

Análisis de la asignatura Comprensión e Interpretación de Textos del Bachillerato SABES

José Porfirio Bravo Moreno

Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación superior (SABES)/ Universidad de Guanajuato (UG)/ Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED)/ Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCTYT)

porfiriobravom@gmail.com

Resumen

Se presenta un análisis crítico y reflexivo general de la asignatura “Comprensión e Interpretación de Textos” para segundo semestre de bachillerato SABES del estado de Guanajuato, México. Con el documento se observan las áreas de oportunidad del curso, el diseño curricular de la materia, los programas, planeaciones y contenidos, además de las actividades del docente y de los estudiantes.

Se trata de analizar los contenidos, la estructura, las repercusiones que tiene en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la materia, las estrategias didácticas, la elaboración de material didáctico, recursos y medios para el aprendizaje, los fines últimos de la asignatura y su relación y congruencia para el desarrollo de las competencias que plantea la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

Abstract

This article presents a critical analysis, that is reflexive and thoughtful about the second semester subject “Texts’ Comprehension and interpretation” of high school “Bachillerato SABES” in Guanajuato State of Mexico. This study highlights the opportunity areas of the course, the

curricular design of the subject, programs, planning, contents, teacher and students' activities.

The aim of the study is to analyze content, structures, repercussions of the teaching and learning process of the subject, the didactics strategies, the purposes and congruence for the development of competences raised for the Integral Reform for a High School in Mexico.

Palabras clave

Análisis, contenido, redacción, lectura, comprensión.

1 Introducción

En el presente artículo se incluyen generalidades de lo que será el tema: “Análisis teórico de la asignatura Comprensión e Interpretación de Textos para Segundo Semestre del Bachillerato SABES”, la definición de la asignatura mencionada y ubicación de la misma en su contexto curricular y dentro de las reformas establecidas en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Se mencionan brevemente los antecedentes, el estado del arte, el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del presente trabajo.

Además, se fundamenta teóricamente partiendo de lo general a lo particular, en donde se sientan las bases para poder demostrar que el actual diseño de la materia o curso requiere un rediseño con ajustes teórico- prácticos. Se menciona el contexto situacional de los Bachilleratos SABES en que se realizó el estudio y la presentación de una postura o tesis en la investigación. Después de presentar el marco teórico basado en literatura de diseño curricular y la metodología encaminada al plan de investigación acción, el artículo presenta las propuestas y conclusiones basadas en el ejercicio de la práctica docente en la asignatura.

El propósito es contribuir al desarrollo de competencias disciplinares de la materia de Comprensión e Interpretación de textos que abonen a un mejor cumplimiento de la política educativa del Sistema Avanzado de

Bachillerato del Estado de Guanajuato (SABES) que se rige en un sistema de educación bajo el modelo por competencias en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

La materia en análisis se ubica dentro del Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), es de reconocimiento universal para todas las modalidades y subsistemas del nivel medio superior en México, tiene pertinencia y relevancia dentro de los planes de estudio oficiales y facilita el libre tránsito entre subsistemas y escuelas (RIEMS, 2008).

Dentro de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS, 2008) es fundamental que el curso esté diseñado para favorecer el desarrollo y logro de competencias a las que podemos definir como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Las competencias son las capacidades de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida y el ámbito laboral (Tobón, Pimienta y García, 2010). Estas se pueden clasificar en genéricas, disciplinares y profesionales (RIEMS, 2008).

Genéricas: Se conoce y valora a sí mismo y enfrenta retos y problemas para llegar a su objetivo; es sensible al arte; elige estilos de vida saludables; escucha, interpreta y emite mensajes; desarrolla innovaciones y plantea soluciones a partir de métodos establecidos; sustenta una postura personal, crítica y reflexiva; aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida; participa en equipo; participa con conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad; y actitud respetuosa ante la diversidad cultural.

Disciplinares: Comprensión e interpretación de textos; expresión personal crítica y reflexiva por parte del alumno; y elección fuentes de información confiables, evaluar argumentos y opiniones para identificar falacias.

Profesionales: son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado a dicho campo, se han utilizado para distintos fines competitivos en diversos países y contextos.

Se pretende presentar resultados del análisis realizado al actual diseño de la materia o curso, detección de áreas de oportunidad en el mismo y propuestas que aporten al desarrollo de competencias deseadas. La propuesta de rediseño de la materia incluye desde el análisis del actual diseño curricular de la asignatura citada, la propuesta de la planeación semestral y didáctica de la materia, la detección de áreas de oportunidad en el diseño curricular, la presentación de evidencias de los trabajos y tareas de los estudiantes, las conclusiones y respuesta a la pregunta general de la investigación.

1.1 Marco teórico y conceptual

El currículum, palabra latina que significa “carrera”, “corrida” tiene una corta vida. Los historiadores del currículum, sitúan el nacimiento de lo curricular como área específica de teorización e investigación en 1918 con la publicación del libro “The Curriculum” de Franklin Bobbitt, profesor de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos (Sanz, 2003). En otras concepciones de currículum se encuentra la del contenido de enseñanza que es un listado de materias o asignaturas que delimitan el contenido de la enseñanza y el aprendizaje; la de un plan o guía de actividad escolar para el aprendizaje requiere de un modelo homogéneo; la de la experiencia que hace énfasis en la experiencia laboral o profesional como un proceso vivo en el que participan personas; el del sistema en donde se plantea la influencia entre los elementos constituyentes del mismo y como disciplina que es un proceso de reflexión y teorización del proceso de la enseñanza. También se le concibe como una forma de reconstruir el conocimiento y configurar la práctica (Sanz, 2003).

En la elaboración del currículum tecnológico se consideran las siguientes fases:

- Diagnóstico de necesidades
- Formulación de objetivos
- Selección del contenido
- Organización del contenido
- Selección de actividades de aprendizaje
- Organización de actividades de aprendizaje
- Sistemas de evaluación (Sanz, 2003, p. 73).

Como una opción para superar las concepciones teórico-metodológicas imperantes en los enfoques curriculares tecnológicos surge el modelo de investigación en la acción, consiste en la utilización de estrategias de planificación de la acción llevadas a la práctica y sometidas a observación, reflexión y cambio (Sanz, 2003, p. 80).

Bajo esta perspectiva, Sanz C,T,. (2003) en el currículum de enfoque de investigación- acción, el problema surge en la comunidad quien lo define, analiza y resuelve con el fin de lograr una transformación social, misma que exige la participación colectiva y la intervención del investigador como participante.

En el diseño del perfil de egreso, según Sanz C,T,. (2003) se deben considerar los siguientes aspectos:

- Importancia o tendencia del momento para justificar la participación del egresado en su contexto social
- Desarrollo histórico de la institución educativa
- Análisis del campo ocupacional y del mercado laboral. Demanda laboral del egresado y exigencias del ámbito profesional
- Determinación de actividades generalizadas de las que es competente el egresado
- Establecimiento de fuentes de información que aporten datos para el perfil profesional, lo pueden ser egresados de la institución, profesores, estudiantes, empleadores o documentos relativos a investigaciones sobre el tema.

En la elaboración del plan de estudio deben tomarse en cuenta los siguientes aspectos:

ARTÍCULOS

- Formas de la organización de la enseñanza
- Contenidos seleccionados
- Periodos lectivos (semestre, cuatrimestre, ciclo)
- Objetivos por cada periodo lectivo
- Asignaturas y disciplinas
- Carga horaria y duración de los cursos
- Créditos
- Holguras del plan que incluyen materias optativas
- Dominio de idiomas o lenguas extranjeras.
- Sistemas de evaluación
- Interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad
- Formas de culminación de estudios, es decir tipo de titulación o graduación académica (Sanz, 2003, pp. 124-148).

En la elaboración de planes de estudio los problemas curriculares más comunes son:

- Falta de egresados con el perfil y competencias deseados
- Falta de competencias genéricas, específicas y profesionales básicas
- Débil entrenamiento en egresados para la solución de problemas de la práctica diaria
- Exceso de contenidos memorísticos, rutinarios o repetitivos
- La currícula se centra en la enseñanza áulica y da poca importancia a la práctica diaria y al desarrollo de habilidades y competencias profesionales
- Falta de coherencia entre el perfil deseado y los contenidos, asignaturas y prácticas que contribuyan para tal fin (Sanz, 2003, p. 154).

Entre otros aspectos que contempla un plan de estudio curricular es el perfil del egresado en cuanto a los siguientes puntos:

- Carácter filosófico
- Carácter político
- Carácter ético

- Carácter estético
- Carácter socioeconómico
- Desarrollo de capacidades cognoscitivas
- Educación permanente
- Preparación física
- Preparación militar
- Principios de vinculación teórico-práctico (Sanz, 2003).

Al hablar de teoría curricular, se puede citar que hay cuatro fundamentaciones complementarias: sociológica, epistemológica, psicológica y pedagógica. La sociológica del currículo hace referencia al conjunto de demandas que la sociedad tiene de un proyecto de formación determinado. La epistemológica se refiere a las exigencias didácticas que imponen la selección y organización de contenidos de distintas disciplinas. La psicológica describe las concepciones y teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje que tomamos como referencia a la hora de decidir la metodología que se sigue, la selección y formulación de los objetivos y la organización de los contenidos, entre otros aspectos. La pedagógica recuenta a las concepciones teóricas que uno sostiene acerca de cómo se debe enseñar, tanto en general como en lo que afecta a una determinada materia o contenido.

Al tomar en cuenta todos los contenidos expuestos anteriormente, se procedió con el análisis del diseño de la asignatura “Comprensión e interpretación de textos” dentro de un contexto curricular y en base a ello, se inició a trabajar en la planeación didáctica semestral y el diseño de la materia. En la revisión del modelo académico del SABES se puede observar claramente la fundamentación de su currículo como a continuación se lee.

El modelo académico del SABES se fundamenta en el paradigma psicopedagógico del constructivismo y en la educación basada en competencias; sustentos teóricos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando el desarrollo pleno de las facultades de la persona. La metodología didáctica en la que se sustenta el proceso de aprendizaje enseñanza en el Bachillerato es el Aprendizaje Cooperativo, una propuesta de vanguardia que busca que el alumno construya de manera socializada el conocimiento, desarrollando habilidades sociales y valores. El plan de

estudios del Bachillerato SABES forma al estudiante para su ingreso a la educación superior y/o su incorporación al sector productivo (SABES, 2012).

Dentro del análisis del currículum, está el trabajo de planeaciones escolares, la planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo, y la determinación de tiempo y recursos necesarios para su realización; la planeación didáctica es un proceso que permite imaginar, prever y organizar de manera sistemática, adecuada y coherente todos los componentes de la actividad educativa de manera que sea posible lograr los mejores resultados utilizando los elementos de que disponemos, evitando la improvisación, la rutina y el fracaso (Reyes, 2008).

La planeación semestral consiste en fijar el curso concreto de acción a seguir durante la ejecución de todas las sesiones contempladas para el ciclo escolar, establecer principios de orientación, guiar la secuencia de operaciones, determinar tiempos y recursos (Reyes, 2008). La planeación didáctica permite imaginar, prever y organizar; sistematizar todos los componentes de la actividad educativa; lograr mejores resultados en clase por cada sesión, tema o semana; evitar la improvisación, la rutina y el fracaso (Reyes, 2008).

De todo lo anterior, se puede deducir que una buena planeación didáctica permite al profesor organizar el proceso formativo del estudiante; permite conocer el entorno socioeconómico y educativo para poder definir los propósitos o competencias a desarrollar y así establecer los contenidos de aprendizaje, las estrategias didácticas con mecánica de trabajo y actividades; permite reconocer los recursos didácticos y el tiempo al alcance y sobre todo permite prever las características y los criterios de evaluación (Reyes, 2008).

Con el fundamento teórico ya expuesto en párrafos anteriores, se pueden responder de la siguiente forma las preguntas necesarias para iniciar el análisis de la planeación semestral de la materia: “Comprensión e Interpretación de Textos”.

- ¿Para quienes?: Para estudiantes de segundo semestre de bachillerato del SABES en el estado de Guanajuato, México, todo dentro del contexto de Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y Marco Curricular Común (MCC).
- ¿Para qué?: para que el educando desarrolle competencias genéricas, disciplinares y profesionales en concordancia a lo ya expuesto anteriormente en la tesis.
- ¿Qué?: El análisis crítico y reflexivo del diseño didáctico de la materia ya citada y la aportación de nuevas propuestas para estrategias y contenidos que lleven a un diseño y una guía didáctica de la materia, ambos encaminados para fortalecer las áreas de oportunidad en la planeación semestral.
- ¿Cómo?: Con el establecimiento de estrategias de lectura, de implementación de estructuras de redacción, análisis crítico y reflexivo después de leer un texto determinado.
- ¿Con qué?: Con la aportación de un nuevo diseño de la materia mejorado y corregido con nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que sirvan de base para la elaboración de una nueva guía didáctica de estudios en la materia. Dicho diseño, debe tener como elementos indispensables los siguientes:
 - Las competencias genéricas/disciplinares,
 - Contenidos,
 - Desarrollo de actividades,
 - Evidencias, y
 - Evaluación.
- ¿Cuándo?: El inicio del proyecto fue en el semestre enero-junio del 2010 en el Bachillerato SABES de Corral de Piedras en San Miguel de Allende y desde entonces se ha perfeccionado cada ciclo escolar en el aula con el trabajo realizado en el SABES Cerro Gordo de Salamanca y en el SABES Colonia San Juanico de Celaya hasta la fecha de la publicación del presente artículo.

En la planeación de este estudio se contemplan las actividades realizadas por los docentes y los estudiantes durante el curso de la materia mencionada, se dejan claros los objetivos y propósitos educativos y la aplicación del método de Estrategias Libres de Improvisación (ELI) para

lograr los resultados deseados; en la planeación semestral se plantearán los temas, subtemas y contenidos, así como los recursos y tiempo disponibles para poder ejecutar el plan de acción de clases; además en el documento propuesto se dejarán claras las ponderaciones y formas de evaluación.

I. Diagnóstico socio-educativo

1. Características de la institución escolar,
2. Caracterización del grupo escolar y de los alumnos,
3. Problemática en el ámbito educativo,
4. Relevancia y pertinencia educativa,
5. Competencia a desarrollar, y
6. Ambiente de aprendizaje y expectativas educativas a lograr.

II. Fundamentación didáctico-pedagógica

1. Introducción.
2. Enfoque pedagógico.
3. La estrategia didáctica, el plan de estudios y la RIEMS.
4. La estrategia didáctica y la adquisición de competencias genéricas y disciplinares.
5. Especificación teórico-conceptual de los recursos a utilizar.
6. El rol que juega el docente y el estudiante en la estrategia.
7. Secuencia didáctica.
 - a) Propósitos: competencias y atributos a desarrollar, y
 - b) Descripción detallada (paso a paso) de las actividades (paso a paso:) de apertura (pregunta), desarrollo (explora) y cierre (construye, comunica y comparte) con sus respectivas técnicas, evidencias y recursos.
8. Recursos didáctico-pedagógicos.
9. Plan de evaluación.
 - a) Propósitos: competencias y atributos a desarrollar,
 - b) Estrategias y técnicas,
 - c) Instrumentos con sus respectivos: criterios, indicadores y parámetros, y
 - d) Expectativas de los resultados (Ferreiro, 2000).

Al tener una visión general del contexto que influirá en el desempeño de la práctica docente, ahora el siguiente paso debe ser la planeación didáctica en donde se tiene que considerar también lo siguiente:

1) Generalidades de la materia:

- a) Nombre de la materia,
- b) Nombre del profesor,
- c) Horario de la materia,
- d) Duración de la lección, y
- e) Tema de la lección.

2) Competencia

Saber, saber hacer y ser.

3) Estrategias didácticas y momentos ELI

4) Tiempo

5) Recursos

Material didáctico, copias, mapas, textos, etc.

6) Evaluación de alumnos y autoevaluación del profesor

7) Fuentes y anexos

Al hablar de estrategias didácticas se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- 1) Revisar el tema (busca información),
- 2) Precisar los conocimientos, habilidades y valores,
- 3) Enlistar los conocimientos por lección,
- 4) Formulación de objetivos por cumplir,
- 5) Selección de estrategias,
- 6) Recursos,
- 7) Ponderación de tiempo,
- 8) Selección de formas de evaluar, y
- 9) Registro de la experiencia (Ferreiro, 2000)

Ramón Ferreiro (2006) expresa que el paradigma del constructivismo social positivo se rige bajo los siguientes fundamentos:

- a) Ubicar una actividad de conocimiento en un entorno social,
- b) Plantear objetivos generales,
- c) Programar actividades de interés genuino con los alumnos,
- d) Identificar las ideas intuitivas de los escolares,
- e) Explorar criterios, conocimientos y valores,
- f) Crear situaciones de conflicto para generar ideas,
- g) Desarrollar habilidades, competencias en un ambiente social,
- h) Propiciar el momento SSMT (Sentido, significado y metacognición),
- i) Diseñar situaciones de aprendizaje en grupos, y
- j) Evaluar el aprendizaje.

También asegura que al aplicar la teoría del aprendizaje cooperativo el discípulo fomenta la interactividad social positiva para llegar a una metacognición, en el proceso se requiere del apoyo del maestro que interviene como un mediador entre el conocimiento y el alumno, mismo que aprende en su sana correlación con sus compañeros de aula.

El maestro se convierte en el protagonista del proceso del aprendizaje como un motor que guía y orienta a los alumnos, que planifica las acciones y hace dinámicos los procesos. El profesor lucha en todo momento por la construcción del conocimiento como un proceso social guiado y compartido con un alcance humanista e integrador (Ferreiro, 2006).

Se debe recordar que la mediación es un estilo de interacción social que debe tener una metodología que incluya mapas cognitivos, procesos del cuestionamiento socrático, objetivos, modalidades, operaciones mentales, nivel de realización, abstracciones, eficacia y tiempos de ejecución.

Dentro de las labores de mediación, el profesor debe eliminar ambientes hostiles y procurar estados de común unión entre sus educandos mediante normas y reglas de comportamiento. No se nos debe olvidar, que en la construcción del conocimiento el maestro no solo informa, también forma seres humanos y futuros ciudadanos (Ferreiro, 2000).

Las funciones de un mediador son el seleccionar contenidos de clase, crear motivación y buen clima de trabajo, aportar relaciones nuevas, cuidar la singularidad del discípulo, dar importancia al aprendizaje en grupo, adaptarse a las diferencias de opinión diversos métodos de aprendizaje de sus escolares, responsabilizarlos con roles, provocarles actividad y aplicación de conocimientos, etc. (Ferreiro, 2000).

Ferreiro (2009) propone que para lograr aterrizar la teoría se aplique el Método de Estrategia Libre de Improvisación (ELI), que considera que la metacognición del aprendiz debe lograrse en 7 pasos que a continuación se sintetizan.

Momento “A” (Activación)

El profesor es responsable de contribuir a un ambiente propicio en el aula, con una relación social positiva maestro-alumno, con fraternidad, reglas de trabajo, y activación de procesos neurológicos.

Momento “O” (Orientación)

El profesor establece estrategias para captar la atención de sus estudiantes, mantenerla y desarrollar su interés en los contenidos para llegar a los resultados- propósitos-objetivos deseados.

Momento “R” (Recapitulación)

Es el momento de la clase en donde se realiza una recapitulación, un recordatorio, se fortalece el aprendizaje significativo, se destaca lo importante y mediante un repaso se logran los aprendizajes esperados.

Momento “PI” (Proceso de la información)

En el momento del procesamiento de la información, el alumno subraya los términos y palabras importantes; encuentra definiciones y conceptos; relaciona conocimientos y palabras; elabora cuadros sinópticos; redacta afirmaciones positivas; elabora preguntas por contestar; reduce a 30 palabras la información procesada; establece analogías; expresa con imágenes, tablas y mapas conceptuales; es capaz de desarrollar breves historias o resúmenes; contesta los textos con las 5 preguntas: “Wh” (Qué, cómo, cuándo, dónde y porqué; afirma-pregunta); escribe OSOS (oraciones significativas originales), es decir, es un conjunto de enunciados

ARTÍCULOS

cortos y breves que sintetizan un texto que no son reescritos de manera textual, sino más bien, son redacciones propias basadas en las ideas principales del contenido recién leído; enumera tributos; escribe lluvia de ideas; expresa complementos; construye glosarios; ubica y desarrolla el método de casos.

Se sugieren las siguientes estrategias: Leer y observar, responder y preguntar, construir socialmente el conocimiento, tomar apuntes, elaborar fichas de trabajo y comprender definiciones.

Momento “I” (Interdependencia)

Este proceso se realiza en medio de un ambiente social positivo y cooperativo en donde los estudiantes comparten el proceso, los resultados y se puede trabajar en equipos.

Momento “E” (Evaluación)

El profesor propicia el momento para que el estudiante genere juicio de valor sobre resultados, avances y hay una celebración de resultados.

Momento SSMT (Sentido, significado, metacognición)

Es el momento en que el estudiante se apropia del conocimiento con la reflexión, da sentido y significado a sus pensamientos (desarrollo de la capacidad del pensamiento), toma conciencia y transfiere información. La construcción del significado es ubicar el conocimiento dentro de un contexto, establecer vínculos, hallarle un empleo y uso práctico, encontrar lo importante, sentir que es trascendente, parafrasear, recapitular lo hecho, proyectar el pensamiento, elaborar inventarios, construir comparaciones, plantear calendarios y ritmos de trabajo, reconocer el PNI (positivo, negativo e interesante) durante el proceso del aprendizaje y elaborar plan de acción (Ferreiro, 2009).

1.2 ¿Por qué el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo brinda la oportunidad a los alumnos la igualdad en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de sus competencias, habilidades, actitudes y valores; favorece el carácter social de

aprendizaje, las relaciones interpersonales y el enriquecimiento del conocimiento que se da entre cada uno de sus miembros. Desde la perspectiva de Vygotsky quien da importancia a las relaciones sociales entre iguales para aprender, pone énfasis en propiciar relaciones entre iguales y el papel que desempeña el maestro como mediador del conocimiento (Ferreiro, 2010).

Este método de estudio facilita la integración social dentro del proceso del aprendizaje; promueve la independencia del alumno en sus procesos de metacognición, pero también su interdependencia en su relación social con sus compañeros; también fomenta liderazgos en una relación social positiva, se forman futuros ciudadanos para nuestro mundo actual. Una de las ventajas que ofrece el método citado es el desarrollo de una capacidad para razón de forma crítica y estructurar sus pensamientos en presentaciones escritas y verbales; lo que por consecuencia trae un mejor rendimiento académico.

El método sugerido para aplicar en la planeación de clases es el Método ELI, derivado de la teoría del aprendizaje cooperativo el cual considera 13 razones por las cuales un profesor debe aplicar esta tendencia educativa en el aula, mismas que se expresan a continuación (Valero, 1996).

- 1.- Capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros.
- 2.- Reduce los niveles de abandono de los estudios.
- 3.- Permite conseguir los objetivos de la enseñanza liberal y de la educación general.
- 4.- Promueve el aprendizaje independiente y auto dirigido.
- 5.- Promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica.
- 6.- Facilita el desarrollo de la habilidad para escribir con claridad.
- 7.- Facilita el desarrollo de la capacidad de comunicación oral.
- 8.- Incrementa la satisfacción de los alumnos con la experiencia de aprendizaje y promueve actitudes más positivas hacia la materia de estudio.
- 9.- Permite acomodar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes de hoy día.

- 10.- Facilita un mayor rendimiento académico en las áreas de matemáticas, ciencia y tecnología.
- 11.- Permite la preparación de los escolares como ciudadanos.
- 12.- Permite desarrollar la capacidad de liderazgo.
- 13.- Prepara a los estudiantes para el mundo del trabajo actual.

1.3 Metodología

El método de investigación-acción está enteramente determinado por la naturaleza del objeto o fenómeno que se va a estudiar. El problema, de la investigación será presentado y definido, al igual que su análisis e interpretación, plan de acción y evaluación, por quienes actúan e interactúan en la situación problema, a quienes se le reconoce la capacidad básica (con la asistencia adecuada) para desarrollar su propio conocimiento. El investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso y de la comunicación clara y auténtica. El objetivo final de la investigación es la transformación de la realidad social, educativa, gremial, laboral, etc., en beneficio de las personas afectadas e involucradas en la misma (Miguélez, 2015, p. 229).

Antes de poder estructurar la investigación, es necesaria una primera fase de acercamiento e inserción en la comunidad utilizando informantes clave y representantes significativos de la misma y, posiblemente, un estudio documental sobre la zona y su estructura social (Miguélez, 2015, p. 230).

El investigador debe identificar los problemas más importantes que el grupo desea enfrentar y solucionar. El sentido del problema surge de la gente afectada por él y cuyo interés exige una solución. El análisis del problema será facilitado por el investigador, pero realizado conjuntamente por él y los miembros del grupo. Esta fase es importante en el sentido de que puede revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo en forma más adecuada. Todo esto lleva al planteamiento de hipótesis tentativas y supuestos provisionales; pero, en la medida en que haya sido bien realizado, se estrechará confluyendo hacia alguna como la mejor hipótesis la que tiene

más probabilidad de solucionar el problema y en la cual hay que concentrar el estudio (Miguélez, 2015).

En la investigación-acción no existe un tipo único de técnicas de búsqueda, recolección y estructuración teórica de la información. La información que sea necesaria o conveniente en cada caso la determinan el tipo de problema que se está investigando y la clase de hipótesis que guían el estudio en este momento. Con el patrón estructural o teórico logrado en la etapa anterior se puede elaborar ahora un plan de acción, pues se dispone de la luz necesaria que ilumina la naturaleza del problema que hay que resolver (Miguélez, 2015).

El principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta: ¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Una buena evaluación tendrá como referente principal los objetivos prefijados en el plan de acción (Miguélez, 2015).

Sintetizando el pensamiento de Miguélez (2015), la investigación-acción se entiende no como una transmisión de conocimiento, sino, como el análisis del mismo que lleva necesariamente a acciones e innovaciones en términos educativos para obtener resultados deseados en la búsqueda de solución de problemas y que al final sean evaluados en un ejercicio de análisis positivo, negativo, interesante, que lleve nuevamente al inicio de un nuevo ciclo de investigación- acción.

Modelo de Kemmis

El método de investigación en el modelo de Kemmis basa los estudios en 2 ejes: uno estratégico constituido por la acción y reflexión y el otro es organizativo constituido por la planificación y la observación (Bizquerra, 2009: 376). En la dimensión organizativa podemos citar 4 etapas de trabajo como a continuación se describen:

- 1.- Planificar. Prospectiva para la acción
- 2.- Actuar: Retrospectiva guiada para la planificación
- 3.- Observar: prospectiva para la reflexión
- 4.- Reflexionar. Retrospectiva sobre la observación (Bizquerra, 2009).

Modelo de Elliot

En la dimensión organizativa podemos citar 4 etapas de trabajo como a continuación se describen:

- 1.- Identificación de la idea general
- 2.- Exploración o planteamiento de las hipótesis-acción
- 3.- Construcción del plan de acción
- 4.- La puesta en marcha del primer paso en la acción
- 5.- La evaluación
- 6.- La revisión del plan general (Bizquera, 2009).

Para iniciar este apartado, citando a Guardian F.A., 2007, se puede definir al método como la vía para llegar a una meta. Esto es el procedimiento para investigar y conocer. El concepto método, en la actualidad, se asemeja al de protocolo, perfil o procedimiento de investigación. El método es una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos. El método no sólo nos ayuda a no desviarnos del camino a seguir, sino que, nos indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas y cómo no sucumbir al embrujo de las técnicas y los datos. Como podemos ver, el método también cumple con la función de solucionar problemas que emergen antes de, durante y posterior a la ejecución de una investigación (Guardian, 2007).

Como una aproximación metodológica para el presente estudio se sugiere el procedimiento establecido por Martínez R. F., 1989 denominado como *investigación acción* en donde primero se debe determinar, delimitar y definir el problema de investigación, mismo que nace en la comunidad que es quien lo define, analiza y resuelve; el objetivo último de la investigación es la transformación de la realidad social y requiere de una investigación participante durante todo el proceso. El trabajo de este tipo de investigación es unir y establecer la relación entre los 2 planos del conocimiento: la teorización y la realidad empírica.

Esta metodología sugiere los siguientes pasos:

- 1.- Capacidad de tener una visión metodológica del problema
- 2.- Capacidad de seleccionar un tema
- 3.- Capacidad de formular un problema de investigación
- 4.- Capacidad de elaborar un esquema de investigación
- 5.- Capacidad de encontrar una teoría pertinente
- 6.- Capacidad de recolección de información
- 7.- Capacidad de procesar y hacer síntesis de la información
- 8.- Capacidad de derivar hipótesis
- 9.- Capacidad de manejar técnicas de información
- 10.- Capacidad de redactar correctamente un reporte de investigación.

Para lograrlo se propone en el ejercicio de la práctica docente diaria la ejecución de ELI, de Ferreiro (2006) el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Ferreiro, 2000) y el constructivismo social (Vygotsky, 1982) con adecuaciones para cumplir con lo dispuesto por el Gobierno Federal del sexenio 2012-2018 en Educación por Competencias (EC) (INEE, 2017). El tipo de maestro sugerido es el de maestro mediador (Ferreiro, 2010).

1.4 Problematización

En evaluaciones diagnósticas realizadas a los estudiantes durante la práctica docente se detectó que los alumnos de la asignatura carecen de hábito de lectura, que tienen una falta de comprensión lectora, que en su contexto existen una gran cantidad de distractores electrónicos audios visuales y que como producto final sus redacciones entregadas tienen desaciertos en sintaxis, estructura, contenido, forma y ortografía.

Se ha evidenciado en evaluaciones diagnósticas hechas al inicio del semestre que los alumnos presentan problemas relativos a la inexistencia de hábitos de lectura, los mismos que dificultan la comprensión e interpretación del texto leído. Es notoria la falta de hábitos lectores con estrategias e instrumentos que los apoyen en la comprensión de los mensajes contenidos en una redacción. También se observa en el desarrollo cotidiano de las clases que la gran cantidad de distractores

electrónicos disminuyen el interés de los adolescentes por la lectura tradicional en papel (Bravo, 2018).

En los exámenes diagnóstico realizados a lo largo de la práctica docente, es común encontrar además de errores de ortografía y de sintaxis, una falta de habilidad para redactar textos con coherencia y concordancia, además de notar la carencia de competencia en el alumno para priorizar información de una lectura, la capacidad de inferir, deducir y generar opiniones críticas de los textos más allá de lo que el mismo contenido ofrece (Bravo, 2018).

Los trabajos revisados frecuentemente evidencian carencias en la calidad de redacción, ya que las características externas que deben contener los textos (formato) no contienen los elementos mínimos necesarios para armar una estructura de redacción adecuada. Se puede encontrar en los trabajos escolares revisados que no hay una idea clara a desarrollar por cuenta propia, se denota que hay dificultad para responder las preguntas básicas que debe tener una redacción expositiva, (¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?) y donde el formato de presentación deja mucho que desear. En este tenor, se observan errores al usar los signos de puntuación y en la aplicación de las reglas de ortografía (Bravo, 2018).

También hay desaciertos notorios en el uso de las características internas que van encaminadas hacia el fondo y contenido de las redacciones. En las revisiones hechas en la práctica docente se encuentran deficiencias a la hora de redactar con calidad y estilo propio, en donde queden claras las funciones referencial, apelativa y emotiva de un texto y en ocasiones es difícil entender la intención comunicativa de la redacción hecha por el alumno (Bravo, 2018).

Se puede deducir de manera preliminar que estas carencias de aprendizaje tienen como causa la falta de hábito de lectura, el desconocimiento de metodología, estrategias y técnicas de comprensión lectora y la falta de instrumentos presentados por el profesor para lograrlo. Mientras que el estudiante no acepte, que leer es llegar a la mente del que emitió el mensaje, compenetrarse de su intención, no podrá

iniciarse en una metodología que le será útil, en tanto y en cuanto responda a una motivación profunda, a una necesidad de querer leer (Bravo, 2018).

En el análisis del programa oficial de la materia desarrollado durante el Diplomado y Especialidad de Competencias Docentes en Línea impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), (2010), en el curso de la Maestría en Desarrollo Docente en la Universidad de Guanajuato (UG), (2012) y en el curso del Doctorado en Educación en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), (2023) se considera que el diseño tiene áreas de oportunidad en contenidos como estructuras de redacción, en habilidades de comprensión lectora para determinar la intención y función del mensaje. En el programa oficial vigente al momento de la presente investigación se pueden mencionar también la falta de importancia en estrategias que desarrollen la competencia de redacción con estilo propio, crítico y reflexivo que además de tener una buena ortografía y sintaxis, gocen de coherencia y concordancia con buenos elementos de fondo (contenido) y forma (formato).

En la experiencia de la práctica docente, durante el ejercicio de clases en la asignatura de español de tercer grado de secundaria en la Escuela Secundaria General Ingeniero Elías Macotela (ESIAM), se realizó un examen de conocimientos, habilidades y competencias de comprensión lectora al cual se le denominó “Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2021”; si bien es cierto no corresponde al nivel y objeto de estudios determinado para el presente ensayo el motivo de presentarlo marca un antecedente general del estado de conocimiento en el que se encuentran muchos de los estudiantes de bachillerato.

Se consideró pertinente incluir una síntesis de dicha evaluación por el carácter oficial de la misma, por la metodología ya establecida, porque ofrece evidencia de muchas de las áreas de oportunidad de aprendizajes, competencias y habilidades de los bachilleres que se han observado en la experiencia docente informal. Las carencias de aprendizajes esperados son similares en el desarrollo de la práctica en escuelas en diferentes ciudades del estado de Guanajuato como San Miguel de Allende en el SABES Corral de Piedras (2009-2012); Salamanca en el SABES Cerro Gordo

ARTÍCULOS

(2012-2015); Celaya en la Preparatoria Oficial (2010-2011), Cecyteg Celaya I (2011-2012), Celaya en la Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón No. 6 (2020), Celaya en la Prepa Pro (2022-2023), el SABES San Juanico (2017-2023) y Acámbaro en la Escuela Secundaria General Ingeniero Elías Macotela ESIAM en (2020-2021).

Después de realizar un análisis cualitativo del examen de Planea 2021 contestado por estudiantes de tercer grado de secundaria en la asignatura de Español de la ESIAM de la ciudad de Acámbaro, Gto., se desprenden las siguientes áreas de oportunidad y por consecuencia se observa un camino trazado con estrategias didácticas para desarrollar las siguientes competencias y aprendizajes esperados de los educandos.

En el proceso de análisis cualitativo de dicha prueba, se detecta que los estudiantes interpretan de forma incorrecta los contenidos del texto, integran información de forma desordenada y establecen relaciones incorrectas entre los fragmentos del contenido. Además, visto en un análisis general, los educandos desconocen léxico avanzado de vocabulario ya que es reducido, por lo que no saber el significado de muchas palabras limita su comprensión del mensaje en su conjunto (Planea, 2021).

Entre otros análisis de evaluación formativa-cualitativa, se detectó que los chicos de tercer grado de secundaria tienen la competencia de detectar el tema y la situación general, sin embargo, pierden en su comprensión en los detalles, las ideas específicas o frases significativas; también desconocen el propósito comunicativo de los textos ya que, en su comprensión final tienen dificultad para reconocer el propósito del mensaje del texto, por consecuencia no infieren si el objetivo era informar, narrar, convencer, divertir, atemorizar, persuadir, guiar, etc. (Planea, 2021).

Los estudiantes interpretan de manera errónea acontecimientos o elementos de la redacción; establecen vínculos e interpretaciones equivocadas que impactan en la forma de percibir y caracterizar el mensaje del escrito. Los colegiales presentan dificultad de establecer una relación entre la información solicitada del texto y la que aparece en el mismo; si bien es cierto que tienen la competencia de localizar ideas y

palabras explícitas, tienen la dificultad de la interpretación o parafraseo de los mensajes; presentan dificultad para identificar la secuencia temporal de una narración, no consiguen identificar acciones que precedieron de otras, también tienen dificultad para inferir el significado de una palabra a partir del contexto de lectura (Planea, 2021).

Tienen la competencia de extraer hechos aislados y explícitos del texto, es decir, pueden redactar resúmenes y centran su atención en fragmentos del texto leído lo que les impide construir una imagen completa de los contenidos. Los escolares no logran construir una imagen mental de los contenidos y la descripción de los contenidos y centran su atención en hechos explícitos sin analizar la relación temporal y causal que estos tienen con otros elementos de la redacción. En el análisis cualitativo mencionado, se desprende el hecho de que presentan dificultad para identificar la secuencia temporal de una narración, no consiguen identificar acciones que precedieron de otras, también tienen dificultad para inferir el significado de una palabra a partir del contexto de lectura (Planea, 2021).

En otra evaluación y contexto, en un estudio realizado en 2015, en alumnos del Bachillerato SABES región 7 zona 21, correspondiente al municipio de Salamanca, Gto., se infiere que el problema de investigación radica en la deficiencia que tienen los alumnos en desarrollar las competencias necesarias para tener una comprensión lectora de calidad y plasmar una redacción que cumpla con los elementos de formato y contenido. Por tanto, en un análisis cuantitativo y cualitativo hecho en evaluaciones sumarias, DOMINA y de diagnóstico aplicadas en los jóvenes estudiantes se puede considerar que las problemáticas a abordar en el curso van relacionadas con el conocimiento de los conceptos y contenidos, además de un dominio práctico de las reglas gramaticales (ortografía), una comprensión lectora idónea y en la elaboración de redacciones con contenidos críticos y reflexivos, con formatos y estructuras adecuadas (Bravo, 2018).

El examen de DOMINA es una evaluación aplicada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en estudiantes de bachillerato para medir sus conocimientos en español, pensamiento matemático, inglés y contexto cultural y científico.

En una tercera evaluación realizada en otro contexto, ahora en la región 6 zona 18 del Bachillerato SABES, correspondiente al municipio de Celaya, Gto., los resultados corroboran en similitud a los anteriores las áreas de oportunidad. La evaluación citada es la Recopilación de Información para la Mejora de los Aprendizajes (RIMA) que se aplica en la Educación Media Superior, RIMA EMS 2022 la cual fue aplicada a 37,634 estudiantes del Bachillerato SABES a nivel estado de Guanajuato, de los cuales son 445 de la sede SABES San Juanico en Celaya. Los datos descritos son para los estudiantes del primero año de bachillerato (primer y segundo semestre).

Como contexto se puede mencionar que RIMA es un instrumento de evaluación que permite obtener información confiable, válida y útil sobre los conocimientos que tienen los bachilleres en español, matemáticas, ciencias y habilidades socioemocionales.

Los resultados individuales de la evaluación del Bachillerato SABES San Juanico, indican que se requiere de una intervención educativa con mayor énfasis en los 2 siguientes aprendizajes esenciales del eje de comunicación, en la sub-área del conocimiento titulada “comprensión lectora”:

- 1.- Emplea herramientas para el análisis de textos que le permitan extraer información y procesarla.
- 2.- Desarrolla un resumen por escrito en el que demuestra el tema, la intención y las partes de los textos (RIMA, 2022).

Los resultados individuales de la evaluación del Bachillerato SABES San Juanico, indican que se requiere de una intervención educativa con énfasis medio en los 2 siguientes aprendizajes esenciales del eje de comunicación, en la sub-área del conocimiento titulada “comprensión lectora”:

- 1.- Utiliza sinónimos, antónimos y maneja adecuadamente la polisemia de las palabras.
- 2.- Asocia una opinión, los datos e ideas de los textos leídos.

Los resultados individuales de la evaluación del Bachillerato SABES San Juanico indican que se requiere de una intervención educativa con énfasis

medio en el siguiente aprendizaje esencial del eje de comunicación, en la sub- área del conocimiento titulada “ortografía”:

- 1.- Conoce y aplica reglas ortográficas básicas, acentuación y signos de puntuación.

Después de todo lo anterior, se puede concluir que en 3 evaluaciones aplicadas por autoridades diferentes, en contextos diversos en nivel secundaria y bachillerato en diferentes zonas del estado de Guanajuato y en el transcurso de diferentes años (2015 en Salamanca, 2021 en Acámbaro y 2022 en Celaya) coinciden en las áreas de oportunidad en la formación del área de español, más específico en las competencias, habilidades y aprendizajes esperados de las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción. Los resultados oficiales también concuerdan con la problemática observada en la experiencia de la práctica docente informal y su observación empírica durante los últimos 14 años. De esta conclusión y después de leer este apartado, queda tácita la problemática a resolver durante el periodo de la presente investigación.

1.5 Planteamiento del problema

El problema de investigación radica en la deficiencia que tienen los alumnos en desarrollar las competencias necesarias para tener una comprensión lectora de calidad y plasmar una redacción que cumpla con los elementos de formato y contenido.

1.6 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las causas de una falta de hábito de lectura en el entorno social y familiar?, ¿cuáles son las estrategias, métodos y prácticas que apoyan al estudiante en el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora?, ¿cuáles son las estrategias, contenidos y actividades necesarias para lograr los objetivos a cumplir y las competencias a desarrollar contenidas en el programa oficial del SABES en la asignatura?, ¿en dónde es necesario mejorar la planeación didáctica de la materia en cuestión?, y ¿cuáles son las áreas de oportunidad a descubrir e investigar dentro del diseño del curso?

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las áreas de oportunidad detectadas en el programa de estudios de la materia de “Comprensión e interpretación de textos” de Segundo Semestre del Bachillerato SABES para contribuir a un mejor desarrollo de competencias generales y específicas de una buena comprensión lectora y una redacción de calidad de sus estudiantes?

1.7 Objetivo

Identificar las áreas de oportunidad del diseño de la asignatura: “Comprensión e Interpretación de textos” de Segundo Semestre del Bachillerato SABES para proponer nuevas estrategias o contenidos que contribuyan a mejorar la comprensión lectora y desarrollar las competencias que permitan que el estudiante tenga una calidad de redacción adecuada.

1.8 Contexto situacional

La práctica docente en la impartición de la asignatura mencionada despertó el interés para realizar un análisis del actual diseño y contenidos en la búsqueda de métodos para desarrollar nuevas estrategias de lectura y de redacción que desarrollen en los alumnos. El presente ensayo intenta presentar un análisis crítico y reflexivo general de la asignatura mencionada. Se trata de analizar los contenidos, la estructura, las repercusiones que tiene en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la materia, las estrategias didácticas, la elaboración de material didáctico y recursos y medios para el aprendizaje, los fines últimos de la disciplina estudiada y su relación y congruencia para el desarrollo de las habilidades y aprendizajes esperados.

La experiencia de la práctica docente se ubica el contexto psicosocial en la comunidad de Corral de Piedras, municipio de San Miguel de Allende (2009-2012), en la comunidad de Cerro Gordo municipalidad de Salamanca (2012-2016) y la colonia San Juanico de la cabecera municipal de Celaya (2017-2018), todos ellos bachilleratos SABES del estado de Guanajuato, México. En las 3 sedes se hicieron estudios de contexto situacional para tener una mejor comprensión la situación psicosocial a la

que se enfrentan los alumnos con los cuales se trabaja en la asignatura mencionada.

El primer centro educativo donde se impartió la materia es el Bachillerato SABES Corral de Piedras y está ubicado en la comunidad del mismo nombre en el municipio de San Miguel de Allende, Guanajuato. En cuanto a infraestructura, la comunidad tiene una carretera de acceso en buenas condiciones de 12 kilómetros de la comunidad hasta el entronque con la carretera San Miguel de Allende-Querétaro. La comunidad tiene aproximadamente 1,600 habitantes, es centro de polo de desarrollo de 18 comunidades más por lo que se calcula que la población que existe en esta parte oriente del municipio rebasa las 5,000 personas. La comunidad más grande es Corral de Piedras y le sigue La Laguna, ambas comunidades son las únicas que tienen Telesecundaria. El resto de las poblaciones están acostumbradas a llevar a sus hijos fuera de su rancho para estudiar (Bravo, 2010).

El SABES de la comunidad de Cerro Gordo está ubicado en el municipio de Salamanca, su matrícula al momento de la investigación era de 185 alumnos. Desde su creación en 1996 la comunidad estudiantil ha ido creciendo año con año con jóvenes de Cerrito de Gasca, Xoconoxtle, Coecillo, El Divisador, Los Ramírez, Hacienda Vieja, Zapote de Palomas, San Felipe, San José de la Montaña, San Rafael y por supuesto, Cerro Gordo. Para llegar al sitio donde hoy se encuentra, la escuela ha tenido en turno vespertino diferentes sedes, desde la parroquia de la comunidad (1996), la primaria de la comunidad (hasta 1999), la propiedad del señor Anastasio Contreras Contreras ubicada en la calle Norte No. 18 (hasta 2003), la telesecundaria de la comunidad (hasta 2005) y en turno matutino la primaria de la comunidad de Zapote de Palomas (2006) y la actual sede desde el 2007. La comunidad está ubicada sobre la carretera estatal Juventino Rosas-Salamanca a una distancia de 5 kilómetros de la refinería de Salamanca, el acceso es rápido en vehículo y cada 15 minutos pasa el transporte público de ida y vuelta entre las 2 ciudades que se encuentra la comunidad. Sin embargo, a pesar de estar en una zona suburbana, solo hay 2 calles pavimentadas en el rancho, un alumbrado deficiente y un drenaje que aún se arroja al Canal de Coria, mismo que se utiliza para regar los cultivos de la pujante zona agrícola del bajío mexicano en que se encuentra esta comunidad.

El Centro Bachillerato SABES San Juanico está ubicado en zona urbana en la ciudad de Celaya en la colonia del mismo nombre, sus 511 alumnos (dato extraído al momento de la investigación) en gran mayoría son de clase media baja y media, quienes viven principalmente en zonas cercanas. Esta situación provoca que el centro de estudios cuente con todos los servicios públicos (agua potable, luz, drenaje, alumbrado, internet, teléfono); aunque la inseguridad, las adicciones y el vandalismo son problemas en los lugares cercanos. El nivel de estudios de los padres de los alumnos es de secundaria, pocos de ellos tienen bachillerato y menos aún cuentan con nivel licenciatura. En su mayoría los alumnos son jóvenes que provienen de familias disfuncionales. Pocos viven en una familia nuclear, algunos de ellos viven con sus abuelos, tíos, con papá y hermanos o mamá y hermanos.

2 Desarrollo

2.1 Análisis de la materia

Al realizar la descripción de la materia se incluyen datos como los de identificación de la institución y asignatura; la ubicación en el mapa curricular; el nivel educativo requerido para cursar la materia; la duración del curso y número de sesiones por semestre y por semana; el sistema, criterios e instrumentos de evaluación; los contenidos y materias con las que se relaciona; las competencias genéricas, disciplinares y profesionales a desarrollar; las estrategias didácticas propuestas por el docente y los productos deseados y aprendizajes esperados.

2.2 Descripción del curso

CONTENIDOS (SABES, 2009)

Bloque 1: Comunicación: Comprensión y producción de textos diversos.

Proceso de la comunicación; finalidades e intenciones del lenguaje; proceso de lectura y escritura; prototipos textuales; léxico y semántica.

Bloque 2: Textos personales.

Textos personales; investigación documental y de campo; estructuras de redacción; y características internas (fondo) y externas (forma) de los textos.

Bloque 3: Textos expositivos.

Textos expositivos, históricos y periodísticos (clasificación, definición, características con ejemplos); y ejercicios ortográficos.

2.3 Propósitos del curso

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe,
- Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras, y
- Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros (SABES, 2009).

2.4 Propuesta

La propuesta sugiere lo siguiente:

NUEVO ESQUEMA DE CONTENIDOS. PRIMER PARCIAL

- Comprensión y producción de textos diversos,
- Proceso comunicativo,
- Finalidades, intenciones y funciones del lenguaje,
- Proceso de lectura,

ARTÍCULOS

Prototipos textuales:

- a) Narración,
- b) Descripción,
- c) Exposición,
- d) Argumentación, y
- e) Diálogo.

2.5 Nuevo esquema de contenidos. Segundo parcial

- Texto y sus propiedades,
- Investigación documental y de campo,
- Lectura en voz alta y comprensión auditiva,

Estructuras de redacción: Introducción, Desarrollo y Conclusiones (IDC); pirámide invertida; curva didáctica; pirámide convencional; mapas conceptuales; Oración Significativa Original (OSO); diálogo; cuestionario; tabla; viñeta/publicidad y entrevista (Bravo, 2018).

Textos personales (De Teresa, Achugar, 2018):

- a) Históricos (monografía, biografía, memorias y cuaderno de viaje),
- b) Familiares (anécdota, carta, mensaje electrónico), y
- c) Escolares (apuntes de clase, agenda, bitácora y cuaderno de trabajo).

NUEVO ESQUEMA DE CONTENIDOS. TERCER PARCIAL

Textos expositivos (científicos, humanísticos y periodísticos):

Significado denotativo y significado connotativo.

Funciones del lenguaje: referencial, emotiva, apelativa, metalingüística, informativa, persuasiva y argumentativa,

Características internas y externas de los textos,

Características externas (o de forma): formato, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía, índice, notas de pie de página,

Características internas (o de fondo): sintaxis, lenguaje denotativo y connotativo, tecnicismos, uso de prototipos, coherencia, cohesión, argumentación,

Textos periodísticos:

Noticia (nota informativa), crónica, reportaje, entrevista y columna.

Exposición oral, y

Ejercicios ortográficos.

2.6 Planeación semestral

En coherencia y concordancia con lo dispuesto por la RIEMS la planeación semestral debe contener en su redacción datos de identificación de la materia; competencia general de la asignatura; criterios de evaluación por parcial; título del parcial o bloque; competencia disciplinar del bloque o parcial; evidencias y productos esperados; temas y contenidos de cada parcial; recursos didácticos; sesiones; avance programático; y diagnóstico socio educativo, también conocido como contexto situacional (Bravo,2018).

2.7 Planeación didáctica

En cumplimiento con lo dispuesto en la RIEMS la planeación didáctica debe contener en su redacción de forma explícita las generalidades de la materia (datos de identificación); las competencias genéricas, disciplinares y atributos de la asignatura en concordancia con la RIEMS; debe estar programada en lapsos de 3 a 5 sesiones; debe contener actividades y estrategias didácticas de construcción propia en una fase inicial, de desarrollo y cierre de la clase; y su fundamentación didáctico-pedagógica está construida con:

- a) Insumos: RIEMS, plan de estudios, mapa curricular y calendario escolar.
- b) Construcción propia: secuencia didáctica, propósitos educativos, recursos didácticos y plan de evaluación (Bravo, 2018).

Conclusiones

El programa de estudios de la asignatura analizada contribuye de manera no suficiente para el desarrollo de las competencias generales y específicas para una buena comprensión lectora y una redacción de calidad de los estudiantes. Se sustenta dicha afirmación en la práctica docente diaria, en la investigación de la presente tesis y en los resultados del examen DOMINA aplicados por CENEVAL 2015 a estudiantes de segundo semestre de bachillerato SABES en la región XXI asignada a Salamanca, Gto.

En un análisis de las actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje se puede concluir que los puntos a mejorar del docente son la falta de preparación metodológica, las deficiencias en la planeación y ejecución de la asignatura, así como la falta de elementos, criterios e instrumentos de evaluación.

En el caso del alumno se consideran como debilidades, el poco interés en el curso, las dificultades en la expresión oral y escrita, la falta del hábito de la lectura, la deficiencia en la comprensión lectora, y la redacción carente de características internas y externas.

La propuesta final es mostrar una guía que le permita al profesor cubrir estas deficiencias.

¿Cuáles son las áreas de oportunidad detectadas en el programa de estudios de la materia de “Comprensión e interpretación de textos” de Segundo Semestre del Bachillerato SABES para contribuir a un mejor desarrollo de competencias generales y específicas de una buena comprensión lectora y una redacción de calidad de sus estudiantes?

- Establecer actividades de aprendizaje con el análisis de estructuras de redacción,
- Fomentar el enfoque crítico y reflexivo en la comprensión lectora,
- Desarrollar en el alumno la competencia del análisis de textos en contenido, estructura y en formato, con un enfoque crítico y reflexivo, y
- Establecer práctica de ejercicios de redacción de construcción y estilo propios.▲

Referencias

- Bizquera Alzina, Rafael (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Barcelona: Editorial La Muralla S.A.
- Bravo Moreno, José Porfirio (2010). *¿Por qué competencias? Diplomado Competencias Docentes en línea*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Apuntes del estudiante. San Miguel de Allende, Guanajuato, México.
- Bravo Moreno, José Porfirio (2010). *Estrategia didáctica para la enseñanza en la asignatura "Taller de Lectura y Redacción"*. Tesina de titulación para obtener el grado de Especialidad de Competencias Docentes. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). San Miguel de Allende, Guanajuato, México.
- Bravo Moreno José Porfirio (2018). Tesis de maestría: "Análisis de la asignatura Comprensión e Interpretación de Textos para Segundo Semestre del Bachillerato SABES". Universidad de Guanajuato. Guanajuato, Guanajuato, México.
- De Teresa Adriana, Achugar Eleonora (2018). *Taller de Lectura y Redacción 1*. México: Editorial Pearson.
- Ferreiro Gravié, Ramón (2000). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. México: Editorial Trillas.
- Ferreiro Gravié, Ramón (2006). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar*. México: Editorial Trillas.
- Ferreiro Gravié, Ramón (2009). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo*. México: Editorial Trillas.
- Ferreiro Gravié, Ramón (2010). *Conclusiones generales del curso Aprendizaje Cooperativo. Momento "E" Evaluación*. Mediador: Lic. Raquel Valdés Palmero. Apuntes del estudiante L.C.C. José Porfirio Bravo Moreno. León, Guanajuato, México.
- Ferreiro Gravié, Ramón & Calderón Espino, Margarita (2010). *Conclusiones generales del curso Aprendizaje Cooperativo. Mediador: Lic. Raquel Valdés Palmero*. Apuntes del estudiante L.C.C. José Porfirio Bravo Moreno. León, Guanajuato, México.
- Guardián Fernández Alicia (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección IDER.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Módulo para la Formación de Evaluadores sobre la Etapa 2 de la Evaluación del Desempeño*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Programa General de Formación para Evaluadores de Desempeño Docente*. México: ILCE.
- Martínez Miguélez Miguel (2015). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.
- Martínez Rizo, Felipe (1989). *El oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Reyes Baños, Fernando (2008). *Secretaría de Educación Pública (SEP). Subsecretaría de Educación Superior. Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

ARTÍCULOS

- Sanz Cabrera, Teresa/ González Pérez, Miriam/ Hernández Díaz, Adela/ Hernández Fernández, Herminia. (2003). Currículum y formación profesional. La Habana, Cuba: Departamento de Ediciones e Imprenta ISPJAE-CUJAE.
- Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior del Estado de Guanajuato (SABES) (2009). Modelo Académico. León, Guanajuato, México.
- Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior del Estado de Guanajuato (SABES) (2009). Programa de Estudio, materia Comprensión e interpretación de textos. León, Guanajuato, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México, D.F.
- Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior del Estado de Guanajuato (SABES). <https://sabes.edu.mx/>
- Valero García, Miguel (1996). ¿Por qué Aprendizaje Cooperativo? ICE. Institut de Ciències de l'Educació. GIAC. Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo.