con un 32% pide que se identifique el tema central del texto de acuerdo a la información proporcionada, el tercer color, rosa, pertenece al reactivo 21 con un valor de 14% en donde se solicita dar el significado de una palabra de acuerdo al texto y por último color verde reactivo 31 cuya solicitud es que se dé el significado de la palabra yermos de acuerdo al contexto del Mío Cid. De acuerdo a los resultados se puede interpretar que en general los alumnos se encuentran en un rango de BIEN ya que en la escala de evaluación están con 2.9 lo que indica que evalúan la precisión y el peso de las razones que dan como justificación de sus inferencias lógicas.

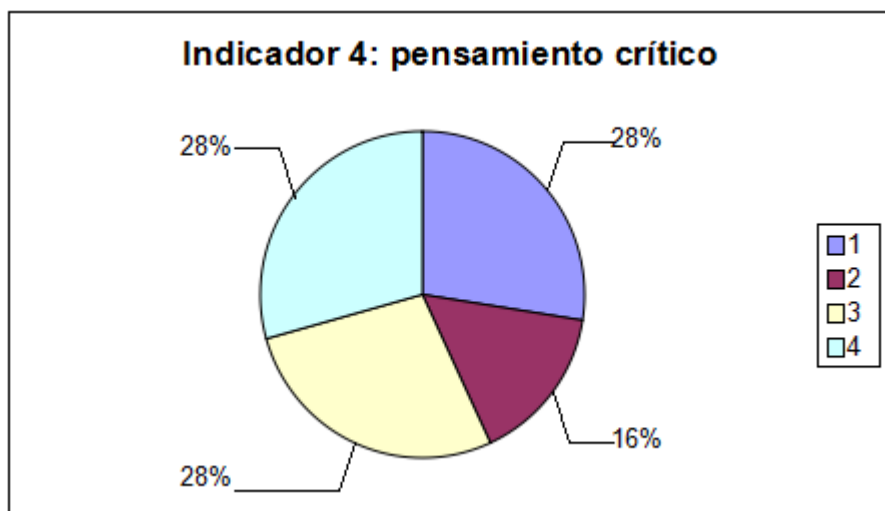
La gráfica 3 pertenece al indicador de juicios de valor formada por tres reactivos en donde se pretende identificar los valores que se encuentran relacionados con las acciones de los personajes en donde se muestra la posición subjetiva del autor o de los mismos personajes o elementos que lo conforman y que pueden ser comparados.



Gráfica 3. Prueba pre-test. Grupo control 5° “C”. Variable 1: Calidad de razonamiento, indicador 3: Juicios de valor.

Los resultados que muestra esta gráfica se encuentran identificados por los siguientes colores: azul pertenece al reactivo 6, color morado reactivo 22 y reactivo 30 con el color rosa. En el primero arroja un total de 33% en donde se solicitaba que se estableciera el porqué el personaje principal quería defender a otro personaje cuando estaban a punto de fusilarlo. En el segundo el resultado fue de 37% cuya indicación era que se identificara quién castigaba al personaje principal de acuerdo a sus acciones presentadas y por último con un 30% el reactivo solicitaba establecer el estado de ánimo que se percibía por parte del personaje del Cid. En este indicador y con los resultados mostrados anteriormente, se puede interpretar que los alumnos muestran una gran capacidad de identificar y establecer los juicios de valor de acuerdo a las acciones o ideas presentadas a lo largo de los diferentes textos que se les presentaron en la prueba, lo que les permitió identificar información, contenido y establecer procedimientos para juzgar la verdad, el error de lo que se expresa o piensa. Por lo que se encuentran en un rango de **3.6 MUY BIEN**.

La siguiente gráfica, número 4, cuyo indicador es el pensamiento crítico, este indicador está formado por cuatro reactivos que evalúan principalmente las destrezas relacionadas con el razonamiento de cualquier problema, contenido o tema.



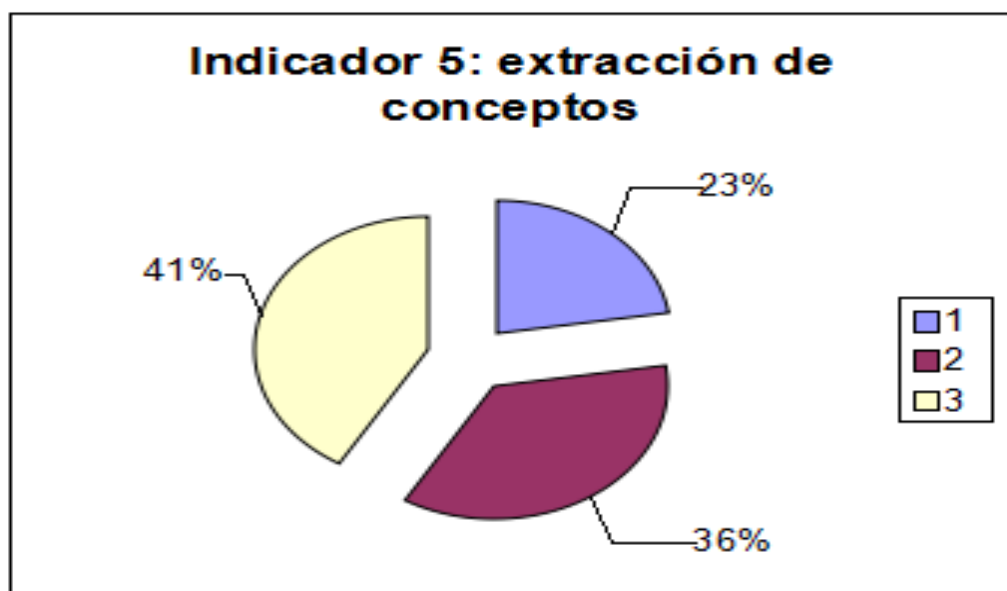
Gráfica 4. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 1: Calidad de razonamiento, indicador 4: Pensamiento crítico

Esta gráfica está formada por cuatro reactivos representada por los siguientes colores: el azul pertenece al reactivo 2 cuya tarea solicitaba establezca por qué deben de llevar a un personaje al lugar en donde se va a llevar a cabo una tragedia, este reactivo muestra un total de 28%, con el color morado pertenece al reactivo 11 en donde se pide que basándose en el texto se identifique el nudo que determina el desenlace de la historia, este reactivo da un 16% que es el más bajo de los cuatro reactivos, el rosa que es el reactivo 13 con un total de 28% solicita al alumno que de acuerdo a las características psicológicas de un personaje establezca una acción y por último, el reactivo 23 con el color verde arroja un porcentaje de 28% en donde se pide que se identifique claramente las características pertenecientes al concepto de Mito. Por lo que de acuerdo a los datos arrojados por esta gráfica se puede interpretar que los alumnos se encuentran en una escala de evaluación de BIEN con un 2.7 en general, lo que indica que los alumnos logran identificar y mejorar la calidad de su pensamiento, ya que logra formular problemas y preguntas vitales que lo ayuden a la solución de la tarea.

La segunda parte de este instrumento de medición le corresponde a la variable 2: Calidad de razonamiento diseñada para medir el nivel que tienen los alumnos referente al uso y aplicación de los constructos cognitivos del saber literario a partir del establecimiento

de actividades que requieran organizar y delimitar espacial y temporalmente eventos literarios. El proceso de abstracción se conecta necesariamente con la generalización o transferencia del conocimiento y se relaciona con varios subprocesos cognitivos de indudable complejidad y utilidad para los aprendices: integración de lo nuevo con lo antiguo, conexiones horizontales o verticales, adecuada formación y almacenamiento en la memoria a largo plazo de esquemas que le sirven al alumno para realizar con eficacia sus posteriores fases del aprendizaje y, especialmente, para ubicarla en el contexto pertinente, etc. Dicha variable la conforman cuatro indicadores: extracción de conceptos e ideas, relación lógica, interpretación del autor y por último, hipotetizar.

La gráfica 5 corresponde al indicador de extracción de conceptos e ideas en donde se pretende evaluar la identificación de palabras, localizar ideas principales del texto e información relevante.

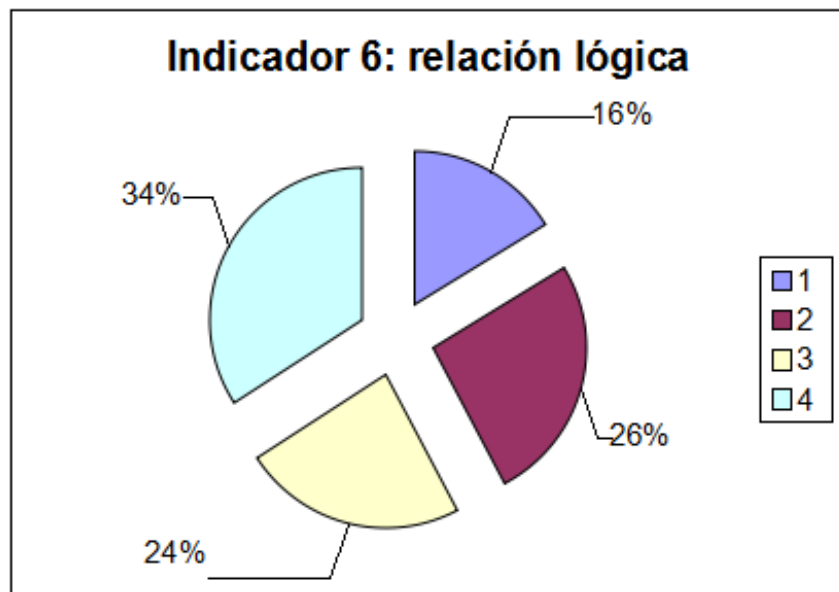


Gráfica 5. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 5: Extracción de Conceptos.

Los datos que se muestran en esta gráfica indican que los alumnos se encuentran en la escala de evaluación de MUY BIEN con un 3.7 lo que se puede interpretar que los alumnos se encuentran en un buen nivel ya que poseen y dominan un proceso lector que les permite llevar a cabo la tarea, puesto que logran buscar, localizar y seleccionar información específica. Esto lo refleja los reactivos que conforman este indicador, con el color azul el reactivo 1 con un 23%, el color morado con 36% perteneciente al reactivo 20 y por último el

reactivo 24 con un rango mayor de 41%.

El siguiente indicador es el de relación lógica formada por cuatro reactivos que pretenden evaluar con datos u objetos físicamente ausentes que forman símbolos o copias mentales que son llevados a la memoria junto con sus características y que posteriormente se evocan para relacionarlos lógicamente entre sí a través de procesos mediadores de espacio, tiempo.

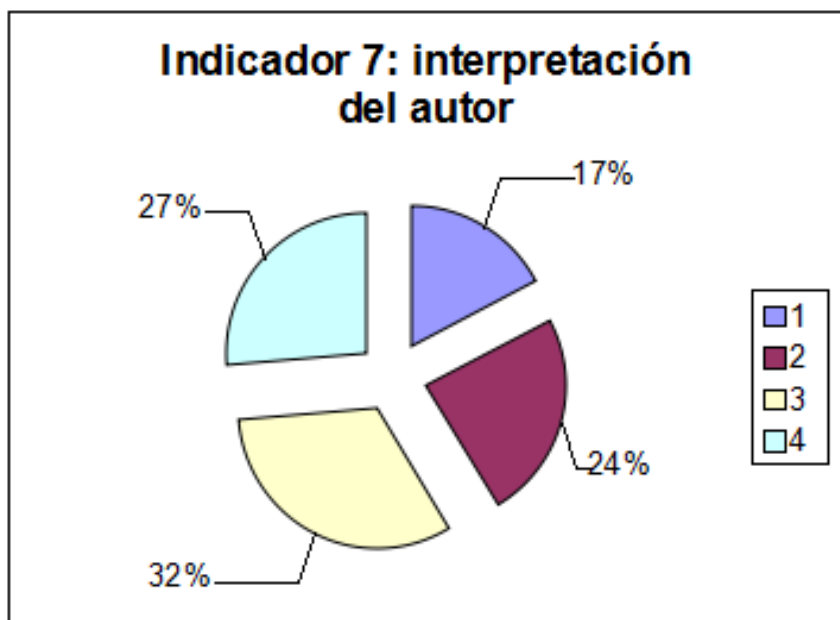


Gráfica 6. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 6: Relación lógica.

Esta gráfica formada por cuatro reactivos representada por los siguientes colores: azul reactivo 4 con el rango más bajo de 16% en donde se pedía que de acuerdo a una serie de oraciones se elija la opción que represente el contenido del fragmento de un cuento, el color morado reactivo 19 con uno de los promedios altos de 26% se solicitaba que se relacionara las características con su género literario, el rosa perteneciente al reactivo 27 con un porcentaje de 24 que indicaba en la prueba que se observara las imágenes pertenecientes al movimientos literarios y de acuerdo a sus características identificaran cuál pertenecía a la época del Barroco y por último color verde reactivo 37 con el porcentaje más alto de 34% cuya tarea era identificar palabras que pertenecieran a la misma clase de rima. Por lo que se puede interpretar que los alumnos logran unir datos de

forma lógica aunque se les presente de diferentes formas por lo que se encuentran en un rango de BIEN con un 3.0.

El siguiente indicador pertenece a la interpretación del autor en donde se pretende inferir el contexto que rodea el mensaje, es decir, la intención, los aspectos sociales, algunas normas y valores, además de determinar la postura del autor y explicar las ideas esenciales del texto.

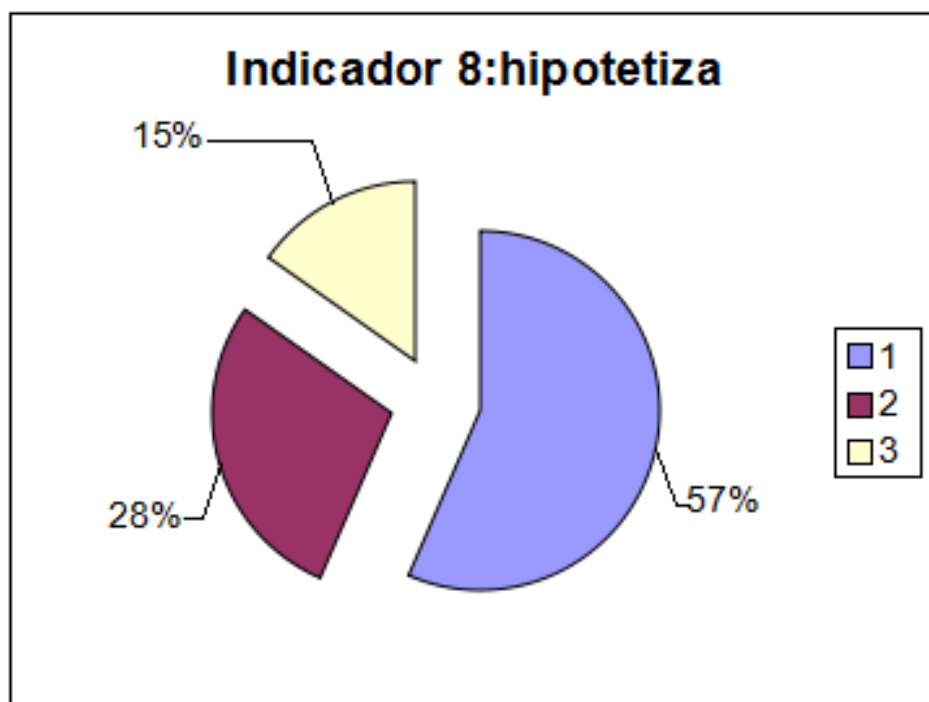


Gráfica 7. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 7: Interpretación del autor.

La gráfica 7 con los resultados presentados indica que los alumnos logran atribuir, de forma general, significado y sentido a las palabras, conceptos e ideas del texto, además de lograr identificar qué se dice de la lectura o de qué trata. Este indicador está formado por cuatro reactivos, los cuales son: en color azul reactivo 5 con un valor mínimo de 17% comparado con los siguientes tres, reactivo 8 con el color morado arroja como resultado 24%, el reactivo 9 representado con el color rosa con el valor más alto de este indicador es de 32% y por último el reactivo 10 con un 27%. Lo que indica que los alumnos de este grupo se encuentran en la escala de evaluación de **BIEN** con un **3.3**.

El indicador 8 corresponde al nivel más complicado dentro de la abstracción, el cual es

hipotetizar.



Gráfica 8. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 8: Hipotetiza

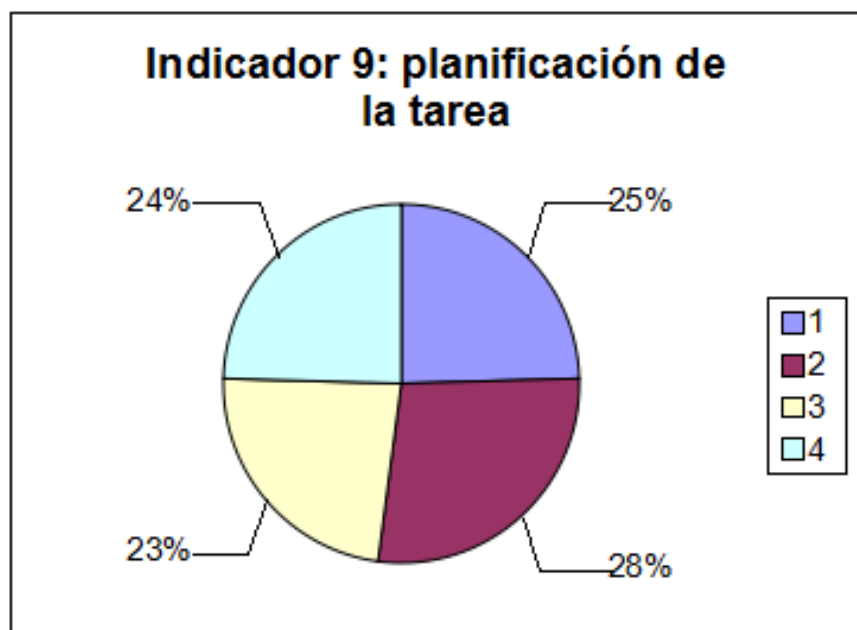
Como se muestra en la gráfica 8, se puede interpretar que los alumnos se encuentran en uno de los niveles bajos dentro de la escala ya que se encuentran dentro del rango de REGULAR con 1.5, lo que indica que los alumnos aun no poseen este grado de abstracción ya que no logran realizar supuestos de acuerdo a nuevos o posibles enfoques o interpretaciones con respecto a la información proporcionada. Este indicador formado por tres reactivos en donde el más alto se encuentra con un 57% representado con el color azul perteneciente al reactivo 26 y el reactivo 29 con el color rosa quien tiene el valor más bajo que es de 15%.

La tercera parte de la prueba de medición le pertenece a la variable tres denominada: *Conciencia cognitiva*, elaborada para medir el nivel que tienen los alumnos respecto al reconocimiento y generación de un sentido crítico vinculando y articulando los constructos cognitivos del saber. Las preguntas derivadas de esta variable se refieren al estudio de la vinculación del pasado con el presente, explicación de eventos literarios, articulación de saberes y a la relación literaria entre el pasado con lo cotidiano.

Esta variable se utiliza cuando los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo. Se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. Los alumnos lo hacen, pero no visualizan si esa forma de trabajar es mejor que otras. En consecuencia, no es fácil que la apliquen cuando tengan la opción de decidir cómo hacer el trabajo. De este modo, la enseñanza de las estrategias no conduce a su uso duradero. La instrucción mecánica puede ser útil para aprender pero no para "aprender a aprender". Entonces, los estudiantes presentan más dificultades para ser autónomos en el aprendizaje.

Esta variable está estructurada por tres indicadores: planificación de la tarea, selección de procedimientos y relación con la vida cotidiana.

El indicador 9 llamado planificación de la tarea evalúa la percepción del estudiante sobre el nivel de seguridad con que percibe las implicaciones de la tarea a la que se enfrenta, como se muestra en la siguiente gráfica:

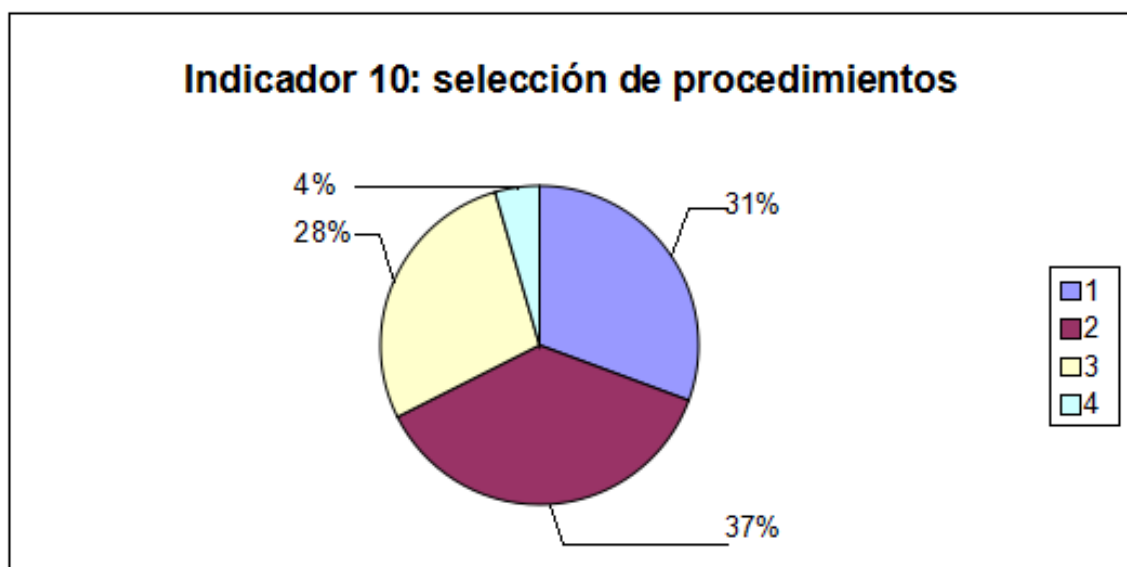


Gráfica 9. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 3: Conciencia Cognitiva. Indicador 9: Planificación de la tarea.

Esta gráfica muestra los resultados que los alumnos obtuvieron al contestar los cuatro reactivos que forman parte de este indicador cuyos colores son los siguientes: reactivo 7 color azul con un 25% , reactivo 15 representada con el color morado con un 28% cuyo

valor es el más alto, color rosa perteneciente al reactivo 35 con un porcentaje de 23 que es el más bajo dentro del rango de este indicador y por último el reactivo 36 con el color verde con un valor de 24%, lo que indica que los alumnos se encuentran dentro de la escala de evaluación en MUY BIEN con un valor de 4.0, lo que se puede interpretar que este grupo muestra un gran nivel de seguridad para realizar las tareas que se le presentan así como define metas y planifica la tarea para alcanzar el éxito de la misma.

El siguiente indicador pertenece a la selección de procedimientos, formado por cuatro reactivos que evalúan los procedimientos utilizados por los alumnos para alcanzar las metas y controlar el proceso para su aplicación.

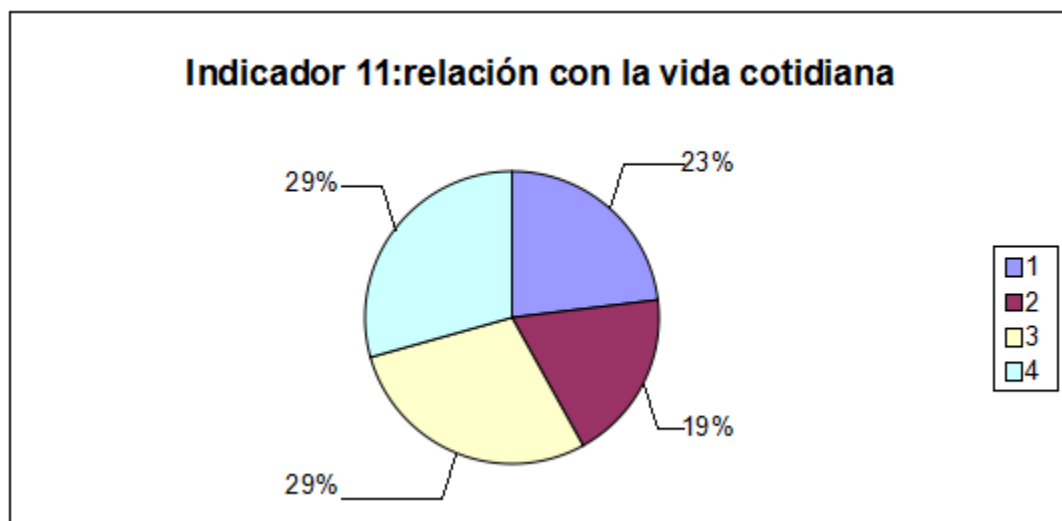


Gráfica 10. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 3: Conciencia Cognitiva. Indicador 10: Selección de procedimientos.

Esta gráfica formada por cuatro reactivos representados de la siguiente manera: con el color azul es el reactivo 12 con un porcentaje de 31%, el reactivo 18 con el color morado y con el valor más alto que es de 37%, el reactivo 25 representado por el color rosa con un valor de 28% y por último, el color verde con el valor más bajo del indicador con un 4% perteneciente al reactivo 40, en donde se solicitaba distinguir el tipo de rima que se encontraba en cada estrofa del poema de la prueba. Por lo que se puede interpretar que este grupo se encuentra en la escala de evaluación con un rango de 2.7 igual a BIEN, lo que indica que los alumnos aun no logran desarrollar por completo la selección de

procedimientos para culminar las tareas que se les dejen, lo que afecta el uso de estrategias eficaces para la ejecución de la meta.

Y el último indicador llamado relación con la vida cotidiana cuya función es evaluar la conciencia del estudiante en cuanto al proceso regulador de su propia actividad cognitiva, a la autoevaluación de los procesos realizados, objetivos planteados, logros alcanzados y su aplicación con su vida cotidiana.



Gráfica 11. Prueba pre-test. Grupo control 5° "C". Variable 3: Conciencia Cognitiva. Indicador 11: Relación con la vida cotidiana.

En esta gráfica se muestra el rango alcanzado por los alumnos de 5° semestre grupo C, en donde este indicador esta formado por cuatro reactivos cuyo color es representado así: azul reactivo 32 con un 23%, el reactivo 33 de color morado con un valor menor de 19%, el color rosa pertenece al reactivo 38 y reactivo 39 de color verde, ambos con un porcentaje igual a 29%, teniendo un total de 3.5 en la escala de evaluación que es equivalente a un MUY BIEN, lo que se puede interpretar que los alumnos de este grupo toman conciencia de su propio proceso mental por lo que reflexionan sobre cómo aprenden y cómo lo relacionan con su vida diaria, lo cual permite el aprendizaje de forma más sencilla y práctica.

4.2.2 Resultados generales de la prueba: Pre-test grupo experimental

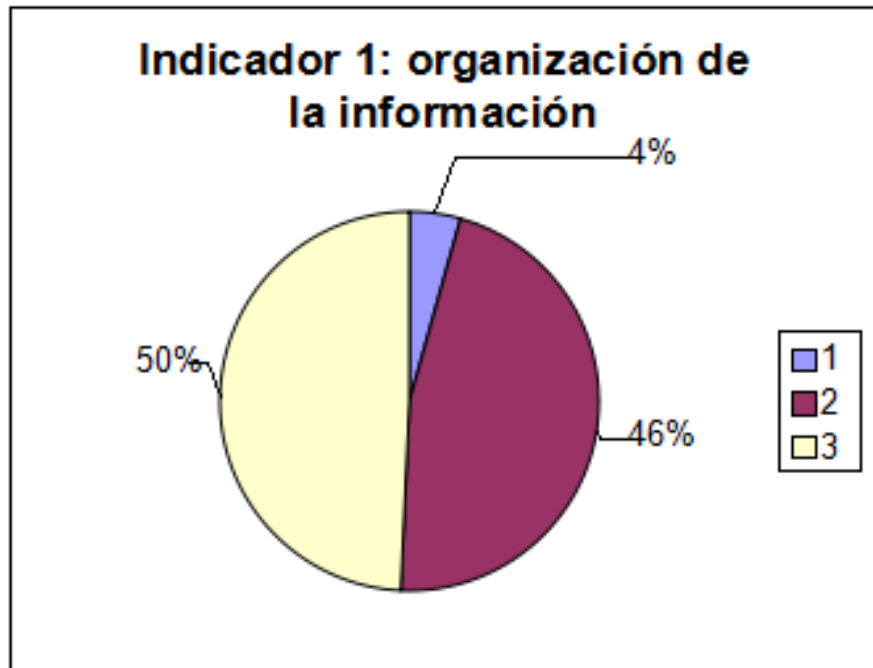
Los resultados que se presentan a continuación muestran el nivel de desarrollo de la competencia metacognitiva que poseen los alumnos de bachillerato en relación con la asignatura de Literatura en la fase de pre-test aplicada al grupo: 5° D.

Los datos que se mostraran a continuación tendrán la siguiente estructura: descripción de la variable, presentación de los resultados del grupo experimental (5° "D") todos ellos visualizados en una tabla en donde se concentró la variable, sus indicadores, el número de reactivos que conforman cada indicador, los rangos alcanzados y posteriormente, la gráfica correspondiente con la interpretación de los datos arrojados.

Variable	Indicador	Reactivo	% por Respuesta	% por Indicador	Escala de Evaluación
Calidad de Razonamiento	1. Organización de información	16	8%	61%	2.3 Regular
		17	86%		
		34	91%		
	2. Proceso Inferencial	3	86%	61%	2.2 Regular
		14	68%		
		21	41%		
	3. Juicios de valor	31	51%	63%	2.3 Regular
		6	65%		
		22	62%		
	4. Pensamiento Crítico	30	62%	60%	2.2 Regular
		2	51%		
		11	45%		
13		76%			
Nivel de abstracción	5. Extracción de conceptos e ideas	23	70%	59%	2.2 Regular
		1	32%		
		20	59%		
	6. Relación Lógica	24	86%	47%	1.7 Regular
		4	35%		
		19	5%		
	7. Interpretación del autor	27	70%	61%	2.2 Regular
		37	81%		
		5	54%		
		8	49%		
8. Hipotetiza	9	92%	3%	1.0 Deficiente	
	10	51%			
	26	48%			
Conciencia Cognitiva	9. Planificación de la tarea	28	19%	73%	2.7 Bien
		29	16%		
		7	78%		
	10. Selección de procedimientos	15	86%	55%	2.0 Regular
		35	67%		
		36	62%		
		12	54%		
	11. Relación con la vida cotidiana	18	86%	64%	2.4 Regular
		25	78%		
40		4%			
32		57%			
		33	51%		
		38	78%		
		39	73%		

Tabla 8: Variables generales con su nivel de rango en pretest 5° D

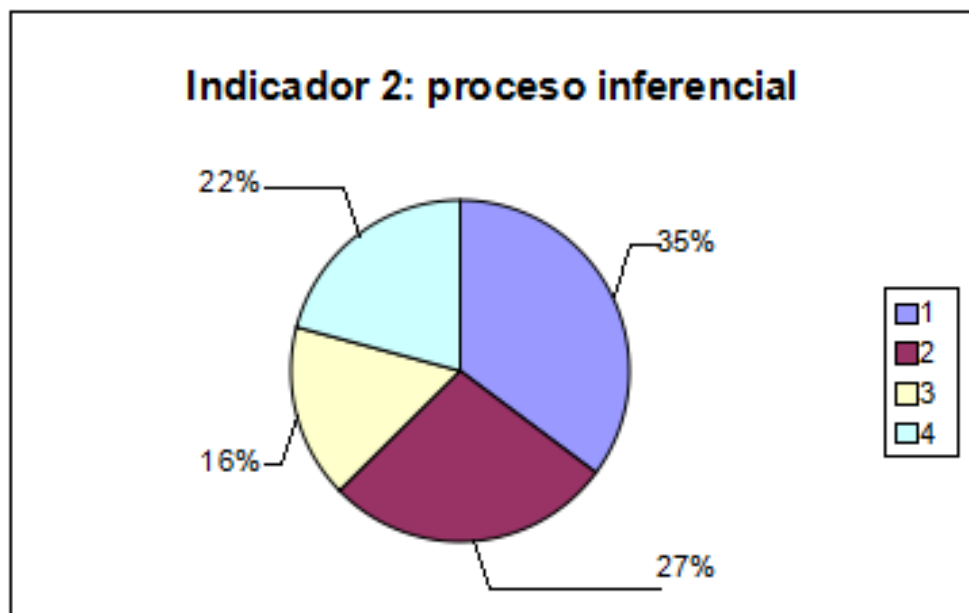
En la siguiente gráfica se muestra los resultados obtenidos en el primer indicador por el grupo experimental: 5° D formada por tres reactivos en donde se pretende medir la organización de información.



Gráfica 1. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 1: Calidad de Razonamiento Indicador 1 organización de información

Como se puede ver en la gráfica 1 el reactivo 16 representado por el color azul muestra un 4% de respuestas acertadas, en este reactivo se solicitaba enlistar los personajes de acuerdo al orden de aparición de un fragmento del texto "el infierno", el reactivo 17 cuyo color es morado arroja un 46% en donde se le solicitaba al alumno ordenar las palabras de un letrero que se habían mezclado y por último el color rosa que representa el reactivo 34 su resultado fue de 50% cuya solicitud era la identificación de estrofas de un poema. Por lo que se puede interpretar que en este indicador los alumnos logran analizar la organización de información de forma irregular en donde seleccionan información relevante, la pero no logran convertirla en contenido significativo, por lo que se encuentran en una escala de 2.3 equivalente a Regular.

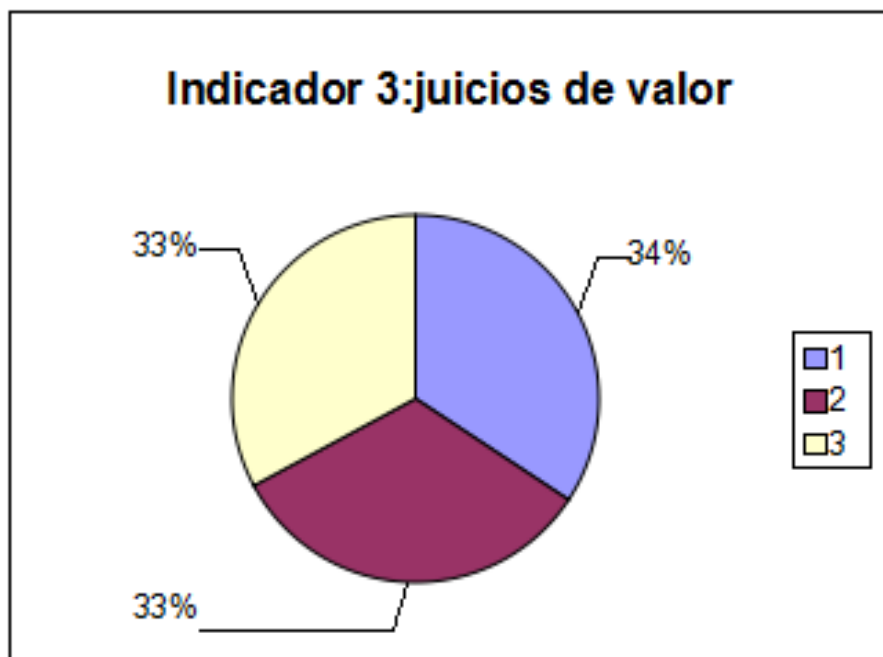
La siguiente gráfica pertenece al indicador número 2: proceso inferencial cuyo objetivo es estudiar la precisión y riqueza de los principales procesos de inferencia realizados por los alumnos en la resolución de tareas aplicando la deducción y la inducción.



**Gráfica 2. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 1: Calidad de razonamiento
Indicador 2: proceso inferencial**

Esta gráfica está integrada por cuatro reactivos representada de la siguiente forma: el color azul es el reactivo 3 en donde se da una serie de adjetivos que forman parte de un personaje y hay que identificar quién es de acuerdo a las pistas que proporciona el texto, el cual arroja como resultado un 35%, el color morado que es el reactivo 14 con un 27% pide que se identifique el tema central del texto de acuerdo a la información proporcionada, el tercer color, rosa, pertenece al reactivo 21 con un valor de 16% en donde se solicita dar el significado de una palabra de acuerdo al texto y por último color verde reactivo 31 cuya solicitud es que se dé el significado de la palabra yermos de acuerdo al contexto del Mío Cid con un total de 22%. De acuerdo a los resultados se puede interpretar que en general los alumnos se encuentran en un rango de REGULAR ya que en la escala de evaluación están con 2.2 lo que indica que no evalúan la precisión y el peso de las razones que dan por lo que no logran inferir de manera lógica.

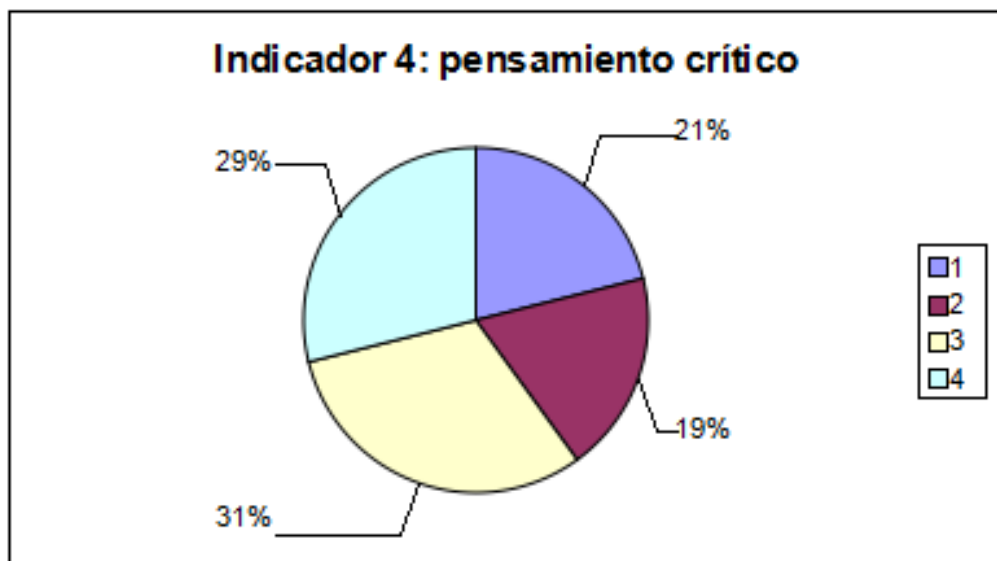
La gráfica 3 pertenece al indicador de juicios de valor formada por tres reactivos en donde se pretende identificar los valores que se encuentran relacionados con las acciones de los personajes en donde se muestra la posición subjetiva del autor o de los mismos personajes o elementos que lo conforman y que pueden ser comparados.



Gráfica 3. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 1: Calidad de razonamiento, indicador 3: Juicios de valor.

Los resultados que muestra esta gráfica se encuentran identificados por los siguientes colores: azul pertenece al reactivo 6, color morado reactivo 22 y reactivo 30 con el color rosa. En el primero arroja un total de 34% en donde se solicitaba que se estableciera el porqué el personaje principal quería defender a otro personaje cuando estaban a punto de fusilarlo. En el segundo el resultado fue de 33% cuya indicación era que se identificara quién castigaba al personaje principal de acuerdo a sus acciones presentadas y por último con un 33% el reactivo solicitaba establecer el estado de ánimo que se percibía por parte del personaje del Cid. En este indicador y con los resultados mostrados anteriormente, se puede interpretar que los alumnos muestran ciertos conflictos para identificar y establecer los juicios de valor de acuerdo a las acciones o ideas presentadas a lo largo de los diferentes textos que se les presentaron en la prueba. Por lo que se encuentran en un rango de 2.3 REGULAR.

La siguiente gráfica, número 4, cuyo indicador es el pensamiento crítico, este indicador está formado por cuatro reactivos que evalúan principalmente las destrezas relacionadas con el razonamiento de cualquier problema, contenido o tema.



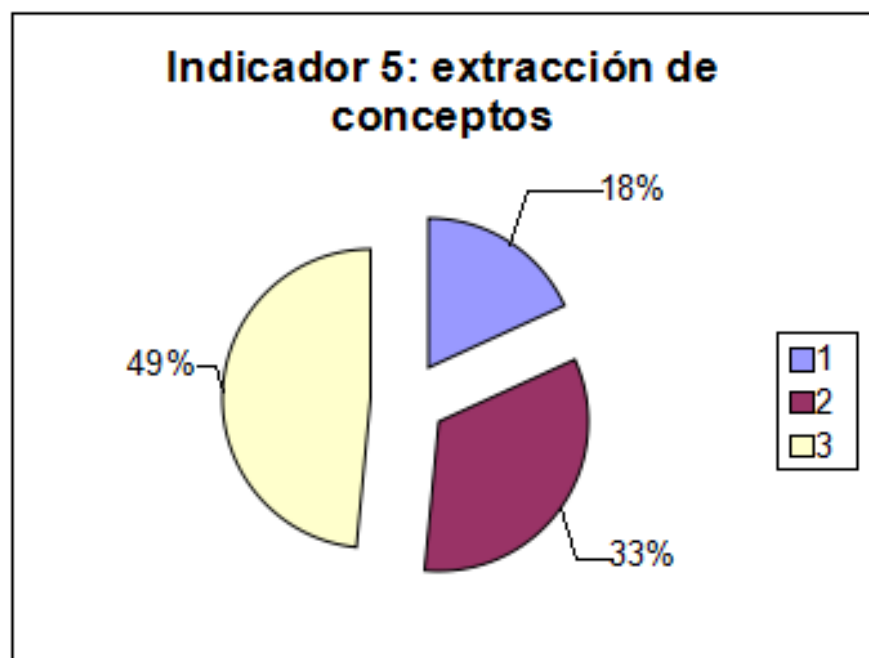
Gráfica 4. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 1: Calidad de razonamiento, indicador 4: Pensamiento crítico

Esta gráfica está representada por los siguientes colores: el azul pertenece al reactivo 2 cuya tarea solicitaba establezca por qué deben de llevar a un personaje al lugar en donde se va a llevar a cabo una tragedia, este reactivo muestra un total de 21%, con el color morado pertenece al reactivo 11 en donde se pide que basándose en el texto se identifique el nudo que determina el desenlace de la historia, este reactivo da un 19% que es el más bajo de los cuatro reactivos, el rosa que es el reactivo 13 con un total de 31% solicita al alumno que de acuerdo a las características psicológicas de un personaje establezca una acción y por último, el reactivo 23 con el color verde arroja un porcentaje de 29% en donde se pide que se identifique claramente las características pertenecientes al concepto de Mito. Por lo que de acuerdo a los datos arrojados por esta gráfica se puede interpretar que los alumnos se encuentran en una escala de evaluación de BIEN con un 2.7 en general, lo que indica que los alumnos logran identificar y mejorar la calidad de su pensamiento, ya que logra formular problemas y preguntas vitales que lo ayuden a la solución de la tarea.

La segunda parte de este instrumento de medición le corresponde a la variable 2: Calidad de razonamiento diseñada para medir el nivel que tienen los alumnos referente al uso y aplicación de los constructos cognitivos del saber literario a partir del establecimiento de actividades que requieran organizar y delimitar espacial y temporalmente eventos literarios. El proceso de abstracción se conecta necesariamente con la generalización o transferencia del conocimiento y se relaciona con varios subprocesos cognitivos de indudable complejidad y utilidad para los aprendices: integración de lo nuevo con lo

antiguo, conexiones horizontales o verticales, adecuada formación y almacenamiento en la memoria a largo plazo de esquemas que le sirven al alumno para realizar con eficacia sus posteriores fases del aprendizaje y, especialmente, para ubicarla en el contexto pertinente, etc. Dicha variable la conforman cuatro indicadores: extracción de conceptos e ideas, relación lógica, interpretación del autor y por último, hipotetizar.

La gráfica 5 corresponde al indicador de extracción de conceptos e ideas en donde se pretende evaluar la identificación de palabras, localizar ideas principales del texto e información relevante.

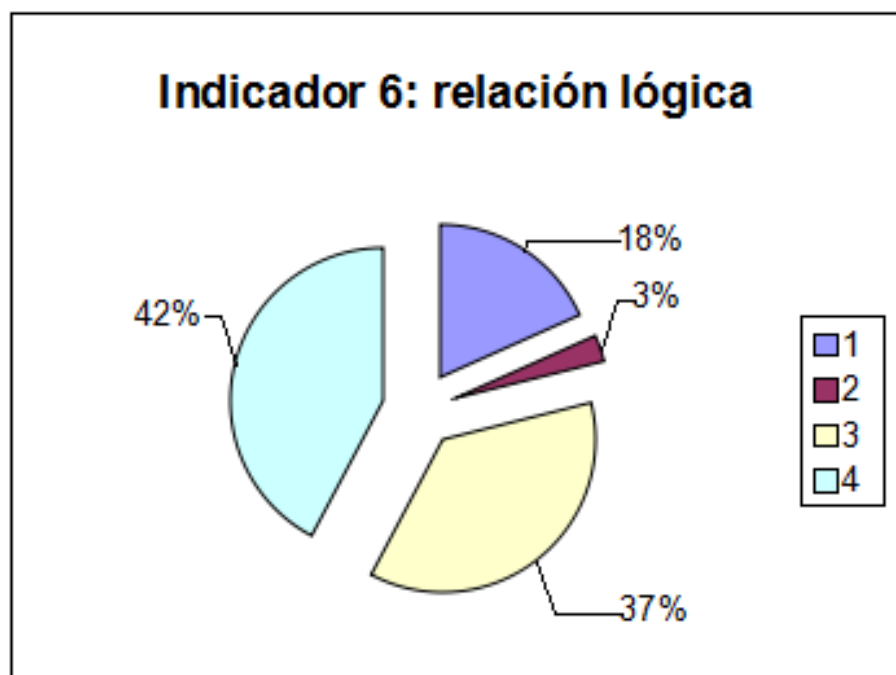


Gráfica 5. Prueba pre-test. Grupo experimental 5º "D". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 5: Extracción de Conceptos.

Los datos que se muestran en esta gráfica indican que los alumnos se encuentran en la escala de evaluación de Regular con un 2.2 lo que se puede interpretar que los alumnos se encuentran en un buen nivel ya que poseen y dominan un proceso lector que les permite llevar a cabo la tarea, puesto que logran buscar, localizar y seleccionar información específica. Esto lo refleja los reactivos que conforman este indicador, con el color azul el reactivo 1 con un 18%, el color morado con 33% perteneciente al reactivo 20 y por último el reactivo 24 con un rango mayor de 49%.

El siguiente indicador es el de relación lógica formada por cuatro reactivos que pretenden

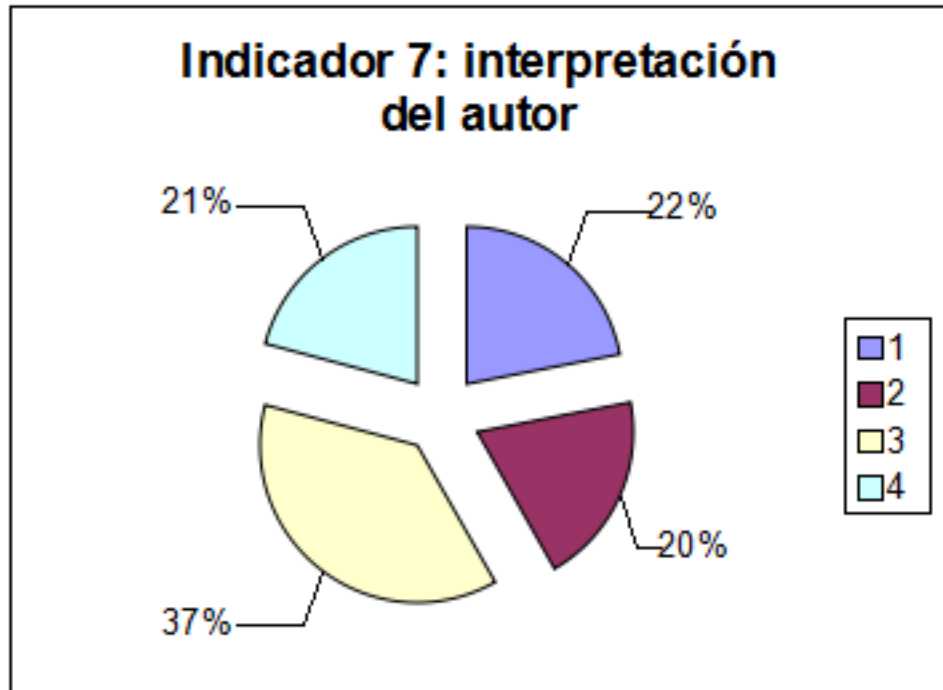
evaluar con datos u objetos físicamente ausentes que forman símbolos o copias mentales que son llevados a la memoria junto con sus características y que posteriormente se evocan para relacionarlos lógicamente entre sí a través de procesos mediadores de espacio, tiempo.



Gráfica 6. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° “D”. Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 6: Relación lógica.

Esta gráfica formada por cuatro reactivos representada por los siguientes colores: azul reactivo 4 con el rango más bajo de 18% en donde se pedía que de acuerdo a una serie de oraciones se elija la opción que represente el contenido del fragmento de un cuento, el color morado reactivo 19 con uno de los promedios altos de 3% se solicitaba que se relacionara las características con su género literario, el rosa perteneciente al reactivo 27 con un porcentaje de 37 que indicaba en la prueba que se observara las imágenes pertenecientes al movimientos literarios y de acuerdo a sus características identificaran cuál pertenecía a la época del Barroco y por último color verde reactivo 37 con el porcentaje más alto de 42% cuya tarea era identificar palabras que pertenecieran a la misma clase de rima. Por lo que se puede interpretar que los alumnos logran unir datos de forma lógica aunque se les presente de diferentes formas por lo que se encuentran en un rango de Regular con un 1.7

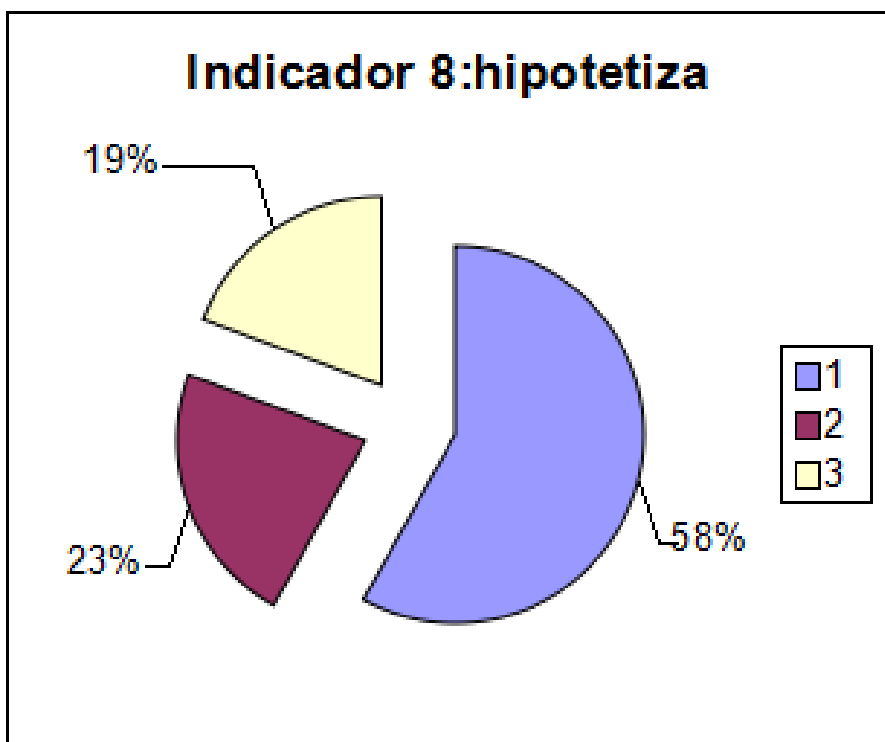
El siguiente indicador pertenece a la interpretación del autor en donde se pretende inferir el contexto que rodea el mensaje, es decir, la intención, los aspectos sociales, algunas normas y valores, además de determinar la postura del autor y explicar las ideas esenciales del texto.



Gráfica 7. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 7: Interpretación del autor.

La gráfica 7 con los resultados presentados indica que los alumnos logran atribuir, de forma general, significado y sentido a las palabras, conceptos e ideas del texto, además de lograr identificar qué se dice de la lectura o de qué trata. Este indicador está formado por cuatro reactivos, los cuales son: en color azul reactivo 5 con un valor mínimo de 22% comparado con los siguientes tres, reactivo 8 con el color morado arroja como resultado 20%, el reactivo 9 representado con el color rosa con el valor más alto de este indicador es de 37% y por último el reactivo 10 con un 21%. Lo que indica que los alumnos de este grupo se encuentran en la escala de evaluación de Regular con un **2.2**.

El indicador 8 corresponde al nivel más complicado dentro de la abstracción, el cual es hipotetizar.



Gráfica 8. Prueba pre-test. experimental 5° "D". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 8: Hipotetiza

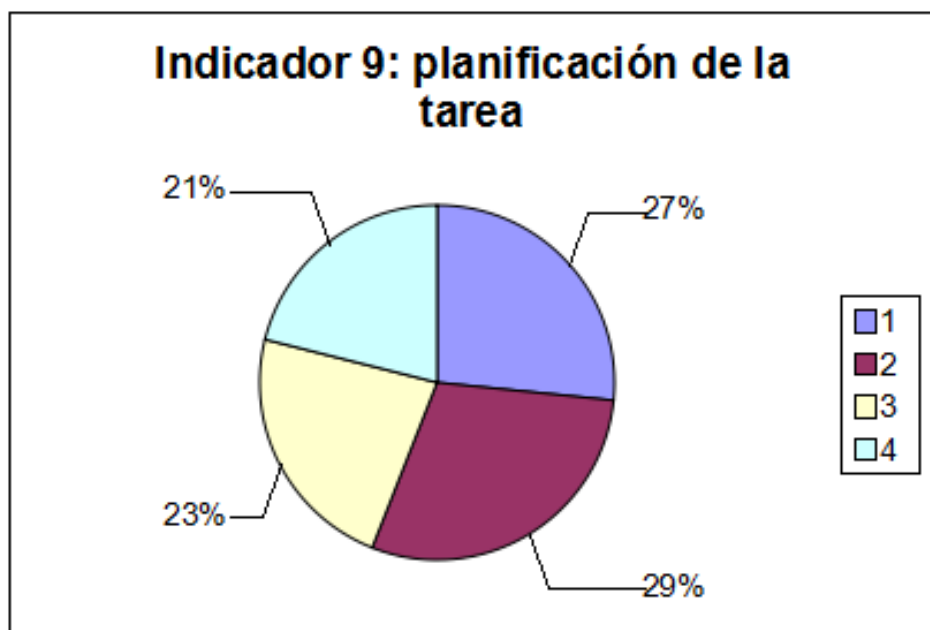
Como se muestra en la gráfica 8, se puede interpretar que los alumnos se encuentran en uno de los niveles bajos dentro de la escala ya que se encuentran dentro del rango de Deficiente con 1.0 lo que indica que los alumnos aun no poseen este grado de abstracción ya que no logran realizar supuestos de acuerdo a nuevos o posibles enfoques o interpretaciones con respecto a la información proporcionada. Este indicador formado por tres reactivos en donde el más alto se encuentra con un 57% representado con el color azul perteneciente al reactivo 26 y el reactivo 29 con el color rosa quien tiene el valor más bajo que es de 15%.

La tercera parte de la prueba de medición le pertenece a la variable tres denominada: *Conciencia cognitiva*, elaborada para medir el nivel que tienen los alumnos respecto al reconocimiento y generación de un sentido crítico vinculando y articulando los constructos cognitivos del saber . Las preguntas derivadas de esta variable se refieren al estudio de la vinculación del pasado con el presente, explicación de eventos literarios, articulación de saberes y a la relación literaria entre el pasado con lo cotidiano.

Esta variable se utiliza cuando los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo. Se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. Los alumnos lo hacen, pero no visualizan si esa forma de trabajar es mejor que otras. En consecuencia, no es fácil que la apliquen cuando tengan la opción de decidir cómo hacer el trabajo. De este modo, la enseñanza de las estrategias no conduce a su uso duradero. La instrucción mecánica puede ser útil para aprender pero no para "aprender a aprender". Entonces, los estudiantes presentan más dificultades para ser autónomos en el aprendizaje.

Esta variable está estructurada por tres indicadores: planificación de la tarea, selección de procedimientos y relación con la vida cotidiana.

El indicador 9 llamado planificación de la tarea evalúa la percepción del estudiante sobre el nivel de seguridad con que percibe las implicaciones de la tarea a la que se enfrenta, como se muestra en la siguiente gráfica:



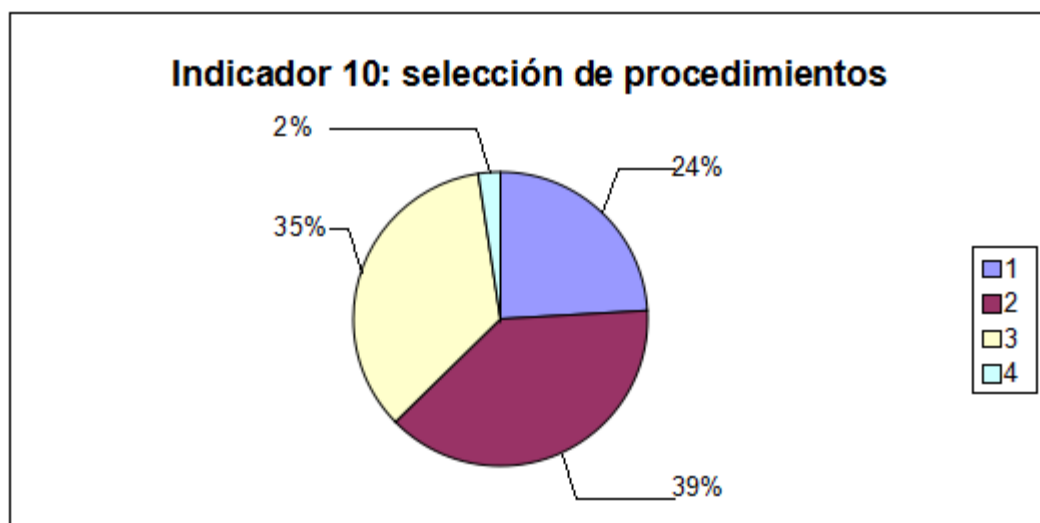
Gráfica 9. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 3: conciencia cognitiva.

Indicador 9: Planificación de la tarea.

Esta gráfica muestra los resultados que los alumnos obtuvieron al contestar los cuatro reactivos que forman parte de este indicador cuyos colores son los siguientes: reactivo 7 color azul con un 27% , reactivo 15 representada con el color morado con un 29% cuyo valor es el más alto, color rosa perteneciente al reactivo 35 con un porcentaje de 23 que es

el más bajo dentro del rango de este indicador y por último el reactivo 36 con el color verde con un valor de 21%, lo que indica que los alumnos se encuentran dentro de la escala de evaluación en Bien con un valor de 2.7, lo que se puede interpretar que este grupo muestra un gran nivel de seguridad para realizar las tareas que se le presentan así como define metas y planifica la tarea para alcanzar el éxito de la misma.

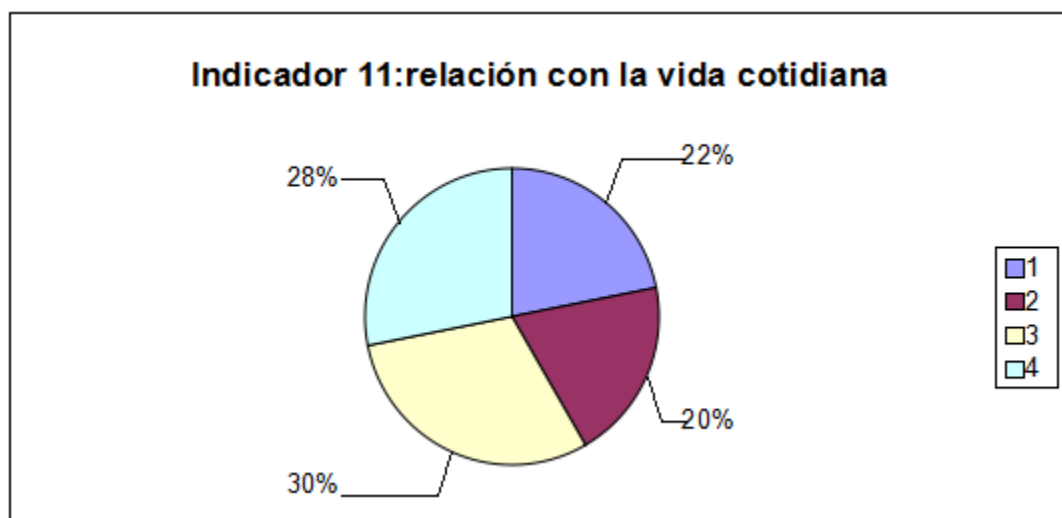
El siguiente indicador pertenece a la selección de procedimientos, formado por cuatro reactivos que evalúan los procedimientos utilizados por los alumnos para alcanzar las metas y controlar el proceso para su aplicación.



Gráfica 10. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 3: conciencia cognitiva. Indicador 10: Selección de procedimiento.

Esta gráfica formada por cuatro reactivos representados de la siguiente manera: con el color azul es el reactivo 12 con un porcentaje de 24%, el reactivo 18 con el colore morado y con el valor más alto que es de 39%, el reactivo 25 representado por el color rosa con un valor de 35% y por último, el color verde con el valor más bajo del indicador con un 2% perteneciente al reactivo 40, en donde se solicitaba distinguir el tipo de rima que se encontraba en cada estrofa del poema de la prueba. Por lo que se puede interpretar que este grupo se encuentra en la escala de evaluación con un rango de 2.0 igual a Regular, lo que indica que los alumnos aun no logran desarrollar por completo la selección de procedimientos para culminar las tareas que se les dejen, lo que afecta el uso de estrategias eficaces para la ejecución de la meta.

Y el último indicador llamado relación con la vida cotidiana cuya función es evaluar la conciencia del estudiante en cuanto al proceso regulador de su propia actividad cognitiva, a la autoevaluación de los procesos realizados, objetivos planteados, logros alcanzados y su aplicación con su vida cotidiana.



Gráfica 11. Prueba pre-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 3: conciencia cognitiva. Indicador 11: Relación con la vida cotidiana.

En esta gráfica se muestra el rango alcanzado por los alumnos de 5° semestre grupo C, en donde este indicador esta formado por cuatro reactivos cuyo color es representado así: azul reactivo 32 con un 22%, el reactivo 33 de color morado con un valor menor de 20%, el color rosa pertenece al reactivo 38 con un 30% y reactivo 39 de color verde con un 28%, teniendo un total de 2.4 en la escala de evaluación que es equivalente a Regular, lo que se puede interpretar que los alumnos de este grupo toman conciencia de su propio proceso mental por lo que reflexionan sobre cómo aprenden y cómo lo relacionan con su vida diaria, lo cual permite el aprendizaje de forma más sencilla y práctica.

4.3 La intervención

Las intervenciones didácticas llevadas a cabo dentro de nuestro grupo experimental (5°"D"), ocurrieron en la semana del 23 de octubre al 5 de noviembre de 2015 bajo la modalidad de clase – taller con base al modelo de secuencias didácticas tomando en consideración el enfoque disciplinar de la asignatura de Literatura.

Cada una de las intervenciones didácticas fueron diseñadas bajo la idea de trabajar los contenidos teóricos propios de la asignatura de una forma distinta a la tradicional, el

uso de distintos diagramas cognitivos acompañado de estrategias didácticas y algunas técnicas grupales que enriquecieron las secuencias didácticas con el fin de desarrollar y consolidar el conocimiento teórico, el análisis, la reflexión así como los atributos que estructuran la competencia metacognitiva y que permitan tener un impacto en los alumnos de bachillerato del Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz. Cada una de las secuencias didácticas está dividida en cuatro partes, la primera de ellas se refiere a la planeación de clase que a su vez se estructura de elementos como: título de la unidad, objetivo de la unidad, asignatura, semestre, ciclo escolar, número de sesión, tiempo, tema, subtema, objetivo de aprendizaje, competencia y atributo a desarrollar, así como los saberes, estrategias de enseñanza, experiencias de aprendizaje, apoyos y recursos, distribución del tiempo y evaluación; la segunda parte se refiere al esquema de planeación didácticas por contenido temático, en ella se describe a detalle el orden y la secuencia de la intervención del docente y las acciones que deberán ser guía para el trabajo en cada sesión señalada por tiempos; la tercera: intervención didáctica: donde se describe las etapas de trabajo en una sesión (etapa de inicio, de planeación, desarrollo y socialización); y finalmente una guía de apoyo que cuenta con ejercicios necesarios para que el alumno los desarrolle dentro o fuera del aula según sea el caso.

Es importante señalar que el modelo de las intervenciones didácticas descrita con anterioridad, sólo se ejecutaron en el grupo experimental, los contenidos temáticos de la asignatura fueron los mismos para el grupo control (5^oC^o), sin embargo, la intervención del docente solo fue expositiva por lo que el desempeño de los alumnos en el trabajo en el aula fue pasivo, los recursos materiales fueron: cuaderno, bolígrafos, mapas, imágenes así como lecturas complementarias.

4.3.1 Las experiencias de la intervención

La intervención didáctica ejecutada en el grupo experimental fue bajo la modalidad: clase – taller, ésta fue diseñada con el propósito de que los alumnos abordaran los contenidos temáticos propios de la asignatura de Literatura de una forma distinta, en la que ellos fueran los principales actores del trabajo dentro y fuera del aula, generadores de la reflexión, producto del análisis, del trabajo en equipo y de la retroalimentación, y que a su vez le permitiera interpretar y responder a problemáticas de forma completa, coherente y responsable.

El abordaje de esta competencia se orientó en trabajar algunas de las debilidades del grupo experimental que se mostraron en los resultados obtenidos de nuestro instrumento de trabajo en su fase pre – test. Los resultados adquiridos por ambos grupos señalan que la competencia del aprendizaje autónomo no mostraba resultados favorables respecto a esta competencia de acuerdo a los atributos asignados dentro del nivel medio superior, a pesar de ello, el grupo de 5° “C” mostró mejores resultados en la mayoría de los reactivos que el 5° “D” lo que representó un reto más para el trabajo de esta investigación.

Al comienzo de cada una de las sesiones, los alumnos mostraron un ligero cambio de actitud al ver que desde el inicio de la clase, la forma de introducirnos al tema de la sesión era distinto al abordado en sesiones anteriores, observaron detenidamente al material proporcionado (guía de trabajo), comenzaron a presentarse ciertas problemáticas al tratar de vincular el uso de diagramas cognitivos con los aspectos teóricos de la asignatura y la relación que hay con el contexto actual de nuestro país, a pesar de ello, continuaron con el trabajo en clase.

En la primera intervención didáctica se abordó el uso de diagramas cognitivos, sus elementos, tipos, características funciones y algunos ejercicios de consolidación, en esta sesión no se abordó algún tema vinculado con el plan y programa de estudios de la asignatura, ya que la construcción de algunos diagramas tenían que ver con temáticas que fueran de interés para los alumnos y que estaban fuera del contexto escolar, incluso algunos de los alumnos presentaron frente al grupo la actividad de la clase, misma que fue retroalimentada por alumnos y docente.

La segunda sesión se caracterizó por abordar y consolidar el uso de diagramas cognitivos esto fue a través del trabajo colaborativo y por competencia, abordando como tema la literatura, sus características principales que nos hacen reconocerla, tipos de géneros y subgéneros literarios. Los alumnos recibieron material previamente seleccionado por el docente, se marcaron tiempo de trabajos; para el cierre de la sesión se presentaron los trabajos elaborados en la sesión, la retroalimentación por parte de los alumnos permitió ver el grado de avance respecto al uso de diagramas cognitivos y los temas tratados.

La tercera sesión se abordó el tema de: *la literatura griega* analizando la importancia que tuvo para su trascendencia, se utilizó como recurso una proyección de imágenes alusivas al tema abordado posteriormente y la mayor parte del trabajo corrió a cargo de los

alumnos al identificar los elementos de relevancia literaria que estaban inmersos en las lecturas, imágenes, entre otros, para ello utilizaron la guía de trabajo en la que resolvieron problemáticas de secuencia cronológica, geográfica, política, y cultural así como la estructuración de los elementos más significativos del tema abordado a través de la elaboración de diagramas cognitivos permitiendo identificar e interpretar el fenómeno literario.

La sesión cuatro y cinco se abordó el tema de literatura medieval en donde se les mostró un fragmento de una película en donde los personajes principales eran caballeros de la Corte del Rey Arturo, a través de la observación de dicha película, los alumnos reconocieron los elementos característicos de esta época en donde utilizaron un cuadro comparativo para contrastar los elementos de una época anterior (vista en la clase pasada) y la edad media. Además los alumnos tuvieron que enfrentarse a una actividad que no habían realizado como fue el rearmar un texto del libro de caballerías que se les fue entregado pero en desorden, para ello, los alumnos tuvieron que trabajar en equipo para poder cumplir con la tarea.

La sesión seis representó uno de los retos más fuertes de la secuencia didáctica, puesto que los alumnos tuvieron que utilizar su creatividad e imaginación para poder crear un texto integrando los elementos de la literatura barroca, la cual permitió trabajar por una parte los contenidos teóricos propios de la asignatura y por otra, incentivar la redacción de textos.

La sesión siete se abordó el tema del movimiento del Romanticismo en donde se analizaron las diferentes características y temáticas propias de la época, para ello, se les mostró imágenes para contextualizar y se les leyó fragmentos de diferentes autores en donde se reflejaba las diversas temáticas que trataban y que eran contradictorias con el nombre de la época cuyo término causó controversia e interés en el grupo. En esta sesión los alumnos elaboraron cartas eligiendo una temática de la época y tratando de escribir en español antiguo.

En la última sesión se aplicó el pos-test donde los alumnos se mostraron más seguros al momento de la aplicación y contestación de la misma, cuyos resultados se expondrán posteriormente. Cabe mencionar que los alumnos pusieron mayor empeño puesto que esta prueba les serviría como ensayo para la prueba de admisión de las diferentes universidades a las que aspiraban.

Las experiencias adquiridas de esta intervención didácticas reflejan experiencias positivas en cuanto a la actitud y disposición de los alumnos al trabajo de contenidos literarios, la intervenciones didácticas diseñadas en tiempo y recursos se llevaron a cabo sin problema alguno, posiblemente los resultados que se obtengan de la prueba pos–test puedan arrojar los datos y /o recursos necesarios para interpretar y complementar la experiencia de intervención.

4.4 Resultados generales de la aplicación de la prueba: Pos-test

Al término de la intervención didáctica aplicada al grupo experimental: 5° “D” en modalidad: clase – taller, estructurada en intervenciones didácticas durante ocho sesiones y basadas en el plan y programa de estudios del Bachillerato General de la asignatura Literatura y considerando distintas fuentes de información para enriquecer los contenidos teóricos propios de la asignatura, se aplicó un pos-test con el mismo instrumento del pre-test al grupo control y al grupo experimental cuyo objetivo fue resaltar los logros obtenidos al aplicar dicha intervención con los alumnos. El grupo control presentó los siguientes resultados.

4.5 Resultados generales de la aplicación de la prueba: Pos-test grupo control

Los resultados que se presentan a continuación muestran el nivel de desarrollo de la competencia metacognitiva que poseen los alumnos de bachillerato en relación con la asignatura de Literatura en la fase de pos-test aplicada al grupo: 5° C.

Los datos que se mostrarán a continuación tendrán la siguiente estructura: descripción de la variable, presentación de los resultados del grupo control (5° “C”) todos ellos visualizados en una tabla en donde se concentró la variable, sus indicadores, el número de reactivos que conforman cada indicador, los rangos alcanzados y posteriormente, la gráfica correspondiente con la interpretación de los datos arrojados.

En la siguiente tabla se muestra de forma general las tres variables con sus once indicadores con los porcentaje de cada reactivo y por indicador en donde arroja los resultados de la prueba pos-test del grupo de 5° semestre grupo C (grupo control).

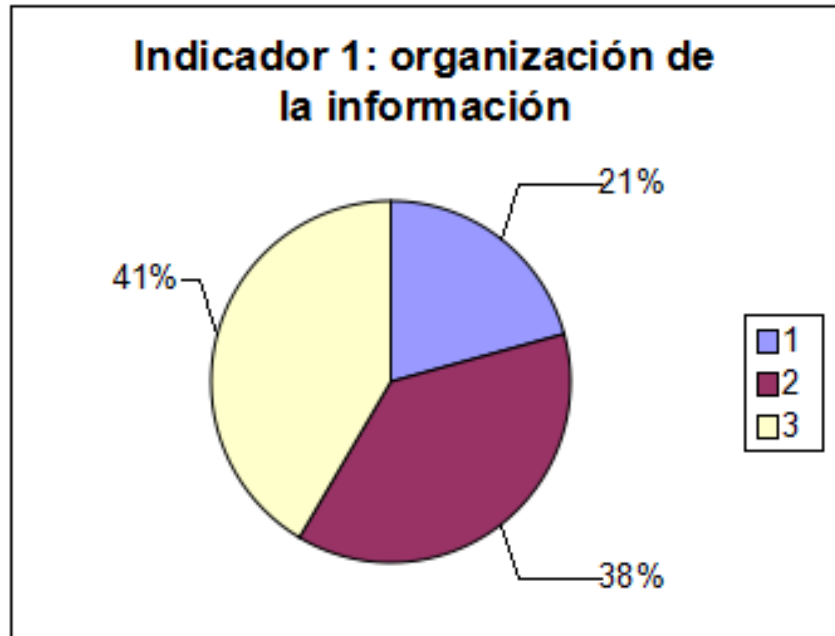
Variable	Indicador	Reactivo	% por Respuesta	% por Indicador	Escala de Evaluación
Calidad de Razonamiento	1. Organización de información	16	46%	75%	3.5 Muy Bien
		17	85%		
		34	94%		
	2. Proceso Inferencial	3	79%	60%	2.7 Bien
		14	66%		
		21	38%		
	3. Juicios de valor	31	47%	75%	3.5 Muy Bien
		6	68%		
		22	78%		
	4. Pensamiento Crítico	30	79%	59%	2.8 Bien
		2	67%		
		11	49%		
Nivel de abstracción	5. Extracción de conceptos e ideas	13	68%	80%	3.7 Muy Bien
		23	55%		
		1	60%		
	6. Relación Lógica	20	83%	64%	2.6 Bien
		24	98%		
		4	43%		
	7. Interpretación del autor	19	64%	60%	2.6 Bien
		27	70%		
		37	81%		
	8. Hipotetiza	5	51%	31%	1.5 Regular
		8	49%		
		9	92%		
Conciencia Cognitiva	9. Planificación de la tarea	10	51%	78%	3.7 Muy Bien
		26	48%		
		28	28%		
	10. Selección de procedimientos	29	19%	57%	2.6 Bien
		7	74%		
		15	90%		
	11. Relación con la vida cotidiana	35	74%	74%	3.5 Muy Bien
		36	76%		
		12	64%		
		18	77%		
		25	67%		
		40	20%		
32		49%			
33		74%			
	38	83%			
	39	91%			

Tabla 8: Variables generales con su nivel de rango en pos-test grupo control 5° C

La primera variable que conforma este instrumento de medición se denomina **Calidad de Razonamiento** en donde se pretende analizar el razonamiento lógico que el estudiante posee relacionadas con un determinado aprendizaje.

Esta variable está conformada por cuatro indicadores: organización de la información, proceso inferencial, juicios de valor y pensamiento crítico.

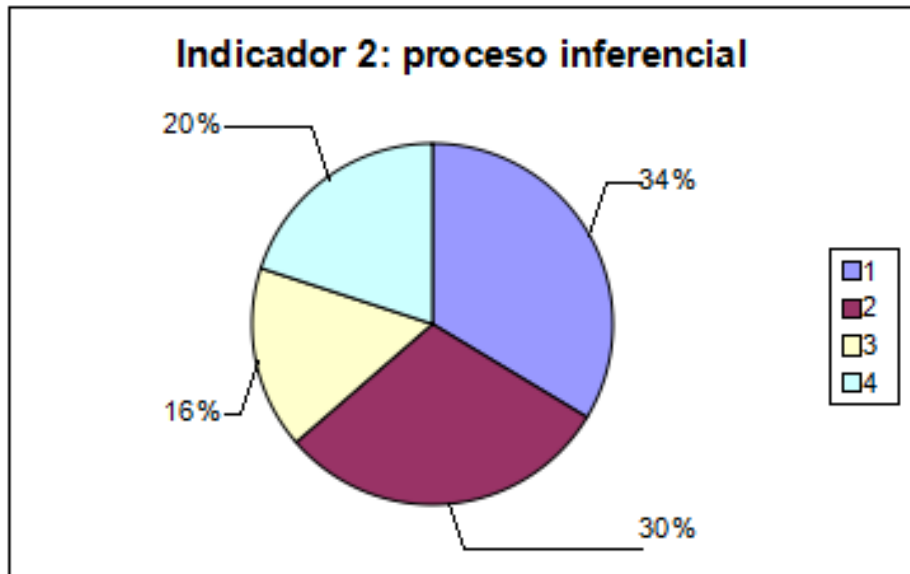
En la siguiente gráfica se muestra los resultados obtenidos en el primer indicador por el grupo control: 5° C formada por tres reactivos en donde se pretende medir la organización de información.



Gráfica 1. Prueba pos-test. Grupo control 5° “C”. Variable 1: Calidad de Razonamiento Indicador 1 organización de la información.

Como se puede ver en esta gráfica el reactivo 16 representado por el color azul muestra un 21% de respuestas acertadas, en este reactivo se solicitaba enlistar los personajes de acuerdo al orden de aparición de un fragmento del texto “el infierno”, el reactivo 17 cuyo color es morado arroja un 38% en donde se le solicitaba al alumno ordenar las palabras de un letrero que se habían mezclado y por último el color rosa que representa el reactivo 34 su resultado fue de 41% cuya solicitud era la identificación de estrofas de un poema. Por lo que se puede interpretar que en este indicador los alumnos logran analizar la organización de información en donde seleccionan información relevante, la convierten en contenido significativo, lo organizan para que posteriormente puedan representarlo o en un futuro poder inferir por lo que se encuentran en una escala de 3.5 equivalente a Muy Bien.

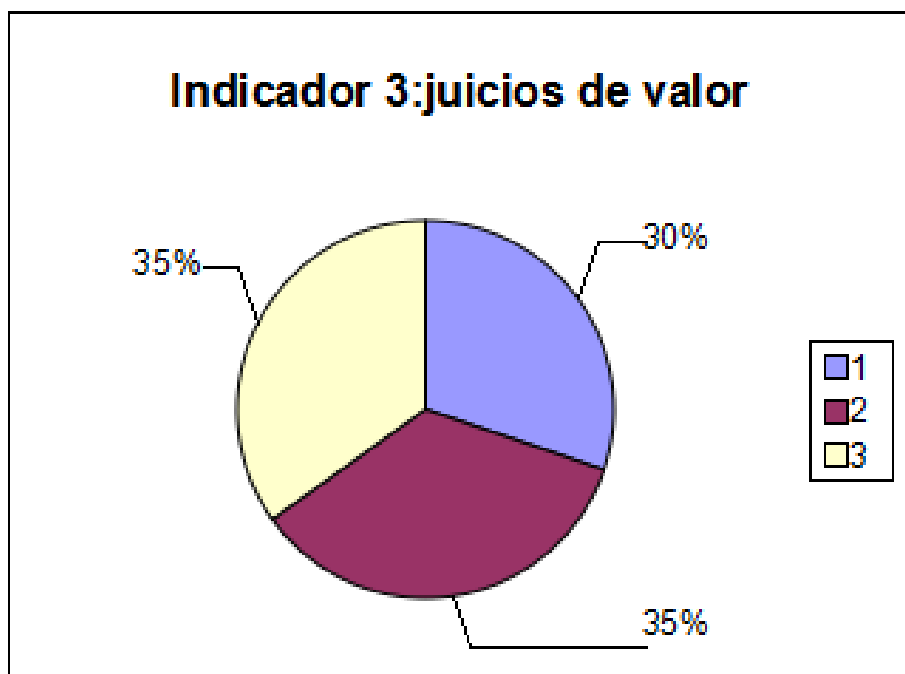
La siguiente gráfica pertenece al indicador número 2: proceso inferencial cuyo objetivo es estudiar la precisión y riqueza de los principales procesos de inferencia realizados por los alumnos en la resolución de tareas aplicando la deducción y la inducción.



**Gráfica 2. Prueba pos-test. Grupo control 5° "C". Variable 1: Calidad de razonamiento
Indicador 2: proceso inferencial**

Esta gráfica está integrada por cuatro reactivos representada de la siguiente forma: el color azul es el reactivo 3 en donde se da una serie de adjetivos que forman parte de un personaje y hay que identificar quién es de acuerdo a las pistas que proporciona el texto, el cual arroja como resultado un 34%, el color morado que es el reactivo 14 con un 30% pide que se identifique el tema central del texto de acuerdo a la información proporcionada, el tercer color, rosa, pertenece al reactivo 21 con un valor de 16% en donde se solicita dar el significado de una palabra de acuerdo al texto y por último color verde reactivo 31 cuya solicitud es que se dé el significado de la palabra yermos de acuerdo al contexto del Mío Cid. De acuerdo a los resultados se puede interpretar que en general los alumnos se encuentran en un rango de BIEN ya que en la escala de evaluación están con 2.7 lo que indica que evalúan la precisión y el peso de las razones que dan como justificación de sus inferencias lógicas.

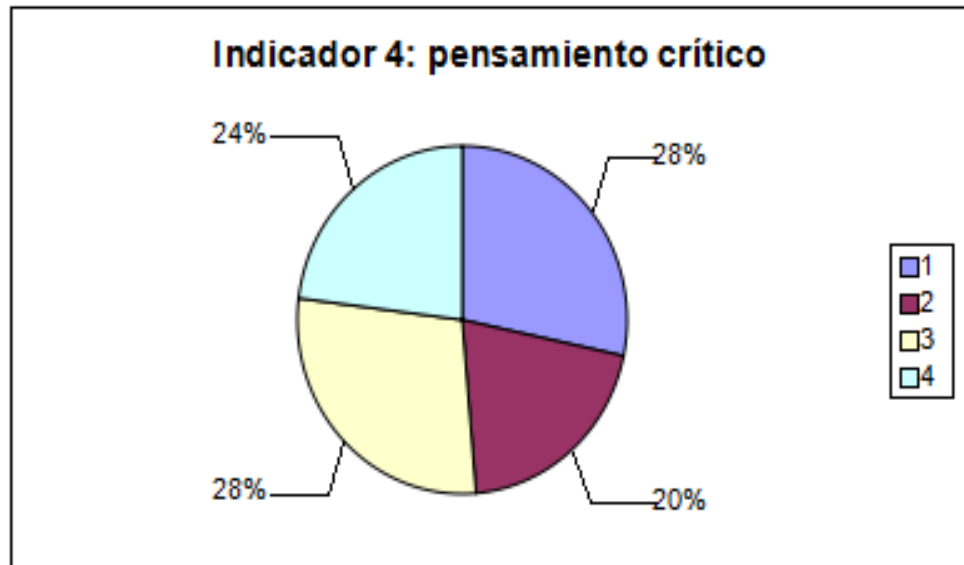
La gráfica 3 pertenece al indicador de juicios de valor formada por tres reactivos en donde se pretende identificar los valores que se encuentran relacionados con las acciones de los personajes en donde se muestra la posición subjetiva del autor o de los mismos personajes o elementos que lo conforman y que pueden ser comparados.



Gráfica 3. Prueba pos-test. Grupo control 5° "C". Variable 1: Calidad de razonamiento, indicador 3: Juicios de valor.

Los resultados que muestra esta gráfica se encuentran identificados por los siguientes colores: azul pertenece al reactivo 6, color morado reactivo 22 y reactivo 30 con el color rosa. En el primero arroja un total de 30% en donde se solicitaba que se estableciera el porqué el personaje principal quería defender a otro personaje cuando estaban a punto de fusilarlo. En el segundo el resultado fue de 35% cuya indicación era que se identificara quién castigaba al personaje principal de acuerdo a sus acciones presentadas y por último con un 35% el reactivo solicitaba establecer el estado de ánimo que se percibía por parte del personaje del Cid. En este indicador y con los resultados mostrados anteriormente, se puede interpretar que los alumnos muestran una gran capacidad de identificar y establecer los juicios de valor de acuerdo a las acciones o ideas presentadas a lo largo de los diferentes textos que se les presentaron en la prueba, lo que les permitió identificar información, contenido y establecer procedimientos para juzgar la verdad, el error de lo que se expresa o piensa. Por lo que se encuentran en un rango de **3.5 MUY BIEN**.

La siguiente gráfica, número 4, cuyo indicador es el pensamiento crítico, este indicador está formado por cuatro reactivos que evalúan principalmente las destrezas relacionadas con el razonamiento de cualquier problema, contenido o tema.



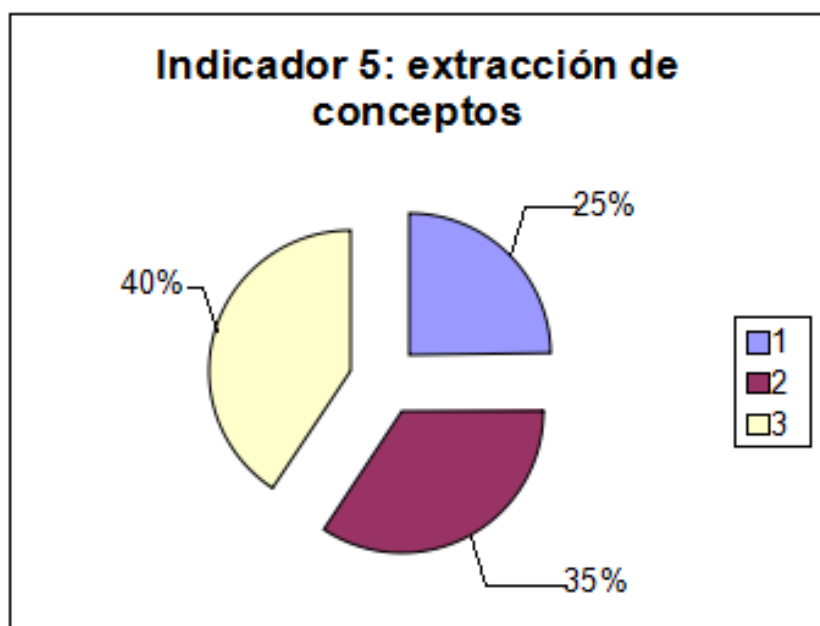
Gráfica 4. Prueba pos-test. Grupo control 5° “C”. Variable 1: Calidad de razonamiento, indicador 4: Pensamiento crítico

Esta gráfica está formada por cuatro reactivos representada por los siguientes colores: el azul pertenece al reactivo 2 cuya tarea solicitaba establezca por qué deben de llevar a un personaje al lugar en donde se va a llevar a cabo una tragedia, este reactivo muestra un total de 28%, con el color morado pertenece al reactivo 11 en donde se pide que basándose en el texto se identifique el nudo que determina el desenlace de la historia, este reactivo da un 20% que es el más bajo de los cuatro reactivos, el rosa que es el reactivo 13 con un total de 28% solicita al alumno que de acuerdo a las características psicológicas de un personaje establezca una acción y por último, el reactivo 23 con el color verde arroja un porcentaje de 24% en donde se pide que se identifique claramente las características pertenecientes al concepto de Mito. Por lo que de acuerdo a los datos arrojados por esta gráfica se puede interpretar que los alumnos se encuentran en una escala de evaluación de BIEN con un 2.8 en general, lo que indica que los alumnos logran identificar y mejorar la calidad de su pensamiento, ya que logra formular problemas y preguntas vitales que lo ayuden a la solución de la tarea.

La segunda parte de este instrumento de medición le corresponde a la variable 2: Calidad de razonamiento diseñada para medir el nivel que tienen los alumnos referente al uso y aplicación de los constructos cognitivos del saber literario a partir del establecimiento de actividades que requieran organizar y delimitar espacial y temporalmente eventos

literarios. Dicha variable la conforman cuatro indicadores: extracción de conceptos e ideas, relación lógica, interpretación del autor y por último, hipotetizar.

La gráfica 5 corresponde al indicador de extracción de conceptos e ideas en donde se pretende evaluar la identificación de palabras, localizar ideas principales del texto e información relevante.

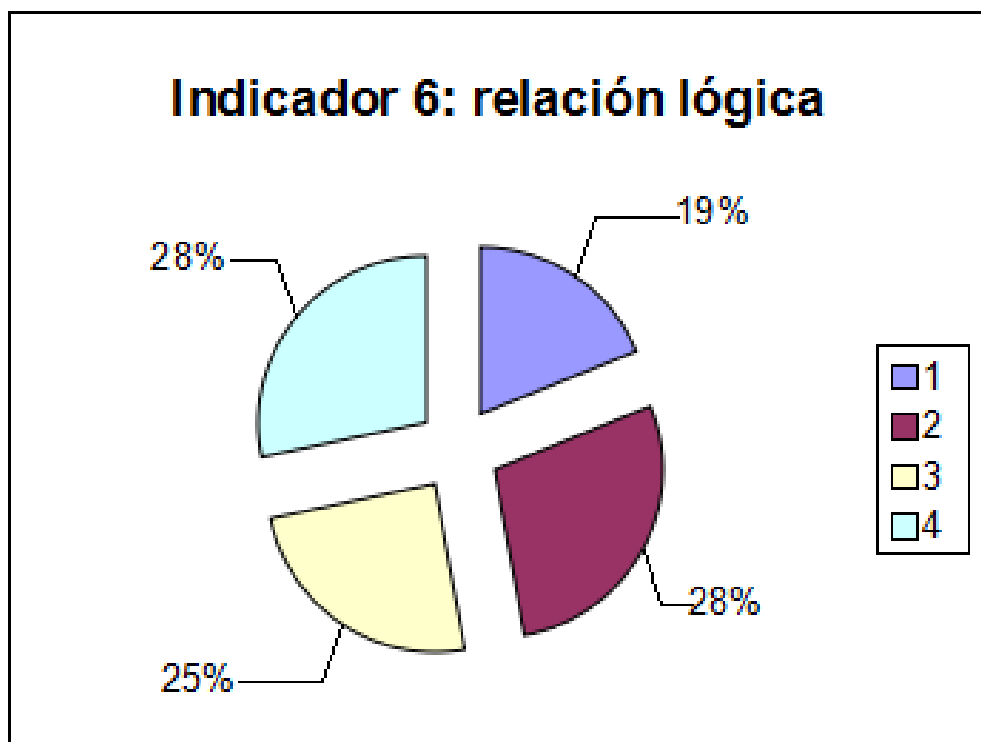


Gráfica 5. Prueba pos-test. Grupo control 5° “C”. Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 5: Extracción de Conceptos.

Los datos que se muestran en esta gráfica indican que los alumnos se encuentran en la escala de evaluación de MUY BIEN con un 3.7 lo que se puede interpretar que los alumnos se encuentran en un buen nivel ya que poseen y dominan un proceso lector que les permite llevar a cabo la tarea, puesto que logran buscar, localizar y seleccionar información específica. Esto lo refleja los reactivos que conforman este indicador, con el color azul el reactivo 1 con un 25%, el color morado con 35% perteneciente al reactivo 20 y por último el reactivo 24 con un rango mayor de 40%.

El siguiente indicador es el de relación lógica formada por cuatro reactivos que pretenden evaluar con datos u objetos físicamente ausentes que forman símbolos o copias mentales que son llevados a la memoria junto con sus características y que posteriormente se evocan para relacionarlos lógicamente entre sí a través de procesos mediadores de

espacio, tiempo.

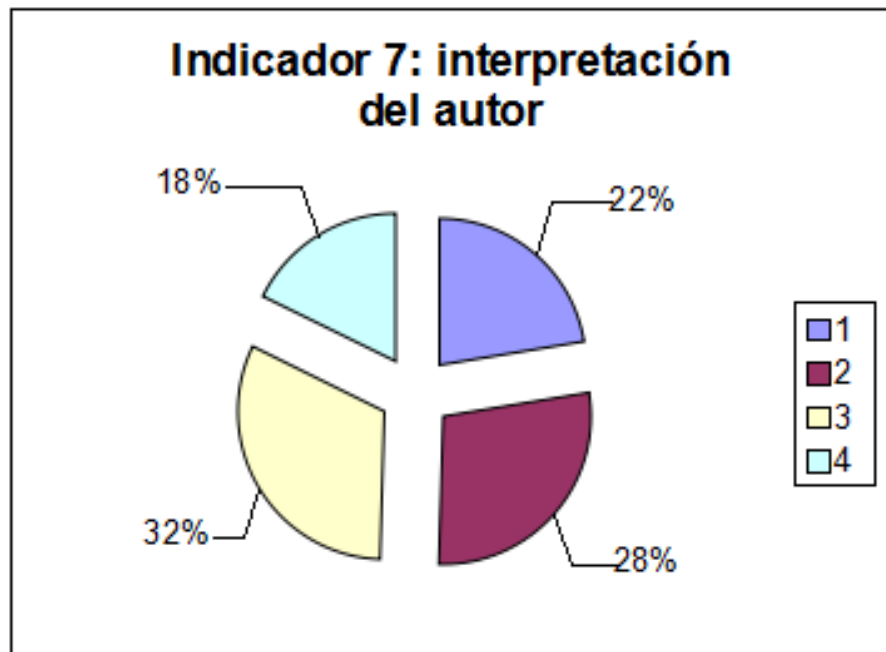


Gráfica 6. Prueba pos-test. Grupo control 5º "C". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 6: Relación lógica.

Esta gráfica formada por cuatro reactivos representada por los siguientes colores: azul reactivo 4 con el rango más bajo de 19% en donde se pedía que de acuerdo a una serie de oraciones se elija la opción que represente el contenido del fragmento de un cuento, el color morado reactivo 19 con uno de los promedios altos de 28% se solicitaba que se relacionara las características con su género literario, el rosa perteneciente al reactivo 27 con un porcentaje de 25 que indicaba en la prueba que se observara las imágenes pertenecientes al movimientos literarios y de acuerdo a sus características identificaran cuál pertenecía a la época del Barroco y por último color verde reactivo 37 con el porcentaje más alto de 28% cuya tarea era identificar palabras que pertenecieran a la misma clase de rima. Por lo que se puede interpretar que los alumnos logran unir datos de forma lógica aunque se les presente de diferentes formas por lo que se encuentran en un rango de BIEN con un 2.6.

El siguiente indicador pertenece a la interpretación del autor en donde se pretende inferir el contexto que rodea el mensaje, es decir, la intención, los aspectos sociales, algunas

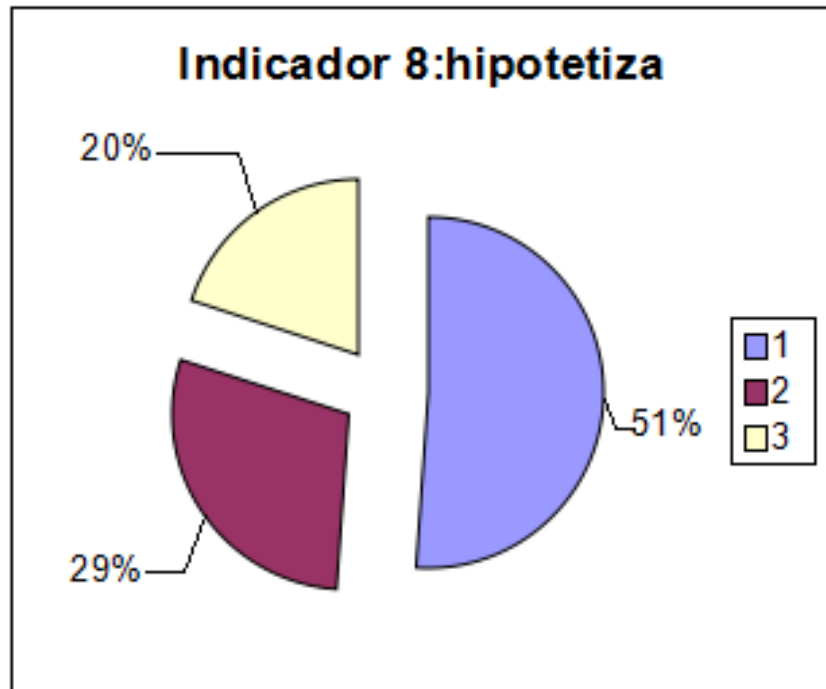
normas y valores, además de determinar la postura del autor y explicar las ideas esenciales del texto.



Gráfica 7. Prueba pos-test. Grupo control 5° "C". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 7: Interpretación del autor.

La gráfica 7 con los resultados presentados indica que los alumnos logran atribuir, de forma general, significado y sentido a las palabras, conceptos e ideas del texto, además de lograr identificar qué se dice de la lectura o de qué trata. Este indicador está formado por cuatro reactivos, los cuales son: en color azul reactivo 5 con un valor mínimo de 22% comparado con los siguientes tres, reactivo 8 con el color morado arroja como resultado 28%, el reactivo 9 representado con el color rosa con el valor más alto de este indicador es de 32% y por último el reactivo 10 con un 18%. Lo que indica que los alumnos de este grupo se encuentran en la escala de evaluación de **BIEN** con un **2.6**.

El indicador 8 corresponde al nivel más complicado dentro de la abstracción, el cual es hipotetizar.



Gráfica 8. Prueba pos-test. Grupo control 5° "C". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 8: Hipotetiza

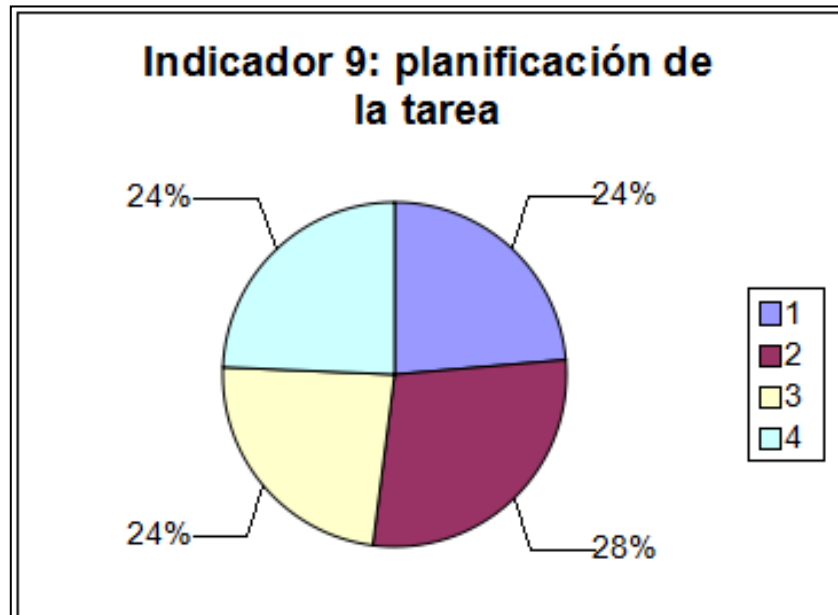
Como se muestra en la gráfica 8, se puede interpretar que los alumnos se encuentran en uno de los niveles bajos dentro de la escala ya que se encuentran dentro del rango de REGULAR con 1.5, lo que indica que los alumnos aun no poseen este grado de abstracción ya que no logran realizar supuestos de acuerdo a nuevos o posibles enfoques o interpretaciones con respecto a la información proporcionada. Este indicador formado por tres reactivos en donde el más alto se encuentra con un 51% representado con el color azul perteneciente al reactivo 26 y el reactivo 29 con el color rosa quien tiene el valor más bajo que es de 20%.

La tercera parte de la prueba de medición le pertenece a la variable tres denominada: *Conciencia cognitiva*, elaborada para medir el nivel que tienen los alumnos respecto al reconocimiento y generación de un sentido crítico vinculando y articulando los constructos cognitivos del saber .

Esta variable está estructurada por tres indicadores: planificación de la tarea, selección de procedimientos y relación con la vida cotidiana.

El indicador 9 llamado planificación de la tarea evalúa la percepción del estudiante sobre el nivel de seguridad con que percibe las implicaciones de la tarea a la que se enfrenta, como

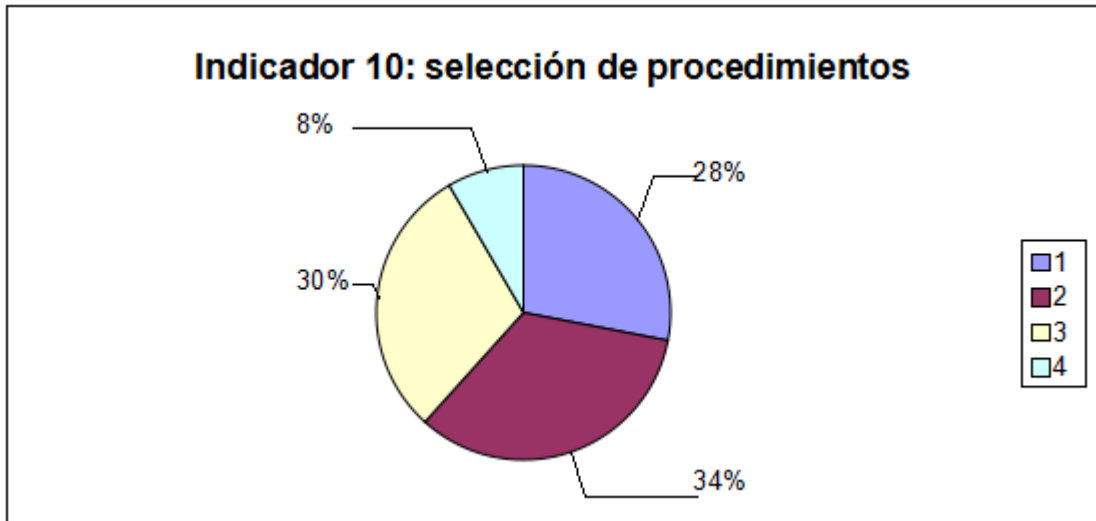
se muestra en la siguiente gráfica:



**Gráfica 9. Prueba pos-test. Grupo control 5° "C". Variable 3: Conciencia Cognitiva.
Indicador 9: Planificación de la tarea.**

Esta gráfica muestra los resultados que los alumnos obtuvieron al contestar los cuatro reactivos que forman parte de este indicador cuyos colores son los siguientes: reactivo 7 color azul con un 24% , reactivo 15 representada con el color morado con un 28% cuyo valor es el más alto, color rosa perteneciente al reactivo 35 con un porcentaje de 24 al igual que el reactivo 36 con el color verde, lo que indica que los alumnos se encuentran dentro de la escala de evaluación en MUY BIEN con un valor de 3.7, lo que se puede interpretar que este grupo muestra un gran nivel de seguridad para realizar las tareas que se le presentan así como define metas y planifica la tarea para alcanzar el éxito de la misma.

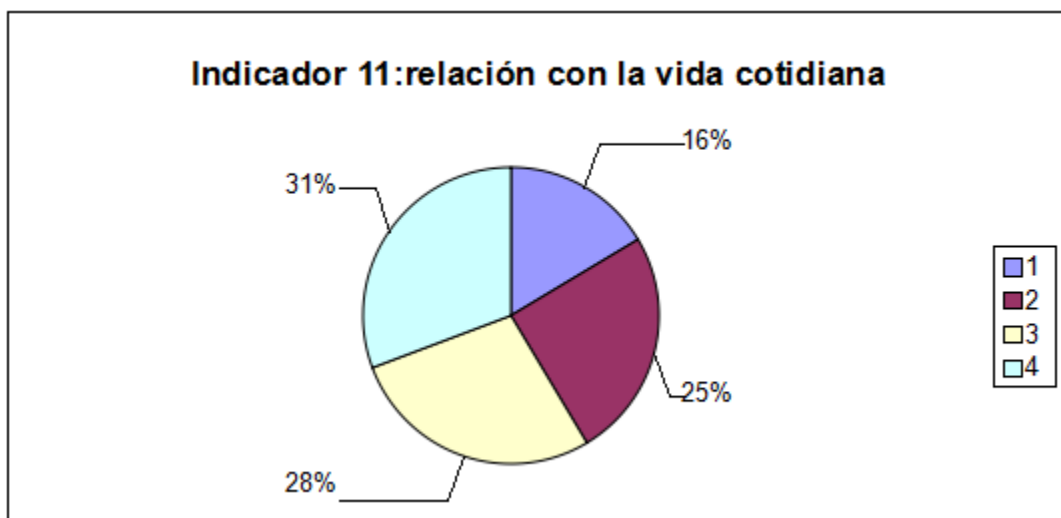
El siguiente indicador pertenece a la selección de procedimientos, formado por cuatro reactivos que evalúan los procedimientos utilizados por los alumnos para alcanzar las metas y controlar el proceso para su aplicación.



**Gráfica 10. Prueba pos-test. Grupo control 5° “C”. Variable 3: Conciencia Cognitiva.
Indicador 10: Selección de procedimientos.**

Esta gráfica formada por cuatro reactivos representados de la siguiente manera: con el color azul es el reactivo 12 con un porcentaje de 28%, el reactivo 18 con el color morado y con el valor más alto que es de 34%, el reactivo 25 representado por el color rosa con un valor de 30% y por último, el color verde con el valor más bajo del indicador con un 8% perteneciente al reactivo 40, en donde se solicitaba distinguir el tipo de rima que se encontraba en cada estrofa del poema de la prueba. Por lo que se puede interpretar que este grupo se encuentra en la escala de evaluación con un rango de 2.6 igual a BIEN, lo que indica que los alumnos aun no logran desarrollar por completo la selección de procedimientos para culminar las tareas que se les dejen, lo que afecta el uso de estrategias eficaces para la ejecución de la meta.

Y el último indicador llamado relación con la vida cotidiana cuya función es evaluar la conciencia del estudiante en cuanto al proceso regulador de su propia actividad cognitiva, a la autoevaluación de los procesos realizados, objetivos planteados, logros alcanzados y su aplicación con su vida cotidiana.



**Gráfica 11. Prueba pos-test. Grupo control 5° “C”. Variable 3: Conciencia Cognitiva.
Indicador 11: Relación con la vida cotidiana.**

En esta gráfica se muestra el rango alcanzado por los alumnos de 5° semestre grupo C, en donde este indicador está formado por cuatro reactivos cuyo color es representado así: azul reactivo 32 con un 16%, el reactivo 33 de color morado con un valor de 25%, el color rosa pertenece al reactivo 38 con 28% y reactivo 39 de color verde, con un porcentaje igual a 31%, teniendo un total de 3.5 en la escala de evaluación que es equivalente a MUY BIEN, lo que se puede interpretar que los alumnos de este grupo toman conciencia de su propio proceso mental por lo que reflexionan sobre cómo aprenden y cómo lo relacionan con su vida diaria, lo cual permite el aprendizaje de forma más sencilla y práctica.

4.2.2 Resultados generales de la prueba: Pos-test grupo experimental

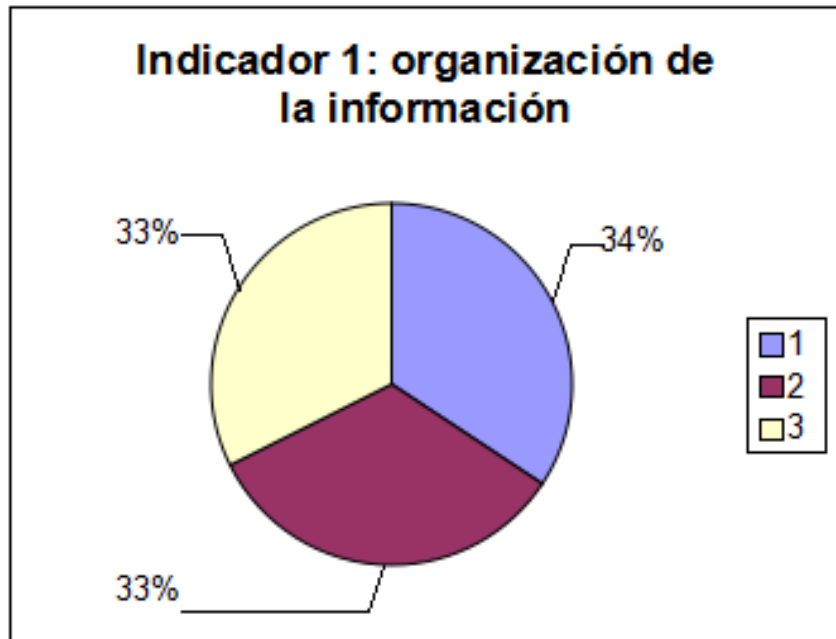
Los resultados que se presentan a continuación muestran el nivel de desarrollo de la competencia metacognitiva que poseen los alumnos de bachillerato en relación con la asignatura de Literatura en la fase de pos-test aplicada al grupo: 5° D.

Los datos que se mostraran a continuación tendrán la siguiente estructura: descripción de la variable, presentación de los resultados del grupo experimental (5° “D”) todos ellos visualizados en una tabla en donde se concentró la variable, sus indicadores, el número de reactivos que conforman cada indicador, los rangos alcanzados y posteriormente, la gráfica correspondiente con la interpretación de los datos arrojados.

Variable	Indicador	Reactivo	% por Respuesta	% por Indicador	Escala de Evaluación
Calidad de Razonamiento	1. Organización de información	16	97%	94%	3.5 Muy Bien
		17	94%		
		34	91%		
	2. Proceso Inferencial	3	92%	74%	2.7 Bien
		14	84%		
		21	51%		
		31	70%		
	3. Juicios de valor	6	81%	84%	3.1 Bien
		22	90%		
		30	81%		
	4. Pensamiento Crítico	2	62%	68%	2.5 Bien
		11	60%		
13		78%			
23		74%			
Nivel de abstracción	5. Extracción de conceptos e ideas	1	70%	86%	3.2 Bien
		20	92%		
		24	97%		
	6. Relación Lógica	4	49%	72%	2.6 Bien
		19	84%		
		27	73%		
		37	85%		
	7. Interpretación del autor	5	54%	73%	2.7 Bien
		8	73%		
		9	89%		
		10	76%		
	8. Hipotetiza	26	73%	64%	2.4 Regular
28		70%			
29		51%			
Conciencia Cognitiva	9. Planificación de la tarea	7	84%	84%	3.1 Bien
		15	91%		
		35	78%		
	10. Selección de procedimientos	36	84%	72%	2.6 Bien
		12	68%		
		18	89%		
		25	79%		
	11. Relación con la vida cotidiana	40	54%	86%	3.2 Bien
		32	76%		
		33	81%		
38		89%			
		39	100%		

Tabla 8: Variables generales con su nivel de rango en pos-test 5° D

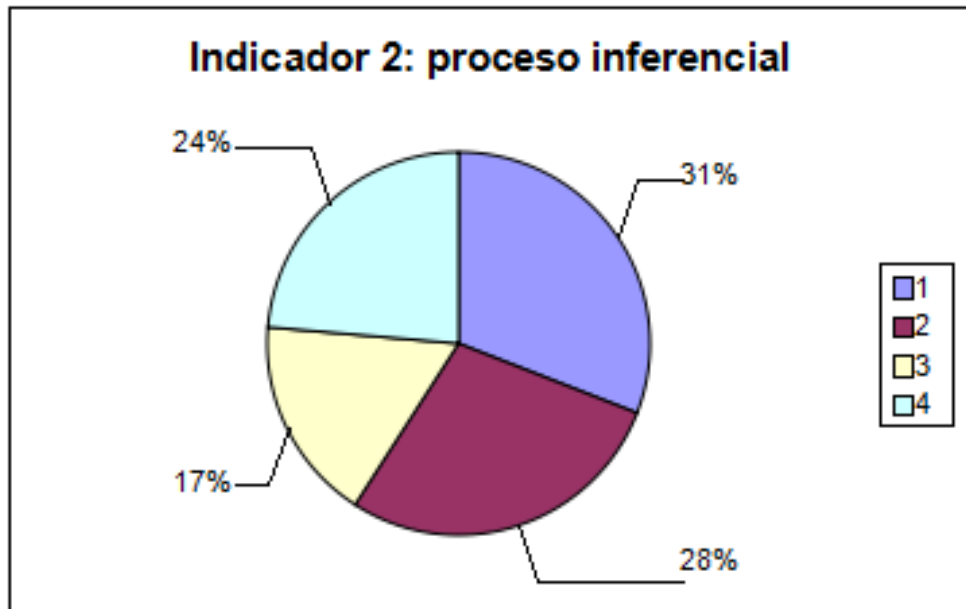
En la siguiente gráfica se muestra los resultados obtenidos en el primer indicador por el grupo experimental: 5° D formada por tres reactivos en donde se pretende medir la organización de información.



**Gráfica 1. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 1: Calidad de Razonamiento
Indicador 1 organización de información**

Como se puede ver en esta gráfica el reactivo 16 representado por el color azul muestra un 34% de respuestas acertadas, en este reactivo se solicitaba enlistar los personajes de acuerdo al orden de aparición de un fragmento del texto "el infierno", el reactivo 17 cuyo color es morado arroja un 33% en donde se le solicitaba al alumno ordenar las palabras de un letrero que se habían mezclado y por último el color rosa que representa el reactivo 34 su resultado fue de 33% cuya solicitud era la identificación de estrofas de un poema. Por lo que se puede interpretar que en este indicador los alumnos logran analizar la organización de información en donde seleccionan información relevante, la convierten en contenido significativo, lo organicen para que posteriormente puedan representarlo o en un futuro poder inferir por lo que se encuentran en una escala de 3.5 equivalente a Muy Bien.

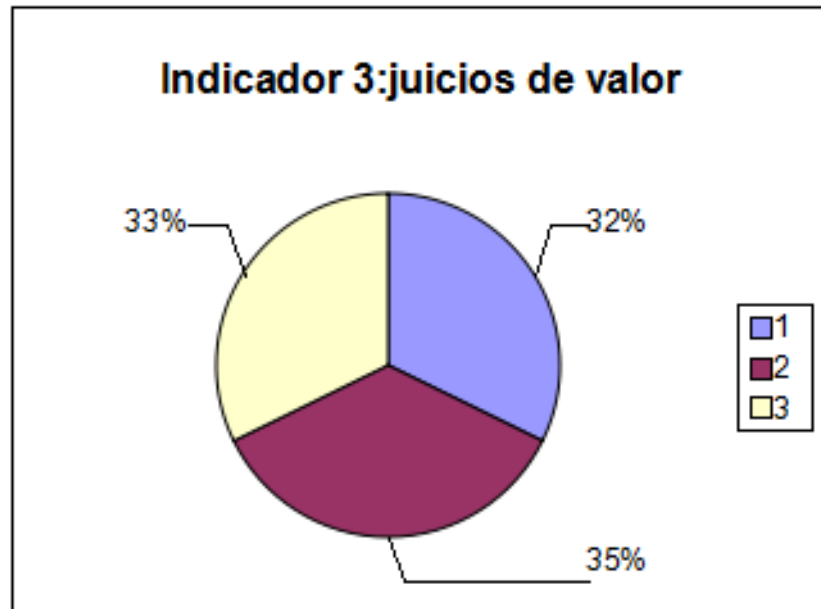
La siguiente gráfica pertenece al indicador número 2: proceso inferencial cuyo objetivo es estudiar la precisión y riqueza de los principales procesos de inferencia realizados por los alumnos en la resolución de tareas aplicando la deducción y la inducción.



**Gráfica 2. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 1: Calidad de razonamiento
Indicador 2: proceso inferencial**

Esta gráfica está integrada por cuatro reactivos representada de la siguiente forma: el color azul es el reactivo 3 en donde se da una serie de adjetivos que forman parte de un personaje y hay que identificar quién es de acuerdo a las pistas que proporciona el texto, el cual arroja como resultado un 31%, el color morado que es el reactivo 14 con un 28% pide que se identifique el tema central del texto de acuerdo a la información proporcionada, el tercer color, rosa, pertenece al reactivo 21 con un valor de 17% en donde se solicita dar el significado de una palabra de acuerdo al texto y por último color verde reactivo 31 cuya solicitud es que se dé el significado de la palabra yermos de acuerdo al contexto del Mío Cid. De acuerdo a los resultados se puede interpretar que en general los alumnos se encuentran en un rango de BIEN ya que en la escala de evaluación están con 2.7 lo que indica que evalúan la precisión y el peso de las razones que dan como justificación de sus inferencias lógicas.

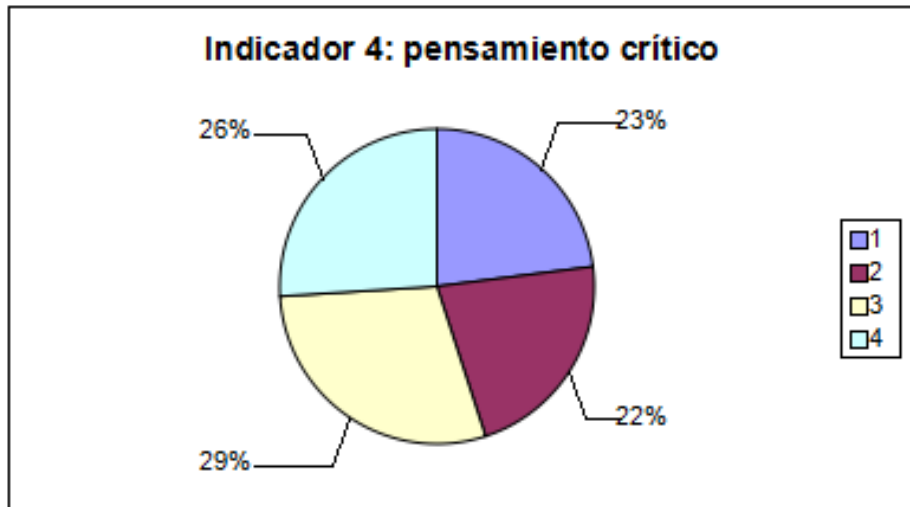
La gráfica 3 pertenece al indicador de juicios de valor formada por tres reactivos en donde se pretende identificar los valores que se encuentran relacionados con las acciones de los personajes en donde se muestra la posición subjetiva del autor o de los mismos personajes o elementos que lo conforman y que pueden ser comparados.



Gráfica 3. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 1: Calidad de razonamiento, indicador 3: Juicios de valor.

Los resultados que muestra esta gráfica se encuentran identificados por los siguientes colores: azul pertenece al reactivo 6, color morado reactivo 22 y reactivo 30 con el color rosa. En el primero arroja un total de 32% en donde se solicitaba que se estableciera el porqué el personaje principal quería defender a otro personaje cuando estaban a punto de fusilarlo. En el segundo el resultado fue de 35% cuya indicación era que se identificara quién castigaba al personaje principal de acuerdo a sus acciones presentadas y por último con un 33% el reactivo solicitaba establecer el estado de ánimo que se percibía por parte del personaje del Cid. En este indicador y con los resultados mostrados anteriormente, se puede interpretar que los alumnos muestran una gran capacidad de identificar y establecer los juicios de valor de acuerdo a las acciones o ideas presentadas a lo largo de los diferentes textos que se les presentaron en la prueba, lo que les permitió identificar información, contenido y establecer procedimientos para juzgar la verdad, el error de lo que se expresa o piensa. Por lo que se encuentran en un rango de **3.1 BIEN**.

La siguiente gráfica, número 4, cuyo indicador es el pensamiento crítico, este indicador está formado por cuatro reactivos que evalúan principalmente las destrezas relacionadas con el razonamiento de cualquier problema, contenido o tema.



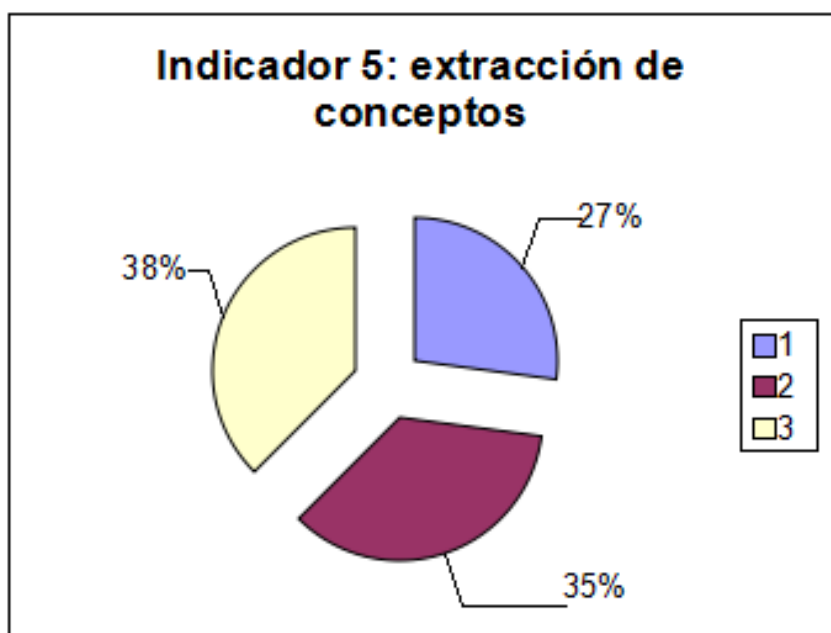
Gráfica 4. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 1: Calidad de razonamiento, indicador 4: Pensamiento crítico

Esta gráfica está formada por cuatro reactivos representada por los siguientes colores: el azul pertenece al reactivo 2 cuya tarea solicitaba establezca por qué deben de llevar a un personaje al lugar en donde se va a llevar a cabo una tragedia, este reactivo muestra un total de 23%, con el color morado pertenece al reactivo 11 en donde se pide que basándose en el texto se identifique el nudo que determina el desenlace de la historia, este reactivo da un 22% que es el más bajo de los cuatro reactivos, el rosa que es el reactivo 13 con un total de 29% solicita al alumno que de acuerdo a las características psicológicas de un personaje establezca una acción y por último, el reactivo 23 con el color verde arroja un porcentaje de 26% en donde se pide que se identifique claramente las características pertenecientes al concepto de Mito. Por lo que de acuerdo a los datos arrojados por esta gráfica se puede interpretar que los alumnos se encuentran en una escala de evaluación de BIEN con un 2.5 en general, lo que indica que los alumnos logran identificar y mejorar la calidad de su pensamiento, ya que logra formular problemas y preguntas vitales que lo ayuden a la solución de la tarea.

La segunda parte de este instrumento de medición le corresponde a la variable 2: Calidad de razonamiento diseñada para medir el nivel que tienen los alumnos referente al uso y aplicación de los constructos cognitivos del saber literario a partir del establecimiento de actividades que requieran organizar y delimitar espacial y temporalmente eventos literarios. El proceso de abstracción se conecta necesariamente con la generalización o transferencia del conocimiento y se relaciona con varios subprocesos cognitivos de

indudable complejidad y utilidad para los aprendices: integración de lo nuevo con lo antiguo, conexiones horizontales o verticales, adecuada formación y almacenamiento en la memoria a largo plazo de esquemas que le sirven al alumno para realizar con eficacia sus posteriores fases del aprendizaje y, especialmente, para ubicarla en el contexto pertinente, etc. Dicha variable la conforman cuatro indicadores: extracción de conceptos e ideas, relación lógica, interpretación del autor y por último, hipotetizar.

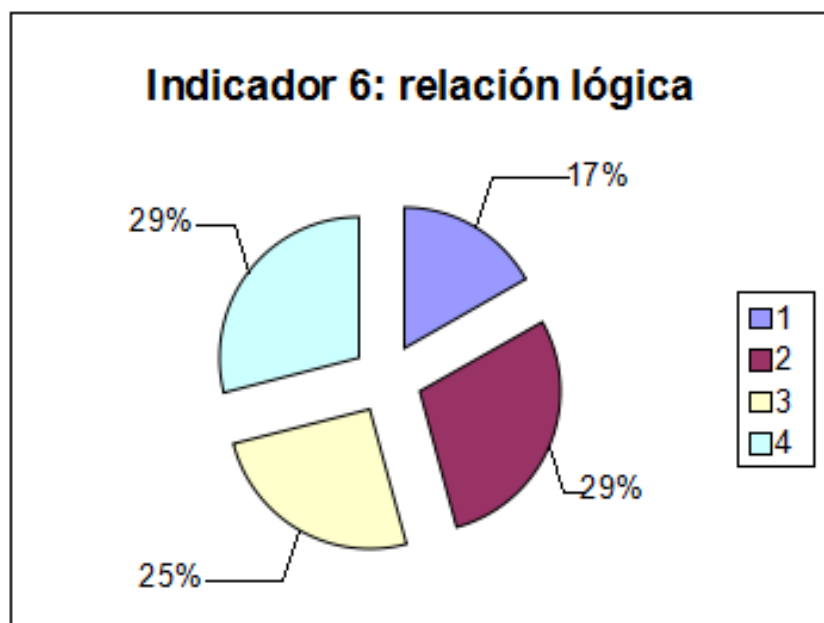
La gráfica 5 corresponde al indicador de extracción de conceptos e ideas en donde se pretende evaluar la identificación de palabras, localizar ideas principales del texto e información relevante.



Gráfica 5. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° “D”. Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 5: Extracción de Conceptos.

Los datos que se muestran en esta gráfica indican que los alumnos se encuentran en la escala de evaluación de BIEN con un 3.2 lo que se puede interpretar que los alumnos se encuentran en un buen nivel ya que poseen y dominan un proceso lector que les permite llevar a cabo la tarea, puesto que logran buscar, localizar y seleccionar información específica. Esto lo refleja los reactivos que conforman este indicador, con el color azul el reactivo 1 con un 27%, el color morado con 35% perteneciente al reactivo 20 y por último el reactivo 24 con un rango mayor de 38%.

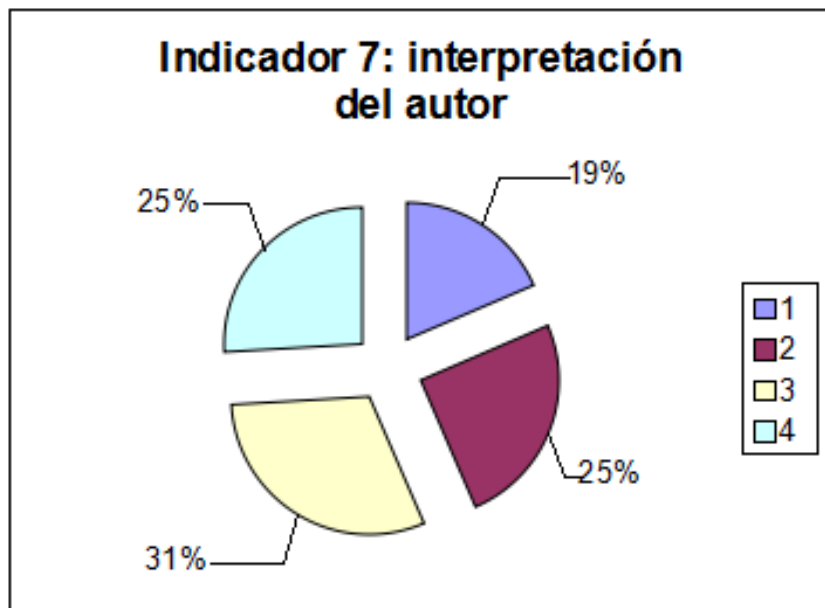
El siguiente indicador es el de relación lógica formada por cuatro reactivos que pretenden evaluar con datos u objetos físicamente ausentes que forman símbolos o copias mentales que son llevados a la memoria junto con sus características y que posteriormente se evocan para relacionarlos lógicamente entre sí a través de procesos mediadores de espacio, tiempo.



Gráfica 6. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 6: Relación lógica.

Esta gráfica formada por cuatro reactivos representada por los siguientes colores: azul reactivo 4 con el rango más bajo de 17% en donde se pedía que de acuerdo a una serie de oraciones se elija la opción que represente el contenido del fragmento de un cuento, el color morado reactivo 19 con uno de los promedios altos de 29% se solicitaba que se relacionara las características con su género literario, el rosa perteneciente al reactivo 27 con un porcentaje de 25% que indicaba en la prueba que se observara las imágenes pertenecientes al movimientos literarios y de acuerdo a sus características identificaran cuál pertenecía a la época del Barroco y por último color verde reactivo 37 con uno de los porcentajes más altos: 29% cuya tarea era identificar palabras que pertenecieran a la misma clase de rima. Por lo que se puede interpretar que los alumnos logran unir datos de forma lógica aunque se les presente de diferentes formas por lo que se encuentran en un rango de BIEN con un 2.6.

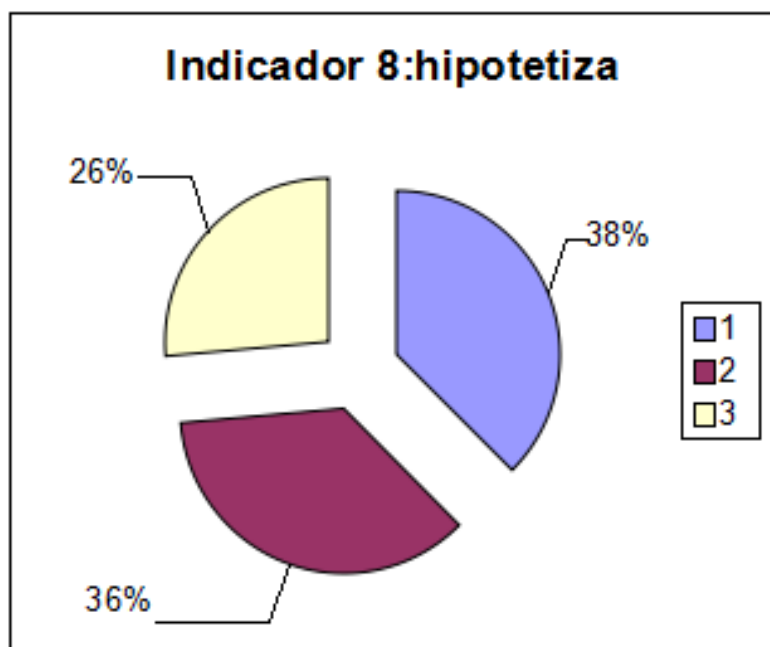
El siguiente indicador pertenece a la interpretación del autor en donde se pretende inferir el contexto que rodea el mensaje, es decir, la intención, los aspectos sociales, algunas normas y valores, además de determinar la postura del autor y explicar las ideas esenciales del texto.



Gráfica 7. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 7: Interpretación del autor.

La gráfica 7 con los resultados presentados indica que los alumnos logran atribuir, de forma general, significado y sentido a las palabras, conceptos e ideas del texto, además de lograr identificar qué se dice de la lectura o de qué trata. Este indicador está formado por cuatro reactivos, los cuales son: en color azul reactivo 5 con un valor mínimo de 19% comparado con los siguientes tres, reactivo 8 con el color morado arroja como resultado 25%, el reactivo 9 representado con el color rosa con el valor más alto de este indicador es de 31% y por último el reactivo 10 con un 25%. Lo que indica que los alumnos de este grupo se encuentran en la escala de evaluación de **BIEN** con un **2.7**.

El indicador 8 corresponde al nivel más complicado dentro de la abstracción, el cual es hipotetizar.



Gráfica 8. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° “D”. Variable 2: Nivel de abstracción, Indicador 8: Hipotetiza

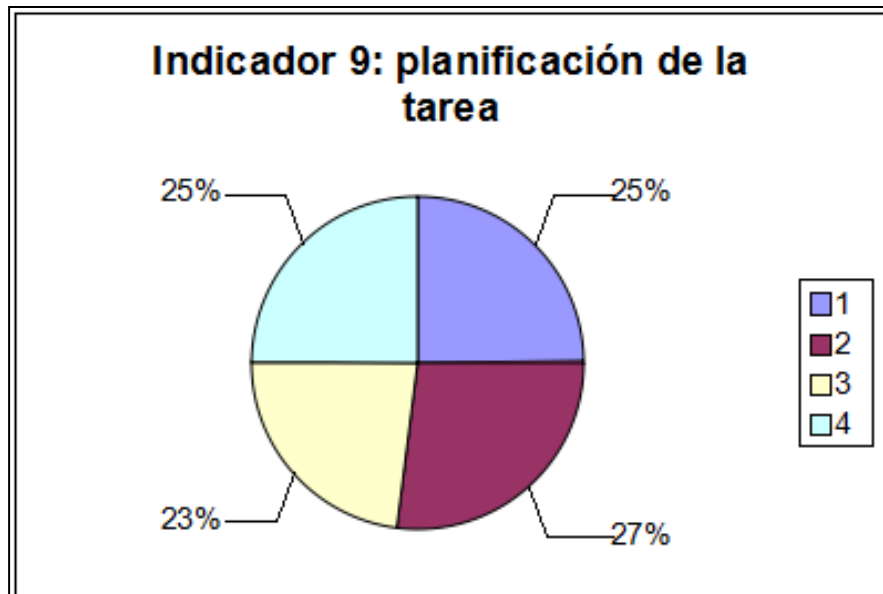
Como se muestra en la gráfica 8, se puede interpretar que los alumnos se encuentran en uno de los niveles bajos dentro de la escala ya que se encuentran dentro del rango de REGULAR con 2.4, lo que indica que los alumnos aun no poseen este grado de abstracción ya que no logran realizar supuestos de acuerdo a nuevos o posibles enfoques o interpretaciones con respecto a la información proporcionada. Este indicador formado por tres reactivos en donde el más alto se encuentra con un 38% representado con el color azul perteneciente al reactivo 26 y el reactivo 29 con el color rosa quien tiene el valor más bajo que es de 26%.

La tercera parte de la prueba de medición le pertenece a la variable tres denominada: *Conciencia cognitiva*, elaborada para medir el nivel que tienen los alumnos respecto al reconocimiento y generación de un sentido crítico vinculando y articulando los constructos cognitivos del saber . Las preguntas derivadas de esta variable se refieren al estudio de la vinculación del pasado con el presente, explicación de eventos literarios, articulación de saberes y a la relación literaria entre el pasado con lo cotidiano.

Esta variable está estructurada por tres indicadores: planificación de la tarea, selección de procedimientos y relación con la vida cotidiana.

El indicador 9 llamado planificación de la tarea evalúa la percepción del estudiante sobre el

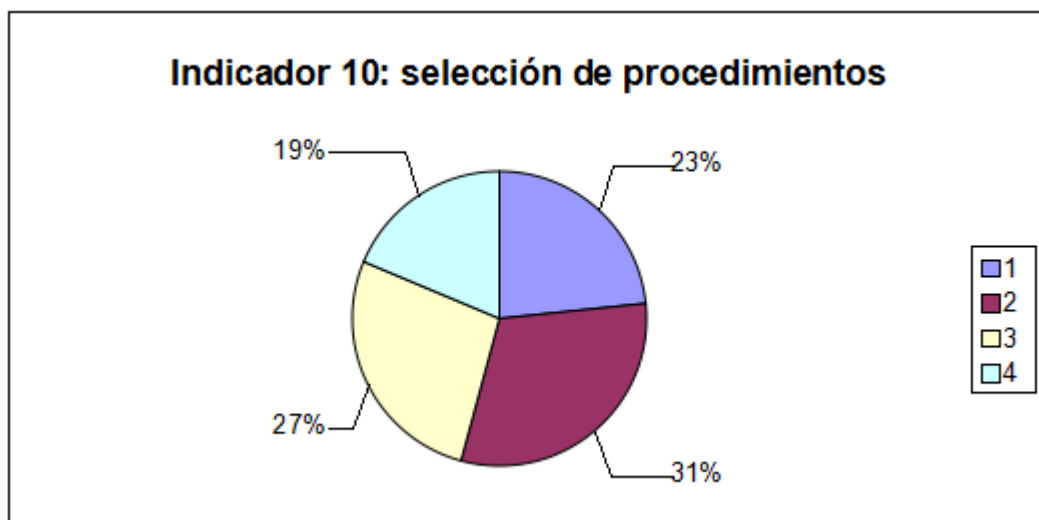
nivel de seguridad con que percibe las implicaciones de la tarea a la que se enfrenta, como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 9. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 3: conciencia cognitiva. Indicador 9: Planificación de la tarea.

Esta gráfica muestra los resultados que los alumnos obtuvieron al contestar los cuatro reactivos que forman parte de este indicador cuyos colores son los siguientes: reactivo 7 color azul con un 25% , reactivo 15 representada con el color morado con un 27% cuyo valor es el más alto, color rosa perteneciente al reactivo 35 con un porcentaje de 23 que es el más bajo dentro del rango de este indicador y por último el reactivo 36 con el color verde con un valor de 25%, lo que indica que los alumnos se encuentran dentro de la escala de evaluación en BIEN con un valor de 3.1, lo que se puede interpretar que este grupo muestra un gran nivel de seguridad para realizar las tareas que se le presentan así como define metas y planifica la tarea para alcanzar el éxito de la misma.

El siguiente indicador pertenece a la selección de procedimientos, formado por cuatro reactivos que evalúan los procedimientos utilizados por los alumnos para alcanzar las metas y controlar el proceso para su aplicación.



**Gráfica 10. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° "D". Variable 3: conciencia cognitiva.
Indicador 10: Selección de procedimiento.**

Esta gráfica formada por cuatro reactivos representados de la siguiente manera: con el color azul es el reactivo 12 con un porcentaje de 23%, el reactivo 18 con el colore morado y con el valor más alto que es de 31%, el reactivo 25 representado por el color rosa con un valor de 27% y por último, el color verde con el valor más bajo del indicador con un 19% perteneciente al reactivo 40, en donde se solicitaba distinguir el tipo de rima que se encontraba en cada estrofa del poema de la prueba. Por lo que se puede interpretar que este grupo se encuentra en la escala de evaluación con un rango de **2.6** igual a **BIEN**, lo que indica que los alumnos aun no logran desarrollar por completo la selección de procedimientos para culminar las tareas que se les dejen, lo que afecta el uso de estrategias eficaces para la ejecución de la meta.

Y el último indicador llamado relación con la vida cotidiana cuya función es evaluar la conciencia del estudiante en cuanto al proceso regulador de su propia actividad cognitiva, a la autoevaluación de los procesos realizados, objetivos planteados, logros alcanzados y su aplicación con su vida cotidiana.



**Gráfica 11. Prueba pos-test. Grupo experimental 5° “D”. Variable 3: conciencia cognitiva.
Indicador 11: Relación con la vida cotidiana.**

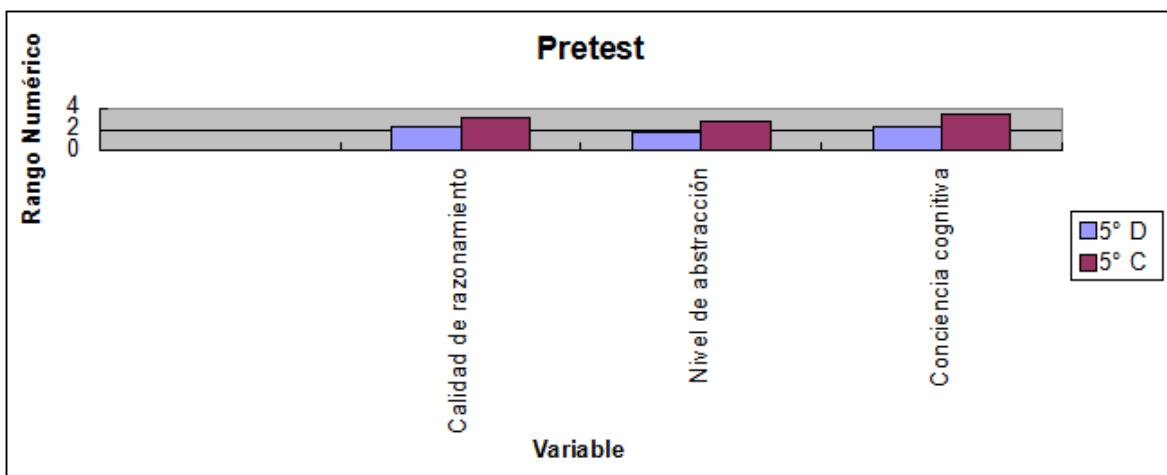
En esta gráfica se muestra el rango alcanzado por los alumnos de 5° semestre grupo D, en donde este indicador está formado por cuatro reactivos cuyo color es representado así: azul reactivo 32 con un 22%, el reactivo 33 de color morado con un valor menor de 23%, el color rosa pertenece al reactivo 38 con un valor de 26% y reactivo 39 de color verde con un porcentaje igual a 29%, teniendo un total de 3.2 en la escala de evaluación que es equivalente a BIEN, lo que se puede interpretar que los alumnos de este grupo mejoraron ya que toman conciencia de su propio proceso mental por lo que reflexionan sobre cómo aprenden y cómo lo relacionan con su vida diaria, lo cual permite el aprendizaje de forma más sencilla y práctica.

4.4 Comparación de Resultados

En el presente apartado se muestran los resultados alcanzados en la prueba pre – test y pos - test por parte de los grupos experimental y control, en ellos se puede apreciar los porcentajes obtenidos y que a través de una comparación de los mismos, nos permitirán hacer un balance del trabajo realizado y por lo tanto determinar nivel de logro alcanzado al concluir la intervención didáctica en la asignatura de Literatura.

VARIABLE	5° "D"			5° "C"		
	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
Calidad de razonamiento	61%	2.2	Regular	69%	3.1	Bien
Nivel de abstracción	49%	1.7	Regular	61%	2.8	Bien
Conciencia cognitiva	64%	2.3	Regular	74%	3.4	Bien

Tabla 9 . Comparación de prueba pre-test, grupo control y experimental.



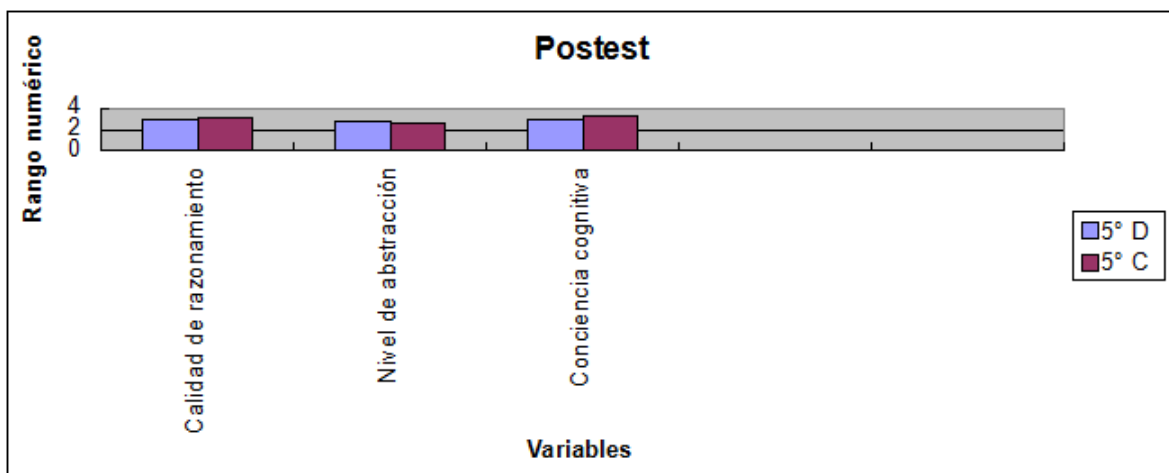
Gráfica pretest grupo control y experimental

La tabla 9 así como la gráfica permite apreciar que el grupo control en contraste con el grupo experimental en la prueba fase pre-test en consideración con la variable 1 obtuvo el rango numérico 3.1 con escala de medición Bien, en la variable 2 el grupo control mostró un porcentaje inferior ubicándolo en un rango 2.8 pero dentro de la misma escala de

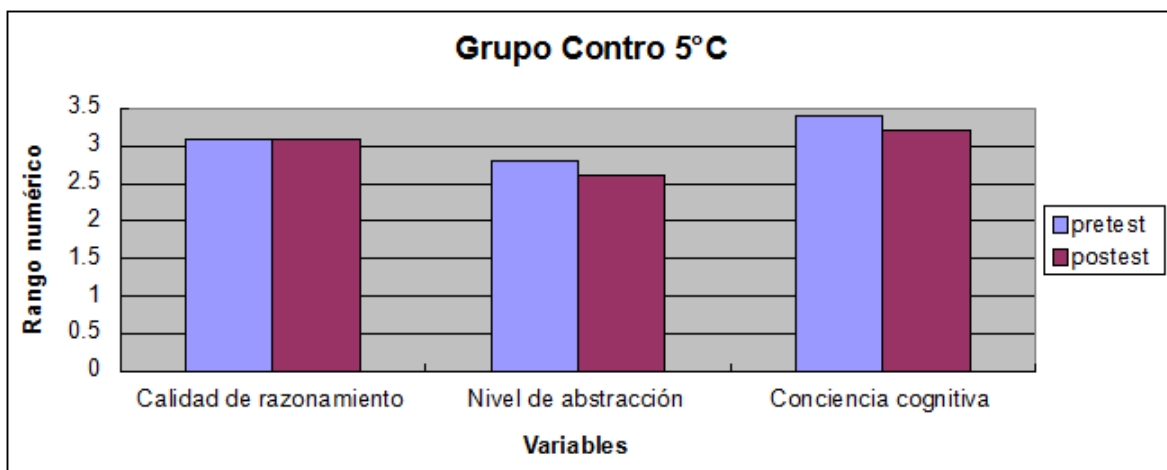
medición, la variable 3 ubica al grupo control dentro de la escala: Bien a diferencia del grupo experimental que se muestra de la escala Regular. Considerando los porcentajes rango y escalas el grupo control 5°C obtuvo mejores resultados que el grupo experimental 5°D.

VARIABLE	5° "D"			5° "C"		
	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	%	RANGO NUMÉRICO	ESCALA DE MEDICIÓN	%	RANGO NUMÉRICO	ESCALA DE MEDICIÓN
Calidad de razonamiento	80%	2.9	Bien	65%	3.1	Bien
Nivel de abstracción	73%	2.7	Bien	58%	2.6	Bien
Conciencia cognitiva	80%	2.9	Bien	69%	3.2	Bien

Tabla 10. Comparación de prueba pos-test, grupo control y experimental.

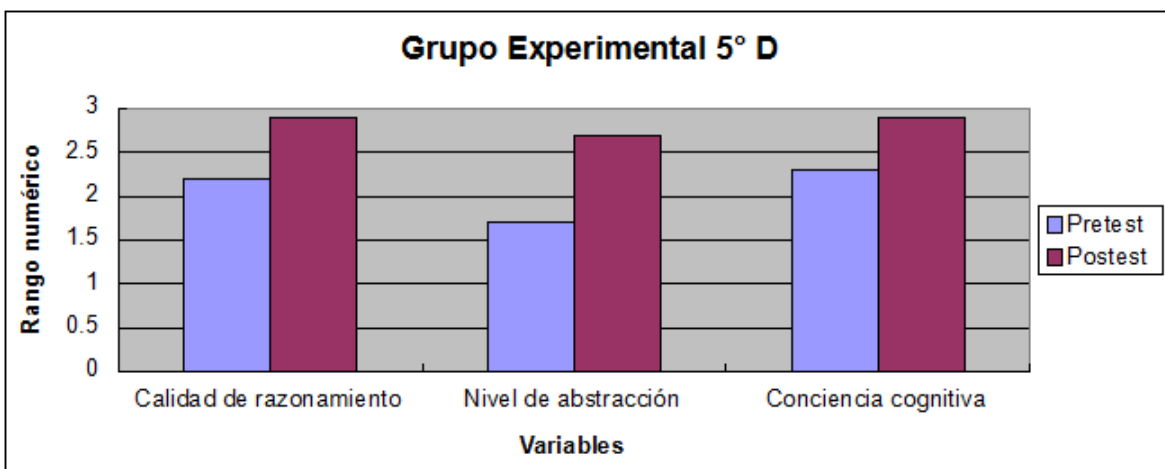


La tabla 10 y la gráfica de comparación visualiza los resultados finales derivados de la prueba en su fase post- test, en ella se aprecia que el grupo experimental obtuvo incrementos considerables en cuanto a porcentajes, rangos, y escalas de medición. El grupo control continuó con escala de Bien mientras que el grupo experimental incremento su escala al pasar de la variable 1 , 2 y 3 de regular a bien lo que demuestra un logro significativo.



Gráfica :Comparación de variables. Grupo control. Pruebas: pre – test y pos – test

La gráfica presenta claramente los porcentajes resultantes de las pruebas pre-test y pos- test del grupo control: 5° "C", de acuerdo a cada una de las variables que estructuran nuestro instrumento de trabajo. Los valores que se registraron en su fase pre-test respecto a la variable 1: Calidad de razonamiento fue constante ubicándose en un rango de 3.1 en Bien, la variable 2: nivel de abstracción hubo una ligera variación ya que su rendimiento bajó ubicándose en un rango de 2.8 a 2.6 cuya escala se encuentra en el nivel Bien; la variable 3: Conciencia cognitiva registró un descenso comparado con la primera fase ya que se encuentra en el rango de 3.4 a 3.2 colocándose en el Bien. El grupo a pesar de que presentó incremento porcentual, no avanzó dentro del rango y de escala por lo que se determina que los alumnos del grupo control 5° "C" responden a las problemáticas recurriendo de apoyo para la interpretación y realización de las mismas, dependiendo totalmente de su docente.



Gráfica: Comparación de variables. Grupo experimental. Pruebas: pre – test y pos – test

La gráfica presenta los porcentajes resultantes de las pruebas pre-test y pos- test del grupo experimental: 5° “D”. Los valores que se registraron en su fase pre-test respecto a la variable 1: Calidad de razonamiento fue en incremento de tener un rango de 2.2 hasta llegar a 2.9 lo cual se ubica en un rango de Bien, la variable 2: nivel de abstracción hubo una variación notable ya que su rendimiento se elevó ubicándose en un rango de 1.7 a 2.7 cuya escala se encuentra en el nivel Bien; la variable 3: Conciencia cognitiva registró un 2.3 a 2.9 donde demuestra un gran avance, estos resultados generales de aprovechamiento representa que el grupo se elevó como rango numérico y con escala: Bien llegando a nivelarse con el grupo control por lo que se determina que los alumnos del grupo experimental 5° “D” responden correctamente y/o construyen sin errores de fondo y coherencia, sólo se observan algunos errores de forma.

En este capítulo se presentó la descripción y análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de medición de la competencia del aprendizaje autónomo en sus dos momentos (pre – test y pos – test) y que sustentan gran parte de nuestra investigación. Se muestran los gráficos necesarios para observar los resultados para elaborar la propuesta de una intervención didáctica misma que fue aplicada a los alumnos del Bachillerato General Pdte. Gustavo Díaz Ordaz dentro de la asignatura de Literatura, así mismo se presentaron los resultados por variables y por indicador con la finalidad de profundizar más en el trabajo y análisis de la tesis, dichos elementos permiten acercarnos a la problemática de nuestra investigación, y haciendo una recopilación de los aspectos desarrollados en cada uno de los capítulos de esta trabajo se expondrán las conclusiones y recomendaciones a las que se obtuvieron con la investigación.

CONCLUSIONES

Las transformaciones políticas, económicas, científicas y culturales han trascendido globalmente a la mayoría de las sociedades capitalistas, dichos cambios han propiciado planteamientos, reestructuraciones y reformas que consoliden una perspectiva encaminada al desarrollo de las mismas, México no es la excepción, al contemplar como en el caso de otros países, que el ramo educativo es la base para el desarrollo y bienestar de los individuos, de colectividades, y por lo tanto de una sociedad.

Las reformas aplicadas a la Educación Básica RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) y a la Educación Media Superior RIEMS (Reforma Integral de Educación Media Superior), son prueba de las modificaciones que ha hecho el Estado Mexicano de acuerdo a las recomendaciones emitidas por organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Comisión Europea, entre otros), y que han derivado en el rompimiento de paradigmas principalmente para docentes, quienes deben asumir que el quehacer educativo varía de acuerdo al contexto temporal, social, natural y económico del individuo, así mismo éste debe influir en el individuo para que aplique y transforme su medio de forma autónoma y responsable.

Si bien es cierto que la RIEMS no modifica la estructura del Bachillerato General (formación básica, propedéutica y formación para el trabajo), las modificaciones a sus contenidos y enfoques permiten trabajar sobre el desarrollo de competencias, quizá el reto más fuerte para todas y cada una de las disciplinas, entre ellas el área de las Ciencias Sociales que en nuestro caso particular, la literatura, asignatura con ciertos prejuicios equívocos respecto a su importancia y relevancia social, ya que no sólo es una asignatura que debe cursar el educando en su paso por el Bachillerato General, sino que es una disciplina que bajo ciertos lineamientos pedagógicos - didácticos propiciará el desarrollo de aprendizaje significativos que encaminaran al estudiante a reflexionar sobre su historia, evolución, de forma crítica y autónoma, repercutiendo en su y compromiso social para contribuir al desarrollo de la misma.

Este trabajo de investigación repercute principalmente en el desarrollo del aprendizaje autónomo a través del uso y aplicación de ciertos elementos didácticos fundamentados en

la metodología constructivista encaminados a desarrollar aprendizajes significativos dentro de la Literatura a través del trabajo de contenidos, lo anterior parte a raíz de investigaciones previamente hechas sobre las problemáticas que tienen los alumnos para apropiarse de contenidos curriculares de la asignatura de literatura, que de cierta forma repercuten en el análisis y desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo sobre las problemáticas contextuales de los alumnos.

Las problemáticas antes mencionadas respecto al trabajo que se desarrolla en la asignatura de literatura, nos permiten reflexionar nuevamente sobre algunos cambios sustanciales que deben abordarse para la mejora de esta área de estudio, entre ellos está el seguimiento curricular que aborda el Bachillerato General debido al carente uso de recursos didácticos para la comprensión de la Literatura representa un problema más, y si a esto le sumamos la falta de compromiso de cada uno de los actores escolares, el aprendizaje autónomo no tendrán los resultados esperados y delimitan el enfoque por competencias.

El uso inadecuado de los recursos tecnológicos por parte de los alumnos para el proceso, evaluación, asimilación y aplicación de la información repercute de manera contundente en el proceso de la interpretación de los fenómenos literarios y por lo tanto la relevancia de los mismos no es reconocida. Aunando a la problemática anterior la aún dependencia de los educandos del docente respecto a la toma de decisiones, de la valorización de la información así como de su organización, la costumbre de los alumnos de tomar nota de acuerdo a lo que hace referencia el profesor y repetir los mismos datos sin análisis, relación y aplicación, complican aún más el desarrollo de un aprendizaje significativo ya sea durante el trabajo individual o grupal de los estudiantes.

Como consecuencia de esta observación se formularon las siguientes preguntas de investigación ¿Cuál es el nivel del aprendizaje autónomo de los alumnos de la asignatura de Literatura de bachillerato del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz? ¿Cuáles son las principales problemáticas que tienen los alumnos para desarrollar la competencia metacognitiva en la asignatura de Literatura? ¿Qué técnicas didácticas permiten desarrollar la metacognición en los alumnos de quinto semestre de bachillerato del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz? ¿Por qué es importante desarrollar la competencia metacognitiva en los alumnos de quinto semestre de bachillerato en la asignatura de Literatura?

Para contestar las preguntas anteriores, se recurrió a la aplicación de uno de los instrumentos de medición a los alumnos del quinto semestre de bachillerato del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz, los cuales permitieron establecer los objetivos particulares de esta investigación, y con ello profundizar en las problemáticas y establecer una vinculación con el objetivo general que derivara en una serie de recomendaciones y previsiones que permitan atestar el desarrollo de la competencia metacognitiva de los estudiantes de bachillerato del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz

El primero de los objetivos particulares de este trabajo de investigación se refiere a identificar el nivel del desarrollo de la competencia metacognitiva en la asignatura de Literatura en los alumnos de Bachiller del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz

Después de la aplicación del primer instrumento de medición se determinó que este objetivo se logró alcanzar, ya que la prueba permitió extraer los datos necesarios para identificar el nivel de desarrollo de la metacognición, para ello se formularon y trataron tres variables referentes al nivel de abstracción, calidad de razonamiento y conciencia cognitiva, el resultado de esta prueba arrojó que el porcentaje general aprovechamiento fue de 43%, esto representa que el grupo se colocó en 1.7 como rango numérico y con escala: elemental, es decir que los alumnos respondían a las problemáticas recurriendo de apoyo para la interpretación y realización de las mismas.

El segundo de los objetivos: diagnosticar y evaluar las problemáticas que impiden el desarrollo del aprendizaje autónomo en la asignatura literatura, se alcanzó tras analizar los datos resultantes del primer instrumento que permitieron reconocer qué propiedades del mismo presentaban menor y mayor dificultad al estudiante y por lo tanto trabajar en el desarrollo de esta competencia, se observó que los alumnos presentaban problemas en el reconocimiento y generación de un sentido crítico vinculando y articulando los constructos cognitivos del saber incluso presentaban dificultad en el uso y aplicación de los constructos cognitivos del saber histórico a partir del establecimiento de actividades que requieran organizar y delimitar espacial y temporalmente.

El objetivo tres corresponde a aplicar una intervención didáctica que permita el desarrollo del aprendizaje autónomo en la asignatura de literatura en los alumnos de bachillerato del Centro Escolar Gustavo Díaz Ordaz este se logró gracias al diseño de una Guía de Estudio cuyas actividades estuvieron basadas en cada una de las variables que se abordaron en nuestro instrumento de medición, los resultados que se derivaron de este,

fueron favorecedores ya que se observó un incremento porcentual de 28 puntos es decir que paso de 43% a 71% para ubicarse en un rango de 2.8 con escala de medición: bueno, por lo que se determinó que los alumnos responden correctamente y/o construyen sin errores de fondo y coherencia, sólo se observaban algunos errores de forma.

El tiempo asignado para la aplicación de la intervención didáctica y por lo tanto del uso de la Guía didáctica permitió observar que los alumnos bajo un enfoque distinto de abordar los contenidos curriculares de la asignatura de Literatura eran de su interés, la estructuración espacial y temporal de fenómenos literarios comenzaba a presentar mejorías en el resultado de sus respuestas, incluso el análisis y organización de la información por parte de los alumnos con apoyo del uso de diagramas cognitivos permitió a los alumnos reconocer los elementos más importantes de los movimientos literarios abordados, problemáticas con un alto índice de dificultad.

El capítulo IV de este trabajo de investigación permite apreciar detalladamente el análisis y reconocimiento de cada una de las fases que constituyeron esta indagación, sin embargo es importante mencionar que la Guía de estudio que se elaboró y de aplicó en nuestro grupo experimental (5° "D") es la parte esencial para propiciar el desarrollo de la metacognición en la asignatura de Literatura, esto lo podemos corroborar al observar detenidamente los resultados obtenidos de la aplicación de nuestro instrumento de medición en su segunda fase ya que cada una de las variables mostraron incrementos considerables respecto a su primera fase, la variable 1: nivel de abstracción pasó de una escala elemental a bueno, respecto a la segunda variable: calidad de razonamiento incrementó de escala elemental a bueno, finalmente la variable 3: conciencia cognitiva , paso de insuficiente a bueno.

Sin embargo pese a los resultados obtenidos, el manejo, desarrollo y consolidación del desarrollo de la metacognición en la asignatura de Literatura como en cualquier otra disciplina requiere de esfuerzo, dedicación y trabajo constante para lograr que los alumnos se asuman como protagonistas de la conservación y fortalecimiento de la riqueza literaria. Planteado lo anterior, es importante considerar una serie de recomendaciones para el enriquecimiento de nuestra disciplina y que se desarrollaran en el siguiente apartado.

RECOMENDACIONES

A lo largo de la historia de la educación, se ha hecho hincapié en poder encontrar un modelo de aprendizaje adecuado que permita al alumno: apropiarse de aprendizajes significativos, uno de ellos es el modelo constructivista, mismo que ha sido elaborado de acuerdo a las propuestas de la psicología y sociología; se considera al alumno el creador de su propio aprendizaje y por lo tanto de su educación. Para que esto suceda es necesario utilizar técnicas didácticas como medios dinámicos que permitan el aprendizaje durante el trabajo individual aunado a ello del desarrollo de la metacognición, como sucede también en el desarrollo de otras habilidades del alumno.

Dentro de la labor educativa, organizar a los alumnos para la realización del trabajo individual y del aprendizaje autónomo, es de considerar que es una de las tareas más difíciles, esto debido a que se pueden mostrar comportamientos diferentes, en ocasiones los alumnos no quieren trabajar en equipo ya que consideran que los resultados de alguna actividad escolar pueden llegar a ser negativos, otros simplemente dejan que el resto del equipo trabaje y otros más que les cuesta demasiado integrarse al trabajo colaborativo y no participan en la construcción del conocimiento.

Lo anterior debe ser considerado por el docente y que debe considerar pues debe contemplar hasta qué grado deben favorecerse actividades individuales o colectivas para el desarrollo del aprendizaje. Al momento de encontrarse con estos problemas el docente deberá colaborar con el alumno para propiciar su propia formación a través de la promoción constante de la adaptación, responsabilidad, libertad, creatividad y motivación.

Por consiguiente es necesario agregar que para ello existen las técnicas didácticas para el trabajo individual que son definidas como “el conjunto de sugerencias, que en forma de secuencia, le son presentadas al alumno, para actividades, que lo llevarán a la adquisición de conocimientos y desarrollo de múltiples capacidades personales” (Ferrini, 1998: 65). Las técnicas didácticas de trabajo individual se clasifican en actividades como:

A) Información e investigación: éstas son actividades que permiten orientar al alumno para que realice un trabajo eficiente de acuerdo a los objetivos o propósitos planteados por el profesor y los estipulados en el plan y programa de estudios, además de que permiten que el alumno fundamente su trabajo de investigación con apoyo de recursos como libros, enciclopedias, internet, trabajo de campo, visita a museos, etc. pero no debe perderse de

vista que se le debe exigir de acuerdo al nivel económico – cultural y de acuerdo al tiempo con el que dispone para la realización de estas actividades.

B) Ejercitación: este tipo de actividades es clara y sencilla de entender, basta con mencionar que permiten el reforzamiento de los contenidos y/o aprendizajes adquiridos vistos durante la clase. En ocasiones el resumen, paráfrasis, mapas conceptuales, ejercicios de ortografía son actividades que permiten el reforzamiento.

C) Recuperación: son actividades enfocadas a los alumnos que tienen un porcentaje de aprendizaje menor que el resto de sus compañeros pudiendo ser por varias causas sin embargo debe ser el docente la persona más adecuada para propiciar asesorías que le permitan al alumno estar a la par del resto del grupo o desarrollar las habilidades necesarias para la mejora de su trabajo escolar.

D) Profundización: este tipo de actividades están enfocadas para los alumnos que terminan pronto el trabajo en clase y de forma correcta, para lo cual, de vez en cuando, es considerable promover otras habilidades y capacidades de los educandos.

Las técnicas didácticas para el trabajo individual mencionadas anteriormente, no pueden ser posibles por si solas, es necesario que la figura y el papel del docente esté presente al momento de orientar al alumno, de dar instrucciones claras y precisas, además de motivar e incentivar adecuadamente alumnos del nivel medio superior, pero sobre todo de retroalimentar el trabajo que se realiza en el aula y de comentar los aciertos como fallas que se presenten por parte del estudiante.

Si bien es cierto que los docentes tienen un fuerte compromiso dentro del ramo educativo del nivel medio superior y en cualquier otro, se sugiere que los alumnos también colaboren en este proceso de aprendizaje, la participación continua e incondicional es una de ellas, aunada a ella la elaboración y resolución de cuestionamientos, lectura de distintas fuentes de información, participación individual y colaborativa dentro y fuera del aula de clases, el compromiso de hacer bien las cosas, la argumentación de los hechos, asumir con responsabilidad sus actos, el respeto a su persona y a los demás, serán la base para el desarrollo y consolidación de una aprendizaje significativo y por lo tanto la base de un perfil de un individuo que actúe con autonomía encaminado a trascender como un ser histórico y social.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES. (2012). Aportes de la ANUIES en la Educación Superior. En http://www.anui.es.mx/la_anui.es/aportes.php.

Argudín, Y. (2008). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Trillas. México, D.F.

Bornas, X. (1994). La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. Siglo XXI. España.

Bravo, S N. (2005). Competencias Proyecto Tuning. En: acreditacion.unillanos.edu.co/.../competencias_proyectotuning.pdf.

Camargo, U Á, Hederich C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. UNP. Colombia.

Carrera B, Mazzarella C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, abril – junio, año/vol. 5, número 013. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela pp. 41 – 44. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>.

Coll, C. (1997). Qué es el constructivismo. Magisterio del Río de Plata. Buenos Aires, Argentina.

Comisión Europea. (2010). Educación y formación 2010. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco de referencia europeo. En: <http://lascompetenciasbasicas.files.wordpress.com/2008/01/competenciasclave.pdf>.

Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos. (2012). Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Texto vigente: Última reforma publicada DOF 09-02-2012. En <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>.

Crispín, B Ma. L. (2011). Aprendizaje autónomo, orientaciones para la docencia. Universidad Iberoamericana. México D.F.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México, D.F.

Díaz, B. Ál. (2005). El enfoque de competencias en educación ¿una alternativa de cambio? Perfiles educativos. Recuperado en www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28III/nIIIa2.pdf

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Feito, Al. (2008). Competencias educativas, hacia un aprendizaje genuino. Universidad Complutense de Madrid. En http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigital/didactica/Andalucia_educativa_competencias_educativas.pdf.

Ferrini, R. R. (1998). *Bases didácticas*. Progreso. México D.F.

Frade, R L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Inteligencia Educativa. Segunda edición. México D.F.

Garza, R M., Levanthal, Susana. (2000). *Aprender cómo aprender*. Trillas. 3ª edición. México D.F.

Guilar, M E. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere Ideas y personajes*. ISSN: 1316 – 4910. Año 13, Nº 44. Enero - Febrero - Marzo, 2009. P. 235 - 241.

Hernández, R G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós. México.

Hill, W. (1980). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Paidós. Barcelona, España.

Hidalgo G. J. (1996). *Constructivismo y aprendizaje escolar*. Castellanos Editores. México.

Iriarte, E. G. (1994). *Abram Noam Chomsky, lingüística, política y responsabilidad*. Taurus. Tomo XLIX n. 2. En cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/49/th_49_002_133_0.pdf.

Jimenez R, V. (2004) *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*.

Klimenko, O, A. J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. En:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412219002>.

Ley General de Educación (2008). Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Últimas reformas publicadas DOF 15-07-2008. En www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/137.doc.

Klimenko, O y Alvares, J L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. En:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412219002>.

Ley General de Educación (2008). Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Últimas reformas publicadas DOF 15-07-2008. En www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/137.doc.

Manrique, V. L. El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado en http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf

Mayor, J., Suengas, A., y González-M. J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Ed. Síntesis Psicología. Madrid.

Moll, C. L. (1993) (Comp.). Vygotsky y la educación. Aique. Argentina.

Mondragón, P G. (2012). Psicología Gestalt. Artículo publicado en la Revista Xictli de la Unidad UPN 094 México, D.F. Recuperado en www.unidad094.upn.mx.

Monereo, C. (coord.) (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica. Grao. Barcelona, España.

Moreno, R, Martínez R J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. Universidad de Sevilla. Acta Comportamentalia. Vol.15. Núm.1 pp. 51 – 62. Recuperado en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/>

Narváez, E. (2011). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, octubre – diciembre. Año I. vol. 10, número 035. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela pp. 629 – 636. En Redalyc.uaemex.mx.

OCDE (2011). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.

Palacios, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. 3ª edición. Madrid, España.

Pimienta, P. J. (2006). *Metodología Constructivista, guía para la planeación docente*. Pearson Educación. México D.F.

Plan de estudios del Bachillerato General estatal. (2010). *Bachillerato General estatal, plan de estudios 2006 versión 2010*. SEP. México D.F.

Pozo, M. Juan. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid, España.

Programa de estudios. (2006). Dirección general académica del Bachillerato General del estado de Puebla.

Programa sectorial de educación 2007- 2012 (2007). Secretaría de Educación Pública. En: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>.

RIEMS. (2008). La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. En www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf.

Román, P. M, y Díez L. E. (2000). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados. Novedades Educativas*. 6ª edición. México D.F.

SEP. (2008). Acuerdo 444. Diario oficial. México, D.F.

SEP. (2011). Dirección de general de bachillerato. En: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/definicion_competencias.pdf.

Schunk, H. D. *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación. México, D.F.

Vargas, H. J. (2013). Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. Universidad de Guadalajara. En www.congresoretosyexpectativas.udg.mx.

ANEXO A

PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA EN EL ÁREA DE LITERATURA

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior

Prueba de Aptitud Académica para valorar el desempeño metacognitivo en la asignatura de literatura en alumnos del Bachillerato General Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz

Semestre: _____ Grupo: _____ Folio _____ (no contestar)

Indicaciones:

- a) Lee con atención estas instrucciones antes de que empieces a resolver las preguntas.
- b) La prueba consta de 40 preguntas, agrupadas en tres secciones.
- c) Cada pregunta tiene cuatro posibles respuestas identificadas con las letras A, B, C, D, pero sólo una de ellas es correcta.
- d) Para contestar, debes de leer con atención la pregunta, elige la respuesta que consideres correcta y subráyala.

Primera sección

Con base en los siguientes textos, conteste los reactivos que se presentan a continuación.

La Cilindra

Carmen Báez (1991). Cuentos de la Revolución. México: UNAM

[1] Ella no tenía dueño. Tal vez no lo tuvo nunca. La encontraron los soldados allá por Huetamo, en un pueblillo caliente y gris, y desde entonces se "dio de alta" y se vino a correr mundo con la bola.

[2] Se hizo amiga de todos: de los soldados, de las soldaderas y hasta del cabecilla. Todos le tenían cariño.

[3] Por flaca, por encanijada, la llamaron la Cilindra. Siempre fiel, siempre alerta, como buena revolucionaria; en su hoja de servicios tenía anotada más de alguna acción de armas en la que tomó parte tan activa como los hombres, como las mujeres. Nunca conoció el miedo y ante el enemigo se ponía furiosa, tan furiosa que hubiera sido difícil vencerla a ella sola. Después de los combates se le oía aullar por las noches en el campo abandonado. Cuando un soldado enfermaba era la Cilindra su mejor compañera, y nunca se le pudo acusar de traición.

[4] Una vez el cabecilla, aquel hombre de bronce, recio, altanero, bueno, estuvo a punto de saldar sus cuentas con la vida. Los mosquitos de tierra caliente son malos. Cogió una fiebre palúdica que lo tumbó por mucho tiempo. Y allá estuvo la Cilindra con él, sin comer, sin beber, perdidos en una de las cuevas del cerro... Y fue la pobre Cilindra quien una noche en que el cabecilla casi agonizaba, llegó hasta el plan y buscó a los soldados, y los llevó al lugar en donde el jefe se estaba muriendo. Ellos le trajeron médico y agua. En poco tiempo estuvo sano. Solo entonces lo abandonó la Cilindra.

[5] Al pasar por Churumuco tuvo amores con el Capulín, un perrazo negro. Al poco tiempo tuvo también familia: dos cachorros pequeñitos y pardos que por desgracia nacieron en el cuarto de Juan Lanás.

[6] La mujer de Juan, doña Juana la Marota, era larga, fea, mala. Una noche cogió a los cachorritos y se fue rumbo al río. Cilindra corrió tras ella. Llegaron al puente. El río, abajo, era una fuga de aguas turbias. Y los arrojó al fondo, con el mismo desprecio que arrojara un saco de basura. Por fortuna, allí estaba Juan Lanás. Se echó la Cilindra al río y tras ella se tiró también Juan. El agua los arrastró lejos, muy lejos, pero luego salieron los cuatro a la orilla.

[7] Volvieron al cuarto y no fue paliza la que Juan le puso a su Marota. Desde entonces la Cilindra tenía una estimación particular por aquel Juan Lanás, que era borracho y bueno.

[8] Pero era también traidor. Su misma mujer vino a contarlo. Y lo encontraron en la madrugada, atravesando el llano, con el fusil al hombro y las cananás terciadas, caminado rumbo al campo enemigo.

[9] -Que lo truenen -dijo el cabecilla.

[10] Y le formaron su cuadro. Todos callados, frente a él preparaban sus armas. El comandante ordenó:

-¡¡Apuuuunnten!!

[11] Y todos levantaron sus carabinas... Iba a pronunciar la palabra "fuego", cuando a los pies de Juan Lanás se oyó un aullido lastimero, sobrehumano, largo, que hizo a los soldados estremecerse y bajar sus armas: a los pies del traidor estaba la Cilindra, con sus ojos amarillos y largos, de mirada húmeda. Arrastrándola lograron retirarla. Volvió el comandante a dar órdenes, y cuando estaban ya las armas levantadas, listas para lanzar su escupitajo de acero, volvió a escucharse a los pies de Juan Lanás el aullido largo, que

ponía los pelos de punta. A pesar de que el comandante dio la voz de "¡fuego!", no se disparó un solo cartucho. Nadie se hubiera atrevido a herirla: era la amiga, la única amiga leal de toda la tropa.

[12] Y se repitió la escena dos, tres, cuatro veces. Por la fuerza quisieron alejarla: imposible. Si parecía estar rabiosa. No fueron pocos los mordiscos que propinó esa mañana a los soldados. Se había convertido en la enemiga de todos y, sin embargo, nadie se hubiera atrevido a hacerle daño.

[13] -Tate quieta, Cilindra -le decía Juan Lanás con voz ronca, amarga. Vete. ¿No ves que estos demonios acabarán por matarte? Déjame solito un rato.

[14] Pero ella seguía echada a sus pies, con los ojos húmedos y largos.

[15] Ya por la tarde llegó el cabecilla. Él mismo fue hasta el barranco donde estaban fusilando a Juan Lanás. Al verlo llegar la Cilindra, mostrándole sus dientes, le lanzó una mirada húmeda, de rabia y de ternura, de venganza, de súplica y de reto. Nunca supo el cabecilla por qué aquella mirada se le clavó tan hondo... Los ojos amarillos eran más que humanos. Estaba en ellos toda la angustia de la gleba que pedía justicia, que lloraba, que sufría en silencio a veces y amenazaba con destruirlo todo.

[16] -Que traigan a la Marota -dijo.

[17] Cuando llegó la Marota, la mujer que traicionó a Juan Lanás, con voz ahogada dijo el cabecilla:

-¡Mira, Marota, así defienden las perras a sus hombres!

[18] Por eso cuando una bala dejó a la Cilindra tesa en el campo de batalla, todos lloraron, todos se sintieron solos. Ellos mismos la enterraron en el cementerio nuevo, en una fosa que cavó Juan Lanás. Y hubo toques de clarín, y tambores velados, y todos los honores militares que se hacen al más querido de los jefes caídos en el campo de batalla, bajo la lluvia absurda de las balas.

1. Los hechos narrados en esta historia suceden en:

- A) Un pueblo caliente y gris a principios del siglo antepasado
- B) Churumuco y Huetamo, con todas sus noches de tambores velados
- C) La época revolucionaria, en pueblos, llanos y barrancos de México
- D) La época de la Independencia, a lo largo de sus ciudades y ríos

2. El cabecilla ordena que lleven a la Marota al lugar donde van a fusilar a Juan Lanás, porque:

- A) Es una lección de lealtad que desea que viva esa mujer
- B) Ella denunció a su marido y desea que viva su muerte
- C) Es un acto de justicia, digno de vivirse y de presenciarse
- D) Necesita que ella vea el amor que la Cilindra tiene por el traidor

3. Las características de larga y fea pertenecen a la:

- A) Cilindra
- B) soldadera
- C) Marota
- D) gleba

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

"... aquel hombre de bronce, recio, altanero, bueno, estuvo a punto de saldar sus cuentas con la vida".

- A) Ese individuo amarillento, fuerte y digno iba a pagar sus culpas con su existencia
- B) Ese individuo tostado por el Sol, fuerte, digno y bonachón, estaba por morir
- C) El cabecilla, quien era moreno, robusto y bonachón, pudo morir por sus deudas
- D) El cabecilla robusto, pendenciero, pero bonachón, acabó con su existencia

5. ¿Cuál es la acción principal de los párrafos 12 y 13?

- A) La intención inútil de aislar a la Cilindra de Juan
- B) Juan Lanas pidió a la Cilindra que se alejara
- C) La Cilindra lastimó a quienes intentaron apartarla
- D) Ningún militar osó lastimar a la Cilindra

6. La Cilindra defendió a Juan Lanas cuando lo querían fusilar porque...

- A) Salvó su vida cuando estaba en peligro
- B) Así cuidaba de todos los soldados
- C) La acompañó mientras estuvo enferma
- D) Le ayudó a rescatar a sus cachorros

7. De las siguientes acciones, ¿cuáles realizó la Cilindra?

- 1. Se colocó a los pies de Juan Lanas
 - 2. Tuvo amores con el Capulín
 - 3. Arrojó a los cachorros al río
 - 4. Atravesó el llano rumbo al campo enemigo
 - 5. Llevó a los soldados donde el jefe se estaba muriendo
- A) 1, 2, 5
 - B) 1, 3, 4
 - C) 2, 3, 4
 - D) 2, 4, 5

8. La autora del texto establece un contraste entre la Cilindra y la Marota, porque...

- A) Elimina los aspectos superfluos de la narración para sorprender al lector evidenciando el carácter noble de la mujer frente a la perra.

B) Sigue el desarrollo de la vida de la perra y culmina resaltando sus características positivas y superiores, comparándolas con las que posee la mujer.

C) Crea una atmósfera misteriosa al no saber de quién trata el relato y se concluye que ambos personaje son iguales.

D) Plantea la amistad que existe entre ambos personajes durante su vida, la cual culmina con el sacrificio de uno de ellos en favor del otro.

9. El autor al utilizar la metáfora "escupitajo de acero" quiso decir:

- A) Disparar las balas
- B) Aventar las armas
- C) Expeler saliva bruscamente
- D) Expresar palabras soeces

10. La autora desea llevar al lector al goce estético de la historia, para lo cual relaciona las acciones de la siguiente manera:

A) Las va encadenando mediante párrafos cortos y largos, hasta llegar a una estructura de muerte y traición

B) Las une desde el principio con enunciados connotativos, que proponen una atmósfera luminosa y descriptiva, para culminar con la muerte

C) Al inicio presenta al personaje principal, sigue con la actitud traidora de otros, para finalizar con un fallido fusilamiento

D) Inicia con la inclusión del personaje principal, sigue con descripciones de las actividades de ese mismo personaje, para concluir con su muerte.

11. Con base en el texto, identifique el nudo que determina el desenlace de la historia.

A) Por eso cuando una bala dejó a la Cilindra tesa en el campo de batalla, todos lloraron, todos se sintieron solos.

B) ¡Mira, Marota, así defienden las perras a sus hombres!

C) Ellos mismos la enterraron en el cementerio nuevo, en una fosa que cavó Juan Lanás

D) Al verlo llegar, la Cilindra mostrándole sus dientes, le lanzó una mirada húmeda, de rabia y de ternura, de venganza, de súplica y de reto.

12. ¿Qué recursos discursivos del cuento se toman en consideración en la siguiente reseña?

“La Cilindra, de Carmen Báez, es un cuento en el que el personaje principal es una perra, quien después de participar de manera activa y heroica durante enfrentamientos armados, se gana el cariño y respeto tanto de sus compañeros soldados como de los dirigentes. La protagonista no solo se convierte en una compañera incondicional de los demás personajes, sino en un modelo para la gente”.

- A) Descripción de la historia y objetivo

- B) Estructura narrativa de la historia y ejemplos
 - C) Narración de la trama con diálogos
 - D) Discurso de la historia con lenguaje literario
13. Una acción que corresponde con las características psicológicas de la Marota es:
- A) Vengarse de Juan Lanás por sus malos tratos
 - B) Arrepentirse después de delatar a Juan
 - C) Compartir su comida con todas las mujeres
 - D) Traicionar al ejército por buscar venganza
14. ¿Cuál es el tema central del texto?
- A) La traición de una esposa
 - B) La lealtad hacia los amigos
 - C) El respeto entre los compañeros
 - D) El amor hacia la causa revolucionaria

Segunda sección

Lee el texto y realiza lo que se te pide.

El Infierno

Dante Alighieri

Muerta Beatriz, a la mitad del camino de su vida, Dante se encuentra perdido en una selva oscura sin saber cómo llegó allí; al tratar de salir se le acerca una pantera (la lujuria) también un león (la soberbia) y una loba (la avaricia)... y al descender al hondo valle, por se le aparece Virgilio con misión delegada de Beatriz que ha conseguido del Señor le sean mostrados a Dante los reinos eternos. Virgilio conduce a Dante hasta el vestíbulo del infierno. El infierno es un cono invertido monstruoso dividido en círculos que van estrechándose hasta llegar al mismo centro de la tierra, donde habita Lucifer

Pasada la puerta donde campea el terrible letrado "Dejad aquí toda esperanza los que entráis" allí, Caronte, el barquero infernal, transporta a los condenados al lugar del suplicio en la otra ribera: los nueve círculos.

El **primer círculo** es el Limbo: en él no hay tormentos, sino suspiros. No hay más que tinieblas, donde habitan almas de los que murieron sin bautizar.

En el **segundo círculo** están los lujuriosos: un torbellino los arrastra continuamente y los arroja contra las vallas.

En el **tercer círculo** los que se dejaron arrastrar por la gula están sumergidos en el fango y soportan una lluvia de granizo.

En el **cuarto círculo**, los avaros y los pródigos chocan entre sí, arrojándose con enorme peso unos contra otros y gritando.

En el **quinto círculo**, los iracundos están en la laguna Estigia, que es fangosa, fétida y rodea la ciudad del dolor.

En el **sexto círculo** vieron gran cantidad de sepulcros envueltos en un mar de llamas de cuyo interior salen lamentos.

En el **séptimo círculo** los violentos son guardados por el Minotauro. Hay castigos diversos para los que han cometido violencia contra la vida y bienes del prójimo.

En el **octavo círculo** los fraudulentos, hombres que habían apartado a las mujeres de su deber, aduladores, magos y adivinos, malversadores del tesoro público, hipócritas, ladrones, malos consejeros.

En el **noveno círculo**: Los traidores por haber traicionado la confianza sufrían frío espantoso, están en el agua helada.

15. Selecciona el orden de los círculos del cono que conforma el infierno de acuerdo al texto.

- 1) Círculo de los fraudulentos 2) Círculo de los lamentos 3) Círculo de los avaros
4) Círculo de los lujuriosos 5) Círculo de los traidores 6) Círculo de los violentos
7) Círculo de los iracundos 8) Círculo de la gula 9) Círculo del Limbo

- a) 9, 6, 1, 2, 7, 5, 4, 3, 8 b) 5, 6, 7, 9, 8, 1, 2, 3, 4 c) 6, 5, 7, 4, 3, 8, 2, 9, 1 d) 9, 4, 8, 3, 7, 2, 6, 1, 5

16. Enlista los personajes de acuerdo al orden de aparición en el texto.

Personajes: a. Loba, b. Dante, c. Virgilio, d. pantera, e. león

- a) a,b,c,d,e b) e,d,c,d,a c) d,e,a,b,c d) b,d,e,a,c

17. Ordena las palabras del letrero que se han mezclado en el cuadro y selecciona la opción más adecuada.

a. Aquí	b. esperanza	c. toda	
d. los	e. entráis	f. dejad	g. que

- a) a,b,c,d,e,f,g b) g,f,e,d,c,b,a c) a,b,f,g,c,f,e,d d) f,a,c,b,d,g,e.

18. Completa la oración y elige el complemento faltante.

Los _____ literarios se clasifican en _____: _____, drama y _____

- a) Tres, Géneros, lírico, épico b) géneros, lírico, tres, épico.
c) épico, lírico, género, tres. d) géneros, tres, épico, lírico.

19. Relaciona las letras con los números de acuerdo a la clasificación del género literario y escríbelo en los paréntesis y elige el inciso que corresponda.

1. Narrativo () a. Oda b. Comedia

2. Lírico () c. Poesía d. Tragedia
 3. Dramático () e. Novela f. Leyenda
 a)3e,f, 2cd,1ab b)1ab, 2cd, 3ef. c)2ab, 1ef, 3cd d)1ef, 2ca, 3db

NARCISO Y ECO

Narciso era un joven conocido por su gran belleza. Las doncellas se enamoraban de Narciso a causa de su hermosura, mas él las rechazaba. Entre las jóvenes heridas por su amor estaba la ninfa Eco, quien había disgustado a Hera y por ello ésta le había condenado a repetir las últimas palabras de aquello que se le dijera. Eco fue, por tanto, incapaz de hablarle a Narciso de su amor, pero un día, cuando él estaba caminando por el bosque, acabó apartándose de sus compañeros. Cuando él preguntó « ¿Hay alguien aquí?», Eco respondió: «Aquí, aquí». Incapaz de verla oculta entre los árboles, Narciso le gritó: « ¡Ven!». Después de responder: «Ven», Eco salió de entre los árboles con los brazos abiertos. Narciso cruelmente se negó a aceptar su amor, por lo que la ninfa, desolada, se ocultó en una cueva y allí se consumió hasta que sólo quedó su voz. Némesis, la diosa de la venganza, hizo que se enamorara de su propia imagen reflejada en una fuente. En una contemplación absorta, incapaz de apartarse de su imagen, acabó arrojándose a las aguas. En el sitio donde su cuerpo había caído, creció una hermosa flor, que hizo honor al nombre y la memoria de Narciso.

Historia adaptada de “Narciso y Eco” en Las metamorfosis, de Ovidio:

Libro III, 339 - 510.

20. De acuerdo con la lectura ¿Cuál fue el castigo que recibió Eco por parte de Hera?

- A) Que repitiera las últimas palabras de aquello que se le dijera.
- B) Enamorarse de Narciso y ser despreciada por él.
- C) Por no aceptar a Narciso debía morir de amor en una cueva.
- D) No poder expresarse con libertad.

21. ¿Qué significado tiene la palabra “desolada” en el texto?

- A) Desierta
- B) Decepcionada
- C) Solitaria.
- D) Apenada.

22. Partiendo del relato, ¿Quién castiga a Narciso?

- A) Hera, la diosa de la venganza, lo castiga por su vanidad y crueldad al tratar a las personas.
- B) Eco, la ninfa, por despreciarla y no valorar su amor y belleza.
- C) Afrodita, la diosa del amor, por no acatar sus órdenes de enamorarse de la ninfa
- D) Némesis, la diosa de la venganza, lo castiga por su vanidad y crueldad al tratar a las personas.

23. ¿Cuál de las siguientes características pertenece a los mitos?

- A) Relato de acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobrenaturales.
- B) Se basan en un hecho real mezclado con acciones extraordinarias.
- C) Son historias que explican la realidad de un pueblo antiguo.
- D) Hechos surrealistas que se inspiran de la desolación del mundo.

24. Identifica a los protagonistas de la historia.

- A) Narciso, Eva, Adán y Noé.
- B) Narciso, Eco y Némesis.
- C) Raquel, Hera, Némesis.
- D) Todas las anteriores.

Tercera sección

Observa las imágenes que representan a los principales movimientos literarios y contesta los reactivos.



A)



B)



C)



D)

25. Ordena cronológicamente las imágenes.

- A) a,b,c,d
- B) d,c,b,a,
- C) b,c,a,d
- D) a,c,b,d

26. ¿Por qué consideras que el Realismo muestra la realidad como una fotografía?

- A) Porque es una característica del movimiento literario
- B) Porque en la época tomaban fotografías de los paisajes.
- C) Porque describían la realidad con toques fantásticos
- D) Porque la describía tal y como era sin modificaciones.

27. ¿Cuál de las imágenes pertenece al movimiento literario de la época del barroco?

- A) a B) b C) c D) d .

Lee ahora un fragmento de la obra, que se te presenta en dos versiones en la original castellano de la edad Media y español actual, para que al compararlos contestes los cuestionamientos siguientes:

Mío Cid movió de Bivar/ para Burgos adeliñado,	Mío Cid salió de Vivar, dirigiéndose a Burgos
Assi deja sus palacios/ yermos e desheredados	dejando así sus palacios yermos y deshabitados
De los sos ojos/ tan fuertemente plorando	de sus ojos salían copiosas lágrimas
Tornava la cabeza / y estávalos catando	Volví la cabeza para echarles una última ojeada
Vio puertas abiertas/ e ucos sin cañados,	vio las puertas abiertas, los cancelos sin candados,
Alcándaraz vázias/ sin pieles e sin mantos	las perchas vacías sin las pieles y sin los mantos
E si falcones/ e sin adtores mudados	Y sin halcones y sin azores mudados.

28. Al leer los dos textos, seguramente tuviste dificultad con el primero, ¿cuál crees que sea la causa?

- A) errores de palabras y de sintaxis (orden) B) empleo de palabras desconocidas
 C) errores ortográficos D) diferencias en algunos vocablos

29. Independientemente de lo anterior al leer la segunda versión encontraste claras las ideas, porque:

- A) notaste que las palabras cambian B) que hay palabras que ya no se emplean
 C) hay nuevas formas de escribir D) que te queda clara la evolución de las palabras

30. En los fragmentos anteriores, cuál es el estado de ánimo que percibes en el Cid:

- A) tristeza por abandonar sus tierras B) nostalgia por sus pasadas glorias
 C) resentimiento por ser desterrado D) alegría por las próximas batallas

31. ¿Qué significa la palabra yermos en este contexto? ya que aparece igual en ambos texto.

- A) huecos B) abandonados C) estériles D) tristes

32. ¿Qué aportaron los juglares a la literatura universal que prevalece hasta la actualidad?

- A) La importancia de difundir las hazañas guerreras.
B) La importancia de la tradición oral.
C) Los ideales de los caballeros.
D) La autoridad de los reyes.

Lee el siguiente poema y contesta lo que se te pide.

Ultramarina

Una nube blanca
una nube azul,
en la nube un sueño
y en el sueño, tú.

Gaviotas del norte,
luceros del sur,
sobre el mar el cielo
y en el cielo, tú.

Las ondas me traen
cartas del Perú,
y en las cartas besos
y en los besos, tú.

Tú en la noche blanca,
tú en la noche azul,
y en lo misterioso,
dulcemente, tú.

Rafael Heliodoro Valle



33. Al leer el poema anterior te diste cuenta que está escrito en:

- A) prosa porque me cuenta una historia.
B) verso por la estructura que es muy parecida a una canción.
C) crónica porque narra un hecho ocurrido.
D) artículo porque está redactado con una postura dando su opinión.

34. ¿Cuántas estrofas tiene el poema?

- a) 5 b) 1 c) 2 d) 4

35. Si voy a hacer un poema que es lo primero que debo de escribir:

- A) rima B) métrica C) estrofa D) verso

36. Si modificará el poema y uniera cada dos versos en uno solo ¿Cuántos versos tendría cada estrofa?

- a) 8 b) 4 c) 16 d) 2

37. En la tercera estrofa "Perú" rima con:

- a) Camerún b) gurú c) pirú d) Tú

38. Por las características de contenido el poema y de acuerdo a tu experiencia ¿cuál es la temática?

- a) amor b) naturaleza c) enigma d) desamor

39. La distribución del poema es lo primero que te atrae porque es un efecto:

- a) sonoro b) gustativo c) visual d) táctil

40. ¿Qué tipo de estrofa compone el poema?

- a) terceto b) Pareado c) oda d) cuarteto

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO B

SECUENCIAS, GUÍAS DIDÁCTICAS Y MATERIAL DE APOYO

PLAN DE CLASE

Título de la Unidad:

Literatura clásica griega

Objetivo de la Unidad:

Establece el concepto de literatura, la clasificación de los géneros literarios, analiza la literatura griega y reconoce sus representantes de cada género.

Asignatura

Literatura 1

Semestre:

5

Ciclo Escolar:

2015-2016

Número de clase: 2

Fecha:

2015

Duración de la clase:

50 min.

Tema:

Literatura Griega

Subtema:

Género literario

Aprendizaje esperado:

Identificar las principales características de la literatura griega así como los géneros literarios que surgen a partir de ella.

Competencia

Genérica

Atributo

Aprende de forma autónoma.	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida	30. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana. Construye su propia definición de la literatura griega por medio de un mapa conceptual e identificando sus características señalándolas en diferentes géneros literarios grecolatinas que le permitan realizar una reflexión sobre las historias y mitos de la época y su influencia en la actualidad.
----------------------------	--	---

Saberes :	<p>Conocimientos:</p> <p>Comprender las características de la literatura griega y sus géneros literarios.</p>
	<p>Habilidades:</p> <p>Identifica las características de la literatura griega en diferentes textos de la época.</p>
	<p>Actitudes:</p> <p>Valora la importancia de los textos clásicos y su relación con la vida cotidiana.</p>

Estrategias de enseñanza	<p>Didáctica: Procesos Lectores</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Distribución de textos que propicien el análisis, interpretación y comprensión de las lecturas.</p>
---------------------------------	--

	<p>b) Interrogatorio: Preguntas reflexivas sobre la literatura griega.</p> <p>c) Obtención de productos Análisis de géneros literarios y reflexión.</p> <p>d) Observación Proyección de un video de la literatura Griega.</p>
<p>Experiencias de aprendizaje</p>	<p>Técnica: redescubrimiento</p> <p>1. Comprensión del problema: Responder a las preguntas reflexivas que propicien los saberes previos sobre la literatura griega y sus diferentes géneros literarios en los que se manifiesta.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción: Marcar en diferentes géneros literarios las características de la literatura griega.</p> <p>3. Ejecución del plan: Leer los diferentes géneros literarios de los griegos. Elaborar en equipo la definición de la literatura griega. Identificar cuáles son los géneros literarios que surgen a partir de las lecturas antes leídas. Elaborar un mapa conceptual con la definición del equipo y su identificación de géneros literarios.</p> <p>4. Evaluación de resultados: De los textos proporcionados, elegir uno y contrastarlo con su vida actual (del estudiante), determinar si existe alguna relación con la época griega y su vida cotidiana. Elaborar en equipo una reflexión sobre la influencia de la literatura clásica griega en la actualidad. Compartirla con el grupo.</p>

Apoyos y Recursos	Lecturas previamente seleccionadas, libretas, plumones, pizarrón, proyector, computadora, película, cuestionario.
Distribución del Tiempo	<p>Diagnóstica: leer las preguntas y contestarlas en plenaria (5 min.)</p> <p>Planeación: Leer los textos e identificar sus características. (15 Min.)</p> <p>Desarrollo: Elaboración de la definición de literatura griega y sus géneros y construcción del mapa conceptual (15 min)</p> <p>Socialización y cierre: Reflexión sobre la influencia de la literatura clásica en la vida actual. (15 min.)</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos previos sobre literatura griega así como la identificación de los géneros literarios que se derivan de ella por medio del análisis de lecturas y diversos ejercicios que se le presentan. También se evalúa el desempeño actitudinal consciente (cómo realiza los ejercicios, con qué actitud y qué valores maneja), la creatividad y participación así como el trabajo colaborativo.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO

TEMA: Literatura Griega

Unidad 1: Literatura clásica griega Duración clase: 50 min.	Ámbito disciplinar: Literatura 1	Secuencia didáctica: Identificar las principales características de la literatura griega así como los géneros literarios que surgen a partir de ella.
--	-------------------------------------	--

Temas de reflexión

- Definición de literatura griega.
- Géneros literarios: narrativo, lírico y dramático.

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	5	Diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar el video y contestar las preguntas reflexivas que propicien los conocimientos previos sobre la literatura griega y sus géneros literarios.
PLANEACIÓN	15	Diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leer, analizar y marcar en diferentes géneros literarios las características de la literatura griega.
DESARROLLO	15	Formativas <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir en equipo la definición de la literatura griega. ➤ Identificar cuáles son los géneros literarios que surgen a partir de las lecturas antes leídas. ➤ Elaborar un mapa conceptual con la definición del equipo y su identificación de géneros literarios.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	15	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> ➤ De los textos proporcionados, elegir uno y contrastarlo con su vida actual (del estudiante), determinar si existe alguna relación con la época griega y su vida cotidiana. ➤ Elaborar en equipo una reflexión sobre la influencia de la literatura clásica griega en la actualidad. ➤ Compartirla con el grupo.
OBSERVACIONES		En la guía de estudio se les proporcionará la información necesaria para distinguir los géneros literarios.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA LITERATURA I

BLOQUE I: Literatura clásica griega

PROPÓSITO: Identificar las principales características de la literatura griega así como los géneros literarios que surgen a partir de ella.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Literatura Griega y sus géneros.

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE: (Aprende de forma autónoma, atributo 30)

Construye su propia definición de la literatura griega por medio de un mapa conceptual e identificando sus características señalándolas en diferentes géneros literarios grecolatinas que le permitan realizar una reflexión sobre las historias y mitos de la época y su influencia en la actualidad.

<p>1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Observen el video y contesten las preguntas reflexivas que propicien los conocimientos previos sobre la literatura griega y sus géneros literarios.	<p>2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Lean, analicen y marquen en los diferentes géneros literarios proporcionados las características de la literatura griega.
<p>3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Construyan en equipo la definición de la literatura griega.➤ Identifiquen cuáles son los géneros literarios que surgen a partir de las lecturas antes leídas.➤ Elaboren en equipo un mapa conceptual con la definición y características de la literatura griega y su identificación de géneros literarios	<p>4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas</p> <ul style="list-style-type: none">➤ De los textos proporcionados, elijan uno y contrástenlo con su vida actual (de estudiante), determinen si existe alguna relación con la época griega y su vida cotidiana.➤ Elaboren en equipo una reflexión sobre la influencia de la literatura clásica griega en la actualidad.➤ Compártanla con el grupo. <p>Recapitulación sobre las actividades que has realizado la literatura griega y sus géneros.</p> <p>Primero: observaste un video que te ayudó a recordar sobre la época griega. Segundo: leíste una serie de textos que te permitieron analizarlos y determinar sus características así como identificar el género al que pertenece.</p>

Tercero: trabajaste en equipo y definieron qué es la literatura griega, sus características y sus géneros.

Cuarto: elaboraste un mapa conceptual con la información anterior.

Quinto: elegiste un texto perteneciente a un género literario y contrastaste la temática con tu vida cotidiana.

Sexto: en equipo elaboraron una reflexión sobre la influencia de la literatura clásica en la vida actual.

Séptimo: compartieron su reflexión con el grupo.

Autoevaluación
Conclusiones

GUÍA DIDÁCTICA

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE:

Construye su propia definición de la literatura griega por medio de un mapa conceptual e identificando sus características señalándolas en diferentes géneros literarios grecolatinas que le permitan realizar una reflexión sobre las historias y mitos de la época y su influencia en la actualidad.

BLOQUE I: LITERATURA CLÁSICA GRIEGA

PROPÓSITO: Identificar las principales características de la literatura griega así como los géneros literarios que surgen a partir de ella.

SESIÓN: 1

LITERATURA GRIEGA

TIEMPO: 50 MIN.

• ETAPA DE INICIO. ACTIVIDADES DIAGNÓSTICAS

Observa el video y contesta las preguntas reflexivas que te permitan recordar tus conocimientos previos sobre la literatura griega y sus diferentes géneros literarios.

a) ¿Qué es la literatura?

b) ¿Qué conoces de la cultura griega?

c) Menciona algunos mitos griegos que conozcas.

d) Menciona algunos géneros literarios griegos que conozcas.

-
-
-
- **ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas**

LOS GÉNEROS LITERARIOS

El concepto de género se ha ido conformando históricamente; se entiende por género un conjunto de constantes retóricas y semióticas que identifican y permiten clasificar los textos literarios. Los géneros literarios son los distintos grupos o categorías en que podemos clasificar las obras literarias atendiendo a su contenido. Puede resultar sorprendente que aún se utilice la primera clasificación de los géneros, debida a Aristóteles, quien los redujo a tres: épica, lírica y dramática. Hoy se mantiene esencialmente la misma clasificación con distintos nombres (narrativa, poesía y teatro), pero la evolución de los gustos y modas estéticas ha provocado que en muchos textos modernos resulte difícil fijar rígidamente los límites entre lo puramente lírico, lo narrativo o lo dramático.

GÉNERO LÍRICO: Los textos líricos expresan el mundo subjetivo del autor, sus emociones y sentimientos, o una profunda reflexión. Suele escribirse en verso pero también se utiliza la prosa.

GÉNERO ÉPICO: Relata sucesos que le han ocurrido al protagonista. Es de carácter sumamente objetivo. Su forma de expresión fue siempre el verso, ahora se utiliza la prosa.

GÉNERO DRAMÁTICO: Obras escritas en forma de diálogo y destinadas a la representación. En ellas el autor plantea conflictos diversos. Pueden estar escrito en verso o en prosa.

Subgéneros Líricos

Oda: Composición lírica en verso, de cierta extensión y de tema noble y elevado.

Himno: Composición solemne que expresa sentimientos patrióticos, religiosos, guerreros...

Elegía: Composición lírica que expresa sentimientos de dolor ante desgracias individuales o colectivas.

Égloga: Composición poética de sentimientos amorosos y de exaltación de la Naturaleza, puesta en boca de pastores.

Canción: Expresa habitualmente emociones de tipo amoroso.

Sátira: Composición lírica, en verso o en prosa, que censura vicios individuales o colectivos.

Epigrama: Poema mordaz, agudo y conciso, generalmente escrito en verso. En Roma se desarrolló el epigrama como una breve sátira en verso que acababa con alguna expresión punzante. Desde el Renacimiento italiano, el epigrama adopta en la poesía occidental la forma del soneto. Las greguerías de Gómez de la Serna y los proverbios de Machado, pueden ser considerados modernos ejemplos de epigramas.

Subgéneros Épicos

La epopeya: Narra una acción memorable y de gran importancia para la humanidad o para un pueblo.

Poema épico: Relata hazañas heroicas de un héroe nacional con el propósito de exaltar los valores de la nación. Los creados en la Edad Media se conocen como Cantares de gesta; de tradición oral, se componían para ser cantados por juglares o por los propios trovadores.

El romance: Narración en versos octosílabos con rima asonante en los pares, que describe acciones guerreras, caballerescas, amorosas...

La fábula: Relato en prosa o en verso de una anécdota de la cual puede extraerse una consecuencia moral o moraleja; sus personajes suelen ser animales.

La epístola: también escrita en verso o en prosa, expone algún problema de carácter general.

Subgéneros Dramáticos:

La tragedia: Es la representación de terribles conflictos entre personajes superiores y muy vehementes, los cuales son víctimas de un destino ineludible; suele acabar con la muerte del protagonista.

La comedia: Es la representación, a través de un conflicto, del aspecto alegre y divertido de la vida, y cuyo desenlace tiene que ser feliz.

El drama: Es la representación de problemas graves, con intervención, a veces, de elementos cómicos, y su final suele ser sombrío.

- Lee los siguientes textos, analízalos y trata de identificar algunas características en común y márcalas en los diferentes géneros literarios.

EJEMPLO DE LOS TRES GÉNEROS

NARRATIVO: MITO GRIEGO

LÍRICO: ODA

DRAMATICO: TRAGEDIA

- **ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas**

Construyan en equipo la definición de la literatura griega.

Literatura griega es:

Identifiquen cuáles son los géneros literarios que surgen a partir de las lecturas antes leídas.

Tipos de géneros literarios:

Elaboren en equipo un mapa conceptual con la definición y características de la literatura griega y de los géneros literarios.

- **ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. ACTIVIDADES SUMATIVAS.**

- De los textos proporcionados, elijan uno y contrástenlo con su vida actual, determinen si existe alguna relación con la época griega y su vida cotidiana.

Sexto: en equipo elaboraron una reflexión sobre la influencia de la literatura clásica en la vida actual.

Séptimo: compartieron su reflexión con el grupo.

AUTOEVALUACIÓN

Desempeños	Valoración	Observaciones
Trabajé activamente durante el desarrollo de la actividad		
Participé con entusiasmo en el equipo que me fue asignado		
Mi contribución en la producción de las actividades fue significativa		
La presentación que hicimos en equipo cumplió los criterios que se habían planteado.		

CONCLUSIONES

Definición de literatura griega y su impacto en la sociedad.

Géneros Literarios

Género	Característica	Función	Fuente	Emisor	Manifestación
Narrativo	Relata acontecimientos o sucesos por medio de un voz denominada: Narrador	Referencial: Informa sobre algo.	- Escritor - Novelista - Cuentista	Narrador	- Mito - Leyenda - Fábula - Novela - Cuento - Microcuento - Crónica
Lírico	Expresa un sentimiento o estado anímico de un hablante que se denomina: Hablante lírico	Emotiva: Manifiesta las emociones del emisor.	Poeta	Hablante lírico	- Poesía libre (antipoesía) - Poesía estructurada - Poesía visual - Poesía popular
Dramático	La visión del mundo del autor se muestra por medio de las acciones de los personajes .	Apelativa: Influye sobre los lectores y espectadores virtuales.	Dramaturgo	Personajes	- Tragedia - Comedia - Drama



PortalEducativo

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

Construye su propia definición de la literatura renacentista por medio de la identificación de sus principales características señalándolas en diferentes géneros literarios que permitan realizar una reflexión sobre las historias de la época y su relación actual.

Bloque 1: Literatura Renacentista

Propósito: identificar las principales características de la literatura Renacentista aplicando estrategias cognitivas para mejorar el aprendizaje de los movimientos literarios.

ETAPA DE INICIO. ACTIVIDADES DIAGNÓSTICAS

1. Observa las imágenes y escribe de quién se trata en las líneas.

a) La primera imagen ¿por quién fue pintada? _____

b) La segunda imagen ¿a qué texto literario pertenece y por quién fue escrito?

c) La última imagen ¿de qué crees que trate?

ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas

Lee la siguiente información y marca en el texto las ideas principales.

LITERATURA RENACENTISTA

Las circunstancias sociales, históricas y culturales determinan los temas principales:

1. El amor. El Renacimiento descubre la belleza del cuerpo humano y exalta las sensaciones placenteras. Es, por tanto, un amor más sincero que el amor cortés.

2. La naturaleza. El paisaje hermoso e idílico suele ser el marco en el que se desarrollan novelas y poesías de amor.

3. La mitología. Se recuperan los mitos clásicos, especialmente aquellos relacionados con el amor.

4. El mundo caballeresco. La Edad Media pervive en la novela de caballerías, en las que encontramos héroes y hazañas idealizados que suelen alejarse de la realidad.

5. El sentimiento religioso. La religión vuelve como tema en la segunda mitad del siglo XVI, como ya comentamos. Los temas renacentistas (sobre todo el amor y la naturaleza) se siguen tratando, pero ahora desde un punto de vista religioso (p.e. el amor a Dios).

PRINCIPALES GÉNEROS LITERARIOS DEL RENACIMIENTO

Lírica. Se desarrolla tremendamente gracias a la adopción de temas y formas métricas italianas. Podemos distinguir dos momentos que se corresponden con las etapas del Renacimiento español:

- Poesía italianista: Garcilaso de la Vega.

1.

- Poesía religiosa: Fray Luis de León y San Juan de la Cruz.

Prosa. Tras una primera mitad de siglo en la que únicamente se crean historias idealizadas de amor y caballeros, nuestra prosa empieza a dar unos frutos tremendamente originales:

- Novela idealista: destacan las novelas de caballerías.
- Novela realista: nace con El Lazarillo.
- Novela cervantina: Cervantes, con su Quijote, crea una obra adelantada a su tiempo.

Teatro: este género, casi inexistente en la Edad Media, empieza a desarrollarse y a separarse de lo religioso con autores como Lope de Rueda.

PRINCIPALES GÉNEROS NOVELÍSTICOS

Durante el siglo XVI el género narrativo tiene un éxito sin precedentes, destacando una novela idealista de ficción que era utilizada como entretenimiento por esos nobles y burgueses que empiezan a interesarse por la cultura en ese siglo. La prosa narrativa del siglo XVI presenta una gran variedad en la que destacan diversos géneros novelísticos caracterizados por su tono idealista y cuya finalidad era servir de entretenimiento a la nobleza y la burguesía. Los principales géneros novelísticos renacentistas son:

1. Novela de caballerías. Narra las aventuras de un caballero andante que recorre el mundo enfrentándose a seres fantásticos en defensa de la justicia y la lealtad, y para demostrar el amor a su dama. Destaca el Amadís de Gaula.

2. Novela bizantina. Narra las aventuras de una pareja de jóvenes enamorados que se ve obligada a separarse, emprendiendo un largo viaje para reencontrarse. A lo largo del viaje se enfrentarán a peligrosas aventuras. Destaca Los trabajos de Persiles y Sigismunda, de Cervantes.

3. Novela pastoril. En estas obras, en las que apenas hay acción, unos pastores cultos e idealizados cuentan sus desventuras amorosas en una naturaleza idílica. Destaca La Diana, de Montemayor, y La Galatea, de Cervantes.

4. Novela morisca. Narra aventuras entre moros y cristianos en los tiempos de la Reconquista. Todos estos subgéneros novelísticos se caracterizan por su tono idealista, que implica una serie de características comunes: aparecen personajes y sucesos inverosímiles (pastores cultos, sucesos maravillosos...). Ambientes y paisajes idealizados según los gustos de la época: naturaleza idealizada, gusto por parajes exóticos y lejanos. Y abundancia de estereotipos: caballero andante siempre heroico, pastores siempre son cultos.

1. Realiza un mapa mental del renacimiento con la información anterior, recuerda utilizar colores y dibujos para representarlo.

ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas

De acuerdo al siguiente párrafo, dibuja la idea central del mismo, apóyate en utilizar otros recursos que te ayuden a recrear el ambiente y lugar en donde se desarrolla la historia.

Beatriz arriba, y yo hacia ella miraba;
y acaso en tanto en cuanto un dardo es puesto
y vuela disparándose del arco

me vi llegado a donde una admirable
cosa atrajo mi vista; entonces ella
que conocía todos mis cuidados
vuelta hacia mí tan dulce como hermosa,
«Dirige a Dios la mente agradecida
-dijo- que al primer astro nos condujo.

Pareció que una nube nos cubriera,
brillante, espesa, sólida y pulida,
como un diamante al cual el sol hiriese.

Dentro de sí la perla sempiterna
nos recibió, como el agua recibe
los rayos de la luz quedando unida

Dibujo

ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. ACTIVIDADES SUMATIVAS.

Realiza una historieta en donde utilices el personaje del Quijote de la Mancha con todas las características del Renacimiento pero situándolo en la época actual, con nuestra forma de vivir y pensar. Utiliza los elementos que sean necesarios para realizar tu caricatura o historieta.

Compártanla con el grupo.

Recapitulación sobre las actividades que has realizado la literatura renacentista:

Primero: observaste y analizaste una serie de imágenes para determinar las características del movimiento literario.

Segundo: leíste unos textos que te permitieron analizar y determinar las características de la época y de la literatura.

Tercero: realizaste un mapa mental con la información proporcionada.

Cuarto: Leíste el poema y realizaste un dibujo que expresara la idea principal del poema.

Quinto: elaboraste un mapa conceptual con la información anterior.

Sexto: para finalizar, elaboraste una historieta utilizando un sólo personajes y situándola en la época actual.

Séptimo: compartieron su historieta con el grupo.

AUTOEVALUACIÓN

Desempeños	Valoración	Observaciones
Trabajé activamente durante el desarrollo de la actividad		

Participé con entusiasmo en el equipo que me fue asignado		
Mi contribución en la producción de las actividades fue significativa		
La presentación que hicimos en equipo cumplió los criterios que se habían planteado.		

BIBLIOGRAFÍA

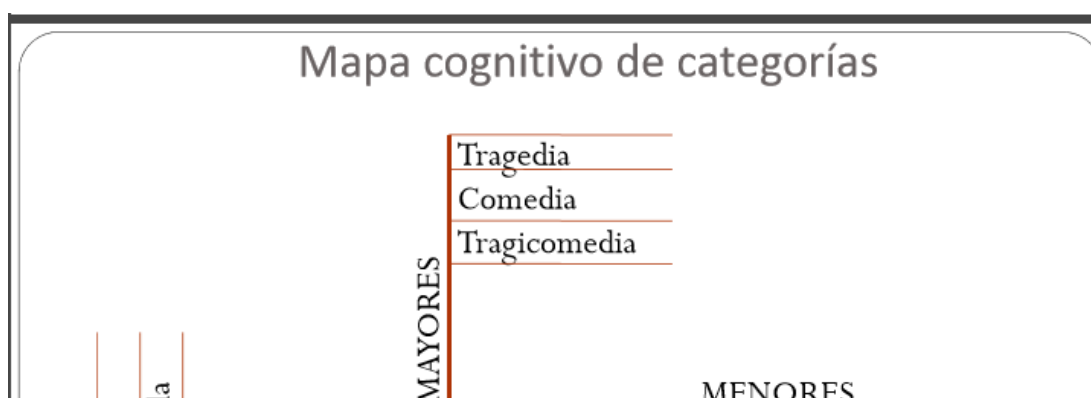
CONSULTADA:

Antología comentada de la Literatura Española. Historia y Textos. Siglo XVI 2006, dirigida por Andrés Amorós, Madrid, Castalia.

RECOMENDADA

Ruffinatto, A. , (2000) Las dos caras del Lazarillo. Texto y Mensaje, Madrid, Castalia.

MAPAS COGNITIVOS PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO



Mapa cognitivo de nubes



Mapa cognitivo de agua mala

