



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La Lectura Crítica de Textos Literarios para el Fortalecimiento de Habilidades de Pensamiento en Estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria.

AUTOR: Laura Valeria Guerrero González

FECHA: 07/26/2023

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria, Habilidades, Lectura crítica, Literatura, Pensamiento Crítico.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2019



2023

**LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS LITERARIOS
PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO
EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PRESENTA:

LAURA VALERIA GUERRERO GONZÁLEZ

ASESOR:

DR. RENÉ MEDINA ESQUIVEL

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 2023



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Laura Valeria Guerrero González
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS LITERARIOS
PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO
EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"**

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

en la generación 2019-2023 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

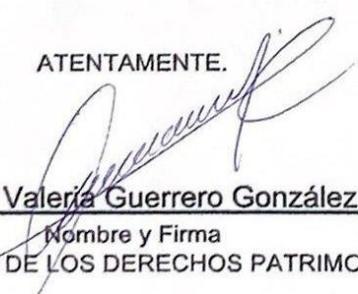
La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 12 días del mes de julio de 2023.

ATENTAMENTE.


Laura Valeria Guerrero González

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 06 de Julio del 2023

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GUERRERO GONZALEZ LAURA VALERIA
De la Generación: 2019 - 2023

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

Titulado:

LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS LITERARIOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN
MEDINA



DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRA. LETICIA CAMACHO ZAVALA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DR. RENÉ MEDINA ESQUIVEL



Agradecimientos

A Dios, por llenar mi vida de bendiciones, por hacerme la mujer fuerte, feliz y valiente que hoy soy, y permitirme lograr uno de mis más grandes sueños.

A mis padres: Gloria González Pacheco y Alfonso Guerrero Meza, que han protegido y amado mi alma y mi espíritu. Por darme la vida, por el esfuerzo que hacen cada día para permitirme llegar lejos y alcanzar mis metas, por ser la guía y el apoyo en cada paso del camino que he forjado. Por la enseñanza de mis principios y valores, la confianza en mis ilusiones y anhelos, y, sobre todo, por el amor que me han brindado desde que llegué a este mundo. Este logro, antes que ser mío, es suyo.

A mis hermanos: Maribel, Rocio, Gloria, Gisela y Alfonso, que son el pilar que me mantiene; que me han brindado, desde niña, su cuidado y su ayuda. Por el sabio consejo para encaminar mis decisiones, por las pláticas y las risas interminables de tantos días y tantas noches; por su amor, por ser quienes son y alentarme siempre a crecer, a vivir y a soñar.

A mis amigos, que han hecho este trayecto ameno, que han construido conmigo vivencias inolvidables; que me han escuchado y me han enseñado el equilibrio para saber vivir.

A todos y cada uno de mis maestros, que al cruzarse en mi vida académica forjaron en mi alma el deseo de convertirme en docente, para así poder compartir los conocimientos, las ilusiones y los talentos que despertaron en mí. Para ser ejemplo y agente de cambio en la educación de mi país.

Al Dr. René Medina Esquivel, que me acompañó en el trayecto de diseño y aplicación de la propuesta para este estudio, aportando su sabiduría y su experiencia, guiándome a resultados exitosos en beneficio de mis estudiantes.

“¿Qué mundos tengo dentro del alma que hace tiempo vengo pidiendo medios para volar?”

Resumen

La educación, desde el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, busca desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento que les permitan convertirse en ciudadanos críticos.

Los estudiantes, en el área de lengua materna: español, dentro del nivel de secundaria, trabajan la lectura y el análisis de diferentes tipos de textos; de ahí surge la propuesta de intervención que relata este estudio. Se diseñó y aplicó una estrategia de lectura crítica de textos literarios en segundo grado que tuvo como objetivo fortalecer en los estudiantes tres de las seis habilidades de pensamiento crítico propuestas por Facione (2007): evaluación, interpretación e inferencia.

Después de una evaluación diagnóstica y de la revisión de referentes teóricos como Cassany, Solé, y las autoras Marín Mendoza y Gómez Pajoy, se organizaron tres secuencias de trabajo, para reforzar cada una de las habilidades. En estas se analizaron y discutieron tres textos de género narrativo; cada secuencia se dividió en dos momentos: el primer momento de análisis individual y el segundo de diálogo conjunto entre compañeros para promover un intercambio de ideas que ampliara el conocimiento de los alumnos.

A través de actividades como cuestionarios, historietas, dibujos, escritura de textos, charlas y debates, los estudiantes alcanzaron un avance de la fase individual a la de diálogo, pues la información expresada en estas últimas, tanto escrita como oral, fue más amplia, concreta, y clara, logrando diferenciar y categorizar ideas, determinar la credibilidad de la información, formular hipótesis, y generar conclusiones con base en la información contenida en los textos.

Palabras clave: Educación secundaria, habilidades, lectura crítica, literatura, pensamiento crítico.

Abstract

Education, from the model of the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana), seeks to develop in students thinking skills that allow them to become critical citizens.

The students, in the Spanish (mother tongue) class, within the secondary level, work on reading and analysis of different types of texts; that is where the following proposal for intervention comes from. A strategy of critical reading of literary texts in second grade was designed and applied that aimed to strengthen in students three of the six critical thinking skills proposed by Facione(2007): evaluation, interpretation and inference.

After a diagnostic assessment and the study of theoretical references such as Cassany, Solé, and the authors Marín Mendoza and Gómez Pajoy, three work sequences were organized to reinforce each of the skills. In these sequences three narrative texts were analyzed and discussed; each sequence was divided into two moments: the first moment of individual analysis and the second one of joint dialogue between peers to promote an exchange of ideas that broadens the knowledge of students.

Through different activities such as questionnaires, comics, drawings, writing texts, talks and debates, the students achieved progress from the individual phase to the group phase; there is written and oral evidence of their progress. The students managed to express themselves in a broader, concrete, clear manner and based on solid foundations, the students also managed to differentiate and categorize ideas, determine the credibility of the information, formulate hypotheses, and generate conclusions based on the information contained in the texts.

Keywords: Critical thinking, critical reading, literature, secondary level, skills.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Planteamiento del objeto de estudio.....	13
1.1 Planteamiento del problema: México en estadísticas en cuanto al desarrollo de la competencia lectora y de habilidades del pensamiento	13
1.2 Justificación: la necesidad de hacer pensar con asertividad a nuestros estudiantes..	19
1.3 Estado del arte.....	22
1.3.1 Sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento.	22
1.3.2 La lectura y los espacios de expresión oral y escrita en el aula.	23
1.4 Marco teórico.	24
1.4.1 Habilidades del pensamiento crítico	27
1.4.2 Relación entre pensamiento y lectura: lectura crítica	29
1.5 Metodología.....	31
Capítulo 2. Ubicación de los sujetos de estudio.....	32
2.1 Contexto Externo: la escuela que vemos.	32
2.2 Contexto Interno: más allá de la puerta	33
2.3 Contexto Áulico.....	36
2.4 Sujetos participantes: sobre el grupo de estudio	37
2.4.1 Clima áulico.....	39
2.5 Diagnóstico inicial	39
2.6 Análisis de resultados	41
2.6.1 Habilidad de interpretación.....	42
2.6.2 Habilidad de inferencia	43
2.6.3 Habilidad de evaluación.....	44
Capítulo 3. Construcción de la propuesta de intervención: enseñar a leer pensando.	45
3.1 El acercamiento al campo	45
3.2 Diseño de los momentos de la propuesta: de un análisis propio a un diálogo que enriquezca los saberes y permita explorar diferentes perspectivas.....	46

3.3 Selección de obras literarias a revisar y trabajar en las secuencias: la lectura para conocernos, conocer el mundo y aprender a vivir	47
3.4 Propuesta de intervención con base en los resultados del diagnóstico.	49
Capítulo 4: Aplicación y resultados de la propuesta de intervención.	51
4. 1 “Ser feliz en simples pasos”	51
4. 1.1 Sesión 1. Primer momento: análisis individual del texto.	51
4.1.2 Evaluación y resultados	53
4. 1.3 Sesión 2. Segundo momento: análisis del texto en equipos de diálogo.	57
4.1.4 Evaluación y resultados	58
4.1.5 Comparativo: el paso del proceso individual al diálogo y análisis con compañeros.	59
4. 2 “Instrucciones para vivir”	62
4. 2. 1 Sesión 1. Primer momento. Análisis del texto.	62
4.2.2 Evaluación y resultados.	63
4. 2. 3 Sesión 2. Segundo momento: creación de textos a partir de lo leído.	66
4.2.4 Evaluación y resultados.	67
4.2.5 Comparativo: de la identificación y diferenciación de ideas de un texto a través de una historieta a la categorización de ideas de un texto propio.	69
4. 3 “Casos de familia”	71
4. 3. 1 Sesión 1. Primer momento. Análisis del texto.	71
4.3.2 Evaluación y resultados	73
4.3.3 Sesión 2. Segundo momento: análisis del texto en un debate grupal.	74
4.3.3.1 Primera actividad: Evaluación y resultados	74
4.3.3.2 Segunda actividad: Evaluación y resultados	78
Capítulo 5. Discusión y conclusiones.	81
Referencias.....	84
Anexos	88

Introducción

“La escuela del tercer milenio precisa de una enseñanza de calidad, pero no logrará tal objetivo si continúa siendo pasiva y libresca, erudita y poco crítica; si continúa siendo una escuela que ni motiva a aprender ni a investigar y transformar la realidad.”
(Latorre, 2004, p.10).

La sociedad del siglo XXI requiere de ciudadanos críticos, que muestren, tanto en ámbitos personales como profesionales, habilidades para pensar y tomar decisiones asertivas; que puedan comprender, distinguir, y valorar la información que reciben en los múltiples medios existentes, que analicen y reflexionen casos situados en su entorno o círculo y puedan definir y defender una postura apoyándose de una argumentación razonable.

La educación permite moldear las mentes más jóvenes para acercarnos a la formación de una sociedad crítica. El docente debe reconocer que su labor no es sólo acercar el conocimiento, debe velar, además, por crear en sus estudiantes una conciencia que organice, juzgue y aporte al mismo.

Todos los seres humanos contamos con habilidades innatas de pensamiento, potenciarlas es un trabajo constante que trae beneficios para el propio desarrollo individual, y, por ende, aporta al crecimiento social.

Uno de los ejes articuladores del plan y programa de estudios para la educación básica 2022, en la llamada Nueva Escuela Mexicana, señala la necesidad y la relevancia de fortalecer en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, pues la NEM, a diferencia de programas o modelos anteriores, busca la calidad en la enseñanza a través de la creación de proceso educativo integral.

De acuerdo con Peter Facione (2007, p. 21) el pensamiento crítico “el juicio autorregulado y con propósito”; nuestros estudiantes deben comprender, organizar, analizar, evaluar y reflexionar sobre la información que leen, escuchan, investigan o dialogan, para así poder aportar un punto de vista o dictamen claro, sustentado y congruente, que los encamine a decidir de forma acertada y comunicar de manera más eficaz y precisa, no siendo presa fácil de la información irracional y/o apócrifa.

A lo largo del trabajo de práctica profesional docente efectuado en la escuela secundaria general “Graciano Sánchez Romo”, fue posible observar y escuchar que la mayoría de los estudiantes del segundo grado, grupo “B”, no contaban con un suficiente desarrollo de habilidades relacionadas a la criticidad, ya que, dentro de las actividades de análisis de textos orales y escritos, como lo requieren proyectos como la elaboración de comentarios de poemas u obras de literarias, daban por verdaderos datos o hechos sin siquiera llevar a cabo un proceso de análisis de la información contenida, y se limitaban en demasía en cuanto a la expresión y defensa de un punto de vista, pues no evidenciaban premisas de las que se apoyaban y abreviaban sus respuestas sin mostrar justificación.

A partir de las circunstancias identificadas a través de la observación de campo y de una evaluación diagnóstica, se diseñó una propuesta de intervención de trabajo de lectura crítica de textos literarios con la intención de fortalecer en los estudiantes tres de las seis habilidades de pensamiento que propone Facione en 2007, cabe recalcar que dicho autor es el referente teórico principal que da sustento al estudio.

El propósito de la investigación radica en la aplicación y valoración del nivel de éxito de la propuesta, dividida en secuencias de trabajo organizadas cada una en dos momentos, para dar pie al proceso de lectura, comprensión y análisis de los textos de género narrativo.

Mediante una metodología de enfoque mixto y con técnicas como la observación directa, registro de resultados, aplicación de cuestionarios y entrevistas, se plantean tres secuencias de lectura y análisis de textos literarios, que integran diversas actividades divididas en dos fases: individual, donde el estudiante realiza un proceso de análisis individual y una segunda fase conjunta o de diálogo, donde acompañado de sus compañeros discute y crea nuevas ideas, amplía su criterio, y, por ende, construye un panorama más extenso de conocimiento, para así encaminarse al objetivo estipulado.

El presente documento se divide en un total de cuatro capítulos; en el primero de ellos se limita y plantea el objeto de estudio, encontrado en múltiples estudios desde hace algunos años atrás y recientemente sistematizado en programas de estudio promovidos por la SEP, el capítulo abarca y describe también la necesidad de hacer pensar a nuestros estudiantes, acercándonos a la idea de que enseñar es también enseñar a pensar sobre lo que se enseña. Se establece el marco teórico que envuelve conceptos como: pensamiento, pensamiento crítico, y lectura crítica.

Facione, señala seis habilidades de pensamiento crítico: “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación”, de estas fueron tomadas tres habilidades que él mismo describe como necesarias para realizar la lectura crítica de un texto: inferencia interpretación, y evaluación.

En el segundo capítulo se describe a los estudiantes como sujetos de estudio especificando características a niveles socioeconómico y cultural, así como especificaciones del contexto tanto interno como externo que constituye la escuela secundaria donde surge y se aplica la propuesta. Posteriormente, se detalla la aplicación del diagnóstico que se elaboró, tomada de las autoras Marín Mendoza y Gómez Pajoy, mismas que se enfocan en el trabajo de lectura crítica; la actividad funcionó para evaluar las tres habilidades de pensamiento definidas.

En el tercero se muestra un análisis de los resultados que se obtuvieron en la prueba diagnóstica, clasificándolos en las tres categorías de análisis: interpretación, inferencia y evaluación, señalando cómo se dio paso a la construcción de la propuesta de intervención apoyada de la lectura, comprensión y análisis de tres textos literarios de autores reconocidos, con temáticas y contenido significativo.

En el último capítulo se describe la aplicación y los resultados y/o hallazgos derivados de las secuencias de trabajo en el aula. Se traza la línea de trabajo, detallando recursos, tiempo y actividades en cada uno. Se incluyen los gráficos que comprenden los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en cada secuencia, así como una comparativa de las fases individual y la fase conjunta o de dialogo.

Para dar cierre al documento se encuentran las conclusiones que señalan los resultados generales, así como los cambios o imprevistos dentro de la investigación originados por modificaciones a los recursos, tiempos o elementos de las secuencias, así como las nuevas preguntas que se plantean y los aportes que la propuesta hace al conocimiento. Se enlistan, por último, la lista de autores y/o referencias bibliográficas consultadas para aportar sustento teórico, seguidas de los anexos que dan evidencia de los distintos espacios, instrumentos, recursos y evidencias que integran la aplicación de la propuesta.

Capítulo 1. Planteamiento del objeto de estudio

La investigación exige una búsqueda de información conceptual a partir del problema detectado y la visión general de éste, exponiendo los referentes teóricos estudiados hasta el momento en el campo de pensamiento y lectura crítica. En el siguiente capítulo, se describen los anteriores aspectos, junto a la justificación y relevancia del tema central dentro de la educación en México, así como la metodología empleada en el presente estudio.

1.1 Planteamiento del problema: México en estadísticas en cuanto al desarrollo de la competencia lectora y de habilidades del pensamiento.

En la educación mexicana se ha buscado, desde diferentes enfoques y modelos educativos diseñados y aplicados, el logro de la llamada “calidad educativa”. El término es sonado y discutido en planes y programas curriculares, leyes y dictámenes nacionales, manuales de orientación para profesores, discursos de líderes gubernamentales, etcétera. Es, además, especialmente señalado dentro del quehacer docente al involucrar el manejo, funcionamiento y efectividad de sus intervenciones pedagógicas.

De acuerdo con Cano (1998) y citado por Morales (2017, p. 2) el concepto comienza a resaltar en el mundo en la década de los sesenta; no obstante, en nuestro país cobra relevancia por el año 2002, con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que, conforme a los que señala Plá (2014, p. 168). respondió a los lineamientos del Plan Sectorial de Educación 2001- 2006: *Por una educación de buena calidad para todos*, apoyado por los gobiernos de derecha.

La calidad en educación viene a establecerse como un derecho con la reforma constitucional al Artículo Tercero de nuestra Constitución Política, pues se señala que “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa

y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. (Art. 3, CPEUM, 2013) Son distintos elementos y/o factores los que deben reforzarse para cumplir con el objetivo.

Indagando en la definición, es posible referenciar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Rivadeo, 2008) que define la educación de calidad como aquella que: “Asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (p. 2). Relacionando los elementos que el sistema mexicano busca, con la propia definición, se puede articular la idea clave para el logro de la calidad en la educación: la comunidad educativa debe trabajar en el fortalecimiento de sus funciones para que, mediante los procesos de enseñanza, se logre potenciar el desarrollo íntegro de los estudiantes, de tal manera que estén preparados como ciudadanos para situarse y desenvolverse en el mundo real, externa a un contexto escolar comúnmente conocido.

Hablar de calidad y de la guía al alumnado a su desarrollo personal y profesional futuro, como se mencionó con anterioridad, lleva a revisar el denominado “perfil de egreso de educación secundaria”, para así encontrar qué competencias, habilidades y aptitudes deben adquirir los alumnos al concluir el nivel secundaria, que es en el que se centra esta investigación. Teniendo en cuenta al modelo educativo del año 2018, el perfil de egreso de la educación obligatoria se organiza en once ámbitos, los cuales son:

1. Lenguaje y comunicación.
2. Pensamiento matemático.
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social.

4. Pensamiento crítico y solución de problemas.
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida.
6. Colaboración y trabajo en equipo.
7. Convivencia y ciudadanía.
8. Apreciación y expresión artísticas.
9. Atención al cuerpo y la salud.
10. Cuidado del medioambiente.
11. Habilidades digitales.

Siguiendo la línea temática del presente estudio es oportuno consultar y dar énfasis al número cuatro: Pensamiento crítico y solución de problemas. El documento *AprendizajesClave para la educación integral*, plan y programas de Estudio para la educación básica 2017, indica que al terminar la educación secundaria el alumno:

Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, mediante bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad. (2017, p. 27).

Es decir, se espera que el alumno lea y piense de manera crítica y lo haga analizando, aportando y argumentando sobre la información; esta última fase presentando sustentos que fundamenten lo que dice, a la vez, pueda reflexionar sobre su propio pensamiento. Sin embargo, en el año 2018 el Foro Económico Mundial (Schwab, 2018, p. 393) calificó a México en el puesto 104 de 140 en la competencia *Critical thinking in teaching*, (El pensamiento crítico en la enseñanza) ubicada en el pilar seis denominado como *Skills* (habilidades). El lugar de nuestro país demuestra el poco refuerzo de estas habilidades en el aula de clase dentro de los diferentes contenidos temáticos.

Vincular el trabajo de pensamiento con análisis de textos, implica indagar sobre la competencia lectora; esta es definida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como: [...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009, p. 14).

Por lo descrito anteriormente, no es difícil ligar ambos conceptos para hablar del enfoque al que responde esta investigación; el pensamiento es un proceso que de manera innata aparece al decodificar un texto y que al trascender las líneas que este plantea lleva a una conjetura que vincula al lector con su propio ser, su propio entorno y su propia ideología o creencia desarrollada, de esta forma puede dar respuesta a las circunstancias críticas que se le presentan como parte vital del funcionamiento de una sociedad.

En lo que respecta al nivel en que México se encuentra conforme a la competencia lectora, es conveniente referir a la prueba PISA, (*Programme for international student assessment*), por sus siglas en inglés, o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

La prueba estandarizada mide las competencias y conocimientos adquiridos por los estudiantes una vez culminada la enseñanza obligatoria. Las áreas que se evalúan son lectura, matemáticas y ciencias, con base en competencias que son calificadas como habilidades o destrezas para analizar y resolver problemas, manejar información y responder a situaciones reales que se presentarán en el futuro (PISA, 2008), citado por Caracas, y Ornelas (2019, p.20).

Conforme a los resultados de la prueba aplicada en 2018, en México el 55% de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. (PISA 2018). Siendo estas capacidades un mínimo requerimiento para una lectura, es notorio hablar de la carencia de habilidades en cuanto la evaluación crítica de un texto.

Por las razones anteriores, se plantea como objetivo general de esta investigación: Aplicar y valorar el nivel de éxito de una propuesta de intervención orientada al trabajo de lectura crítica para desarrollar tres de las seis habilidades de pensamiento propuestas por Facione (2007) en estudiantes de segundo grado de educación secundaria.

Los objetivos específicos se centran en:

- Evaluar, por medio de un diagnóstico inicial, las habilidades de pensamiento crítico: interpretación, inferencia y evaluación, con las que cuentan los estudiantes al trabajar y comprender un texto literario.
- Diseñar una estrategia didáctica que, por medio de sesiones de lectura crítica de textos pertenecientes al género narrativo, fortalezca las habilidades de interpretación, inferencia y evaluación, de acuerdo con las necesidades y contextos propios del grupo de enfoque.
- Describir y valorar los resultados de la propuesta de intervención a fin de aportar como planteamiento didáctico a un compendio de técnicas y estrategias para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de nivel secundaria, siendo abierta a la implementación de otros profesores de la misma área de estudio o inclusive de otras.
- Fomentar el gusto y el hábito de la lectura en los estudiantes del grupo de enfoque.
- Aportar al conocimiento pedagógico.

Se parte de la pregunta de investigación: ¿cómo desarrollar habilidades de pensamiento crítico por medio de una propuesta de intervención en el aula que involucre sesiones de lectura crítica de textos literarios, en estudiantes de segundo grado de educación secundaria? Esta, a su vez, lleva a formular interrogantes derivadas:

- ¿Qué es el pensamiento crítico y cuáles son las habilidades que trabaja el pensamiento crítico?
- ¿Cómo desarrollar habilidades de pensamiento crítico por medio del trabajo de lectura, comprensión y análisis de textos literarios?
- ¿Qué es la lectura crítica? ¿Cómo diseñar una propuesta de lectura crítica para fortalecer habilidades de pensamiento crítico?

La hipótesis queda establecida de la siguiente manera: “El diseño y aplicación de una propuesta de intervención que integre secuencias didácticas donde se trabaje la lectura crítica de textos literarios contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de segundo grado de educación secundaria”

1.1 Justificación: la necesidad de hacer pensar con asertividad a nuestros estudiantes.

La escuela, cumple una función formadora, pues su labor se centra en la construcción de ciudadanos que puedan aportar a la sociedad en que se desenvuelven; los estudiantes deben desarrollar, por tanto, habilidades que les permitan ser críticos del mundo en el que están inmersos, y así contar y expresar abiertamente un criterio propio respecto a lo que observan, leen, escuchan y conocen.

Apoyados de corrientes pedagógicas como el constructivismo, los modelos de enseñanza han ido evolucionando hasta llegar a la idea primordial de priorizar que el estudiante, con autonomía, descubra el conocimiento, a través de una reflexión y en sintonía con espíritu reflexivo.

Tobón (2013) citado por Moreno-Pinado y Tejeda (2017) menciona que la escuela debe garantizar la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas psicológicas necesarias para que los estudiantes puedan observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que ayudan a transformarse y ayudar a transformar sus contextos como evidencia del nivel de pensamiento crítico que han alcanzado los educandos como consecuencia de una concepción problematizadora y de un nivel de eficiencia alto (p. 54).

Como es sabido, la aplicación de los saberes que un alumno aprende, lo convierten en agente activo del conocimiento, cuando esto lo hace generando o integrando, a su vez, su perspectiva o juicio, el conocimiento se expande y se vuelve punto de partida para otros.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), como actual modelo educativo, nace con el plan y programa de estudios 2022 para educación básica, y se estructura a partir de siete ejes articuladores.

1. Inclusión
2. Pensamiento crítico
3. Interculturalidad crítica
4. Igualdad de género
5. Vida saludable
6. Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y
7. Artes y experiencias estéticas

Uno de ellos, que cobra especial relevancia, es precisamente el pensamiento crítico. La SEP, señala que es este el que motiva a las y los estudiantes a realizar un juicio sobre su realidad, poniendo a ésta ante el tribunal de la crítica y la argumentación; y que implica, además, que las niñas, niños y adolescentes serán capaces de examinar la realidad circundante desde una perspectiva que cuestiona los valores éticos que le dan sentido al mundo (SEP, 2022).

El pensamiento es parte de la acción cognitiva del ser humano desde sus etapas tempranas, es, por lo tanto, necesario, recurrir a fortalecerlo, en especial desde la formación escolar a través del desarrollo de habilidades que lleven a los estudiantes a ser capaces de analizar y desglosar ideas, pensar asertivamente, tomar decisiones de manera lógica y coherente y a no ser seguidores de falsas piezas de conocimiento. La lectura abre paso a un encuentro con palabras que pueden ser estudiadas para descubrir más allá de nuestros ojos, por tanto, sumerge al estudiante en un proceso de pensamiento que, de forma secuencial y organizada, le permite ser más racional, atento y minucioso con la diversidad de información que recibe en el día a día.

Los resultados de la investigación podrán fungir como una guía sobre la implementación de secuencias didácticas para docentes de la misma área, o inclusive de otras, que deseen trabajar la lectura crítica para fortalecer habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica, nivel secundaria. A su vez, las características encontradas en el trayecto de la propuesta de intervención se plantearán como comprobaciones y aciertos, o, por el otro lado, como orientaciones y planteamiento de modificaciones para mejora.

1.2 Estado del arte

1.3.1 Sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Paul, R., & Elder, L, (2003), al hablar del pensamiento, señalan que “Todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento”. (p. 4).

Se entiende, entonces, la necesidad del desarrollo de habilidades de pensamiento que fortalezcan al individuo en su ser y hacer cotidiano, puesto que del pensamiento emerge la propia estabilidad que da sustento al vivir del ser humano. Educarnos en dichas habilidades se convierte en un proceso que puede transformar la visión y la acción de cada persona.

De acuerdo con de Sánchez, M. A. (2002):

En la década de los 70 surgen dudas e inquietudes por los síntomas que se observaban, las generaciones de jóvenes universitarios en muchas instituciones de prestigio, y si se quiere en general, estaban mostrando descensos en el desempeño intelectual y las causas no estaban claramente establecidas. Como consecuencia se plantean estudios sobre la detección de dificultades de los estudiantes para aprender, resolver problemas, tomar decisiones, etc, (p. 3).

En relación con la enseñanza de dichas habilidades, Páez, H., Arreaza, E., & Vizcaya, W. (2005) identifican que:

Uno de los supuestos para la enseñanza de habilidades del pensamiento, es que el desarrollo de la mente requiere de una ejercitación apropiada, sistemática, que permita prestar atención específica a la manera como se procesa la información y, con ello, aplicar y transferir los procesos en forma natural y espontánea a diferentes situaciones de la vida cotidiana y del ambiente escolar. Una vez en este nivel de desarrollo, el educando logra incorporarla a su manera de pensar y sus acciones se hacen consistentes con el aprendizaje logrado, no importa el tiempo transcurrido sin ponerlo en práctica. (p. 245).

Fortalecer las habilidades del estudiante dentro de sus áreas de formación es uno de los propósitos de las instituciones educativas; todo proceso de aprendizaje implica a su vez un proceso cognitivo, fortalecer el pensamiento del alumno lo lleva a alcanzar mayores ventajas en cuanto a la obtención de información y conocimiento dentro y fuera de la escuela.

Para indagar en los precedentes del tema en el ámbito educativo se ha consultado a de Sánchez, M. (2002) en *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. La autora hace especial énfasis en el papel de la investigación en la construcción y validación de modelos educativos para desarrollar facultades intelectuales. Además, menciona algunos antecedentes en relación con la integración en el currículo académico de la enseñanza de habilidades del pensamiento.

1.3.2 La lectura y los espacios de expresión oral y escrita en el aula.

Aguilera-Hernández y Arias de la Cruz (2021) identifican al pensamiento crítico asociado con la lectura, pues a través de ésta, el individuo logra desarrollar la comprensión lectora, la cual da como resultado la lectura crítica. (p.75)

Sin embargo, el trabajo de comprensión y análisis de textos en las escuelas de educación básica implica dar paso a la conversación oral y escrita.

En este sentido Sarmiento (2009) establece que:

Es tarea del maestro generar espacios de diálogo y reflexión con sus estudiantes en los que se oriente y alimente la postura de estos en torno a la realidad y con un enfoque de búsqueda de mejores condiciones sociales y calidad de vida, de una u otra forma mostrándoles la importancia de regular responsablemente la producción de su existencia. (p.11).

La lectura, por tanto, activa el pensamiento y permite la expresión de este desde diferentes puntos de análisis. Abre panoramas de los que pueden organizar, nacer y desprenderse ideas. Todas estas condiciones brindan las bases de la definición y elaboración de una postura individual que a través de la práctica continua de fortalecimiento se encamina hacia la optimización.

1.3 Marco teórico

Halpern (1998,43) citado por Agredo y Burbano (2013), afirma que el pensamiento es “toda habilidad intelectual que nos permita lograr del modo más eficaz los resultados deseados. En un sentido menos amplio, lo podemos equiparar a toda actividad de razonamiento, toma de decisiones o solución de problemas” (p. 5). Lograr los resultados deseados significa, por tanto, un reforzamiento de la acción cognitiva para darnos a entender el cómo y de cierta manera, un porqué.

La acción de pensar y de pensamiento se encuentran estrechamente relacionados con la idea de razonamiento, el cual es un proceso más amplio y consistente que se desarrolla a partir de distintos procesos como, inferir, derivar, deducir, reflexionar, entre otros; donde el sujeto pensante comprueba su condición de autonomía frente a las circunstancias sociales; comprendiendo por autonomía, “el

criterio para tomar decisiones por sí mismo sin dejarse manipular por lo que otros piensen o digan” Elder y Paul (2007) citado por Agredo y Burbano (2013).

Peter Facione (2007) considera que el pensamiento crítico da como resultado la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa un juicio.

Un buen pensador crítico presenta los siguientes rasgos (Campos, 2007):

- Racionalidad: uso de razón basada en evidencias.
- Autoconciencia: reconocimiento de premisas, prejuicios, sesgos y puntos de vista.
- Honestidad: reconocimiento de impulsos emocionales, motivos egoístas, propósitos tendenciosos, etcétera.
- Mente abierta: evalúa los diversos puntos de vista, acepta nuevas alternativas, pero a la luz de la evidencia.
- Disciplina: es preciso, meticulado, comprensivo y exhaustivo, resiste la manipulación y reclamos irracionales y evita juicios apresurados.
- Juicio: reconoce la relevancia y/o mérito de premisas y perspectivas alternativas y la extensión y peso de la evidencia.

Campos establece como base una capacidad de autoanálisis que demuestre una actitud abierta y honrada ante la emisión de un punto de vista crítico y sustentado.

Por otro lado, Facione (2007) identifica los siguientes elementos como enfoques de la vida y del vivir que caracterizan el pensamiento crítico:

- curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos,
- preocupación por estar y mantenerse bien informado,

- estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico,
- confianza en los procesos de investigación razonados
- auto confianza en las propias habilidades para razonar,
- mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo,
- flexibilidad al considerar alternativas y opiniones,
- comprensión de las opiniones de otras personas,
- imparcialidad en la valoración del razonamiento,
- honestidad al enfrentar las propias predisposiciones,
- prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas,
- prudencia al postergar, realizar o alterar juicios.

En efecto, el hecho de pensar debe despertar un espíritu de curiosidad, como señala en primera instancia Peter Facione, pues la capacidad de asombro es lo que continúa la línea de investigación que busca responder a las interrogantes que la mente arroja. Sin embargo, un proceso de pensamiento crítico involucra tareas más complejas, como lo es el desarrollo de un sentido empático y flexible ante diversa información vaga y recibida de forma constante; la labor de un docente es, en parte, guiar al alumno a un encuentro interno de análisis, donde a través de la investigación que este último realiza puede formular con prudencia un sentir o visión respecto a determinado asunto, sea de índole académica o personal; lo anterior generaría lo que al mismo autor llama “estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico”, pues la pizca que alienta dicho estado de alerta tiene relación con la práctica de pensamiento y exploración que ya ha experimentado el individuo.

1.4.1 Habilidades del pensamiento crítico

Facione (2007) sintetiza seis habilidades representativas del pensamiento crítico: “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación”.

Alquichire R, S. L., & Arrieta R, J. C. (2018) rescatan lo siguiente tomado de lo que el autor expresa.

- **Interpretación**

Comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios. Incluye las subunidades de la categorización, decodificación del significado, deducción y aclaración del sentido.

- **Análisis**

Consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones; además como sub-habilidades de análisis incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos.

- **Evaluación**

La valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, el juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

- **Inferencia**

Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación. Las sub-habilidades de inferencia son: cuestionar la evidencia, proponer alternativas y sacar conclusiones.

- **Explicación**

La capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Se consideran como sub-habilidades de la explicación la descripción de métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer, y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible.

- **Autorregulación**

Monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios. Las dos sub-habilidades, son: el autoexamen y la autocorrección.

Es menester aclarar que para este estudio se toman únicamente las habilidades de inferencia, interpretación y evaluación como elementos a reforzar pues son las 3 categorías planteadas por Facione, las cuales señala se deben llevar a cabo para realizar una lectura con un enfoque crítico.

1.4.1 Relación entre pensamiento crítico y lectura: lectura crítica

Cassany (2003) afirma que “ante el mundo multicultural globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (p. 114).

Marín Mendoza y Gómez Pajoy (2015) hablan sobre la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura, generando el concepto ya estudiado por diversos autores: lectura crítica.

Es gracias al pensamiento crítico que el estudiante puede hacer un seguimiento metódico de lo que lee para comprender de manera correcta una lectura, este proceso se le da el nombre de lectura crítica, y permite desarrollar determinadas habilidades del pensamiento como inferir, explicar, analizar, y evaluar. En otras palabras, posibilita la capacidad de generar hipótesis, sacar conclusiones razonables, extraer el significado de elementos de una lectura, diferenciar la idea credibilidad de la información de un texto, entre otras. Muchos lingüistas y académicos han ahondado en el estudio de la lectura crítica como herramienta para fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo de las habilidades mentales. (pp. 25-26).

Para indagar más acerca de dicho término compuesto podría hablarse de lectura o del significado de leer, de acuerdo con Isabel Solé (1992), leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro

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

Ser crítico, por otro lado, desde la investigación de las autoras ya mencionadas: Marín Mendoza y Gómez Pajoy (2015) es la postura que una persona toma frente a la vida, la sociedad y la cultura en la que se desenvuelve, dando a conocer sus argumentos, cuestionamientos o juicios en relación con una situación. (p. 26)

De acuerdo con esto, se puede entender a la lectura crítica como: el proceso de comprensión de un texto escrito donde el lector analiza la información, la interpreta, y la relaciona a su entorno o realidad inmediata, y con base en esto toma una postura para emitir juicios o argumentos al respecto.

Cassany (2006) citado por Castillo y Pérez (2017) en su texto *Tras las líneas*, atribuye tres cualidades a la lectura crítica: [...] Es un tipo complejo de lectura [...] el que exige niveles más altos de comprensión [...] Requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.), y [...] exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc. (p.174).

El autor de *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea* (2006) además menciona que:

En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poderrealizarla. (p. 120).

En concreto, la lectura crítica se produce gracias al compendio de factores que potencian las habilidades de pensamiento y comprensión lectora a un mismo tiempo o momento, por lo que se establecen relaciones de trabajo que involucran desde

niveles de comprensión, hasta organización y producción de interpretaciones orales y escritas del contenido del texto.

1.3 Metodología

El estudio se basa en el tipo de investigación-acción, siguiendo una perspectiva y enfoque mixto. Las actividades o secuencias diseñadas plantean recabar datos estadísticos al medir las categorías establecidas para su estudio, a la vez recopilar significados cualitativos al analizar evidencias y describir ambientes sociales que tienen lugar dentro.

Como técnicas de recolección de datos se utiliza la observación directa, registro de resultados, aplicación de cuestionarios y entrevistas. Se apoya este estudio, de igual forma, de la recopilación documental y bibliográfica, con sustento teórico de autores como Facione, Cassany, Solé, y las autoras Marín Mendoza y Gómez Pajoy, entre otros. La investigación se sostiene en el método de análisis del discurso, con potencial heurístico importante.

Se ha realizado, en primer lugar, un planteamiento de una idea de investigación, que dio origen a un proyecto o propuesta de intervención; la valoración de la situación foco por medio del instrumento de evaluación diagnóstica o inicial permitió diseñar una serie de secuencias de trabajo de lectura crítica para fortalecer las tres categorías de análisis, y de esta forma, también, valorar los resultados o hallazgos que posibilitan describir puntos concluyentes que aporten al conocimiento pedagógico y social.

A partir de los apartados planteados comienza la parte práctica de evaluación de los sujetos y descripción del espacio de intervención, aspecto que cobra relevancia dentro de la investigación escolar.

Capítulo 2. Ubicación de los sujetos de estudio.

La escuela forma parte del espíritu escolar que influye en el desarrollo de los educandos. En este segundo capítulo se analiza el contexto que rodea a la institución secundaria, y se hace un recuento de las características internas. Además, se describen a los estudiantes del grupo focal y se detallan aspectos de su contexto socioeconómico y cultural. Por último, se agrega el diagnóstico inicial que fungió como pauta, para identificar fortalezas y debilidades en cuanto a las habilidades de pensamiento, y los resultados obtenidos en este.

2.1 Contexto Externo: la escuela que vemos.

La presente investigación surge del trabajo de práctica docente en la escuela secundaria general “Graciano Sánchez Romo”, (Fotografía de la fachada en el ANEXO I) Su clave de identificación es 24DES0020N, concerniente a la zona escolar 02. Se encuentra a la entrada de la cabecera municipal del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, en la calle Blas Escontria S/N, CP. 78430. La entrada principal es por la vía lateral de la Carretera Federal 57. (Captura de pantalla de la ubicación geográfica de la secundaria en ANEXO II).

Cabe recalcar que, en cuestión de la ubicación, se sitúa justo a un costado de la Plaza Comercial “Citadina”, (Fotografía como ANEXO III) lo que genera movimiento de personas durante todo el día, dicho lugar cuenta con diversidad de locales tanto de venta de comida, como de ropa, mercancías generales, restaurantes, etcétera. Además, comprende una tienda de un supermercado de cadena nacional y espacios de entretenimiento como salas de cine.

En la misma calle donde se encuentra la secundaria se localiza también un módulo de la Fiscalía General del Estado, esta oficina recibe denuncias y abre las carpetas de investigación debidas para atender las situaciones que se presentan del municipio. (Fotografía ANEXO IV),

A su vez, existen cerca pequeños negocios como tiendas de abarrotes, papelerías, tiendas de autoservicio, y puestos ambulantes que venden comida durante la mañana. Debido a lo transitada de la carretera federal 57 circulan diariamente una gran cantidad de autos, motocicletas y transporte público de diferentes rutas.

La población tiene acceso a servicios básicos, como lo son la luz, servicio de agua, electricidad, señal de radiofrecuencia, y alumbrado público. En cuanto a las características sociodemográficas, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se cuenta con 332 mil 072 habitantes, que representan el 11.8 por ciento de la población estatal, siendo la edad media de la población 28 años o menos. En relación hombres - mujeres, existen 95 varones por cada 100 féminas; la población económicamente activa representa el 56.8 por ciento de hombres, y el 43.2 por ciento las mujeres.

Es importante señalar que, según el estudio, 7 mil 637 personas del municipio no tienen escolaridad; 146 mil 775 habitantes tienen la educación básica concluida; 92 mil 648, tienen el bachillerato completo y 84 mil 014 tienen estudios de nivel superior, el resto no especificó.

2.2 Contexto Interno: más allá de la puerta.

Conforme a los datos obtenidos y proporcionados por los profesores la escuela secundaria brinda el servicio educativo tanto en turno matutino como vespertino.

El personal se integra por la directora de la institución, dos subdirectores, 60 docentes y 43 personas que integran el personal de apoyo y asistencia.

Cuenta con dos edificios de tres pisos cadauno, en estos edificios hay dieciocho salones distribuidos para los tres grados. (fotografías de la escuela secundaria en ANEXO V).

En la planta baja del edificio que da a la puerta lateral de la institución se encuentra la biblioteca, oficina de trabajo social, la Dirección, Subdirección y el área administrativa; en la planta baja del otro edificio se encuentran la oficina de la Delegación, la sala de maestros, ocho baños para los alumnos del turno matutino, estos separados por dos secciones uno para mujeres y otro para hombres, así como un laboratorio de ciencias. En los siguientes pisos se encuentran los salones de clase.

Hay también un edificio de dos niveles, cerca del área de comedores, donde se encuentra en la planta baja: ocho baños del turno vespertino, separados, de igual forma, por dos secciones, uno para mujeres y otro para hombres; un laboratorio de ciencias, y una sala de usos múltiples (Auditorio) con 150 butacas. En el piso de arriba se encuentran dos espacios que anteriormente eran para talleres de ofimática, de industria del vestido, y un aula audiovisual, mismos que hoy se usan para clubes. Otro edificio de dos pisos se sitúa por la cancha techada, en la parte de abajo se encuentra la cooperativa y en la parte superior el salón de la banda musical.

Existen 7 construcciones independientes, de un piso, distribuidos en diferentes lugares: 1) Baños para docentes, 2) Taller de Dibujo, 3) Aula de Medios, 4) Talleres de Electricidad, Carpintería, Salón de Banda de Guerra y Danza, 5) Taller de Informática y Contraloría, 6) Caseta de intendencia, 7) Archivo Muerto. Además, se cuenta con tres canchas, dos de las cuales están techadas, y es donde los alumnos realizan diversas actividades deportivas y culturales.

La Biblioteca Escolar cuenta aproximadamente con 4,000 libros, y una hemeroteca lo que permite a los alumnos consultar información en diversas fuentes impresas y/otramitar su préstamo con ayuda de su credencial de estudiante.

Todas las aulas cuentan con equipo de pizarrón, verde y blanco, proyector, mobiliario: escritorio con silla para docente y los pupitres de acuerdo con la cantidad de alumnos. La escuela cuenta con servicio de luz, agua, drenaje, así como servicio de internet en algunas áreas de esta.

En relación con los propios principios que rigen a la institución, es posible encontraren su página web tanto la misión como la visión de la secundaria. Estas se detallan a continuación:

Como misión se puede leer: “Lograr la calidad educativa, atendiendo de manera global las necesidades de aprendizaje de los alumnos, brindando una formación integral, con las competencias necesarias para continuar su trayecto educativo o integrarse al mundo laboral altamente competitivo, bajo un clima escolar que permita cumplir con los fines perseguidos”

La visión se describe de la siguiente manera: “Que la Institución educativa sea líder, proporcionando una educación integral en un clima de equidad, calidad, pertinencia, fomentando los valores, formando alumnos competentes capaces de integrarse y superar las expectativas educativas de la sociedad, ser un profesional integro en constante superación capaz de desarrollar capital intelectual para dar respuesta a las necesidades educativas contribuyendo al desarrollo sustentable del país.”

Añaden, igualmente, los valores que representan a la escuela: colaboración, integridad y liderazgo; trabajar en conjunto y compartir conocimiento en una búsqueda constante de la excelencia comportándose responsable y respetuosamente en todas las interacciones, atendiendo a las necesidades actuales y futuras.

2.3 Contexto Áulico.

El aula de segundo grado grupo “B” se ubica en el segundo piso del edificio de lado izquierdo de la entrada principal. Las dimensiones son iguales al resto de salones de clase y cuenta con cincuenta pupitres para los estudiantes. Tiene, también, un proyector en buen estado y pizarrones blanco y verde, este último de menor tamaño. El escritorio para el profesor tiene una silla y se encuentra frente al pizarrón verde, debajo de este hay conexiones para la entrada de luz, así como para el proyector. Es necesario destacar, que la ubicación favorece las condiciones de ventilación, y existe una buena entrada de luz durante todo el turno. (Fotografía del aula en ANEXO VI).

2.4 Sujetos participantes: sobre el grupo de estudio.

En el grupo “B” de los segundos grados hay un total de 50 alumnos, 23 son hombres y 27 son mujeres. La mayoría de los alumnos, un 84%, tienen la edad de 13 años, mientras que el resto tiene 14. Se encuentran en la etapa de operaciones formales, de acuerdo con Piaget (1973), donde el pensamiento se vuelve más científico conforme la persona desarrolla la capacidad para generar y probar todas las combinaciones lógicas pertinentes de un problema.

Flavell, (1985) y citado por Meece, J. (2000) menciona que el cambio más importante en la etapa de las operaciones formales es que el pensamiento hace la transición de lo real a lo posible. En este sentido, es de suma relevancia revisar las características del desarrollo en esta etapa, puesto que las habilidades de pensamiento crítico trabajan, entre muchos otros elementos, la elaboración de hipótesis, parte abstracta que se trabaja cuando se analiza, en este caso, textos.

La mayoría de los alumnos tiene un estilo de aprendizaje auditivo con base en el modelo que fundan y describen Richard Bandler y John Grinder en los años 1970, este lleva el nombre de VAK que se centra en tres canales de aprendizaje: visual-auditivo-kinestésico. De acuerdo con Pedraza, M. (1992) los estudiantes auditivos prefieren las exposiciones orales, las conferencias, discusiones y todo lo que involucre el escuchar, utilizan sus voces y sus oídos como la modalidad principal para aprender y recuerdan con facilidad lo que escuchan y lo que expresan verbalmente.

En cuanto a los datos de procedencia, y según lo investigado a través de un diagnóstico en formato digital (ANEXO VII) los estudiantes dividen sus respuestas, algunos señalan ser originarios del municipio de Soledad de Graciano Sánchez y otros del municipio de San Luis Potosí, capital; sólo hay cuatro alumnos que responden diferente. Un estudiante es proveniente del municipio de Cerritos, SLP, un alumno del estado de Chihuahua, otro de Tamaulipas, y una alumna más, de Dallas, Texas, USA.

32 de los jóvenes viven con ambos padres, la mayoría de estos con hermanos; once tienen una familia monoparental, del resto no se obtuvo respuesta. En relación con los datos anteriores, sólo quince alumnos señalan que algunas veces reciben apoyo para la realización de sus tareas, siete personas especifican que casi siempre y la misma cantidad indica que nunca. Cinco de los alumnos respondieron que siempre recibe apoyo, el resto dijo que pocas veces.

Un 95% de los alumnos cuenta con internet en casa, todos cuentan con teléfono celular a excepción de un estudiante, 27 tienen, además, computadora o laptop para el trabajo escolar.

2.4.1 Clima áulico

La opinión de los estudiantes del segundo grado, grupo “B” respecto a cómo es el ambiente de su aula se obtuvieron los siguientes datos: un 60% respondió “normal”, un 10% lo describió como negativo y el resto dijo que era positivo.

Con base en lo observado en las sesiones de trabajo de las jornadas realizadas desde el año pasado es notorio la existencia de ciertos roces entre alumnos, inclusive, recientemente, la orientadora del departamento de trabajo social de la institución se ha dedicado a averiguar más sobre la convivencia de los alumnos, puesto que han recibido quejas de agresión verbal y psicológica de algunas personas del grupo, identificando así los casos específicos.

2.5 Diagnóstico inicial

A partir de la realización de actividades de expresión escrita sobre análisis de textos en la asignatura de lengua materna: español, se identificó la situación sobre la cual intervenir: los estudiantes del segundo grado, grupo “B” de la escuela secundaria general “Graciano Sánchez Romo” muestran dificultades para analizar las ideas, elaborar y aportar un comentario u opinión crítica con respecto a los textos que leen en diferentes medios, y se limitan a meras percepciones estéticas y realmente breves e incluso ambiguas.

Se pudo observar un escaso proceso de pensamiento crítico, que no hacía relación entre el texto y la realidad observable, entre el punto de vista del autor en comparación con el propio y que no juzgaba el texto, al considerarlo, en su mayoría, verdadero e inalterable por defecto.

Lo anterior fue detectado a través de una observación y evaluación continua y posteriormente dimensionado a través de una actividad de diagnóstico tomada de los talleres que proponen las autoras María Paula Marín Mendoza y Deysi Lorena Gómez Pajoy (2015). En esta se evaluaron a través del texto “Pregúntale a los muertos” (ANEXO VIII) la capacidad de inferencia, interpretación y evaluación. Peter Facione (2007) señala que estas se deben llevar a cabo para realizar una lectura con un enfoque crítico.

Estas se describen de la siguiente manera:

1. Inferencia: significa “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis”.

2. Interpretación: es “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”

3. Evaluación: Es la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona”.

Dentro de cada una de ellas existen sub-habilidades, las autoras mencionadas anteriormente las señalan dentro de sus talleres en *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. (2015).

Se dio lectura al texto de autor anónimo, posteriormente los alumnos debían contestar una serie de nueve preguntas sobre este, mismas que igualmente se entregaron en un formato prediseñado e impreso para dar más claridad y agilidad a la actividad señalada. (ANEXO IX).

2.6 Análisis de resultados

Se aplicó el diagnóstico a 43 estudiantes, mismos que componen la población muestra, ya que el total del grupo es de 50, sin embargo, algunos de ellos se encontraban ausentes. Con relación a estos datos los resultados obtenidos fueron graficados.

Como instrumento de evaluación se elaboró una escala de valoración o estimativa, pues, de acuerdo con Gallego y otros (2011), estas son más complejas que las listas de control ya que no reflejan solamente la presencia o ausencia, sino que se le otorga un valor a cada uno de los ítems o aspectos a evaluar. Dicha escala se manejó con los valores de 0 a 3: nivel insuficiente con 0, aceptable con 1, bueno con 2 y excelente con 3.

HABILIDAD POR FORTALECER (Evaluación, interpretación o inferencia)				
	NIVELES DE LOGRO			
CRITERIOS O SUB-HABILIDADES	0 NIVEL INSUFICIENTE	1 NIVEL ACEPTABLE	2 NIVEL BUENO	3 NIVEL EXCELENTE

Fuente: Elaboración propia.

2.6.1 *Habilidad de interpretación*

Criterios o sub-habilidades:

- ✓ Diferencia la idea general de las ideas subordinadas. (pregunta 1)

Mayoría con resultado insuficiente: 39 alumnos. 1 aceptable, tres en nivel bueno y 0 en excelente. Mostraron serias dificultades para definir en una oración el argumento de la historia. (Gráfica ANEXO X).

- ✓ Categoriza en ideas secundarias el orden de un texto. (pregunta 2)

Más cantidad de alumnos en nivel insuficiente: 15 alumnos, 13 en aceptable, 11 en nivel bueno y 4 en excelente. (Gráfica ANEXO XI)

En esta parte fue posible observar que les fue complejo organizar y dividir la historia narrada en cuatro partes, pues priorizaban datos o ideas secundarias e inclusive irrelevantes como partes principales y necesarias en el desarrollo de la trama, por lo que no plasmaban ni seguían la línea de la trama.

- ✓ Parafrasea ideas del autor. (pregunta 4)

Misma cantidad de alumnos en nivel aceptable y bueno: 15 alumnos. El resto se dividió en 7 insuficiente y 6 excelente. (Gráfica ANEXO XII). Es notorio que, pudieron encontrar una interpretación a lo que el autor señala, aunque algunos lo hicieron con una mayor descripción de acuerdo con lo que escuchan, saben o conocen.

De manera general, los resultados son, en mayoría, deficientes pues casi el 50% de los estudiantes evaluados están en un logro insuficiente, 23% es aceptable, 22% en nivel bueno y solo 8% tiene el nivel excelente. (Gráfica ANEXO XIII).

2.6.2 Habilidad de inferencia

Criterios o sub-habilidades:

- ✓ Extrae elementos de la lectura. (pregunta 3)

Mayoría con nivel excelente: 25 alumnos. 10 en nivel bueno, 8 en insuficiente y 0 en aceptable. (Gráfica ANEXO XIV). A través del contenido del texto les fue posible identificar los significados de las palabras, revisando el contexto que rodeaba a cada uno de los términos.

- ✓ Formula hipótesis (pregunta 8)

Nivel con más cantidad de alumnos: aceptable con 14 personas, 12 con nivel bueno, 10 en excelente y 7 con insuficiente. (Gráfica ANEXO XV). Los alumnos oscilan en su mayoría entre nivel bueno y aceptable, pues les resultó sencillo situarse en el personaje para, luego de adentrarse en la situación planteada, y emitir una respuesta desde dicha postura.

- ✓ Saca conclusiones razonables (pregunta 9)

Mayor cantidad de estudiantes en el nivel bueno: 17, 10 en nivel insuficiente, 11 en excelente y 5 en nivel aceptable. (Gráfica en ANEXO XVI). Hubo buenas respuestas que muestran comprensión a la pregunta y conocimiento o interpretación de los hechos, sin embargo, algunos no comprendieron el término de “causa” o lo confundieron con “consecuencia” por lo que no acertaron en su respuesta.

En las áreas de inferencia 36% se encuentra en el nivel más alto, 30% en bueno. 36% está en un nivel excelente, 30% en bueno, 19% muestran respuesta insuficiente, y 15% es aceptable. (Gráfica en ANEXO XVII).

2.6.3 Habilidad de evaluación

Criterios o subhabilidades:

- ✓ Determina la credibilidad de la información dada por el autor. (pregunta 6)

16 alumnos en nivel bueno, 13 en excelente, 12 en nivel aceptable y sólo dos en insuficiente. A pesar de que las posturas varían, la mayor parte de los alumnos muestra argumentos para sustentar lo que mencionan. (Gráfica ANEXO XVIII).

- ✓ Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad. (pregunta 7)

. La pregunta, al parecer, consiguió empatar con las experiencias o el sentir de los estudiantes, pues pudieron estos dar respuestas lógicas, coherentes y sustentadas a lo solicitado. (Gráfica ANEXO XIX).

En esta categoría, el 39% muestra nivel excelente, 31% bueno, 21% es aceptable y solo el 9% de los alumnos se encuentra en nivel insuficiente. (Gráfica ANEXO XX).

Es claramente visible que la categoría que necesita reforzamiento, en primera instancia, es la de interpretación, los alumnos tuvieron dificultades para dividir el texto en ideas y ordenarlas de acuerdo con los hechos que la historia menciona, siendo esta una de las principales habilidades requeridas para el desarrollo de la comprensión lectora y por ende, para la lectura crítica. Así mismo, debe establecerse una línea de seguimiento en cuanto a la relación información del texto-entorno real de recepción del texto, para una comparación de datos y emisión del propio juicio, donde el estudiante, además, cree y aporte los argumentos que defienden una hipótesis que él mismo formula.

Capítulo 3. Construcción de la propuesta de intervención: enseñar a leer pensando.

De acuerdo con los datos arrojados por la evaluación inicial fue posible la construcción de una propuesta para atender las circunstancias identificadas y fortalecer las tres habilidades de pensamiento definidas a través de una estrategia de lectura crítica, En este tercer capítulo se describen las fases planteadas para las secuencias de intervención y la selección justificada de las obras literarias a revisar.

3.1 El acercamiento al campo

La lectura de comprensión se trabaja de forma constante, como ya se mencionó anteriormente, en la asignatura de lengua materna: español, pues el objetivo es reforzar las prácticas sociales del lenguaje.

En la escuela secundaria donde tiene lugar este estudio, las profesoras de español destinan, además del trabajo continuo de lectura y escritura como parte esencial para el desarrollo de los proyectos, un día a la semana para dar énfasis al fortalecimiento del alumno en estas áreas, incluyendo la práctica de la ortografía y gramática.

Por lo anterior ha sido más fácil percatarse tanto del nivel como de los requerimientos del grupo en cuanto a la creación de una opinión oral y/o escrita con respecto a un texto, sea este tomado del libro, investigado para la clase, textos que el docente proporciona o inclusive textos que los estudiantes han leído en otras fuentes externas. Les resulta simple la lectura, pero difícil el comprender cada acción que sucede dentro de lo que se narra, así como entrelazar estas acciones para así llegar a una conclusión o percepción final del texto.

Los días de trabajo extra para fortalecer estas áreas de comprensión lectura y escritura servirán para la aplicación de la propuesta a fin de aportar una estrategia en el aula que permita el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los alumnos al trabajar la lectura crítica y fortalecer, de esta forma, las sub-habilidades planteadas y evaluadas en el diagnóstico.

3.2 Diseño de los momentos de la propuesta: de un análisis propio a un diálogo que enriquezca los saberes y permita explorar diferentes perspectivas.

La intención al diseñar la propuesta en dos etapas es observar lo que alumno, en primera instancia y de forma particular, comprende, reflexiona, opina y propone respecto a lo leído y revisado del texto para que a partir de sus elaboraciones personales tenga las bases necesarias para compartir, argumentar y debatir con otros, que ya generaron, a su vez, una visión y un juicio propio a partir del mismo texto.

David Bohm (1997), señala que el diálogo hace posible, en suma, la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida. Y este significado compartido es el «aglutinante», el «cemento» que sostiene los vínculos entre las personas y entre las sociedades. (p. 30)

El proceso interno implica un análisis a partir de la asimilación de la información presentada, que, del mismo modo, se vincula con la experiencia del estudiante en su entorno real, sus vivencias en los diferentes ámbitos de su vida, así como emociones y sentimientos que el texto logra despertar para ser traídos y descritos a la mesa de diálogo. Al convertir el proceso a un ambiente de exposición de ideas debe, asimismo, aportar parte de las habilidades sociales que ha adquirido a lo largo de su trayectoria personal y académica, como: la escucha activa, el respeto a la opinión de otros, esperar turnos de habla, uso de un buen vocabulario de acuerdo con los participantes del acto comunicativo, el contexto y el canal, entre otros elementos.

Litwin (2008) citado por Coscia Basile (2013, p.38) menciona que el trabajo grupal se justifica en tanto disminuye la inseguridad y el temor que puede generar en algunos estudiantes la posibilidad de equivocarse, favorece la ayuda entre los integrantes del grupo, permite abarcar la complejidad de determinadas tareas entre todos y habilita el aprendizaje como resultado de la negociación y el intercambio.

El trabajo compartido, que envuelve una estrategia de aprendizaje colaborativo, se vuelve más complejo, pero más enriquecedor para las partes que intervienen en la formulación de distintas concepciones respecto a la literatura tratada en las sesiones, pues a través de preguntas, ideas, experiencias y conocimientos los estudiantes interactúan para llegar a acuerdos que respondan a las interrogantes planteadas en cada apartado y fase de la secuencia diseñada.

Las personas que se involucran en un diálogo reflexivo no sólo reproducen éste a su interior una vez ha concluido, sino que lo personalizan y reelaboran. Encuentran alternativas a las ideas y opiniones planteadas o las hacen suyas a partir de recrearlas y replantearlas en su mente. De igual forma, señala García Montero (2004) se interiorizan los mecanismos y los procesos del propio diálogo, las formas comunicativas usadas, las habilidades desplegadas por la propia persona y por los demás. (p. 2).

3.3 Selección de obras literarias a revisar y trabajar en las secuencias: la lectura para conocernos, conocer el mundo y aprender a vivir.

A lo largo del trayecto curricular dentro de la asignatura de lengua materna: español, los estudiantes dan revisión, lectura y análisis a diferentes tipos de textos. Para esta investigación y aplicación de propuesta, se seleccionaron textos literarios pertenecientes al género narrativo, pues de acuerdo con Solano y Ramírez (2016) “la literatura no es solo placer estético, sino que tiene que ver con la realidad de quien escribe y de quien lee” (pág. 67).

En este sentido, los textos de este género no solo cuentan con un lenguaje y recursos estéticos que atrapan y estimulan la imaginación del lector, sino que, además, permiten y le abren paso a una inspección interna sobre sí mismo y su entorno inmediato, creando una conexión incluso con las circunstancias personales, sociales e históricas del autor de la obra.

A su vez, Rangel (2018) menciona que los textos literarios permiten que el lector desarrolle la imaginación para darle sentido a las situaciones inexplicables de sentimientos inexpresivos, siendo necesario desentrañar las múltiples perspectivas, haciendo interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo, así como los niveles de asociación que el texto brinda (p. 33).

La literatura envuelve, de alguna manera, en dos direcciones de estudio a aquel lector o receptor del mensaje, pues, este debe hacer un análisis e interpretación de la información simple que describe el texto, entendiéndose como la línea o trama narrativa central, y por otro lado, realizar un proceso cognitivo que traspase el nivel anterior, buscando relacionar, comparar, descifrar o representar su propia realidad respecto al mensaje del autor.

La recepción individual de un texto narrativo es, a la vez, punto de llegada y punto de partida de una cadena de asociaciones, de acontecimientos e interacciones de naturaleza social, psicológica, estética, de situaciones históricas, de la tradición. (Eguinoa, 2000).

Los textos seleccionados para trabajarse dentro de las secuencias fueron:

- ❖ Las llaves de la felicidad, de José Saramago.
- ❖ Instrucciones para llorar, de Julio Cortázar.
- ❖ Los pocillos, de Mario Benedetti

Dichos textos contienen una carga narrativa y emocional abundante, donde el estudiante puede, a través del argumento, reflexionar, reconocer y valorar aspectos de su vida propia y retomar experiencias para enlazarlas al contenido del texto, promoviendo y fortaleciendo habilidades de pensamiento.

De acuerdo con Sanjuán (2014), “la implicación emocional del lector se revela como un componente intrínseco del proceso. Sólo si favorecemos experiencias gratas de lectura conseguiremos sentar las bases para la construcción de lectores literarios.” (p. 165).

Los materiales seleccionados contienen un potente elemento de atracción: el manejo de conceptos conocidos, pero poco explorados o revisados a profundidad por los estudiantes; esto crea un interés hacia la narrativa e incentiva el gusto por la lectura.

3.4 Propuesta de intervención con base en los resultados del diagnóstico.

Los resultados muestran la necesidad de reforzar cada una de las categorías de análisis seleccionadas y evaluadas: habilidades de interpretación, inferencia y evaluación; pese a que algunas de ellas se encuentran en un mayor nivel de logro, son parte de un todo que se busca fortalecer, por ende, es imprescindible reforzarlas abarcando los criterios o sub-habilidades que cada una demanda, siguiendo la propuesta de las autoras María Paula Marín Mendoza y Deysi Lorena Gómez Pajoy.

Se diseñaron tres secuencias de trabajo, una para cada habilidad: evaluación, interpretación e inferencia. Cada secuencia abarca, dos sesiones de trabajo con duración promedio de 50 minutos cada una, una primera o primer momento para un análisis propio del texto limitado a la revisión individual y un segundo momento para un análisis o interacción grupal donde el estudiante comparta lo revisado anteriormente y lo dialogue con otros para complementar ideas, generando, de forma

hipotética pero augurada, una ampliación de sus saberes, juicios y percepciones elaboradas.

El propósito de la aplicación de la propuesta de intervención es ir desarrollando en los estudiantes cada una de las habilidades de pensamiento crítico establecidas, y con esto escalar a la formación de ciudadanos analíticos de la información que reciben en los diferentes medios y su asimilación para emitir una respuesta o juicio.

La organización de la propuesta se detalla a manera de tabla dividida por sesiones de trabajo de acuerdo con cada una de las secuencias; aparece a la vez la habilidad a desarrollar, el texto a analizar y el propósito de cada sesión. (Tabla ANEXO XXI). Tomando en cuenta las semanas planteadas en el programa destinadas a la práctica profesional se determinaron dos días a la semana para el trabajo de las actividades, vinculándose a las sesiones de comprensión lectora y escritura creativa que las docentes titulares de la materia de lengua contemplan cada trimestre.

La propuesta responde a lo indagado en el diagnóstico previo, que, complementada con material de lectura rico en valores, pretende ser un camino analítico que lleve al estudiante a fortalecer sus habilidades de pensamiento, a cuestionar y reflexionar el contenido, relacionarlo o compararlo con su propio entorno y lo motiven a la creación de puntos de vista en pro del conocimiento.

Capítulo 4: Aplicación y resultados de la propuesta de intervención.

En esta última parte se detalla el proceso de aplicación de las secuencias, describiendo los recursos y el tiempo empleado como referente, los indicadores que rigen cada evaluación de habilidad y las respuestas obtenidas en cada una de las actividades, tanto individuales como grupales o interactivas.

4.1 “Ser feliz en simples pasos”

Secuencia 1.

Habilidad por fortalecer: Evaluación

Sub-habilidades o indicadores:

- Determina la credibilidad de la información dada por el autor.
- Establece si la información dada puede ser aplicable a la realidad.

4.1.1 Sesión 1. Primer momento: análisis individual del texto.

Duración: 50 minutos

Recursos

- Texto: “Las llaves de la felicidad” de José Saramago. (ANEXO XXII).
- Hoja de preguntas para llenado individual. (ANEXO XXIII).

Descripción

Para comenzar la sesión, y a manera de introducir a los estudiantes en el tema a revisar, se les realizaron las siguientes preguntas de forma oral:

- ¿Para ti, qué es la felicidad?
- ¿Crees que hay una manera de encontrar la felicidad?

Se solicitó participación voluntaria para dar respuesta a dichas interrogantes. Algunos de los alumnos responden al concepto de felicidad de la siguiente forma:

A1: Para mí es estar con mi familia.

A2. Yo creo que es estar en paz contigo mismo.

A3. No tener preocupaciones.

A4. Sentirte pleno y a gusto con tu familia y amigos.

En su mayoría hacen referencias a abstracciones profundas con relación a la familia, los amigos, y el bienestar propio. Sólo algunos, aproximadamente una décima parte del grupo responde o piensa en objetos materiales o actividades relacionadas al entretenimiento. En cuanto a las respuestas a la segunda pregunta todos concuerdan en que un “camino a la felicidad” depende de lo que cada persona es y prefiere de acuerdo con su contexto y entorno social, pues lo expresaron, aunque de forma distinta, como lo que cada uno quiere o sueña.

De dicha cuestión se derivó luego la lectura del texto de Saramago, mismo que primero se leyó para el grupo y posteriormente se volvió a leer en voz de algunos estudiantes, que deseaban participar.

De acuerdo con Sánchez Carlessi, (2013, p. 31) se afirma que la dificultad en la manifestación de un adecuado pensamiento crítico se debe a los problemas y deficiencias en el aprendizaje de la capacidad de comprensión, de manera especial en la comprensión de lectura. Y es que un proceso de análisis profundo e íntegro requiere de un proceso previo de comprensión lectora, que haga posible percatarse claramente de los significados que plasma el texto.

Posterior a la actividad de apertura de sesión y lectura de texto se les hizo entrega de una hoja con preguntas, misma que corresponde a la primera parte de la

secuencia. (ANEXO XXIII).

La hoja contenía cuatro preguntas a responder:

1. ¿Cuál es tu opinión acerca de cómo fue la decisión de esconder las llaves de la felicidad?
2. ¿Crees que los dioses controlan el destino de la humanidad?
3. ¿Consideras que las llaves de la felicidad o la felicidad se encuentran en el interior del corazón?, ¿Por qué?
4. ¿Consideras que llegar al interior del corazón de un hombre es realmente una tarea difícil?

Se les dieron de entre 20 a 25 minutos para responder.

La actividad posterior consistió en plasmar, esta vez en un dibujo, el concepto de felicidad propia.

4.1.2 Evaluación y resultados

Por medio de las respuestas de los estudiantes fue posible valorar los resultados de las preguntas a través de una escala de valoración o estimativa, siguiendo los criterios o sub-habilidades correspondientes a la habilidad evaluada. La justificación del instrumento recae en lo mencionado anteriormente en la parte del diagnóstico, ya que estas permiten situar en un rango el desempeño del alumno. La escala, como se dijo con anterioridad, va desde nivel 0: insuficiente. 1: aceptable, 2: bueno y 3 con valor de excelente.

❖ Actividad 1.

Criterios o sub-habilidades

- ✓ Determina la credibilidad de la información dada por el autor
(Evaluada en las preguntas 1 y 2)

Del total de 46 alumnos evaluados, 15 se encuentran en un nivel insuficiente y 12 en el nivel de logro aceptable, pues en sus respuestas algunos se alejan completamente del contenido del texto, algunos simplemente ofrecen respuestas breves que no expresan una justificación a lo que se pide explicar y otros más, en la pregunta 2, se limitan a monosílabos, sin exponer razones.

14 de los estudiantes cuentan con un nivel bueno y 5 se sitúan en excelente pues muestran un análisis acerca de los acontecimientos que el texto relata, además empatan lo narrado con la realidad misma de un “ser humano”, de acuerdo con lo planteado por ellos mismos. (Gráfica ANEXO XXIV).

- ✓ Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad. (Evaluada en las preguntas 3 y 4)

En el nivel insuficiente se encuentran 17 alumnos, mismos que dan respuestas contradictorias o incongruentes. En el nivel aceptable se sitúan 5, mientras que con más cantidad de alumnos se concentra el nivel dos: bueno. Las respuestas de estos estudiantes se acercan a definir tanto conceptos literales como metafóricos, abarcando un mayor análisis. (Gráfica ANEXO XXV).

❖ Actividad 2.

Posterior a la fase de preguntas sobre el texto se les pidió elaboraran un dibujo o pintura en papel que mostrara lo que representa para ellos la felicidad. Se les limitó a elementos visuales, pues no se permitieron palabras dentro de la imagen.

Los alumnos optaron por realizar, en su mayoría, un collage de las cosas que los hacen felices. En estos fue posible encontrar imágenes representativas de la familia, amigos, pareja, paisajes, la escuela, fiestas o épocas festivas, entre otras actividades.

El gráfico muestra los resultados con la cantidad de repeticiones en los productos. (ANEXO XXVI).

Dentro de las actividades se ven plasmadas algunas como leer, cantar, dibujar, escuchar música, jugar videojuegos, tocar instrumentos, hacer deporte, comer y dormir. (Gráfica ANEXO XXVII).





Fuente: Productos de alumnos.

4.1.3 Sesión 2. Segundo momento: análisis del texto en equipos de diálogo.

Duración: 50 minutos

Recursos:

- Texto: “Las llaves de la felicidad”, de José Saramago. (ANEXO XXII).
- Hoja de preguntas para llenado por equipo de trabajo. (ANEXO XXVIII).

Descripción:

Como inicio de sesión y a fin de retomar lo visto en la sesión pasada, se comenzó con preguntas que hicieran recordar a los alumnos el contenido del texto trabajado y se volvió a dar lectura de éste.

Más adelante, se solicitó a los estudiantes reunirse en equipos de trabajo de cinco integrantes para continuar con la dinámica de trabajo. Deberían revisar sus respuestas escritas sobre el análisis de la clase pasada para compartirlas y dialogarlas con sus compañeros, luego de argumentar y discutir deberían llegar a una conclusión y escribirla en el formato correspondiente. (ANEXO XXVIII).

Lince Campillo y Mejía Martínez (2008) al hablar del diálogo señalan que los interlocutores necesitan compartir: experiencias, ideas, interpretaciones, hipótesis y argumentaciones poniendo en juego su capacidad para sugerir, provocar y persuadir. (pp.1-2)

El proceso de interacción no solo exige habilidades sociales, también requiere de una formulación y argumentación de ideas. Mercer (1993) y citado por Gambrell (2004) menciona que el aprendizaje es estimulado cuando a los alumnos se les da la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de los otros.

4.1.4 Evaluación y resultados

Criterios o sub-habilidades

- ✓ Determina la credibilidad de la información dada por el autor
(Evaluada en las preguntas 1 y 2)

Fueron evaluados 41 estudiantes. Más cantidad de alumnos se situó en nivel dos: bueno, con 18 personas, y es que lograron, luego de expresar y discutir ideas, llegar a formular una respuesta lógica, concreta y razonada. (Gráfica ANEXO XXIX).

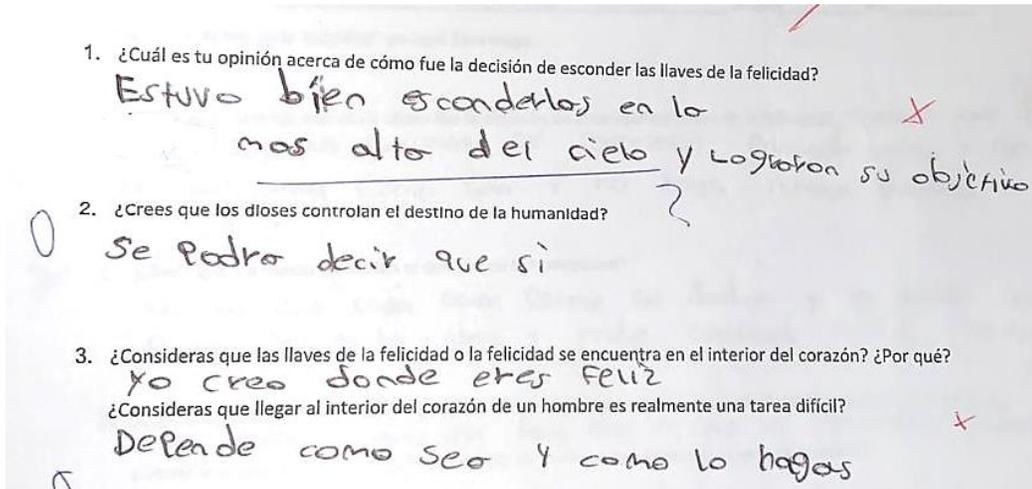
- ✓ Establece si la información dada puede ser aplicable a la realidad
(Evaluada en la pregunta 3)

En la segunda sub-habilidad evaluada resaltó igualmente con mayor cantidad de alumnos el nivel bueno: 19, pues retomaron, incluso, datos conocidos o investigados para aportar a su comentario, en esta parte fue posible ver que algunos equipos no lograban coincidir o ponerse de acuerdo para dar una respuesta, pues me lo comentaron en repetidas ocasiones; más casi al término de clase lograron realizar votaciones y armar una contestación a lo solicitado. (Gráfica ANEXO XXX)

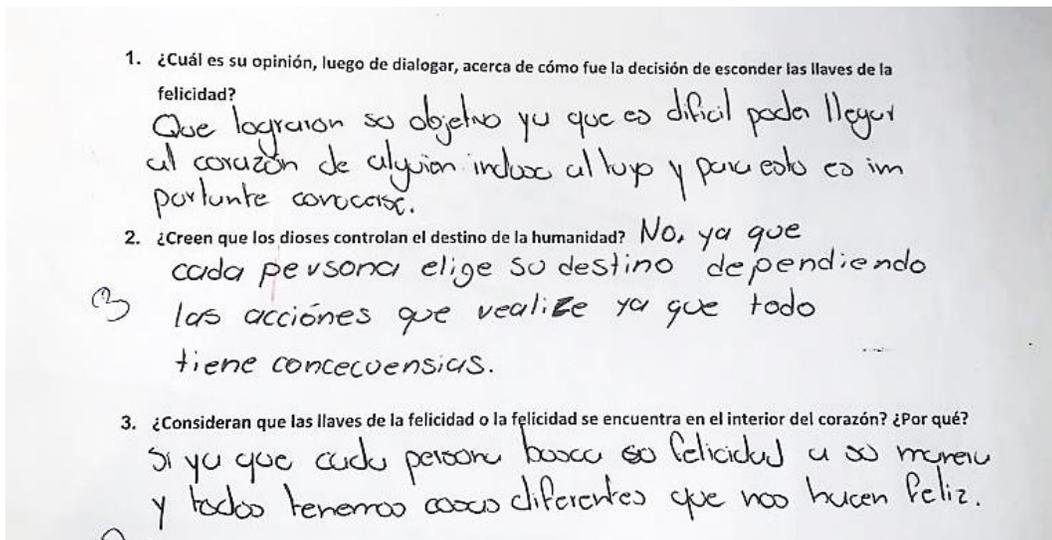
A su vez, se buscó que esta última fase de la secuencia mostrara un proceso del alumno donde, luego de un análisis individual, llegara a una reflexión más amplia con apoyo de sus compañeros. Con base en esto fue posible medir los niveles de logro en donde se encontraban y compararlos con el nivel al que llegaron en equipo.

4.1.5 Comparativo: el paso del proceso individual al diálogo y análisis con compañeros.

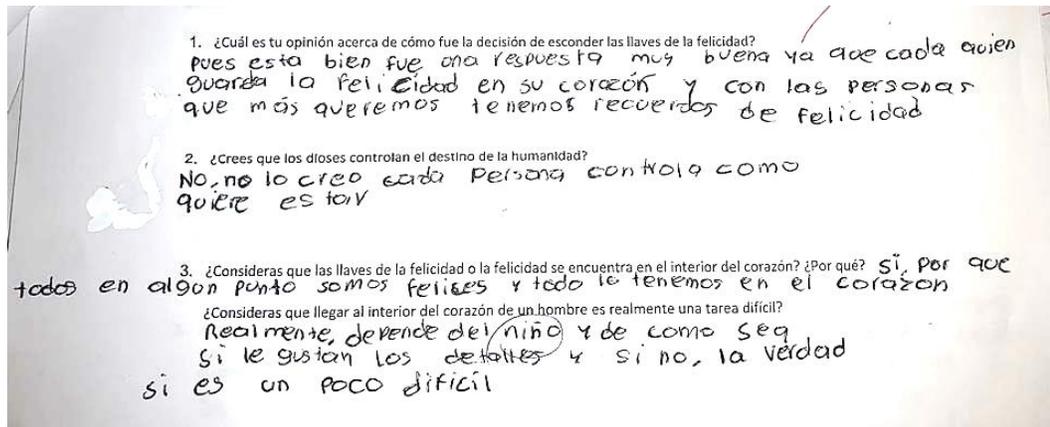
Respuestas de alumno 1, fase individual.



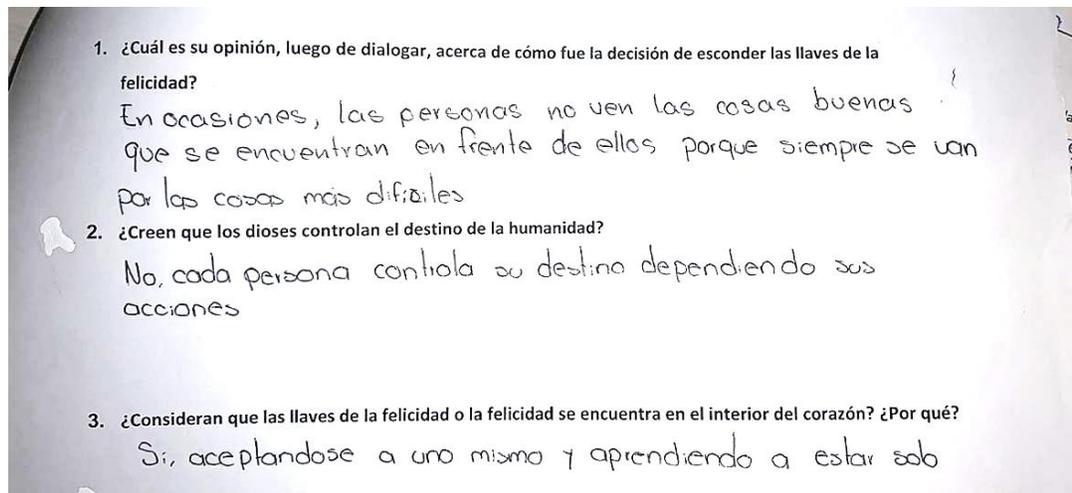
Respuesta de equipo de alumno 1, fase de diálogo.



Respuestas de alumno 2, fase individual.



Respuesta de equipo de alumno 2, fase de diálogo



En la fase individual los estudiantes dieron respuesta a las interrogantes, aunque algunos lo hicieron aportando justificaciones un poco ambiguas o con ideas inconclusas. Todos analizaron el texto desde un significado metafórico, lo que quizá complicó la interpretación del mensaje del autor y la credibilidad de éste.

No obstante, la expresión de opiniones y el diálogo en conjunto favoreció una claridad y concreción de ideas pues tuvieron que seguir un proceso de escucha, interacción y respeto por la opinión de otros. hasta llegar a la comunicación grupal para acordar puntos y definir una respuesta, lo que volvió más comprensibles las contestaciones.

Criterios o sub-habilidades

- ✓ Determina la credibilidad de la información dada por el autor.

Casi el 50% de los alumnos aumentaron el nivel de logro al trabajar en equipo. Un 24% disminuyó de nivel y un 29% se mantuvo igual. (Gráfica ANEXO XXXI).

- ✓ Establece si la información dada puede ser aplicable a la realidad.

En esta última más de la mitad de los alumnos evaluados se mantuvieron en un mismo nivel de logro, solo el 24% aumentó. (Gráfica ANEXO XXXII).

Grosso modo, el proceso de diálogo generó un progreso en la emisión de un juicio, a excepción de dificultades en la toma de acuerdos o roces por diferencias de opinión entre los compañeros.

4.2 “Instrucciones para vivir”

Secuencia 2.

Habilidad por fortalecer: Interpretación

Sub-habilidades o indicadores:

- Diferencia la idea general de las ideas subordinadas.
- Categoriza en ideas secundarias el orden del texto.

4. 2. 1 Sesión 1. Primer momento. Análisis del texto.

Duración: 50 minutos

Recursos.

- Texto: “Instrucciones para llorar”, de Julio Cortázar. (ANEXO XXXIII).

Descripción.

La sesión dio inicio con una serie de preguntas orales, relacionadas al tema a tratar durante la secuencia.

- ¿Por qué razón lloramos cuando nos sentimos tristes?
- ¿Cómo se llora?

Los alumnos dieron respuesta al levantar la mano.

A1. Lloramos como para sacarlo.

A2. También se puede llorar de felicidad.

A3. No hay una forma para llorar.

Dichos comentarios abrieron paso a un diálogo docente-alumno, alumno-alumno. A su vez, y como parte de intervención docente se dio explicación a las diferentes razones por las que lloramos y los tres tipos de lágrimas identificados. Dicha información despertó el interés de los estudiantes.

Enseguida, y por medio de participación, un alumno del grupo dio lectura en voz alta al cuento de Cortázar. Al ser la este breve, fue fácil volver a dar lectura, pues en la primera vez algunos alumnos tenían confusiones en cuanto a términos o expresiones del texto. Conforme volvimos a leer estas se fueron aclarando al comprender el sentido de la historia, acompañado de una explicación docente.

La actividad consistió en que elaboraran una historieta que mostrara en cuatro viñetas lo que narraba el cuento, pues de esta forma podría verse su capacidad de separar la idea general de ideas secundarias y organizar así la trama.

4.2.2 Evaluación y resultados.

Ambos criterios:

- Diferencia la idea general de las ideas subordinadas
- Categoriza en ideas secundarias el orden del texto,

Fueron evaluados de forma conjunta, pues el ejercicio buscaba ver a ambos reflejados en el producto.

El total de alumnos que asistieron a clase fue de 44, mismos que respondieron a la actividad solicitada. Para aclarar la dinámica de trabajo di una breve explicación sobre la realización de historietas: elementos y características, pues, al parecer, era un contenido no visto por los alumnos del grupo de segundo B. Se les dio indicación de poder incluir dentro de su historieta diálogos, onomatopeyas, así como globos de texto en sus diferentes tipos.

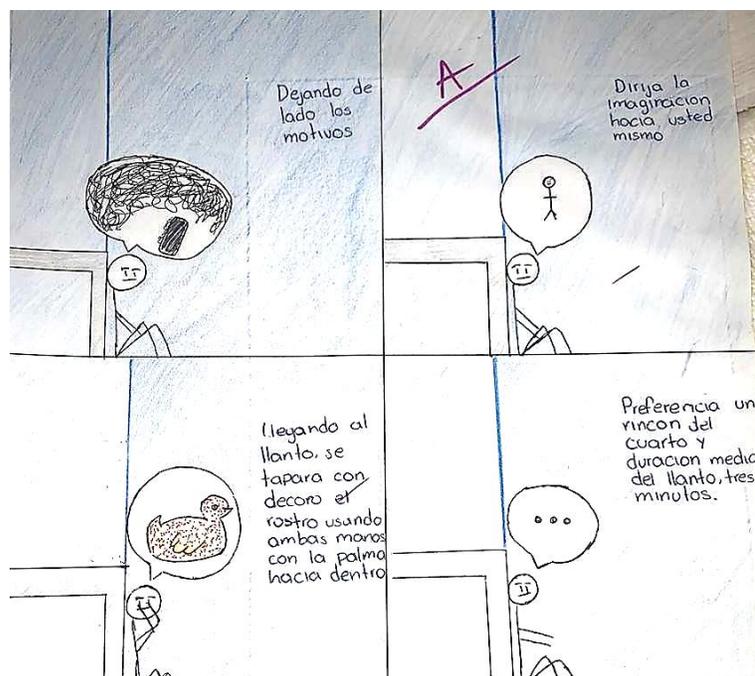
Como es posible observar en el gráfico (Gráfica ANEXO XXXIV), los resultados fueron, en gran parte, deficientes: 20 en un nivel insuficiente, 12 en un nivel bueno, misma cantidad en nivel aceptable y excelente: 6. Los estudiantes contemplan, al organizar la información para la historieta, datos secundarios o ajenos al texto, otros más alteran el orden de la historia.

Durante el proceso hubo muchas dudas, la más repetida era:

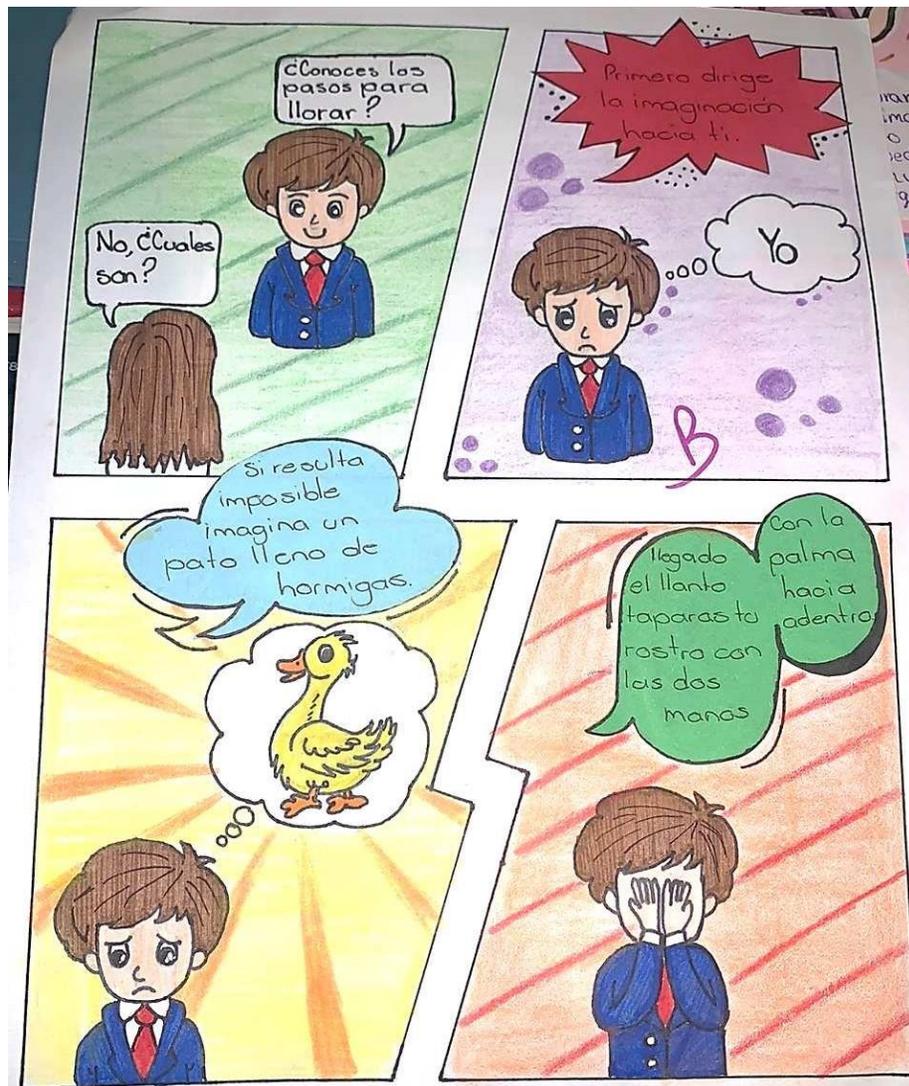
Al: “Maestra, no entendí, ¿qué debemos hacer?”

Maestra: “Van a organizar el cuento que acabamos de leer en cuatro viñetas. Es decir, resume el texto en cuatro partes”.

Algunos de los alumnos agregaron texto tal cual venía en el cuento, otros más resumieron un poco lo dicho por el autor, más el punto clave a evaluar era la organización de ideas; seguir la línea temática y cronológica de las acciones que describe Cortázar.



Fuente: Productos de alumnos.



Como cierre de sesión se les cuestionó:

- ¿Crees que las instrucciones son suficientes para llevar a cabo el llanto?
- ¿Qué agregarías o quitarías de la lista de instrucciones?

En esta última parte de la sesión los estudiantes se abrieron aún más que al inicio al diálogo.

Al: “Es un texto muy bonito, aunque creo que deberían agregarle más instrucciones”.

A2: *“Opino que en realidad no hay o existen ciertos pasos para llorar, ya que eso puede ser repentino”.*

A3: *“Me parece algo que puede ayudar en un momento de películas de actuación.”.*

A4: *“Cada llanto es diferente, pero todos lloramos”.*

A5: *“Le agregaría un poco más de especificación en los distintos tipos de llanto”.*

Puede que el texto haya resultado un poco confuso por algunas expresiones del autor, sin embargo, 12 alumnos se encuentran en un nivel bueno y 6 más en excelente.

4.2. 3 Sesión 2. Segundo momento: creación de textos a partir de lo leído.

Duración: 50 minutos

Recursos:

- Texto: “Instrucciones para llorar”, de Julio Cortázar. (ANEXO XXXIII).

Descripción:

Para retomar lo visto en el primer momento de la secuencia se realizó una dinámica de participación, algunos alumnos comentaron qué ideas recordaban o rescataban del texto de Cortázar. Fue claro ver que todos tenían en claro la idea general del texto, no obstante, las dificultades estaban, como se vio anteriormente, en el orden de las instrucciones: las ideas secundarias.

Enseguida se dio indicación de la actividad o el producto a realizar: el texto propio escribiendo instrucciones. Los alumnos escogieron actividades como: dormir, parpadear, soñar, reír, comer, leer cómics, ser buen hijo, arreglarse para salir, escribir, tocar un instrumento, amar, enamorar a alguien, hacer amigos, etcétera.

4.2.4 Evaluación y resultados.

Se valoraron los mismos criterios, empero, la cantidad de alumnos evaluados varía, puesto que solo 35 personas de las 44 que trabajaron en el primer momento hicieron entrega de sus productos escritos.

De estos 35 el 100% identifica la idea general de su texto, respondiendo a la pregunta: ¿de qué trata? Hubo una mayor comprensión al crear ellos mismos una secuencia en las instrucciones, y una clara diferenciación de ideas. Les fue mucho más sencillo organizar y resumir el contenido de su texto en cuatro oraciones o ideas; esto último se pidió lo escribieran al reverso de su texto instructivo. Siguiendo lo graficado, 24 alumnos se encuentran en un nivel bueno y 8 en un nivel excelente. Muy pocas personas tienen niveles bajos, a comparación de la primera actividad de la secuencia. (Gráfica ANEXO XXXV).

La realización del texto propio trajo múltiples avances en cuanto al fortalecimiento de esta habilidad, pues el proceso de escritura también requiere de una generación y organización de ideas, lo que hizo fácil responder a la actividad.

INSTRUCCIONES PARA REIR:

Tanto la risa como el llanto nos mueve nuestra mente, llorar nos lleva a un estado, incluso de pérdida de salud por lo que en situaciones como esta vamos a REIR

Ríete de ti mismo

Ríete con un amigo

Ríete con tu familia

Ríete hasta que te duela la barriga y la mandíbula

Ríete todo el tiempo aunque se te salten las lágrimas

Busca la risa en un chiste, en un tropezón porque con la risa la vida se lleva mejor

- una risa no tiene que entrar en bochornoso escándalo pero sin llegar tampoco a ser una simple sonrisa. La risa ordinaria consiste en una contracción del rostro involuntaria acompañado de un sonido gracioso que varía según la persona y también va acompañada en algunas ocasiones con lágrimas cuando llegue la risa sentirá usted va a sentir una pequeña contracción en el pacho, esto es normal lo que debe de hacer es lo siguiente

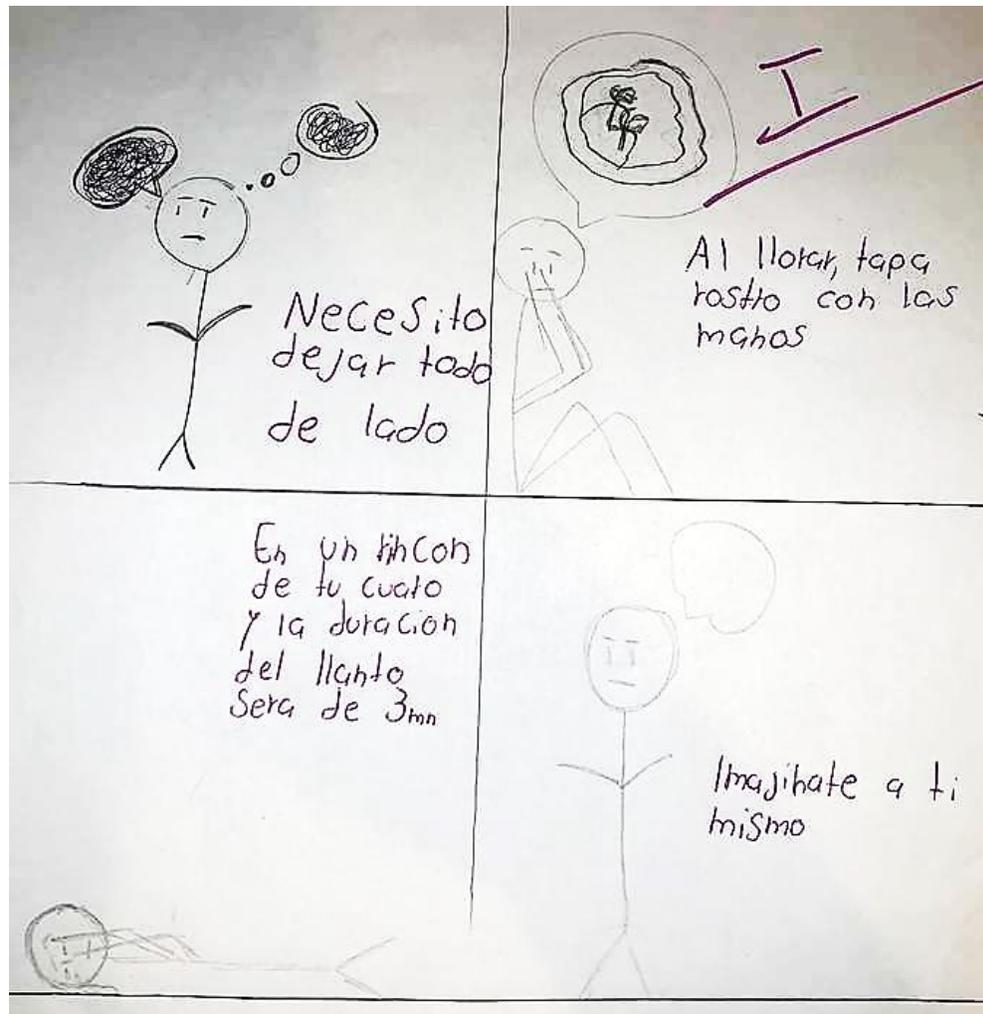
1 debe inclinar su cabeza hacia arriba y siga con la risa hasta que salgan las lágrimas

“Instrucciones Para Escribir”

Dirígete a tu lapicera, toma la pluma de tu preferencia no importa el color solo que te guste ahora cierra los ojos antes de empezar a escribir piensa en lo que escribirás **ya lo tienes corre por un trozo de papel en seguida empieza a escribir marca una línea al principio no parece más que una simple línea pero ahora has una línea más a continuación atraviesa esas dos líneas veras que se abra formado una letra pero espera antes de continuar piensa en lo que escribirás a continuación la siguiente letra no debe de ser la misma tomate tu tiempo para escribir la siguiente letra hasta que formes una palabra y así hasta que formes frases u oraciones se dice que la escritura es un tesoro que hemos heredado de nuestros antepasados así que no te avergüences de tu tesoro que es la escritura ya has terminado tu escrito vale más que el oro y todos los tesoros del mundo .**

Fuente: Producto de alumnos.

4.2.5 Comparativo: de la identificación y diferenciación de ideas de un texto a través de una historieta a la categorización de ideas de un texto propio.



Fuente: Historieta de alumno

Despejar la mente, la manera correcta de dormir,
acostarse suavemente, tener centrada nuestra imaginación.
Si esto te es imposible imagina 100 borregos y cuenta
uno por uno, al llegar el cansancio de contar uno por
uno, quevra dormir, dará una vuelta hacia el otro lado
de la cama suavemente, recostará su cabeza en la
almohada, cerrará los ojos y dormirá tranquilamen-
te. Si es posible durante la noche tendrá que durar
aproximadamente los últimos 3 minutos del sueño.

Idea General: Como lograr un sueño profundo y tranquilo.
Elabora de lo texto en 4 ideas: * Despejar la mente.
* Acostarse.
* Recostarse y acomodarse.
* Cerrar los ojos y dormir.

Fuente: Texto de alumno

Como es posible ver, en algunos de los anteriores trabajos gráficos del producto de la historieta, la mayoría de los alumnos no muestra una organización de ideas correspondiente al texto leído, pues evaden la idea general para añadir detalles extra que no empatan con el argumento central de la historia o invierten el orden de los hechos narrados.

Lo anterior cambia cuando redactan su propio texto y se les pide plasmen en cuatro ideas (como en las viñetas) lo que narran en su historia. El escribir ya involucra el proceso de organización mental de ideas, por esta razón resulta mucho más sencillo, de igual manera, la construcción de la línea temática y secuencia de acciones posibilita la descripción de ideas principales y secundarias.

4.3 “Casos de familia”

Secuencia 3.

Habilidad por fortalecer: Inferencia

Sub-habilidades o indicadores:

- Formula hipótesis.
- Saca conclusiones razonables.

4.3. 1 Sesión 1. Primer momento. Análisis del texto.

Duración: 50 minutos

Recursos.

- Texto: “Los pocillos”, de Mario Benedetti (ANEXO XXXVI).
- Hoja de preguntas para reflexión situada (ANEXO XXXVII).

Descripción.

Al igual que en las otras sesiones del primer momento se dio comienzo con la lectura del texto a revisar. Para el trabajo de esta secuencia seleccioné el cuento de “Los pocillos”, debido a que el cuento de Benedetti desprende por sí solo la necesidad de pensar, argumentar y hablar de los hechos que el escritor narra. Es un texto que causa controversia, que despierta el interés y la curiosidad de saber lo que ocurre en la trama.

Para dar lectura se solicitó participación del grupo para definir a algunos alumnos que harían el rol de cada personaje y leerían los diálogos de éste. Hubo bastantes manos levantadas para participar, pero los personajes solo son tres, así que no pudieron hablar todos.

Para esta primera actividad lo que buscaba era que se situaran en diferentes perspectivas para dar una respuesta que tomara en cuenta la situación, personalidad y estado de los personajes principales. En este sentido, se elaboraron dos preguntas en un formato a responder, (ANEXO XXXVII).

- 1 Si tú te encontraras en la misma situación que José Claudio ¿Qué harías?
- 2 Cuando una persona actúa como lo hace Mariana ¿Cuáles crees que sean las causas de esto?

La primera de ellas evaluaba la sub-habilidad de formular hipótesis, mientras que la segunda, sacar conclusiones razonables.

4.3.2 Evaluación y resultados

A partir de las respuestas dadas fue posible encontrar y graficar de la siguiente forma:

Criterios o sub-habilidades:

- ✓ Formula hipótesis.

Esta vez el total de alumnos evaluados fue de 33, ya que el resto no hizo entrega de la actividad, 14 de ellos se sitúan en un nivel bueno, y es que dan respuestas, en su mayoría concretas, lógicas y con una justificación descrita. (Gráfico ANEXO XXXVIII).

- ✓ Saca conclusiones razonables.

En cuanto a la parte de sacar conclusiones, 14 alumnos tienen un nivel excelente, (Gráfico ANEXO XXXIX) pues se expresan bastante acertado en la parte de las causas de la infidelidad, quizás incluyen o se basan en lo que han podido conocer del tema, rescatando y trayendo a la respuesta estas situaciones.

Solo hay algunas personas que no logran comprender lo que se pide, ya que, por ejemplo, no responden de manera general al referirse a las causas, cuando la pregunta así losolicita de manera implícita.

Otros recaen, de nuevo, en confundir el término de causas con consecuencias, lo que genera respuestas que no corresponden a la pregunta.

4.3.3 Sesión 2. Segundo momento: análisis del texto en un debate grupal.

Duración: 50 minutos

Recursos.

- Texto: “Los pocillos”, de Mario Benedetti (ANEXO XXXVI)

Descripción.

4.3.3.1 Primera actividad: Evaluación y resultados.

Para esta sesión número dos, se solicitó como primera fase, previa al debate, que los estudiantes definieran una postura o punto de vista en defensa de alguno de los personajes del cuento de Benedetti. Con base en esto debieron redactar un texto con argumentos que apoyaran su opinión y que pudieran responder a argumentos contrarios de los otros personajes, ya que luego de redactar sus razonamientos se pasaría a la actividad de cierre: un debate grupal estilo show televisivo.

Del total de alumnos solo entregaron 30 personas sus productos escritos, con esto se pudieron evaluar de nuevo ambas habilidades, arrojando los siguientes datos:

Criterios o sub-habilidades:

- ✓ Formula hipótesis.

Casi la mitad de los evaluados, 12 personas, obtuvo un nivel excelente, (Gráfica ANEXO XL) puesto que muestran comprensión del texto al hablar de los acontecimientos o hechos que rodean las circunstancias en las que se encuentra el

personaje, muestran una posibilidad de los sentimientos o emociones que este pudiera estar experimentando y cómo es que estos estarían afectando al sujeto del cuento. A la vez, crean y describen escenarios donde señalan las hipótesis que plantean.

Yo apoyo a Mariana puesto que sus sentimientos son "comprensibles", pues en un inicio, su matrimonio con José Claudio había sido genuino, con buenos momentos, algo que Mariana probablemente disfrutaba y ahora extrañaba, pero con la "repentina" enfermedad que ahora atormentaba a su marido, ese trato cambió. Se nos dice que José no permitía la ayuda y cariño de su esposa, además de que hubo una etapa llena de discusiones, podría decirse que estas eran causadas por el resentimiento y emociones negativas que José guardaba en sí mismo, pero todo esto obviamente afectaba a Mariana de una forma terrible, ya que se sentía "inútil", e insuficiente para la persona que ella amaba, y comenzó a mantener un trato menos afectuoso y más "automático" hacia su marido. Alberto fue algo muy significativo para ella pues fue quién le dio apoyo, le ayudó tanto emocionalmente como psicológicamente, la salvó de aquellos pensamientos negativos que tenía sobre ella. Este trato comenzó a formar un lazo de gratitud y sentimientos que con el paso del tiempo se fueron formando en "amor". Aunque Alberto no fue el único que solo le ayudó a Mariana, ella también le brindó su ternura y cariño, Alberto era un solitario, y entre los dos se complementaron.

Fuente: Texto de alumno.

- ✓ Saca conclusiones razonables.

13 alumnos se sitúan en un nivel excelente, 8 en nivel insuficiente. (Gráfico ANEXO XLI). A partir del análisis de situaciones que envuelven al personaje seleccionado, los estudiantes pudieron, en su mayoría, obtener conclusiones sobre los orígenes o causas de estas, explicando con detalle un imaginario escenario que llevó a la trama del texto.

Handwritten text on a piece of paper, titled "Mi Defensa hacia José Claudio". The text is written in Spanish and discusses a defense for José Claudio, mentioning Mariana and Alberto. The handwriting is in black ink on a light-colored background.

Mi Defensa hacia José Claudio

Mi argumento de defensa es, que José Claudio estaba en una situación muy difícil ya que estaba en una situación muy difícil y la estaba pasando muy mal, por eso tenía mucho coraje y también impotencia, claro que no tenía derecho a desquitarse con Mariana, pero ella debía entenderlo un poco.

También Mariana al engañarlo, no pensó en hablar, o arreglar las cosas, ya sea hablándole, o que Mariana le hiciera saber que ella ya no quería estar con él.

Y su hermano, también lo traicionó, a pesar de que fueran familia de la misma sangre, no le importó.

Según esto, porque José Claudio a Mariana ya no le daba la atención requerida, le gritaba, etc...

Pero repito... Todo esto se pudo arreglar dialogando las cosas, simplemente Mariana pudo haberle dicho que ya quería que se acabara, ~~o~~ ^o habíamos que arreglamos las cosas, pero decidió traicionar su confianza.

En mi opinión todo es culpa de Mariana y Alberto.

Fuente: Texto de alumno.

Con estos datos es posible realizar una comparación del avance que hubo de la sesión de preguntas a la fase de redacción de una defensa de personaje, un 64% del alumnado muestra un nivel de logro en cuanto a mayor expresión de ideas, formulación de conjeturas al considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que los datos del texto desprenden.

Un 23% tiene un mediano logro, pues aún requiere de detección de datos clave para formular hipótesis, comprensión del ambiente del texto, etcétera.

Un 13% no muestra un logro o avance, no hay una capacidad de inferir presente al momento de analizar el argumento de la historia. (Gráfico ANEXO XLII).

4.3.3.2 Segunda actividad: Evaluación y resultados.

Posterior al texto redactado y con apoyo de este, lo siguiente fue la realización del debate. El estilo show televisivo hizo posible titularlo “Casos de familia”. Se designaron roles de participación en los que tres alumnos se ubicaron en el papel de los personajes: Mariana, José Claudio y Alberto. Además, se integró un equipo en simulación de psicólogos, terapeutas, así como familiares y amigos de los involucrados; estos debían hablar de la situación desde su testimonio, los especialistas explicarían con información sobre temas relacionados a lo que trata el texto: infidelidad, falta de comunicación, etcétera. El resto de los alumnos se desempeñaron como jurado y se dividiría a favor o en defensa de Mariana o de José Claudio.

El tema o la problemática que envuelve el cuento fue de sumo interés para el alumnado, esto generó mayor entusiasmo, a su vez, en dar respuesta a la encomienda que se solicitó.

Los estudiantes designados con un rol dieron defensa a su personaje, al cuestionar la evidencia, elaborar hipótesis, proponer alternativas y sacar conclusiones.

Tanto especialistas como jurado se dieron a la tarea de comprender a detalle el texto, organizando las ideas, deduciendo datos que no aparecen en el texto; a través de un razonamiento llegaban a conclusiones, mismas que aportaban.

A continuación, fragmentos de lo que fue el diálogo en el debate:

A1. (Alumno parte de la audiencia) *“Opino que la manera en que reaccionó José Claudio no está bien, pero fue su manera de encubrirse o refugiarse a sí mismo al no llevar un control de sus emociones y no saber cómo manejarlas.”*

A2. (Alumno en papel de terapeuta familiar) *“Analizando el caso, vemos que José Claudio estaba mintiendo; aquí para mí los tres tienen culpa, porque él esto lo hizo para poner a prueba a su mujer, y está mal porque no le tenía confianza. Alberto tuvo culpa en no tenerle lealtad a su hermano, y Mariana tuvo culpa en ser infiel, se dejó llevar por el amor, pero hubiera sido mejor que se lo hubiera dicho antes a su esposo.”*

A3. (Alumna en papel de amiga de Mariana) *José Claudio y Mariana eran una pareja feliz, habían tenido momentos felices, pero Mariana me había comentado que después del accidente de José Claudio todo había sido distinto, él la menospreciaba y la trataba mal, no le hacía caso, a pesar de los intentos que ella hacía para acercarse a él. Mariana solo quería ser feliz, se empezó a fijar en Alberto pues él la trataba bien, le daba la atención que necesitaba; fue creciendo un amor entre ellos dos”*

A4. (Alumna en papel de familiar de José Claudio) *“No tiene justificación que Mariana haya sido infiel, siendo su esposa tiene que ser fiel.”*

A5. (Alumna 2 en papel de terapeuta familiar) *“Como terapeuta me gustaría hacer una observación, aquí lo que pasa es que Mariana no sabe estar sola y eso se debe atender, no porque le hacía falta cariño necesitaba buscarlo en otra persona”.*

A6. (Alumno en papel de psicólogo) *Desde el punto de vista psicológico las causas de la infidelidad realmente son muchas; en los últimos años una de las más aceptadas ha sido por el complejo de Edipo, la cual empieza desde la edad temprana cuando la persona vive sus diferentes fases de la niñez. De los 0 a 1 año vive la etapa oral, de 1*

a 3 años la etapa anal y de 3 a 6 años la etapa fálica, en esta sienten una cierta atracción al progenitor del sexo opuesto, muchas veces al saltarnos esta etapa provoca que de grandes tengamos un descontrol con nuestras relaciones futuras buscando cosas que no encontramos y esto también lleva a más trastornos, como lo mencionó la terapeuta familiar. La infidelidad se puede tomar como un trastorno mental si lo vemos desde un punto de vista diferente, como lo comento, no pueden estar solos, sienten una cierta depresión o se sienten tristes e insuficientes, y muchas veces al sentir esto, en el caso de la mujer, no se siente querida y busca una atención del hombre, lo que hace es ser infiel para volver a sentirse querida, y en el caso de los hombres lo hacen por masculinidad.” ...

A7. **(Alumno moderador)** *“Dirigiéndome a José Claudio, ¿a qué se deben tus cambios de actitudes y el tratar mal a Mariana?”*

A8. **(Alumno en papel de José Claudio)** *“Me sentía impotente al no poder ver; yola apoyaba, desde siempre, la refugiaba, le daba una casa donde vivir. Una vez que le pedí su apoyo, por estar ciego, ella no me lo demuestra”*.

A9. **(Alumno 2 en papel de psicólogo)** *“Para aquellos que dicen que José Claudio es el culpable y solo él, se equivocan; aquí los tres fueron culpables. Poniéndonos del lado de José Claudio, tuvo un accidente, se sentía mal por no poder ver y extrañaba todas esas experiencias. Después de que se enteró que ella le era infiel con su hermano, lo que le generó más dolor, él se sintió triste, decepcionado, desilusionado con la vida”*

Aproximadamente un 95% del grupo participó en la actividad. La parte del grupo que era jurado explicó con razonamientos coherentes, y lógicos desde sus posiciones.

Sin duda alguna, todas las secuencias fueron de gran aporte para el camino de fortalecimiento de la criticidad en los alumnos, no obstante, esta última marcó un antes y un después en los estudiantes, tanto en su vocabulario, en la expresión oral, la formulación de premisas y la búsqueda de sustentos.

Capítulo 5. Discusión y conclusiones.

De acuerdo con la línea de trabajo de la propuesta de intervención se planteó en un inicio una evaluación final para valorar el grado de avance o fortalecimiento de las tres habilidades en los estudiantes: interpretación, inferencia y evaluación, esto de la misma forma de trabajo respecto a sesiones anteriores; sin embargo, la última actividad organizada y aplicada dentro de la categoría de “evaluación” arrojó los resultados suficientes para mostrar un progreso a nivel tanto individual como grupal.

En las respuestas obtenidas en el debate grupal sobre la historia planteada en “Los pocillos” fue posible ver el desarrollo de la capacidad de inferencia al rastrear el texto de Benedetti para rescatar elementos clave que abrieran paso a hipótesis y conclusiones con las que defender la postura del personaje seleccionado, así como interpretar y distinguir los hechos principales o generales de la historia para apartarlos de los datos extra que no eran de vital importancia en el argumento o la trama y determinar y evaluar el vínculo del cuento con la realidad cercana o conocida para comparar y aportar un comentario sustentado en argumentos claros.

La última secuencia, en la fase final, fue la que permitió evaluar de forma oral y escrita los resultados en cuanto a los objetivos de la investigación y por ende de la propuesta de intervención para fortalecer habilidades de pensamiento en estudiantes de segundo grado de educación secundaria luego de secuencias de lectura crítica de textos literarios, obteniendo un 85% de éxito respecto al diseño y aplicación de esta, y comprobando así la hipótesis.

Se redujeron en gran porcentaje las dificultades para diferenciar ideas, y para determinar la credibilidad de la información, a su vez pasaron a elaborar y aportar un comentario u opinión crítica con respecto a los textos, y lograron traspasar el análisis inicial de forma a un análisis de fondo amplio, puntual, de forma clara y correcta, haciendo uso de las habilidades trabajadas.

Como hallazgos fundamentales de este estudio es posible establecer, en primera instancia, la importancia del diálogo y la interacción en el aula para expresar, discutir, organizar, y definir ideas, así como para amplificar el conocimiento al compartir diferentes puntos de vista y crear un análisis desde posturas y visiones distintas. Fue muy notorio el contraste entre las fases individuales y las de grupo, la información en estas últimas fue más amplia, concreta, clara y sustentada en bases sólidas.

En segundo lugar y como elemento encontrado a partir de la revisión de los diversos textos literarios de carga fuertemente moral y emocional, es el trabajo de la parte socioemocional que se vio involucrada en la propia expresión de opiniones de los estudiantes. Las preguntas que se les realizaron en las secuencias hicieron posible conocer más a fondo al grupo, sus ideales, expectativas, valores de vida, sentimientos, vivencias, etcétera. Asimismo, ayudaron a favorecer un mejor ambiente de aula, al fomentar las actividades una interacción constante entre los alumnos, logrando crear un espacio de abierto a la libre expresión, el respeto y la confianza, y la empatía.

Como docente, es recomendable que todas las secuencias didácticas que comprendan un diálogo entre pares o entre alumno-maestro tengan un tiempo destinado a la discusión de interrogantes que causen interés y controversia en el estudiantado y abarquen temas vastos y relacionados a la edad, entorno y contexto de estos, de esta forma se abra paso a la creación y expresión de argumentos.

Es aconsejable, a su vez, dar una retroalimentación al término de cada sesión o análisis, en caso de revisar un material específico, pues esta permite reorganizar las ideas revisadas y aclarar tanto la información como la estructura de la actividad. Es importante no dejar al aire ideas, sino escuchar a los alumnos, compartir momentos de dialogo y posteriormente señalar fortalezas y debilidades en el trabajo realizado.

El material narrativo trabajado en las sesiones resultó de gran interés para la mayor parte del alumnado, motivándolos a continuar la revisión de textos literarios; con esto es posible decir que se consiguió incentivar el gusto por la lectura y promover la búsqueda de autores.

Derivado de la investigación surgen, a su vez, nuevas interrogantes, como:

- ¿Qué estrategias de enseñanza que promueven el diálogo en los estudiantes, ayudan al desarrollo de habilidades del pensamiento?
- ¿Cómo fortalecer habilidades socioemocionales en el aula mediante el análisis de textos literarios?

El estudio elaborado abre paso a la investigación del diálogo como forma de comunicación y como estrategia para ampliar conocimientos en el aula, es posible diseñar estrategias didácticas donde la expresión oral sea prioridad y el intercambio de ideas favorezca el desarrollo de habilidades de pensamiento, como las planteadas en este documento. Por otro lado, los textos literarios, como se pudo ver, manejan gran carga emocional que puede trabajar las habilidades socioemocionales, siendo este otro aspecto posible por indagar.

Con base en este estudio, es posible recalcar que las dos áreas: habilidades de pensamiento y habilidades socioemocionales son el pilar esencial que debe priorizar la educación, pues constituyen las bases en las que debe formarse todo individuo al ser parte de una sociedad.

La educación en México, en especial, requiere de refuerzos en ambas, olvidándose de métodos y técnicas tradicionales. Buscar la modificación de las políticas, los programas, y los planes y recursos es el primer paso en la línea de acción.

Referencias

- Agredo Tobar, J. A., & Burbano Mulcue, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*.
- Aguilera-Hernández, D. y Arias de la Cruz, A. (2021). *Percepción de los estudiantes sobre la lectura crítica en la licenciatura en Idiomas de la UJAT*. *Educación y Ciencia*, 10(55), 72-88.
- Alquichire R, S. L., & Arrieta R, J. C. (2018). *Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico*. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28-52.
- Amestoy de Sánchez, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-32.
- Benedetti, M. 1., & Benedetti, M. 1. (1980). *Montevideanos* (3. edición.). México: Nueva Imagen + Alfa.
- Campos (2007), “Pensamiento crítico”, en *Técnicas para su desarrollo*, Colombia, Edición Aula Abierta.
- Caracas Sánchez, B. P., y Ornelas Hernández, M. (2019). *La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA*. *Perfiles educativos*, 41(164), 8-27.
- Carlessi, H. S. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico: Segunda parte*. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38.
- Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113–32.
- Castillo González, F., & Pérez Rodríguez, N. C. (2017). *Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar*. *Educación y Ciencia*; Número 20 (2017).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 de febrero de 1917 (México).

- Cortázar, J. (2016). *Historias de cronopios y de famas*. Alfaguara.
- Coscia Basile, P. (2013). *La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias*.
- David Bohm (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Editorial Kairós
- de Sánchez, M. A. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1).
- Eguinoa, A. E. (2000). *El lector alumno y los textos literarios*.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*
- Gallego Noche, B.; Quesada Serra, V. y Cubero Ibáñez, J. (2011). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. En Rodríguez e Ibarra e-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior. Madrid: Narcea.
- Gambrell, L. B. (2004). *El papel de la conversación en el aula. The Reading Teacher*, 58(2), 212-215.
- García Montero, I. (2004). *El Diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa*.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lince Campillo, R. M., & Mejía Martínez, A. (2008). *La importancia del diálogo en el proceso de construcción de conocimiento*. In I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (La Plata, 10 al 12 de diciembre de 2008).
- Marín Mendoza, M. P., & Gómez Pajoy, D. L. (2015). *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. Bogotá: Universidad Libre.
- Martín Rajo, M., & Valiña García, M. D. (2003). *El estudio del pensamiento: perspectiva histórica*.
- Meece, Judith (2000), "El estudio del desarrollo del niño" y "Factores genéticos y ambientales de la inteligencia", en: Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores, México, SEP/Mc Graw Hill Interamericana, pp. 3-46; 170-178.

- Morales, I. G. (2017). *Integración del concepto de calidad a la educación: una revisión histórica*. Universidad mesoamericana.
- Moreno-Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Páez, H., Arreaza, E., & Vizcaya, W. (2005). Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 237-263.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Pedraza, M. (1992). *Los estilos de aprendizaje VARK*. Nueva Zelanda: Seminario de orientación.
- Piaget, J. (1973). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PISA (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español*. Madrid: Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. Disponible en: www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd.
- Plá, S., (2014). *Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012*. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 162-192.
- Rangel Rosales (2018). *Los textos literarios para fortalecer la comprensión lectora [Tesis de Licenciatura]*. Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”.
- Rivadeo, C. (2008): *Educación y sociedad*, Ed. Falcon Hive, España.
- Saiz, C., y Nieto, A. M. (2002): “*Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo*”, en: SAIZ, C. (Ed.): *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*, pp. 15-19. Madrid: Pirámide.

- Sanjuán Álvarez, M. (2014). *Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria*.
- Sarmiento, L. (2009). *Teoría crítica. Un paradigma sistémico*. Bogotá: Desde Abajo.
- Schwab, K. (2018, October). *The global competitiveness report 2018*. World Economic Forum.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Plan y programas de estudio de la educación básica. *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2022) *Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.
- Solano Rivera, S., & Ramírez Caro, J. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios*.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Cuadernos de pedagogía, 216, 25-27.

ANEXO III. Fotografía 2. Plaza Comercial Ciudadina



ANEXO IV. Fotografía. Módulo de Fiscalía General del Estado,



Fuente: Plataforma Google Maps

ANEXO V. Fotografías de la escuela.





Fuente: Elaboración propia.

ANEXO VI. Fotografía del aula de clase.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO VII. Formato digital de diagnóstico para perfil de grupo

Nombre completo. *

Tu respuesta _____

Edad *

12 años

13 años

14 años

15 años

Comunidad, municipio de origen. *

Tu respuesta _____

Menciona algunas de las tradiciones o costumbres que tiene tu comunidad. *

Tu respuesta _____

¿Con quiénes vives en casa? Marca las casillas. *

Mamá

Papá

Hermano(s)/hermana(s)

Abuelo/abuela

Tío(s)/tía(s)

Otros: _____

¿Recibes apoyo en la realización de tus tareas o trabajos escolares? *

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Pocas veces

Nunca

Aparte de estudiar, ¿trabajas en algún lugar? *

- Sí
- No

¿Cuentas con internet en tu casa? *

- Sí
- No

¿Qué dispositivos tienes en casa o a tu alcance? Marca las casillas. *

- Teléfono celular
- Tablet
- Computadora o laptop
- Televisión

¿En qué tipo de institución concluiste tu educación primaria? *

- Pública (De Gobierno)
- Privada (Colegio particular)

¿Cuál es el máximo nivel de estudios que te gustaría alcanzar? *

- Secundaria
- Bachillerato
- Carrera universitaria (licenciatura, ingeniería, etcétera)
- Posgrado/Maestría

¿Te gusta leer? *

- Mucho
- Regular
- Poco
- No me gusta



¿En tu casa tienen libros? *

- Pocos
- Algunos
- Muchos

Menciona algunos libros, novelas, poemas, cuentos, etc., que has leído. *

Tu respuesta _____

¿Te gusta escribir? (hablando de escribir textos literarios como cuentos, poemas, etc.) *

- Mucho
- Regular
- Poco
- No me gusta



¿Quién es o quiénes son tus cantantes favoritos? *

Tu respuesta _____

Series o películas que te gusten. *

Tu respuesta _____

¿Preferes trabajar solo/a o con un equipo de compañeros? *

- Solo/sola
- En equipo

Hasta este momento ¿Cómo sientes que ha sido el ambiente en tu grupo? *

- Positivo
- Normal
- Negativo



ANEXO VIII. Texto “pregúntale a los muertos” , tomado de las autoras Marín Mendoza y Gómez Pajoy (2015).

Pregúntale a los muertos.

Autor anónimo.

En un amplio patio de la casa más elevada del poblado, descansaba un hombre anciano cuyo rostro se decía que inspiraba una extraña mezcla entre misericordia y firmeza. Era conocido por el nombre de Khalil, y de todos era sabido que de sus palabras parecía brotar un manantial de sabiduría.

Un día de sol, en el que el anciano se hallaba meditando bajo la sombra de una viejahuera, se presentó ante el umbral de su jardín un joven que dijo:

“Amigo sabio, ¿puedo pasar?”

“La puerta está abierta” - respondió Khalil.

El joven, cruzando el umbral y acercándose al anciano, le dijo:

“Me llamo Maguín y soy artista. Mi trabajo es sincero y pleno de sentimiento, sin embargo, tengo un gran problema: me atormentan las críticas que se hacen de mi vida, mi obra y mi persona. Vivo obsesionado por las descalificaciones de los críticos de arte, y por más que trato de que no me afecten, me acaban esclavizando... Sé que eres un hombre sabio y que tu fama de sanador alcanza los horizontes más remotos. Dicen también que tus remedios son extraños, y, sin embargo, no me falta confianza para acudir a ti, a fin de conseguir la paz que tanto necesito en la defensa de mi imagen.”

Khalil, mirando al joven con cierta displicencia, le dijo:

“Si quieres realmente curarte, ve al cementerio de la ciudad y procede a injuriar, insultar y calumniar a los muertos allí enterrados. Cuando lo hayas realizado, vuelve y relátame lo que allí te haya sucedido.”

Ante esta respuesta, Maguín se sintió claramente esperanzado en la medicina del anciano. Y aunque se hallaba un tanto desconcertado por no entender el porqué de tal remedio, se despidió y salió raudo de aquella casa.

Al día siguiente, se presentó de nuevo ante Khalil.

“Y bien, ¿fuieste al cementerio?” - le preguntó éste.

“Sí” - contestó Maguín, en un tono algo decepcionado.

“Y bien, ¿qué te contestaron los muertos?”

“Pues en realidad no me contestaron nada, estuve tres horas profiriendo toda clase de críticas e insultos, y en realidad, ni se inmutaron”

El anciano sin variar el tono de su voz le dijo a continuación:

"Escúchame atentamente. Vas a volver nuevamente al cementerio, pero en esta ocasión vas a dirigirte a los muertos profiriendo todos los elogios, adulaciones y halagos que seas capaz de sentir e imaginar”

La firmeza del sabio eliminó las dudas de la mente del joven artista por lo que, despidiéndolo, se retiró de inmediato.

Al día siguiente Maguín volvió a presentarse en la casa del anciano...

“¿Y bien?”

“Nada” - contestó Maguín en un tono muy abatido y desesperanzado.

“Durante tres horas ininterrumpidas, he articulado los elogios y elegías más hermosos acerca de sus vidas, y destacado cualidades generosas y benéficas que difícilmente pudieron oír en sus días sobre la tierra, y... ¿qué ha pasado? Nada, no pasó nada. No se inmutaron, ni respondieron. Todo continuó igual a pesar de mi entrega y esfuerzo. Así que... ¿eso es todo?”, preguntó el joven con cierto escepticismo.

“Sí” - contestó el viejo Khalil.

“Eso es todo... porque así debes ser tú, Maguín: indiferente como un muerto a los insultos y halagos del mundo... porque el que hoy te halaga, mañana te puede insultar, y quien hoy te insulta, mañana te puede halagar. No seas como una hoja a merced del viento de los halagos e insultos. Permanece en tí mismo, más allá de los claros y los oscuros del mundo”

ANEXO IX. HOJA DE PREGUNTAS PRUEBA DIAGNÓSTICA



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO



LIC. EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

PRUEBA DIAGNÓSTICA.

HABILIDADES DEL PC A TRAVÉS DE PROCESOS DE LECTURA.

Nombre del alumno _____ Grupo_

N.L _

¿De qué trata el texto? Es decir: ¿cuál consideras que es la idea general?

Escribe en 4 oraciones lo que pasa en la historia.

Define las siguientes palabras que están en la lectura, de acuerdo con lo que el texto señala.

Injuriar:

Adular:

Proferir:

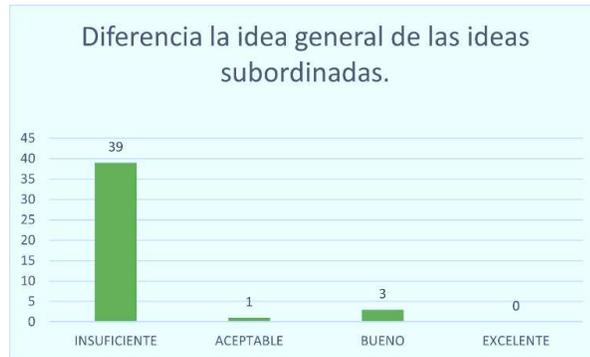
¿Qué quiere decir la frase “de sus palabras parecía brotar un manantial de sabiduría”?

¿Qué consejo diferente, al que fue dado por el viejo sabio, le darías tú al joven Maguín?

Si tú te encontraras en la misma situación del joven de la historia, ¿Crees que el consejo dado por el viejo sabio te ayudaría a resolver tu problema? ¿Por qué?

Cuando una persona como el joven Maguín es criticado y poco valorado por el trabajo que realiza, ¿Cuáles podrían ser las causas de esto?

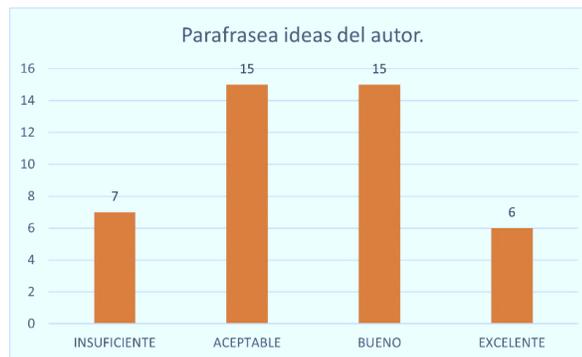
ANEXO X. Gráfica resultados sub-habilidad de interpretación: Diferencia la idea general de las ideas subordinadas.



ANEXO XI Gráfica resultados sub-habilidad de interpretación: Categoriza en ideas secundarias el orden de un texto.



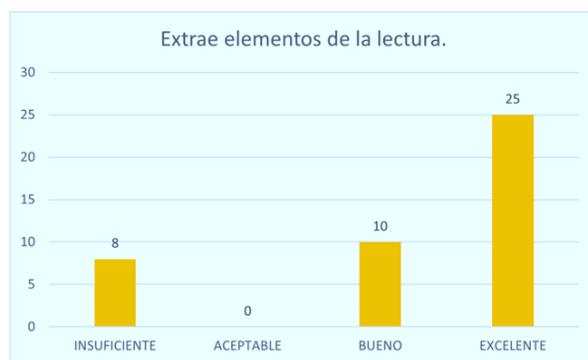
ANEXO XII. Gráfica resultados sub-habilidad de interpretación: Parafrasea ideas del autor.



ANEXO XIII. Gráfica resultados habilidad de interpretación

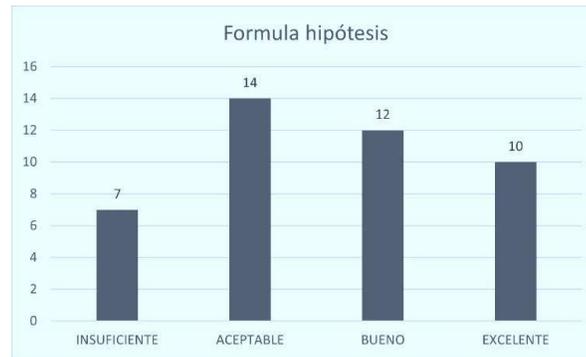


ANEXO XIV. Gráfica resultados sub-habilidad de inferencia: Extrae elementos de la lectura.



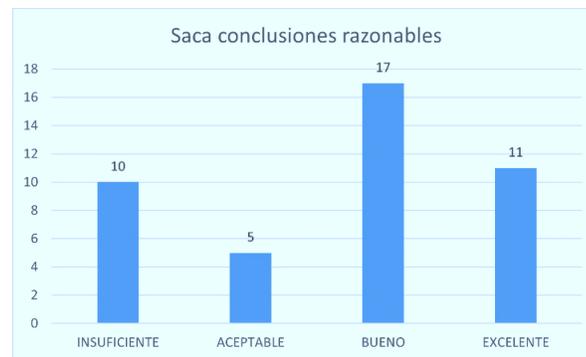
ANEXO XV. Gráfica resultados sub-habilidad de inferencia: Formula

hipótesis

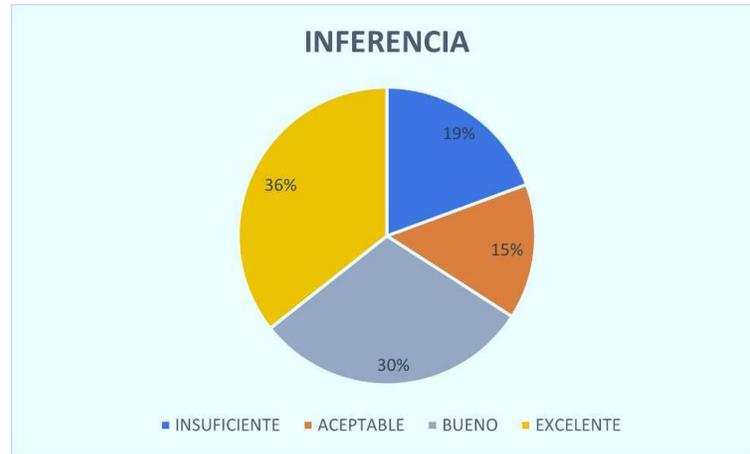


ANEXO XVI. Gráfica resultados sub-habilidad de inferencia: Saca

conclusiones razonables



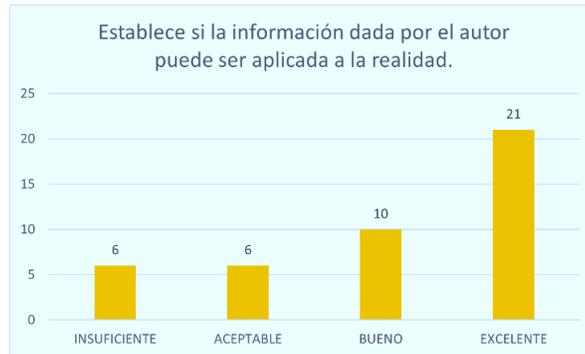
ANEXO XVII. Gráfica resultados habilidad de inferencia.



ANEXO XVIII Gráfica resultados sub-habilidad de evaluación: Determina la credibilidad de la información dada por el autor.



ANEXO XIXI Gráfica resultados sub-habilidad de evaluación: Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad.



ANEXO XX. Gráfica resultados habilidad de evaluación.



ANEXO XX1. Tabla de organización de la propuesta de intervención.

Sesión	1	2	3	4	5	6
Nombre de la secuencia	“Ser feliz en simples pasos”		“Instrucciones para vivir”		“Casos de familia”	
Habilidad por fortalecer	Evaluación		Interpretación		Inferencia	
Texto por revisar	Las llaves de la felicidad, de José Saramago.		Instrucciones para llorar, de Julio Cortázar.		Los pocillos, de Mario Benedetti.	
Propósito general	Que los estudiantes den respuesta a las preguntas luego de que valoren la credibilidad de los enunciados, así como de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre estos.	Que los estudiantes dialoguen y compartan respuestas previas para un intercambio de ideas que amplie el desarrollo de las sub-habilidades y produzca una mayor expresión de conocimiento en las respuestas escritas.	Que los estudiantes comprendan, categoricen y expresen las ideas del texto a través de la elaboración de una expresión artística-gráfica.	Que los estudiantes analicen las características del texto para escribir una producción similar a la del autor y sobre este categoricen y diferencien ideas.	Que los estudiantes identifiquen los elementos necesarios para formular conjeturas e hipótesis y considerar la información pertinente de los datos presentados en el texto para dar respuesta a las interrogantes.	Que los estudiantes dialoguen sobre el texto y elaboren una serie de argumentos lógicos y sustentados para defender una postura en un debate grupal.

ANEXO XXII. TEXTO “LAS LLAVES DE LA FELICIDAD”

“Las llaves de la felicidad” de José Saramago.

En una oscura y oculta dimensión del Universo se encontraban reunidos todos los grandes dioses de la antigüedad dispuestos a gastarle una gran broma al ser humano. En realidad, era la broma más importante de la vida sobre la Tierra.

Para llevar a cabo la gran broma, antes que nada, determinaron cuál sería el lugar que a los seres humanos les costaría más llegar. Una vez averiguado, depositarían allí las llaves de la felicidad.

-Las esconderemos en las profundidades de los océanos -decía uno de ellos-.

-Ni hablar -advirtió otro-. El ser humano avanzará en sus ingenios científicos y será capaz de encontrarlas sin problema.

-Podríamos esconderlas en el más profundo de los volcanes -dijo otro de los presentes-

-No -replicó otro-. Igual que sería capaz de dominar las aguas, también sería capaz de dominar el fuego y las montañas.

-¿Y por qué no bajo las rocas más profundas y sólidas de la tierra? -dijo otro-.

-De ninguna manera -replicó un compañero-. No pasarán unos cuantos miles de años que el hombre podrá sondear los subsuelos y extraer todas las piedras y metales preciosos que desee.

-¡Ya lo tengo! -dijo uno que hasta entonces no había dicho nada-. Esconderemos las llaves en las nubes más altas del cielo.

-Tonterías -replicó otro de los presentes-. Todos sabemos que los humanos no tardarán mucho en volar. Al poco tiempo encontrarían las llaves de la Felicidad.

Un gran silencio se hizo en aquella reunión de dioses. Uno de los que destacaba por ser el más ingenioso, dijo con alegría y solemnidad: -Esconderemos las llaves de la Felicidad en un lugar en que el hombre, por más que busque, tardará mucho, mucho tiempo de suponer o imaginar...

-¿Dónde?, ¿dónde?, ¿dónde? -preguntaban con insistencia y ansiosa curiosidad los que conocían la brillantez y lucidez de aquel dios-.

-El lugar del Universo que el hombre tardará más en mirar y en consecuencia tardará más en encontrar es: en el interior de su corazón.

Todos estuvieron de acuerdo. Concluyó la reunión de dioses. Las llaves de la felicidad se esconderían dentro del corazón de cada hombre.

ANEXO XXIII HOJA DE PREGUNTAS CON RELACIÓN AL
ANÁLISIS DE LA LECTURA.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO



LIC. EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

SECUENCIA 1. PRIMER MOMENTO

HABILIDAD DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE PROCESOS DE LECTURA.

Nombre del alumno _____

Grupo _____ N.L. _____

Texto. “Las llaves de la felicidad” de José Saramago.

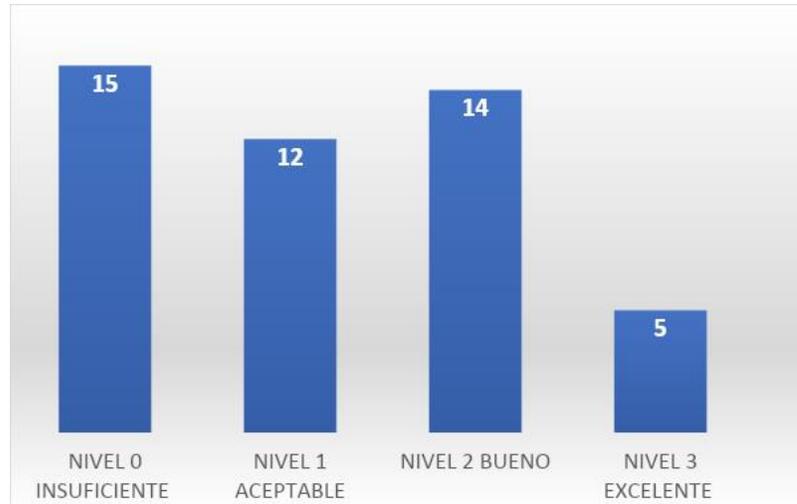
1. ¿Cuál es tu opinión acerca de cómo fue la decisión de esconder las llaves de la felicidad?

2. ¿Crees que los dioses controlan el destino de la humanidad?

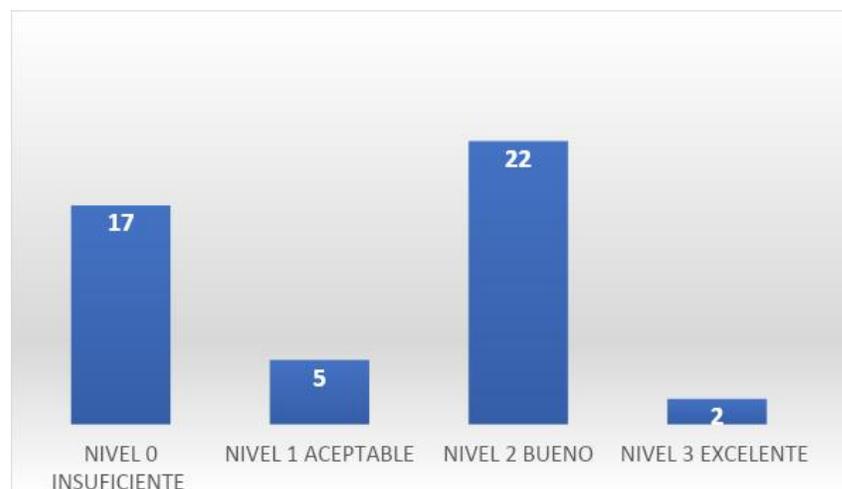
3. ¿Consideras que las llaves de la felicidad o la felicidad se encuentra en el interior del corazón?, ¿Por qué?

4. ¿Consideras que llegar al interior del corazón de un hombre es realmente una tarea difícil?

ANEXO XXIV Gráfica resultados secuencia 1”Ser feliz en simples pasos “, sub-habilidad de evaluación: Determina la credibilidad de la información dada por el autor



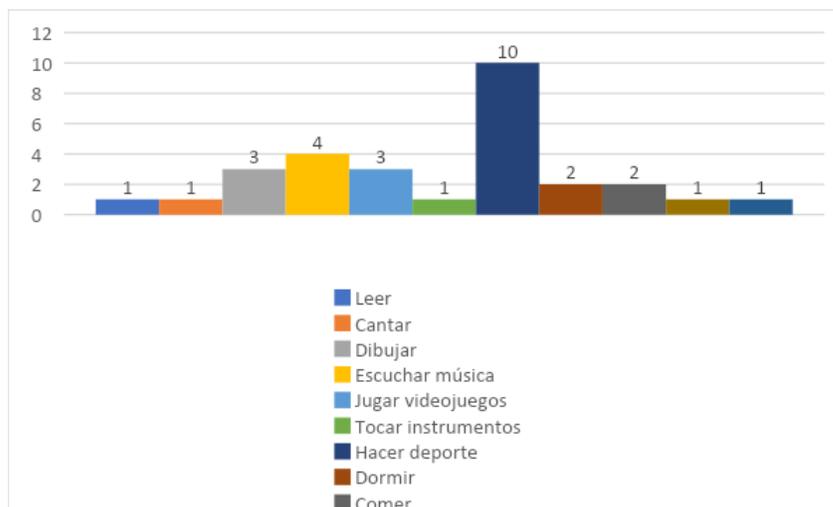
ANEXO XXV Gráfica resultados secuencia 1” Ser feliz en simples pasos “ sub-habilidad de evaluación: Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad.



ANEXO XXVI Gráfica imágenes representativas de “Mi felicidad” en secuencia 1: “Ser feliz en simples pasos”



ANEXO XXVII Gráfica imágenes representativas de “Mi felicidad” en secuencia 1: “Ser feliz en simples pasos”



ANEXO XXVIII. HOJA DE PREGUNTAS PARA EQUIPO DE DIÁLOGO.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



Cómo ser feliz en simples pasos

SECUENCIA 1. SEGUNDO MOMENTO

HABILIDAD DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE PROCESOS DE LECTURA.



Nombre de equipo: _____

Integrantes _____

Grupo _____

Texto. “Las llaves de la felicidad” de José Saramago.

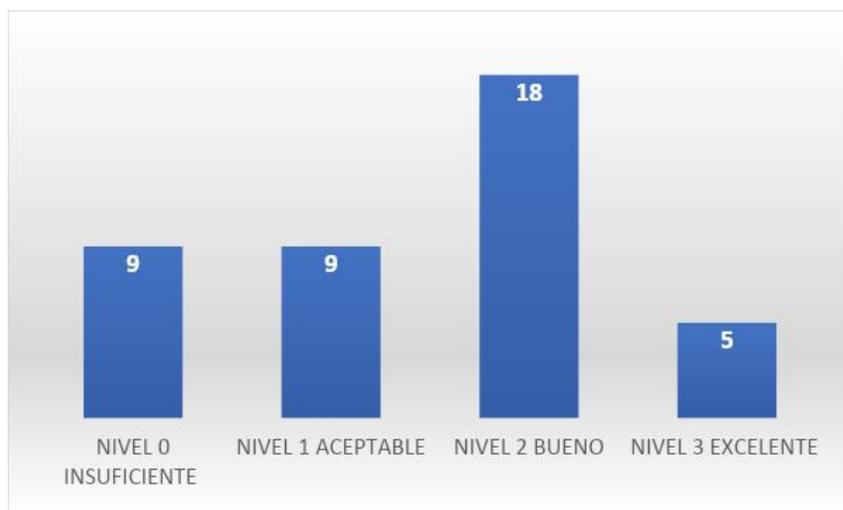
1. ¿Cuál es su opinión, luego de dialogar, acerca de cómo fue la decisión de esconder las llaves de la felicidad?

2. ¿Creen que los dioses controlan el destino de la humanidad?

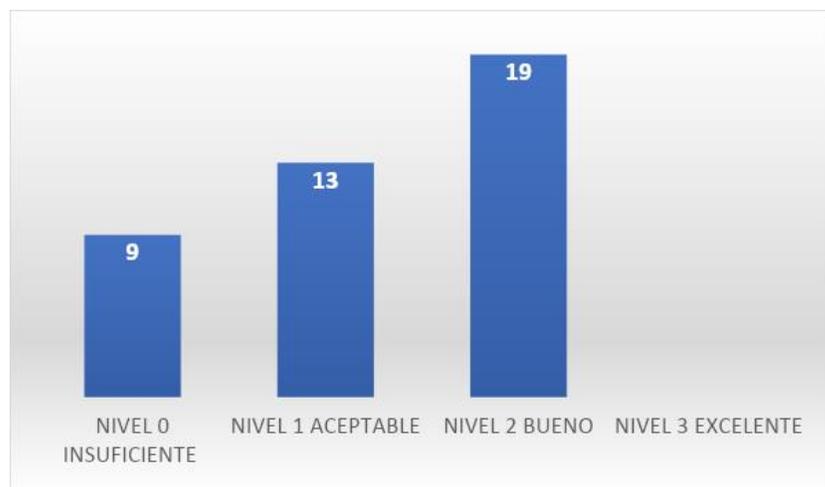
3. ¿Consideran que las llaves de la felicidad o la felicidad se encuentra en el interior del corazón? ¿Por qué?

4. Imaginen que alguien se siente triste, escriban tres pasos o consejos, que consideren, le ayuden a ser feliz.

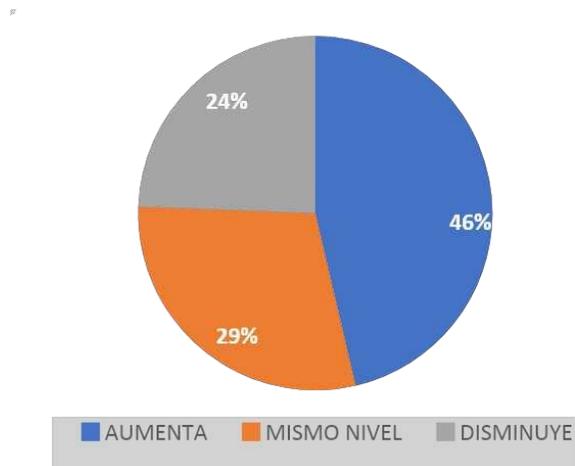
ANEXO XXIX Gráfica resultados secuencia 1fase grupal "Ser feliz en simples pasos ", sub-habilidad de evaluación Determina la credibilidad de la información dada por el autor



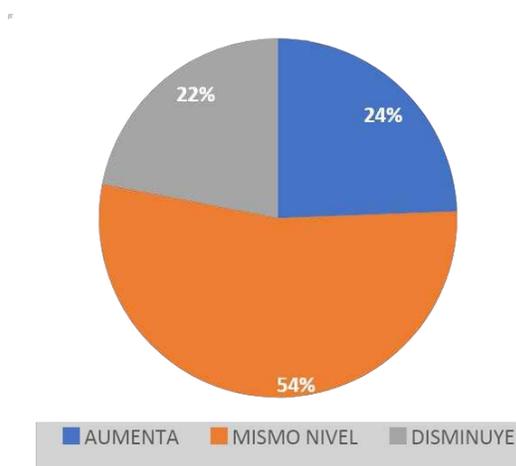
ANEXO XXX Gráfica resultados secuencia 1fase grupal "Ser feliz en simples pasos ", sub-habilidad de evaluación: Establece si la información dada puede ser aplicable a la realidad



ANEXO XXXI Gráfica comparativa de fase individual a fase de dialogo, secuencial” Ser feliz en simples pasos “, sub-habilidad de evaluación: Determina la credibilidad de la información dada por el autor.



ANEXO XXXII Gráfica comparativa de fase individual a fase de dialogo, secuencia 1 ”Ser feliz en simples pasos “, sub-habilidad de evaluación: Establece si la información dada puede ser aplicable a la realidad



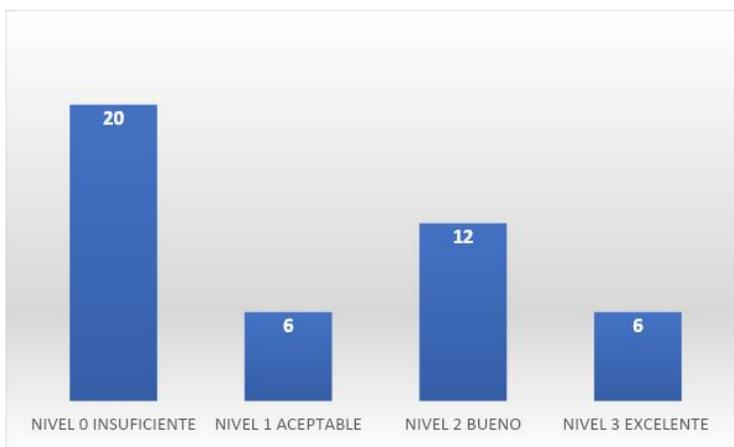


INSTRUCCIONES PARA LLORAR

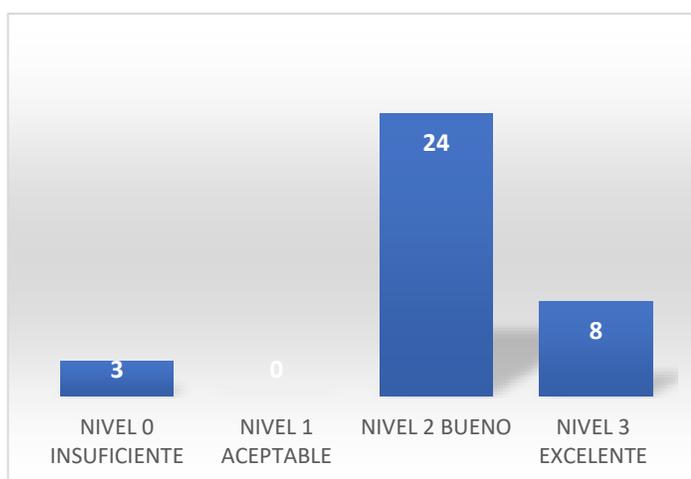
De Julio Cortázar

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiéndolo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia dentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

ANEXO XXXIV Gráfica resultados secuencia 2 fase individual” Instrucciones para vivir “, sub-habilidades de interpretación: Diferencia la idea general de las ideas subordinadas. y Categoriza en ideas secundarias el orden de un texto.



ANEXO XXXV Gráfica resultados secuencia 2 fase de dialogo” Instrucciones para vivir “, sub-habilidades de interpretación: Diferencia la idea general de las ideas subordinadas. y Categoriza en ideas secundarias el orden de un texto.



LOS POCILLOS

Mario Benedetti

Los pocillos eran seis: dos rojos, dos negros, dos verdes, y además importados, irrompibles, modernos. Habían llegado como regalo de Enriqueta, en el último cumpleaños de Mariana, y desde ese día el comentario de cajón había sido que podía combinarse la taza de un color con el platillo de otro.

“Negro con rojo queda fenomenal”, había sido el consejo estético de Enriqueta.

Pero Mariana, en un discreto rasgo de independencia, había decidido que cada pocillo sería usado con su plato del mismo color.

“El café ya está pronto. ¿Lo sirvo?”, preguntó Mariana. La voz se dirigía al marido, pero los ojos estaban fijos en el cuñado. Este parpadeó y no dijo nada, pero José Claudio contestó: “Todavía no. Esperá un ratito. Antes quiero fumar un cigarrillo.” Ahora sí ella miró a José Claudio y pensó, por milésima vez, que aquellos ojos no parecían de ciego. La mano de José Claudio empezó a moverse, tanteando el sofá. “¿Qué buscás?”, preguntó ella. “El encendedor.” “A tu derecha.” La mano corrigió el rumbo y halló el encendedor. Con ese temblor que da el continuado afán de búsqueda, el pulgar hizo girar varias veces la ruedita, pero la llama no apareció. A una distancia ya calculada, la mano izquierda trataba infructuosamente de registrar la

aparición del calor. Entonces Alberto encendió un fósforo y vino en su ayuda. “¿Por qué no lo tirás?” dijo, con una sonrisa que, como toda sonrisa para ciegos, impregnaba también las modulaciones de la voz. “No lo tiro porque le tengo cariño. Es un regalo de Mariana.” Ella abrió apenas la boca y recorrió el labio inferior con la punta de la lengua. Un modo como cualquier otro de empezar a recordar. Fue en marzo de 1953, cuando él cumplió 35 años y todavía veía. Habían almorzado en casa de los padres de José Claudio, en Punta Gorda, habían comido arroz con mejillones, y después se habían ido a caminar por la playa. Él le había pasado un brazo por los hombros y ella se había sentido protegida, probablemente feliz o algo semejante. Habían regresado al apartamento y él la había besado lentamente, morosamente, como besaba antes. Habían inaugurado el encendedor con un cigarrillo que fumaron a medias. Ahora el encendedor ya no servía. Ella tenía poca confianza en los conglomerados simbólicos, pero, después de todo, ¿qué servía aún de aquella época?

“Este mes tampoco fuiste al médico”, dijo Alberto “No.”

“¿Quieres que te sea sincero?” “Claro.”

“Me parece una idiotez de tu parte.”

“¿Y para qué voy a ir? ¿Para oírle decir que tengo una salud de roble, que mi hígado funciona admirablemente, que mi corazón golpea con el ritmo debido, que mis intestinos son una maravilla? ¿Para eso querés que vaya? Estoy podrido de mi notable salud sin ojos.”

En la época anterior a la ceguera, José Claudio nunca había sido un especialista en la exteriorización de sus emociones, pero Mariana no se ha olvidado de cómo era ese rostro antes de adquirir esta tensión, este resentimiento. Su matrimonio había

tenido buenos momentos, eso no podía ni quería ocultarlo. Pero cuando estalló el infortunio, él se había negado a valorar su amparo, a refugiarse en ella. Todo su orgullo se concentró en un silencio terrible, testarudo, un silencio que seguía siendo tal, aún cuando se rodeara de palabras. José Claudio había dejado de hablar de sí.

“De todos modos debería ir”, apoyó Mariana. “Acordate de lo que siempre te decía Menéndez.”

“Cómo no, que me acuerdo: Para Usted No Está Todo Perdido. Ah, y otra frase famosa: La Ciencia No Cree En Milagros. Yo tampoco creo en milagros.

“¿Y por qué no aferrarte a una esperanza? Es humano.”“¿De veras?” Habló por el costado del cigarrillo.

Se había escondido en sí mismo. Pero Mariana no estaba hecha para asistir, simplemente para asistir, a un reconcentrado. Mariana reclamaba otra cosa. Una mujercita para ser exigida con mucho tacto, eso era. Con todo, había bastante margen para esa exigencia; ella era dúctil. Toda una calamidad que él no pudiese ver; pero esa no era la peor desgracia. La peor desgracia era que estuviese dispuesto a evitar, por todos los medios a su alcance, la ayuda de Mariana. El menospreciaba su protección. Y Mariana hubiera querido —sinceramente, cariñosamente, piadosamente— protegerlo. Bueno, eso era antes; ahora no. El cambio se había operado con lentitud. Primero fue un decaimiento de la ternura. El cuidado, la atención, el apoyo, que desde el comienzo estuvieron rodeados de un halo constante de cariño, ahora se habían vuelto mecánicos. Ella seguía siendo eficiente, de eso no cabía duda, pero no disfrutaba manteniéndose solícita. Después fue un temor horrible frente a la posibilidad de una discusión cualquiera. El estaba agresivo, dispuesto siempre a herir, a decir lo más duro,

a establecer su crueldad sin posible retroceso. Era increíble cómo hallaba a menudo, aún en las ocasiones menos propicias, la injuria refinadamente certera, la palabra que llegaba hasta el fondo, el comentario que marcaba a fuego. Y siempre desde lejos, desde muy atrás de su ceguera, como si ésta oficiara de muro de contención para el incómodo estupor de los otros. Alberto se levantó del sofá y se acercó al ventanal.

“Que otoño desgraciado”, dijo, “¿Te fijaste?” La pregunta era para ella. “No”, respondió José Claudio. “Fíjate tú por mí.”

Alberto la miró. Durante el silencio, se sonrieron. Al margen de José Claudio, y sin embargo, a propósito de él. De pronto Mariana supo que se había puesto linda. Siempre que miraba a Alberto se ponía linda. El se lo había dicho por primera vez la noche del 23 de abril del año pasado, hacía exactamente un año y ocho días: una noche en que José Claudio le había gritado cosas muy feas, y ella había llorado,

desalentada, torpemente triste, durante horas y horas, es decir, hasta que había encontrado el hombro de Alberto y se había sentido comprendida y segura. ¿De dónde extraería Alberto esa capacidad para entender a la gente? Ella estaba con él, o simplemente lo miraba, y sabía de inmediato que él la estaba sacando del apuro. “Gracias”, había dicho entonces. Y todavía ahora la palabra llegaba a sus labios directamente desde su corazón, sin razonamientos intermediarios, sin usura. Su amor hacia Alberto había sido en sus comienzos gratitud, pero eso (que ella veía con toda nitidez) no alcanzaba a deprecirlo. Para ella, querer había sido siempre un poco agradecer y otro poco provocar la gratitud. A José Claudio, en los buenos tiempos, le había agradecido que él, tan brillante, tan lúcido, tan sagaz, se hubiera fijado en ella, tan insignificante. Había fallado en lo otro, en eso de provocar la gratitud, y había

fallado tan luego en la ocasión más absurdamente favorable, es decir, cuando él parecía necesitarla más. A Alberto, en cambio, le agradecía el impulso inicial, la generosidad de ese primer socorro que la había salvado de su propio caos, y, sobre todo, ayudado a ser fuerte. Por su parte, ella había provocado su gratitud, claro que sí. Porque Alberto era un alma tranquila, un respetuoso de su hermano, un fanático del equilibrio, pero también, y en definitiva, un solitario. Durante años y años, Alberto y ella habían mantenido una relación superficialmente cariñosa, que se detenía con espontánea discreción en los umbrales del tuteo y sólo en contadas ocasiones dejaba entrever una solidaridad algo más profunda. Acaso Alberto envidiara un poco la aparente felicidad de su hermano, la buena suerte de haber dado con una mujer que él consideraba encantadora. En realidad, no hacía mucho que Mariana había obtenido la confesión de que la imperturbable soltería de Alberto se debía a que toda posible candidata era sometida a una imaginaria y desventajosa comparación.

“Y ayer estuvo Trelles”, estaba diciendo José Claudio, “a hacerme la clásica visita adulona que el personal de la fábrica me consagra una vez por trimestre. Me imagino que lo echarán a la suerte y el que pierde se embroma y viene a verme.”

“También puede ser que te aprecien”, dijo Alberto, “que conserven un buen recuerdo del tiempo en que los dirigías, que realmente estén preocupados por tu salud. No siempre la gente es tan miserable como te parece de un tiempo a estaparte.”

“Qué bien. Todos los días se aprende algo nuevo.”

La sonrisa fue acompañada de un breve resoplido, destinado a inscribirse en otro nivel de ironía. Cuando Mariana había recurrido a Alberto en busca de protección, de consejo, de cariño, había tenido de inmediato la certidumbre de que a su vez estaba

protegiendo a su protector, de que él se hallaba tan necesitado de amparo como ella misma, de que allí, todavía tensa de escrúpulos y quizás de pudor, había una razonable desesperación de la que ella comenzó a sentirse responsable. Por eso, justamente, había provocado su gratitud, por no decírselo con todas las letras, por simplemente dejar que él la envolviera en su ternura acumulada de tanto tiempo atrás, por sólo permitir que él ajustara a la imprevista realidad aquellas imágenes de ella misma que había hecho transcurrir, sin hacerse ilusiones, por el desfiladero de sus melancólicos insomnios. Pero la gratitud pronto fue desbordada. Como si todo hubiera estado dispuesto para la mutua revelación, como si sólo hubiera faltado que se miraran a los ojos para confrontar y compensar sus afanes, a los pocos días lo más importante estuvo dicho y los encuentros furtivos menudearon. Mariana sintió de pronto que su corazón se había ensanchado y que el mundo era nada más que eso: Alberto y ella. “Ahora sí puedes calentar el café”, dijo José Claudio, y Mariana se inclinó sobre la mesita ratona para encender el mecherito. Por un momento se distrajo contemplando los pocillos. Sólo había traído tres, uno de cada color. Le gustaba verlos así, formando un triángulo. Después se echó hacia atrás en el sofá y su nuca encontró lo que esperaba: la mano cálida de Alberto, ya ahuecada para recibirla. Qué delicia, Dios mío. La mano empezó a moverse suavemente y los dedos largos, afilados, se introdujeron por entre el pelo. La primera vez que Alberto se había animado a hacerlo, Mariana se había sentido terriblemente inquieta, con los músculos anudados en una dolorosa contracción que le había impedido disfrutar de la caricia. Ahora no. Ahora estaba tranquila y podía disfrutar. Le parecía que la ceguera de José Claudio era una especie de protección divina. Sentado frente a ellos, José Claudio respiraba normalmente, casi con beatitud.

Con el tiempo, la caricia de Alberto se había convertido en una especie de rito y, ahora mismo, Mariana estaba en condiciones de aguardar el movimiento próximo y previsto. Como todas las tardes, la mano acarició el pescuezo, rozó apenas la oreja derecha, recorrió lentamente la mejilla y el mentón. Finalmente se detuvo sobre los labios entreabiertos. Entonces ella, como todas las tardes, besó silenciosamente aquella palma y cerró por un instante los ojos. Cuando los abrió, el rostro de José

Claudio era el mismo. Ajeno, reservado, distante. Para ella, sin embargo, ese momento incluía siempre un poco de temor. Un temor que no tenía razón de ser, ya que en el ejercicio de esa caricia púdica, riesgosa, insolente, ambos habían llegado a una técnica tan perfecta como silenciosa.

“No lo dejes hervir”, dijo José Claudio.

La mano de Alberto se retiró y Mariana volvió a inclinarse sobre la mesita. Retiró el mechero, apagó la llamita con la tapa de vidrio, llenó los pocillos directamente desde la cafetera.

Todos los días cambiaba la distribución de los colores. Hoy sería el verde para José Claudio, el negro para Alberto, el rojo para ella. Tomó el pocillo verde para alcanzárselo a su marido, pero antes de dejarlo en sus manos, se encontró con la extraña, apretada sonrisa. Se encontró, además, con unas palabras que sonaban más o menos así:

“No, querida. Hoy quiero tomar en el pocillo rojo.”

(1959)

ANEXO XXXVII. HOJA DE PREGUNTAS SITUADAS PARA ANÁLISIS
DE TEXTO.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



SECUENCIA 3. PRIMER MOMENTO

HABILIDAD DE INFERENCIA A TRAVÉS DE PROCESOS DE LECTURA.

Nombre del alumno _____

Grupo _____

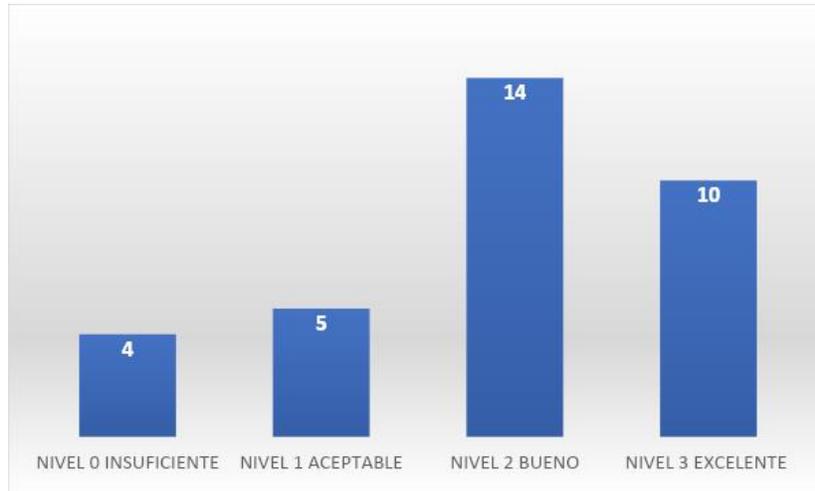
Texto. “Los pocillos” de Mario Benedetti.

Si tú te encontraras en la misma situación que José Claudio ¿Qué harías?

Cuando una persona actúa como lo hace Mariana ¿Cuáles crees que sean las causas de esto?

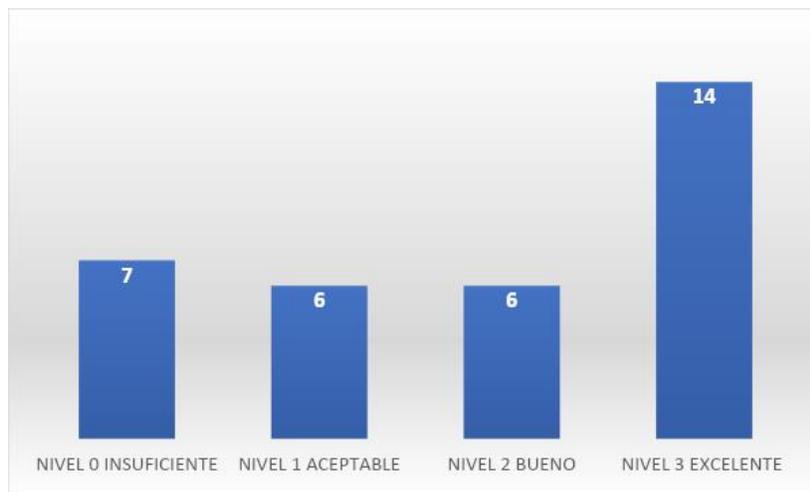
ANEXO XXXVIII Gráfica resultados secuencia 3 fase individual

”Casos de familia “, sub-habilidad de inferencia: formula hipótesis.

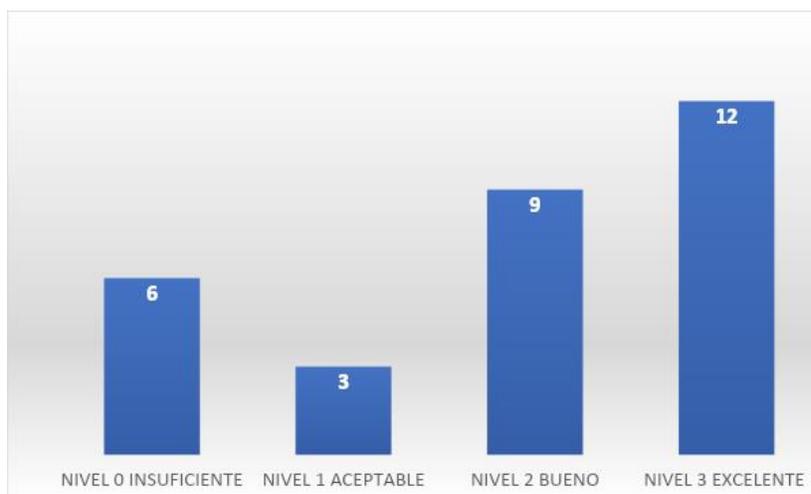


ANEXO XXXIX Gráfica resultados secuencia 3 fase individual”

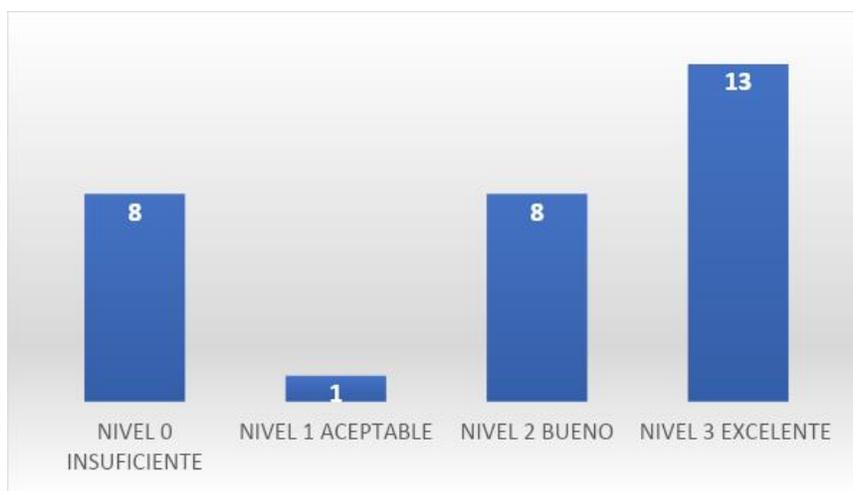
Casos de familia “, sub-habilidad de inferencia: saca conclusiones razonables.



ANEXO XL Gráfica resultados secuencia 3 fase de diálogo” Casos de familia” “, sub-habilidad de inferencia: formula hipótesis.



ANEXO XLI Gráfica resultados secuencia 3 fase de diálogo” Casos de familia” “, sub-habilidad de inferencia: saca conclusiones razonables.



ANEXO XLII Gráfica comparativa de fase individual a fase de dialogo, secuencia 3 "Casos de familia", sub-habilidad de inferencia: Formula hipótesis. Y saca conclusiones razonables

