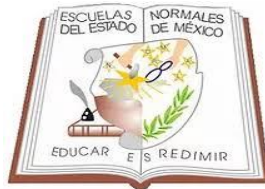




ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO



TESIS DE INVESTIGACIÓN

LA LECTURA CRÍTICA, UNA HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL DIÁLOGO Y EL APRENDIZAJE

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

PRESENTA

JUAN RAUL FLORES LOPEZ

ASESOR

MTRO. JUAN JIMÉNEZ ROSALES

TENANCINGO, MÉXICO

JULIO 2022

EPÍGRAFE

La lectura es, ante todo, un ejercicio pleno de libertad y, si queremos sumar a más personas a nuestro banquete, tenemos que echar mano de mecanismos creativos, sutiles, imaginativos, gratos, a fin de conseguir que el verbo leer recupere su sentido lúdico y generador de consecuencias placenteras. No obligar a leer, sino compartir la lectura. No imponer los libros o los textos, sino ofrecer opciones de lectura en un ambiente donde la democracia y el ejercicio de la libertad comiencen, precisamente, con elegir lo que queremos disfrutar. Mientras no entendamos esto seguiremos sin entender por qué mucha gente no lee o se resiste a leer.

Juan Domingo Argüelles

“El vicio de leer”



"2022. Año del Quincentenario de Toluca, Capital del Estado de México"

ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

Tenancingo, Méx., 30 de Mayo de 2022

DR. GERMÁN IVÁN MARTÍNEZ GÓMEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
PRESENTE

El que suscribe Mtro. Juan Jiménez Rosales, Asesor del estudiante Juan Raúl Flores López, con matrícula 181508780000 de 8° semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria quien desarrolló el Trabajo de Titulación denominado "La lectura crítica, una herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje", en la modalidad de Tesis de Investigación; se dirige a esta Comisión a su digno cargo para informar que este documento ha sido concluido satisfactoriamente de acuerdo con lo establecido en los documentos del Plan de Estudios 2018 rectores del proceso de titulación.

Sin otro particular, le envío un atento y cordial saludo.

ATENTAMENTE

MTRO. JUAN JIMÉNEZ ROSALES
ASESOR DE TITULACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

"2022. Año del Quincentenario de Toluca, Capital del Estado de México"

ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

**ASUNTO: CARTA DE ACREDITACIÓN
DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.**

Tenancingo, Méx., 16 de junio de 2022.

C. JUAN RAÚL FLORES LÓPEZ
181508780000
PRESENTE

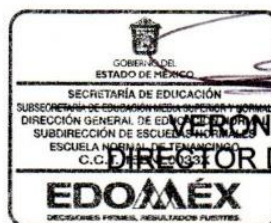
Con fundamento en Capítulo V Acreditación, Numeral 5.7 Acreditación del trabajo de titulación, inciso c, de las "Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018)" (SEP 2018:17) y en mi calidad de asesor, por este medio informo a usted que, una vez concluido el documento en la modalidad de Tesis de investigación que lleva por título: **"La lectura crítica, una herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje"** y en razón de lo anterior se le asignarán los créditos correspondientes al trabajo de titulación (10.8 créditos) de acuerdo con el plan y programas de estudio 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

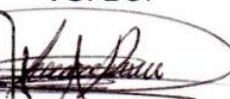
ATENTAMENTE



MTRO. JUAN JIMÉNEZ ROSALES
ASESOR

VO. BO.




VERÓNICA RUÍZ GONZÁLEZ
DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL

c.c.p. Departamento de Control Escolar de la Escuela Normal.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

DEDICATORIA

A mis padres por todo su invaluable esfuerzo, amor y paciencia que me han permitido cumplir una meta más en la vida, gracias por ser mis mejores maestros. Así mismo, a todos los profesores y profesoras que influyeron de una u otra forma en mi formación académica, pues este es el resultado de la formación que se recibe en casa, pero también en la escuela, sin ese binomio, nada de esto habría sido posible.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia:

Gracias a todos los miembros de mi familia que siempre me han externado su apoyo, en especial a mis padres y hermana, pues juntos hemos afrontado diferentes retos y situaciones, que se entretajan y hoy rinden frutos, para poder seguir haciendo frente a situaciones futuras.

A mis compañeros de clase y escuela:

Gracias a la escuela, por ser este punto de encuentro donde hemos podido converger diversas formas de pensar y actuar. Por todos esos buenos y malos momentos, porque de ellos también se aprende.

A mis amistades:

Gracias por esos momentos que compartimos, principalmente actividades que contribuyeron y abonaron a la consecución de esta tesis, en especial a “los profes”: Bryan, Ezequiel, Jova, Ernesto y Toño, pues juntos nos hemos coadyuvado para el avance y desarrollo de actividades, hemos confrontado nuestras ideas y siempre desde una perspectiva crítica y reflexiva, hacemos de lo complejo, situaciones más llevaderas.

A mi asesor:

Por la confianza y apertura brindada en todo momento, durante el desarrollo y la consecución de este trabajo, pero además, en cada uno de los trayectos formativos, con comentarios y muestras de apoyo, que contribuyeron a mi formación académica y profesional. Gracias por ello Mtro. Juan Jiménez Rosales.

A mis maestros y maestras:

Por sus enseñanzas, conocimientos, y ser una muestra del profesional que me gustaría ser, gracias por su dedicación y esfuerzo que hoy se ve reflejado en la culminación de esta tesis, a todos, muchas gracias.

ÍNDICE

EPÍGRAFE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN	10
--------------------	----

CAPÍTULO UNO

IMPORTANCIA DE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.1. Título de la investigación	15
1.1.1. Antecedentes	15
1.2. Planteamiento del problema	16
1.2.1. Pandemia y educación	21
1.3. Justificación	28
1.4. Objetivos de la investigación	31
1.4.1. Objetivo General	31
1.4.2. Objetivos Específicos	31
1.5. Pregunta general de investigación	31
1.6. Supuesto	32
1.7. Delimitación del problema	32
1.7. Contexto social y escolar	32
1.7.1. La escuela secundaria y su organización	34
1.7.2. Misión y Visión	35
1.7.3. Infraestructura de la escuela secundaria	36
1.7.4. Personal que labora en la institución	37
1.8. Grupo de estudio	37
1.8.1. Problemáticas generales de los estudiantes de tercer grado	38
1.8.2. Diagnóstico	40
1.8.3. Recursos que inciden en el aprendizaje	41
1.8.4. Habilidades lingüísticas y aprendizaje	44
1.8.5. Estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes	53

CAPÍTULO DOS

MARCO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL

2.1 Marco referencial: Lectura y diálogo en educación secundaria	57
2.2. La Educación secundaria en México	57
2.2.1. Planes y programas de estudio en educación secundaria en México.....	59
2.2.2. Resultados de la prueba PISA respecto a lectura	61
2.3. Planes y programas de Español y Lengua Materna en México	63
2.3.1. Plan y programa de estudios de Español 2006	64
2.3.2. Plan y programa de estudios de Español 2011	69
2.3.3 Plan y programa de estudios de Lengua Materna. Español 2017.....	75
2.4. Marco conceptual: Lectura crítica y diálogo.....	87
2.5. Aproximaciones a la Lectura Crítica	87
2.3.1. Definición de lectura.....	89
2.3.2. Concepciones de lectura.....	93
2.3.3. ¿Por qué una lectura crítica?	94
2.4. De la lectura al diálogo, y del diálogo al aprendizaje	96
2.4.1. La voz de los estudiantes en el proceso educativo.....	98

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma de investigación	101
3.2. Método de investigación.....	102
3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	103
3.3.1. Observación.....	104
3.3.2. Análisis de desempeño	106
3.3.3. Desempeño.....	107
3.3.4. De interrogatorio	107
3.3.5. Planeación didáctica	109

CAPÍTULO CUATRO

PLAN DE ACCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4.1. Primer ejercicio de lectura crítica: Interés y gusto por la asignatura	113
4.1.1. Planeación	114
4.1.2. Acción	114

4.1.3. Observación	115
4.1.4. Reflexión	117
4.2. Mi experiencia de lectura (Audio)	119
4.2.1. Planeación	120
4.2.2. Acción	122
4.2.3. Observación	123
4.2.4. Reflexión	124
4.3. Cancionero ilustrado	127
4.3.1. Planeación	128
4.3.2. Acción	130
4.3.3. Observación	130
4.3.4. Reflexión	132
4.4. Una evaluación estandarizada	135
4.4.1. Planeación	135
4.4.2. Acción	135
4.4.3. Observación	136
4.4.4. Reflexión	137
4.5. Antología de textos	138
4.5.1. Planeación	139
4.5.2. Acción	140
4.5.3. Observación	141
4.5.4. Reflexión	144
4.6. Informe de trabajo realizado en la asignatura Lengua Materna. Español	145
4.6.1. Planeación	145
4.6.2. Acción	147
4.6.3. Observación	148
4.6.4. Reflexión	149
CONCLUSIONES	152
REFERENCIAS	157
ANEXOS.....	160

INTRODUCCIÓN

Durante el proceso de formación en la Escuela Normal de Tenancingo, gracias al aprendizaje y experiencia obtenida de los diferentes cursos que integran la malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES); aunado a las experiencias vividas en las escuelas secundarias, durante las jornadas de *Práctica Profesional Docente*¹, permitieron obtener conocimientos, aptitudes y valores presentes en la labor docente.

Estas oportunidades de vivenciar fragmentos de la realidad educativa, fueron cruciales para ampliar aquellas concepciones que tenía del fenómeno educativo, junto a la visita y oportunidad de transitar por las diferentes modalidades del nivel secundaria (telesecundaria, secundaria técnica y secundaria general); además, la experiencia vivida como Líder para la Educación comunitaria (LEC) en el *Consejo Nacional de Fomento Educativo*² durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018, llevando a cabo prácticas educativas con niños y niñas de nivel preescolar y primaria en el primer ciclo escolar, al igual que el segundo, con la variación de estar capacitando a jóvenes encargados de realizar la misma labor en dichos niveles.

En suma, estas vivencias y experiencias obtenidas de las instituciones mencionadas previamente, junto con la experiencia como estudiante de educación básica, media superior y actualmente superior, se entrelazan, para poder formar una visión de las implicaciones del trabajo docente; conocer diversas realidades de la labor educativa y desde luego, los retos a los que debemos hacer frente, entre los cuales podemos encontrar diversas áreas de mejora en los diferentes campos de formación académica, en nuestro caso, correspondientes al campo formativo: Lenguaje y Comunicación, mismo que se centra en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, junto a las habilidades cognitivas.

¹ Estas se realizan en tres formas: observación (sin intervención en las actividades), observación participante o adjuntía (intervención limitada como apoyo del docente titular), y ejecución (se adquiere el rol de docente titular).

² El CONAFE es una Institución encargada de llevar educación básica a comunidades con altos grados de marginación social, que por su cantidad de población, no es posible tener escuelas de organización regular.

Dichas habilidades, se traducen en competencias a desarrollar con los estudiantes, en el caso de la LEAEEES, y en la enseñanza de la lengua, podemos destacar lo referente a: oralidad, lectura, escritura y literatura; si bien estas son las más destacadas, por considerarse básicas, no son las únicas, al mismo tiempo, sabemos que no basta con el desarrollo de dichas habilidades de manera independiente, hace falta saber usarlas en diferentes situaciones, desde esta perspectiva, hablamos de desarrollar una competencia comunicativa, misma que permita precisamente comunicarnos sea de manera oral o escrita.

Ahora bien, podríamos abarcar el desarrollo de todas las competencias anteriormente mencionadas, no obstante, resultaría difícil poder determinar resultados, dada la posición de Docente en Formación Inicial³, asistiendo a una escuela secundaria de práctica, de forma alternada y trabajando con contenidos que un docente titular de la asignatura elige, por ello, se ha optado por centrar la presente investigación en la competencia comunicativa, haciendo énfasis en la lectura, dando como resultado la presente tesis titulada: "*La lectura crítica, una herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje*".

Por mucho tiempo en Educación Básica (EB), las prácticas de lectura se han centrado en la *lectura de comprensión*, pero, ¿qué tipo de comprensión?, ¿una comprensión literal, inferencial o valorativa?, si se trata de la primera, esta no basta para poder determinar si el alumno ha logrado un desarrollo deseable respecto a la competencia lectora, esto fue patente durante y después de la pandemia por Covid-19⁴. Aunque debemos reconocer que este tipo de lectura, es la que más posibilidades nos brinda para poder evaluarla. Cuando hablamos de una lectura crítica (para algunos autores valorativa), nos aventuramos a encontrar respuestas diversas, que invitan a los estudiantes a poner en juego su subjetividad y por ende

³ En el caso de la Educación Normal, a los estudiantes normalistas se nos alude como docentes o maestros en formación, es común incluso que ser llamados practicantes, aludiendo a que no somos docentes pero estamos próximos a serlo.

⁴ Situación que llevó al cierre de escuelas y buscar nuevas alternativas de continuar con las actividades escolares desde casa, misma que dejó entrever múltiples áreas de oportunidad.

umenta la dificultad respecto a su evaluación, pues no se puede homogeneizar dicho proceso.

Otro de los aspectos a considerar es que en algunos casos, los estudiantes de secundaria no leen por gusto e interés, en determinado momento se lee por obligación o imposición del docente y/o de lo que se plantea en los libros de texto. De ahí la importancia de propiciar espacios de lectura, que no se queden en una visión literal o concepción de lo lingüístico, sino trascender a lo psicológico y sociocultural.

Vale la pena subrayar que el objetivo de esta investigación no se centra en evaluar (calificar o medir) aspectos tradicionales de la lectura, limitada muchas veces únicamente a textos escritos, específicamente a textos literarios y científicos; dado que vivimos en un mundo que evoluciona a una velocidad vertiginosa, en el que encontramos textos orales y/o escritos, en diferentes soportes, por ejemplo: teléfonos celulares, computadoras, televisión, libros, revistas, etc.

Aunque, el estudiantado muchas veces no es consciente de ello, por lo que hemos buscado el modo de poder incidir en la manera en que los alumnos conciben el acto de *leer*, permitiendo al estudiantado ejercitar el pensamiento crítico y reflexivo, generando espacios y actividades centradas en el diálogo oral y/o escrito, que den pauta al desarrollo de su capacidad analítica, crítica y reflexiva y con ello el logro de aprendizajes (esperados o no).

En este sentido, el primer capítulo está centrado en el planteamiento del problema, es decir, un análisis de la realidad escolar y social, en el que podemos encontrar datos que nos llevaron a investigar sobre lectura y su relación con la competencia comunicativa, además de los objetivos y preguntas que orientaron la investigación.

El segundo capítulo presenta el marco referencial y conceptual, en este caso, lo referente a la educación secundaria, la lectura y el diálogo, para ello, analizamos cómo se plantea debe ser la lectura en este nivel educativo, de acuerdo al Plan de

estudios vigente, concepciones en torno al acto de leer y como junto con el diálogo inciden en el aprendizaje y la escuela.

El tercer capítulo ofrece la perspectiva metodológica seguida en el proceso de investigación, el paradigma de investigación, método de investigación, así como las técnicas e instrumentos para la recolección de datos de acuerdo a los fines de nuestra investigación.

El cuarto capítulo da cuenta del diseño e implementación de actividades para intervenir en la realidad educativa, es decir, las acciones implementadas que contribuyeron a corroborar los planteamientos después de revisar y analizar la teoría, aparte de considerar el contexto (escolar y social) y como estas actividades contribuyeron a la mejora educativa.

Finalmente, presentamos las conclusiones a las que llegamos, producto del proceso de investigación e intervención educativa, derivado de los diferentes ciclos de investigación – acción, los resultados obtenidos y el replanteamiento permanente de la práctica educativa en la escuela secundaria.

Estamos seguros de que este trabajo de tesis ofrece alternativas, que inciden en la mejora educativa, incidiendo en lo cuantitativo, pero principalmente en lo cualitativo, aquello que no se puede medir, pero que por medio de la observación directa, es factible hablar de que existe una mejoría, que rompió con la forma en que se había trabajado en la escuela secundaria, en especial con el grupo de estudio.

CAPÍTULO UNO

**IMPORTANCIA DE LA LECTURA CRÍTICA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1.1. Título de la investigación

“Lectura crítica, una herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje”

1.1.1. Antecedentes

La importancia de la lectura no es nueva, por años se ha enfatizado en el papel que juega para la adquisición y logro de aprendizajes, que además de servir como actividad intelectual, se le ha dotado un carácter placentero, sin embargo, también sabemos, en el caso de México, que gran parte de la población no gusta de leer, por lo menos no desde una perspectiva literaria, centrada en libros o publicaciones escritas.

Lo anterior se debe en gran medida a que en el ámbito educativo, esta actividad que debiera ser realizada con gusto, interés y motivación, adquiere un carácter obligatorio, en la escuela, puesto que los esfuerzos se han centrado por lo menos en las últimas dos décadas en la comprensión lectora, en entender lo que dicen los libros o textos, por un tiempo, incluso se llegó a medir la cantidad de palabras y libros leídos, de modo que la lectura adquirió un sentido cuantitativo, tender a creer que leer muchas palabras o libros nos convertía en buenos lectores.

A tal grado que abundan manuales y libros, videos y cursos con estrategias para leer de manera rápida y eficaz, pero en toda esa velocidad ¿dónde queda lo cualitativo?, en otras palabras, cómo medimos el interés, gusto y placer con que se realiza la lectura, incluso, cómo saberlo sí en las aulas la voz que predomina es la de los docentes. Donde además, la interpretación válida es la del docente, y en ocasiones incluso ni ella, sino la que viene en el libro para el maestro, o lo que dice alguien más, pues, hay que reconocer que también en las aulas existen docentes que no gustan de leer.

Consecuentemente, es indispensable que la lectura se haga con una mirada crítica, ampliando concepciones, escuchando de manera activa, de tal forma que la lectura sea una herramienta de aprendizaje, no sólo para el estudiantado, sino también para el profesorado, una forma de aprender de manera permanente, desde

lo que ambos conocen y retomando textos reales, inmersos en la vida de los educandos y este sea el punto de inicio hacia lo literario.

1.2. Planteamiento del problema

Uno de los grandes retos del mundo actual y del ciudadano del siglo XXI es saber leer, pero entendamos leer no sólo como el simple acto de decodificar textos e incluso comprenderlos, como por mucho tiempo se ha venido enfatizando, porque no basta con comprender lo que leemos, es necesario poder: reflexionar, analizar, cuestionar, comparar, discernir y emitir juicios respecto a aquello que se lee, contrastándolo con la realidad en que nos desenvolvemos.

A menudo, en el ámbito educativo se habla de lograr en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes significativos o competencias para la vida, pero, quienes hemos transitado por algunos de los diversos niveles educativos del Sistema Educativo Nacional (SEN), desempeñando la labor docente, podemos dar cuenta de que muchas veces esto no sucede, ¿por qué?, dar una sola respuesta sería aventurado, dado que los factores son diversos, recordemos que cada contexto es distinto, pero principalmente, los estudiantes son diversos (únicos e irrepetibles).

La presente investigación da cuenta de la experiencia del trabajo realizado con un grupo de estudio de educación secundaria, pero también, es la suma de experiencias propias, sea como: estudiante, prestador de servicio social educativo comunitario principalmente en educación primaria en el CONAFE y como Docente en Formación Inicial en la Escuela Normal de Tenancingo (ENT).

Así pues, fue posible advertir que el aprendizaje muchas veces está desligado de la realidad; el alumnado carece de interés por lo que aprende; pocas veces tiene oportunidad de emitir opiniones y juicios respecto a lo aprendido o la forma en que se le enseña. De este modo, el estudiantado transita por los diferentes niveles educativos sin voz, ni aprendizajes significativos, tampoco el desarrollo de competencias para la vida.

Lo anterior, fue notorio en las diferentes prácticas de observación y adjuntía, realizadas dentro de los primeros seis semestres de la LEAEES, al acudir a

diferentes instituciones de educación secundaria, el estudiantado refiere que los contenidos no tienen relación con su vida diaria y cuestionan cuando el docente titular no está, lo siguiente: ¿y esto para qué nos sirve?, al solicitarles cuestionen a su profesor o profesora titular, se niegan, por temor a ser regañados.

Qué decir del desarrollo cognitivo y de las habilidades lingüísticas. Es por ello que surgió la pregunta ¿Puede la lectura crítica posibilitar el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias para la vida? Consideramos que sí, partiendo de la idea de que la lectura no se limita únicamente a textos escritos, ni mucho menos a textos científicos, literarios o académicos; Es por eso, que si logramos romper con esa concepción limitada, podremos hacer cambios estructurales a la forma en que se fomenta la lectura en las aulas de educación secundaria, y desde luego fortalecer los procesos de aprendizaje.

Recordemos que cuando se habla de evaluaciones al SEN, a través de pruebas estandarizadas a nivel nacional con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea); o a nivel internacional, con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ambas se centran en evaluar los niveles de desarrollo en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Tanto en la primera, como la segunda los resultados demuestran que los estudiantes no cuentan con niveles de desarrollo en habilidades y competencias de acuerdo al nivel que cursan, pero además agregan los bajos niveles de comprensión lectora.

Lo anterior nos permite advertir que nuestro Sistema Educativo tiene fallas significativas y aspectos a mejorar, pero la pregunta es: ¿qué se debe hacer para mejorar el logro de resultados en los estudiantes? ¿Trabajar como se ha venido haciendo?, ¿conformarnos con cumplir lo que establecen el Plan y los programas de estudio de las diversas asignaturas?, ¿contestar todas las actividades del libro de texto?, para demostrar o simular que se ha trabajado. Realmente ello ¿garantiza que los alumnos aprendieron?

Los aspectos mencionados previamente, ameritan una lectura, pero no ingenua, sino aquella por lo que pugnamos en esta propuesta, una lectura crítica. Que a decir verdad, estas situaciones preocupan a una minoría de los profesores, el resto se conforman con cumplir sus jornadas de trabajo y lo que concierne a su curso/asignatura.

Este texto e investigación tiene su razón de ser ahí, en aquellos profesores, comprometidos con la tarea de educar a las futuras generaciones, mismos que posibilitan en sus clases espacios de diálogo y contribuyen a la formación de lectores críticos, que al igual que nosotros, no vean como simple palabrería lo que hasta aquí se ha expuesto, que sometan a discusión lo que la escuela ofrece y sean capaces de generar alternativas y propuestas de mejora, sometiendo a experimentación sus creencias, opiniones y argumentos.

Cabe mencionar que, estos espacios son limitados, prácticamente nulos. Los estudiantes están tan poco habituados a estas experiencias que se conforman con cumplir con lo que se les pide. Cabría incluirnos, puesto que estas situaciones son visibles también dentro de la formación inicial docente.

No es de sorprender que al acudir a las instituciones de Educación Básica (EB), el profesorado, sea experimentado o de nuevo ingreso replique dichas prácticas. Desde luego, no caemos en la generalización, pues afortunadamente también hay quienes promueven espacios de diálogo, de análisis y reflexión crítica. Sin duda, este tipo de docentes son aquellos que se entusiasman por el logro y desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

Estos últimos, a través de los medios disponibles, incluso aportando de sus recursos, buscan la manera en que los alumnos consoliden aprendizajes, renovando constantemente su práctica educativa. Mismos que en sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), realizan aportaciones en favor del aprendizaje de los alumnos, pese a no ser bien recibidas por el resto del colectivo docente.

En este orden de ideas, ¿Qué tienen que ver la lectura crítica y el diálogo en el aprendizaje de los estudiantes? Para poder responder, es indispensable que no

olvidemos que cada vez nos vemos más envueltos en textos que llegan a nosotros, a través de medios diversos: visuales, auditivos o audiovisuales. Por consiguiente, leer no se limita a símbolos, sonidos o palabras. A decir de Freire (1984): “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la lectura de aquél” (pág. 94). De tal forma que existe un vínculo entre lenguaje y realidad. Si consideramos esta perspectiva, debemos ampliar nuestra concepción de “textos” y reconsiderar aquellos que analizamos en la y las escuelas, independientemente del nivel educativo del que se trate.

De este modo, nos daremos cuenta de que no bastan con aquello que se plantea en los libros de texto, ni en aquello con que hemos sido formados, sino que es indispensable retomar aquello que acontece en la comunidad. Esos textos que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) ya ven, leen, escuchan, interpretan y son recursos que sirven para la reflexión y análisis crítico.

Por ejemplo y sólo por mencionar algunos: analizar contenidos digitales como memes, videos, publicaciones en redes sociales; analizar el contenido de canciones que los alumnos escuchan, programas y/o series que visualizan a través de plataformas de suscripción o gratuitas; problemas del contexto en que se desarrollan los estudiantes; mensajes publicitarios, libros de texto físicos o electrónicos, artículos disponibles en revistas impresas o digitales, entre otras.

De modo que tanto docentes y estudiantes puedan dialogar respecto a un mismo tema, que parta de los intereses y la realidad del estudiantado. Desde luego se exige una preparación permanente del profesorado para analizar y realizar una lectura crítica, que le permita alentar el diálogo; Ello exige, humildad intelectual para reconocer que puede seguir aprendiendo o que no lo sabe todo; romper con prácticas rutinarias y esquemas autoritarios; Pero sobre todo, comprometerse con el estudiantado a fin de que logre el tan ansiado aprendizaje significativo.

Entendamos este último, de acuerdo con Reyzábal & Tenorio (2004) como: “[...] un proceso mediante el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente, y relevante para esa nueva adquisición en la estructura cognitiva” (pág. 12). Vale la pena subrayar que, tanto docentes como estudiantes,

se complementan; y el aprendizaje respecto a cierto tema se enriquece a raíz de las diversas lecturas de las palabras y de la realidad que los estudiantes viven.

Proyectos como las *comunidades de aprendizaje*⁵ son una alternativa de trabajo que surge, desde los centros escolares, cuya principal herramienta para propiciar el aprendizaje se ubica principalmente en el diálogo y, desde luego; en el interés de los estudiantes, mediado por el compromiso del docente, así como la implicación de padres de familia y miembros de la comunidad, el reto en dichos proyectos es asimilar las actividades como un actuar permanente y no sólo como ejercicios marcados o establecidos para realizarse en determinados momentos.

No obstante, existe resistencia por parte del profesorado hacia prácticas de este tipo, en las que el estudiante adquiera protagonismo, pues hemos podido escuchar en el profesorado que los alumnos no cuentan con un nivel de desarrollo autónomo que les permita orientar y autogestar su aprendizaje. Aunque, ¿cómo lo van a lograr si no se les da la oportunidad? Si no se le permite a los educandos experimentar, y aprender de dicho experimento.

Somos conscientes de que esto no se va a lograr de un momento a otro, es en la práctica cotidiana, y en el ejercicio permanente que se puede empezar a generar el cambio, ello implica, como todo proceso de aprendizaje de lo que sea y como toda iniciativa, sino se da continuidad, es posible que no se obtengan los cambios esperados.

Así mismo, reconocemos que los contextos escolares son variables, incluso los grupos del mismo grado académico, esa heterogeneidad que es un reto complejo, pues a su vez exige idear la forma de lograr que el estudiantado se involucre en el desarrollo de las actividades a fin de alcanzar esa mejora continua. Por ello, es indispensable generar y plantear estrategias y actividades que permitan

⁵ Durante nuestra investigación participamos en dicho proyecto, como parte de las acciones que realiza la escuela secundaria para la mejora continua, pero antes lo habíamos experimentado en el CONAFE, en ambas se invita a la participación no solo de docentes y alumnos, sino que se abre la puerta a los tutores y miembros de la sociedad civil.

involucrar a los alumnos en los procesos de lectura, siendo esta de interés y no por obligación o imposición.

Consideramos que aquí reside el principal obstáculo, pues mientras el estudiantado no sea capaz de reconocer la importancia del acto de leer, y crea que es incapaz de guiar sus procesos de búsqueda de información de manera autónoma y requiera que el docente le diga que hacer, que leer, que escribir, etc. Seguirá existiendo un estilo de enseñanza vertical y autoritario de arriba hacia abajo, es decir, el docente guía su práctica por lo que el programa de estudios y libro de texto dicen, y el alumno únicamente hace lo que el profesor indica.

1.2.1. Pandemia y educación

En el mes de diciembre del año 2019 en la ciudad de Wuhan, Provincia de Hubei, en China, comenzó un brote de casos de neumonía grave. Dicha enfermedad se expandía a gran velocidad, produciendo graves daños a quienes resultaban contagiados, dicho suceso encendió las alarmas a nivel mundial, provocando investigaciones y estudios, que a la postre demostraron que no se trataba de una simple neumonía, sino que se trataba de una nueva variante del virus SARS o coronavirus.

Esta nueva variante se propagó rápidamente en China y posteriormente en otros países del continente asiático y unas semanas más tarde al resto del mundo, conllevaron a que en enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarará que se trataba de una pandemia a la que se denominó COVID-19.

Con el propósito de evitar la propagación del virus e incremento en el número de casos de contagio de este virus, cada país tomó medidas sanitarias para resguardar la salud de sus ciudadanos, provocando en algunos países el cierre de fronteras y la generación de diversos protocolos de prevención sanitaria.

En el caso de México, se registraron los primeros contagios en el mes de febrero de 2020, sin embargo, no fue hasta el mes de marzo que se tomaron las acciones necesarias para prevenir el riesgo de infección y transmisión en la población. En el ámbito educativo, se optó por suspender las clases de forma

presencial, por medio del acuerdo secretarial número 02/03/20 emitido por la Secretaría de Gobernación (SEGOB) a través del Diario Oficial de la Federación (DOF), que establecía lo siguiente:

Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la secretaria de educación pública. (DOF, 2020)

Cabe destacar que dicha suspensión de clases estaba considerada en un primer momento únicamente para el periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 (periodo vacacional), aunque, la enfermedad y sus estragos seguían afectando a la población mundial, por lo que, se tomó la decisión de confinar a la población en sus hogares, de tal forma, que el regreso a clases presenciales se fue postergando, y el ciclo escolar 2019 – 2020 se concluyó a distancia, estudiantes y maestros confinados en sus hogares.

Durante dicho periodo, se evidenciaron múltiples problemas que por años se habían ignorado en el ámbito educativo, tales como: la falta de infraestructuras y recursos tanto materiales, como tecnológicos, falta de capacitación del profesorado; y desde luego, se hizo más notoria la desigualdad social de los estudiantes y sus familias.

La respuesta inmediata en el caso del sistema educativo mexicano fue que los docentes y los centros escolares buscaran la manera de dar continuidad a las actividades escolares, algunos optaron por usar aplicaciones e internet, otros más asistían a los centros de trabajo a dejar actividades y cierto día de la semana acudían a recopilar evidencias.

Adicionalmente a las acciones implementadas por muchos docentes, en el caso de educación básica, el gobierno federal generó una alianza con varias televisoras, logrando transmitir contenido educativo a través del programa “Aprende en casa”, de modo que una herramienta criticada por mucho tiempo en el ámbito educativo, como es la televisión, se convertía en una aliada de los profesores y la

principal respuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al inconveniente de dar seguimiento a las actividades académicas.

Es cuestionable, si en verdad esta acción representó una solución, pues a decir verdad, esta emisión televisiva y sus capítulos/sesiones de clase dieron cobertura a quienes en primer lugar contaban con energía eléctrica y televisión en casa, por el contrario, aquellos que no contaban con dichos recursos, esta opción de continuar con los aprendizajes ni siquiera existió (no se enteraron), en otros casos, se disponía de un televisor en casa, pero no solo un estudiante hacía uso de ella, de modo que se suscitaron problemas en los hogares y en otros casos la única forma de que los televisores recibieran dicha señal era por medio de proveedor de servicio de suscripción de paga, mismo que por cuestiones económicas, no todos pudieron pagar.

Ahora bien, existía la alternativa de ver los contenidos transmitidos por la tarde o incluso en internet, lo cierto es que recaemos en el mismo problema, pues no todos los hogares cuentan con servicio de internet o conectividad a través del teléfono, incluso en algunas zonas del país ni siquiera hay cobertura telefónica. Pese a ello, los maestros buscaron la forma de seguir desarrollando sus funciones.

De este modo, a medida que el confinamiento se prolongaba, los profesores e instituciones educativas, pasaron a hacer de internet y dispositivos tecnológicos recursos indispensables para dar continuidad a las actividades académicas, pues no se tenía un panorama alentador respecto a la pandemia. Por ello, muchos optaron por seguir a través de internet y aplicaciones, con la idea de convertir la casa en un salón de clases, especialmente con aplicaciones que posibilitaban desarrollar videoconferencias.

Así fue como la educación durante la pandemia tuvo como principales protagonistas a la conectividad y las diversas aplicaciones y sitios, a lo que se puede acceder tanto en computadoras y celulares, como: Zoom, Google meet, Microsoft teams, Google classroom, Edmodo, Educaplay, Kahoot, solo por mencionar algunas. Cuyos desarrolladores, no perdieron oportunidad de diseñar otras aplicaciones, o

agregar nuevas funciones a las ya existentes, todo con la finalidad de obtener un mayor número de usuarios.

Podemos agregar que durante la pandemia, las escuelas, profesores, alumnos y padres de familia se vieron forzados a dar seguimiento a las actividades en dos modalidades de trabajo entendidas como: sincrónico y asincrónico, los cuales entenderemos de la siguiente manera:

- Trabajo sincrónico: En esta modalidad los estudiantes y profesor convergen e interactúan en tiempo real, por medio de dispositivos tecnológicos y conectividad a internet. Especialmente en aplicaciones de videoconferencia, llamadas y mensajes grupales.
- Trabajo asincrónico: Los profesores diseñan una actividad, que pueden valerse de recursos diversos (videos, lecturas, canciones, imágenes, etcétera) a la que los estudiantes darán respuesta, enviando sus evidencias de trabajo al profesor(a) o cargando dichas evidencias en alguna plataforma o aplicación disponible en internet.

Con estas dos modalidades las niñas, niños y adolescentes podían estar en casa realizando tareas y actividades educativas, pero, como ya hemos reiterado, no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar en estas modalidades, tanto es así que algunos, se vieron obligados a desertar la escuela, y así trabajar para apoyar a la economía del hogar, pues los padres de familia no aceptaban que ver la televisión o estar frente a una pantalla fuese estar estudiando, en otros casos, simplemente no se logró entablar comunicación y la escuela no hizo más por ellos.

La educación a distancia fue esencial hasta finales del ciclo escolar 2020-2021, pues con su culminación, se empezaba a plantear desde el gobierno de México y a través de la SEP, la posibilidad de volver a las aulas para el siguiente ciclo escolar. Esto con la finalidad de evitar la deserción escolar y mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje, pues si bien la tecnología fue de gran ayuda, no ha logrado remplazar el trabajo colaborativo en las aulas, el diálogo y la relación personal, entre alumnos y profesores.

Es así como en el mes de agosto de 2021, dio inicio otro ciclo escolar, el 2021-2022, mismo en que se ha dado el desarrollo de la nuestra investigación. Un regreso para algunos premeditado, pues no existían las condiciones de sanidad necesarias para dicho regreso a clases presenciales, en muchos de los centros educativos.

Tanto la Secretaria de Salud (S.S), como la SEP, hablaban de un “Regreso seguro”, cuyas principales medidas de seguridad consideran: el uso de mascarilla o cubrebocas en todo momento, durante la jornada escolar, lavado de manos frecuente y el uso de gel antibacterial, así como toallas desinfectantes y sanitizante en aerosol o líquido, para quienes tuviesen la posibilidad de adquirirlos.

Así mismo, entre estas medidas de seguridad, para las instituciones educativas se implementaron tres filtros para el acceso y permanencia y así poder estar en clase. El primero de ellos correspondía a los padres de familia y consistía en preguntar desde casa al estudiante si presentaba algún síntoma de la enfermedad, como puede ser fiebre, dolor de cabeza, gripe, tos, entre otros, y en caso de ser afirmativo acudir al médico y realizar una prueba de COVID-19.

El segundo filtro se realizaba en la entrada a la escuela, con un comité integrado por docentes y padres de familia, este consistía en el registro y toma de temperatura, junto con las mismas preguntas que había realizado el padre o la madre de familia en casa, se rociaba desinfectante líquido y se aplicaba gel antibacterial para limpiar las manos.

Finalmente, existía un tercer filtro, mismo que correspondía realizar al docente encargado de la primera clase, pues este se colocaba en la entrada al salón de clases, y aplicaba gel antibacterial nuevamente, para permitir el acceso al aula, una vez ingresaban los alumnos al salón, se solicitaba que desinfectaran su lugar de trabajo, mientras tanto el docente en caso de ver que algún alumno presentaba síntomas de COVID-19 tenía que reportar de inmediato a orientadores o directivos, para que estos a su vez llamasen a los padres de familia y llevarsen al estudiante al médico y se tomaran las medidas que este indicará.

Aunado a dichas medidas, se tomó la determinación de no obligar a nadie a regresar a las aulas de forma presencial, por lo que este regreso a clases fue voluntario, en razón de múltiples comentarios de padres de familia, incluso maestros. Por lo tanto, en caso de que los padres optaran por que sus hijos siguieran trabajando desde casa, los docentes deberían enviar actividades para que se pudiesen realizar de forma autónoma.

En el caso específico de la Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno”, escuela en que hemos desarrollado la investigación, se atendió a los estudiantes cuando los grupos eran menores a los 20 estudiantes de manera presencial y de manera continua (diariamente); cuando los grupos rebasaban dicha cantidad, se dividían los grupos en dos y se les atendía de forma alternada, una semana lunes y miércoles, y la siguiente martes y jueves, dejando libre el día viernes para dar asesoría a quienes así lo requirieran y estuviesen trabajando desde casa, y para recibir actividades desarrolladas por estos estudiantes.

A continuación se muestra una tabla (ver Tabla 1) para comprender mejor lo anteriormente descrito, considerando que por mes se trabaja durante cuatro semanas:

Semana	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Asesoría
2	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Asesoría
3	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Asesoría
4	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Asesoría

Tabla 1. Horario escalonado: Inicio ciclo escolar 2021-2022. Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar, que la respuesta de los padres de familia y estudiantes en un inicio fue de miedo e incertidumbre, pero a medida que fueron transcurriendo los meses el panorama cambio, esto fue notorio en los filtros de seguridad, pues en un inicio había participación de padres de familia, un par de meses después la participación era nula, delegando toda la responsabilidad al personal docente, directivo y manual de la institución. Pese a que la cantidad de alumnos cada vez fue incrementando de manera considerable.

En razón de lo anterior, cuando ya era una cantidad mínima de alumnos que trabajaban en casa, se optó por eliminar los viernes para asesorías, únicamente

eran para recepción de actividades. Y las semanas de trabajo presencial quedaban conformadas de la siguiente manera (ver Tabla 2):

Semana	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1
2	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2
3	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1
4	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 1	Subgrupo 2

Tabla 2. Horario escalonado hasta octubre de 2021. Fuente: Elaboración propia

Meses más tarde, las autoridades educativas (zona escolar), dieron la instrucción de que en enero de 2022 se eliminaba la modalidad a distancia, y por ende, de acuerdo a la organización de cada centro educativo, se organizaría a los estudiantes para continuar las actividades, en el caso de la institución en la cual nos vimos inmersos, no fue necesario realizar cambios ante esta medida, por lo menos, no hasta finales del mes de marzo, que de acuerdo a las instrucciones de la zona escolar, se determinó que la totalidad de estudiantes regresaría a clases presenciales de manera continua, esto es, se eliminaba la organización mostrada en la Tabla 2. Por lo que para el cierre de la presente investigación, los diferentes grupos, asistían de manera continua.

Como se ha podido notar, los alumnos, se han visto inmersos durante su formación en educación secundaria envueltos en esta serie de cambios paulatinos, y específicamente en este ciclo escolar 2021-2022, en los que se ha pasado de una organización a otra, atendiendo las indicaciones de las autoridades educativas. Pero además es posible agregar los múltiples cambios que han experimentado las familias de los estudiantes, que dependiendo del sector laboral u ocupación de los tutores de los estudiantes, han tenido que volver de manera paulatina a sus actividades cotidianas de manera presencial, por lo que no es posible que sigan cuidando a sus hijos, y la opción más viable que encuentran es enviarlos a las aulas.

Sin duda, esta serie de cambios, en un escenario inédito, es el resultado de esta relación pandemia - educación, que si bien, ya se advertía que la escuela no podría volver a ser la misma al inicio del confinamiento obligatorio por el COVID-19, al mismo tiempo se hablaba a futuro de una nueva normalidad, en la que se decía que la educación híbrida (alternar entre presencialidad y educación a distancia) sería la

nueva forma de continuar con la educación, que las escuelas no podrían volver a ser las mismas. La realidad nos demostró que no existen los recursos e infraestructura pertinente para ello, tampoco las condiciones sociales y económicas en los hogares del estudiantado, para contribuir al desarrollo de la misma, y la nueva normalidad, pareciera que es, volver a la vieja normalidad.

1.3. Justificación

La investigación que aquí presentamos da cuenta del trabajo realizado en los diferentes cursos que conforman la LEAEES y del nivel de logro obtenido en cuanto a las competencias establecidas en el *Perfil de egreso de la educación Normal*, mismas que se engloban en: genéricas, profesionales y disciplinares.

Entendidas las primeras como aquellas que todo egresado de educación Normal debe desarrollar, las segundas aquellas que todo docente deberá utilizar para orientar su práctica educativa independientemente del nivel en que se desarrolle y por último, aquellas que conciernen al área de especialización, para el caso de nuestra investigación lo concerniente a la asignatura de nivel secundaria “Lengua Materna. Español”.

En razón de lo anterior, una de las competencias disciplinares que enmarca la importancia de la investigación que aquí presentamos es: “Utiliza la competencia comunicativa para organizar el pensamiento, comprender y producir discursos orales y escritos propios de las distintas prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2018, pág.61). En consecuencia, la intervención educativa permitirá contribuir al desarrollo de dicha competencia, incluso en los estudiantes.

Es importante, no olvidar que cuando hablamos de competencia comunicativa, esta implica no solo poseer y acumular saberes del español o del lenguaje, sino saber utilizarlos. En palabras de Lomas (2014) puede entenderse como: “[...] la capacidad de las personas de para comportarse comunicativamente de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla [...]” (pág.37). Ello implica que los sujetos sean capaces de hacer uso del lenguaje en diversos contextos, sea dentro o fuera de la escuela, tanto docentes como estudiantes.

De ahí la pertinencia de la investigación que aquí se plantea, pues esta tiene como finalidad fomentar la lectura crítica en estudiantes de educación secundaria, dado que muchas veces cuando se habla de lectura en este nivel educativo, se limita únicamente a la comprensión o interpretación, y si bien es fundamental que podamos comprender, no basta con ello, es necesario ser capaces de cuestionar y emitir juicios respecto a lo que se lee.

Pero además, consideramos que es esencial poder generar espacios de diálogo, que permitan precisamente desarrollar la competencia comunicativa antes referida, pues a través de la interacción con otras personas podemos comparar ideas, externar y aclarar dudas, opiniones, reflexionar y tomar posicionamientos informados, que permitan cuestionar diversos aspectos que muchas veces damos por ciertos. En especial, en una época como la que estamos viviendo, en la que gracias a los diferentes recursos tecnológicos y medios de comunicación podemos acceder a textos y materiales variados, pero de entre los cuales también hace falta una mirada crítica que posibilite discernir entre información fiable y aquella que no lo es.

Nunca como hoy, habíamos tenido la posibilidad de acceder a la información con tanta facilidad y rapidez desde soportes variados (impresos o digitales). Por lo que, si logramos desarrollar en el estudiantado una actitud y mirada crítica, este podrá a su vez interrogar aquello que se da por cierto o que muchas veces ha asimilado sin cuestionar, emitiendo juicios y opiniones argumentadas, producto de la reflexión, análisis y contratación de ideas en el intercambio con otros.

En suma, ambas habilidades, lectura y diálogo posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, ¿cómo desarrollar la lectura crítica con estudiantes de educación secundaria y al mismo tiempo fomentar el diálogo y propiciar con ello el aprendizaje?

Desde la perspectiva que estamos adoptando, implica romper con esquemas de trabajo rígidos, por ello, pretendemos ceder protagonismo al estudiantado, propiciando incluso que existan cuestionamientos a las actividades a realizar, de modo que logremos romper con una cultura de silencio que se vive en las escuelas

y podamos dar voz al estudiantado. De tal forma que se produzcan aprendizajes significativos, derivados principalmente de la lectura crítica. Pues la temática que hemos abordado, no se agota, implica cuestionarnos de manera permanente. Convirtiéndose en una herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje en las escuela, y desde luego en la comunidad.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo General

Identificar formas de implementar la lectura crítica con estudiantes del tercer grado, grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno”, mediante el análisis de diferentes textos (orales y escritos) y recursos variados (canciones, imágenes, videos, etc.), a fin de posibilitar espacios de diálogo (oral o escrito) y con ello, favorecer al logro y adquisición de aprendizajes.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar la concepción que tienen los estudiantes del tercer grado, grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno”, respecto a lectura, durante el ciclo escolar 2021-2022.
- Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que presentan las prácticas de lectura de los estudiantes del tercer grado, grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno”, mismas que permitan ser el punto de partida hacia la lectura crítica.
- Implementar y desarrollar espacios de diálogo oral y/o escrito, donde se compartan comentarios, opiniones y reflexiones a las que llegan los estudiantes del tercer grado, grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno”, mediados por la lectura de textos diversos.
- Relacionar los contenidos de la asignatura Lengua Materna. Español, mediante la puesta en práctica de la lectura crítica con estudiantes del tercer grado, grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno”.

1.5. Pregunta general de investigación

Derivado de los datos que hasta ahora hemos expuesto, además de las condiciones y retos actuales de la educación a nivel global, surge la pregunta que guía nuestra investigación. ¿Cómo desarrollar la lectura crítica con estudiantes del tercer grado, grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno”, para fomentar el diálogo y el aprendizaje, durante el ciclo escolar 2021 – 2022?

1.6. Supuesto

La lectura y el diálogo, como habilidades del lenguaje básicas, favorecen el desarrollo y aumento del vocabulario de los estudiantes, y simultáneamente la adquisición de aprendizajes, no solo de la asignatura Lengua Materna. Español, pues las habilidades lingüísticas tienen en un carácter transversal, por lo que ponerlas en práctica favorece al logro de aprendizajes. Aunado a lo anterior, si estas habilidades se hacen desde una perspectiva crítica, se puede vincular tanto lo escolar con lo social, por lo tanto se pueden generar aprendizajes significativos.

1.7. Delimitación del problema

La investigación se realizó considerando que la lectura crítica da pauta a que se genere un diálogo, incluso interno, sea con un texto o el mundo, esto propicia una lectura autocrítica, a partir de ello, somos capaces de externar de manera oral o escrita, lo que pensamos, creemos o sentimos.

Ahora bien, es importante destacar que las intervenciones realizadas se hicieron en tercer grado de educación secundaria, en cinco sesiones por semana, pues la asignatura se trabaja de manera diaria de acuerdo al horario de la escuela secundaria, en donde retomamos el trabajo realizado con el grupo “A”, conformado por 40 estudiantes de los cuales, 23 son hombres y 17 mujeres, como se muestra en la tabla de la pág. 33.

La investigación se llevó a cabo en el periodo comprendido de agosto de 2021 a mayo de 2022, trabajando desde una perspectiva mixta, pues si bien, el aprendizaje no puede ser cuantificable, existen instrumentos que permiten aproximarnos a datos cuantitativos, que generalmente son la base para la toma de decisiones en el ámbito educativo, la mayor parte de nuestro trabajo se centra en lo cualitativo, por ello, consideramos una perspectiva mixta, además de la perspectiva de la metodología de investigación – acción.

1.7. Contexto social y escolar

La propuesta de investigación que aquí se plantea, como ya hemos hecho alusión previamente, ha sido desarrollada en la Escuela Secundaria Oficial No. 0322 “Manuel Payno”, una institución de carácter público, que ofrece el servicio educativo

en su modalidad de: secundaria general y cuyo sostenimiento está a cargo del gobierno estatal, ubicada en la localidad de San Juan Xochiaca, localidad que se encuentra al noreste de su cabecera municipal, ubicada en Tenancingo de Degollado, uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México y se ubica en la región sureste del mismo.

Respecto a la comunidad, podemos decir que se ubica en una zona de carácter rural y colinda al norte con el municipio de Joquicingo de León Guzmán y una de sus comunidades al noroeste con: Maxtleca de Galena. Al oeste colinda con San Gabriel Zepayautla, al sur con la localidad de San Simonito y al este con el poblado Santa Cruz Xochiaca, todas estas pertenecientes al municipio de Tenancingo de Degollado.

Además de la escuela secundaria, la comunidad cuenta también con otros servicios educativos, en diferentes niveles, tales como: a) Educación Inicial (por medio del CONAFE); b) Educación Preescolar: Jardín de Niños “Federico García Lorca”; c) Escuela Primaria “Educación y Patria”; d) Educación Media Superior “CBT No.1 Tenancingo” y e) Escuela para adultos “Profra. Sofía Baltazar Gutiérrez”.

De manera general, los pobladores, cuentan con servicios públicos como agua potable, energía eléctrica y alumbrado público, drenaje, calles pavimentadas (en su mayoría), además de acceso a servicios de comunicación tales como: servicios de telefonía, internet y/o televisión de paga; También transporte público a la cabecera municipal y capital del estado.

La población oscila alrededor de 3,800 habitantes, esto de acuerdo con datos del INEGI (2015). En el que la educación secundaria resulta trascendental, puesto que, de acuerdo con esta institución, la población cuenta con un grado de escolaridad promedio equivalente al tercer grado de secundaria, significando este nivel educativo, el último en la vida de los pobladores.

Entre las principales actividades económicas de los habitantes se encuentran: a) El comercio de frutas y verduras en municipios aledaños a la comunidad, principalmente: Tenancingo, Metepec y Tenango del Valle; b) La

ganadería, principalmente de ganado vacuno, porcino y ovino; c) La agricultura, principalmente de maíz, frijol, haba, chícharo, calabaza y la producción de: limón, aguacate, nopal, durazno y nuez; d) La panadería; f) Carnicerías; g) Negocios de comida rápida y h) producción y venta de pulque.

Dentro de las costumbres y tradiciones, gran parte de la población se rige por la religión católica, derivado de ella, se siguen las festividades tradicionales de dicha religión, únicamente sobresalen a nivel comunitario las festividades del 24 de junio, pues se celebra al santo de la comunidad y el 12 de diciembre, fecha en que se conmemora a la virgen de Guadalupe.

A nivel comunitario se han hecho esfuerzos promover el arte, cultura, deporte y economía, desde el año 2019, mediante el evento denominado “Feria del pulque, San Juan Xochiaca” un evento anual que reúne a los productores de esta bebida, para vender sus productos, al mismo tiempo, reúne a productores de nopal y sus diversas aplicaciones gastronómicas; además de agregar a dicho evento la participación de números artísticos (música y bailables) organizados por habitantes de la comunidad e incluso se ha organizado en conjunto una carrera atlética.

Podemos notar que existe la posibilidad de acceder a servicios que permiten acceder a información, principalmente por medio de internet. Aunado a ello, la comunidad carece de espacios de esparcimiento que contribuyan al desarrollo educativo y deportivo, salvo para el fútbol, pues se tiene participación en encuentros con otras comunidades y torneos municipales.

1.7.1. La escuela secundaria y su organización

Como hemos referido en el apartado anterior, la investigación fue desarrollada en la Escuela Oficial No.0322 “Manuel Payno”, con Clave de Centro de Trabajo (CCT): 15ES0482N, perteneciente a la Zona Escolar (ZE): S118, cuya Supervisión Escolar se encuentra ubicada en el municipio de Tenancingo de Degollado y que a su vez, forma parte de la Subdirección Regional de Educación Básica Ixtapan de la Sal.

La escuela secundaria es una de las instituciones educativas a las cuales pueden acceder los NNA de la comunidad y de las comunidades vecinas, a ella

asisten alumnos de las comunidades de: San Gabriel Zepayautla, San Pedro Zictepec y Maxtleca de Galeana (principalmente). Pues también hay quienes optan por acudir a estudiar en alguna de las diferentes instituciones del mismo nivel a la cabecera municipal o las comunidades antes referidas.

De tal forma que la matrícula para el ciclo escolar 2021-2022 se conformó de un total de 243 alumnos, de los cuales 117 son mujeres y 126 hombres, distribuidos, en seis grupos, dos para cada grado, como se muestra en la siguiente tabla (ver tabla 3):

Grado/Grupo	Mujeres	Hombres	Total
1° "A"	19	20	39
1° "B"	21	19	40
2° "A"	22	20	42
2° "B"	20	21	41
3° "A"	17	23	40
3° "B"	18	23	41
Total	117	126	243

*Tabla 3. Matrícula de estudiantes de la Esc. Sec. Ofic. No. 0322 "Manuel Payno" ciclo escolar 2021-2022.
Fuente: Elaboración propia*

1.7.2. Misión y Visión

Todas las instituciones educativas buscan que el trabajo que en ellas se realiza sea de provecho para los educandos, y que al mismo tiempo esto contribuya a lograr que dichas instituciones sean un referente y garantía de que los servicios que ahí se ofertan sean de excelencia, permitiendo así hacer frente a los desafíos de la sociedad actual, y futura.

En el caso de la Escuela Secundaria Oficial No. 0322 "Manuel Payno" y conforme a su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), podemos extraer lo siguiente en referencia a estos aspectos:

- **Misión:** Ofrecer a los alumnos una educación de calidad que les permita el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para que sean seres competentes y autosuficientes en su formación integral para incidir constructivamente en un cambio social.

- **Visión:** Ser una Escuela Secundaria que brinde un Servicio Educativo de Calidad, desarrollando en la comunidad escolar la adquisición de conocimientos, práctica de valores, así como la generación de competencias por Docentes profesionales dentro de un clima de respeto y trabajo colaborativo que permita garantizar la integración exitosa a la sociedad actual, integrando el proyecto de comunidades de aprendizaje.

1.7.3. Infraestructura de la escuela secundaria

La escuela cuenta con cuatro aulas diseñadas para clases, un laboratorio y salón de usos múltiples acondicionados ambos desde 2017 (derivado del sismo ocurrido en septiembre de ese año) para el mismo fin, pues varios espacios se vieron afectados y están en proceso de demolición.

Cuenta también con un centro de cómputo, con acceso a internet, pero que es insuficiente para dar atención a la totalidad de estudiantes por grupo, cuatro espacios/áreas de atención para el servicio de orientación, un espacio destinado a dirección y otro a subdirección académica.

Además de áreas verdes, cancha de futbol, cancha de basquetbol y plaza cívica techada, junto con un área para el personal de apoyo secretarial. Se cuenta también con un área de sanitarios, dividida, de modo que quedan independientes una para mujeres y otra para hombres, junto con dos cisternas y sus respectivas bombas en funcionamiento, pues una problemática nivel comunitario es el abastecimiento de agua potable.

Entre las aulas y áreas afectadas, descritas al inicio de este apartado, se utilizan las de menor afectación como bodegas para materiales didácticos, libros, archivo escolar, equipo deportivo, mesas, sillas y bancas, material de limpieza y herramientas de trabajo para mantener las áreas verdes; las de mayor afectación, se utilizan para resguardar equipo tecnológico en mal estado o inservible.

Adicionalmente a lo ya descrito, hay dos espacios de áreas verdes, uno de ellos utilizado por la plantilla docente como estacionamiento y la otra se encuentra restringida, pues está detrás de las áreas en espera de ser demolidas.

Es importante destacar, que los padres de familia han hecho contribuciones económicas después del sismo anteriormente referido, además de gestiones ante autoridades locales, municipales y estatales, junto con la participación de miembros de la comunidad que se dedican a la albañilería, se ha trabajado en la construcción de dos aulas, que permitiesen suplir las afectadas, las cuales están próximas a ser entregadas.

1.7.4. Personal que labora en la institución

La planta docente de la Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno” se conforma de diez docentes horas clase, cuatro orientadoras técnicas, directora académica y subdirectora académica. Del total de personal docente y directivo, tres de ellos cuentan con estudios de posgrado y el resto con estudios de licenciatura o equivalente.

Entre el personal no docente la escuela cuenta con una secretaria administrativa y dos personas de apoyo manual, una de ellas designada por el Gobierno del Estado de México (GEM) y el otro, contratado por la sociedad de padres de familia.

En general, el personal docente y no docente de la escuela secundaria se caracteriza por trabajar bajo un esquema de colaboración y valores, entre los que destacan la honradez, responsabilidad, equidad e inclusión, aunado al compromiso en cada una de las actividades que desempeñan.

1.8. Grupo de estudio

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de tercer grado de los grupos “A” y “B”, de la secundaria ya referida en apartados anteriores, en un primer momento pues no era posible determinar al grupo de estudio sin antes hacer un diagnóstico, para en un segundo momento definir al grupo “A”, como grupo de estudio.

Ello en razón de que se ha tenido comunicación permanente desde el primer inicio del ciclo escolar, y dadas las condiciones en las que nos vimos inmersos, producto de la pandemia por COVID-19, además de las diferentes indicaciones respecto a la reanudación actividades escolares de manera presencial.

Siendo más específicos, al inicio del ciclo escolar 2021-2022, durante la primera jornada de observación y la primera jornada de práctica docente, el grupo “A” contaba ya con la totalidad de sus estudiantes asistiendo en dos subgrupos de manera presencial alternada. Por su parte el grupo “B” se conformaba por 5 de sus estudiantes asistiendo de forma continua, el resto trabajando desde casa.

Ante dicho panorama, se cuestionó a los estudiantes de ambos grupos, las razones por las que habían elegido iniciar el ciclo escolar de manera presencial, en su mayoría refirieron que después de más de un año de estar en casa, necesitaban salir; otros, que no se aprende igual a distancia que en la escuela; algunos mencionaron que extrañaban a sus amigos; aunque también hubo quien refirió que sus padres los enviaron a la escuela; en general, los estudiantes mencionaron que se habían experimentado dificultades de conectividad, pues no todos cuentan con servicio de internet en casa o dispositivos como computadora e impresora.

Lo anterior, fue una muestra de las opiniones de los estudiantes, que a medida que se ha desarrollado la investigación, cada grupo representaba un reto en sí mismo, dado que cada grupo y sus subgrupos requerían poder tener un avance progresivo y simultáneo. Por cuestiones de organización escolar, no siempre fue posible y sumado a las suspensiones por fechas conmemorativas establecidas en el calendario oficial de la SEP, indicaciones/eventos de la autoridad educativa estatal o por sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE).

Sin duda, el hecho de poder interactuar la mayor parte del tiempo de manera presencial con los estudiantes fue determinante, para los fines que guiaron la presente investigación, por ello, nos decantamos por seleccionar al grupo “A”, no omitimos mencionar que el diagnóstico inicial contemplo a ambos grupos.

1.8.1. Problemáticas generales de los estudiantes de tercer grado

La totalidad de estudiantes inscritos en el tercer grado de la Escuela Secundaria, cuenta con una edad acorde al nivel y grado de estudio, es decir, se encuentran entre los 14 y 15 años, sabemos así que estamos trabajando con adolescentes. En este sentido, el portal en línea de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su apartado “Temas de Salud: Salud adolescente” refiere que:

La adolescencia es la fase de la vida que va de la niñez a la edad adulta, o sea desde los 10 hasta los 19 años [...] Los adolescentes experimentan un rápido crecimiento físico, cognoscitivo y psicosocial. Esto influye en cómo se sienten, piensan, toman decisiones e interactúan con su entorno. (OMS, s.f.)

Partiendo de esta concepción, todo estudiante de secundaria transita por esta etapa incluso antes de ingresar a este nivel educativo, y continuará una vez egresado; sin embargo, la toma de decisiones en esta etapa será crucial para el resto de sus vidas, pues de las decisiones que se tomen se elegirá seguir estudiando o no, elegir una institución de educación media superior de manera informada o no, entre otras. Desde el punto de vista de Osorio (2018):

En esa etapa de su desarrollo personal, los adolescentes necesitan del amigo, del confidente, el consejero y de una mano suave y firme que los oriente a la toma de decisiones más apropiadas para encaminar sus acciones en beneficio de su propio desarrollo, de sus familias, sus amigos y la sociedad a la que pertenecen. (pág.12)

Desde esta perspectiva, no podemos como docentes ser indiferentes a las características de los estudiantes, mucho menos, tomar decisiones de manera arbitraria o autoritaria, ignorando las diversas condiciones sociales y culturales en las que viven los estudiantes, mismas que repercuten en el desempeño académico, en su interés hacia la escuela y las actividades que ahí se desarrollan, pues todas en suma, inciden la disposición para aprender, que en el diálogo fue posible conocer.

Además, de los cambios físicos, cognitivos y psicológicos, que están experimentando los estudiantes en esta transición entre la infancia y la edad adulta, debemos agregar los efectos de la pandemia, principalmente el miedo a ser contagiados o la pérdida de familiares y conocidos, provocados por él COVID-19.

El hecho de verse inmersos en un confinamiento obligatorio, cortó los procesos de interacción entre estudiantes, algunos de ellos no gustaban de trabajar en equipo y lo externaron, en diversas ocasiones, por lo que podemos agregar a los efectos de la pandemia, dificultar los procesos de convivencia y participación entre estudiantes.

Por ello, fue importante durante el desarrollo de la investigación propiciar espacios de interacción entre estudiantes, que permitieran mejorar la socialización de experiencias y aprendizajes, junto con el desarrollo de habilidades comunicativas.

1.8.2. Diagnóstico

A continuación, ofrecemos un análisis derivado de las primeras dos jornadas de práctica docente, valiéndonos principalmente de la observación, entrevistas informales, la aplicación de una encuesta por medio de un formulario digital como instrumento para la recolección de datos, todo ello a fin de abonar al desarrollo de la investigación.

Pero, antes de ir a ellos, recordemos que una de las características principales de la escuela es que estas son un punto de encuentro, en el que converge la diversidad, aunque muchos quisieran que fuese un lugar homogéneo, al que se pudiese aplicar una sola forma y estilo de enseñanza, como se concebía anteriormente el proceso educativo, y que afortunadamente cada vez es menor, lamentablemente en algunos centros educativos dicha idea persiste.

Para hacer frente a la situación anterior, es importante realizar diagnósticos que permitan tener referentes de las características de los estudiantes. ¿Pero para qué tener un diagnóstico? Desde el punto de vista de Luchetti & Berlanda (1998): “[...] se entiende por diagnóstico el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario para aproximarlos a lo ideal” (pág. 17). Consideramos por ello, que es indispensable en todo proceso tener un punto de partida que permitiese, saber que concepciones existían en un inicio, y pudiesen a su vez ser comparables después de la intervención.

Más adelante presentamos diferentes aspectos recabados de los diferentes diagnósticos realizados, entre los que podemos destacar aspectos sociales, desarrollo de habilidades lingüísticas, estilos de aprendizaje, motivación e interés por aprender y desde luego datos que abonaran a los temas centrales de esta investigación.

1.8.3. Recursos que inciden en el aprendizaje

En todo proceso educativo, si bien lo más importante es el aprendizaje, este no se desliga de otros factores que pueden ser internos en la propia escuela, como externos, en casa o en la comunidad. En este sentido, sabemos que no todos los estudiantes cuentan con los mismos recursos, para ello, al inicio del ciclo escolar, ante la incertidumbre de la forma de trabajo a seguir el resto del ciclo escolar, si bien se está trabajando con dos grupos de tercer grado de educación secundaria “A” y “B”, no era posible definir cuál sería el grupo de estudio, de forma azarosa.

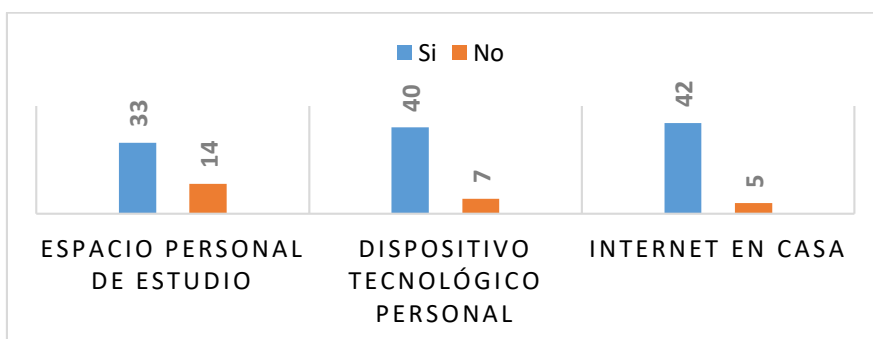
En consecuencia, solicitamos en la primera jornada de prácticas a todos los estudiantes de tercer grado pudieran responder un “Formulario diagnóstico”(ver Anexo 1) a través de la plataforma “Google forms”, en el que si bien no participó la totalidad de los estudiantes, se obtuvieron 47 respuestas de 81 posibles, misma que equivalen al 58% estudiantes de tercer grado, lo cual de acuerdo a las condiciones en las que se dio inicio al ciclo escolar 2021-2022, fue una muestra significativa que permitió generar un panorama de las condiciones en que se desenvuelven el resto de estudiantes.

Entre los datos recabados y que desde nuestra perspectiva inciden en la forma en que aprenden los estudiantes, podemos destacar los siguientes: recursos de los que disponen y que contribuyen al aprendizaje, redes sociales que utilizan, si tienen libros en casa, que valores les identifican, saber si seguirán estudiando al egresar de la educación secundaria, en qué habilidad lingüística se consideran más competentes, cuál creen que requieren fortalecer, qué caracteriza a la asignatura Lengua Materna, forma de trabajo de los docentes, cómo fue su aprendizaje durante la pandemia, y cuáles son los intereses del estudiantado, entre otras cuestiones.

Por ello, a continuación presentamos un análisis de los datos recopilados, junto con un gráfico que permita hacer más amena la interpretación de los resultados. Uno de los primeros aspectos que cuestionamos a los estudiantes, fue para saber si cuentan con un espacio personal dedicado a estudiar en casa, las respuestas a continuación: 70% (33 respuestas) de los estudiantes afirmaron que sí, el resto no; respecto a si cuentan con un dispositivo propio para estudiar: 85.1 %

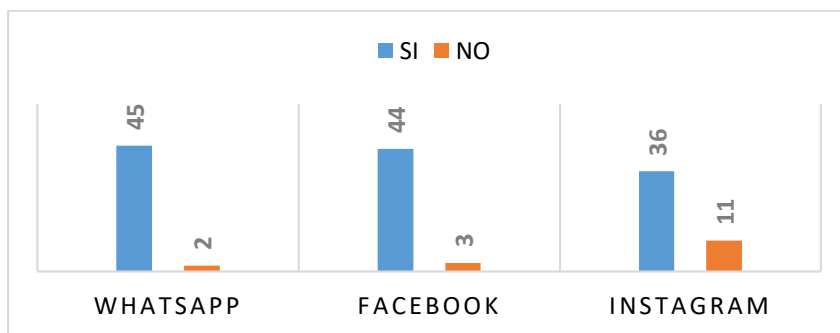
(40 respuestas) de los estudiantes afirmaron tener un dispositivo tecnológico de trabajo personal/propio (celular, computadora laptop, etc.); respecto al acceso o conectividad a internet, 89.4% (42 respuestas) refieren tener contratado algún servicio de internet en casa, el resto no, estas respuestas se muestran en la Gráfica.1.

A partir de los datos recabados, podemos inferir que la mayoría ha dado respuesta al formulario porque cuentan con los recursos necesarios (conexión a internet y un dispositivo tecnológico), el resto, pudiera no tener acceso a una de estos dos recursos, o ambos, y el hecho de no poder verles de manera presencial limitaba la comprensión de dichos datos.



Gráfica 1. Recursos de estudio personales (en casa). Fuente: Elaboración propia

Entre las aplicaciones con que están más familiarizados para trabajar desde casa se destacan las aplicaciones y plataformas digitales: Google classroom y Zoom. Respecto a redes sociales, entre las que más utilizan se encuentran: WhatsApp 95.7% (45 respuestas), Facebook 93.6% (44 respuestas) e Instagram 76.6% (36 respuestas), Ello se muestra en la Gráfica 2.

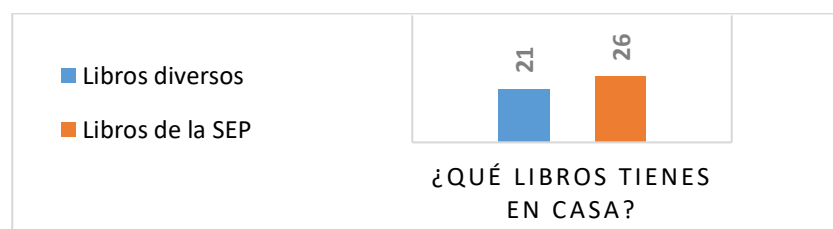


Gráfica 2. Redes sociales que utilizan los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Gracias a este dato, fue posible determinar desde qué medios sería posible dar seguimiento a las actividades y estar en comunicación permanente, así mismo en caso de cualquier indicación de las autoridades, poder seguir trabajando desde casa. Una vez que todo continuo de manera presencial, sirvió como medio para poder dar seguimiento a los resultados obtenidos tras cada jornada de prácticas.

Es destacable, el hecho de que la mayoría de estudiantes refirieron contar con un dispositivo tecnológico para trabajar de manera personal, con conectividad a internet, pues estos insumos serian de ayuda para el desempeño de actividades durante las diferentes jornadas de práctica docente y el proceso de investigación.

Por otra parte, como ya hemos referido en apartados previos, en la comunidad no se cuenta con acceso a espacios de fomento a la lectura (librerías o bibliotecas), ¿Cuántos de los estudiantes cuentan con libros en casa? Solo 44.7% (21) de los estudiantes que contestaron el formulario refirieron que sí. El resto de los estudiantes no cuentan con acceso más que a los libros de trabajo que proporciona la SEP, como se muestra en la Gráfica 3.



Gráfica 3. ¿Qué libros tienen los estudiantes en casa? Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la convivencia social, sabemos que los valores son imprescindibles y esenciales para la vida en sociedad, ¿con qué valores se identifican los estudiantes? El 80.9% (38 respuestas) consideró que el respeto es el valor principal, seguido de la honestidad con el 72.3% (34 respuestas) y responsabilidad con el 63.8 % (30 respuestas) ver Gráfica 4.

Este dato permitía advertir que los estudiantes consideran esenciales estos valores para poder desenvolverse en la escuela y en la sociedad, cabe destacar que se permitía elegir más de una opción, por ello, rescatamos solo los de mayor tendencia.



Gráfica 4. ¿Qué valores identifican al estudiantado? Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en este apartado, nos interesaba saber ¿Cuál es la expectativa de los estudiantes de tercer grado al concluir su educación secundaria? El 87.2% (41 respuestas) de los estudiantes mencionaron que seguirán estudiando al egresar de la secundaria, el resto no estaba seguro 12.8% (6 estudiantes), ninguno hizo referencia a que no seguirán estudiando, ver Gráfica. 5.



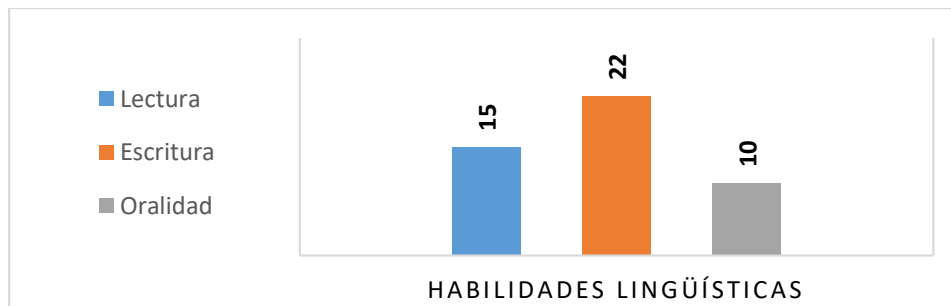
Gráfica 5. ¿Los estudiantes de la Sec. 0322 "Manuel Payno" seguirán estudiando al egresar? Fuente: Elaboración propia

Este último dato nos permitió saber que la mayoría de estudiantes, seguirá fortaleciendo sus competencias en media superior, lo cual nos exigía al mismo tiempo, cimentar las bases para, que dicho fortalecimiento sea posible, independientemente de si se sigue estudiando o no.

1.8.4. Habilidades lingüísticas y aprendizaje

Tomando como referencia el mismo instrumento diagnóstico (Formulario: Google forms), en cuanto al ámbito académico, se realizaron preguntas relacionadas con la asignatura Lengua Materna. Español, específicamente, respecto a las habilidades lingüísticas básicas (leer, escribir o hablar), se cuestionó en que habilidad los estudiantes se consideraban más competentes o hábiles, de los 47 estudiantes que participaron: 22 estudiantes (46.8%) consideraron ser más competentes en cuanto

a la escritura; 15 estudiantes (31.9%) consideraron que lo son en lectura; y 10 estudiantes (21.3%) en oralidad, ver Gráfica 6.

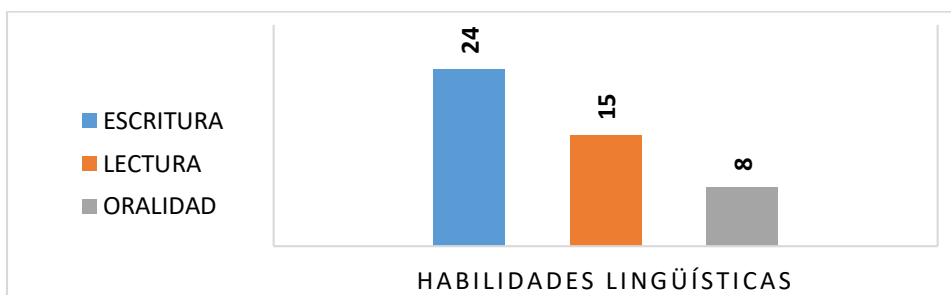


Gráfica 6. ¿En qué habilidad te consideras más competente? Fuente: Elaboración propia

Pudimos notar que los estudiantes sienten mayor confianza para escribir, pero, ¿hasta qué punto se ha desarrollado esta habilidad? Pues se ha dejado un espacio para especificar ¿por qué lo consideraban así?, entre las respuestas, la mayoría de los participantes refieren que lo saben porque les gusta hacer apuntes, porque escriben rápido, o simplemente porque escriben bien (caligrafía).

Deducimos a partir de lo anterior, que los estudiantes asimilan escribir como el simple acto mecánico de codificar, escribir después de un dictado, o con tener buena caligrafía. En este sentido conviene no olvidar que la competencia escrita, va más allá de solo reproducir lo que otros nos dicen (dictan), transcribir textos o tener “bonita letra”.

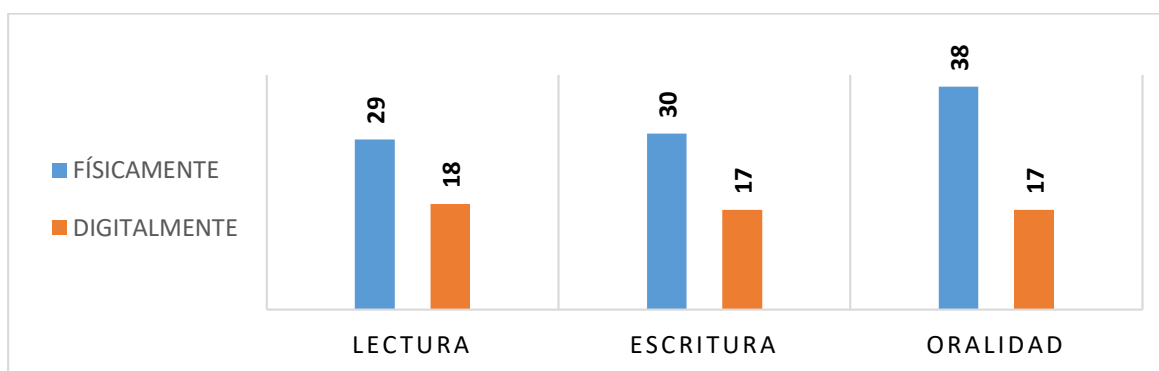
Derivado de la pregunta anterior se cuestionó a los estudiantes cuál habilidad consideraban requerían fortalecer o trabajar, se obtuvieron los siguientes resultados: 24 respuestas (51%), en contra parte, la oralidad fue la menos seleccionada con 8 respuestas (17%), ver Gráfica 7.



Gráfica 7. ¿Qué habilidad lingüística requieres fortalecer? Fuente: Elaboración propia

Podemos advertir que el estudiantado considera una prioridad en Lengua Materna. Español, escribir correctamente, pese a que esto no necesariamente implique el conocimiento y uso de reglas gramaticales o propiedades textuales, tales como: coherencia, cohesión, sintaxis, semántica, variabilidad lexical o estilo.

Ahora bien, derivado de la pandemia y el uso prácticamente obligatorio de plataformas digitales, para dar continuidad a las actividades. ¿Cómo prefieren hacer uso de las habilidades lingüísticas los estudiantes: de forma digital o de forma presencial/física? En las tres habilidades los estudiantes en su mayoría eligieron la modalidad presencial/física, específicamente por habilidad los resultados fueron: lectura física (libros o copias impresas) 29 de las respuestas (61.7%); escritura física (hojas, lápices y/o lapiceros) 30 de las respuestas (63.8%); y oralidad (platicar conversar de forma presencial) 38 de las respuestas (80.9%), ver Gráfica 8.

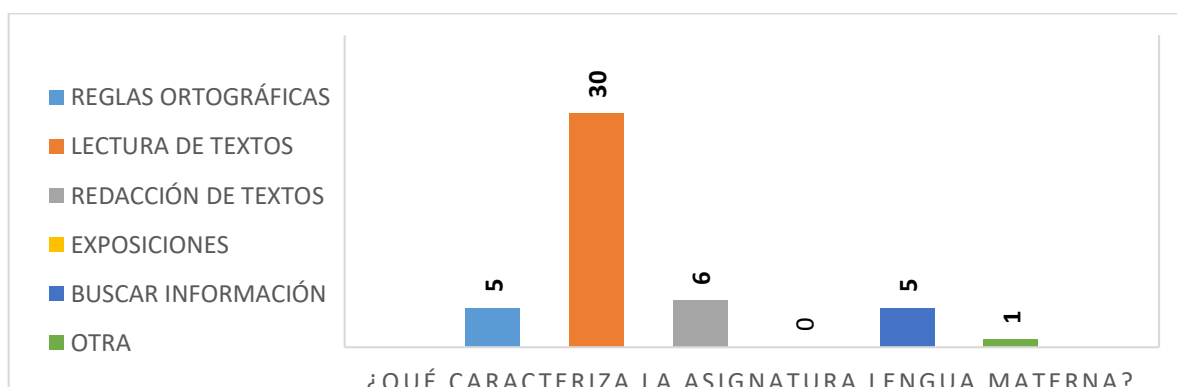


Gráfica 8. Habilidades lingüísticas (digital vs físico)

Lo anterior, nos permitió observar que aunque los estudiantes, en su mayoría, dedican más tiempo al uso de dispositivos y servicios tecnológicos o digitales, no han logrado ver en dichos recursos, herramientas que les permitan desarrollar sus habilidades comunicativas, ni aprovecharlas en favor del aprendizaje. Pero también, vemos una constante, respecto a quienes prefieren lo físico y lo digital.

Ahora bien, cuando se habla de la asignatura Lengua Materna. Español, consideramos relevante saber con qué suelen caracterizarla, para ello, se plantearon las siguientes opciones: 1) Reglas ortográficas, 2) Lectura de libros/textos, 3) Redacción de textos, 4) Exposiciones, 5) Búsqueda de información en fuentes diversas y 6) Otra respuesta (especificar cuál).

Los resultados obtenidos: 30 estudiantes (63.8%) asimilan la asignatura Lengua Materna con Lectura de libros/textos; 6 estudiantes (12.8%) la asimilan con Redacción de textos; 5 estudiantes(10.6%) la asimilan con Búsqueda de información en fuentes diversas; 5 estudiantes (10.6%) la asimilan con Reglas ortográficas; 1 estudiante (2.1%) la asimila con Otra respuesta, sin embargo, no especifica con cuál, ver Gráfica 9. En razón de lo anterior, notamos que los alumnos piensan que hablar de la asignatura Lengua Materna. Español, conllevará a leer textos.



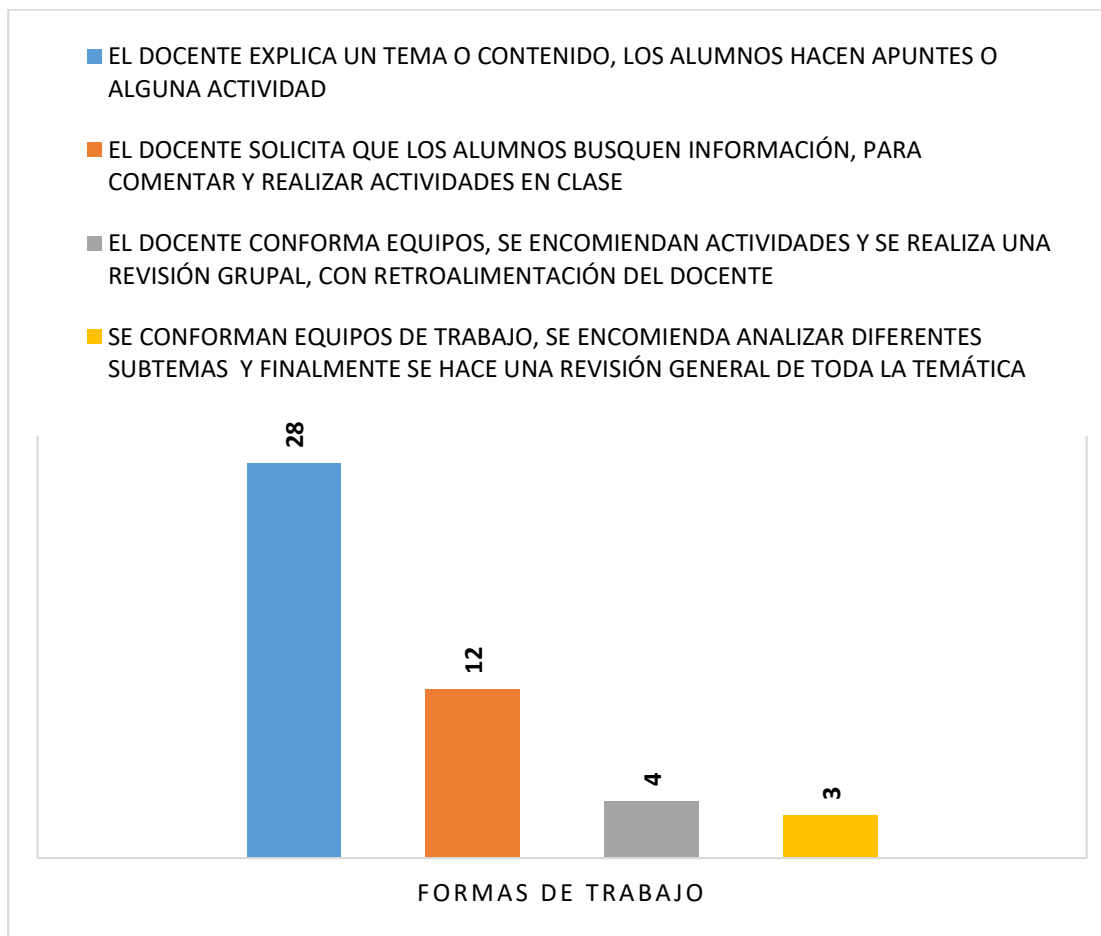
Gráfica 9. ¿Qué caracteriza la asignatura Lengua Materna? Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto que cuestionamos, fue la forma de trabajar de los docentes y cuál desde la perspectiva de los estudiantes era la más utilizada, para ello, a continuación se presentan las opciones planteadas, que si bien existen varias opciones, aquí planteamos algunas de las más comunes desde la experiencia personal.

Los resultados obtenidos fueron:

- 1) El docente explica un tema o contenido, los alumnos realizan apuntes o alguna actividad: 28 respuestas (59.6 %);
- 2) El docente solicita que los alumnos busquen información, derivado de ello se comenta en clase y se realizan actividades: 12 respuestas (25.5%);
- 3) El docente conforma equipos de trabajo, se encomiendan actividades (iguales para todos los equipos) y se realiza una revisión de forma grupal, con el docente realizando comentarios u observaciones: 4 respuestas (8.5%) y

4) Mediante la conformación de equipos de trabajo, se analizan diferentes subtemas, para finalmente realizar una revisión general, que permita abordar toda una temática: 3 respuestas (6.4%), ver Gráfica 10.

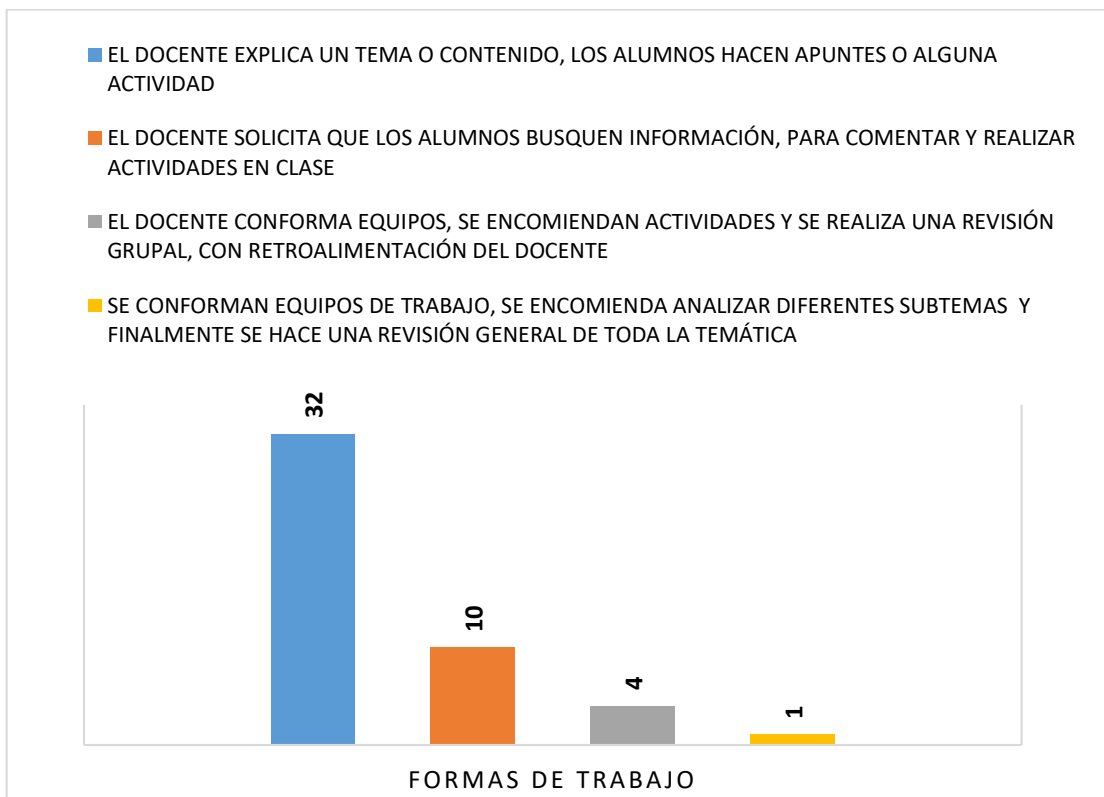


Gráfica 10. Formas de trabajo en las aulas de educación secundaria. Fuente: Elaboración propia

Las dos primeras respuestas tienden a una enseñanza individualista, en contraparte con las respuestas restantes, que tienden a fomentar el trabajo colaborativo, lo cual viene a abonar la problemática identificada de manera general en la interacción con los estudiantes, pues se han formado mediante el trabajo individual, principalmente recibiendo indicaciones de los profesores.

Consideramos, que es indispensable fomentar el trabajo colaborativo, pues de una u otra manera el hecho de interactuar con otro(s) compañeros y compañeras, conlleva al diálogo e intercambio de ideas, pero que piensan los estudiantes, ¿cuál consideraban es la opción más viable para potenciar su aprendizaje?, retomando

las opciones anteriores, desde una perspectiva individualista o colectiva, los resultados únicamente considerando los incisos: 1) 32 respuestas (68.1 %). 2) 10 respuestas (21.3%). 3) 4 respuestas (8.5%). 4) 1 respuesta (6.4%), ver Gráfica 11.



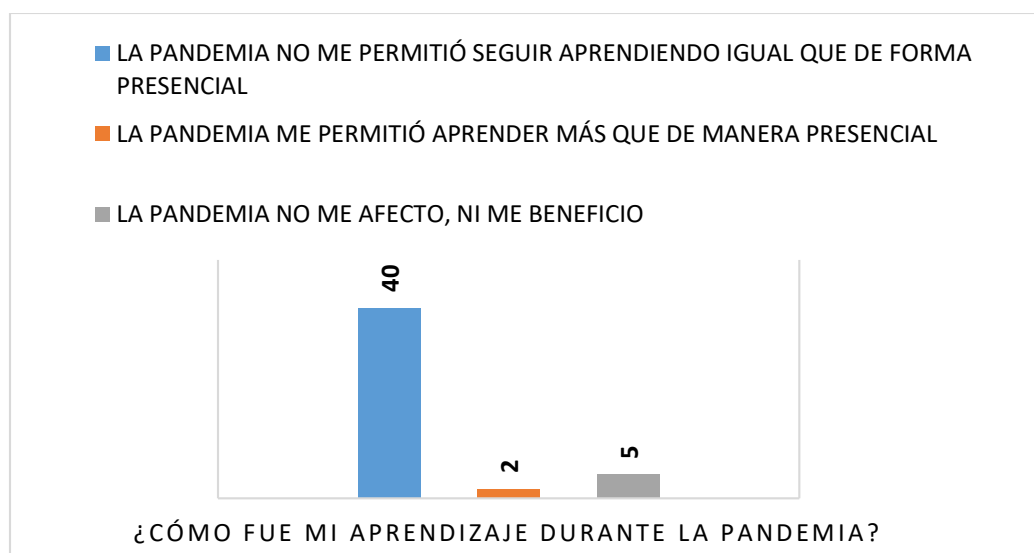
Gráfica 11. Forma de trabajo, que contribuye al aprendizaje, perspectiva de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Fue notorio que existía la tendencia en el estudiantado a considerar que para aprender es indispensable la figura docente en sus procesos de aprendizaje, no porque sirva como mediador o guía del proceso de aprendizaje, sino porque este determina lo que los alumnos han de aprender, mediante sus explicaciones o aportaciones. Además de no ver en el trabajo colaborativo una posibilidad de potenciar su aprendizaje.

Como hemos referido previamente, los estudiantes estaban saliendo de una modalidad de trabajo a distancia, producto de la pandemia, y si bien externaban de forma oral (en el aula de clase) que no creían haber aprendido, mediante el formulario se plantearon las siguientes opciones, a fin de poder sistematizar dichos

datos, los resultados fueron los siguientes: 1) La pandemia no me permitió seguir aprendiendo igual que de forma presencial. 40 respuestas (85.1%); 2) La pandemia me permitió aprender más que de manera presencial. 2 respuestas (4.3%) y 3) La pandemia no me afectó, ni me benefició. 5 respuestas (10.6), ver Gráfica 12.



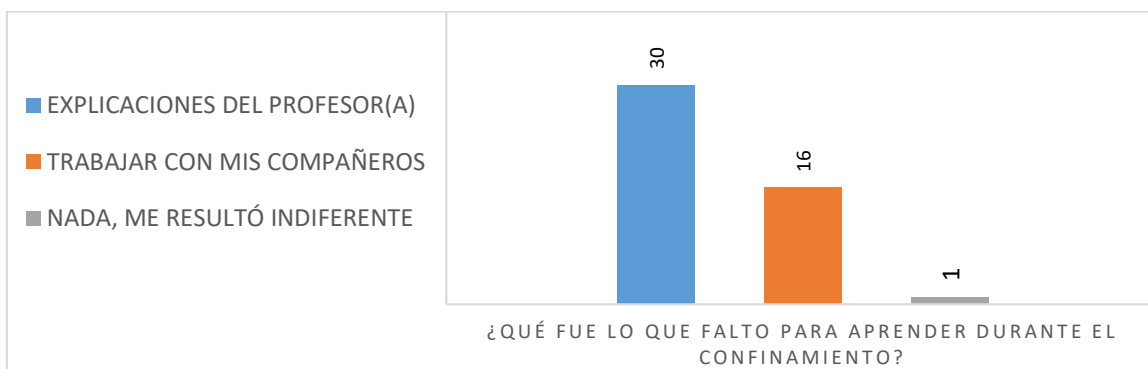
Gráfica 12. Aprendizaje durante la pandemia. Fuente: Elaboración propia

Las respuestas a la pregunta anterior, nos permitieron darnos cuenta de que hace falta fomentar el trabajo autónomo en el estudiantado, pues la propia pandemia nos demostró, pues además de ser la base para aprender a aprender, contribuye a que el estudiantado sea parte de su proceso de aprendizaje, reconociendo sus logros y áreas de mejora, para que ellos mismos puedan idear la manera de autorregularse.

En concordancia con las preguntas anteriores, ¿qué consideran los estudiantes hizo falta para aprender durante el confinamiento? En su mayoría refirieron que las explicaciones del profesor con un 63.8% (30 respuestas); 34% (16 respuestas) afirman que trabajar con sus compañeros y únicamente un estudiante manifestó que esta situación le fue indiferente (2.1%), ver Gráfica 13.

Este hecho nos llamó la atención, pues en cuanto a las diferentes propuestas de trabajo en el aula y cuál consideraban podría ser de apoyo a sus procesos de aprendizaje, porque si bien existe concordancia respecto a las explicaciones de los

profesores, el hecho de trabajar con sus compañeros tomo relevancia en esta pregunta, aunque, al cuestionarles de forma directa, explican que ellos se refieren a interactuar con sus pares para convivir o platicar, respecto a cuestiones de su vida personal, gustos e intereses, no necesariamente para trabajar, no obstante, también esto es de ayuda, pues permite desestresarse.



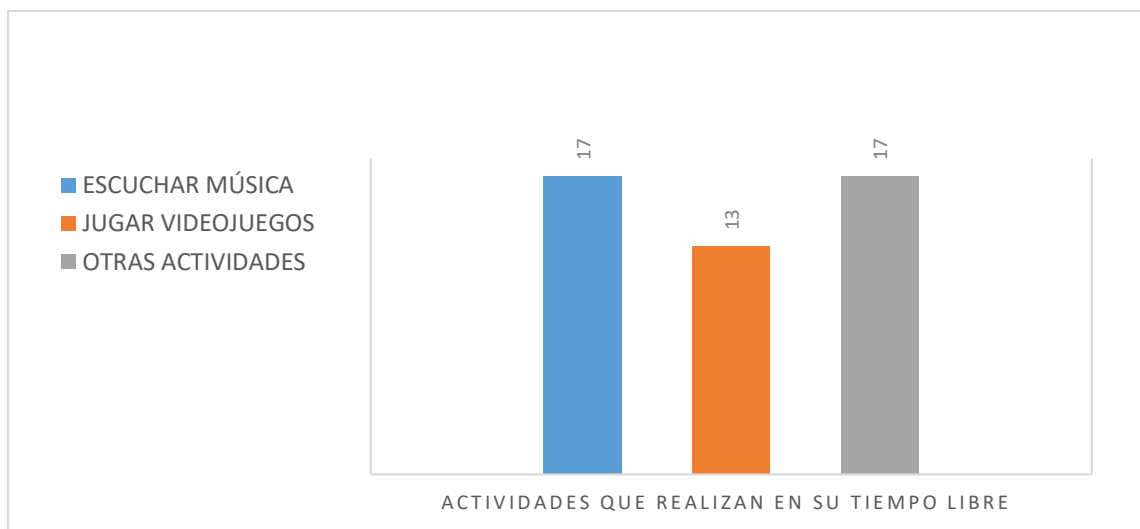
Gráfica 13. ¿Qué hizo falta para aprender durante el confinamiento? Fuente: Elaboración propia

Con la finalidad de abonar a una de las temáticas centrales de esta investigación, se planteó la siguiente situación: “México cuenta con uno de los niveles más bajos en cuanto a promedio de libros leídos por año”, ¿a qué creen que se deba dicha situación?, se establecía en el formulario la apertura a respuestas libres.

Aunque se pidió una respuesta a la situación de forma general, los estudiantes respondieron en su mayoría de forma personal. Entre estas encontramos las siguientes: “No me gusta leer, por lo tanto se me hacen aburridos los libros”; “No me llaman la atención(los libros)”; “Sólo leo cuando tengo tiempo”; “No me da tiempo de leer”; “No puedo leer por falta de libros”; “Tengo que ayudar en las labores de la casa y no tengo tiempo”; “No hay dinero de sobra(para adquirir libros), casi todo es para comer”; “No me gusta leer”; “Me gusta más dedicarme a otras cosas” y, “Los libros suelen ser aburridos”.

Con base en las respuestas a las preguntas anteriores que se centraban en lectura de libros, podemos decir que los estudiantes ven en leer una actividad aburrida para la que no tienen tiempo, les produce flojera y no les llama la atención.

Entonces ¿por qué medios promover la lectura con los estudiantes?, mejor dicho, ¿para qué si tienen tiempo los estudiantes? Para obtener una respuesta, se formuló la siguiente pregunta: En tu tiempo libre, ¿a qué dedicas más tiempo? Entre las respuestas obtenidas destacan: Escuchar música con el 36.2%(17 respuestas); Jugar videojuegos con el 27.6%(13 respuestas); Otras actividades con el 36.2% (17 respuestas), ver Gráfica 14.



Gráfica 14. Actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre. Fuente. Elaboración propia

Entre las respuestas a otras actividades, refieren ver videos o películas, y pasar tiempo con su familia. De esta forma, encontramos en la música un espacio para poder trabajar en el aula.

Si bien, las respuestas obtenidas en este primer acercamiento con los estudiantes, presentan un sesgo por no contemplar a la totalidad de estudiantes, ello nos permitió contribuir al replanteamiento de actividades posteriores, y ser un referente, para nuestra investigación. Así mismo, nos ayudaron a definir que el grupo de estudio más pertinente, sería el grupo “A”, pues habría mayor posibilidad de interactuar directamente con los estudiantes.

Lo anterior, en razón de dar seguimiento a las diferentes actividades, que si bien es posible realizarlas con el grupo “B”, requeríamos, esperar a que de manera gradual se integraran los estudiantes al trabajo presencial, o por el contrario, confiar en que todos los estudiantes cumplieren en tiempo y forma con sus actividades

realizadas en casa, pero la respuesta al formulario que diseñamos para hacer el diagnóstico y la poca responsabilidad para entregar las actividades de la primer jornada de práctica, fueron decisivos, para darnos cuenta que para obtener datos fiables, requeríamos hacer la recolección de datos de manera presencial.

1.8.5. Estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes

En el apartado anterior explicamos las razones para decantarnos por el tercer grado, grupo “A”, junto con datos del contexto escolar y social, mismos que inciden en el proceso de aprendizaje. En este apartado ofrecemos información más específica al aprendizaje de los estudiantes y los temas que se persiguen en la investigación: lectura crítica, diálogo y aprendizaje.

En este sentido, reconocemos que los estudiantes tienen diferentes habilidades que han desarrollado en su estancia en la escuela secundaria, pero también en niveles educativos previos, incluso fuera de la escuela, por ende, cada uno tiene un estilo de aprendizaje. Al respecto Saldaña (2010) menciona lo siguiente:

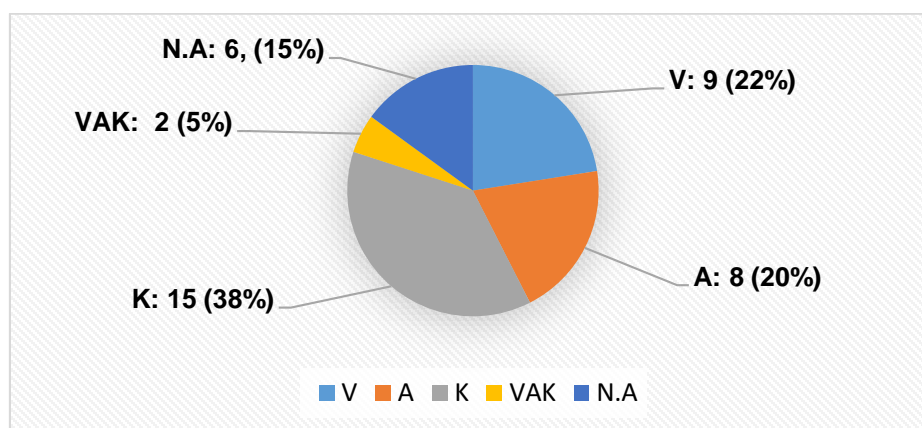
[...] es primordial que el docente conozca los estilos de aprendizaje que poseen sus alumnos ya que cada uno de ellos aprende de diferente manera, por lo que detectarlo sirve para poder crear ambientes de aprendizaje donde se utilicen estrategias didácticas que le permitan ir construyendo su aprendizaje y que propicien el aprender a aprender: A mayor emoción en el aprendizaje mayor producción. (pág. 43)

Estamos de acuerdo, con la importancia de identificar los estilos de aprendizaje, pero también estamos convencidos de que el reconocer el estilo de aprendizaje que los alumnos tienen más desarrollado, no significa que solo sea este por el que han de aprender, más bien ha de servir este como uno de los múltiples caminos para llegar al aprendizaje, pero a su vez podemos explorar otros caminos, de modo que se puedan potenciar estilos de aprendizaje que no estén igual de desarrollados.

En razón de lo anterior, el primer instrumento que aplicamos para poder incidir en el aprendizaje de los estudiantes fue un test de estilos de aprendizaje, mismo que retoma el Modelo VAK (Visual-Auditivo-Kinestésico) de Richard

Bandler & John Grinder. En este sentido retomamos el cuestionario diseñado por Metts Ralph (1999, ver Anexo 2).

Teniendo como referente lo anterior se procedió a la aplicación del modelo VAK, los días 28 y 29 de septiembre de 2021, contando con la respuesta de 34 estudiantes del tercer grado grupo "A", no olvidemos que se trabajaba con dos subgrupos, el resto de estudiantes que hasta ese momento se tenían inscritos (40), no asistieron el día correspondiente a la aplicación, de modo que, los resultados obtenidos fueron los siguientes:



Gráfica 15. Estilo de aprendizaje de los estudiantes de 3° A. Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar, el estilo de aprendizaje predominaba en la mayoría de los estudiantes fue el cinestésico o kinestésico, seguido del auditivo, visual y dos estudiantes mostraron de acuerdo a los resultados, un empate en los tres estilos o canales de aprendizaje.

Una vez recopilados los datos procedimos a la interpretación de los mismos tomando como referencia el "Manual de estilos de aprendizaje" elaborado en 2006 por la Dirección General de Bachillerato (DGB) y la Dirección de Coordinación Académica (DCA), ambas dependencias integradas a la SEP, material en el que se ofrecen definiciones de los estilos de aprendizaje (VAK) y características de los alumnos de acuerdo según el estilo más desarrollado.

Parafraseando la basta información que ofrece la DGB/DCA (2004) mediante este material, podemos decir que los alumnos cuyo estilo predominante es el

kinestésico, para aprender requieren poner en juego sus sensaciones y movimiento corporal, para procesar la información, por lo que el ritmo de aprendizaje puede tornarse lento comparado con el visual y auditivo, aunque el aprendizaje una vez ha sido asimilado, difícilmente se olvidara, para ello es necesario, que los estudiantes lleven a la práctica lo que aprenden. En general son catalogados como inquietos, pues en el aula buscaran cualquier pretexto para levantarse o moverse.

Por su parte los estudiantes cuyo canal de aprendizaje más predominante es visual, aprenden mejor al leer o ver información en diferentes soportes, en caso de no contar con ellos, es probable que los elaboren o hagan alguna representación gráfica. Por tanto, son capaces de procesar información con rapidez, lo cual les permite idear y planificar estrategias que sirven les permite seguir aprendiendo.

Respecto a los estudiantes cuyo canal de aprendizaje predominante es el auditivo, aprenden mejor cuando reciben explicaciones de forma oral y cuando pueden hablar o explicar la información a otras personas. Si bien no se logra procesar información a la misma velocidad que de manera visual, este canal es excelente en el aprendizaje de idiomas.

La información anterior permitió que pudiésemos esclarecer ideas y al mismo tiempo, contribuir al diseño de las diferentes intervenciones didácticas, que se realizaron a lo largo del periodo de investigación, puesto que se pudieron diversificar las actividades, ideando alternativas para no perder de vista los objetivos que perseguíamos en la investigación, el abordaje de los contenidos encomendados por la docente titular de la asignatura Lengua Materna en la escuela secundaria, por medio de las Prácticas Sociales del Lenguaje.

CAPÍTULO DOS
MARCO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL

2.1 Marco referencial: Lectura y diálogo en educación secundaria

En este apartado ofrecemos una revisión a la educación secundaria en México, desde lo establecido en la ley, además de un análisis a los principales cambios que ha experimentado este nivel educativo en el siglo XXI, pues ha sido un siglo de reformas constantes a la educación básica, misma que responden no únicamente a necesidades o exigencias nacionales, más bien son de índole global.

Así mismo, la respuesta de la SEP a dichas exigencias, por medio de los Planes y programas de estudio, en este caso centrándonos en lo concerniente a la enseñanza del español y lengua materna, sabiendo que está en diseño una nueva propuesta curricular, nos centraremos en lo que ya está establecido.

2.2. La Educación secundaria en México

Uno de los compromisos de las diferentes naciones en el mundo es garantizar el derecho a sus habitantes de recibir educación, en el caso de México esto se ve reflejado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su artículo 3°, mismo que ha sido modificado en diversos momentos de la historia del país, con la finalidad de dar respuesta a exigencias de índole nacional y global.

En este caso nos hemos centrado en analizar lo correspondiente a la educación secundaria, principalmente lo concerniente a los cambios que ha experimentado durante este siglo. En este sentido la última actualización al artículo 3° constitucional, fue publicada como decreto a través del Diario Oficial de la Federación (DOF) con fecha 15/05/2019 en el que se establece lo siguiente:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias [...]. (DOF, 2019)

Aunado a lo anterior, en dicho decreto se agregan los criterios que han de regir la educación que imparta el estado, en la que se establece que la educación básica obligatoria se ha de caracterizar por ser universal, inclusiva, pública, gratuita, laica y de excelencia.

Bajo estos principios legales, toda persona por derecho debería tener acceso a la educación secundaria, pues esta forma parte de la educación obligatoria, para garantizar este derecho, la población pudiera acceder a centros educativos públicos o privados, siempre y cuando estén integrados al SEN. En este sentido y de acuerdo con datos de la SEP (2021), la población tiene la oportunidad de acceder a una de las 34, 951 (91%) escuelas secundarias del país de sostenimiento público o 5,627 (9%) de sostenimiento privado.

Respecto a la cobertura de estudiantes a nivel nacional en nivel secundaria y, pese a estar establecido como un derecho en la ley, no se ha logrado que la totalidad de la población acceda a este nivel educativo, ni siquiera a los estudiantes que por edad debieran estar cursando la educación secundaria actualmente, pues de acuerdo con la SEP/DGPPyEE (2021), a través del documento “Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020 - 2021”, se registra que se da cobertura únicamente al 95.8% de la población de entre 12 y 14 años, durante dicho ciclo escolar, dichos porcentajes corresponden a un total de 6, 394, 720 estudiantes de los cuales, 3, 173, 752 fueron mujeres y 3, 220, 968 hombres

Es urgente que el estado implemente acciones en favor de lograr la cobertura de la población total, tanto en este y los demás niveles educativos que conforman la educación básica y obligatoria. Pues de acuerdo al mismo documento, las escuelas secundarias del país han dado atención durante el ciclo escolar 2020-2021, en sus diferentes modalidades: general, telesecundaria y técnica, gracias al esfuerzo realizado por 404, 412 docentes.

Si bien, los datos anteriores, demuestran que hace falta seguir trabajando en materia educativa, a fin de garantizar el acceso y aumentar con ello la cobertura total de la población a los diferentes niveles educativos, es importante garantizar la permanencia y conclusión en los diferentes trayectos formativos.

Para ello, es importante que los planes y programas de estudio que orientan la educación básica y obligatoria respondan a las necesidades de los diferentes contextos en que se desarrolla la práctica educativa. Al respecto el artículo 3° constitucional establece lo siguiente:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (DOF, 2019)

No podemos poner en duda que a través de lo que se establece en la ley se da respuesta a las exigencias y tendencias globales, por ejemplo, las planteadas por la Organización de las Naciones Unidas (NU), en su última cumbre realizada en 2015 y de la que se derivó la adopción de los países miembros de la “Agenda 2030” y sus 17 objetivos de desarrollo sostenible.

Específicamente el cuarto objetivo de dicha agenda, establece que los países miembros deberán: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (NU, 2015, pág. 27). Cabe destacar que a nivel nacional en el caso de México, desde gobierno federal, a través del poder ejecutivo, por medio del presidente de la república, se ha enfatizado en la necesidad de cambiar el término calidad, pues tiende a sugerir que la educación se trata de una mercancía, por ello, en lo que concierne al artículo 3° y se plantea que la educación ha de ser de excelencia.

En la búsqueda de esta educación basada en la excelencia, se busca fortalecer la mejora continua de todos los actores educativos, a fin de que estos puedan desarrollar el máximo logro de los aprendizajes. Ahora bien, ¿qué cambios ha experimentado la enseñanza del español o la lengua materna en México en educación secundaria? Y que motivos han llevado a dichos cambios, ¿es necesario que se modifiquen los planes y programas de estudio recurrentemente? Son preguntas a las que buscamos dar respuesta en los apartados siguientes.

2.2.1. Planes y programas de estudio en educación secundaria en México

La educación secundaria desde su creación, hasta nuestros días, ha experimentado modificaciones en sus planes y programas de estudio, mismos que han orientado y transformado los contenidos y la manera de abordarlos en las escuelas, todo ello

con el fin de poder responder a las demandas de la sociedad, una sociedad que evoluciona a pasos agigantados.

Lo anterior ha sido notorio entre la última década del siglo pasado y las primeras dos décadas del siglo XXI. Desde finales de los años 90's, estas exigencias ya no responden únicamente necesidades de carácter nacional, más bien tienen un enfoque global, con el denominado modelo neoliberal, caracterizado por sus exigencias de productividad y competitividad, implantadas principalmente a los diferentes países por medio de instituciones de carácter económico internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Dichas instituciones inciden, en la generación de políticas públicas de sus países miembros o afiliados, de modo que sus ideas repercuten en la creación de modelos educativos, dedicados a fomentar la utilidad, eficacia, eficiencia y competitividad, en la población, todo ello con el fin de garantizar una educación de calidad. Desde la perspectiva de Osorio (2018):

La educación y el conocimiento se conciben a nivel global como mercancía [...] por ello, los organismos internacionales presionan a los gobiernos para reducir el gasto público y, en cambio, elevar los índices de calidad de la educación, los cuales serán juzgados en comparación con los de otras partes del mundo. (pág. 80)

Lo anterior, lo vemos reflejado, a través de los resultados a pruebas estandarizadas como el diseñado precisamente por la OCDE y la aplicación de su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), en las que se evalúan los niveles de logro de los estudiantes principalmente en Lectura, Matemáticas y Ciencia. También, se ha criticado el hecho de buscar homogeneizar la evaluación a nivel global, mediante esta prueba, cuando las realidades de cada nación son distintas.

En este sentido, ¿cómo ha sido la participación de México en dicha prueba? Y principalmente, ¿cómo incide PISA en la toma de decisiones para reformar y

cambiar los planes y programas de estudio en educación básica? Buscaremos dar respuesta a estas preguntas en el siguiente apartado.

2.2.2. Resultados de la prueba PISA respecto a lectura

La aplicación de la prueba PISA se realiza cada tres años a estudiantes de 15 años, con la intención de valorar hasta qué punto los estudiantes han adquirido tanto conocimientos, como habilidades para participar en sociedad, el último informe de resultados (a la fecha) que corresponde a la séptima aplicación de dicha prueba, corresponde a la aplicación realizada en 2018, misma que señala que los estudiantes mexicanos se ubican por debajo del promedio de los países participantes, en las tres áreas evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias). Pero a dichos resultados se agrega lo siguiente:

El desempeño promedio se ha mantenido estable en lectura, matemáticas y ciencias, a lo largo de la mayor parte de la participación de México en PISA. Solo el desempeño en PISA 2003 (en lectura y matemática) fue significativamente inferior al desempeño de PISA 2018, y solo en PISA 2009 (en matemáticas) fue significativamente superior al desempeño en PISA 2018. En todos los otros años y todas las otras áreas el desempeño promedio de México no fue distinto al observado en PISA 2018. (OCDE, 2019, pág. 1)

Las participaciones de México en esta prueba, presentan pequeños altibajos, pero nada que destacar, pues, los resultados en sí mismos siguen siendo prácticamente similares. Por lo que, con base en dichos resultados el SEN, demuestra no estar cumpliendo con las exigencias del mundo global, en consecuencia, se debe cambiar la manera en que se está formando en las instituciones de educación básica y de ahí la necesidad de reformar las políticas educativas y con ellas, los planes y programas de estudio de los diferentes niveles y desde luego de las asignaturas.

Ahora bien, sabemos que México se ubica por debajo del promedio de países que participaron en la prueba, pero, ¿qué indicadores ofrece en cuanto a la lectura, el informe de resultados de PISA 2018? De acuerdo con el informe de resultados, se plantea lo siguiente:

En México, el 55% de los 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.

Alrededor del 1% de los estudiantes mostró un rendimiento superior en lectura, lo que significa que (...) los estudiantes pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. (OCDE, 2019, pág. 3)

Resulta alarmante que más de la mitad de los estudiantes mexicanos que fueron evaluados, únicamente puedan ubicar ideas principales en textos de longitud moderada o corta, además de requerir que se haga una solicitud explícita para poder identificar el propósito, la forma y criterios específicos, para que los estudiantes puedan identificarlos. Pero más alarmante resulta qué, solo una minoría sea capaz de comprender textos largos y tratar conceptos complejos.

Lo anterior, ha sido objeto de preocupación a también a nivel nacional, pues se puede destacar que el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de educación básica, precisamente porque los alumnos no están habituados a leer, y más importante que solo leer, comprender. Para ello, tenemos resultados de otras pruebas estandarizadas, realizadas a nivel nacional desde 2006 a través la Evaluación Nacional de Logros Académicos (ENLACE) y posteriormente, remplazada con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) desde 2015.

Los últimos resultados de los que disponemos de dicha prueba en educación secundaria en su modalidad Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), son los correspondientes a la aplicación realizada a estudiantes de tercer grado de secundaria (nivel en que nos hemos centrado en la investigación) en 2017 (ver Imagen.1).

De acuerdo con los datos que se muestran en la imagen, la gran mayoría de los estudiantes se ubicaron en los niveles I y II, de acuerdo con PISA esos son los dominios insuficiente y básico respectivamente, por tanto de la totalidad de estudiantes considerados para realizar la prueba en 2017, el 73.9% de la población participante, se ubica en dichos niveles. Sin embargo, pese a ser un problema que

se ha identificado, hacen falta acciones que ayuden a resolver el problema. Junto con proyectos que permitan fortalecer el desarrollo de habilidades lingüísticas y el logro de aprendizajes.

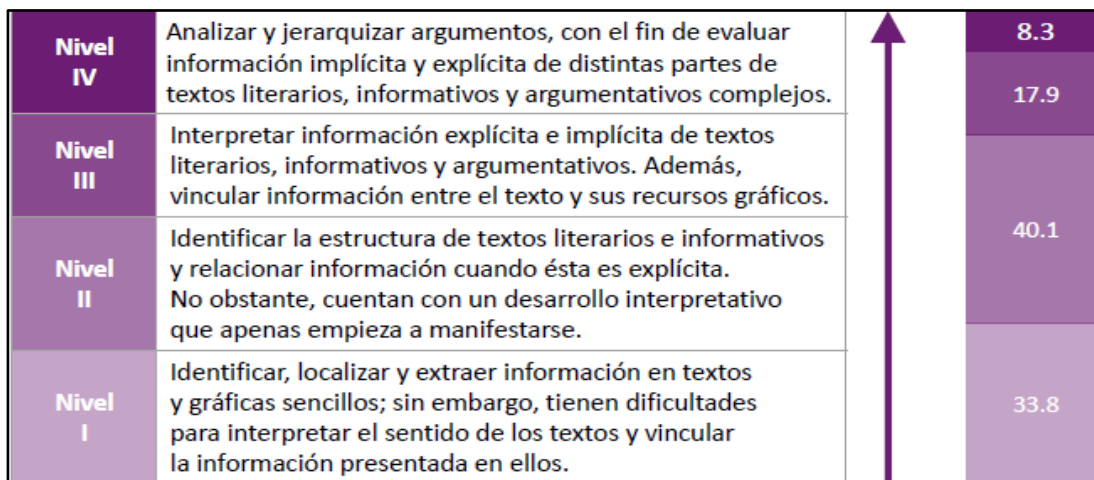


Imagen 1. Nivel de logro educativo: lenguaje y comunicación – secundaria. Fuente: INEE (2017).

2.3. Planes y programas de Español y Lengua Materna en México

La lectura ha sido, es y será un factor recurrente en la formación que imparta el estado, y una exigencia a nivel social y cultural, pues por medio de ella se puede acceder y al mismo tiempo, producir conocimiento, derivado de ello es posible interactuar con otros, sea para compartir lo que hemos leído, lo que nos ha llamado la atención y desde luego generar aprendizajes.

Estos últimos que no tienen que ver meramente con la reproducción o memorización de contenidos, sino más bien con la capacidad de procesar la información existente y producir nuevos conocimientos, o también denominados aprendizajes significativos.

Para ello es importante que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan aprender, entre estas, se encuentran las habilidades lingüísticas y cognitivas como se ha manifestado en los Planes y Programas de Español y Lengua Materna. Español en educación secundaria, durante este siglo XXI, así, los planes de estudio de Español 2006 y 2011, y el Plan y programa de estudios de Lengua Materna. Español 2017.

Ahora bien, sabemos que los planes y programas de estudio responden a necesidades nacionales, pero principalmente globales, realmente existen cambios entre los Planes y programas de estudio referidos, pero principalmente de qué forma podemos articular lectura, diálogo y aprendizaje, desde los diversos planteamientos que ahí se exponen.

2.3.1. Plan y programa de estudios de Español 2006

El Plan de estudios en educación secundaria, tiene su primera reforma en el siglo XXI en el año 2006, siendo parte también de la transición política que se vivía en el país, pues durante el primer sexenio de este nuevo milenio, el partido político dominante en México, o sea, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) dejó de gobernar y se vivía una alternancia política, con la llegada al poder del Partido Acción Nacional (PAN) y el presidente electo Vicente Fox Quezada.

En este contexto y ante la necesidad de resolver situaciones que aquejaban los egresados de educación básica y las exigencias del entorno social, principalmente la acelerada evolución que el nuevo siglo trajo consigo. La educación secundaria se convertía en el último nivel de estudios de gran parte de la población mexicana, pues la constitución establecía este nivel de estudios como obligatorio. Por tanto, el hecho de ser el último nivel de estudios, para la mayoría de los niños y niñas del país, exigía una mayor preparación para el mundo real.

Ahora bien, entre los principales cambios y exigencias que caracterizaron a este nuevo milenio, destacan los múltiples dispositivos tecnológicos y el fácil acceso a la información, en medios de comunicación diversos. En este sentido, resultaba imprescindible que los estudiantes de educación secundaria pudiesen operar con dichos dispositivos tecnológicos, desarrollando habilidades comunicativas y cognitivas, a fin tener la capacidad de discriminar información, y tener un pensamiento propio.

Uno de los grandes problemas que experimenta la educación en México y sus planes de estudio, es que estos se conciben para determinados contextos, sin considerar la marcada desigualdad social. De tal modo que muchas veces los contenidos resultaban insuficientes en la tan ansiada búsqueda de ligar lo que se

aprende en la escuela con el mundo real, pero este reto no resulta nuevo, pues ya en la última reforma a educación secundaria, realizada en 1993, se planteaba dicha situación. En este sentido la a través del Plan de estudios de español, la DGDC/SEP (2006) menciona que:

El programa de Español para la educación secundaria tiene como propósito principal que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo. (pág. 7)

Con base en el propósito que se perseguía en la asignatura Español, en educación secundaria, podemos ver que se centraba en desarrollar las habilidades lingüísticas del estudiantado, a fin de poder llevar a la práctica en la vida real lo que se trabaja en las aulas, por medio de las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL).

Ahora bien las PSL, exigen una adecuación en el uso del lenguaje, según las características del contexto en que se haga uso del mismo. Ahora bien, cómo se define lenguaje, para poder comprender este concepto, recuperamos la definición que se plantea desde el Plan y programa de estudios de Español en educación secundaria, en el que se refiere lo siguiente:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual. (DGDC/SEP, 2006, pág.9)

Es notorio que la concepción que se hacía del lenguaje, incitaba a formar estudiantes capaces hacer uso del lenguaje para seguir, aprendiendo y al mismo tiempo seguir fortaleciendo las mismas habilidades lingüísticas, llevándolas a la práctica, hablando, escribiendo, escuchando y leyendo, por medio de las diferentes PSL, definidas de la siguiente manera:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. (DGDC/SEP, 2006, pág.11)

En este sentido podemos ver que el interés de la formación en lo que respecta al área de lenguaje y comunicación, ya no tiene que ver con el simple abordaje de contenidos, normas y reglas gramaticales para su memorización, modo en que tradicionalmente se había concebido la enseñanza de lengua, principalmente basado la corrección de la escritura y fragmentación de contenidos. Se adopta por ello un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, donde la lectura y el diálogo juegan un papel fundamental, pese a no ser descrito de manera explícita.

Lo anterior, implica que por medio de la lectura podemos decodificar mensajes expresados de manera escrita, pero también podemos decodificar mensajes orales, pregrabados y, en tiempo real con otras personas, sea de manera presencial o a través de medios de comunicación.

Siguiendo este orden de ideas, el diálogo, se puede realizar de manera oral o escrita, así podemos comunicar nuestras ideas hablando o escribiendo, siempre y cuando exista un interlocutor dispuesto a dialogar con nosotros y es precisamente desde esta concepción que creemos que se puede potenciar el aprendizaje, en el debate de ideas entre pares, en equipos o de manera grupal.

Considerando lo anterior y desde la perspectiva de un enfoque comunicativo, las clases de Español se han de caracterizar por llevar a la práctica la lectura, escucha, oralidad y escritura, de manera articulada. Aunque en el plan y programa de estudios de la asignatura se haga la distinción en razón de cada habilidad, a través de 11 propósitos, respecto a lo que los estudiantes han de saber hacer al concluir la educación secundaria. Nos hemos centrado en aquellos que consideramos tienen que ver directamente con los fines de la investigación, es decir la lectura y el diálogo.

Lo anterior, lo vemos reflejado de manera más explícita a través de los propósitos que se establecen en el Plan de estudios, cuando se plantea que la lectura en la escuela ha de garantizar que los estudiantes: “Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.” (DGDC/SEP, 2006, pág.13). Si partimos de las ideas que hemos expuesto antes, respecto a las habilidades lingüísticas, podemos distinguir dos tipos de texto: oral y escrito. A partir

de ello, podemos decir que estos conllevan al uso de dos o más habilidades lingüísticas: leer, escuchar, escribir y hablar.

Lo anterior, tomando como referencia que para hacer uso del lenguaje, este conlleva dos procesos: producción y recepción. En lo que concierne a los primeros ubicamos el desarrollo del habla y la escritura, respecto a los segundos, la lectura y escucha. De modo que, nadie que haya desarrollado competencias lingüísticas puede decir que únicamente es competente en una habilidad, esta necesariamente va acompañado de otra(s), generalmente una productiva y una receptiva.

Quienes han desarrollado la competencia lectora (recepción de lenguaje), posiblemente también hayan desarrollado la competencia escrita (producción de lenguaje). Y las otras dos habilidades, se han desarrollado también, pese a no ser conscientes de ello, o que su desarrollo haya sido en menor grado, pero ello no quiere decir que no se estén desarrollando en conjunto, es importante aclarar que hemos hecho esta consideración en los análisis a este y los otros dos planes y programas de estudio de Español (2011) y Lengua Materna (2017).

Si bien, desde el propósito anterior y desde nuestra concepción, podemos ver que ya se plantea que se pueda desarrollar el diálogo (de manera escrita), al leer y posteriormente producir textos. En otro de sus propósitos, se alude directamente al diálogo oral y su relación directa con el aprendizaje. Para ello, los estudiantes dentro y fuera de clase, han de fomentar el diálogo como una práctica cotidiana en el que:

Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables. (DGDC/SEP, 2006, pág.14)

De modo que a través del diálogo como “forma privilegiada” se ha de poder construir el aprendizaje, por medio de la expresión de opiniones, creencias e ideas, para someterlas a debate o discusión, que permitan contrastar las diversas concepciones respecto a las diversas situaciones de aprendizaje y llegar a consensos, que contribuyan al desarrollo del mismo. Ello implica como se menciona,

que exista en el estudiantado una perspectiva crítica y reflexiva, misma que posibilite el intercambio de ideas y construcción de nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva se daba apertura, a la adecuación de los contenidos y la forma de relacionar las cuatro habilidades lingüísticas a las que hemos hecho referencia previamente, por medio de los diferentes textos con los que se tenga posibilidad de interactuar y lograr así el desarrollo de otro de los propósitos del plan de estudios, que a su vez se convierte en una exigencia del siglo XXI, como hemos mencionado antes, relacionado con el acceso a la información.

Para ello, desde el planteamiento del programa de estudios, sería importante que los estudiantes: “Analicen, comparen y valoren la información generada por los diferentes medios de comunicación masiva y tengan una opinión personal sobre los mensajes que difunden.” (DGDC/SEP, 2006, pág.14). Todo ello, con la finalidad de poder discriminar o complementar entre las diferentes fuentes de información, a las que se tenga acceso y no ser simples receptores de información.

Finalmente, otro aspecto de análisis que podemos realizar es la organización de los contenidos, en este caso a través de las PSL, mismas que se presentan junto con las actividades correspondientes y los temas que se consideran necesarios para la reflexión. Destacan que el trabajo está organizado para desarrollarse por medio de proyectos y secuencias didácticas.

Ahora bien, es importante destacar que las PSL se organizan en tres ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana; por grado se plantea el desarrollo de 11 PSL, colocando mayor énfasis al ámbito de literatura. Así, existe una variación en cuanto a los Aprendizajes Esperados (A.E, en adelante) para cada una de las PSL.

En razón de lo anterior, los contenidos están distribuidos en cinco bloques, para primer grado se establece el desarrollo de 17 A.E; 15 A.E para segundo grado y 15 A.E para tercer grado. De modo que a lo largo de la educación secundaria, los estudiantes habrían de desarrollar 47 A.E distribuidas en las 33 PSL de los tres ámbitos.

Como podemos advertir, en los propósitos que hemos analizado, implican poner en juego las habilidades lingüísticas del estudiantado de forma articulada (de manera implícita). Ahora bien, una de las principales críticas a este Plan y programa de estudios se encuentra en que es prescriptivo (se plantea lo que ha de ser trabajado cada bloque) y pese a buscar que se desarrollen prácticas de la vida real, los contenidos no están contextualizados.

2.3.2. Plan y programa de estudios de Español 2011

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) implementada en 2011, trajo consigo nuevos planes y programas de estudio entre ellos el de Español. Mismos que buscaban la formación integral de los estudiantes en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de que desarrollasen competencias para la vida y logaran cumplir con el perfil de egreso de cada uno de los tres niveles.

Al igual que el Plan y programa de estudios anterior, se da en un contexto político de continuidad del partido político en el poder, pero previo a la llegada de un nuevo gobierno, puesto que esta reforma llega casi al final del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, una reforma muy criticada, principalmente por aspectos mediáticos y la forma en que se colocó a los docentes como principales responsables de los resultados en el ámbito educativo. Aunque bien amerita un análisis a fondo como reforma educativa, nosotros solo hemos hecho el análisis de lo que se establece en el Plan y programa de estudios de español y aquello que abona a nuestra investigación.

Podemos notar que se da continuidad al enfoque basado en competencias y el desarrollo de competencias para la vida, entendamos competencia como la capacidad de responder a diferentes situaciones, implicando saber hacer uso de nuestros conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Ahora bien, ¿qué implica desarrollar competencias para la vida?

Para poder responder a la pregunta anterior, es necesario recordar que no basta con poseer (memorizar) o saber conocimientos respecto a cómo actuar ante situaciones diversas, sino movilizar dichos conocimientos, junto con nuestras

habilidades en la vida real, en este sentido se plantea que estas se conforman de: “Competencias para el aprendizaje permanente [...] Competencias para el manejo de la información [...] Competencias para el manejo de situaciones [...] Competencias para la convivencia [...] Competencias para la vida en sociedad.” (SEP, 2011, pág.42). Como podemos advertir, las competencias se reducen a los conocimientos, actitudes y valores que poseemos en un momento determinado, las competencias para la vida, exigen estar en una preparación y evolución permanente, a fin de responder a las exigencias del mundo real, que no deja de evolucionar.

En este sentido, una de las semejanzas entre este nuevo programa y su antecesor es la idea de contribuir a la formación de una ciudadanía que fuese capaz de hacer frente a las demandas y exigencias del siglo XXI, ello implicaba la conformación de una escuela nueva, misma que se habría de caracterizar por:

[...] ser un espacio de oportunidades para los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad [...] donde se reconozca la capacidad de todos de para aportar al aprendizaje de los demás [...] un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos [...] una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectivamente [...] comprometiéndose integralmente en el logro de la calidad y la mejora continua. (SEP, 2011, pág. 20-21)

Todo ello con la idea y premisa de articular las diferentes reformas que se experimentaron en los tres niveles de la educación básica, hasta ese momento, considerando así, la reforma de educación preescolar de 2004, la reforma a la educación secundaria de 2006 y un año más tarde la reforma a la educación primaria, que se concretó hasta 2009. Esta articulación, pretendía atender y prevenir el rezago educativo, y que los aprendizajes adquiridos en los diferentes grados, en los tres niveles escolares pudieran a su vez incidir en contextos escolares y extraescolares.

En este sentido la RIEB y sus diferentes Planes de estudios, se proponían formar ciudadanos democráticos, críticos y creativos, desde dos dimensiones: nacional y global. Favoreciendo por una parte la construcción de la identidad

personal y nacional, por otra parte, el desarrollo de competencias universales, que permitiesen ser ciudadanos del mundo, competitivos y capaces de aprender a lo largo de sus vidas. Para ello, se reconoce que la equidad es imprescindible en este proceso de garantizar una educación de calidad. En razón de lo anterior, exige reconocer que la educación se desarrolla en contextos diferenciados.

Simultáneamente, se reconoce que el alumno posee conocimientos y aprendizajes para compartir y usar, de tal forma que, el aprendizaje se enriquece a través de la interacción social y cultural. Basado este proceso de aprendizaje en prácticas de participación por medio del diálogo, sustentado en valores, tales como: democracia, respeto, igualdad, libertad y responsabilidad.

Asimismo se reconoce la importancia de la evaluación, a fin de generar estrategias desde los centros escolares que permitan garantizar el logro de aprendizajes de los estudiantes y que estos puedan permanecer y concluir sus trayectos formativos.

Los planteamientos anteriores se ven expuestos a través de los principios pedagógicos que sustentan este Plan, definidos de la siguiente manera: “Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.” (SEP, 2011, pág.30). En este sentido, los principios pedagógicos han de ser el eje rector de la práctica educativa de toda la educación básica. Estos se ven expresados a través de 12 principios pedagógicos, mismo que recuperamos a continuación:

Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje [...] Planificar para potenciar el aprendizaje [...] Generar ambientes de aprendizaje [...] Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje [...] Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados [...] Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje [...] Evaluar para aprender [...] Favorecer la inclusión para atender la diversidad [...] Incorporar temas de relevancia social [...] Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela [...] Reorientar el liderazgo [...] La tutoría y la asesoría académica en la escuela. (SEP, 2011, pág. 30-41)

A través de estos principios pedagógicos se plantea la forma en que la educación ha de contribuir a la formación de ciudadanos competentes para la vida

y contribuir al perfil de egreso de la educación básica, mismo en el que se define el ciudadano que se ha de formar y valorar la eficacia del proceso educativo.

Para ello se establecen nueve rasgos del perfil de egreso de la educación básica, en cuanto a la asignatura español, retomamos lo concerniente al primero de ellos, mismo que establece lo siguiente: “a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.” (SEP, 2011, pág. 43). Aunque hay otros rasgos del perfil de egreso que se relacionan con el lenguaje, hemos optado por omitirlos, pues si hacemos una valoración más profunda, el lenguaje es parte de cada uno de los rasgos del perfil de egreso.

Una diferencia respecto al plan de estudios anterior, y que refleja la articulación de los tres niveles de educación básica, lo encontramos en el mapa curricular de educación básica, mismo que se conforma de cuatro campos formativos: 1) Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento Matemático, 3) Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, y 4) Desarrollo Personal y Para la Convivencia.

En la búsqueda de dar gradualidad a los contenidos, el Plan de estudios 2011 establece cuatro periodos escolares: el primero de ellos comprende los tres grados de educación preescolar; el segundo, de primer a tercer grado de educación primaria; el tercero, de cuarto a sexto grado de educación primaria; y el cuarto periodo, los tres grados de educación secundaria. De este modo, la articulación entre los diferentes periodos escolares, comenzaba a vislumbrarse de manera gradual, dando continuidad a lo que se perseguía en ciclos anteriores.

Ahora bien, de acuerdo con el perfil de egreso y el mapa curricular de la Educación Básica, ¿qué se pretende que los estudiantes logren en la asignatura Español? En este Plan se menciona que el aprendizaje estará sustentado a través de las PSL, mismas que se definen como: “[...] pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su

escritura, y de participar en intercambios orales.” (SEP, 2011, pág. 50). Podemos notar que se mantiene la definición de estas como pautas o modos de interacción, con el lenguaje, que a diferencia de la definición de la propia SEP (2006), se hace explícita la relación entre habilidades lingüísticas, siendo que cuando interpretamos (leemos o escuchamos), nos vemos inmersos en la producción de textos (hablando o escribiendo), de esta forma, se plantean diferentes modos de leer y nuevamente vemos la importancia de la participación a través de intercambios orales (diálogo), por tanto se agrega a la definición que estas pautas son de producción e interpretación.

Sin duda, esta definición es más completa y explícita (de acuerdo a los fines que orientan nuestra investigación) respecto a la que se ofrece en el Plan anterior. Pues se reconoce que existen diversas formas de leer, el diálogo es el medio para poder ser partícipes de intercambios orales. Podemos destacar que se pretendía que los estudiantes, pudiesen por medio de las PSL: “[...] en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.” (SEP, 2011, pág. 50). Este desarrollo de competencias comunicativas que implica saber usar el lenguaje de forma eficaz y adecuada, en razón de la finalidad comunicativa, relegando a un segundo plano lo concerniente a los conocimientos de la lengua, principalmente, reglas gramaticales, tono de voz, volumen, léxico, etcétera. No porque esto dejara de ser importante en la enseñanza de la lengua, sino que desde el enfoque comunicativo no basta con poseer conocimientos, es indispensable poder hacer uso de dichos conocimientos.

En este sentido conviene analizar de qué forma se distribuyen las diferentes PSL en este Plan y programa de estudios 2011. En el ámbito de Estudio por grado en educación secundaria encontramos 4 PSL, 5 PSL para el ámbito de Literatura, al igual que el de Participación social (en el plan anterior denominado Participación ciudadana). De modo que en este Plan de estudios 2011, se pretendía que a lo largo de la educación secundaria los alumnos desarrollaran 42 PSL.

Así pues, entre los planteamientos se destaca que la lectura a través de la literatura se ha de ver fortalecida, pues esta es una forma de comprender y razonar el mundo, implicando el reconocimiento de diferentes modos de pensar y razonar, a través de los diferentes géneros literarios. Aunque faltaría desde nuestra perspectiva agregar también los textos no literarios, pues leer no se limita a textos de índole literaria, además como bien hemos referido hay textos orales, por tanto leer e interpretar dichos textos, también podrían recuperarse.

Otro de los aspectos esenciales, que ya hemos referido además del mapa curricular, fueron los estándares curriculares, que al igual que el perfil de egreso, son aquello que se esperaba que los estudiantes fueran capaces de realizar al concluir los periodos escolares de la educación básica. En el caso del español, se pretendía que los estudiantes hicieran uso del lenguaje como herramienta de comunicación, y al mismo tiempo, para seguir aprendiendo.

Para lograr lo anterior, se establecen cinco componentes centrales de los programas de estudio de los tres niveles de educación básica. Mismos que siguiendo a la SEP (2011) dichos componentes se han de centrar en: 1) procesos de lectura e interpretación de textos, 2) producción de textos escritos, 3) producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, 4) conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje, y 5) actitudes hacia el lenguaje.

Así mismo, podemos destacar la importancia que se daba a los resultados de las pruebas estandarizadas, en especial a PISA, de modo que se plasman en este Plan de estudios los estándares nacionales de habilidad lectora, reconociendo que es una de las claves para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela.

Resulta conveniente apuntar que, dichos estándares curriculares, junto a la organización de los A.E, al igual que en 2006 se presentan de forma prescriptiva, en otras palabras, desde el planteamiento curricular se tiene definido que es lo que los estudiantes han de aprender al finalizar ciertos periodos escolares (bloques, bimestres).

En el caso de la lectura se confunde leer rápido, con ser un buen lector, pues se plantea cuantas palabras han de leer los estudiantes que son competentes según su nivel académico. Aunque, el documento también refiere que: “La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.” (SEP, 2011, pág.90). Resulta un tanto contradictorio fomentar el desarrollo de lectores rápidos y la búsqueda de los beneficios que se plantea los estudiantes desarrollen a través de esta actividad.

Concordamos en la importancia de la lectura, mas no en el hecho de pretender estandarizar u homogeneizar su práctica. Puesto que medir cuantas palabras, no contribuye a que la lectura se vuelva una actividad cotidiana en la vida de los estudiantes, tampoco facilite la observación, la atención, la reflexión, análisis y mucho menos se despierte el espíritu crítico.

En conjunto, podemos ver que se subsanan algunos detalles respecto al Plan de estudios anterior (2006) y, se define de mejor manera desde el planteamiento de este nuevo Plan y programa de estudios, aquello que se pretende los estudiantes, logren al cursar la Educación Básica, así como los rasgos que habrían de orientar la práctica docente, por medio de los principios pedagógicos, mismos que en sí representaban un reto, no porque fuesen difíciles de comprender, sino porque la educación en México no había logrado (incluso al día de hoy) trascender de una pedagogía centrada en los docentes a una centrada en los estudiantes.

2.3.3 Plan y programa de estudios de Lengua Materna. Español 2017

La RIEB y la articulación entre los diferentes niveles de educación básica de 2011, marca un precedente en la educación en México, o por lo menos lo hizo en el planteamiento (en los documentos), pues se empezó a vislumbrar una gradualidad en los planes y programas de estudio de las diferentes asignaturas, por supuesto, la enseñanza de lengua (español) no fue la excepción.

Como hemos hecho alusión en los apartados anteriores, y derivado de lo que pugnamos en esta investigación, es decir una lectura crítica, las reformas han sido principalmente resultado de exigencias sociales, pero principalmente de

evaluaciones estandarizadas y los resultados aun con la implementación de los planes de estudio 2011, demostraron que no había cambios significativos.

Aunado a lo anterior, estas reformas se dan casi al finalizar los sexenios por lo que no se ha logrado dar continuidad a un proyecto, para poder ponderar los resultados de una u otra propuesta curricular, una muestra más de ello, es precisamente la llegada de un Nuevo Modelo Educativo (NME) y consigo, nuevos Planes y programas de estudio para la educación básica, casi al finalizar el sexenio de Enrique Peña Nieto, la vuelta al poder del partido político dominante en la historia de México, en 2017 a un año de finalizar su sexenio, se presentaron los “Aprendizajes clave para la educación integral”, Planes y programas de estudio para la E.B que habrían de implementarse a partir del ciclo escolar 2018-2019.

Cabe agregar que esta renovación a los Planes y programas de estudio, se dio también en Educación Normal, entre ellas, por supuesto la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, logrando así ver una articulación entre lo que los futuros docentes han de aprender durante su proceso de formación y competencias a desarrollar para desempeñar su labor al egresar de las Escuelas Normales, aunque lamentablemente, los docentes en activo (ya inmersos en el SEN), fueron los primeros en ejecutar este NME, y muy probablemente los próximos docentes, no habrán de trabajar con estos Planes y programas de estudio o por lo menos, no un tiempo considerable, pues ya existe una nueva administración en el gobierno federal, y un nuevo partido político, quién desde su llegada al poder ha insistido en que se desarrollará una nueva escuela, la denominada “Nueva Escuela Mexicana”.

En consecuencia, el proceso de reformas a la educación básica provoca un desfase, entre lo que se trabaja en la Educación Normal y el escenario real de trabajo, puesto que, lejos de dar continuidad al plan en que se han formado los futuros docentes, tienen que trabajar con Planes y programas de estudio que responden a reformas previas, y al mismo tiempo, estar preparados para asimilar la llegada de unos nuevos. De modo que no existe una valoración real de un proyecto

educativo en México y una verdadera forma de saber si estos responden a las exigencias globales, por lo menos en este siglo XXI.

Entre tanto, después de hacer este breve análisis a las reformas educativas que ha experimentado la Educación Básica y ahora la Educación Normal, retomemos el análisis del NME y sus *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, mismos que retoman la idea de la imperiosa necesidad de este siglo (inmediatez de acceso a la información y el rápido desarrollo de dispositivos tecnológicos) con sus cambios vertiginosos en diversos ámbitos: económico, político, sociales y culturales, junto a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, los retos del ciudadano del siglo XXI cada vez son más complejos. Trataremos de capitalizar los objetivos de la investigación y su relación con este NME, desde el que se nos ha formado.

Esta última reforma a los Planes y programas de estudio se vio enmarcada principalmente por considerar a diferencia de su antecesor, la articulación del perfil de egreso de los estudiantes no sólo entre los niveles de educación básica, sino que también contempla a la Educación Media Superior (EMS) y como ya hemos aludido antes, una reforma a los Planes de estudio de Educación Normal.

Retomamos a continuación, el perfil de egreso de Lengua Materna y, lo concerniente a educación secundaria, pues es el nivel en que hemos realizado la investigación y con ello poder analizar qué se pretende desarrollen los alumnos de la educación básica y obligatoria, respecto al uso del lenguaje:

Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes. (SEP, 2017, pág. 27)

Podemos ver, que la lengua deja de priorizar el español, para dar pauta al desarrollo de lenguas indígenas (en caso de existir) y en caso de no ser así, la lengua materna pasa a ser el español. Así mismo, vemos la continuidad a hacer uso de una segunda lengua o lengua universal, que si bien en contextos donde la lengua materna sea el español, la segunda lengua ha de ser el inglés y en contextos donde la lengua materna sea indígena, el español pasara a ser la segunda lengua. Ahora

bien, conviene preguntarnos ¿para qué se aprende lengua?, desde la perspectiva de este Plan y programa de estudios:

[...] resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, maneje información de una variedad de fuentes impresas y digitales, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establezca metas personales y diseñe estrategias para alcanzarlas. (SEP, 2017, pág.29)

En este sentido, podemos ver la pertinencia de la investigación que hemos realizado, principalmente porque se apega a una necesidad que como hemos referido antes, muchos de los planteamientos están expresados en el discurso oficial, mismo que se encuentra en los Planes y programas de estudio, pero hace falta aterrizarlos en la práctica. Para llegar a ello, es importante considerar que desde lo planteado en el Plan de estudios del NME, se refiere que la escuela ha de priorizar favorecer el desarrollo de la cultura del aprendizaje, misma que se entiende de la siguiente manera:

Consiste en desterrar el enfoque administrativo prevaleciente en las escuelas por décadas y sustituirlo por otro que privilegie el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y entre escuelas, y la innovación en ambientes que promuevan la igualdad de oportunidades y la convivencia pacífica, democrática e inclusiva en la diversidad. (SEP, 2017, pág. 41)

Podemos ver que esta perspectiva se alinea a los objetivos de la investigación en el sentido de priorizar el trabajo colaborativo (diálogo e interacción), en el que los participantes del proceso educativo han de fortalecer y poner en práctica su capacidad de reflexión, análisis y pensamiento crítico en conjunto con los otros.

Ello conlleva por supuesto a una modificación en la práctica pedagógica. Puesto que en términos de lo establecido en el plan de estudios, y en concordancia con el diagnóstico realizado a los estudiantes de educación secundaria, aunado a las experiencias vividas en los diferentes niveles educativos sea como estudiantes, o en la figura de docentes, podemos dar cuenta de la presencia de una cultura pedagógica, que como bien se expresa en este nuevo Plan y programa de estudios SEP (2017), prevalece en muchas de nuestras aulas y se centra fundamentalmente

en la exposición de temas por parte del docente, la cual no motiva una participación activa del aprendiz. Por tanto, si el objetivo es formar educandos capaces de aprender a lo largo de su vida, capaces de aprender a aprender de manera autónoma, esta pedagogía debe empezar a desterrarse.

Pero, ¿cómo lograr lo anterior? Si generalmente las reformas educativas y modificaciones a los planes y programas de estudios en educación básica, llegan sin contemplar las características de los educandos y la diversidad contextual en que se desenvuelve la práctica educativa. Para dar respuesta a esta interrogante, el NME plantea que es indispensable que los docentes se mantengan en una formación permanente, algo similar al término con que se nos denomina a los estudiantes normalistas (docentes en Formación/maestros en formación) y alentar a no perder ese espíritu, contemplarnos como seres inacabados. De modo que pese a estar en servicio, no se pierda este sentido se seguir autoformándonos como profesionales de la educación. Pues el mundo cambia, los estudiantes cambian, las exigencias educativas cambian, pero la forma de enseñar en el aula se resiste.

Por tanto, si se pretende que los educandos tengan un desarrollo integral, deberán tener también docentes integrales, capaces de aprender y regular de forma autónoma su aprendizaje. En este sentido, el NME, es enfático en la flexibilidad que tiene el docente para adecuar, contextualizar y diversificar los contenidos del currículo, a fin de que la práctica educativa favorezca el máximo logro de los A.E.

Ahora bien, no basta sólo con que el docente tenga conocimientos y habilidades profesionales, es indispensable que conozca con quien está trabajando y reconozca que desde el planteamiento del NME, se considera que la educación básica y obligatoria, está organizada en cuatro etapas, marcadas por grados de transición siendo estos: Primera etapa (1° Preescolar); Segunda etapa (1° Primaria); Tercera etapa (1° de secundaria) y Cuarta etapa (1° de Educación Media Superior).

Podemos advertir que los grados de transición entre etapas, se presentan al inicio de cada nivel educativo básico y obligatorio, en este sentido, marcarán la pauta tanto para estudiantes, como docentes, para valorar en qué medida se tiene un nivel de logro a lo planteado en el currículo, al inicio de cada etapa y como hacer frente a

las demandas de la nueva etapa y favorecer al máximo logro de los aprendizajes. Por tanto, implica saber qué características tienen o deberían tener los estudiantes, en razón de su rango de edad, en el caso de educación secundaria, de acuerdo con la SEP (2017), los estudiantes durante esta etapa viven:

[...] un momento de afianzamiento de la identidad [...] disfrutan de compartir tiempo y aficiones con sus pares. Buscan mayor independencia de los adultos y están dispuestos a tomar mayores riesgos. Se identifican con adultos distintos de sus familiares y pueden adoptarlos como modelo. Les cuesta trabajo la comunicación directa con sus mayores, pero desarrollan capacidad argumentativa y se valen del lenguaje para luchar por las causas que les parecen justas. Cuestionan reglas que antes seguían. Tienen un desarrollo físico muy notable y desarrollan sus caracteres sexuales secundarios. (pág.57)

Sin duda, podemos afirmar que los adolescentes que conformaron el grupo de estudio presentaban dichas características, en general los estudiantes con quienes se pudo trabajar durante el proceso de formación docente, derivado de las prácticas profesionales en los tres tipos de servicio de educación secundaria (general, técnica y telesecundaria), constatamos que dichas características son propias de los estudiantes de esta etapa educativa. Es necesario entonces que estas características se consideren en el desarrollo de la asignatura lengua materna y demás que conforman el Nuevo Modelo Educativo (NME).

Ahora bien, es importante subrayar que la educación secundaria es la etapa que da cuenta del nivel de logro de toda la Educación Básica. Mismo que se valora a partir de los resultados de pruebas estandarizadas como PLANEA y PISA, como hemos enfatizado previamente en otros apartados, por tanto, sabemos que los niveles de logro en las diferentes áreas que se evalúan: matemáticas, ciencias y lectura, no han cambiado, desde el inicio de la aplicación de dicha prueba. Además, el objetivo según se enuncia en el Plan y programa de estudios es el desarrollo de una formación integral. Sin embargo, a decir de la SEP (2017):

Hasta ahora no se ha logrado ofrecer una formación integral porque no se han reconocido con suficiencia los distintos aspectos del individuo a los que la escuela debe atender ni a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (pág.91)

Cabría cuestionarnos, ¿cómo es que pruebas estandarizadas, son los parámetros para decir qué ha funcionado y qué no? Porque seguir haciendo cambios desde lo que se indica en instituciones de orden mundial y nacional, y no consultar a quienes trabajan en el día a día con los estudiantes, quienes poseen experiencias más significativas, o sea, los maestros.

Lo anterior lo decimos, porque no basta con conocer rasgos característicos de los estudiantes en razón de su edad y etapa de desarrollo, hace falta priorizar en los intereses de los estudiantes, así como las canales de percepción y ritmos de aprendizaje. Además, estos nuevos planes y programas de estudio de las asignaturas del NME, incorporan la relevancia a la educación socioemocional. Un aspecto esencial, si pretendemos que se favorezca una cultura de aprendizaje y que por mucho tiempo se había ignorado o dejado de lado.

Por tanto, podemos empezar a vislumbrar varios retos, para alcanzar el desarrollo de las tan anheladas competencias para la vida. En la que sin lugar a duda, el docente juega un papel esencial, para poder hacer frente a realidades tan distintas que conforman los grupos de estudiantes y los centros escolares. En este sentido, se plantea que es necesario no solo que los estudiantes consoliden A.E en las diferentes asignaturas, más bien se han de centrar en el desarrollo de aprendizajes clave. Mismos que se entienden de la siguiente manera:

Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida. (SEP, 2017, pág. 111)

En este sentido, siguen existiendo A.E, pero estos son aprendizajes que se espera se logren por grado escolar, por lo que pueden desarrollarse de forma alterna en otras asignaturas, incluso en los diferentes niveles educativos o fuera del ámbito académico. Para ello, dichos aprendizajes se distribuyen en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular (SEP, 2017).

Siguiendo las definiciones que se hacen a cada uno de los componentes curriculares, dos de ellos hacen énfasis en los aprendizajes fundamentales de los que se derivan las competencias para la vida. Por una parte, los campos formativos aportan a los estudiantes la capacidad de aprender a aprender (adquirir conocimientos y potenciar el desarrollo de habilidades); por otra parte, las áreas de desarrollo personal y social, favorecen el desarrollo de las capacidades de aprender a ser y convivir

En suma, aprendizajes clave y esperados, de los tres componentes curriculares se habrán logrado cuando los educandos sean capaces de usar lo aprendido en la escuela, principalmente en situaciones de la vida real, según las diferentes situaciones, para ello, se proponen 14 principios pedagógicos, mismos que presentamos a continuación:

- 1) Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo;
- 2) Tener en cuenta los saberes previos del estudiante;
- 3) Ofrecer acompañamiento al aprendizaje;
- 4) Conocer los intereses de los estudiantes;
- 5) Estimular la motivación intrínseca del alumno;
- 6) Reconocer la naturaleza social del conocimiento;
- 7) Propiciar el aprendizaje situado;
- 8) Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje;
- 9) Modelar el aprendizaje;
- 10) Valorar el aprendizaje informal;
- 11) Promover la interdisciplina;
- 12) Favorecer la cultura del aprendizaje;
- 13) Aprender la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje;
- 14) Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje. (SEP, 2017, pág. 119-123)

Coincidimos en que es imprescindible tomar en cuenta estos principios pedagógicos, pero más importante es que los docentes hagan suyos dichos principios y, además, busquen la forma de llevar a la práctica todo ello, pues de lo contrario, la educación ha de seguir siendo trabajada desde una pedagogía tradicionalista, como ya hemos descrito antes y como ha pasado con cada reforma o adecuación a los Planes y programas de estudio de las diferentes asignaturas.

Estos planteamientos no son recientes, desde hace décadas e incluso siglos, se ha pugnado por su aplicación en las aulas. Pero, los colectivos docentes se resisten a hacer cambios en la pedagogía que orienta su práctica educativa. En el caso concreto de la asignatura Lengua Materna. Español, existe una tendencia a seguir fomentando la enseñanza, por diversos motivos que cabría analizar en

futuros trabajos. Mientras tanto hemos hecho un análisis general del Plan y programa de estudios Lengua Materna. Español de educación básica y desde luego, lo relativo a la Educación Secundaria, por tanto, entendamos que la enseñanza de la asignatura desde este nuevo Plan y programa de estudios, se concibe de la siguiente manera:

La enseñanza de la asignatura Lengua Materna. Español en la educación básica, fomenta que los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos. (SEP, 2017, pág. 165)

Podemos notar la continuidad del enfoque comunicativo a través de las prácticas sociales del lenguaje, mismas que siguen siendo parte fundamental en la enseñanza de la lengua, aunque se prioriza a diferencia de los planes anteriores, el desarrollo de la oralidad, consideramos se creía que esta era una habilidad que se desarrollaba de forma natural. No obstante, en este caso, se plantea como parte fundamental para la inserción a la cultura escrita y desarrollo de las demás habilidades lingüísticas.

Para ello se plantean seis propósitos generales para la asignatura, mismos que se habrán de desarrollar a lo largo de la educación básica y aumentan de acuerdo al nivel educativo. En el caso de Educación Preescolar: 2, Educación Primaria: 8; y Educación Secundaria: 11. En este caso retomamos solo los que conciernen a la Educación Secundaria y que desde nuestra óptica, tienen mayor relación con los fines de la investigación y que de manera gradual se pretende que al finalizar esta etapa, los estudiantes hayan consolidado a través de las diversas PSL:

1. Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos. 2. Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos. 3. Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas. [...] 5. Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos. [...] 7. Valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas

privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista. 8. Analizar, comparar y valorar la información generada por diferentes medios de comunicación masiva, y tener una opinión personal y actitud responsable sobre los mensajes que intercambia. [...]. (SEP, 2017, pág. 166-167)

Si bien todos los propósitos se articulan entre sí, podemos notar que se establece una diferencia entre el lenguaje oral y escrito, pero ambos dan pauta a su uso para comprender y producir otros textos. Por otra parte se hace énfasis al uso de los acervos impresos y digitales, con diferentes propósitos, sean estos de estudio o no.

Todo ello, posibilita la adquisición de más vocabulario y permite a los educandos ir generando sus propias ideas y pensamientos, mismos que le permitirán expresarse y defender sus posturas con argumentos, en este sentido, podrán ir fortaleciendo su capacidad de interpretar y producir textos según la finalidad que se persiga.

Finalmente encontramos el diálogo, como una posibilidad para fomentar una actitud crítica y reflexiva para entender y comprender otras perspectivas, todo ello a fin de poder comparar la información existente y los diferentes sucesos que acontecen en la vida real, en el ámbito local, regional, nacional o mundial.

Para ello, el Plan y programa de estudios menciona que las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) se han modificado en relación con las anteriores reformas experimentadas, a fin de que estas puedan favorecer el aprendizaje del mundo y de los diferentes textos. La definición de las PSL sigue siendo similar a lo planteado en 2006 y 2011 respectivamente, en este Plan de estudios (2017) se definen de la siguiente manera:

Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. (SEP, 2017, pág. 172-173)

Si bien, como mencionamos no hay cambios sustanciales, podemos ver que se hace explícito el énfasis al análisis de los textos escritos y orales, pues en los planes anteriores bastaba con ser partícipes de intercambios orales. De este modo la reflexión sobre el lenguaje juega un papel crucial desde el planteamiento de la

asignatura, pues desde estos propósitos las opciones de trabajar con diversos materiales se amplían.

Ahora bien, ¿cómo se distribuyen las PSL en este nuevo plan? Y cuál es su diferencia con los dos anteriores, pues en los tres casos (2006, 2011 y 2017), estas se distribuyen en ámbitos, a continuación, ofrecemos una comparación entre estos tres Planes y Programas de Estudio y las PSL, que integran cada ámbito en Educación Secundaria (ver Tabla 4).

Distribución de las PSL en los planes de estudio de educación secundaria											
2006	PSL por grado escolar			2011	PSL por grado escolar			2017	PSL por grado escolar		
Ámbito	1°	2°	3°	Ámbito	1°	2°	3°	Ámbito	1°	2°	3°
Estudio	3	3	3	Estudio	4	4	4	Estudio	5	5	5
Literatura	5	5	5	Literatura	5	5	5	Literatura	5	5	5
Participación ciudadana	3	3	3	Participación social	5	5	5	Participación social	5	5	5
Total: 33			Total: 42			Total: 45					

Tabla 4. Las Prácticas Sociales del Lenguaje en Educación Secundaria en el Siglo XXI. Fuente: Elaboración propia

Podemos notar que de una reforma independiente realizada en 2006 con 33 PSL, a la RIEB de 2011 existe un aumento considerable a la cantidad de PSL al elevarse a 42 y en este mismo sentido en el NME de 2017 se agregan tres PSL más, cada una de estas prácticas se presenta junto con A.E según el grado.

Ahora bien, más o menos PSL, no es lo más relevante dentro de un currículo sino los aprendizajes que se pretende se desarrollen con él. A diferencia de los planes 2006 y 2011, que en cada PSL era posible ver incluso dos A.E, el NME plantea únicamente un Aprendizaje Clave por PSL, mismo que se acompaña de un desglose de aprendizajes esperados, mismos que permiten al docente dar pauta a su organización y desarrollo, para que al finalizar el periodo establecido para el desarrollo de la propia PSL, se dé cuenta del máximo nivel de logro de aprendizaje.

Así mismo el Plan y programa de estudios de Lengua Materna. Español, plantea Orientaciones Didácticas para abordar las diferentes PSL, sugiriendo: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos y secuencias didácticas específicas (SEP, 2017). De este modo las y los docentes según consideren pueden desarrollar las PSL según consideren resultará más pertinente.

Pero lo realmente significativo, es que se deja de plantear una estructura por bloques, de modo que los profesores han de tener la posibilidad de organizar el desarrollo de las PSL según consideren más pertinente, en este sentido, se puede empezar a fortalecer la autonomía docente y poder dar respuesta a las necesidades del alumnado.

Ahora bien, es importante puntualizar que el enfoque que persiguen todos los Planes y programas de estudio de Educación Básica en México de este NME, es competencial o de competencias. Pero en el caso de la Asignatura Lengua Materna, se persigue un enfoque comunicativo sociocultural, que como ya hemos referido antes se pretende sea desarrollado a través de las PSL, sin duda, esto permite que los estudiantes puedan llevar a la escuela aquello que es característico de su comunidad, propiciando un intercambio que contribuya a nivel social y cultural.

Podemos notar que la Educación Básica en México y de Educación Secundaria en este siglo XXI, se ha visto inmersa en una serie de reformas y cambios curriculares, pero, no se ha perdido de vista el enfoque basado en competencias, se ha buscado priorizar que los alumnos puedan aprender a aprender y esta es quizá la consigna más importante del NME, pues ello implica a los docentes generar las condiciones para que esto se pueda lograr, implica también una renovación en la pedagogía y desde luego en la propia profesión docente.

Es importante destacar que las competencias lingüísticas y en especial la competencia comunicativa, exigen que en las aulas se fomente la lectura, el intercambio permanente de ideas, de diálogo y de colaboración, rompiendo con una pedagogía tradicionalmente receptiva, en que los estudiantes pasivos han de estar recibiendo únicamente los docentes les dicen, es así, que este NME, exige dar voz al estudiantado. Desde la perspectiva de la SEP (2017):

Esto implica priorizar los aprendizajes que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas que redunden en el desarrollo del pensamiento crítico y en la solución de problemas, así como fortalecer las habilidades de comunicación y de trabajo en grupo; lo anterior implica para la secundaria un reto organizacional y de gestión para garantizar un mayor involucramiento y seguimiento entre docentes y alumnos, y las estrategias del colegiado. (pág.78)

Cabe destacar, a partir del análisis realizado de los Planes y programas de la asignatura Español y Lengua Materna en educación secundaria, presentados en las últimas dos décadas, que esto que se establece como prioridad en el NME (2017), no dista en demasía de lo establecido en los planes 2006 y 2011, aunque es notorio, se hace una exhortación explícita, a la exigencia de una formación permanente, por parte del profesorado en activo, y el desarrollo de esta cualidad desde la formación de nuevos docentes, para poder hacer realidad lo que se plantea en los Planes y programas de estudio, y no se queden en meros planteamientos.

2.4. Marco conceptual: Lectura crítica y diálogo

En este apartado se presentan aportaciones teóricas que permiten sustentar nuestra investigación, a fin de comprender la importancia de la lectura crítica, a partir de reflexionar que esta lectura, no se limita a textos literarios, para ello, analizamos en qué consiste leer, además de revisar algunas de las concepciones que esta actividad tiene, y poder así entender por qué es importante formar lectores críticos.

Lectores críticos, que sean capaces de interactuar con otros a partir del diálogo, sea este en su forma oral, pero también escrito, de tal modo que aquí se sustenta porque sin perder su función básica, estas habilidades al ejercerse desde una postura crítica y reflexiva, contribuyen al aprendizaje.

2.5. Aproximaciones a la Lectura Crítica

En este apartado damos cuenta de la perspectiva de lectura que pretendíamos formar con los estudiantes de educación secundaria, principalmente partiendo de la idea de que no basta con fomentar la lectura literaria, como se ha enfatizado a lo largo de la historia en la Educación Pública en México. En especial en un mundo globalizado, que como ya hemos enfatizado en apartados anteriores, evoluciona constantemente y presenta retos cada vez más complejos para los estudiantes.

En este sentido, no basta con que los alumnos reconozcan la importancia de la lectura, hace falta incentivar el reconocimiento de otros tipos de lectura, una lectura que se puede ubicar desde lo formal y lo informal, de forma oral o escrita, partiendo de la idea de que leer en sí mismo es decodificar un código, principalmente escrito, pero recordemos que también hay códigos orales, principalmente sonidos,

y a su vez, existen códigos no verbales, pero que siempre comunican y que finalmente pueden ser verbalizados, escritos y leídos.

Es así que, al proceso de decodificación se agrega el de interpretación en la que de acuerdo a las experiencias y vivencias del lector, este podrá verse identificado con el mensaje, comprenderlo o valorar aquello que considere cierto o falso y emitir juicios al respecto, que reafirmen lo que se dice en los textos. Por lo tanto, lo que se dice o no se dice en medios de comunicación, en nuestras comunidades, la toma de decisiones en nuestros hogares, entre otras actividades, ameritan una lectura.

De modo que los estudiantes, puedan formar un pensamiento crítico y reflexivo, mismo que contribuya a formar la capacidad de seguir indagando sobre aquello que de verdad les interesa, les llama la atención e incide en su contexto inmediato, siendo capaces de ver que lo mundial tiene un impacto en lo local, y a su vez, lo local impacta a nivel nacional y global.

Consideramos por ello, es imprescindible que en la educación, también considere los textos no literarios, pues como se refiere en planes y programas de estudio, cada vez existe mayor facilidad de acceso a la información y dispositivos tecnológicos, ahora lo cuestionable es ¿qué uso se da a los mismos?

En el ámbito educativo, por mucho tiempo se vio en la tecnología una herramienta para la enseñanza, utilizada principalmente por los profesores. Por su parte, el estudiantado, ha tenido que ir en contra de las reglas institucionales, por ejemplo, al día de hoy sigue siendo prohibido el uso de celulares en la escuela. Pese a la experiencia vivida recientemente, donde la tecnología fue la principal aliada para dar respuesta a la contingencia sanitaria.

Desde luego, es necesario regular el uso de estos dispositivos y que los docentes establezcan criterios para su uso, y que estas sean aprovechadas para el aprendizaje. Solo por mencionar algunos ejemplos, se pueden utilizar para leer materiales de texto diversos, conocer otras miradas acerca de un mismo fenómeno, escuchar a voces especializadas y no solo quedarse con lo que el profesor diga, de

modo que las aulas serian espacios de permanente debate y construcción de aprendizajes, pero hace falta que muchas restricciones aún vigentes cambien.

Así pues, se deben diseñar estrategias para solventar los casos de desigualdad social y tecnológica, esto es posible vislumbrarlo, cuando trabajamos en colaboración con otros. Para ello, las redes sociales pueden ser herramientas que nos ayuden a generar espacios de discusión mediados por los profesores, en torno a un mismo tema, etcétera.

Siguiendo este orden de ideas, es que consideramos que la lectura, debe romper la concepción de relacionarse únicamente a lo literario, sin dejarlo de lado, pero cuando se habla de literatura generalmente se asocia a libros. Por tanto, si bien se deben leer, analizar, comentar, reflexionar libros, también es necesario replicar dichas actividades con canciones, películas, pinturas, imágenes, entre otros materiales.

Para ello es imprescindible entender que lectura puede tener diversos significados, pero más importante es que tanto profesores, como estudiantes puedan asimilarlo. De esta manera y hacer de la lectura una verdadera Práctica Social del Lenguaje (PSL), como se ha pretendido en los últimos planes y programas de estudio de la asignatura español o lengua materna.

2.3.1. Definición de lectura

La lectura es una actividad que en sí misma debiera ser placentera para quien la realiza, es más, nadie debería ser obligado a leer, entonces, ¿por qué los estudiantes no leen? Para poder responder, cabría cuestionarnos si realmente los estudiantes no leen, pero habría que definir entonces qué es leer y por tanto la lectura, ya antes hemos referido que por sí mismo leer, es el acto de decodificar signos escritos o sonidos.

Entre la bibliografía disponible podemos notar que existe en la lectura, un sinónimo de comprender o que podemos hablar de leer cuando hemos comprendido lo que dicen los textos escritos. Desde nuestra perspectiva no basta con ello, a decir de Flores (2022) habría que entender leer:

“[...] no sólo como el simple acto de decodificar textos e incluso comprenderlos, como por mucho tiempo se ha venido enfatizando [...] porque no basta con comprender lo que leemos, es necesario poder: reflexionar, analizar, cuestionar, comparar, discernir y emitir juicios respecto a aquello que se lee, contrastándolo con la realidad en que nos desenvolvemos (pág. 41).

Sin duda, todo educador tiene claro que no basta con decodificar textos o consumir palabras y letras para decir que los estudiantes son lectores, tampoco basta con que los alumnos sean capaces de replicar el contenido de los textos. Lo realmente importante al hablar de leer y desde luego de la lectura es la capacidad que tengan los lectores (sean estudiantes o no) para construir el significado de lo que han leído.

Partamos de la idea de que estudiantes y docentes, pueden leer un mismo texto, pero este no tendrá el mismo significado para ambos. Entre la bibliografía consultada tenemos estudios sobre la lectura. Retomamos para ello el de Goodman (2015) quien refiere lo siguiente: “Cada uno construirá su propio significado, y a medida que lo hace utilizara sus propios valores, conocimientos y experiencias” (pág. 22). En este sentido, al leer cada lector, ira construyendo su propio significado, y este puede concordar o no con el de otros lectores. Uno de los grandes problemas al leer en las aulas, es pretender sesgar la lectura a una única comprensión, interpretación, y significado, generalmente la de los y las docentes.

Cuando hablamos de lectura en la escuela, esta debe buscar que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo, un saber que sea aplicable en la vida de los educandos. En palabras de Reyzábal & Tenorio (2004): “El aprendizaje significativo es un proceso mediante el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente, y relevante para esa nueva adquisición en la estructura cognitiva” (pág. 12). En este sentido la lectura pasa a ser un elemento fundamental, en este proceso de fortalecimiento cognitivo, pues nos permite profundizar sobre aquello que ya sabemos, indagar en aquello que desconocemos, reflexionar y analizar aquello que sucede en nuestra realidad.

Así mismo, hay que reconocer que la lectura y en especial de libros, poco a poco ha pasado a ser considerada una práctica del pasado, es común escuchar en el estudiantado de los diferentes niveles hablar de ver videos en plataformas

digitales como Netflix, YouTube o TikTok, por mencionar unos ejemplos. Pero en tiempos pasados se solía referir algunos programas de televisión o visualizar películas, entre otras, de modo que la lectura cambia o evoluciona, aunque, pareciera que en el ámbito educativo esto no se acepta o no se quiere aceptar.

Ahora bien, como hemos visto desde el análisis de los planes y programas de estudio, internet y la facilidad de acceso a la información son uno de los retos a los que se enfrentan los estudiantes y lectores del siglo XXI. Al respecto Cassany (2006) refiere lo siguiente: "Internet ha creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor y lector, géneros electrónicos y formas de argot. Nos comunicamos de manera instantánea con muchas personas, pero con una prosa nueva" (pág. 11). Del mismo modo, muchos de quienes hoy estamos en el aula desempeñando la función docente nos vemos inmersos en estas nuevas comunidades.

Así pues, es importante entender que la lectura y las prácticas letradas, que a decir del mismo Cassany (2006), se ven inmersas en un contexto sociocultural, en el que intervienen diversas miradas y que según las capacidades de los sujetos, estos habrán de concebir la lectura de tres formas: a) concepción lingüística (un texto que contiene un mensaje), b) concepción psicolingüística (un texto que contiene un mensaje y ha de ser decodificado) y c) concepción sociocultural (un texto que tiene un mensaje, escrito por un autor desde su perspectiva, para ser interpretado por un lector o varios lectores).

Consideramos que esta tercera concepción es la que más se asemeja a la práctica de una lectura crítica, pues partiendo de la idea de que el lenguaje y los textos no son neutros, estos han de ser valorados considerando el contexto en que el escritor ha realizado el texto, con que finalidad y desde luego en la interpretación del lector, proceso en que entran en juego también las características de su entorno, sus vivencias y conocimientos.

De tal forma que es posible que los conocimientos aumenten, o el estudiantado entre en un proceso de comparar lo que sabía y lo que acaba de leer. Pero para llegar a ello, es necesario que los alumnos al egresar de las instituciones escolares hayan desarrollado ciertas competencias. En palabras de Lerner (2001):

El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. (pág. 25)

La pregunta es, ¿cómo llegar a ello? Y la respuesta es simple, pues como cualquier otra habilidad que deseamos desarrollar, esta únicamente se logra a través de la práctica. De modo que para incidir en el mundo real, es necesario que la escuela funcione como una réplica de aquello que se pretende lograr y, si pretendemos que los y las estudiantes lean incluso fuera de la escuela, han de estar leyendo dentro de la propia escuela, han de ver en sus profesores un reflejo del lector que se pretende puedan llegar a ser.

No obstante, esto no sucede, pues lo más común es tener a docentes que no acostumbran leer libros (que es lo que se exige a los estudiantes), docentes que pocas veces transforman su práctica educativa y casi nunca cuestionan lo que saben. En su papel de mediadores del aprendizaje y de la lectura, gran parte de los docentes no logran los resultados esperados principalmente, por falta de interés y compromiso hacia las actividades que realizan. En palabras de Petit (1999): “El mediador no puede dar sino lo que tiene” (pág.192). Lo cual es cierto, muchas veces el profesorado exige cosas que él no da, en el caso de las actividades escolares, muchas veces solo se piden y realizan aquellas que vienen programadas en los libros de texto.

Ahora bien, hablar de lectura crítica conlleva a analizar diferentes escuelas del pensamiento, en este caso nos hemos centrado en la pedagogía crítica o liberadora, pugnada en el caso de América Latina por Paulo Freire, desde la pedagogía del oprimido y en general toda su obra. Misma que posibilita, entendamos como debe llevarse a cabo la lectura desde la postura de este pedagogo y filósofo de la educación:

Leer críticamente, no se hace como si se comprara mercancía al por mayor. Leer veinte, treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego, y de cuya comprensión me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si fuera solamente producción de su autor o de su autora. (Freire, 2012, pág. 29)

En este sentido, una lectura crítica, conlleva a entrar en un diálogo con el texto y contexto en el que fue escrito, a conocer quién lo escribió y en qué condiciones fue escrito. Por ejemplo, si escuchamos una canción, es posible identificar varios mensajes, que si se tiene un sentido crítico nos permite formar diversas interpretaciones, dar el significado a ciertas palabras según el contexto en que se ha escrito, género al que pertenece tendrá cierto significado, independientemente del que le haya dado su autor.

2.3.2. Concepciones de lectura

Al hablar de lectura, podemos distinguir dos tipos de lectura, mismas que como ya hemos expresado previamente se pueden dar en diversas formas, pero que todas conllevan al lenguaje, en este sentido ya hemos hecho la aclaración de considerar el lenguaje escrito y oral.

Desde la perspectiva de la SEP (2006) el lenguaje se considera una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva por medio de la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; pero, a decir de Goodman (2015): “El lenguaje existe solamente para expresar significado, y debemos entender que los oyentes (y los lectores) pueden comprender el lenguaje solo si pueden aportarle sentido.” (pág. 40). Por consiguiente, la forma en que decodificamos el texto nos permitirá construir un significado a lo que hemos leído o escuchado.

Entre esas formas retomaremos que hay niveles de valoración en la lectura que desde la perspectiva de dos de los autores a los que hemos hecho referencia, presentan varias similitudes, retomando las ideas de Cassany (2006) y Goodman (2015), podemos abordar la lectura de los textos, en tres niveles, mismos que se complementan (véase Tabla 5).

Nivel	Cassany (2006)	Goodman (2015)
I	Leer las líneas: Concepción lingüística	Grafofónico: Analizar el contenido del texto a partir de la ortografía y percepción
II	Leer entre líneas: Concepción psicolingüística	Léxico – gramatical: construir significado a partir de la sintaxis y redacción
III	Leer detrás de las líneas: Concepción sociocultural	Semántico – pragmático: Entrar en una transacción entre el lector y el texto, por lo que este puede tener varios significados.

Tabla 5. Niveles y concepciones de lectura de acuerdo con Cassany y Goodman Fuente: Elaboración propia

Entre la literatura disponible y consultada, es posible identificar estos tres niveles de lectura también como: literal, inferencial y valorativa, de modo que en la práctica permanente es posible que como lectores podamos ir trascendiendo a cada uno de estos niveles o incluso hagamos uso de ellos, según nos resulte más pertinente. Siendo el tercer nivel el que conlleva a una lectura crítica. Pues incita a profundizar en cuestiones que tal vez no son explícitas en el texto, pero forman parte de él.

2.3.3. ¿Por qué una lectura crítica?

En el ámbito educativo, es indispensable que la lectura forme parte de la vida de quienes están inmersos en los procesos educativos, como ya hemos referido en otros apartados, siendo partícipes de las actividades escolares, y que estas actividades sean espacios que sean de utilidad en la vida real.

Es por ello, que formar lectores críticos toma mayor fuerza hoy en día en especial cuando desde los planteamientos curriculares en los diferentes niveles de educación básica se habla de que los alumnos desarrollen autonomía y la capacidad de aprender a aprender. Ello implica que estos estudiantes posean capacidades para regular y potenciar su aprendizaje, en donde la lectura literal o inferencial no basta, pues se puede quedar sesgado a una sola interpretación.

Así pues, el compromiso con la lectura y la construcción de significados, conlleva a la construcción de aprendizajes, que en sí mismos incitan al lector, y en este caso al estudiante a interrogar aquello que ha dado por cierto. Todo ello, como ya hemos aludido en diversos apartados de este trabajo, en una sociedad que evoluciona vertiginosamente en especial en este siglo. Rompiendo con la concepción de inteligencia actual, entendida desde la perspectiva de Morin (2020) como: “Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y la complejidad planetaria nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables” (pág.15). De modo que si la escuela no asume la responsabilidad de preparar a los ciudadanos que han de enfrentar esta realidad compleja, la tarea educativa habrá fracasado o seguirá fracasando.

El desarrollo de competencias ya no basta con aquello que se concibió en el siglo pasado. Principalmente, porque a quienes se está formando ya no son parte de ese siglo. En palabras de Lomas (2017):

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente la televisión e internet) están creando en la actualidad actitudes de sumisión y contextos de manipulación que exigen un tipo específico de competencias lectoras en la selección e interpretación de la información y otras maneras de entender la educación. (pág. 94-95)

Caemos nuevamente en la necesidad de renovar las prácticas lectoras y demás actividades que se desarrollan en las escuelas, como ya hemos aludido antes, dando apertura a nuevas formas de enseñanza, como las que nos vino a mostrar la contingencia por Covid-19.

Consideremos además que los estudiantes del siglo XXI, forman parte de lo que algunos autores han denominado la “Generación App”. Entre dichos autores, encontramos a Gardner & Davis (2014), quienes distinguen que esta generación se caracteriza principalmente porque todo lo quieren resolver mediante una aplicación en sus dispositivos móviles, hacer compras, realizar pagos, buscar información, comunicarse, entre otras actividades.

¿Es positivo o negativo, el uso de las aplicaciones en el ámbito académico? Habría que sopesarlo en una balanza y con ayuda de la lectura crítica, ser capaces tanto docentes como alumnos de descubrir y discernir, si estamos haciendo uso de las aplicaciones o las aplicaciones nos están utilizando a nosotros y poder tomar decisiones en conjunto.

Favoreciendo así el desarrollo de una educación democrática, que rompa con los esquemas tradicionales de verticalidad, de modo que el docente pueda compartir lo que sabe y al mismo tiempo los estudiantes, puedan compartir sus hallazgos a través de sus lecturas. Rompiendo así con la concepción de la escuela tradicional. Pues estas se han caracterizado como planteaban Bordieu y Passeron (2019) porque: “[...] las frases ingeniosas van siempre de los profesores a los estudiantes y las falsas razones (o las impertinencias) de los estudiantes a los profesores” (pág. 163). En general, se tiende a dar poca participación al estudiantado, porque sigue

vigente la idea de que no poseen conocimientos que puedan contribuir al aprendizaje. Pero estamos convencidos de que si se parte de la realidad del estudiantado, de los conocimientos que posee, es posible hacer que el aprendizaje sea realmente significativo.

2.4. De la lectura al diálogo, y del diálogo al aprendizaje

Hasta este punto hemos venido enfatizando la importancia de la lectura, para fortalecer los procesos de aprendizaje autónomos, entendemos que por sí mismo el acto de leer, conlleva a adentrarnos a un diálogo con los autores de los diferentes textos, pero para poder decir que hemos aprendido, es necesario someter nuestros aprendizajes a una evaluación, mediante la interacción con otro(s).

Desde el ámbito educativo, el docente es quien ha de valorar el logro de aprendizaje de los estudiantes, entablando diálogos con los estudiantes, sea a través de pruebas escritas, exposiciones orales o algún otro producto derivado de la práctica educativa, mismo que permita al estudiantado dar cuenta de sus logros de aprendizaje.

Pero, más importante que estas valoraciones que pueda emitir el docente, se encuentra el hecho de poder entablar un intercambio de concepciones con otros integrantes del grupo de clase. Es decir, poder someter a discusión los aprendizajes que los estudiantes han adquirido, producto de sus lecturas, socializando así sus aprendizajes.

Fomentando así en el estudiantado la capacidad de escuchar de manera activa, y aceptar otras visiones respecto al aprendizaje, evitando caer en monólogos, sean interpretaciones personales del estudiante o lo que dice él o la docente. A decir de Freire (2011): “El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino porque la defienden y así crecen el uno con el otro.” (pág.145). Es desde esta perspectiva que consideramos esencial el diálogo en las aulas, pero para ello, es importante que los docentes den cabida a trabajar en el aula desde la interacción, colaborando entre estudiantes, rompiendo con los esquemas de organización del espacio áulico y modificar su práctica educativa.

En una cultura de aprendizaje, como la que se plantea en los Planes y programas de estudio vigentes, con estudiantes que se forman para aprender a aprender, lectura y diálogo no pueden ser prácticas aisladas, o que se realizan solo con fines de exponer algún producto académico o por imposición del profesor o profesora. Ha de nacer de la necesidad del estudiantado por compartir sus hallazgos y enriquecerse de la participación propia y de otros.

Como ya hemos referido el diálogo y los textos en general, no tienen por qué limitarse a las concepciones tradicionales, ya que ni la lectura es únicamente decodificar textos escritos, ni diálogo es un intercambio oral. Como ya hemos mencionado en otros apartados, hoy en día los dispositivos tecnológicos dan pauta a generar intercambios de experiencias y conocimientos por medio de internet y aplicaciones digitales.

Aunque si bien es cierto, el diálogo escrito no es lo mismo que el oral, este tiene otras bondades. Al respecto Zubizarreta (1986) refiere lo siguiente: “Es cierto que el diálogo escrito pierde mucho de la vida contagiosa que tiene la voz y el gesto que lo acompaña, en medio de una situación concreta y compartida. Sin embargo, gana en permanencia, en libertad frente a las anécdotas que pudieran enturbiar la validez general de las palabras.” (pág. 41). No queremos decir con ello que dialogar de forma escrita sea mejor que de forma oral, ni viceversa, solo estamos ofreciendo otra mirada a esta actividad, y las bondades del diálogo en las aulas de educación secundaria, pero también de los otros niveles educativos.

Así mismo, es importante fomentar el diálogo para poder leer el mundo como bien menciona Freire, partir de la lectura de la realidad, para poder identificar modos de actuar o hacer frente a los retos que ello nos plantea. En este sentido, cobra fuerza un sentido de comunidad, la escuela recordemos está inmersa en un contexto y en ella se forman a los sujetos que habrán de incidir en la toma de decisiones, pero si la escuela no les permite externar su manera de pensar y fomenta el individualismo, no es de extrañar que muchos de los problemas sociales se vean desde lo individual, como si algo que sucede en mi comunidad, mientras no me afecte, no es mi problema.

2.4.1. La voz de los estudiantes en el proceso educativo

Sin duda, como hemos referido a lo largo de este trabajo, estamos adoptando una postura crítica, respecto a la forma en que se concibe la enseñanza de lengua en la educación básica y desde luego aludimos a prácticas del lenguaje, que deben asumirse también desde dicha perspectiva, pues no basta con solo reconocerlas hay que hacerlas parte de la cotidianidad del proceso educativo.

Ahora bien, no existe quien refiera que el diálogo y la lectura son prescindibles en los procesos educativos; es por ello, que se fomenta en las aulas, pero, hasta qué punto realmente se ha logrado romper con la pedagogía centrada en el monólogo del profesor o profesora, en la que el estudiante es sólo un ser pasivo, derivado de nuestras observaciones sabemos que no se ha logrado crear en las aulas espacios dialógicos. Lo anterior, plantea el reto de dar voz al estudiantado, cambiar la forma en que se trabaja en las aulas, buscando generalmente el silencio.

Para ello, es importante podamos comprender en qué consiste la voz en el ámbito educativo. En palabras de Giroux & McLaren (1998): “La voz simplemente se refiere a las variadas medidas a través de las cuales los estudiantes y los maestros participan activamente en el diálogo.” (pág. 124). Por tanto, no podemos hablar de diálogo en el ámbito educativo, si quien siempre se hace oír únicamente es el docente.

Ello implica empoderar a los estudiantes para que estos sean sujetos activos y participes de sus procesos formativos, desde luego, esta tarea no es sencilla, en especial cuando los estudiantes no cuentan con experiencias previas externando su voz. Cuando generalmente se le ha silenciado, al respecto, en sus múltiples obras Paulo Freire habla de que existe en la educación una cultura del silencio.

Resulta menester, romper con dicha cultura, para trascender a una cultura del empoderamiento como sujetos, de tal modo que esto resulte beneficioso para el aprendizaje, pero principalmente, para adquirir una conciencia más humana. Tal como lo establece Vygotsky (2015): “*El pensamiento y el habla resultan ser la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana*” (pág. 324). A medida que

como sujetos compartimos nuestro sentir y nuestro pensar, vamos cimentando las bases de nuestra conciencia, en la medida en que no podemos externarlo, comenzamos a ensimismarnos, volvemos poco tolerantes y cada vez estamos menos abiertos a escuchar otros puntos de vista que contradigan lo que damos por cierto.

En este sentido, podemos ver que tanto lectura, como diálogo son imprescindibles en los procesos de aprendizaje, este último, se vuelve más significativo cuando los sujetos son partícipes activos de su proceso de formación y no solo se consideran un elemento del proceso educativo.

Fomentar una lectura crítica, conlleva por tanto a adoptar también un diálogo crítico que nos permita, reflexionar e indagar sobre nuestras certezas e incertidumbres, de modo que tanto docentes como estudiantes, pueden fomentar el autoaprendizaje, y hacia eso apuntan las perspectivas actuales de fomento a la lectura y enseñanza de la lengua, pues no basta con saber acerca de ella, hay que saber hacer uso de ella.

CAPÍTULO TRES
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma de investigación

La investigación que aquí presentamos se realizó considerando el paradigma sociocrítico. Partiendo de la idea de que un paradigma es el conjunto de creencias, reglas y procedimientos para producir conocimientos. En este sentido, el paradigma sociocrítico se fundamenta precisamente en como su nombre lo indica en la crítica social y las diversas concepciones en nuestro caso en torno a la lectura crítica, el diálogo y como estos inciden en el aprendizaje. Dicho paradigma en palabras de Alvarado & García (2008) se fundamenta:

[...] en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Desde este paradigma, consideramos que el enfoque que debía orientar nuestra investigación, tendría que combinar métodos cuantitativos y cualitativos, para la recolección y análisis de datos que nos permitan comprender mejor la realidad en que se desarrolla la práctica educativa y como impactan el diálogo y principalmente la lectura en el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria, desde una perspectiva crítica.

En este sentido, el enfoque de investigación que adoptamos es de corte mixto. Entendamos este desde la perspectiva de Tashakkori & Teddlie (2003) citado en Pole (2009), mismo que consiste en lo siguiente: “En términos generales, el diseño de metodologías mixtas es un diseño de investigación que involucra datos cuantitativos y cualitativos, ya sea en un estudio particular o en varios estudios dentro de un programa de investigación” (pág.39). Por lo tanto, desde nuestra perspectiva para poder obtener un análisis que nos permita valorar el impacto en de la lectura crítica y esta a su vez, en el diálogo y el aprendizaje, es necesario decantarnos por un enfoque de investigación de este tipo.

Tomando como referencia lo anterior, hemos realizado la aplicación de técnicas e instrumentos que nos ayudasen comprender mejor lo concerniente a la lectura crítica y el diálogo, en favor del aprendizaje. Puesto que, desde este

paradigma y enfoque de investigación, consideramos es posible examinar diversos fenómenos sociales, que inciden en el ámbito educativo, dado que permite al investigador entrar en el contexto real de los participantes, incidir en él, y por ende, tener una mejor comprensión de los acontecimientos.

3.2. Metodología de investigación

El diseño esta investigación se realizó desde el paradigma sociocrítico y enfoque de investigación mixto, siguiendo la metodología de la investigación – acción, misma que se orienta hacia el cambio educativo, y desde sus planteamientos nos permite enfrentarnos a los problemas de la vida real, siendo partícipes del proceso a partir de actividades grupales, críticas y transformadoras.

Existen diversas definiciones respecto a la investigación–acción, para poder comprender en qué consiste, retomamos el trabajo realizado por Latorre (2005) quién respecto a la Investigación – Acción, menciona lo siguiente: “[...] se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.” (pág.23). En este sentido, cuando nos planteamos este trabajo de investigación, sabemos que las líneas temáticas que orientan nuestro trabajo, y en especial lo referente al lenguaje, impactan precisamente en el ámbito social y educativo. Cabe destacar que el autor ha realizado el análisis a diferentes autores que abonan a esta metodología, tales como: Lewin (1946), Kemmis (1989), Elliot (1993) y Whitehead (1989).

Ahora bien, es importante entender que la investigación–acción es un proceso permanente, que adquiere un carácter cíclico, independientemente de la perspectiva que se adopte. Parafraseando a Latorre (2005), la investigación–acción, se constituye en las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. En consecuencia, no basta con un solo ciclo de investigación, es necesario, aplicar varios ciclos de investigación–acción.

En razón de lo anterior, un elemento fundamental dentro de la investigación–acción, es el plan de acción, mismo que podrá ser reajustado a medida que se avance en el proceso de investigación, adquiriendo así un carácter flexible, de modo que pueda adaptarse a imprevistos durante la ejecución de las acciones, y de las

cuales será posible observar los resultados y reflexionar a partir de ellos, para poder realizar una evaluación general y de cada uno de los ciclos de investigación.

En este sentido, consideramos importante las aportaciones de Whitehead (1991), citado en Latorre (2005) y el ciclo de investigación que plantea: Sentir o experimentar un problema, imaginar la solución al problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas y modificar la práctica a la luz de los resultados. Hay que hacer notar, que tanto la metodología, como el paradigma que decidimos seguir, conllevan la implicación del profesorado y no solo de los estudiantes, de modo que, los resultados son el producto de una investigación–acción participante.

En pocas palabras, el propósito de usar la investigación-acción y el paradigma sociocrítico, es cuestionar la práctica educativa, en nuestro caso lo referente a lectura crítica, y como está repercute en el diálogo y aprendizaje, además de los valores que la integran (escuela y comunidad). Todo ello a fin de tener una mejor comprensión de la realidad educativa y social.

3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

A continuación, como parte de la metodología empleada, hacemos un análisis de las técnicas e instrumentos que nos permitieron hacer la recolección de datos, considerando desde luego que contribuyeran al logro de los objetivos de esta investigación, y así poder recabar datos que sean de relevancia y al mismo tiempo, ayuden a valorar los resultados de la investigación y en la práctica permitiesen evaluar los resultados.

En este sentido, el investigador o los investigadores a partir de los datos recolectados, mediante el trabajo de campo, en este caso a raíz de la práctica educativa, se puede proceder a elaborar conclusiones respecto al fenómeno educativo. En este sentido desde la perspectiva de García (2019): “Realizado el trabajo de campo, procederá a su registro, organización, clasificación, análisis e interpretación, indicando los diversos hallazgos y conclusiones obtenidas sobre el objeto” (pág. 117). Para ello, durante el proceso de investigación se consideró el

uso de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, que se refieren y describen a continuación.

3.3.1. Observación

3.3.1.1. Diario de trabajo

Dentro de la práctica docente, el profesor ejecuta diversas estrategias didácticas, que desde su perspectiva contribuyen al logro y desarrollo de aprendizajes. Ello le permite obtener insumos para valorar el nivel de logro de sus estudiantes. Ahora bien, es importante enfatizar que esta valoración generalmente tiende a ser utilizada únicamente con el fin de otorgar una calificación y está a su vez permite a los educandos acreditar una asignatura, grado o nivel educativo.

Es importante mencionar que en el ámbito educativo, se tiende a confundir calificar con evaluar. Ello exige reconceptualizar lo que evaluar conlleva, en este caso valorar los resultados, pero principalmente el porqué de dichos resultados, una herramienta puede ser el diario de trabajo o del docente. “Es otro instrumento que elabora el docente para recopilar información, en el cual se registra una narración breve de la jornada y de los hechos o las circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo.” (DGDC, 2013, pág. 34). Este permitirá al docente entrar en un proceso de reflexión y autorreflexión de su propia práctica, dicho instrumento forma parte de las técnicas de observación.

En este sentido, el diario trabajo es un instrumento que permite reflejar la óptica del docente, que mediante la ejecución de su práctica, puede realizar una lectura de su práctica, y reflejarla de manera escrita. De modo que, este se convierte a decir de Porlan & Martín (2000): “Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (pág. 23). Por tanto, es un excelente insumo para la investigación – acción, pues a través de él, el docente plasma los elementos más significativos de su actuar en el aula y el de los alumnos. De tal forma, que puede releer su práctica e identificar qué aspectos le han favorecido, cuáles no y que se puede mejorar.

Derivado de lo anterior, podemos decir que el diario se permite tener un registro de situaciones y aspectos como el interés, la motivación, la presentación del tema o información, la organización, el tiempo utilizado, actividades desarrolladas, el comportamiento y las habilidades que tienen los alumnos cuando desarrollan una actividad y también si el docente lo quiere externar su sentir, respecto a su propia práctica.

Así pues, durante el proceso de investigación el diario es un instrumento que se utilizó al término de cada sesión de la asignatura Lengua Materna. Español, en la que se hicieron registros de lo observado durante las diferentes jornadas y sesiones de práctica profesional con estudiantes de educación secundaria.

3.3.1.2. Diario de clase

Como hemos enfatizado en el marco teórico que sustenta nuestra investigación, sabemos que podemos entrar en diálogo con los estudiantes de manera oral y escrita. Es por ello, que como una mirada ajena a la del docente, el diario de clase es una herramienta que nos permite tener otra óptica del desarrollo de las actividades dentro del aula.

En ella el estudiantado tiene la posibilidad de identificar y externar aquellos aspectos que consideran fueron relevantes en su proceso de aprendizaje, pero también aquello que considera ha afectado, o incluso aspectos a mejorar de la práctica docente, lo cual ofrece al docente, elementos que pueden contribuir a la mejora de su práctica. De acuerdo con la DGDC (2013):

El diario de clase es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado, ya sea durante una secuencia de aprendizaje, un bloque o un ciclo escolar. Se utiliza para expresar comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionados con las actividades realizadas. (pág.32)

De este modo, al estudiantado le aporta la opción de repensar su actuar dentro del proceso educativo, reflexionar que ha hecho y que ha dejado de hacer, y tomar conciencia de su rol dentro de la clase y por supuesto, tener voz si es que no ha querido comentar dichos aspectos de forma oral. Por lo que se convierte en un

espacio de diálogo directo consigo mismo y con el profesor, en el que hay espacio a la crítica, por lo que se convierte en un espacio de libertad para el alumnado.

De este modo el diario se utilizó como técnica para recolectar información de las y los alumnos, en las que se relata: ¿qué aprendió durante la sesión?, ¿qué actividades realizadas durante la sesión fueron las que más le agradaron?, ¿cuáles los que no?, y ¿qué sugerencias le harían al docente para mejorar su práctica? Tanto el diario docente, como el diario del alumno, se complementaron, para tener una mejor perspectiva de lo acontecido en las diferentes sesiones.

3.3.2. Análisis de desempeño

3.3.2.1. Listas de cotejo

Dentro del proceso educativo, es importante considerar el desempeño que demuestran los estudiantes, es por ello que las listas de cotejo sirven de apoyo para la labor docente, pues estas permiten verificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades, actitudes o valores. Desde la perspectiva de la DGDC (2013): “Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar.” (pág. 57). De modo que se establecen aspectos que se realizaron de forma gradual y permiten tener un seguimiento en cuanto al desarrollo de ciertas acciones determinadas por el docente.

Estas listas se caracterizan además por tener una escala de apreciación, misma que a su vez consta de un listado de aspectos que forman parte de un aprendizaje esperado, pero utiliza una graduación para dar cuenta de los progresos alcanzados en cada uno por los estudiantes.

En este sentido su uso durante el proceso de investigación fue durante cada jornada de práctica profesional, pues estas servían de insumo para tener un seguimiento preciso de las actividades realizadas y poder ofrecer a los estudiantes un análisis de su desempeño. Así mismo establecer una calificación.

3.3.4. Rúbricas

Las rúbricas son un instrumento de evaluación del logro de A.E, por medio de la evaluación de un producto, a partir de criterios que permiten ubicar el grado de apropiación de los aprendizajes y desarrollo de la PSL. La DGDC (2013) menciona que: “La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada.” (pág. 51). Por tanto, es desde nuestra perspectiva el instrumento que más nos acerca a medir el máximo nivel de logro de los aprendizajes.

Su uso dentro de las diferentes jornadas de prácticas profesionales y el proceso de investigación, se hizo, considerando principalmente en dos formas, la primera de ellas por medio de la autoevaluación y en un segundo momento a través de la heteroevaluación, del docente hacia el estudiante. Al igual que con los diarios de trabajo y de clase, ambas perspectivas se complementan.

3.3.3. Desempeño

3.3.3.1. Preguntas sobre el procedimiento

La voz del estudiantado es de especial relevancia dentro de los procesos educativos, en este sentido durante el proceso de investigación fue importante escuchar las respuestas que los alumnos realizaban sobre su desempeño. Al igual que con el diario de clase, estos espacios se caracterizan porque: “Tienen la finalidad de obtener información de los alumnos acerca de la apropiación y comprensión de conceptos, los procedimientos y la reflexión de la experiencia.” (DGDC, 2013, pág.37). En este sentido se buscó que en todas las jornadas de práctica hubiese espacios de participación para compartir las respuestas a este tipo de preguntas, mismas que forman parte de las técnicas de desempeño.

3.3.4. De interrogatorio

3.3.4.1. Pruebas escritas

En el ámbito educativo, uno de los instrumentos para recopilar información que permita dar cuenta del logro y desarrollo de aprendizajes, es por medio de pruebas escritas en sus diferentes formas: de opción múltiple, verdadero o falso,

complementar ideas, respuesta abierta, entre otras. De acuerdo con la DGDC (2013), estas pruebas son: “[...] un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del alumno una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas, o una respuesta breve. Las preguntas constituyen una muestra representativa de los contenidos a evaluar” (pág. 63). En este sentido, podemos recabar datos que pueden ser graficados, y permiten ser analizados.

En el caso de nuestra investigación este instrumento se fue utilizando a partir de la aplicación de la “Evaluación Diagnóstica para los Alumnos de Educación Básica” (2021). De tal forma que este instrumento, forma parte de las técnicas de interrogatorio.

3.3.4.2. Encuestas y formularios

Las encuestas son instrumentos que permiten recabar información y puntos de vista de grupos de personas, durante el proceso de investigación hicimos uso de este instrumento a través del uso de formularios digitales a través de la plataforma “Google Forms” y encuestas impresas, a fin de identificar que concepciones tenían los estudiantes al iniciar el proceso de investigación y como estas fueron cambiando durante el desarrollo y al finalizar el mismo.

Así, se hizo uso de este instrumento al en diferentes momentos del proceso de investigación para obtener datos generales del estudiante, y conocer aspectos que contribuyesen a tener una mejor concepción de la realidad escolar y contextual, entre ellos: recursos de los que disponen los alumnos y que contribuyen en su aprendizaje, situación social, valoración familiar, concepción de la escuela y la asignatura Lengua Materna. Español, entre otros aspectos.

Todo ello con la finalidad de apoyar a los alumnos y vislumbrar diferentes áreas de oportunidad que nos permitiesen, incidir en la mejora de su proceso de aprendizaje, y desde luego de la práctica docente, para que esta pudiese ser más pertinente.

3.3.5. Planeación didáctica

Entre los diversos recursos que utilizan los docentes, la planeación didáctica o plan de clases es la herramienta principal, pues esta ha de guiar y orientar al profesorado a la consecución de aprendizajes en sus estudiantes. En ese caso los planes de clase se orientan al desarrollo de las diferentes sesiones desarrolladas durante las jornadas de práctica profesional y abonan al análisis de la intervención educativa y su incidencia en el aprendizaje. Desde la perspectiva de la SEP (2017):

La planeación en el contexto educativo es un desafío creativo para los docentes, ya que demanda de toda su experiencia y sus conocimientos en tanto que requieren anticipar, investigar, analizar, sintetizar, relacionar, imaginar, proponer, seleccionar, tomar decisiones, manejar adecuadamente el tiempo lectivo, conocer los recursos y materiales con los que cuenta, diversificar las estrategias didácticas y partir de las necesidades de los alumnos. (pág.122)

Esto, al mismo tiempo es una herramienta flexible, pues si bien su diseño se haga con base en los conocimientos que el docente posee tanto del grupo al que está dirigida, por diversas cuestiones en ocasiones esta debe ser replanteada sobre la ejecución por diversos factores, por ejemplo: suspensiones de clase, eventos institucionales o porque los resultados no están siendo los esperados.

Desde la metodología de la investigación – acción, podemos establecer cierta similitud, pues a partir de ella, es posible vislumbrar aquello que resulta favorable dentro del proceso de aprendizaje, pues permite reflexionar y evaluar que ha funcionado, que no y porque ha sucedido de cierto modo.

Es por ello, que su uso durante la investigación se hizo uso de planes de clase durante todas las jornadas y clases desarrolladas, de aquí se obtuvieron evidencias del trabajo realizado y que inciden de manera directa con el objetivo de la investigación que aunado a las otras técnicas e instrumentos utilizados, permitieron recabar datos e información que contribuyó al nuestro objeto de estudio.

CAPÍTULO CUATRO
PLAN DE ACCIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La lectura y el diálogo para poder incidir en el aprendizaje han de tener un carácter crítico, por tanto cuando hemos referido lectura consideramos que esta connotación debe ser necesaria, por tanto, ha de ejercerse en diferentes momentos de la práctica educativa, al igual que el diálogo, en las diferentes jornadas de práctica profesional hemos desarrollado y aplicado diferentes actividades que posibilitan lo anterior.

De modo tal que si se hace uso de la lectura crítica, esta nos da pauta a entablar el diálogo, y ambas habilidades, fungen como herramientas para llegar al aprendizaje, de modo que, es posible construir junto con los estudiantes una cultura para el aprendizaje, en la que los alumnos fomentan la capacidad de aprender a aprender, además de hacer útil lo que se aprende en la escuela, para el entorno social.

Ahora bien, es importante señalar que la manera en que la hemos llevado a la práctica lo anterior, desde la asignatura Lengua Materna. Español, en su mayoría fue adecuando lo que se plantea en el libro de texto del alumno, pues como habíamos podido advertir, este generalmente se consideraba como el principal recurso de enseñanza y lejos de contribuir al desarrollo de las PSL y los A.E, estos se quedan en un plano ajeno a la realidad del estudiantado. Lo anterior, podemos constatarlo, porque de ahí la docente titular del grupo de estudio, retomaba los contenidos a trabajar en las diferentes jornadas de práctica, aunque debemos reconocer la apertura a dejarnos implementar nuestra propuesta, pese a no concordar del todo con ella.

Así mismo la pedagogía que persiste en los docentes que imparten clase en el grupo de estudio, sigue siendo tradicionalista, si bien no podemos generalizar, la mayoría se centran en clases expositivas, creando un ambiente de trabajo rígido, centrada no en los alumnos, sino en los docentes o el conocimiento que estos puedan ofrecer al estudiantado, recordemos que en educación secundaria de acuerdo a las asignaturas, los estudiantes experimentan diferentes estilos de enseñanza, de tal forma que fue necesario hacer una transición hacia una pedagogía crítica y dialógica, desde la asignatura, en la que docente y alumnos compartiésemos lo que sabemos y lo que desconocemos, a fin de producir nuevos

conocimientos. Para ello, fue indispensable romper también con el trabajo de forma individual, para adoptar el trabajo colaborativo como práctica cotidiana.

Así pues, fue preciso que la lectura no se limitase a textos literarios, académicos o científicos, sino que se trascendiera a incluir textos sociales y no literarios (textos no escolares), diversificar los materiales y recursos que posibilitasen la lectura, ya fuese de manera oral o escrita y a partir de ello promover el diálogo entre docente y alumnos, o en grupos de trabajo discutir ideas, opiniones a partir de las lecturas que los propios estudiantes realizan.

De tal manera que fue posible tanto para docentes como estudiantes hacer una lectura del proceso de aprendizaje, vislumbrando los logros y áreas de oportunidad, y plantear propuestas para mejorar, todo ello de manera gradual, pues con base en el diagnóstico, los estudiantes no se mostraban inconformes con trabajar de forma aislada, desde una pedagogía centrada en el docente.

Ahora bien es importante que consideremos que estas prácticas para poder incidir en el aprendizaje deben tener un carácter crítico y relacionarse con la realidad de los sujetos, es por ello que a través de las PSL, se trabajaron diferentes estrategias de aprendizaje, en las que fue posible poner en práctica la lectura y diálogo de manera permanente. Retomemos las palabras de Vygotsky (2015): “El análisis de la realidad con ayuda de los conceptos precede al análisis de los conceptos mismos” (pág.209). De modo que es importante leer diferentes textos escritos, aunque lo prioritario es la lectura del mundo social y en este caso escolar, pero no es posible llegar a ella si no se tiene el hábito de la lectura textual.

Es así que en este capítulo hablaremos del plan de acción diseñado y aplicado en la investigación, considerando el ciclo de la investigación acción que refiere Latorre (2005), que consiste en: planificar (planeación), actuar (acción), observar y reflexionar, respecto a las actividades y estrategias didácticas planteadas en las planeaciones didácticas, junto con los instrumentos y técnicas para recabar datos.

Es importante destacar que pese a estar vigente el Nuevo Modelo Educativo (2017), al analizar y planear, pudimos percatarnos que las PSL asignadas para desarrollar en las jornadas de práctica, y el propio libro de texto, no corresponden al Plan y programa de estudios de la asignatura Lengua Materna Español, sino, al Plan de estudios 2011 de la asignatura Español en educación secundaria.

Derivado de lo anterior, fue necesario hacer adecuaciones que contribuyeran a establecer un vínculo entre ambos programas de estudios, a fin de poder contribuir a la formación de los estudiantes y el siguiente nivel de estudios, pero principalmente a las necesidades del estudiantado, considerando en todo momento el contexto escolar y social. Para ello, tomamos como referencia la PSL y vinculamos los propósitos del NME (2017) con los principios pedagógicos que se plantean en él.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de las diferentes técnicas, estrategias e instrumentos aplicados durante el proceso de investigación, mismos que contribuyen al logro de los objetivos planteados y su respectivo análisis considerando las jornadas de práctica profesional en que tuvimos la oportunidad de investigar durante el periodo de prácticas profesionales en la Escuela Secundaria, para ello, es posible ver el cronograma de actividades general de actividades del plan de acción (ver Anexo 3).

4.1. Primer ejercicio de lectura crítica: Interés y gusto por la asignatura

Antes de poder adentrarnos a la implementación de actividades y estrategias, como primer ciclo de investigación - acción de nuestra investigación, hemos desarrollado un cuestionario para valorar el gusto e interés hacia las actividades escolares y de la asignatura, lo cual, se viene a convertir en una lectura crítica, que en ocasiones no consideramos, por creer que esta solo es nuestra opinión o nuestro sentir, pero ¿podemos leer nuestro sentir, interés o gusto? Consideramos que sí, para ello, a continuación, describimos la manera en que se ha desarrollado este primer ejercicio de lectura, considerando las diferentes etapas que conforman los ciclos de investigación – acción.

4.1.1. Planeación

Sabemos por experiencias personales que en no pocas ocasiones la educación y principalmente la escuela y sus asignaturas, no logran despertar el interés y motivación del estudiantado por aprender, pero también sabemos que no todo es responsabilidad de la escuela, muchas veces el interés y deseo se ve cortado desde los hogares de los estudiantes.

En este sentido, como un ejercicio de iniciación en la lectura crítica, que no tiene que ver con textos, nos resultó pertinente desarrollar un ejercicio de autovaloración (autocrítica) del interés y motivación del estudiantado hacia las actividades escolares y desde luego, hacia el desarrollo de competencias lingüísticas, para ello, utilizamos un cuestionario de ocho preguntas que permitiera valorar estos aspectos (ver Anexo 4).

Cada uno de los cuestionamientos que integraron este instrumento permitía asignar un valor entre 1 y 5. Donde 1 representaba: No/ninguno/nada/negativa; 2: Poco(a); 3: Moderado(a) o indiferente; 4: Alto(a) y 5: Si, Muy alto(a), según correspondiese a la pregunta.

4.1.2. Acción

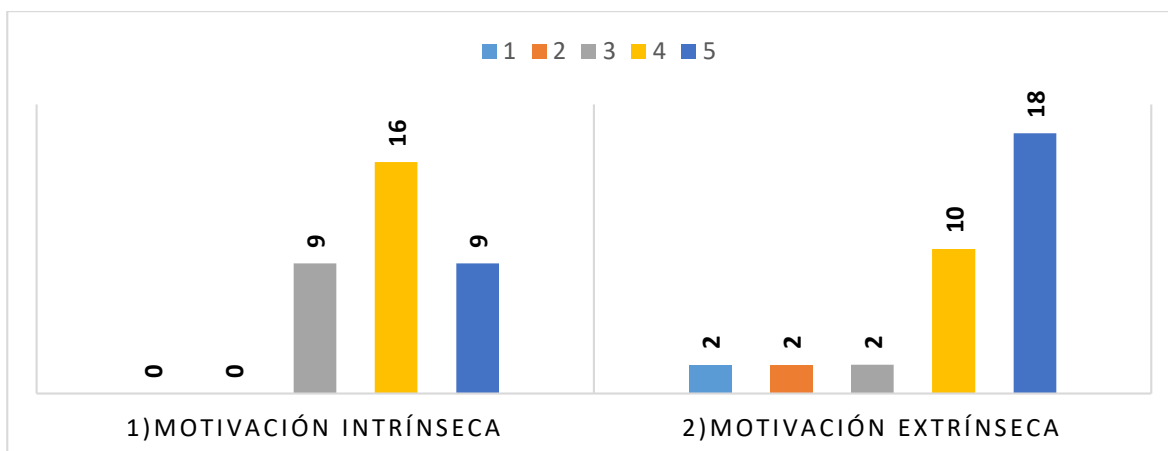
Los días 27 y 28 de septiembre de 2021 por cuestiones de organización escolar derivado de la pandemia, se aplicó el instrumento a los estudiantes del tercer grado, grupo "A" contando con la respuesta de 34 estudiantes. Los resultados obtenidos fueron sistematizados y analizados, a razón de ello, a continuación los presentamos de forma gráfica, acompañados, de la interpretación que hemos realizado, a las ocho interrogantes que conforman este instrumento, además de la descripción del porqué hemos realizado dichas interrogantes.

Las primeras dos cuestiones agrupan lo concerniente al reconocimiento del interés y motivación del estudiantado hacia las actividades escolares y que tanta motivación recibían de sus familias para aprender. Esto último, considerando los dos tipos de motivaciones que experimentamos como seres humanos, sea de manera intrínseca (personal) y extrínseca (factores externos). Las siguientes dos cuestiones estaban orientadas a reconocer el interés y motivación del estudiantado

hacia el aprendizaje, independientemente de la asignatura de la que se trate y específicamente de español. Y finalmente las otras cuatro, hacia el desarrollo de habilidades lingüísticas.

4.1.3. Observación

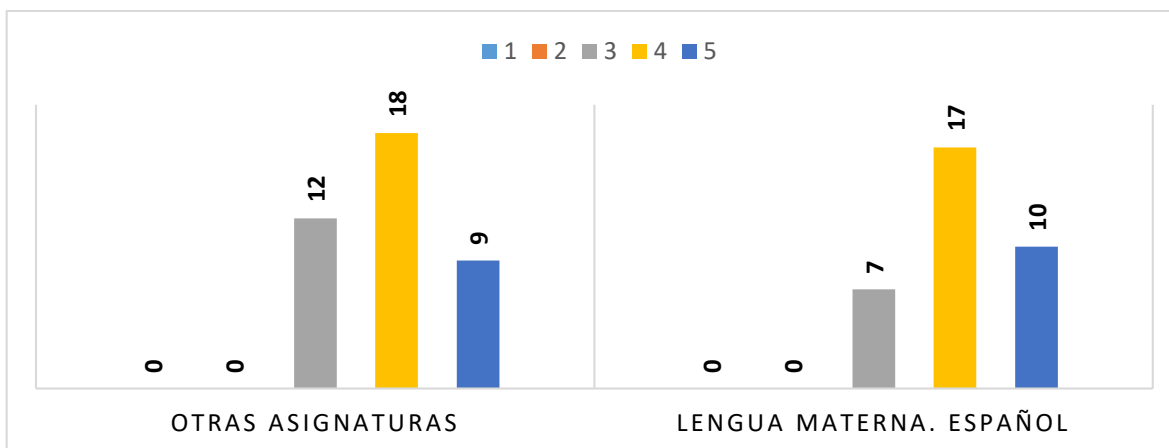
Derivado de la aplicación del cuestionario y las respuestas obtenidas a las interrogantes: 1) ¿Mi interés y motivación hacia las actividades escolares es? (lo cual es interno o intrínseco); respecto a la extrínseca la figura del docente y principalmente las familias juegan un papel determinante en el aprendizaje, para ello, cuestionamos lo siguiente: 2) ¿Mi familia me motiva y anima a seguir aprendiendo? A continuación presentamos los resultados mediante las gráficas a ambas interrogantes (ver Gráfica 16).



Gráfica 16. Motivación de los estudiantes hacia actividades escolares. Fuente: Elaboración propia

Es posible observar, en ambos gráficos que los estudiantes en su mayoría presentaron niveles altos de motivación fuese de manera intrínseca o extrínseca, en este caso consideramos el número tres como un nivel moderado de interés y motivación, que si bien no es alto, en el caso de la motivación intrínseca, interpretamos que existe incertidumbre hacia lo que se puede aprender. Fue llamativo el hecho de que cuatro estudiantes no consideraran existiera un apoyo externo (sean amigos, profesores o incluso familia), para seguir aprendiendo, lo cual a su vez puede representar un factor que obstaculice el aprendizaje.

Las siguientes dos cuestiones, que integran el cuestionario, tenían la intención de saber en qué grado existe motivación e interés por aprender en las diferentes asignaturas y específicamente en español. Por ello, las interrogantes fueron: 3) ¿Mi motivación e interés por aprender en las diferentes asignaturas es?; y 4) ¿Mi motivación e interés por aprender en la asignatura Lengua Materna. Español es?; cuyas respuestas fueron graficadas (ver Gráfica 17).



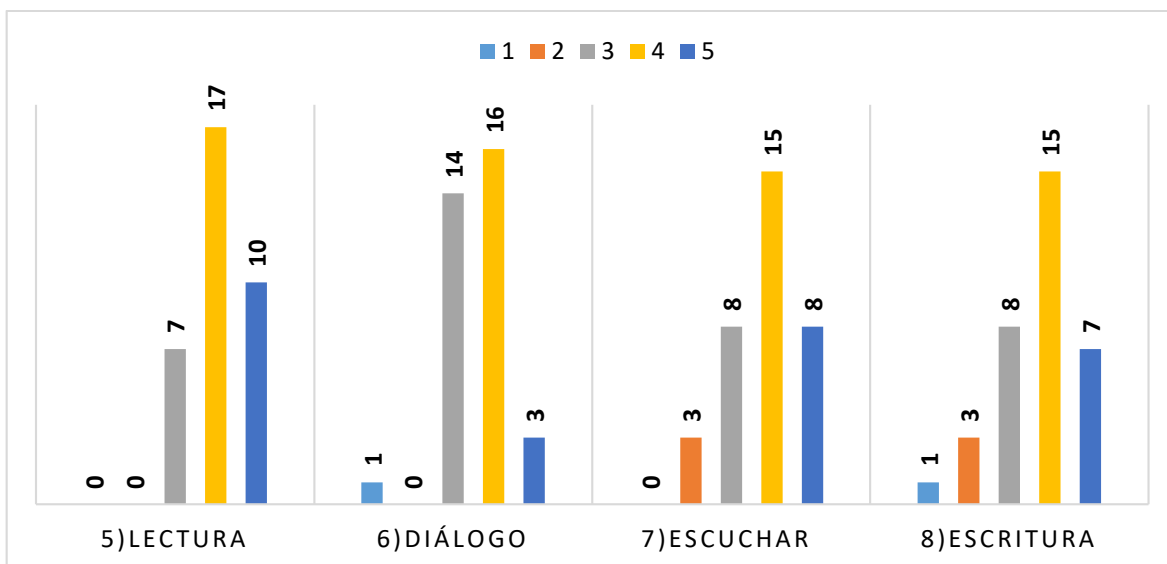
Gráfica 17. Interés hacia las asignaturas y hacia Lengua Materna. Español. Fuente: Elaboración propia

Pudimos notar que en general existe la motivación e interés por aprender independientemente de la asignatura de la que se trate, pues la respuesta en ambos casos se ubican entre los niveles moderado, alto y muy alto. Por lo que podríamos afirmar que existirá disposición por aprender durante las diferentes jornadas de práctica profesional.

Pero, hacía falta, conocer en qué grado o disposición estaban dispuestos a poner en práctica sus habilidades lingüísticas, es decir: la lectura, escritura, la oralidad (dialogar y participar) y la escucha (aportaciones de docente y compañeros), esta última, en el diagnóstico inicial previo a la selección del grupo de estudio, no se había considerado, pues muchas veces se da por hecho que por tener la capacidad de oír, estamos escuchando, cuando sabemos que escuchar no es lo mismo que oír.

Para ello, realizamos los siguientes planteamientos: 5) Me interesa desarrollar diferentes prácticas de lectura, pues considero que esto me permitirá

seguir aprendiendo; 6) Considero que mediante el diálogo puedo seguir aprendiendo, por ello mi disposición para participar en diferentes prácticas es; 7) Considero que las aportaciones que realiza el docente y mis compañeros contribuyen a mi aprendizaje, por lo tanto mi interés por escuchar es; y 8) Mi motivación para escribir de manera personal y creativa es; Las respuestas se graficaron y se presentan a continuación (ver Gráfica 18).



Gráfica 18. Interés por desarrollar habilidades lingüísticas. Fuente: Elaboración propia

De manera general, una interpretación de la gráfica nos permitió ver que existía la motivación e interés hacia el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Fue notorio tendríamos que trabajar para lograr despertar el interés y motivación en los estudiantes que en cuanto a diálogo, escucha y escritura, pues hay quienes manifestaron no tenerlo.

4.1.4. Reflexión

Los resultados obtenidos de este primer ejercicio de lectura crítica, nos permitieron conocer el interés y motivación que tenían los estudiantes hacia las actividades que desarrollan en la escuela, principalmente al desarrollo de habilidades lingüísticas que comparados con nuestro diagnóstico inicial y los datos obtenidos, con la aplicación del “Formulario diagnóstico” (Anexo 1), que si bien nos presentaba un sesgo por considerar dos grupos de tercer grado, en esta ocasión podemos ver datos más objetivos de nuestro grupo de estudio.

Ahora bien, estas ocho preguntas que se plantearon, no son lo mismo que planteamos en el “Formulario diagnóstico”, pero, lejos de comparar el interés y motivación de una actividad hacia otra, en esta ocasión retomamos lo relacionado a las habilidades lingüísticas de manera individual.

Si bien, es posible ver que en ambos instrumentos, los estudiantes concuerdan respecto al interés y motivación que manifiestan respecto a la lectura, pues tanto en el formulario diagnóstico, como en este primer ejercicio de lectura crítica, los estudiantes manifiestan que la asignatura Lengua Materna. Español se caracteriza por la lectura, incluso en ambos instrumentos, manifiestan que deben trabajar más en ella, pero ¿cómo es esta lectura?

En la aplicación del formulario, no pudimos tener interacción dialógica con los estudiantes, en este primer ejercicio, hemos podido dialogar respecto a las preguntas que se plantearon, y los estudiantes han externado opiniones y comentarios de manera oral. Gracias a ello, sabemos que los estudiantes piensan que la lectura es una actividad tediosa, porque los maestros casi siempre deciden que hay que leer, además cuestionan ¿por qué los maestros no leen? Pues, si a los maestros no les interesa la lectura, ¿por qué a ellos sí?

Podemos notar un interés bajo hacia las prácticas de lectura, existe indisposición e indiferencia por desarrollar prácticas que involucren el diálogo, la escucha y escritura, esta última pese a ser considerada en el diagnóstico como la habilidad en que los estudiantes se consideraban más competentes. En síntesis, los resultados obtenidos nos permitieron establecer áreas de oportunidad, a las cuales pudimos dar seguir atendiendo en siguientes intervenciones.

Ahora bien, en esa interacción dialógica, planteado como un ejercicio de lectura crítica, pues ello conlleva, leer como es el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el ámbito educativo, pero además de leer nuestra realidad educativa, hubo autocrítica, pues se cuestionó además, como ha sido su papel en el desarrollo de estas habilidades, es decir, ¿qué tanto me intereso en verdad por leer algún libro que me llame la atención?, ¿qué autores o libros me gustaría leer?, ¿qué tanto exijo a mis docentes que nos permitan leer en sus clases? Respecto al diálogo, ¿qué

tanto realizó aportaciones en la clase?, ¿en qué medida planteo mis dudas al docente o compañeros?

Fueron preguntas a las que obtuvimos pocas respuestas, principalmente porque los estudiantes comenzaron a sentir que este ejercicio se convertía en un regaño, al menos así lo externo una estudiante, con la siguiente expresión: “ya profe, pero no nos regañe”, lejos de considerar este ejercicio meramente como un cuestionario, este se convirtió en una práctica de crítica y autocrítica de la realidad educativa en que se desenvuelve el grupo de estudio y en este caso del interés hacia las habilidades lingüísticas.

Como un primer ejercicio de lectura crítica, durante este acercamiento el resultado ha sido satisfactorio, pues los estudiantes se han dado cuenta de que no se trabajara de manera rígida e impositiva, que cabe espacio a la duda, y la pregunta. Así mismo, vemos en los formularios de este tipo o cuestionarios intencionados, se convierten en una herramienta útil para la lectura crítica, porque los alumnos contestan desde su realidad.

4.2. Mi experiencia de lectura (Audio)

Para poder desarrollar la intervención educativa, consideramos pertinente poder establecer una relación entre los contenidos que se trabajan en la Educación Secundaria y con ello contribuir al desarrollo de los objetivos de nuestra investigación. Por ello, había que hacer conscientes a los estudiantes de la importancia de leer en todo el proceso educativo, en condiciones reales, no como prácticas independientes, así mismo interactuar con otros a partir del diálogo, todo ello de manera permanente, de manera prácticamente implícita, considerando los contenidos de la propia asignatura Lengua Materna. Español III.

Para ello, cabe recordar que los contenidos curriculares o A.E, desarrollados por medio de la PSL, en las diferentes jornadas de intervención, fueron asignadas por la docente titular de la asignatura. En este sentido, este segundo ciclo de investigación – acción tendría que articularse a lo que plantean la PSL y su Aprendizaje Esperado, la relación con el Plan de estudios vigente y sus propósitos, sin perder de vista los 14 principios pedagógicos.

Por lo que tuvimos que idear la manera de contextualizar a los estudiantes acerca de las diferentes modalidades y tipos de lectura, y las formas de dialogar. Haciendo uso de estas habilidades de manera permanente, en conjunto a la escritura, la escucha, búsqueda y manejo de información, a fin de poder desarrollar competencias para el aprendizaje y desde luego la comunicación.

En este caso retomamos la Planeación didáctica correspondiente a la primera jornada de práctica profesional, en la que la PSL asignada fue: Lectura de narraciones de diversos subgéneros, correspondiente al ámbito de Literatura y cuyo Aprendizaje Esperado fue: Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea. Para ello consideramos importante que realmente se pudiese compartir la lectura realizada, para ello haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Computación (TIC), para que realmente fuese posible el logro de esta PSL.

4.2.1. Planeación

La planeación didáctica se realizó considerando que la escuela secundaria seguía trabajando con estudiantes a distancia (en casa) y asistiendo de manera alternada de manera presencial por lo que a esta modalidad se le denominó mixta. A continuación y en adelante, estaremos presentando las planeaciones didácticas de la jornada de práctica profesional en que se llevó a cabo y su consecución por medio de un producto final, no se presentan en su totalidad, pues abarcarían demasiado espacio en la extensión del documento.

En especial, considerando que las planeaciones permiten orientar las acciones a partir de lo que se propone en el Plan y programa de estudio, retomamos de ellas, el apartado que contiene los datos curriculares esenciales: Ámbito; PSL; A.E (fundamental); Orientaciones didácticas; Modalidad de trabajo; Producto Final; Fecha de aplicación, Periodo de evaluación y número de sesiones a desarrollar, de modo que podamos recuperar aspectos que contribuyen a los objetivos de la investigación.

En este caso, como se puede observar (ver imagen 2) se encuentran los datos antes referidos, así mismo es importante destacar que dado la modalidad de

trabajo y pese a que la asignatura Español se trabaja diariamente, únicamente se pudo trabajar con los estudiantes de manera directa en cuatro sesiones con cada subgrupo, pues las intervenciones fueron desarrolladas en dos semanas de trabajo, y los días viernes no asistían (día de asesoría y revisión de actividades de estudiantes que estaban a distancia de manera institucional), para ello, en el diseño consideramos únicamente cuatro sesiones.

AMBITO:	<input type="checkbox"/> Estudio <input checked="" type="checkbox"/> Literatura <input type="checkbox"/> Participación social
PRACTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
APRENDIZAJES FUNDAMENTALES:	Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea.
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la lectura de narraciones de la literatura latinoamericana. • Favorecer que los estudiantes lean a diferentes autores para que los alumnos conozcan narrativas diversas. • Organizar actividades para que los alumnos lean, con el fin de que escriban textos críticos que sean divulgados en distintos portadores.
MODALIDAD DE TRABAJO: MIXTA (PRESENCIAL Y TRABAJO A DISTANCIA)	<input type="checkbox"/> ACTIVIDADES PUNTUALES <input type="checkbox"/> ACTIVIDADES RECURRENTE <input type="checkbox"/> PROYECTOS DIDÁCTICOS <input checked="" type="checkbox"/> SECUENCIAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
PRODUCTO FINAL:	Audio: "Mi experiencia de lectura"
FECHA DE APLICACIÓN	20 de Septiembre al 01 de Octubre
PERÍODO DE EVALUACIÓN	<input checked="" type="checkbox"/> Primer período de evaluación (agosto-noviembre) <input type="checkbox"/> Segundo período de evaluación (diciembre-marzo) <input type="checkbox"/> Tercer período de evaluación (abril-julio)
NO. DE SESIONES	4

Imagen 2. . Elementos curriculares planeación didáctica "Mi experiencia de lectura"

Así mismo, para poder valorar el nivel de logro de los estudiantes a través del producto final, que en este caso fue un audio, realizamos una rúbrica de evaluación (ver Imagen 3), para valorar dicho producto, en cuanto a la forma, respecto al fondo o contenido, la valoración se consideró desde la observación directa, a continuación presentamos la rúbrica del audio.

Escuela Secundaria Oficial No. 0322 "Manuel Payno"

DFI. Juan Raúl Flores López

"Rubrica de evaluación del audio"

Instrucciones: A continuación se presentan los aspectos a evaluar de tu audio de experiencia de lectura, toma en consideración que con base en ella se determinará tu calificación a lo largo de esta práctica social del lenguaje, realiza una autoevaluación de tu desempeño sea de forma digital o física (impresa), colocando una "X" en los recuadros que consideres se ubica tu producto.

Nombre del alumno:

Puntaje Autoevaluación:

Evaluación:

Aspecto	Excelente (10)	Satisfactorio (8)	Mejorable (7)	Insuficiente (6)
Coherencia	La información está organizada y estructurada de forma clara siguiendo un guión previo.	Se nota la existencia de una planificación previa, si bien se han dejado algunos aspectos en manos de la improvisación	No existe la suficiente planificación y se han dejado muchos aspectos en manos de la improvisación.	No hay planificación previa y se ha dejado todo en manos del azar y la improvisación.
Cohesión y Adecuación	Se ha utilizado un lenguaje formal y se han empleado conectores variados para enlazar las distintas partes del discurso.	Se ha utilizado un registro formal, pero los conectores de discurso empleados son poco variados.	Se han utilizado coloquialismos y/o el uso de conectores de discurso ha sido bastante pobre.	Se ha empleado un lenguaje informal y no se han utilizado conectores de discurso.
Dicción	Se ha vocalizado, entonado y utilizado las pausas de forma precisa y perfecta, de tal manera que el texto se entiende con total claridad.	La entonación, la vocalización y/o el volumen de voz no ha sido del todo correcto y hay algún momento en que no se entiende el texto con total claridad.	La entonación, la vocalización y/o el volumen de voz presentan serias carencias y hay varios momentos en que el texto no se entiende con total claridad.	La entonación, vocalización y/o volumen de voz ha sido totalmente inadecuado y hay muchos momentos en que el texto no se entiende con claridad.
Expresividad	La lectura es muy expresiva y logra transmitir de forma intensa emociones y sentimientos.	La lectura es expresiva y logra transmitir emociones y sentimientos.	La lectura bastante inexpresiva y neutra, y no logra casi nunca transmitir emociones ni sentimientos.	La lectura es totalmente inexpresiva y neutra. No transmite emociones ni sentimientos.
Aspectos técnicos	La calidad del sonido es impecable y en el formato especificado (mp3).	La calidad del sonido es buena y en el formato especificado.	La calidad del sonido no es muy buena y/o no es en el formato especificado.	La calidad del sonido no es buena y no fue en el formato especificado.

Imagen 3. Rúbrica de evaluación de audio. Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Acción

Durante el periodo comprendido del 20 de septiembre al 01 de octubre de 2021, realizamos diferentes actividades que nos permitiesen llegar a la construcción del producto final, en este caso el audio de experiencia de lectura, cabe destacar que durante este segundo ciclo de investigación, retomando la experiencia vivida en ambos subgrupos que conforman el 3° "A".

Así mismo, aún no contábamos con un diagnóstico completo del grupo, pues aún no se determinaba el grupo de estudio; pero, esta primera jornada de prácticas profesionales, nos permitió decantarnos por el tercer grado grupo "A", dado que prácticamente la totalidad de estudiantes dieron seguimiento las actividades de forma presencial (alternada). Pues no se reportaba información acerca de estudiantes que siguieran trabajando desde casa, por lo que se consideraba que habían faltado a clase, el día que les correspondía.

En este sentido las acciones desarrolladas durante este periodo que contribuyeron a la PSL y el Aprendizaje Esperado, las podemos sintetizar de la siguiente manera: Indagar respecto aquello que los alumnos sabían de la narrativa latinoamericana, buscar un movimiento literario latinoamericano y sus principales representantes, leer un cuento o novela breve escrita por un autor latinoamericano y redactar un guión de experiencia de lectura y compartir el audio de experiencia lectora, por medio de la aplicación WhatsApp.

Es importante destacar que no todos los estudiantes enviaron su producto final, pues se obtuvieron únicamente 20 audios de experiencia de lectura de los 40 estudiantes que conforman el grupo (ver Imagen 4). Algunos de los estudiantes refirieron que no cuentan con dispositivo tecnológico para grabar el audio y otros que no utilizan el medio seleccionado.

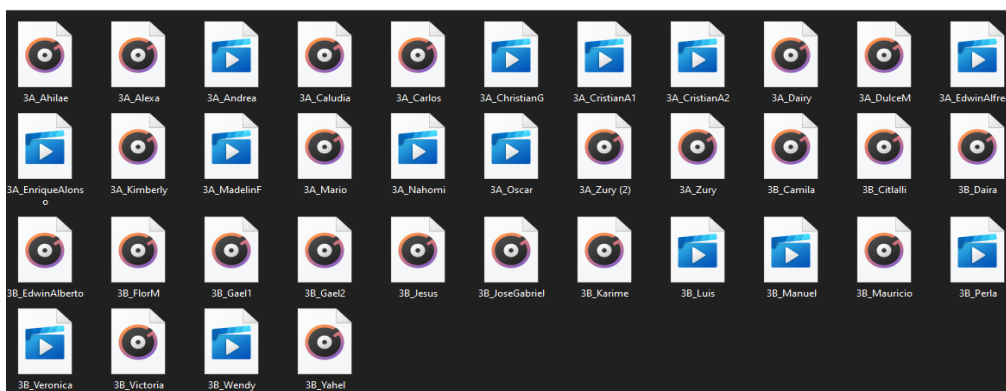


Imagen 4. Audios de experiencia de lectura. Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Observación

En las diferentes sesiones, fue posible advertir que los estudiantes cuentan con pocos o nulos conocimientos respecto a autores y obras de la literatura latinoamericana, es importante destacar que los alumnos consideran que la lectura es una actividad aburrida y que generalmente no la realizan, porque no tienen libros en casa y estos son costosos.

Pero a partir del diálogo, algunos de los estudiantes refirieron que el problema es que en la escuela se les hace leer cosas (textos) que nos les llaman la atención,

o lo que se les obliga a leer no es de su interés. De acuerdo con el diagnóstico realizado inicialmente, advertíamos dicha situación.

Por lo que, para poder analizar obras y autores de la literatura latinoamericana consideramos importante que los estudiantes pudiesen estar en contacto con libros de dichos autores, por lo que ante la falta de biblioteca escolar (en condiciones), puesto que en la institución hay libros e incluso el salón de usos múltiples (acondicionado como aula de 3° “A”), es denominada y considerada también como la biblioteca escolar, se encontraba desorganizada, por la reciente apertura de los centros escolares. Derivado de lo anterior, llevamos a los estudiantes diferentes libros de autores latinoamericanos. Lo cual despertó el interés de los estudiantes.

A partir de la actividad anterior, en la siguiente sesión los alumnos sugirieron que dado que algunas obras son extensas y el periodo de trabajo corto, pudieran hacer la lectura de resúmenes de obras de autores latinoamericanos, y más que compartir su experiencia respecto a la obra, que no han leído y no terminaran de leer, pudieran compartir la biografía de dichos autores, y así pudieran concluir las tareas encomendadas, situación que resulto pertinente y optamos por ella.

4.2.4. Reflexión

Los estudiantes cuentan con pocos referentes de lectura y consideran que esta tarea es aburrida, principalmente porque en su experiencia es impositiva (es lo que viene en el libro de texto) o lo que los maestros deciden y de este modo, leer no les llama la atención. Además desde el *diario del docente*⁶, rescatamos la siguiente nota de Flores (2021): “[...] los alumnos coinciden en que los libros de muchas páginas no les llaman la atención, principalmente porque no los terminarían de leer”. Este es un aspecto en el que coincidíamos plenamente, cuando de leer obras de la literatura se trata, pues resulta difícil como bien mencionan los estudiantes, en pocos días hacer la lectura de obras completas (qué en verdad les llamen la

⁶ Instrumento para recolección de datos, que se deriva de las técnicas de observación, es por tanto inédito, pero se utiliza para recuperar sucesos que el docente considera pertinentes en cuanto a: logro de aprendizajes, situaciones que obstaculizan el mismo o incluso aportaciones de los estudiantes.

atención), además, el hecho de no tener al alcance obras de la literatura, dificulta dicha tarea.

Durante esta primera jornada de intervención en la práctica profesional, el diálogo fue determinante para el logro de aprendizajes, pues a partir de él, se pudieron compartir diferentes obras y autores de la narrativa latinoamericana, así mismo fue posible esclarecer dudas de los estudiantes, por ejemplo: ¿qué países conforman Latinoamérica? Y ¿Cuáles son las características del género narrativo y que lo distinguen de otros géneros?

Así mismo, a través del diálogo, como pudimos referir previamente, los alumnos proponen alternativas para el logro de su aprendizaje, en este caso al reconocer que no poseen referentes literarios, y externar que no concluirán una lectura de obras completas que de verdad les atraigan, proponen abordar la lectura de biografías de autores latinoamericanos.

De este modo fue posible que los y las estudiantes, pudiesen compartir su experiencia de lectura en las condiciones planteadas, en los casos en que no se hizo el envío del producto final, de acuerdo a las condiciones solicitadas (audio digital), argumentaron dos motivos: falta de dispositivo tecnológico o falta de conectividad a internet, por lo que la solución planteada por estos estudiantes fue que en la institución realizaran una exposición de manera oral con apoyo de carteles (ver Imagen 5), situación que fue aceptada y realizada, de modo que la mayoría de estudiantes (37) pudieron ser evaluados.

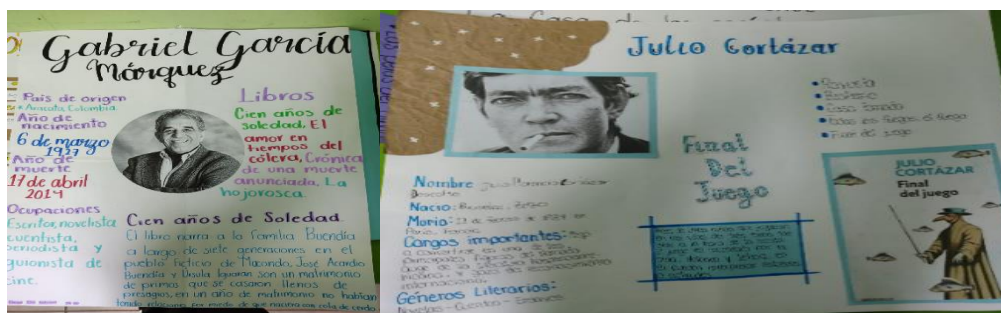


Imagen 5. Carteles de autores latinoamericanos elaborados por alumnos. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, podemos decir que si bien el uso de recursos digitales significó un acierto, con un 50% de los estudiantes que integran nuestro grupo de estudio, el hecho de ofrecer alternativas a los estudiantes para la presentación, ha sido más efectivo. Pues los estudiantes pudieron ver que independientemente de la forma en que se presente, han compartido su experiencia de lectura, en este caso de autores latinoamericanos, lo cual les permite saber acerca de ellos, y en algún momento hacer la lectura de alguna de sus obras.

A fin de evitar la exclusión o que el hecho de solicitar un audio fuese una barrera para el aprendizaje, se dio apertura a compartir en el aula a través de una exposición los aprendizajes obtenidos, ello nos permitió saber que, los educandos refieren que hacer exposiciones orales o participar en clase les genera preocupación, porque se pueden equivocar o simplemente les da pena.

Lo anterior da muestra de falta de confianza en quienes integran el grupo, pero más importante, prevalece una cultura donde el error no se utiliza para mejorar, hace falta romper con esta concepción del aprendizaje, donde todo debe ser correcto. Aunque en la rúbrica de evaluación, la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel satisfactorio, es importante considerar que los alumnos se autoevaluaron, pues en todo proceso crítico debe existir una autocrítica, que nos lleve a la reflexión y análisis, que nos ayude a elaborar conclusiones.

Autoevaluación: "Audio de experiencia de lectura"				
Aspecto	Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
Coherencia	4	28	5	0
Cohesión y adecuación	4	24	9	0
Dicción	4	20	13	0
Expresividad	4	23	10	0
Aspectos técnicos	4	5	11	0
Total de estudiantes autoevaluados: 37				

Tabla 6. Evaluación "Mi experiencia de lectura". Fuente: Elaboración propia.

Como hemos referido antes, solo 20 estudiantes compartieron su audio vía WhatsApp, 17 más lo hicieron en el aula de forma oral y con apoyo de recursos gráficos como carteles, juntos llegaron a la determinación de en la rúbrica no considerar en el caso de la exposición en el aula, el apartado de "aspectos técnicos"

puesto que no externaron previamente que no contaban con el dispositivo tecnológico o acceso a internet, fue importante a raíz de esta intervención considerar como optativo el uso de redes sociales y dispositivos tecnológicos en futuras intervenciones.

Podemos ver que desde la perspectiva que plantea Cassany (2006) en este segundo ciclo de nuestra investigación, los estudiantes han leído las líneas, es decir, desde una concepción lingüística, lo cual produce una comprensión literal y los estudiantes en sus audios replican información, salvo algunos casos los estudiantes realmente comparten sus impresiones y opiniones a quienes podríamos decir que construyen una lectura inferencial.

El hecho de poder ofrecer a los estudiantes obras de diferentes autores, que no son los de la biblioteca escolar, y que fuese uno distinto para cada estudiante, les ha despertado intereses distintos, algunos se guiaron por el color del libro, la mayoría refirieron que por el grosor del mismo o incluso la ilustración, pero ya en la reflexión, consideran que este ejercicio fue beneficioso, pues pudieron escuchar y visualizar diferentes obras que difícilmente habrían indagado al respecto, como tampoco habrían indagado sobre la vida de sus autores.

4.3. Cancionero ilustrado

En este tercer ciclo de investigación - acción, se pretendía trabajar y desarrollar la PSL: Lectura y escucha de poemas y canciones. Correspondiente al ámbito de Literatura. A fin de poder desarrollar actividades que contribuyesen al logro del A.E, mismo que refiere lo siguiente: Analiza críticamente contenidos de canciones de su interés. Para lograrlo, consideramos importante realizar una compilación de canciones por medio de un cancionero, por lo tanto, optamos porque el cancionero no fuese solo la letra de la canción, sino que esta tuviese una interpretación gráfica.

Entendamos que un cancionero es una recopilación de letras de canciones sobre un género o temática determinada, en este caso, consideramos que las canciones que integrarían este cancionero habrían de ser parte de lo que los estudiantes escuchan en su vida diaria, por lo que la temática no puede ser predefinida, ahora bien como característica esencial, los estudiantes tendrían que

ilustrar lo que interpretan de dicha canción, pasando de una mera concepción lingüística, a la construcción de un significado (concepción psicolingüística).

4.3.1. Planeación

Durante esta segunda jornada de práctica, la escuela mantenía la misma organización que la jornada y ciclo de investigación previo, por lo que se consideraron nuevamente cuatro sesiones, así mismo ya con un diagnóstico más completo, pues en la mayoría de los estudiantes predomina el canal de aprendizaje kinestésico, seguido por lo visual, fue posible determinar las actividades que contribuyeran al logro del Aprendizaje Esperado, además de ligarlo a nuestro tema de estudio y los objetivos de nuestra investigación.

Recordemos además de acuerdo al diagnóstico inicial de tercer grado, uno de los intereses de los estudiantes era escuchar música, ya planteábamos con ello que esta podría ser la puerta hacia la lectura crítica. Por lo que pusimos en práctica las diferentes concepciones de lectura o niveles de comprensión lectora que plantean Cassany (2006) y Goodman (2015), en las que advertíamos predominaría la concepción lingüística o literal, aunque también era posible que más estudiantes trascendieran a la concepción psicolingüística o de construcción de significado, incluso algunos llegasen a una concepción sociocultural o semántica.

Fue necesario que no perdiésemos de vista las orientaciones didácticas, mismas que se establecen en la planeación didáctica (ver Imagen.6), en la que encontramos el número de sesiones para desarrollar la PSL, y el producto final. Pero además del A.E, las orientaciones didácticas son la clave para percatarnos de que esta sería una excelente forma de poner en juego la capacidad de leer de los estudiantes.

Así mismo, mediante el diálogo sería factible incluso compartir gustos e interés que presentan los estudiantes, guardando la sana distancia, resultaba factible, escuchar canciones dentro del aula, y compartir las interpretaciones que los estudiantes hacen de las mismas. Nuevamente recurrimos al uso de las TIC para compartir los logros de los estudiantes, pero de manera optativa.

ÁMBITO:	<input type="checkbox"/> Estudio <input checked="" type="checkbox"/> Literatura <input type="checkbox"/> Participación social
PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	Lectura y escucha de poemas y canciones
APRENDIZAJE FUNDAMENTAL:	Analiza críticamente contenidos de canciones de su interés.
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir canciones que los estudiantes prefieren y comentar que sentido le atribuyen. Reflexionando qué valores comunican las canciones, y si les proporcionan cierto sentido de identidad. • Propiciar la comprensión de algunas figuras retóricas, a fin de enriquecer la comprensión. • Promover que los estudiantes expresen sus hallazgos e interpretaciones en distintos medios.
MODALIDAD DE TRABAJO: MIXTA (PRESENCIAL Y TRABAJO A DISTANCIA)	<input type="checkbox"/> ACTIVIDADES PUNTUALES <input type="checkbox"/> ACTIVIDADES RECURRENTE <input type="checkbox"/> PROYECTOS DIDÁCTICOS <input checked="" type="checkbox"/> SECUENCIAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
PRODUCTO FINAL:	"Cancionero grupal ilustrado"
FECHA DE APLICACIÓN	18 al 28 de Octubre
PERÍODO DE EVALUACIÓN	<input checked="" type="checkbox"/> Primer período de evaluación (agosto-noviembre) <input type="checkbox"/> Segundo período de evaluación (diciembre-marzo) <input type="checkbox"/> Tercer período de evaluación (abril-julio)
NO. DE SESIONES	4

Imagen 6. Elementos curriculares planeación didáctica "Cancionero". Fuente: Elaboración propia.

La valoración de las producciones de los estudiantes, se vio reflejada en el diario de clase, pues más que obtener una calificación, lo importante fue poder visualizar el análisis que realizan los estudiantes, además, no es posible decir que una interpretación es correcta o incorrecta, aunque generalmente la institución educativa y el sistema educativo requieren una calificación, para ello, hicimos uso de una lista de seguimiento de actividades (para cotejar), como la que se muestra a continuación.

Elemento	Entregado	No entregado	Observaciones
Hoja de preguntas: Diferencia entre canciones y poemas			
Selección de una canción con la que nos identificamos.			
Tabla de elementos y Características de las canciones			
Interpretación de nuestra canción favorita.			
Dibujo y fragmento de nuestra canción favorita, para el cancionero grupal			

Imagen 7. Lista de seguimiento individual. Fuente: Elaboración propia

4.3.2. Acción

Este tercer ciclo de investigación – acción, se llevó a cabo durante el periodo comprendido del 18 al 28 de octubre de 2021, en él realizamos diferentes acciones que nos permitiesen llegar a la construcción del producto final, durante este lapso los estudiantes del 3° “A” mantenían la asistencia a la escuela de manera alternada.

En este sentido las actividades desarrolladas y que contribuyeron a la PSL y el A.E, se realizaron considerando los diferentes diagnósticos realizados previamente. Sin perder de vista las orientaciones didácticas que se plantean en la planeación didáctica. En especial la que refiere lo siguiente: Compartir canciones que los estudiantes prefieren y comentar que sentido le atribuyen. Reflexionando qué valores comunican las canciones, y si les proporcionan cierto sentido de identidad.

Así, las actividades diseñadas e implementadas pueden sintetizarse de la siguiente manera: Indagar conocimientos respecto a canciones y poemas, selección de canciones con las que se identifican los estudiantes y la interpretación de la canción seleccionada, para poder compartir con los demás.

La participación de los estudiantes en esta jornada aumentó, pues el cancionero grupal ilustrado contó con la participación de 35 estudiantes de los 40 que integran el grupo de estudio, atendiendo a lo establecido en la planeación. Entre los estudiantes que no entregaron su producto se encuentran quienes no asistieron el día que les correspondía según el subgrupo en que fueron asignados o quienes refirieron no haber realizado el producto por falta de tiempo.

4.3.3. Observación

Los estudiantes se mostraron contentos al saber que se trabajaría con canciones, sin embargo, cuestionan si ellos podrán llevar sus canciones o serán las que propone el libro de texto. Por lo que, procedimos a leer el A. E y después de ello iniciamos el diálogo, a partir del cual, fue posible que los alumnos reconocieran que se pretendía analizar canciones del interés de ellos, habría oportunidad con ello de ejercer su libertad.

Derivado de lo anterior, un estudiante, a quienes en adelante, al recuperar diálogos denominaremos con la letra (E) y un número según sean los participantes, y al docente como (D):

E1: La canción ¿será libre?, o ¿habrá restricciones o limitaciones?

D: Será libre, sin embargo, no pierdan de vista el Aprendizaje Esperado, habrá que hacer un análisis crítico del contenido de la canción.

E: Entonces, ¿si puede ser la que sea verdad?

D: Claro que sí, aunque será importante no considerar canciones con contenido inapropiado, pero si ustedes nos pueden expresar lo que significa y argumentar ¿por qué no es inapropiado?, adelante, será interesante escuchar sus participaciones.

Después escuchamos y analizamos un par de canciones preseleccionadas una desde el interés de los estudiantes (a partir del diagnóstico realizado previamente) y otra seleccionada por el docente. Al cuestionar cuál les ha agradado más, los alumnos refieren que la que se eligió de acuerdo al diagnóstico y género más predominante, pero, la otra canción ha llamado su atención por el mensaje y principalmente porque desconocían quién era el cantante.

En seguida, se solicitó a los estudiantes seleccionaran una canción con la cual se identificaran, pudieran buscar y recuperar la letra de dicha canción (transcribiéndola o de manera impresa) y escribiesen porque les gusta o se identifican con ella, para la siguiente sesión.

En la tercera sesión con uno de los subgrupos fue notorio lo siguiente: “Existen dificultades para hacer interpretaciones de lo que quiere decir su canción favorita, pues los alumnos no están acostumbrados a ver más allá de lo literal” (Flores, 2021). Pero también hay que referir que los alumnos presentan miedo a compartir lo que piensan, porque se les puede regañar, esto lo sabemos porque expresan frases como: “si le digo no se enoja”, “pero no me va a regañar” y tras analizar las letras de las canciones que han seleccionado en ellas se habla de

drogas, sexo o narcotráfico, temas considerados inapropiados, pues ciertamente no son propios del ámbito académico, pero forman parte del entorno familiar, social y cultural.

Aunado a lo anterior, piensan que sus compañeros se van a reír o burlar de su elección de canción. De este modo, al compartir la letra de sus canciones algunos identificaron a compañeros con gustos similares. Esto favoreció el diálogo grupal y el desarrollo de las actividades, adicionalmente se permitió que mientras se realizaban actividades los estudiantes pudiesen escuchar música por medio de sus dispositivos tecnológicos.

Finalmente trabajamos lo referente al análisis crítico de canciones, para ello, abordamos en clase las tres concepciones que son aplicables a cualquier texto, es decir la comprensión lingüística, psicolingüística y sociocultural. Para ello, el docente presentó un ejemplo de la actividad a realizar, y los alumnos al elaborar sus productos para integrar al cancionero grupal, dieron muestra de su concepción respecto a la lectura, a partir de sus dibujos e interpretaciones de fragmentos de las canciones.



Imagen 8. Ejemplo producto para el "cancionero". Fuente: Elaboración propia

4.3.4. Reflexión

Las canciones son un excelente recurso para propiciar la lectura crítica y el diálogo, pues a partir de lo que se dice en ellas y el uso de diferentes recursos literarios o musicales, una canción puede adquirir cierto significado, pero además los

estudiantes refieren que depende también el ánimo o situación en la que se escucha.

Al mismo tiempo, fue posible fomentar el respeto a la diversidad, además de generar un clima de confianza en el aula, al saber que no se les va a regañar por comentar situaciones que no comprenden, pero en especial por externar sus puntos de vista, siempre y cuando no se faltase al respeto a los demás, pues todos merecen ser escuchados.

Así pues, el cancionero ha resultado todo un éxito, tanto es así que se difundieron las producciones no solo en el aula, al presentarse a los compañeros de clase, sino también a través de la red social Instagram y la cual es posible acceder buscando la cuenta: @entre_letras.97, en donde también se pueden además escuchar los fragmentos que los estudiantes representan a través de sus dibujos, para ello a continuación presentamos unos ejemplos.

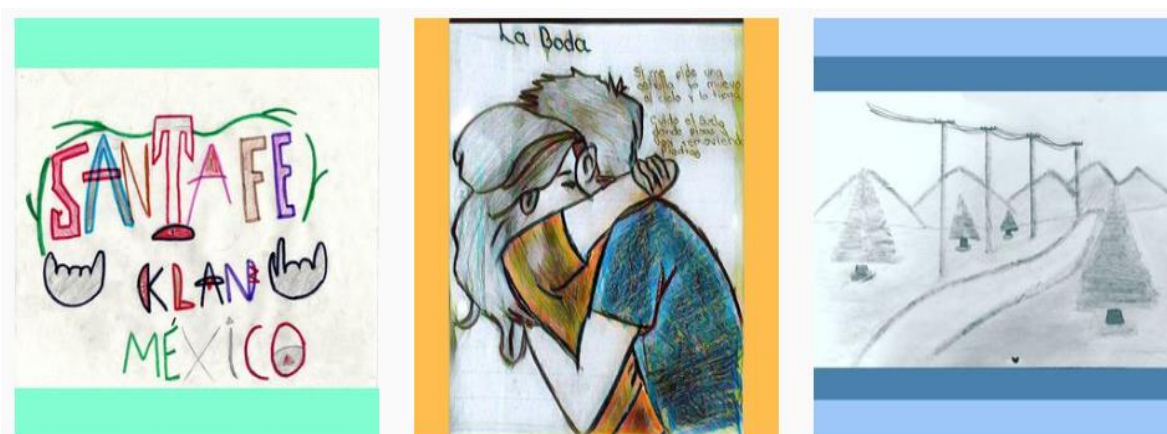


Imagen 9. Contenido del cancionero grupal. Fuente: Elaboración propia

Vemos derivado de las evidencias obtenidas que los textos orales o auditivos, en este caso por medio de la interpretación de las canciones, acompañadas de música, posibilitan el aprendizaje significativo, los alumnos aprenden características de este tipo de texto (canción), que forma parte de la vida cotidiana y por medio del dibujo, es posible dejar una muestra gráfica de sus interpretaciones, igual o mejor que un escrito.

Ahora bien, la valoración a las actividades implementadas y consideramos que ha sido favorable desde la perspectiva docente, pero lo que viene a reafirmar lo dicho hasta ahora, es la perspectiva de los y las estudiantes, la voz escrita a través del diario de clase de algunos ellos, quienes refieren lo siguiente:

E1: “[...] me agrada que el maestro nos hace hablar sobre nuestras canciones favoritas”

E2: “Me gusta la clase porque no es aburrida, es completa y me gusta que nos vaya explicando concepto por concepto y que nos tome en cuenta en cualquier trabajo”

E3: “[...] lo que me gusta es que siempre para empezar una actividad nos pone un ejemplo de lo que hay que realizar y así se nos facilita hacer los trabajos”

E4: “La clase me gusto porque pasamos a exponer los dibujos de nuestras canciones y las actividades que nos da el maestro son muy variadas y divertidas, no hace que nos aburramos, al contrario”

E5: “La clase estuvo interesante, divertida y entretenida me gustó que hicieran sus dibujos y más porque fue con la canción que nos gusta, estuvo divertido ya que algunos compañeros dijeron algunas cosas graciosas”

Podemos concluir de este tercer ciclo de investigación-acción que: leer, analizar, reflexionar y comentar el contenido de canciones permite que se propicie el aprendizaje individual y colectivo, pero para ello, es importante que el docente funja como modelo del trabajo a realizar. A partir de las producciones, es posible además, dar pauta al diálogo e intercambio de ideas, lo cual permitió a su vez, visualizar la diversidad que existe en el aula, reconocer que tanto es válido escuchar cierto cantante o canción, como la de los demás y todos merecen respeto. Lo cual se traduce en fomento de valores.

4.4. Una evaluación estandarizada

Sabemos que la educación en general tiende a evaluarse desde los resultados de forma estandarizada, en este sentido, más allá de lo que podemos vislumbrar en el día a día, los estudiantes deben desarrollar habilidades que les permitan hacer frente a diversas evaluaciones internas o externas, en este cuarto ciclo de investigación retomamos los resultados obtenidos a la “Evaluación Diagnóstica para los Alumnos de Educación Básica” (2021). Una prueba diseñada por la SEP, que de acuerdo con su descripción se realiza con base en las PSL.

4.4.1. Planeación

La “Evaluación Diagnóstica para los Alumnos de Educación Básica”, contempla la aplicación de este instrumento en tres momentos: al inicio del ciclo escolar, durante el primer trimestre, durante el desarrollo del segundo trimestre y al cerrar el tercer trimestre, de modo que es posible tener parámetros que nos permitan valorar el nivel de logro obtenido por los estudiantes al inicio, desarrollo y cierre del ciclo escolar.

Cabe destacar que de acuerdo a la organización de las jornadas de práctica profesional, y ciclos de investigación, únicamente hemos participado en el proceso de aplicación de dicha prueba en su fase de inicio y desarrollo, pero esto nos permitió advertir los avances obtenidos durante el ciclo escolar 2021 – 2022 y las actividades desarrolladas, en la asignatura Lengua Materna. Español.

4.4.2. Acción

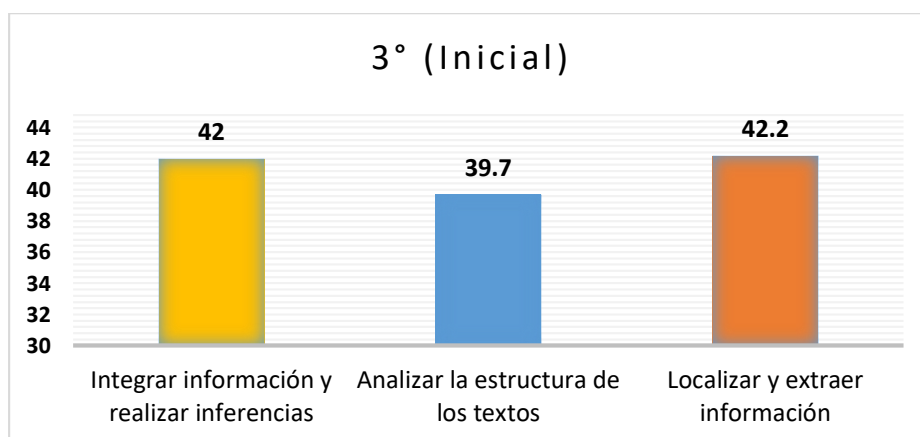
La prueba está diseñada para evaluar las áreas de lectura y matemáticas, en el caso de tercer grado de educación secundaria, contempla 50 reactivos de opción múltiple, para cada una de las áreas referidas.

En el caso de lectura se propone evaluar de acuerdo con Planea (2021) en tres unidades de análisis: a) Localizar y extraer información; b) Integrar información y realizar inferencias y; c) Analizar la estructura de los textos. Ahora bien, es significativo considerar, que en esta prueba se refiere solo consideran contenidos que pueden ser evaluados mediante reactivos de opción múltiple y, ha de

considerarse como un complemento a los diagnósticos generados a partir de la observación y desempeño de los educandos, y sus respectivos resultados.

4.4.3. Observación

La aplicación de esta prueba se realizó al inicio del ciclo escolar considerando las condiciones sanitarias, por lo que algunos estudiantes realizaron la prueba desde casa y otros acudieron a la institución a realizarla de manera presencial, en la semana de trabajo comprendida del 30 de agosto al 03 de septiembre de 2021, se realizó la aplicación de la evaluación diagnóstica inicial y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

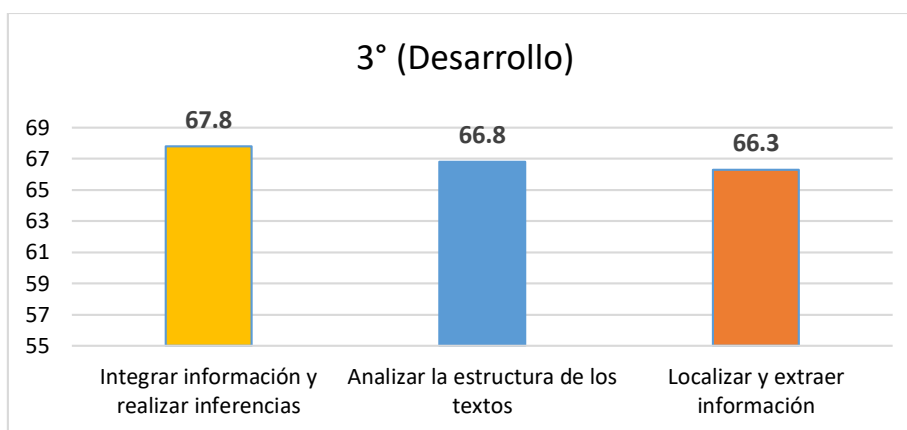


Gráfica 19. Evaluación diagnóstica lectura - tercer grado (primera aplicación). Fuente: MEJOREDU, (2022).

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes, los datos obtenidos, en las tres áreas evaluadas permiten ver que en promedio los estudiantes de tercer grado no alcanzaron a obtener un porcentaje por encima de la mitad de la prueba, así mismo fue posible advertir la necesidad de trabajar lo concerniente a la unidad de análisis: Analizar las estructuras de los textos. Por el contrario, la unidad de análisis mejor evaluada es la que concierne a: Localizar y extraer información de los textos.

Ello sirvió de base para poder trabajar los ciclos de investigación y jornadas de práctica profesional iniciales (ciclos 1, 2 y 3), con la finalidad de poder atender a los indicadores arrojados de esta primera aplicación. En una segunda aplicación realizada en la semana del 17 al 21 de enero de 2022, con la totalidad de estudiantes acudiendo a la escuela de manera presencial, dado que las indicaciones

de la autoridad educativa al menos de manera regional (zona escolar) decidieron que era factible volver a las aulas siguiendo las medidas de seguridad, además esto permitiría tener una aplicación más controlada, cabe destacar que la prueba aplicada fue la misma, los resultados a continuación:



Gráfica 20. Evaluación diagnóstica lectura (segunda aplicación). Fuente: MEJOREDU, (2022).

Como puede observarse en las gráficas (Gráfica 19 y 20), los estudiantes no solo lograron mejorar la unidad de análisis con menor promedio de aciertos en la aplicación inicial, sino que se ha logrado superar la mitad de aciertos por unidad y se han logrado ubicar en promedios similares, por encima del 65%, desde luego al hablar de promedios esto nos ofrece ciertos sesgos, además de que se incluyen a ambos grupos, 3° “A” y “B”, pero derivado de las intervenciones realizadas podemos dar cuenta de la mejora, en la práctica permanente.

4.4.4. Reflexión

Las actividades realizadas en las diferentes intervenciones, el análisis de textos diversos y sus estructuras, fueron contribuyendo a la mejora en el logro de resultados, hacía falta seguir trabajando con textos, de manera directa, no solo desde la perspectiva teórica, es decir, trabajar con textos auténticos, si la PSL nos pedía trabajar con ensayos, presentar a los alumnos ensayos, si se requería analizar narraciones, llevar cuentos, novelas, mitos, leyendas, y demás, para que los alumnos pudieran reconocer sus características.

Si bien, esta no es una actividad directamente diseñando por nosotros, consideramos pertinente agregar el resultado, porque generalmente cuando se

evalúa al SEN, es por medio de pruebas de este tipo, haría falta analizar los resultados de la evaluación final, no obstante, por cuestiones de la temporalidad en nuestro proceso de investigación, no pudimos analizarlos, pero en la práctica continua, esto nos ofreció un indicador de la actuación educativa y de las habilidades desarrolladas por los estudiantes.

4.5. Antología de textos

La lectura está presente en todo el proceso educativo, en especial en la asignatura Lengua Materna. Español, que como ya hemos referido en ciclos de investigación previos, aunque se había comenzado a valorar que existen diferentes niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y valorativa, o concepciones de la lectura: lingüística, psicolingüística y sociolingüística, consideramos pertinente, por lo menos abordar tres PSL del ámbito: Literatura, de modo tal que se pudiera abordar en las diferentes sesiones lo concerniente a dichas concepciones.

A continuación retomamos el trabajo realizado durante la quinta jornada de prácticas profesionales del ciclo escolar 2021 – 2022, misma que para nuestra investigación representa el quinto ciclo de investigación – acción, a fin de poder abonar a la recolección y análisis de datos, pues nuevamente retomamos una PSL desde la perspectiva literaria.

Después de las primeras dos jornadas de intervención haber trabajado PSL de dicho ámbito, la tercera jornada correspondió trabajar una PSL del ámbito: Estudio y la cuarta una correspondiente al ámbito: Participación Social. Durante dichas jornadas, buscamos romper con la concepción de texto que tenían los estudiantes.

Pues esta se reducía a textos escritos, pese a ya haber trabajado con textos orales (música y la construcción del audio de experiencia de lectura), es hasta esta quinta jornada de práctica profesional que retomamos directamente lo concerniente a la lectura crítica, después de realizar el análisis y procesamiento de datos, recuperados de los ciclos de investigación previos.

Para ello, abordamos principalmente lo concerniente a tipología textual, en la cual pudimos diferenciar los tipos de texto (oral y escrito), pero principalmente lo literario y no literario. Pues una antología es una recopilación de textos escritos, y si bien, en el ámbito educativo predominan las de textos literarios, ello no quiere decir que sean los únicos.

Contando con estas referencias, partimos hacia la elaboración de antologías, considerando que si bien de acuerdo con el libro de texto del alumno se solicita que esta integre textos literarios, se dio apertura a que estos pudiesen o no ser de ese tipo, a continuación el análisis de este nuevo ciclo de investigación.

4.5.1. Planeación

Durante esta quinta jornada de prácticas profesionales, la escuela había cambiado su organización respecto a las jornadas previas, por lo que, los días viernes que se dedicaban a asesorías para el resto de grados y grupos, dejó de considerarse como tal, además, las intervenciones que realizábamos dejaron de realizarse en dos semanas y pasamos a periodos de tres semanas de práctica en el aula.

Así pues, considerando el A.E y las Orientaciones Didácticas, procedimos a elaborar la planeación correspondiente, para ello optamos por cambiar también nuestra modalidad de trabajo, de secuencias didácticas específicas a proyectos didácticos, pues esto nos permitió articular lo hecho en las PSL de las jornadas previas.

ÁMBITO:	<input type="checkbox"/> Estudio <input checked="" type="checkbox"/> Literatura <input type="checkbox"/> Participación social
PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	Elaborar y prologar antologías de textos literarios.
APRENDIZAJE ESPERADO:	Prólogos de antologías
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar e identificar información presentada en textos introductorios. • Utilizar información de un prólogo para anticipar el contenido, propósitos y características de una obra literaria o antología. • Determinar el lenguaje adecuado (directo o indirecto) para dirigirse a los lectores al redactar un prólogo.
MODALIDAD DE TRABAJO:	<input type="checkbox"/> ACTIVIDADES PUNTUALES <input type="checkbox"/> ACTIVIDADES RECURRENTE <input checked="" type="checkbox"/> PROYECTOS DIDÁCTICOS <input type="checkbox"/> SECUENCIAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
PRODUCTO FINAL:	Prólogo de una antología de textos de su elección.
FECHA DE APLICACIÓN	21 de febrero al 11 de marzo
PERÍODO DE EVALUACIÓN	<input type="checkbox"/> Primer período de evaluación (agosto-noviembre) <input checked="" type="checkbox"/> Segundo período de evaluación (diciembre-marzo) <input type="checkbox"/> Tercer período de evaluación (abril-julio)
No. DE SESIONES	7

Imagen 10. Elementos curriculares planeación didáctica "Antología de textos. Fuente: Elaboración propia

La evaluación se realizó considerando una lista de cotejo, pues para poder elaborar la antología hemos pugnado por el trabajo en equipo, para el desarrollo y organización de las actividades para su consecución. Para poder evaluarla hicimos uso de una rúbrica de evaluación de trabajo en equipo (ver Imagen 11), donde los estudiantes pudiesen hacer una lectura de su actuar en el desarrollo de la PSL, y al mismo tiempo de sus compañeros de equipo, lo que a su vez significo, como ya hemos mencionado antes, en una autocrítica, por ende en una lectura crítica.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO				
CATEGORÍA	(4) EXCELENTE	(3) SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
PARTICIPACION Y COLABORACION	Todos los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.	La mayor parte de los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.	La mitad de los miembros del equipo ha participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudándose entre si.	Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha participado de forma activa en las tareas propuestas y no ha habido colaboración ni ayuda entre ellos.
DISTRIBUCION DE LAS TAREAS	Todas las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	La mayor parte de las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	Solo la mitad de las tareas se ha repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	Ha habido un reparto muy desigual de las tareas entre los diferentes miembros del equipo.
INTERACCION ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	Durante la realización de todas las tareas, los miembros del equipo han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, han escuchado las opiniones de los demás y han sido capaces de llegar a un consenso.	Durante la realización de la mayor parte de las tareas, los miembros del equipo han expresado sus opiniones con libertad, han escuchado a los demás y han sido capaces de llegar a un consenso.	Durante la realización de las tareas, solo la mitad de los miembros del equipo ha expresado libremente sus opiniones, ha escuchado las de los demás y han logrado ponerse de acuerdo.	Durante la realización de las tareas, solo un miembro del equipo ha expresado su opinión, no ha habido diálogo y se ha terminado imponiendo la opinión de una sola persona.
ASUNCION DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES	Todos los miembros del equipo han ejercido muy bien sus funciones y han cumplido a la perfección sus responsabilidades.	La mayor parte de los miembros del equipo ha ejercido sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.	Solo la mitad de los componentes del equipo ha ejercido bien sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.	Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha ejercido bien sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.
SUMA DE PUNTOS				

Imagen 11. Rubrica de evaluación trabajo en equipo. Fuente: Elaboración propia

4.5.2. Acción

La ejecución de este cuarto ciclo de investigación - acción y jornada de prácticas profesionales, se realizó en el periodo que comprendió los días del 21 de febrero al 11 de marzo de 2022, durante este lapso los estudiantes del 3° “A” trabajaron de forma colaborativa en las diferentes sesiones.

A lo largo del proyecto, las actividades planteadas en la planeación didáctica para el desarrollo a la PSL y el A.E, consideramos el trabajo colaborativo como elemento central de la práctica educativa, por lo que los estudiantes estuvieron

trabajando reunidos en equipos de entre cuatro y cinco estudiantes, en las diferentes sesiones que integran el periodo antes referido.

En dichas sesiones, los educandos pudieron leer, analizar, comentar, dialogar y valorar su nivel de logro en el desarrollo del proyecto, podemos resumir las acciones de la siguiente manera: indagar conocimientos previos respecto a las antologías; dialogar para establecer acuerdos para la integración de textos que conformarían la antología; presentación y valoración de la antología.

La participación del estudiantado durante esta jornada aumentó, puesto que todos los estudiantes se vieron inmersos en las actividades, aunque cabe destacar que varios estudiantes empezaron a ausentarse por periodos prolongados, se hizo referencia a esta situación en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), lo cual repercute en su proceso de aprendizaje. Si bien se implementaron acciones para contrarrestar esta situación, estas no dieron los resultados esperados.

4.5.3. Observación

Los estudiantes han trabajado de manera colaborativa, por medio de equipos de trabajo. Sin embargo, el integrarlos representó un reto, pues en el contexto en que nos encontrábamos inmersos, derivado de la pandemia por Covid-19, tras las indicaciones de autoridades educativas y de salud, referían que se debía evitar estar en contacto con otras personas a fin de evitar contagios. Lo cierto es que una educación concebida únicamente desde una perspectiva individualista, no abona al proceso de aprendizaje más bien lo limita.

Por consiguiente, se organizaron equipos de manera arbitraria (definidos por el docente), pues los alumnos presentaban resistencia al trabajo colaborativo, además, referían que no habían trabajado en mucho tiempo por equipos, por lo que preferían trabajar de manera individual, pero no hubo argumentos de peso que sirviesen de sustento para acceder a su planteamiento, y finalmente procedieron a integrarse con sus compañeros.

Tomando en cuenta lo anterior y ya con los estudiantes en sus respectivos equipos, fue importante que no perdiéramos de vista que el objetivo era elaborar

textos introductorios de antologías, pero para poder escribir dichos textos, los alumnos reconocen que es imprescindible haber leído o conocer los textos que integran la antología, por ello, mediante el diálogo y la escucha (lectura) los alumnos compartieron sus propuestas trabajando en equipo, juntos plantearon opciones y eligieron los que creyeron más convenientes.

Destacamos que desde la función de docente, se estuvo monitoreando el trabajo realizado en cada equipo de trabajo, por lo que es posible mencionar que la participación fue activa en todo momento dentro de los equipos, puesto que los alumnos comentaban sus ideas, de manera alternada y determinaban elaborar antologías de: cuentos, fábulas, mitos, leyendas, relatos y canciones (ver imagen 12). Es precisamente a través del diálogo, que los estudiantes recuerdan lo analizado en las jornadas de práctica profesional previas y empiezan a nombrar posibles textos que integrarán sus antologías.



Imagen 12. Antologías de textos literarios. Fuente: Elaboración propia

Como herramienta para valorar el logro de aprendizajes adicionalmente a las antologías, se aplicó una sopa de letras, que contenía conceptos relacionados a textos introductorios, y estas palabras a su vez sirvieron de pistas, para resolver un crucigrama como se muestra (ver imagen 13).

aspectos por mejorar, mismos que fueron externados a los estudiantes, quienes pese a ello se mostraron satisfechos con sus resultados, afirmaron también que el trabajo en equipo les ayudó a hacer frente a situaciones retadoras como: el crucigrama, o poder compilar los textos, pues de lo contrario implicaría más tiempo y esfuerzo, reconociendo que trabajando de manera colaborativa las tareas se podían resolver de una manera rápida, pues si todos aportan, es más fácil comprender y lograr los objetivos.

4.5.4. Reflexión

Este ciclo de investigación – acción permite dar cuenta de que la lectura cuando se hace de manera crítica, contribuye no solo obtener datos o información de los textos, sino que a partir de ella, podemos compartir lo que sabemos y externar lo que desconocemos, propiciándose también un diálogo crítico, de modo que en conjunto lectura y dialogo crítico, dan pauta para resolver aquello que no sabemos o nos gustaría conocer, así como generar una valoración personal y colectiva, que contribuye a la evaluación de logros y aprendizajes.

Así mismo, pudimos ver que las habilidades lingüísticas se ligan entre sí y al igual que las PSL pueden articularse entre sí, pues en este proyecto en específico hemos podido vincular lo trabajado en jornadas de práctica profesional previas. De esta manera, los estudiantes reconocieron que cuando se habla de literatura no se trata sólo de leer, sino también de escribir, escuchar y comentar.

Las antologías de textos, son por tanto, una estrategia que posibilita a los alumnos trabajar de manera colaborativa, y que entre la diversidad que conlleva interactuar con otro(s), esta les permite generar productos que se fortalecen a partir de la propia diversidad.

En este sentido los estudiantes concluyen que el trabajo colaborativo es una forma de generar respuestas a las tareas encomendadas por el docente, pues estas se pueden hacer en un tiempo menor, además si alguien no sabe algo los demás lo pueden ayudar, de tal forma que todos pueden beneficiarse. Además, reconocen que no todos los integrantes del equipo participan de igual manera, lo cual se convierte en una debilidad de trabajo en equipo.

Por otra parte, respecto a haberles organizado en equipos de manera impositiva, manifiestan que es una buena opción, porque en ocasiones no se pueden organizar fácilmente, además de que no se llevan bien con todos los compañeros (por no haber trabajado juntos) y de este modo, esta fue una forma de convivir con aquellos que comúnmente no platican o trabajan.

Ha sido por tanto una oportunidad de lectura de sí mismos y de los demás, pues los alumnos han sido conscientes del trabajo que han hecho y el de sus compañeros, para el logro y consecución de la antología. De tal forma que derivado de esta lectura crítica, los estudiantes son conscientes de los aspectos por mejorar para trabajar en equipos, a fin de poder contribuir y colaborar en el desarrollo y conclusión de producto final, pero sobre todo en la apropiación del Aprendizaje Esperado.

4.6. Informe de trabajo realizado en la asignatura Lengua Materna. Español

Este sexto y último ciclo de investigación – acción, considerado para el desarrollo de nuestra intervención, se desarrolló en la sexta jornada de prácticas profesionales, misma en que la escuela había cambiado nuevamente la organización respecto a las jornadas previas, pues se unificaron los subgrupos del día 28 de marzo de 2022, de modo que los 40 estudiantes que integran el 3° “A”, se reencontraron, lo cual generó un nuevo ambiente de trabajo, en el que había tensiones, que describiremos más adelante.

Ahora bien, es importante señalar que de acuerdo con la PSL: Elaborar informes de experimentos científicos y en cuyo Aprendizaje Esperado, pudimos ver reflejada la transversalidad de lo que se trabaja en Lengua Materna y otras asignaturas, en este caso cuando se refiere un texto de que se relacionara con las ciencias.

4.6.1. Planeación

Después de haber retomado únicamente PSL del ámbito: Literatura en ciclos de investigación previos y haber realizado la aplicación de las pruebas estandarizadas de evaluación diagnóstica, aunado a los diagnósticos propios de nuestra investigación.

Esta última intervención buscó dar pauta a la aplicación de la lectura crítica desde otro ámbito, y en este caso, incluso con otras asignaturas. Pues la PSL correspondió al Ámbito: Estudio y el A.E: Informe de experimentos científicos. Consideramos que esta podría ser una excelente oportunidad para valorar el impacto que ha tenido la lectura y diálogo en las sesiones de Lengua Materna. Español.

Ahora bien, es importante mencionar que las actividades que diseñamos e implementamos fueron acordes para realizar un informe de experimentos científicos, únicamente en la idea de poder obtener una valoración de las actividades realizadas durante el proceso de investigación resulto factible adecuar el producto final y solicitar un informe de trabajo realizado en la propia asignatura.

De tal forma que este informe de la asignatura adquiere un carácter crítico y autocrítico, pues en él las y los estudiantes dieron cuenta del trabajo que se ha realizado en las diferentes intervenciones que tuvimos oportunidad de practicar, en este sentido, esta es una forma de hacer una lectura crítica del proceso formativo y a su vez de escribir (comunicar por escrito y de forma crítica) su sentir, convirtiéndose en un diálogo por escrito.

Recordemos que un informe se realiza para un superior en cuanto a jerarquía, puede entonces ser realizado desde dos perspectivas: técnico e informal, en el primero aplicando un lenguaje acorde a la disciplina correspondiente, o función que se desempeñe.

Por su parte, el segundo se hace con la intención de sólo comunicar lo acontecido, en este caso la finalidad es tener un balance del trabajo realizado y poder valorar en qué medida el hecho de trabajar permanentemente la lectura y el diálogo inciden en el aprendizaje.

A continuación, podemos observar los elementos de la planeación didáctica en los que nos orientamos para el desarrollo de las actividades durante la jornada de práctica y ciclo de investigación (ver Imagen 14).

ÁMBITO:	<input checked="" type="checkbox"/> Estudio <input type="checkbox"/> Literatura <input type="checkbox"/> Participación social
PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	Elaborar informes sobre experimentos científicos
APRENDIZAJE ESPERADO:	Informe de experimentos
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adecuadamente el vocabulario técnico, los tiempos verbales y la concordancia sintáctica. • Describir los procesos observados y presentados de manera organizada. • Emplear recursos gráficos para presentar datos y resultados en un informe.
MODALIDAD DE TRABAJO:	<input type="checkbox"/> ACTIVIDADES PUNTUALES <input type="checkbox"/> ACTIVIDADES RECURRENTE <input checked="" type="checkbox"/> PROYECTOS DIDÁCTICOS <input type="checkbox"/> SECUENCIAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
PRODUCTO FINAL:	Informes de experiencia de trabajo en la asignatura
FECHA DE APLICACIÓN	22 de marzo al 08 de abril
PERÍODO DE EVALUACIÓN	<input type="checkbox"/> Primer período de evaluación (agosto-noviembre) <input type="checkbox"/> Segundo período de evaluación (diciembre-marzo) <input checked="" type="checkbox"/> Tercer período de evaluación (abril-julio)
No. DE SESIONES	7

Imagen 14. Elementos curriculares planeación didáctica "Informe de experiencia de trabajo en la asignatura".
Fuente: Elaboración propia

4.6.2. Acción

La ejecución de esta jornada de prácticas profesionales se realizó en el periodo comprendido del 22 de marzo al 08 de abril de 2022, tiempo en que los estudiantes que integran el 3° "A", realizaron diferentes actividades y con ellas pudieron hacer uso del lenguaje, no solo para acceder al conocimiento, o poder comunicarse, sino también para generar nuevos conocimientos y que estos a su vez posibilitasen la reflexión y el análisis.

Referente a lo anterior, es importante considerar que esa es una de las características del ámbito: Estudio, ya que las PSL que lo integran posibilitan a los estudiantes adquirir herramientas que sean aplicables y replicables tanto en la asignatura y demás que integran el currículo educativo, además de posibilitar el autoaprendizaje. Para ello, seguimos fomentando el trabajo de manera colaborativa.

Lo anterior fue de ayuda, pues al realizar experimentos, permitió a los estudiantes conseguir materiales, comparar sus observaciones, opiniones, hipótesis y elaborar conclusiones. Tan es así que juntos pudieron cuestionarse: ¿qué es un experimento?, ¿qué es experimentar?, ¿qué se requiere para experimentar?, ¿quiénes experimentan?, entre otras cuestiones que surgieron en cada uno de los equipos.

Así mismo, realizaron un par de experimentos que les permitieron poner en práctica el método científico y a partir de ello, elaborar su informe de experimentos científicos, para posteriormente elaborar el informe de experiencia de trabajo en la asignatura, considerando que este pudiese ser un elemento de valoración de la puesta en práctica de ejercicios de lectura crítica y el diálogo, para el aprendizaje. A fin de vislumbrar si es posible retomar el proceso habíamos venido siguiendo en los diferentes ciclos de investigación – acción.

4.6.3. Observación

En esta ocasión los estudiantes nuevamente trabajaron tanto de manera individual, como por equipos, con la variación respecto a la jornada previa de que en esta ocasión los equipos se conformaron de manera libre, así juntos pudieron indagar respecto a los experimentos, pues justamente a partir de este diálogo por equipos, pudieron recordar experimentos que habían realizado principalmente en primaria, pues en las diferentes asignaturas de ciencias no recuerdan algún experimento realizado en la educación secundaria. Otros estudiantes refirieron que si se habían realizado experimentos, pero no en ciencias.

Mediante una lluvia de ideas grupal, procedimos a recabar comentarios de los estudiantes respecto a: ¿qué es experimento?, los alumnos mencionan que es algo que sucede en los laboratorios, con científicos e investigadores, procedimos a comentar y escuchar las respuestas a la pregunta ¿qué es experimentar?, las contestaciones en general responden a experimentos químicos, respecto a ¿qué se requiere para experimentar?, mencionan que es necesario tener materiales de trabajo e instrucciones, finalmente en cuanto a ¿quiénes experimentan?, las respuestas fueron investigadores y científicos.

Para poder reflexionar sobre dichas respuestas, abordamos un texto reflexivo titulado “¿Cuándo hice un experimento?” (ver Anexo 5), lo cual nos permitió vislumbrar que todos estamos experimentando de manera permanente, pues constantemente estamos sometiendo a prueba diferentes hipótesis, las comprobamos o descartamos, hacemos uso de variables, además los estudiantes consideraban esencial el uso de materiales, pero por medio de la reflexión fue posible llegar a la conclusión de que es más importante hacer uso de habilidades cognitivas.

Posteriormente realizamos dos experimentos, uno denominado “Tinta invisible” y otro “Freír un huevo en frío”, los estudiantes pudieron elaborar hipótesis previas a realizar los experimentos, después las sometieron a prueba, por medio de la experimentación y siguiendo los pasos del método científico, pudieron elaborar conclusiones.

Finalmente los estudiantes elaboraron el informe titulado “Mi experiencia de trabajo en la asignatura Lengua Materna”, en el cual se pidió pudiesen externar: ¿cómo se ha trabajado la lectura en las sesiones?, ¿cuál ha sido la importancia de esta actividad en las sesiones?, ¿cuál es la importancia del diálogo en las sesiones?, ¿qué les ha parecido la forma en que se ha trabajado en equipo?, ¿qué aspectos les han resultado agradables de las sesiones?, ¿cuáles no? Y qué sugerencias harían al docente para mejorar. Convirtiéndose a su vez en un diario de clase.

4.6.4. Reflexión

Este sexto ciclo de investigación – acción, se ha distinguido de los anteriores, pues los estudiantes comienzan a retomar lo trabajado en ciclos previos, así mismo, el diálogo ha tomado un carácter esencial para el desarrollo de actividades y por supuesto, en la construcción de saberes, trabajando de manera colaborativa. Pero además, en esta intervención se han visto la aplicación de lo que se trabaja no sólo dentro de la asignatura Lengua Materna. Español, sino que existe una vinculación con otro campo formativo, de acuerdo a lo expresado en el Plan de estudios vigente, en este caso Exploración y comprensión del mundo natural.

Mediante el trabajo en equipo los alumnos se apoyaban entre sí y cuando algo no ha quedado del todo claro recurrían al docente. Pero, el protagonismo lo adquirieron totalmente las y los estudiantes, pues la intervención docente fue mínima, únicamente era para realizar observaciones y dar indicaciones de manera general, y constantemente monitorear por equipos el desarrollo de las actividades.

Es importante señalar que cuando los estudiantes se reúnen por afinidad, distribuyen las tareas y responsabilidades, incluso tienden a no referir que existen dificultades, más bien se encubren, contrario a cuando se determinan de manera arbitraria, pues externan todo aquello que consideran injusto.

En razón de lo anterior, los experimentos han demostrado a los estudiantes que es importante leer bien las instrucciones, considerar la participación de todos los integrantes de equipo, pues cada uno tiene una perspectiva que puede abonar al desarrollo de los experimentos, así pues, el informe adquiere un carácter técnico, y permite a los estudiantes visualizar por escrito el uso de un lenguaje formal.

En contraste con el informe de experiencia de trabajo en la asignatura, que dio pauta a una escritura informal, pero que no dejaba de tener un carácter técnico, desde luego los estudiantes prefieren usar un lenguaje informal, pues sienten esa confianza de externar sus puntos de vista, ello no quita que distingan entre ambos tipos de lenguaje y lo utilicen de acuerdo a la situación comunicativa.

En este sentido, recuperamos algunos fragmentos de los informes realizados por las y los estudiantes que permitan dar cuenta del trabajo realizado en la asignatura durante las jornadas de práctica profesional, y que consideramos contribuyen al desarrollo de nuestra investigación:

E1: La lectura en las sesiones es muy importante y más en la asignatura de español, la lectura es muy importante en la vida diaria, no solo en lo escolar, sino en la vida cotidiana.

E2: El diálogo ayuda a nuestros procesos de aprendizaje porque lo usamos en nuestra vida diaria y lo necesitamos siempre.

E3: El trabajo en la asignatura es diferente a lo que veníamos haciendo [...] estos trabajos que realizamos son muy interesantes y divertidos, lo bonito es que convives con los demás y aprendes cosas nuevas.

E4: La lectura ha sido fundamental en cada una de las sesiones, desde leer las instrucciones del trabajo, hasta el contenido del tema [...] El diálogo en el aula ha sido muy importante al momento de hacer trabajos en equipo o al preguntar al maestro cuando tenemos dudas; en el trabajo colectivo se ve fortalecido el diálogo pues todos opinamos hasta llegar a una conclusión todos juntos. El diálogo fortalece nuestros procesos de aprendizaje.

Cerramos la reflexión y evaluación de esta intervención, derivado de la experiencia retomada del informe de trabajo realizado por la estudiante E4, misma que puede leerse completa (ver Anexo 6), quien hace una lectura de las actividades realizadas en las diferentes sesiones, desde una postura crítica, de modo que puede vincular tanto la lectura como el diálogo, como elementos que fortalecen los procesos de aprendizaje.

Esta intervención nos permite vislumbrar que el hecho de dar continuidad a actividades orientadas a la lectura y diálogo de manera crítica de manera permanente, influye de manera positiva, pues se da pauta al empoderamiento de los estudiantes, al grado de poder identificar los beneficios de ciertas prácticas, como el trabajo colaborativo, la lectura o el diálogo, pero esto adquiere el sentido crítico cuando son autoconscientes de sus logros, áreas de oportunidad, y la forma de seguir mejorando.

CONCLUSIONES

La elaboración del presente texto nos ha permitido tener un acercamiento a la realidad escolar y desde luego, a la temática de estudio en este caso la lectura crítica, como una herramienta que posibilita el fomento del diálogo y el aprendizaje desde una perspectiva crítica. Partiendo de la confrontación entre los referentes teóricos y las diferentes concepciones que los estudiantes tenían al respecto y la puesta en práctica de la intervención educativa.

En este sentido, es importante destacar que gran parte de los alumnos del tercer grado, grupo "A", de la Escuela Secundaria Oficial No. 0322 "Manuel Payno", transitaron de concebir la lectura como una actividad meramente académica (tediosa y aburrida), que únicamente sirve para la asignatura Lengua Materna. Español, pese a saber que la lectura es importante dentro del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, esta actividad la mayoría en la educación secundaria no se realiza de manera consciente, tampoco crítica. Por ello, es importante dar paso a vislumbrarla como una habilidad que permite propiciar la reflexión, el análisis, y concepción no solo de los textos (orales o escritos), sino de la realidad, en nuestro caso mediado por el lenguaje.

Del mismo modo, podemos destacar que en su mayoría los estudiantes han cambiado su concepción respecto al diálogo, específicamente no reducir o limitar esta habilidad a la oralidad, para ello, fue importante reconocer que el lenguaje tiene diferentes formas de expresión, entre ellas la escritura. Por tanto, es posible hacer diálogos escritos, ello se vio reflejado en las diferentes actividades implementadas y principalmente en el diario de clase.

Una vez que dejamos de concebir lectura y diálogo, como habilidades lingüísticas básicas e independientes, los estudiantes pueden transitar a ejercitar dichas habilidades desde perspectivas más críticas. De este modo podemos decir que se ha logrado desarrollar la lectura crítica y diálogo con los estudiantes del tercer grado, grupo "A", convirtiéndose así en espacios permanentes de reflexión, análisis, argumentación y confrontación de ideas, que coadyuvaron al logro de aprendizajes.

Así mismo, fue posible reconocer que las habilidades lingüísticas y cognitivas, se ligan entre sí, y estas a su vez pueden llevarse a la práctica por medio de las prácticas sociales del lenguaje (PSL), independientemente del Plan de estudios que se tenga en marcha, siempre y cuando no se cambie el enfoque lingüístico.

Es así, que por medio de las PSL se pueden propiciar espacios de diálogo y lectura con los estudiantes de forma continua, de este modo, al estar llevando a la práctica de manera permanente ambas habilidades, nos ha permitido vislumbrar cómo estas se encuentran inmersas en la vida cotidiana, a través de canciones, en redes sociales e internet, cuentos e historias de la comunidad, en películas, libros, pero también, en las conversaciones que se desarrollan en sus hogares, en la propia escuela y como en simultáneo se generan aprendizajes, mismos que ameritan una lectura crítica.

Ahora bien, las repercusiones de la lectura crítica como herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje, no pueden ser cuantificables; sin embargo, las muestras recabadas dentro del proceso de intervención educativa, por medio de los contenidos asignados y desarrollados (PSL) y los resultados obtenidos, podemos dar cuenta de un desarrollo gradual en las habilidades cognitivas y lingüísticas de los estudiantes, pasando de un rol pasivo en clase a uno protagónico, siendo partícipes de sus procesos de aprendizaje.

Lo anterior, en las aulas se ve reflejado cuando los estudiantes reconocen que trabajar con otros, les permite mejorar y consolidar aprendizajes, cuando son capaces de externar lo que piensan y su docente no les silencia, pero además, retoman opiniones y argumentos con base en fuentes diversas y no solo de sus experiencias. Así, tanto los estudiantes como docentes a partir de la lectura crítica, entablan el diálogo y juntos construyen aprendizajes.

Podemos advertir, que existen retos para la consecución de la lectura crítica en las aulas de educación secundaria, pues no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de logro, avance y participación, aunque se han tenido avances significativos. Entre ellos destacamos que en la intervención que hemos realizado,

las clases han roto con una cultura escolar centrada en el docente, para dar paso a lo que se plantea en el Plan de estudios vigente para educación básica, es decir, una cultura escolar centrada en los alumnos y el aprendizaje, este proceso no fue fácil e incluso presenta resistencias, puesto que no todas las asignaturas de educación secundaria y sus docentes, asumen esta cultura y recaen en prácticas tradicionales. No obstante, el hecho de poder interactuar en los CTE, ha permitido que se propicie el intercambio de ideas y perspectivas, en favor de la mejora continua del logro de aprendizajes de los estudiantes.

De este modo, fue posible desarrollar la lectura crítica con los estudiantes del tercer grado, grupo “A”, de la Escuela Secundaria Oficial No. 0322 “Manuel Payno”, a través de las PSL y su desarrollo en las diferentes sesiones de la asignatura Lengua Materna. Español, por medio del trabajo colaborativo, sea en equipos o de manera grupal. Donde la voz de los estudiantes sea la que de pauta al desarrollo y logro de los aprendizajes y el docente funja como mediador, cuando sea pertinente, pues cabe destacar que los estudiantes cuando se ven inmersos en estas prácticas, desarrollan también el aprendizaje autónomo.

Derivado de esto último, se puede vislumbrar uno de los objetivos del Nuevo Modelo Educativo (NME) y el Plan de estudios vigente en educación básica, Aprendizajes clave para la educación integral, en el que se refiere que los estudiantes han de aprender a aprender. Sin embargo, ello exige a su vez, un docente capaz de seguir aprendiendo, por ello, la investigación–acción, es una metodología que por su carácter cíclico, posibilita a los docentes identificar aquello que resulta factible, hacer adecuaciones o modificar lo que se había planeado, en razón del contexto y características de los estudiantes, de forma continua.

En atención a lo establecido en el planteamiento del problema y los objetivos que perseguíamos en la investigación, podemos concluir que la lectura crítica, es una herramienta que posibilita el diálogo, sea con otros o incluso con uno mismo, y esto a su vez contribuye al aprendizaje. Hay que hacer notar, que estas prácticas requieren ser constantes, estableciendo vínculos (en el caso de la asignatura

Lengua Materna. Español) por medio de las PSL, pero también, con otras asignaturas, de tal forma que sea posible ver la transdisciplinariedad.

Aunado a lo anteriormente expuesto, la investigación nos permitió dar cuenta, de que llevar a la práctica la lectura crítica, posibilita el desarrollo también del diálogo y escritura (crítica y autocrítica), pues los estudiantes son capaces de externar aquello que observan, viven, y sienten, reconocen sus logros y áreas de oportunidad, de modo tal, que existe una autoevaluación permanente de los estudiantes, convirtiéndose esta en una evaluación formativa.

Contribuyendo esto último, no solo a mejorar los resultados en pruebas estandarizadas o cuantificables, sino a formar estudiantes informados, críticos y reflexivos, tanto en su actuar, como en su toma de decisiones, capaces de hacer frente a los desafíos que presenta su entorno social y cultural. Logrando así que lo aprendido en la escuela, no se quede ahí, sino que trascienda a diferentes ámbitos de su vida cotidiana y sean capaces de seguir fortaleciendo sus competencias lingüísticas y cognitivas.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas. *Spiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 2, diciembre 2008, 187-202. Consultado el: 02 de agosto de 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema enseñanza*. México: Fontamara.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- DGB/DCA. (2004). *MANUAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE*. México: SEP. Consultado el: 11 de agosto de 2021. Disponible en: https://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf
- DGDC. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP. Consultado el: 14 de julio de 2021. Disponible en [https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2648/1/Estrategias %20instrumentos%20evaluacion.pdf](https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2648/1/Estrategias%20instrumentos%20evaluacion.pdf)
- DGDC/SEP. (2006). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de Estudio*. México: SEP. Consultado el: 17 de diciembre de 2021. Disponible en: <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/07/espanol.pdf>
- DOF. (2015). *11a Reforma DOF 15-05-2019*. Cámara de Diputados. Consultado el: 27 de agosto de 2021. Disponibl en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf
- DOF. (2020). *Acuerdo 02/03/20*. Diario Oficial de la Federación. Consultado el: 02 de septiembre de 2021. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha16/03/2020#gsc.tab=0.
- Flores López, J. R. (2022). Lectura crítica como herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje. *Apertura Educativa: Reflexiones del Normalismo Mexiquense, Vol. I, No. 1, Agosto 2021-Marzo 2022*, 41-43. Consultado el: 01 de abril de 2022. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/1nGrpTEFxcvPZNWEhq0ArsIUWGaWj5F10>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García Cordoba, F. (2019). *La tesis y el trabajo de tesis en las perspectivas: cuantitativa,*

- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *La generación APP*,. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. &. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. España: Miño y Dávila Editores.
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura*. Ciudad de México: Paidós México.
- INEE. (2018). *Resultados Nacionales: 3° de secundaria 2017*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A336-secundaria2017.pdf>. Consultado el: 22 de marzo de 2022.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación - Acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C y otros. (2014). *La educación lingüística , entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Octaedro.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México: Santillana.
- Luchetti, E., & Berlanda, O. (1999). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL. Consultado el: 11 de febrero de 2022. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf.
- OCDE. (2019). *México - Nota País - Resultados PISA (2018) (Volumen I-III)*. París: Publicaciones OCDE. Consultado el: 03 de enero de 2022. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- OMS. (s.f). *Salud del adolescente*. Organización Mundial de la Salud. Consultado el: 08 de octubre de 2021. Disponible en: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Osorio, J. R. (2018). *Formar en secundaria: Retos y problemas*. Tlaxcala: Fontamara.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas, una de las estrategias para combatir metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, núm. 60, Marzo-Agosto 2009*, 37-42. Consultado el: 30 de noviembre de 2021. Disponible en: https://rei.iteso.mx/xmlui/themes/Mirage2/bookview/template.html?path=/bitstream/handle/11117/252/katrryn_pole.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=1
- Porlan, R., & Martín, J. (2000). *El diario de profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: DIADA EDITORIAL.

- Reyzábal , M. V., & Tenorio, P. (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Saldaña, M. G. (2010). ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS QUE CURSARON GENÉTICA CLÍNICA EN EL PERIODO DE PRIMAVERA 2009 EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA BUAP. *Revista Estilos de Aprendizaje, n° 5, Vol 3, Abril de 2010. Puebla*, 42-52. Consultado el: 11 de marzo de 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.55777/rea.v3i5.901>
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. Consultado el: 09 de diciembre de 2021. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna*. Mexico: SEP.
- SEP. (2018). *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial*. Ciudad de México : SEP.
- SEP/DGPPyEE. (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Ciudad de México: SEP. Consultado el: 18 de abril de 2022.
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. México: Booket Paidós México.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual, cómo estudiar e investigar*. México: Fondo Educativo Interamericano-Addison Wesley Longman.

ANEXOS

Anexo 1. Diagnóstico escolar, social y contextual (Google forms)

Diagnóstico escolar, social y contextual

El presente formulario, tiene como finalidad conocer datos que puedan ayudar a diseñar actividades y estrategias de trabajo teniendo en cuenta la realidad que viven los estudiantes de educación secundaria, para ello, es importante que contestes con la mayor sinceridad y honestidad.

*Considera que únicamente podrás responderlo en una ocasión

fljr0705@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



*Obligatorio

Correo *

Tu dirección de correo electrónico



*Disponible para su consulta accediendo al enlace:
<https://docs.google.com/forms/d/1d7xWF2BW4ju7wjunJBhTHhkkHjhMyJeluJ0Z2UntdLg/edit>

Anexo 2. Test de estilos de aprendizajes modelo VAK



2021. Año de la Consumación de la Independencia y la Grandeza de México”
Escuela Secundaria Oficial No. 0322 “Manuel Payno”

Test de estilos de aprendizaje

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Instrucciones:

Se designa este inventario para ayudarle a descubrir su manera preferida de aprender. Reconocer sus preferencias le ayudará a comprender sus fuerzas en cualquier situación de aprender.

Por favor, responda honestamente a cada pregunta según lo que hace habitualmente, no lo que piense que sea lo correcto.

Contesta de acuerdo a la escala siguiente a efecto de responder a cada pregunta. Ponga un círculo sobre su respuesta:

1=NUNCA 2=RARAMENTE 3=OCASIONALMENTE 4=USUALMENTE
5=SIEMPRE

1. Me ayuda trazar o escribir a mano las palabras cuándo tengo que aprenderlas de memoria.	1	2	3	4	5
2. Recuerdo mejor, un tema al escuchar una conferencia en vez de leer un texto.	1	2	3	4	5
3. Prefiero, las clases que requieren una prueba sobre lo que se lee, que en el libro de texto.	1	2	3	4	5
4. Me gusta, comer bocados y mascar chicle, cuando estudio.	1	2	3	4	5
5. Al prestar atención a una conferencia, puedo recordar las ideas principales sin anotarlas.	1	2	3	4	5
6. Prefiero las instrucciones escritas, sobre las orales.	1	2	3	4	5
7. Resuelvo bien los rompecabezas y los laberintos.	1	2	3	4	5
8. Prefiero, las clases que requieran una prueba sobre lo que se presenta, durante una conferencia.	1	2	3	4	5
9. Me ayuda ver diapositivas y películas, para comprender un tema.	1	2	3	4	5
10. Recuerdo más cuando leo un libro que, cuando escucho una conferencia.	1	2	3	4	5

11. Por lo general, tengo que escribir los números de los teléfonos para recordarlos bien.	1	2	3	4	5
12. Prefiero, recibir las noticias escuchando radio, más que leyendo un periódico.	1	2	3	4	5
13. Me gusta, tener a l g o como un bolígrafo o un lápiz en la mano, cuando estudio	1	2	3	4	5
14. Necesito copiar los ejemplos del maestro de la pizarra, para examinarlos más tarde.	1	2	3	4	5
15. Prefiero, las instrucciones orales del maestro, a esos escritos en un examen o en el pizarrón	1	2	3	4	5
16. Prefiero, un libro de texto que tenga diagramas, gráficas y cuadros porque, me ayudan mejor a entender el material.	1	2	3	4	5
17. Me gusta, escuchar discos al aprender una obra o novela.	1	2	3	4	5
18. Tengo que apuntar listas de cosas que quiero hacer para recordarlas.	1	2	3	4	5
19. Puedo corregir mi tarea examinándola y encontrar la mayoría de los errores.	1	2	3	4	5
20. Prefiero, leer el periódico, en vez de escuchar las n o t i c i a s .	1	2	3	4	5
21. Puedo recordar los números de teléfono cuando los oigo.	1	2	3	4	5
22. Gozo el trabajo que me exige usar las manos o las herramientas.	1	2	3	4	5
23. Cuando escribo algo, es necesario que lo lea en voz alta, para oír cómo suena.	1	2	3	4	5
24. Puedo recordar mejor las cosas, cuando puedo moverme mientras estoy aprendiéndolas, por ejemplo: caminar al estudiar o participar en una actividad que me permita moverme.	1	2	3	4	5

Nota: Test de estilos de aprendizaje aplicado a los estudiantes de segundo grado grupo "B" de los autores Richard Bandler y John Grinder.

Fuente: (Metts, 1987).

Anexo 3. Cronograma de investigación: La lectura crítica, una herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje.

Mes y año		Actividad/Semana	Reestructuración del proyecto de intervención	Consolidación de la perspectiva de investigación	Consolidación de la modalidad de investigación	Ampliación del tema de investigación	Diseño del diagnóstico	Aplicación del diagnóstico	Análisis de resultados	Ajuste del Proyecto de intervención	Desarrollo de la intervención educativa	Análisis de resultados
Agosto 2021	1											
	2											
	3											
Septiembre 2021	1											
	2											
	3											
	4											
Octubre 2021	1											
	2											
	3											
	4											
Noviembre 2021	1											
	2											
	3											
	4											
Diciembre 2021	1											
	2											
Enero 2022	1											
	2											
	3											
Febrero 2022	1											
	2											
	3											
Marzo 2022	1											
	2											
	3											
	4											
Abril 2022	1											
	2											
Mayo 2022	1											
	2											
	3											

Anexo 4. Cuestionario (Interés y gusto por las actividades escolares y de la asignatura).



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

EDOMÉX
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.

2021. Año de la Consumación de la Independencia y la Grandeza de México”

Escuela Secundaria Oficial No. 0322 “MANUEL PAYNO”

“Interés y gusto por las actividades escolares y de Lengua Materna. Español”

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Instrucciones: Asignar un valor entre 1 y 5. Donde 1 representa el nivel más bajo y 5 el nivel más alto, de acuerdo a las preguntas, responde con un 1, cuando tu respuesta sea: No/ninguno/nada/negativa; 2: Poco(a); 3: Moderado(a) o indiferente; 4: Alto(a) y 5: Si, Muy alto(a), según correspondiese a la pregunta.

1. Mi interés hacia las actividades escolares es:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

2. Mi familia me anima a aprender

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

3. Mi interés hacia los contenidos escolares es:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

4. Mi motivación para aprender en la Asignatura Lengua Materna Español y desarrollar habilidades como leer, escribir, hablar y escuchar es:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

5. Mi actitud hacia las diferentes prácticas de lectura es:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

6. Considero que el diálogo es una fuente de aprendizaje:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

7. Mi interés por escuchar explicaciones del profesor y comentarios de mis compañeros respecto a la asignatura es:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

8. Mi actitud hacia prácticas de escritura es:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

Anexo 5. Texto reflexivo: “¿Cuándo hice un experimento?”



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



2022. Año del Quincentenario de Toluca, Capital del Estado de México”.

Escuela Secundaria Oficial No.0322 “Manuel Payno”

Lengua Materna. Español III

Docente en Formación Inicial: Juan Raúl Flores López

Instrucciones: Lean por equipos el siguiente texto, después comenten y respondan a las preguntas que se encuentran en el texto en sus cuadernos y posteriormente, comentemos de manera grupal.

¿Cuándo hice un experimento?

Los experimentos son pruebas o procedimientos que permiten provocar un fenómeno en unas condiciones determinadas con el fin de analizar sus efectos y estos puedan ayudar para apoyar, refutar o validar una hipótesis y esta pueda ser verificada. Por lo que, derivado de los resultados, podemos analizar los mismos y estos nos ofrecen un panorama amplio de las razones que llevaron a dicho resultado, de modo que, podemos establecer e identificar relaciones de tipo causa-efecto.

Pero, ¿quiénes realizan experimentos? Probablemente lo primero que te venga a la mente son científicos trabajando en sus laboratorios, o incluso en grandes industrias farmacéuticas, descubriendo la cura para alguna rara enfermedad. Sin embargo, qué sucede con aquellos investigadores en las diversas áreas del conocimiento que se dedican al diseño y fabricación de dispositivos tecnológicos, autos, televisores, etcétera o incluso aquellos que fabrican un nuevo sabor de papas fritas o los colores que se emplean en las grandes cadenas comerciales, dibujos, ¿serán acaso elegidos los materiales, colores y diseños al azar? O serán el resultado de pruebas que demuestran que pueden producir cierto tipo de efecto en los consumidores.

Aunque, no es necesario pensar en grandes empresas o cadenas comerciales, ni imaginar que vivimos dentro de un gran experimento, para hablar de esa tarea que implica, hacer pruebas de tipo laboratorio, recuérdate cuando dabas tus primeros pasos

y te cuestionabas quizá por qué se hacía de noche, por qué amanecía, o cuando estabas trabajando en el preescolar —o algunos en primaria— mezclando pintura o plastilina, creyendo que harías un nuevo color o ¿no? Recuerdas ¿cuáles eran tus hipótesis?, entendamos este concepto como: la respuesta que queremos probar o demostrar.

Ahora bien, como se mencionaba al inicio de este texto: un experimento nos permite establecer relaciones de tipo causas y efectos, por tanto y volviendo a mi interrogante sobre qué es un experimento, me gustaría que dejáramos de concebir este concepto simplemente con una actividad propia de científicos.

Partamos de un experimento cotidiano, tan cotidiano como puede ser llegar a tiempo al primer día de clases o al trabajo solos, visualiza un lugar que no conoces, las posibilidades son varias, entre ellas: llegar extremadamente temprano, llegar a tiempo o llegar tarde; de qué depende, quizá de si solemos tomar una ducha en la mañana, si desayunamos antes de salir o no, si tenemos un auto propio o hay que usar el transporte público, en que zona vivimos y si hay tráfico o no. En fin, todos en ese primer expediente elaboramos nuestra hipótesis, misma que comprobamos una vez hemos llegado a nuestro destino.

El resultado nos permite establecer las relaciones causa y efecto quizá nos demos cuenta de que podemos seguir ese horario que hemos elegido para levantarnos y todos los días tomar un baño en la mañana, desayunar y salir sin prisa a tomar el transporte público.

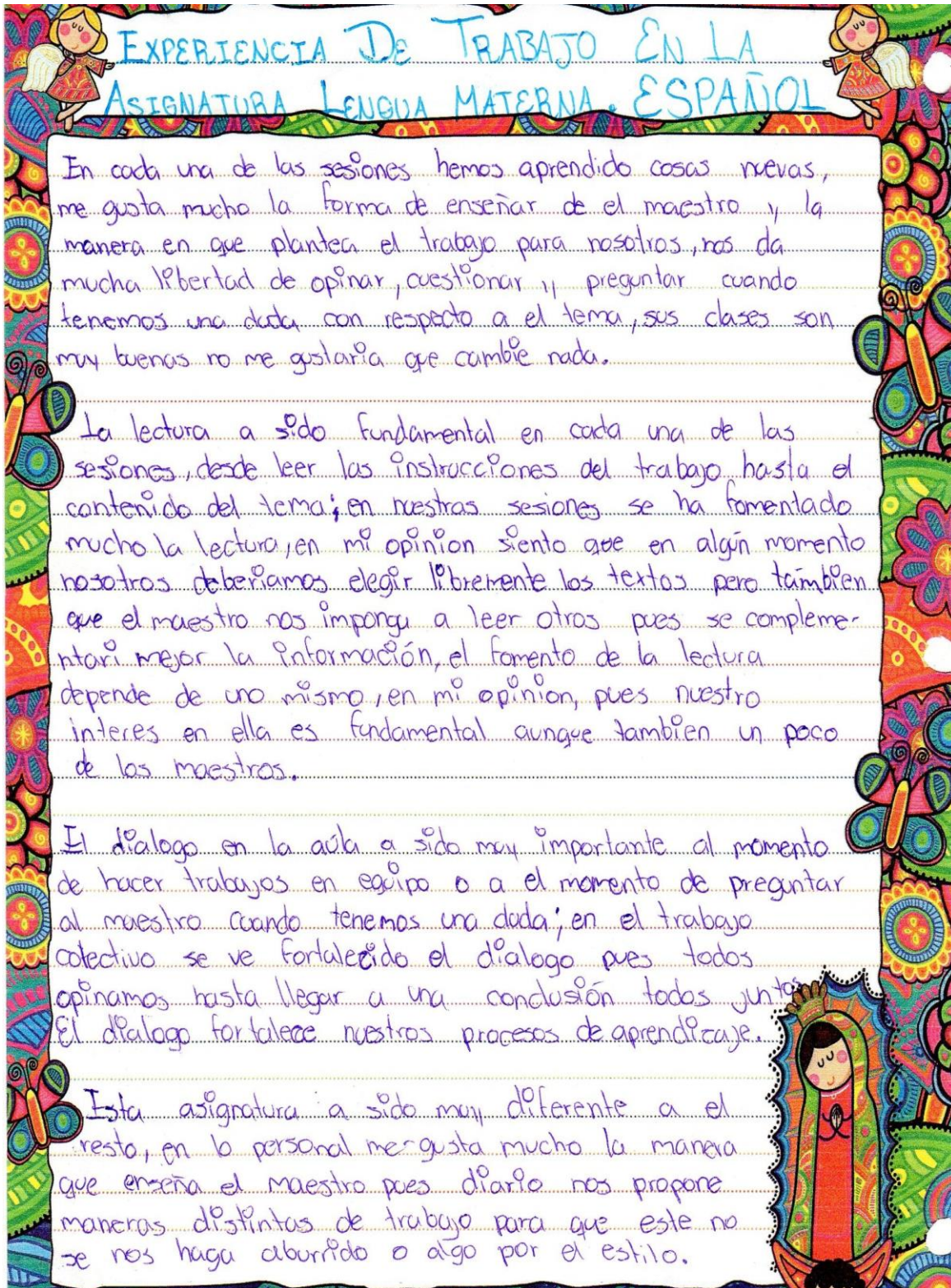
O quizá por el contrario, nos demos cuenta de que es necesario quizá tomar un baño la noche previa, levantarnos de la cama diez minutos antes o evitar desayunar y hacerlo más tarde, y nuevamente nos enfrentamos al experimento de saber si ese fue el detalle o hay algo más que nos está obstaculizando llegar a tiempo, y así lo hacemos hasta lograr validar una hipótesis al punto de decir, en mi caso “si salgo de casa a las 6:20 a.m. llegaré cinco minutos antes de la hora de entrada”.

Entonces, ahora es tu momento, ¿qué hipótesis has sometido a prueba?, ¿qué resultados obtuviste?, a qué conclusiones has llegado gracias a la experimentación, o ¿sigues creyendo que esta es una labor exclusiva de científicos y se requiere de grandes laboratorios?

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6. Informe de experiencia en la asignatura Lengua Materna.

Español



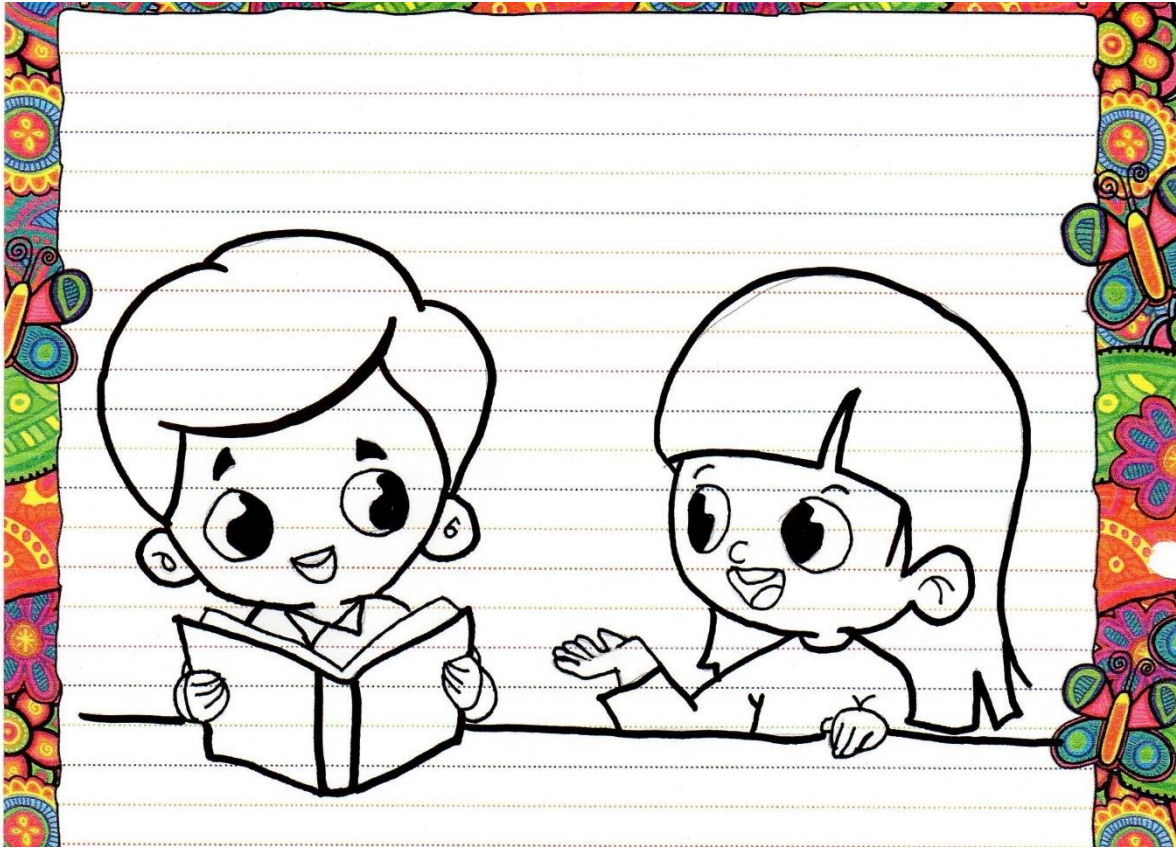
EXPERIENCIA DE TRABAJO EN LA ASIGNATURA LENGUA MATERNA, ESPAÑOL

En cada una de las sesiones hemos aprendido cosas nuevas, me gusta mucho la forma de enseñar de el maestro y la manera en que plantea el trabajo para nosotros, nos da mucha libertad de opinar, cuestionar, y preguntar cuando tenemos una duda con respecto a el tema, sus clases son muy buenas no me gustaria que cambie nada.

La lectura a sido fundamental en cada una de las sesiones, desde leer las instrucciones del trabajo hasta el contenido del tema; en nuestras sesiones se ha fomentado mucho la lectura, en mi opinion siento que en algún momento nosotros deberiamos elegir libremente los textos pero tambien que el maestro nos imponga a leer otros pues se completari mejor la informacion, el fomento de la lectura depende de uno mismo, en mi opinion, pues nuestro interes en ella es fundamental aunque tambien un poco de los maestros.

El dialogo en la aula a sido muy importante al momento de hacer trabajos en equipo o a el momento de preguntar al maestro cuando tenemos una duda; en el trabajo colectivo se ve fortalecido el dialogo pues todos opinamos hasta llegar a una conclusion todos juntos. El dialogo fortalece nuestros procesos de aprendizaje.

Esta asignatura a sido muy diferente a el resto, en lo personal me gusta mucho la manera que enseña el maestro pues diario nos propone maneras distintas de trabajo para que este no se nos haga aburrido o algo por el estilo.





"2022. Año del Quincentenario de Toluca, Capital del Estado de México".

ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

NIVEL: Superior
ASUNTO: Oficio de
Responsabilidad

Tenancingo, Méx., 15 de julio de 2022

C. FLORES LOPEZ JUAN RAUL
PRESENTE:

La dirección de la Escuela Normal de Tenancingo, **HACE CONSTAR** que: todo el proceso teórico, metodológico y técnico de la investigación, así como el debate profesional, redacción, ortografía e impresión de su Documento Recepcional son de entera y exclusiva responsabilidad de Usted.

ATENTAMENTE



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y FORTALECIMIENTO PROFESIONAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO





ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

ASUNTO: Se autoriza documento recepcional en la modalidad de Tesis de investigación

Tenancingo, Méx., 15 de julio de 2022

C. FLORES LOPEZ JUAN RAUL

PRESENTE:

La Dirección de la Escuela Normal de Tenancingo, a través de la Comisión de Titulación, se permite comunicar a Usted que ha sido autorizado su documento recepcional en la modalidad de: **TESIS DE INVESTIGACIÓN**, que presentó con el título de: **La lectura crítica, una herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje**, por lo que puede proceder a la realización de los trámites correspondientes a la sustentación de su Examen Profesional.

Lo que comunica para su conocimiento y fines conducentes.

ATENTAMENTE


MTRA. VERONICA RUIZ GONZALEZ
DIRECTORA ESCOLAR
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y NORMAL
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
 SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
 ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO
 C.C.T. 15ENL0033X
EDOMÉX
 DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO