



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

Desarrollo de habilidades de literacidad crítica
mediante una intervención psicosociolingüística en
educación media superior

TESIS

Para obtener el grado de

Maestro en Educación

PRESENTA

Alumno: Miguel Ángel Castillo Torres

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Moisés Damián Perales Escudero



Chetumal Quintana Roo, México, febrero de 2021





UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

Desarrollo de habilidades de literacidad crítica mediante una intervención psicosociolingüística en educación media superior

Presenta: Miguel Ángel Castillo Torres

Trabajo de Tesis elaborado para obtener el grado de

Maestro en Educación

Aprobado por

COMITÉ ASESOR DE TESIS

DIRECTOR: _____

Dr. Moisés Damián Perales Escudero

ASESOR 1: _____

Dra. María del Rosario Reyes Cruz

ASESOR 2: _____

Dra. Edith Hernández Méndez

ASESOR SUPLENTE: _____

Dra. Rosa Isela Sandoval Cruz

ASESOR SUPLENTE: _____

Dra. Griselda Murrieta Loyo



Chetumal Quintana Roo, México, febrero de 2021

Índice

1. Introducción	1
2. Revisión de la literatura	10
3. Marco Teórico: Teoría de la Comunicabilidad (TC) y Literacidad Crítica	23
4. Metodología	32
5. Resultados de la Investigación	42
6. Conclusiones	84
7. Referencias	89
Índice de figuras	95
Índice de tablas	97
Anexo 1. Secuencias didácticas.....	98
Anexo 2. Tabla de proporción de códigos por sesión: alumnado.....	104
Anexo 3. Tabla de proporción de códigos por sesión: Investigador/Docente.....	105
Anexo 4. Tabla de proporción de códigos por sesión: socioconstructividad.	106

1. Introducción

La presente investigación tiene por nombre “Desarrollo de habilidades de literacidad crítica mediante una intervención psicosociolingüística en educación media superior” la cual está diseñada como un proyecto de investigación-acción. La relevancia de éste radica en la aportación de una propuesta metodológica innovadora que busca atender el problema de la comprensión lectora y la falta de habilidades de literacidad crítica en adolescentes, estudiantes de Educación Media Superior.

En primer lugar, se presentan los antecedentes del problema en el contexto mexicano, así como la manera en la que se ha abordado en la literatura reciente. Seguidamente, se plantea el problema que se pretende atender además de los objetivos, preguntas de investigación, su justificación y limitaciones. En segundo lugar, se ofrece una revisión de la literatura que ha atendido el problema de la comprensión lectora en México y el desarrollo de la literacidad crítica en adolescentes, seguida del marco teórico-conceptual que sustenta la investigación. A continuación, un tercer capítulo describirá la metodología de la investigación, detallando los elementos que la componen y presentando de manera gráfica la lógica de la investigación, así como los resultados obtenidos. Finalmente, los resultados presentados de acuerdo con los ciclos de la investigación-acción, seguidos de las conclusiones.

Un gran número de datos con respecto a la comprensión lectora en México señalan, principalmente, que no se entiende lo que se lee. Al menos eso indican las estadísticas tanto de organismos internacionales, como la prueba PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o los “Estudios Comparativos de la Educación Básica en México” del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) así como las pruebas nacionales ENLACE y PLANEA. El tratamiento que se da desde las escuelas está reflejado en los programas del Marco Curricular Común de la Educación Básica y se diseñan como clases en las que se adquieren conocimientos de tipo conceptual, en los que

se enseñan las características de los tipos de texto sin ahondar en una seria reflexión de lo que se lee o el contexto de la lectura como marca el Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública (2017).

Una investigación llevada a cabo por Zarzosa y Martínez (2011) agrupa dichos estudios en tres grandes rubros: los estudios internacionales (PISA), las series históricas (INEE) y las estimaciones estandarizadas (Excale y PLANEA). Se puede partir de la existencia de una brecha entre lo que se ha hecho en México para que las y los docentes puedan desarrollar la competencia lectora en estudiantes de todos los niveles y los resultados obtenidos. Lo anterior se refleja y mide a través de instrumentos que comparan resultados a nivel internacional de entre los cuales destaca el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

Sin embargo, no perdiendo de vista la utilidad de sus resultados, estos estudios ignoran la realidad concreta en la cual se desarrollan los esfuerzos para alcanzar una comprensión lectora adecuada en las y los jóvenes. Por lo tanto, resulta necesaria una investigación que contribuya a la comprensión del fenómeno en contextos específicos para saber cómo abordarlo al interior de las aulas, con apego a los marcos curriculares existentes o por medio de estrategias individuales de las y los docentes, así como las motivaciones y estrategias de lectura que llevan a cabo el alumnado. Un número considerable de investigaciones han explorado el problema de manera descriptiva con base en análisis documental (Zarzosa y Martínez, 2011; López Uribe, 2017), investigaciones enfocadas a docentes y estudiantes (Flores Macías, Jiménez y García, 2015; Gutiérrez, Valle, Olvera y Gámez, 2016; Gómez García, 2017) y trabajos de investigación-acción (Cárdenas Espinoza y Guevara Benítez, 2013; García Sosa, 2016; Morales Bringas, 2016).

No obstante, no hay que dejar de lado que la centralidad de la investigación se encuentra en el desarrollo de habilidades de literacidad crítica en adolescentes las cuales, si bien parten de la comprensión de textos escritos, necesitan ser estudiadas de manera específica. Las investigaciones sobre este tema realizadas en México son pocas y no siguen una línea, enfoque o diseño en común (Gasca Fernández, 2009; Reyes Contreras, 2011; Rodríguez Saldaña, 2015). Subsecuentemente, es necesario establecer lo que se entiende por literacidad, que

de acuerdo con Cassany y Castella (2010) es “la orientación sociocultural de la lectura y la escritura (o literacidad, según el título) sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes”. Adicionalmente, esta perspectiva sugiere que es necesario conocer y entender el código alfabético, la construcción receptiva y constructiva de textos, conocimiento y uso de las funciones y propósitos de los géneros discursivos, los roles del lector y autor, así como sus valores sociales, el conocimiento que se construye en los textos y la representación del mundo que transmiten (p.335).

Si bien esto presenta una visión muy general de la problemática, es necesario conocer las necesidades de la institución en particular en la cual se planea llevar a cabo la intervención. El Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) No. 10 en Chetumal, Quintana Roo, la cual se encuentra adscrita en la modalidad de Bachillerato Tecnológico. Dicho bachillerato cuenta con una población estudiantil de nivel socioeconómico medio y bajo (conformada por alumnas y alumnos que en parte no lograron entrar a otros centros de estudio), de acuerdo con entrevistas realizadas a docentes y directivos, y son aproximadamente el 10% de escasos recursos. Son en su mayoría hablantes de español, con poco apoyo de los padres en sus proyectos escolares o en adquisición de materiales, cuentan con un insuficiente acceso a las tecnologías de información lo que limita su desempeño o el desarrollo de programas educativos innovadores que se apoyen en el uso de éstas.

Por lo tanto, en el contexto de la materia “Innovación y Mejora Educativa” se realizó un análisis de necesidades del 4 de octubre al 10 de noviembre del año 2018. Se buscó identificar las necesidades normativas, identificadas y observadas. Para esto último, se empleó una prueba de desempeño basada en los reactivos liberados de la prueba PISA 2000, la cual se aplicó el día 4 de octubre del presente año al grupo 1ro D en el marco de la materia “Lectura, Expresión Oral y Escrita II”. Dicho grupo cuenta con 40 alumnas y alumnos de entre 15 a 18 años, aunque sólo se encontraban presentes 36 el día de la aplicación.

En primer lugar, el perfil de egreso de la materia “Lectura, Expresión Oral y Escrita II” del Bachillerato Tecnológico indica que las y los alumnos deberían poder “leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito” (SEMS, 2017, p.12) por lo que, normativamente, existe la necesidad de desarrollar dichas habilidades en las alumnas y alumnos en su paso por la Educación Media Superior en su modalidad de Bachillerato Tecnológico. Dichas habilidades deben desarrollarse o adquirirse en los primeros dos semestres ya que la materia antes mencionada se complementa con “Lectura, Expresión Oral y Escrita II” en su segundo semestre.

En segundo lugar, se han identificado necesidades en la revisión de resultados de las pruebas estandarizadas, PISA a nivel internacional y ENLACE a nivel nacional. Los resultados de la prueba PISA del año 2015, según el informe del INEE (2016), indica que el 39.8% de las y los evaluados se encuentran por debajo del nivel 2, quienes “son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico que busca medir PISA” (p. 75); 34.2% se encuentran en el nivel 2; en el nivel 3 se encontraron 19.5% y sólo 4.5% por encima de estos niveles, del 4 al 6, aunque el informe revela que la cantidad de evaluados en el nivel 6 es tan poca que se muestra como un 0%.

De manera similar, en el año 2017 la prueba PLANEA llevó a cabo, por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la evaluación de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, la cual estuvo alineada a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (por lo que la SEMS enfatiza el hecho de que los resultados de esta prueba son incompatibles con la de años anteriores). PLANEA 2017 cuenta con cuatro niveles de logro de los cuales el nivel I agrupa estudiantes con nivel de conocimiento insuficiente; el nivel II a estudiantes con conocimiento elemental; el nivel III con conocimiento satisfactorio; y el nivel IV con conocimiento sobresaliente de los aprendizajes clave. Los resultados revelan que, a nivel nacional, un 33.9% de las y los evaluados se encuentran en el nivel I; un 28.1% en el nivel II; 28.7% en el nivel III; y tan sólo 9.2% en el nivel IV. El estado de Quintana Roo no difiere mucho, puesto que 29.5% se encuentran en el nivel I; 28.5% en el nivel II; 32.1% en el nivel III; y 9.9% en el nivel IV. (INEE, 2017)

Por último, la aplicación de una prueba de desempeño estuvo basada en reactivos de la prueba PISA del año 2000 la cual estuvo enfocada en la evaluación de competencias lectoras. Dicha prueba consta de un texto introductorio y múltiples preguntas abiertas o cerradas, las cuales se enfocan en la reflexión, interpretación y la recolección de información, con puntajes que van desde el 0 al 3 (siempre enteros, sin decimales). Para este caso en particular, se han elegido las preguntas 30 – 36, las cuales, evaluadas, dan un total de 10 puntos según el cuadernillo de reactivos liberados de Pisa 2000 y que son precedidas por un texto narrativo (cuento) llamado “El Regalo”. Esta elección se debe ya que la intervención busca mejorar la comprensión lectora de las y los alumnos de primer semestre de dicha escuela por medio de este género literario.

Del cuadernillo de reactivos liberados, las puntuaciones sufren un proceso de escalamiento según la metodología TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) y las puntuaciones más altas representan un mayor grado de competencia la cual, para el caso, es la comprensión de lo leído. La validación de este instrumento está hecha por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual pone en marcha dicha prueba, así como el Dr. Moisés Perales Escudero, profesor/investigador de la Universidad de Quintana Roo y la docente de la asignatura “Lectura, Expresión Oral y Escrita I” del grupo 1ro “D” del CETMAR No. 10.

Los resultados del análisis permiten conocer que el 91.67% de las y los alumnos evaluados son capaces de recuperar información contenida en el texto leído, la cual es la competencia más básica evaluada por PISA. Sin embargo, al momento de interpretar el sentido del texto, tan sólo en la pregunta 31 (de opción múltiple) la mayoría fue capaz de contestar de manera correcta, con un 58.33% de alumnos con respuestas acertadas. De manera similar, en la pregunta 36 (también de opción múltiple) el 47.22% obtuvo una respuesta correcta, en contraste con los pobres resultados de las preguntas abiertas, con tan sólo 20.83% para la pregunta 32 (que permitía alcanzar hasta 2 puntos) y 5.56% en la pregunta 35. Finalmente, en las preguntas de reflexión sobre el contenido y la forma del texto, ambas requerían una respuesta escrita y permitían alcanzar hasta 2 puntos de ser

acertadas. Para la pregunta 30, el 40.28% de las y los alumnos evaluados contestaron de manera correcta, pero para la pregunta 36 tan sólo el 22.22% lograron alcanzar una respuesta satisfactoria.

Lo anterior plantea obstáculos en el desarrollo académico y del currículum de la EMS debido al bajo o nulo desempeño que el alumnado puede presentar, no sólo dentro del campo disciplinar Lenguaje y comunicación, sino de manera transversal en el resto de los campos y competencias. Debido a que es la lectura y la comprensión de textos escritos una herramienta fundamental dentro de los planes de estudio, el no comprender los materiales de estudio dificulta el desempeño del alumnado dentro de las aulas, así como en la vida profesional futura. Aunado a esto, la falta de reflexión de los materiales de lectura hace imposible la reflexión de los problemas sociales presentes en el contexto de las y los estudiantes, reflexión necesaria no sólo porque se encuentre de manera explícita en el perfil de egreso de la materia LEOyE I y II, sino porque representa dificultades para analizar y tomar decisiones frente a problemas sociales reales.

De cara a este problema, se plantea desarrollar una intervención dirigida a construir habilidades de literacidad crítica a partir del modelo de la teoría de la comunicabilidad planteada por Parodi (2014), que les permitan a las y los alumnos tener participación activa en asuntos de su interés mediante la comunicación y argumentación de sus ideas de manera oral y escrita. De esa manera, serán capaces de comprender y acreditar lo comprendido mediante la elaboración de textos escritos que reconstruyan la coherencia de un texto leído, así como hacer uso de estrategias de lectura crítica y retórica que les permitan expresar sus reflexiones acerca de un texto mediante una verbalización oral y escrita. Esta intervención pretende que el alumnado sea consciente de la necesidad de hacer uso de conocimientos previos, así como de estrategias motivadas por el deseo de comprensión de lo que se lee para así interpretar, reflexionar y ejercer una crítica oral y escrita respecto al posicionamiento ideológico de un autor mediante métodos de análisis retórico (Wilder y Wolf, 2009).

Por tanto, los objetivos de esta investigación-acción son:

- Desarrollar una intervención para la enseñanza de habilidades de literacidad crítica
- Llevar a cabo sesiones de lectura/escritura basadas en el modelo Reading to Learn (R2L) integrando métodos de lectura crítica y retórica
- Identificar el nivel de comprensión lectora inicial y final de las y los alumnos, así como su capacidad de recuperar información, interpretar y reflexionar acerca de un texto leído
- Describir el proceso de comprensión lectora de las y los alumnos al fomentar la utilización de procesos inferenciales, métodos de análisis crítico, retórico e implementación de comunicación escrita para acreditar lo leído
- Describir los aprendizajes en el proceso de enseñanza del profesor/investigador a través de la implementación de la intervención psicosociolingüística con estudiantes de educación media superior
- Describir los cambios en mi percepción de los problemas de enseñanza/aprendizaje y las formas de solucionarlos

Consecuentemente, las preguntas guía de la investigación son:

- ¿Cómo desarrollar una intervención psicosociolingüística para la enseñanza de habilidades de literacidad crítica en Educación Media Superior?
- ¿Cómo llevar a cabo sesiones de lectura/escritura basadas en el modelo Reading to Learn para una adecuada comprensión de textos escritos y del contexto social en alumnas y alumnos de educación Media Superior que cursen la materia de “¿Lectura, expresión oral y escrita II”?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de las y los alumnos al inicio y al final de la intervención?
- ¿Cómo cambia la comprensión de textos escritos a partir de la implementación de sesiones de lectura/escritura basadas en el modelo *Reading to Learn* integrando métodos de lectura crítica y retórica?
- ¿Qué conocimientos se generan para el docente/investigador?
- ¿Cómo cambia mi percepción de los problemas de enseñanza/aprendizaje?

Se espera que, como resultado de su implementación, se superen las necesidades de comprensión lectora que los marcos, enfoques y metodologías incluidas en el currículo aún no alcanzan a solventar. En México existen diferentes modelos utilizados en los procesos de comprensión lectora, por ejemplo la Subsecretaría de Educación Media Superior (s.f.) establece dentro de sus principios pedagógicos poner al alumnado y su aprendizaje al centro del proceso educativo (acorde con una visión humanista), tomar en cuenta los conocimientos previos, acompañar el aprendizaje, el diseño de situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado y modelado, el reconocimiento de la naturaleza social del conocimiento, entre otros en relación con las habilidades socioemocionales (Programa Construye T). Por su parte, el enfoque por competencias de la EMS, definidas como la capacitación real para resolver problemas, busca desarrollar competencias genéricas, disciplinares (propedéuticas) y profesionales (para el trabajo) para las que, en el caso del campo “Lenguaje y comunicación”, están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos, lo cual se contrapone con el perfil de egreso mencionado con anterioridad.

En el caso del proceso de intervención que nos ocupa, el material de lectura que se utilizó durante las sesiones pretende que las y los beneficiarios de la intervención reflexionen en torno a problemas sociales que son inmediatos en su contexto. Es por esto por lo que, en la búsqueda de transformar la metodología de la enseñanza-aprendizaje en la competencia lectora en la educación Media Superior y el desarrollo de habilidades de literacidad crítica, se implementa el R2L complementada con métodos de lectura crítica y retórica, con el propósito de modificar la manera en la que se pretenden lograr los objetivos curriculares de la materia “Lectura, expresión oral y escrita II”.

La naturaleza de esta intervención es innovadora ya que es un proceso que busca la transformación de los métodos llevados a cabo en las estrategias de enseñanza/aprendizaje, solucionando problemas concretos y considerando ciertas necesidades del contexto social. Sin embargo, el fin no es únicamente la mejora de

metodologías o subsanar las necesidades en competencias de lectura y escritura. Debido a la consideración del contexto social, los materiales de lectura (cuentos) tienen un enfoque emancipador, orientado a las transformaciones sociales contextualizadas bajo compromisos éticos, por lo que en la tipología de Polo de Rebillou (2011), podría considerarse una innovación crítico-social y que abarca por lo menos dos áreas curriculares definidas por el INITE (2011) (metodológica y de orientación social).

Debido a las posibles limitaciones, se plantean alternativas logísticas y en la selección de materiales. Se planean hacer sesiones programadas dentro del horario escolar, durante la materia de “Lectura, expresión oral y escrita II”, dos horas, dos veces por semana durante dos meses. Sin embargo, esto dependerá de la disponibilidad y colaboración por parte del docente. En caso contrario, las sesiones tendrían que ser llevadas fuera del horario escolar por lo que se apostaría por una actividad extra-escolar con la limitante de tener sólo alumnas y alumnos que deseen participar voluntariamente. En lo que refiere a la selección de materiales, se han elegido cuentos de autores con fuerte orientación emancipadora. No obstante, si el material de lectura resulta poco atractivo para las y los estudiantes, se optará por implementar la lectura por medios distintos al papel impreso.

2. Revisión de la literatura

Para la revisión de la literatura que sustenta el presente trabajo de investigación, se tomaron en cuenta trabajos de investigación de calidad, realizados en los últimos diez años en México y que trataran, por medio de múltiples enfoques, el problema de la comprensión lectora en educación básica y media superior, así como la investigación referente a la literacidad crítica en adolescentes. Por lo tanto, sólo se consideran artículos contenidos en revistas de divulgación científica, así como tesis de posgrado, publicados entre los años 2008 y el 2018. Al ser el problema de la comprensión lectora una cuestión de carácter multidimensional, se incluyen trabajos tanto de corte cuantitativo como cualitativo, para poder tener un panorama más amplio del poco entendimiento de lo leído en el país.

A fin de sistematizar la presentación de dichos trabajos, se han dividido en aquellos que hacen una descripción del problema y aquellos que han llevado a cabo un trabajo de intervención. La primera categoría se subdivide en trabajos que realizan sólo un análisis documental y aquellos que se enfocan en estudiantes y docentes, la segunda no tiene división ya que contiene solamente trabajos de investigación-acción. Finalmente, una tercera categoría contendrá las investigaciones encontradas hasta el momento enfocadas a la literacidad crítica. Cabe mencionar que los estudios son presentados, en cada división y sub-división, de manera cronológica a partir de la fecha de su publicación.

Descriptivos documentales.

El primer trabajo documental presentado corresponde a Zarzosa y Martínez (2011) quienes realizaron un estudio de corte mixto en el que comparan los indicadores nacionales e internacionales en los que se refleja el desempeño del alumnado mexicano en la comprensión lectora con lo que se ha logrado en otros países. El objetivo general de su trabajo es precisamente mostrar la brecha que existe entre

México y otros países, así como lo que el profesorado mexicano ha podido llevar a cabo. El trabajo se realizó con base en el documento “Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria” elaborado por el INEE en el 2007. De esta manera se indagan, de manera cualitativa, el déficit de comprensión lectora de los escolares mexicanos asociándolos con las prácticas docentes. El estudio no concluye de manera clara con los motivos de la brecha.

Por su parte, López Uribe (2017) realiza una investigación de análisis documental por medio de la cual propone una secuencia didáctica con base en el enfoque comunicativo y la gramática funcional sistémica. El autor analiza los resultados de estudiantes de educación media superior de la prueba PISA y ENLACE de las preparatorias oficiales del Estado de México para contextualizar la propuesta didáctica a partir del problema reflejado en los resultados. La elección del modelo se debe a la vinculación con el nuevo enfoque de enseñanza que se ha propuesto para el bachillerato general que tiene como objetivo el fortalecimiento de competencias. La investigación no presenta resultados puesto que no se aplica la propuesta metodológica a un grupo en específico, por lo que resulta difícil ubicar su relevancia dentro de la presente revisión de literatura. Sin embargo, presenta aspectos fundamentales respecto a las problemáticas del alumnado de los bachilleratos generales en cuanto a la comprensión lectora, en los niveles literal, inferencial y analógico, además del bajo conocimiento de la estructura gramatical y léxica de los textos en su lengua materna.

Este tipo de estudios ofrecen una vista panorámica de las dificultades que enfrentan quienes desean tratar el problema de comprensión lectora en México. Muestran no sólo instrumentos y herramientas de análisis de éstos para poder evaluar la comprensión en contextos específicos, aunque se quedan en una mera interpretación cualitativa de indicadores que no son tan desconocidos (PISA y ENLACE) por lo que la relevancia o necesidad de este tipo de estudios podría no ser imprescindible. En el caso de López Uribe (2017), es muy interesante que con base en el análisis documental ofrece una alternativa metodológica, sin embargo, la falta de aplicación de ésta da la sensación de estar frente a una investigación de corto alcance. Una propuesta metodológica se debe llevar a cabo con base en un

análisis de necesidades del contexto específico en el que se desee realizar antes de ser diseñada, por lo que esta limitación llama la atención.

Descriptivos enfocados en estudiantes y docentes.

En cuanto a investigaciones que trabajaron con estudiantes o docentes se encuentra Gómez Nashiki (2008) quien analiza el papel de varios profesores como promotores de estrategias para fomentar la lectura en alumnas y alumnos de nueve escuelas públicas de los municipios de Colima, Manzanillo y Tecomán, en el estado de Colima, México. Realizó un seguimiento de su práctica docente mediante métodos etnográficos cuyos ejes fueron: 1) identidad del docente; 2) contexto; 3) práctica docente; 4) aula; 5) estrategias y; 6) fomento de lectura. El estudio concluye que si bien las y los docentes conocen y llevan a cabo prácticas al interior del aula que fomenten la lectura para una mejor comprensión de los textos, no en todos los casos pueden decir que tienen estrategias claras para lograrlo.

Por su parte, Hernández (2008) realizó una investigación exploratoria cualitativa con base en entrevistas semi-estructuradas para poder saber qué teorías implícitas y de conocimiento metatextual existen en estudiantes de escuelas públicas. Se trabajó con 24 estudiantes de escuelas de la Ciudad de México de los cuales 6 fueron de tercer grado de secundaria; 6 de quinto semestre de bachillerato; y 12 de dos carreras universitaria, química y letras hispánicas (6 y 6 respectivamente). Los resultados demostraron cambios cualitativos en los grados analizados. Sobre el conocimiento metatextual, los estudiantes menores demostraron una epistemología que enfatiza la función transmisiva de los textos mientras que los de Letras manifestaron una basada en la función generadora y dialógica-comunicativa. Sobre las teorías implícitas de lectura se identificaron tres variedades: la reproduccionista que fue característica de los estudiantes de secundaria; la interpretativa que empezó a emerger en los de bachillerato y predominó en los de Química; y la constructiva que fue mayoritaria en los de Letras. Para el autor, lo anterior es evidencia de dos cosas: la primera, que existen factores contextuales y cultural-educativos en la manera que se construyen teorías y

conocimiento metatextual y; la segunda, que el factor de la reflexión y/o la coordinación reflexiva de las experiencias subjetivas de lectura y escritura tienen un papel importante en la construcción de sus teorías.

De manera similar, respecto a los objetivos, un estudio de comprensión lectora en alumnas y alumnos de tercero de secundaria de Madero Suárez y Gómez López (2013) abordó el proceso que lleva a cabo la o el alumno al momento de abordar un texto con el objetivo de comprenderlo. Se utilizó un método de investigación mixto con recolección de datos y evaluación/análisis de éstos. La pregunta que condujo la investigación fue ¿qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo? La muestra utilizada fue de 258 alumnos de ocho secundarias diferentes de la zona escolar 3 de la ciudad de Guadalajara. Para la parte cualitativa se escogieron dos alumnos representativos de cada escuela, por las características que resultaran de relevancia para la investigación, en este caso estudiantes de alto y de bajo nivel lector.

La primera parte de la investigación consistió en la aplicación de una evaluación de comprensión lectora con los reactivos liberados de PISA 2000. Con base en los resultados se eligieron dos alumnos por cada escuela, uno con alta comprensión y otro con baja para formar dos sub-grupos. Al final, con 12 alumnas y alumnos escogidos (algunas escuelas quedaron fuera en esta etapa) se buscó identificar las rutas lectoras y el uso que se hace de las estrategias de comprensión. Se concluyó que existen tres rutas principales cuando leían un texto con la intención de comprenderlo: una ruta “cristalizada” en la que se hace uso de conocimientos previos; una estratégica en la cual no se comprende inicialmente el texto pero aplicaban varias estrategias para lograrlo y; una de mala comprensión en la que se puede estar consciente o no de la mala comprensión pero aun así se sigue con la lectura del texto (Madero Suárez y Gómez López, 2013, p. 121-124)

Flores Macías, Jiménez y García (2015) desarrollaron un estudio comparativo en 89 estudiantes en cuatro grupos de primero de secundaria de una escuela matutina de la Ciudad de México. Las y los alumnos estudiados tenían dificultades de lectura mientras que otros eran normo-lectores, con el fin de

identificar el desempeño en procesos cognoscitivos básicos cuya influencia no se manifiesta del mismo modo en todos los individuos ni refleja la misma problemática. Para llevar a cabo la recolección de datos y determinar el desempeño en comprensión se empleó el software Lectura Inteligente Básico y para evaluar procesos cognoscitivos básicos el software Sicole-R.

Las autoras concluyen que difícilmente un estudio de este tipo podría abarcar la identificación total de las variables que intervienen en los procesos cognoscitivos asociados al comprender textos puesto que también es necesario tomar en cuenta las características del contexto escolar, así como las características afectivas y sociales de las y los alumnos. Sin embargo, los resultados arrojados indican que las dificultades de procesamiento sintáctico y los problemas en la memoria de trabajo son los principales factores que dificultan la comprensión lectora y por lo tanto los nuevos programas deben considerar estas relaciones y atender integralmente los procesos cognoscitivos (Flores-Macías et al., 2015, p. 598-599)

Por su parte, Gutiérrez, Valle, Olvera y Gámez (2016) se enfocaron en la Memoria Operativa (MO) mediante pruebas de amplitud. Dicho estudio tuvo como objetivo evaluar el grado de relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora mediante pruebas de amplitud lectora y de tipo cloze en plataformas virtuales (Moodle). El estudio se llevó a cabo con alumnas y alumnos de educación Media Superior y Superior conformado por seis grupos de instituciones educativas de carácter público del estado de Veracruz y congregó a 136 estudiantes (46% de bachillerato y 54% de licenciatura). Si bien el resultado del estudio en el alumnado de educación superior mostró una clara relación entre MO y la comprensión de los textos, en las y los alumnos de Media superior señalan una necesaria profundidad superior en el protocolo de aplicación de los instrumentos pues no se refleja nada muy claro.

Por último, Gómez García (2017) realiza un estudio de caso para evaluar el desempeño docente en un curso de comprensión lectora en el CONALEP Plantel Ecatepec II del Estado de México. Esta tesis de maestría buscaba comprender los diversos aspectos y elementos que intervienen en el momento que un profesor hace frente a las sesiones de clase y cómo éstos inciden al momento de toma de

decisiones del profesor respecto a la aplicación de propuestas didácticas. Lo anterior con el fin de saber cuáles impactan de manera positiva o negativa sobre su desempeño, para lo cual se eligieron dos profesoras que imparten el módulo “Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos”. Si bien parte de la investigación gira en torno a la manera en la que se evalúa el desempeño docente, también proporciona elementos de impacto en la labor docente tales como condiciones laborales o salariales; el enfoque técnico que se le da a los contenidos y competencias (en este caso la lectura), así como el bajo perfil de quienes estudian en aquel subsistema del Bachillerato general, pues no ven ningún beneficio al estudiar dicho módulo. El aspecto que impacta positivamente, según el estudio, es la larga experiencia de las docentes pues esto les permite una mejor toma de decisiones, así como aplicación de diversas estrategias.

Lejos del panorama tan amplio que ofrecen investigaciones agrupadas en la primera categoría, esta segunda resulta mucho más rica y específica al ahondar en necesidades inherentes tanto a estudiantes como a docentes. Poder conocer las condiciones determinadas, así como elementos y factores que afectan el desarrollo de la competencia lectora en las aulas marca la ruta a seguir al momento de poder hacer una investigación-acción. Además, conocer la influencia de la MO (Gutiérrez, et al, 2016), los procesos cognoscitivos que siguen las y los estudiantes lectores o la percepción que tienen del proceso (Hernández, 2008; Madero Suárez y Gómez López, 2013; Flores Macías, et al, 2015) contribuyen al diseño de propuestas metodológicas basadas en modelos teóricos que se enfoquen en dichos procesos o apreciaciones.

Por otro lado, aunque los estudios que involucren el papel del docente no son los más comunes, estudios como el de Gómez Nashiki (2008) y Gómez García (2017) reafirman la necesidad de profesionalización y buenas condiciones laborales para lograr los objetivos marcados en los planes curriculares. En ambos estudios el profesorado actúa en la manera que su experiencia le ha permitido saber que puede alcanzar dichos objetivos con sus estudiantes, pero tan sólo en el estudio de Gómez García se menciona la necesidad de Docentes Investigadores Tutores que puedan

revisar constantemente su práctica con base en presupuestos teóricos y metodológicos.

Trabajos de investigación-acción.

En lo que concierne a los trabajos de investigación-acción revisados, el tema de la comprensión lectora ha sido tratado desde multiplicidad de metodologías, pero en su mayoría parten de estudios como los revisados anteriormente, de tipo exploratorio, descriptivo o propositivo. El primero de ellos es de Arroyo Sarabia, de los Santos, Gasca García y Orozco Carro (2010) el cual es un proyecto de innovación educativa que tuvo como objetivo la lectura de comprensión a través de un proceso de transversalidad en las asignaturas de ciencias, español y educación tecnológica. Esto mediante estrategias de aprendizaje colaborativo para facilitar conocimientos y motivar al alumnado con recursos informáticos y de internet. La intervención se realizó durante marzo-abril del año 2010, se utilizaron instrumentos de encuesta, observación y entrevista con los cuales, finalmente, se concluyó que de las y los alumnos de los 4 planteles educativos analizados (tres privados y una pública en Guadalajara, Tijuana, Ciudad de México y el Estado de México respectivamente) se logró atraer a quienes tenían bajo desempeño académico y realizaban poco trabajo en el aula, logrando aprendizajes sólidos y autorregulados.

Por otra parte, Flores Macías, Otero de Alba y Lavallé (2010) llevaron a cabo una investigación que tuvo como objetivo el desarrollo de la fluidez y comprensión lectora mediante la aplicación de un software llamado "Lectura inteligente" en alumnas y alumnos de secundaria pública en el ciclo escolar 2008-2009. Participaron cuatro grupos de primer grado con 35 estudiantes en promedio, trabajando en sesiones de 50 minutos una o dos veces por semana, atendiendo necesidades de comprensión, velocidad y lectura eficiente. Dentro de sus resultados, los indicadores de velocidad y lectura eficiente obtenidos en distintos ciclos escolares muestran que la gran mayoría de los alumnos mejoró, con lo que se puede inferir la efectividad del programa para desarrollar la fluidez. Sin embargo, hacen énfasis en la necesidad de mejora del desarrollo del software ya que

encontraron cierto efecto de ansiedad en quienes lo usaron, el cual pudo haber influido en la motivación y actitud del alumnado hacia el programa.

En cuanto a profesores se refiere, Gómez López y Sillas Casillas (2012) exploran cómo la inclusión de un programa de comprensión lectora en las telesecundarias, conducido por profesores previamente capacitados, puede lograr que el alumnado mejore en esta área. El proyecto “Piénsale Bien” consistió en capacitar a 16 profesores en el manejo de estrategias de comprensión lectora, con la finalidad de aplicarlos en sus aulas en la zona escolar No. 26 del municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco con 16 grupos de segundo año de 13 escuelas telesecundarias participantes (López y Casillas, 2012, p. 137). Los resultados arrojaron que el mayor nivel del logro al finalizar la intervención se vio en los grupos de aquellos profesores que habían comprendido mejor el programa y lo habían aplicado de manera consistente. También se identificó una dificultad presente en casi todos los grupos, el no tener automatizado el reconocimiento de palabras y fluidez. Esta falta de habilidades básicas explica en parte que los resultados no hayan sido mayores. La relevancia de este estudio radica en que logra evidenciar el papel del docente y su capacitación para obtener un mayor logro en el desempeño lector del alumnado.

De vuelta a los estudiantes, Salas Navarro (2012) en su tesis de maestría realizó una investigación-acción que tuvo como propósito conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior en relación con la comprensión lectora, así como proponer acciones y estrategias con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. La investigación se realizó con 44 estudiantes que cursaron la unidad de aprendizaje de literatura durante el tercer semestre, en el período escolar de agosto a diciembre de 2010 en la preparatoria N. 1 de la Universidad autónoma de Nuevo León. En cuanto a los logros descubiertos, la autora describe las estrategias pre-instruccionales y co-instruccionales que las y los alumnos llevan a cabo, en contraste, sus dificultades radican en el insuficiente conocimiento léxico y semántico, dificultades que deben de ser subsanadas para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad. Finalmente, encontró que

estrategias post-instruccionales tales como la elaboración de síntesis o mapas cognitivos promueven e incrementan el proceso de comprensión lectora.

En cuanto a estudiantes de secundaria, Cárdenas Espinoza y Guevara Benítez (2013) llevaron a cabo un estudio que tuvo como objetivo evaluar los efectos de dos estrategias de intervención dirigidas a promover comprensión lectora, en distintos niveles de complejidad funcional, con alumnos de primer grado de una escuela secundaria pública de la Ciudad de México. Participaron 90 estudiantes (53% de sexo femenino y 47% de sexo masculino) con edades entre 12 y 14 años, y una media de edad de 12 años 9 meses, inscritos en tres grupos escolares del turno matutino. El estudio tuvo tres grupos de los cuales uno fue grupo de control y los otros dos fueron experimentales, con el mismo tratamiento, pero diferentes materiales. Se desarrolló un instrumento para medir habilidades de comprensión lectora en los tres niveles de mayor complejidad o aptitud funcional (selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial).

Los resultados indican que ambos grupos experimentales alcanzaron altos niveles de comprensión lectora, sin diferencias entre ellos. Sí se encontraron diferencias con respecto al grupo control, por lo que se concluye que la intervención fue adecuada para promover la comprensión lectora y para lograr la transferencia de las habilidades desarrolladas, hacia otros temas no entrenados, en este caso temas literarios y de ciencias naturales. La apuesta de las autoras fue por un entrenamiento de habilidades en distintos niveles de aptitud funcional, cuando se cumplen criterios de desempeño cada vez más complejos de comprensión lectora, se diversifica el repertorio conductual del alumno y se posibilita una mejor interacción con los textos y situaciones. (Cárdenas y Guevara, 2013)

En el nivel primaria, García Sosa (2016) realizó una intervención que tuvo como finalidad “dar a conocer la importancia de fomentar la competencia lectora en los alumnos de educación primaria” (p.4) para mejorar su aprendizaje de manera autónoma. El estudio se llevó a cabo en 53 estudiantes del tercer año grupo “A” del Nivel Primaria del Centro Escolar “José María Morelos y Pavón” de la ciudad de Puebla. La autora de la investigación desarrolló estrategias enfocadas a tres dimensiones de competencia lectora (velocidad, fluidez y comprensión lectora) y

evaluó de manera diagnóstica, así como formativa y final. El estudio concluye con mejoras en la velocidad y fluidez de la lectura, pero no así en la comprensión, donde se señala que, de las tres dimensiones, fue la que obtuvo los porcentajes más bajos y en la cual una tercera parte del alumnado no logró alcanzar el nivel mínimo establecido para su grado escolar. Lo anterior se atribuye a que las estrategias en esta dimensión, de prelectura, lectura activa y poslectura suelen tener resultados a mediano y largo plazo.

Finalmente, Morales Bringas (2016) llevó a cabo una tesis que tuvo como objetivo ofrecer a las y los docentes elementos para comprender el proceso de la comprensión lectora, así como brindar una propuesta didáctica, compuesta de ocho lecciones, para trabajar con estudiantes de educación media superior. Esta propuesta didáctica se elaboró con base en sonetos del barroco español e hispanoamericano, orientada por los principios del constructivismo propuestos por César Coll. La investigación-acción se llevó a cabo con estudiantes de Lengua y Literatura II del plantel “Vasco de Quiroga” Álvaro Obregón II del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal en el ciclo escolar 2013-2014, aunque nunca se menciona la cantidad de alumnos involucrados. Los resultados señalan que las estrategias permitieron una mayor autonomía de los estudiantes en el proceso de comprensión de textos, pero que esto requiere una mayor profesionalización de la práctica docente.

Los estudios de investigación-acción ofrecen datos empíricos de contextos específicos además de plantear metodologías concretas y con efectividad probada en la mayoría de los casos. Se reafirma la necesidad de estar basados en estudios como los de la primera categoría (documentales), sin embargo, resultan muy útiles al momento de saber qué se ha hecho y qué se puede hacer en una intervención educativa.

Como se puede observar, ninguno de los trabajos estudiados se enfoca en el papel de las y los docentes, el cual ya se ha dicho es también importante. Tan sólo el trabajo de Gómez y Sillas (2012) hace evidente la necesidad de instruir al profesorado para proporcionar habilidades básicas antes de la aplicación de

cualquier tratamiento. Morales Bringas (2016) sólo menciona esto en sus conclusiones, pero no como resultado directo de su intervención.

Resulta interesante notar que, de las intervenciones revisadas, sólo una de ellas hace uso de la tecnología de manera explícita (Flores Macías, et al. 2010). Por lo que, ante un país con grandes dificultades y carencias en infraestructura y acceso a tecnologías y servicios en la totalidad de las escuelas públicas, los resultados positivos dan esperanza para poder hacer cada vez más corta la brecha entre las necesidades normativas o percibidas y los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas estandarizadas PISA y ENLACE. Sin embargo, el papel del docente cobra de nuevo importancia ante la puesta en marcha de proyectos de investigación-acción efectivos, puesto que, si bien están al alcance de todas y todos, requieren de investigación independiente y una constante reflexión de la práctica educativa por fuera de lo marcado en la normatividad.

Literacidad crítica.

Esta última categoría contiene los trabajos de investigación que se han realizado en torno al tema de la literacidad crítica. Si bien existen diversos estudios en español al respecto, son pocos los que encajan con el criterio de selección propuesto, por lo que sólo se presentan tres tesis de posgrado, las tres con diverso diseño de su investigación.

El primero corresponde a Gasca Fernández (2009) quien realizó un estudio de caso para conocer las habilidades de búsqueda y selección de información en alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades campus Azcapotzalco en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y III. Lo anterior, como parte de una promoción para desarrollar literacidad crítica en las y los estudiantes, mediante instrucciones guiadas por el docente y con base en la teoría del Enfoque Comunicativo como propuesta didáctica. La muestra constó de 40 alumnas y alumnos seleccionados de manera aleatoria por medio de una selección propositiva, todos en edades de entre 15 y 16 años. El estudio concluye

que las y los alumnos no alcanzaron un nivel de desarrollo de literacidad crítica pero sí avances en la búsqueda y recuperación de información de textos en internet.

Por su parte, Reyes Contreras (2011) realizó un trabajo de investigación-acción en la Facultad de Lenguas en la Universidad Autónoma del Estado de México, con alumnas, alumnos y profesores. El objetivo de la investigación fue diseñar un modelo didáctico en el cual se conjunte el enfoque de la literacidad crítica con el de la enseñanza reflexiva, a fin de aplicarlo a la enseñanza de lectura y escritura académicas en las asignaturas “Discurso Público en español” y “Vanguardias Europeas”. El estudio concluye que, si bien la intervención difícilmente logrará romper la tradición de enseñanza de escritura presente en los docentes, sí puede representar una forma de afrontar los problemas en cada disciplina o Unidad de Aprendizaje.

Por último, Rodríguez Saldaña (2015) llevó a cabo un análisis documental titulado “Literacidad crítica como herramienta de investigación en el bachillerato” mediante el cual establece la necesidad de la enseñanza de la investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Analiza los programas de estudio de “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” para conocer los aportes que propone esta institución en la formación de su bachillerato. Así mismo, analiza las aportaciones teóricas sobre lo que hacen los sujetos en interacción con un texto para reconocer a la lectura como la base y punto de partida del quehacer investigativo. Todo lo anterior, para tratar de demostrar la importancia de la lectura y su vinculación con la escritura, así como una necesaria gama de estrategias o actividades que permitan dotar al alumnado de herramientas para enfrentar su contacto con todo tipo de textos, es decir, educarlo para la literacidad crítica.

Esta última revisión, si bien no tan amplia como las anteriores, arroja datos muy útiles para la investigación que se llevará a cabo. Por una parte, el estudio de Gasca Fernández (2009) demuestra la insuficiencia de un programa basado sólo en instrucciones para el desarrollo de habilidades de literacidad crítica, aún al hacer uso de tecnologías de información y comunicación. En cambio, un programa más estructurado como el que lleva a cabo Reyes Contreras (2011) muestra limitaciones,

pero también alcances, aunque sea modestos, en el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión en torno al estudio de textos. Con esto, puede entenderse que, al enfocarse en el aprendizaje de contenidos de una asignatura, los resultados pudiesen ser pobres. Sin embargo, la investigación propuesta en esta tesis pretende el desarrollo de las habilidades anterior o de manera transversal a las demás asignaturas, ya que se considera importante la adquisición de las habilidades para poder ponerlas en práctica al momento de aprender otros contenidos.

Finalmente, al ser los trabajos de análisis documental los que menos se relacionan con una investigación-acción, el de Rodríguez Saldaña (2015) aporta antecedentes teóricos y normativos (aunque de otro contexto) para lograr una justificación más sólida en esta investigación. Además, resalta la necesidad de una amplia gama de estrategias para el desarrollo de la literacidad crítica, dentro de las cuales esta propuesta es una de tantas que pueden aportar nuevas metodologías enfocadas a adolescentes de educación media superior, con la finalidad de abordar el problema de la comprensión lectora, su relación con la escritura y la poca o nula capacidad de reflexión del alumnado en torno a lo leído.

3. Marco Teórico: Teoría de la Comunicabilidad (TC) y Literacidad Crítica

El marco teórico que guiará esta investigación surge en la denominada Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV) en Chile, la cual, tras numerosas investigaciones en los últimos treinta años, ha generado un cuerpo de conocimientos teórico-empíricos que son la base de lo que Parodi (2014) denomina la Teoría de la Comunicabilidad (TC). Desde la perspectiva epistemológica socioconstructivista que da forma a la TC, se ve el acto de leer como una acción de carácter psicosociolingüístico (por razones que se detallarán más adelante) y al ser humano como poseedor de la habilidad del lenguaje “la cual le permite co-construirse como persona por medio de su participación activa en su sociedad y de autogestionar su propia construcción de conocimientos en la interacción psicosociolingüística con los miembros de la comunidad en la que se inserta.” (Parodi, 2014)

Con motivo de ahondar en los conceptos, categorías de análisis y modelos explicativos de esta teoría, no sólo se explicarán los mismos a lo largo de este apartado, sino se profundizarán de acuerdo con las necesidades de esta investigación con los conceptos de literacidad, así como de lectura crítica y retórica, además de ideología y Análisis Crítico del Discurso. Sin embargo, antes de entrar de lleno a la teoría, resulta necesario aclarar lo que se entiende por comprensión de textos escritos.

Comprensión lectora: coherencia y acreditabilidad de lo comprendido.

Para poder abordar los problemas de la comprensión lectora, hay que entenderla como un macroproceso el cual resulta necesario descomponer con el fin de alcanzar un mayor grado de descripción y explicación. Parodi (2014) para poder desarrollar su TC, parte del supuesto de la lectura comprensiva como un proceso estratégico, en el cual el lector debe elaborar un plan determinado para poder enfrentar los retos que representa el texto escrito. En la misma línea, por texto escrito se entiende como una unidad semántica que provee de pistas al lector para que, a partir de

ellas, haga de él un todo coherente con el fin de construir una interpretación textual. Lo anterior requiere de una participación activa del lector para la reconstrucción de dicha coherencia, aportando información extratextual y realizando inferencias para llegar a la información implícita en el texto.

Así, un lector hábil realiza procesos inferenciales que posibilitan la utilización y proyección de lo leído, de manera automática o consciente. Por lo tanto, la comprensión de un texto es un proceso mental constructivo e intencionado en el cual se elaboran interpretaciones de los significados textuales, con base en la información de lo leído, así como en conocimientos previos de acuerdo con el objetivo de su lectura. Parodi (2014) enfatiza lo anterior haciendo mención de un par de elementos de un buen lector, siendo el primero el control consciente de por lo menos una de las actividades cognitivas implicadas en la comprensión; y el segundo la ejecución de procesos estratégicos con el objetivo de que la lectura sea fluida y ágil (pp.66-68), de lo que se deduce que la lectura no es un acto pasivo, tanto en la construcción mental de los significados así como en la toma de conciencia y control de los propios procesos mentales que llevan a la comprensión.

Ahora bien, otro aspecto importante que se ha dejado entrever hasta ahora, es la coherencia textual. Parodi (2014) parte del supuesto de que el texto es una unidad lingüística que no contiene de manera explícita toda la información necesaria para comprenderlo, por lo que sólo brinda antecedentes para que el lector, haciendo uso de sus conocimientos previos, procesos inferenciales y estrategias guiadas por sus motivos de lectura, pueda comprenderlo. Por lo tanto, la coherencia es el producto de dicha comprensión y es dada por el lector, influido por contextos situacionales en los que se da la actividad comprensiva, lo que se concibe como cognición situada. (p.68)

Regresando a la concepción de la comprensión lectora como un macroproceso multidimensional (psico-socio-lingüístico), Parodi (2014) identifica estos planos y dimensiones intrínsecamente relacionadas de la siguiente manera: es psicológica en cuanto es producto de procesos mentales estratégicos; social debido a que considera el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; y lingüístico puesto que los lectores se enfrentan a actos de comunicación

mediante la modalidad escrita de la lengua, es decir, textos escritos. (p.90) Es a partir de este punto que la TC postula tres supuestos centrales y un principio, el de la Acreditabilidad de lo Comprendido, puesto que esta es la única manera de saber si se ha acreditado lo aprendido.

Este principio fundamental de la TC establece que todo lector debe ser capaz de dar cuenta de lo leído y comunicarlo verbalmente, ya sea de manera escrita u oral, toda vez que haya construido una representación coherente de los significados del texto. (Parodi, 2014, p. 93) De esta manera, la comunicabilidad de lo leído constituye la culminación y el principio fundante de la TC, puesto que al enfrentarse a la tarea de comunicar a uno mismo o a otros el contenido de un texto leído se reflexiona si efectivamente se ha logrado la comprensión. Esta acreditabilidad demuestra la relación intrínseca que existe entre la lectura y la escritura y debe darse sobre la base de los tres supuestos generales de la TC.

Supuestos generales y literacidad.

En conjunto con el principio de la acreditabilidad de lo leído, Parodi (2014, pp.94-96) propone tres supuestos generales para al TC en relación a la comprensión de textos escritos. Estos supuestos se encuentran íntimamente vinculados, se entrecruzan en ciertos puntos y son: el supuesto de la Cognición Situada, el supuesto de la Interactividad y el supuesto de la Socioconstructividad.

El primero de ellos, la Cognición Situada, establece que la comprensión acontece en entornos sociales en donde los procesos discursivos están influidos por contextos históricos. Debido a esto, el lector construye representaciones de textos originales bajo la influencia de sus historias de vida y sus conocimientos, construidos a partir de fuentes culturales y sociales diversas. Así, la reconstrucción de la coherencia del texto, los procesos de inferencia, objetivos de lectura y conocimientos previos siempre están determinados históricamente por el contexto.

Por otro lado, el supuesto de la Interactividad tiene como eje fundamental el vínculo que existe entre diversos procesos internos del lector, el texto y el contexto.

Esto sucede gracias a la interrelación de la información de diversos niveles jerárquicos del texto, construir una representación coherente a nivel local y global de modo vinculante y de procesar información en construcción en ciclos de manera lineal o paralela. Este supuesto concibe al lector en conexión con otros lectores, el contexto y consigo mismo puesto que los procesos de comprensión son, tanto internos en el sujeto lector, como interactivos con el entorno social y cultural.

En tercer término, el supuesto de la Socioconstructividad establece el ejercicio gradual de la toma de conciencia del yo y de la automatización de procesos (estrategias de lectura) con el fin de construir significados en el marco de sus objetivos de lectura. Por tanto, se establece que el lector se construye a sí mismo y desarrolla la capacidad de lectura en actividad con y gracias a otros.

Es notable que estos supuestos sustentan la concepción psicosociolingüística de la comprensión en la cual el lector, el texto y el contexto son elementos centrales de la TC, debido a esto que se decide complementar con el concepto de literacidad propuesto por López-Bonilla y Pérez Fragoso (2013) haciendo referencia “a lo que hacen las personas cuando leen y/o escriben, entendida como una práctica social y situada” (p. 28). Las autoras, tras hacer una revisión de los debates en torno a este concepto, retoman la influencia de las ideas de Paulo Freire en la discusión debido a la centralidad de la lectura en sus prácticas educativas.

En este tenor, la influencia de la pedagogía crítica de Freire en los nuevos estudios de literacidad, dotan a la lectura de textos y del contexto de la posibilidad de una participación activa del educando en los asuntos de su interés, es decir, la literacidad en su sentido más amplio. Esta perspectiva social de la literacidad pone énfasis en lo que las personas hacen cuando leen y escriben en sus contextos cotidianos. Esta postura considera eventos de literacidad específicos, los contextos naturales, los conocimientos, valores e identidades que el lector trae a la práctica. (López-Bonilla y Pérez Fragoso, 2013, pp. 30-32)

Añadir esta perspectiva a los supuestos generales de la TC no podría sino reforzar lo comprendido a través de dotar de una función social específica que estimule las motivaciones del lector así como la toma de consciencia cada vez más

evidente de las estrategias y procesos de inferencia en función de lo que sucede en el contexto del lector. Cabe recordar que este contexto es la base de los conocimientos previos para dotar de coherencia al texto leído, coherencia construida con base en las condiciones sociales y culturales de quien lee.

Circuito de la comunicabilidad de lo leído: lectura crítica y retórica.

Todo lo que se ha descrito hasta el momento, desde la acreditabilidad de lo leído, pasando por los tres supuestos hasta la literacidad, permiten mostrar de manera gráfica este proceso de construcción de significados a partir del texto escrito. Por tanto, se presenta la Figura 1 tal como Parodi (2014) la presenta en la obra citada a lo largo de este apartado.

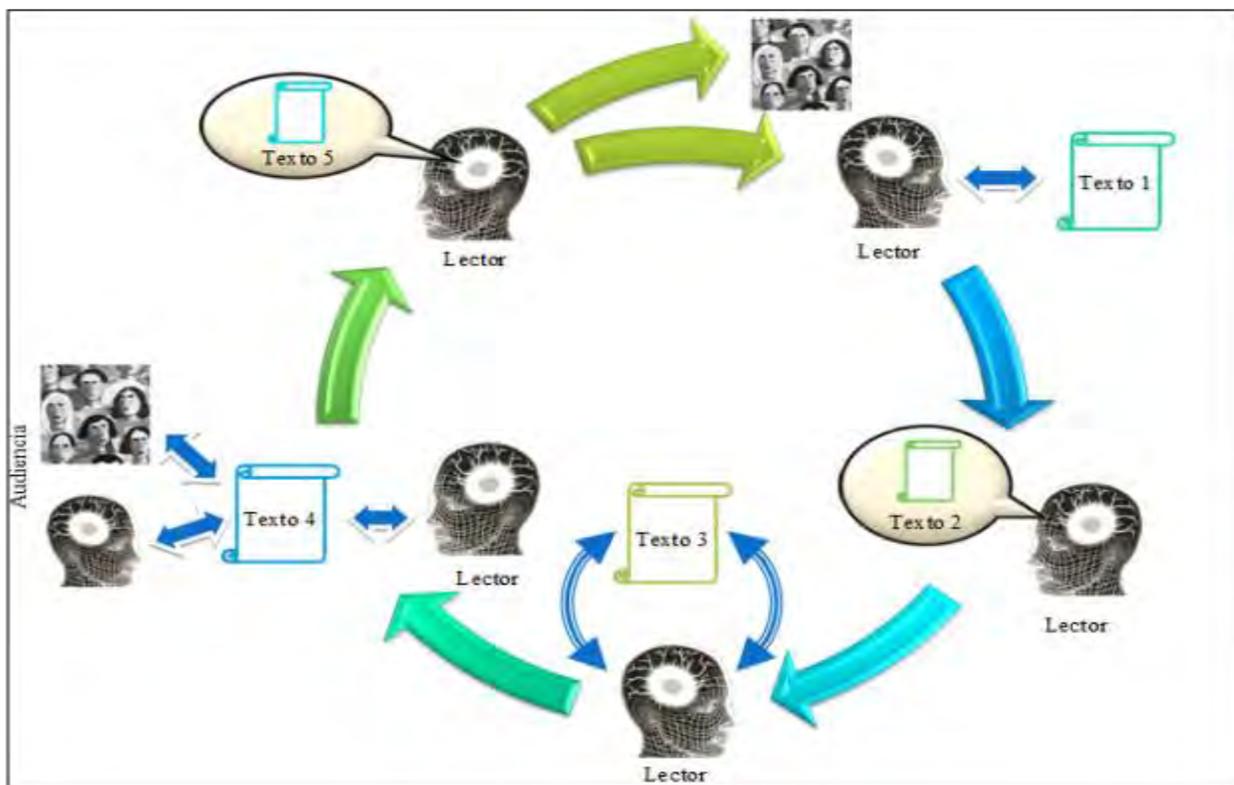


Figura 1. Circuito de la Comunicabilidad (Parodi, 2014)

De manera similar, se presenta la Tabla 1 (de elaboración propia) que permite una explicación más clara de los cinco textos identificables a lo largo de este circuito. (Parodi, 2014, pp.106-108)

Tabla 1.

Textos del Circuito de la Comunicabilidad

Texto 1	Texto inicial, constituye la fuente de información que sirve de primer activador de la lectura.
Texto 2	Representación mental de lo leído, construcción de significados del texto inicial más allá de lo literal.
Texto 3	Da cuenta del diálogo del lector consigo mismo, se interroga a uno mismo llevándose a la reflexión y la metacognición.
Texto 4	Estabilización. Texto verbalizado (escrito o hablado) que, al ser comunicado, permite la transformación del conocimiento, el cual se ajusta y revisa. Se negocia el significado con otros lectores y/u oyentes.
Texto 5	Nueva representación mental. Se (re) elaboran textos previos y se incorporan en uno nuevo las versiones anteriores y revisiones.

Si bien no es evidente, el papel del docente aparece cuando Parodi establece la necesidad de un lector experto que evalúe el nivel de comprensión, así como en el apoyo en la re-elaboración de significados a lo largo del circuito. Adicionalmente, no es sino hasta el Texto 5 cuando el lector estará en condiciones de haber alcanzado una comprensión profunda y plena, así como de decidir si sus opiniones y valoraciones están en congruencia con el texto, sus conocimientos y sus aprendizajes.

Como herramientas adicionales, la lectura crítica y retórica podrían ayudar a profundizar este proceso, así como clarificar funciones y los modelos de inferencia necesarios para la comprensión de un texto escrito. Para ello, utilizaré las

definiciones encontradas en el trabajo de Perales Escudero y Sandoval Cruz (2016) para quienes la lectura retórica intenta construir un contexto retórico de un texto, lo cual involucra “abordar el texto no sólo como contenido o información, sino como resultado de las intenciones de un autor, las cuales forman parte de un tejido discursivo más amplio y pueden ejercer efectos reales sobre lectores concretos”. La utilización de una lectura retórica tendría cabida a partir del Texto 2 del Circuito de la comunicabilidad de lo leído, no sólo reforzando sino precisando los procesos inferenciales que llevarían a las etapas más avanzadas del proceso, así como en las estrategias de lectura involucradas a lo largo del mismo.

Los recursos lingüístico-discursivos de la lectura retórica tales como la representación de las voces del autor, del lector, de otros autores, así como sus enunciados y posturas en torno a lo tratado en el texto construyen la situación retórica que es tanto textual como intertextual. Todo esto contribuye a la cohesión y coherencia textuales, pues implica no sólo una recuperación de significados ideativos en el texto, sino también una representación interpersonal y textual del mismo. Así, el proceso de lectura retórica incluye la “reconstrucción de la exigencia (situación que los autores desean modificar), objetivos retóricos (efectos deseados sobre la audiencia), lectores ideales o audiencias meta, posicionamientos diversos en torno a las temáticas del texto, pautas intertextuales, y las relaciones de todos estos elementos dentro de un contexto sociohistórico.” (Perales Escudero y Sandoval Cruz, 2016)

Con respecto a la lectura crítica, Perales Escudero y Sandoval Cruz (2016, pp. 59-60) plantean que la lectura retórica consiste en un subconjunto de prácticas que se insertan en este tipo de lectura. Sin embargo, hacen la distinción entre ambas, que reside en que la práctica de la lectura crítica no sólo identifica los elementos retóricos del texto, “sino que también implica una orientación más o menos escéptica u oposicional hacia los significados de éste y hacia las propias reacciones y evaluaciones que el texto suscita en el lector”. Además, los autores hacen especial énfasis en la aplicación de una lectura retórica dentro de la crítica para evitar refutaciones poco fundamentadas ante los planteamientos del texto leído.

Es gracias a este tipo de lecturas que, durante las secuencias didácticas propuestas para esta intervención, se realizará un análisis crítico del discurso (cuentos) el cual, si bien es una perspectiva crítica del lenguaje en la sociedad, es necesario diferenciarla del *Critical Discourse Analysis* (CDA) que Blommaert (2005) define como una escuela del análisis crítico que tiene como áreas de investigación el discurso político, medios de comunicación, anuncios publicitarios, ideología, racismo y discurso institucional. Debido a que se busca ejercer una crítica a la postura ideológica de un autor (en las sesiones didácticas) es necesario aclarar que se entiende por ideología, al ejercicio del poder por medio del discurso.

Blommaert (2005) distingue dos tipos de ideología: la primera, como un fenómeno general que caracteriza la totalidad de un sistema social o político en particular y es operado por cada miembro o actor en ese sistema. La segunda, como un conjunto específico de representaciones simbólicas que sirven a un propósito específico y son operadas por grupos o actores específicos, reconocibles precisamente por el uso de tales ideologías. Es dentro de esta segunda conceptualización que se encuentran fenómenos, tales como la discriminación, la violencia de género o la injusticia social sobre las que se enfoca la intervención y es, por tanto, la que utilizará este trabajo de investigación.

En este punto es importante enunciar lo que Parodi y la TC entienden por inferencias, debido a que son éstas parte importante de la lectura retórica y crítica dentro del modelo propuesto: las inferencias puente y elaborativas respectivamente. Desde la psicolingüística, Parodi (2014) define las inferencias como “el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y correspondiente a la representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado”. Dichos procesos son elaborados a partir del contenido de los enunciados leídos, el conocimiento contextual de quien lee y/o escucha, así como la estructura de la información textual. Por tanto, las inferencias son concebidas como las nuevas representaciones mentales a las que llegan quienes leen, son nuevo conocimiento alcanzado para completar la información contenida en los textos (Parodi, 2014, pp. 57-58).

Para este estudio, se han elegido dos tipos de inferencias dentro de la tipología de Parodi: las inferencias puente y las inferencias elaborativas. Las primeras, también conocidas como relacionadoras o “fundamentales”, se encargan de conectar diversas partes del texto para crear nuevas representaciones mentales y generar conocimiento no explicitado en el texto. Pueden ser correferenciales, de causa-efecto, temporales o espaciales. Por su parte, las inferencias elaborativas o proyectivas no se llevan a cabo de manera fundamental, puesto que no son necesarias para una comprensión profunda del texto. Sin embargo, resultan importantes en el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos del texto, aunque no están estrictamente determinadas por la información textual, sino más bien por el conocimiento previo, sistemas de creencias y valores (Parodi, 2014, pp. 59-61). Debido a lo anterior, son estas últimas inferencias las que más se enmarcan en el campo de la lingüística crítica, lectura crítica y el CDA. Si bien, quien lee realiza este tipo de inferencias anclado en su ideología y marcos culturales, esto no la hace exclusiva del CDA como ya se ha mencionado anteriormente.

Este marco teórico presentado no sólo ayuda a quien investiga a comprender de manera más profunda y compleja el problema de estudio. La Teoría de la Comunicabilidad, así como sus supuestos generales y específicos, proveen de categorías para analizar los datos resultados de la intervención. Por su parte, el Circuito de la Comunicabilidad, así como la lectura crítica y retórica, son una fuente primordial para el diseño de las secuencias didácticas de la intervención, al fortalecer el modelo de R2L utilizado en la elaboración de un modelo propio denominado Modelo de Literacidad Crítica para Adolescentes (véase Figura 2). Finalmente, gracias a la tipología de las inferencias de Parodi se pudieron utilizar códigos no sólo emanados de los datos duros (transcripción del discurso áulico) sino también códigos emanados de teoría sustentada en investigación empírica. Todo ello ha ayudado a esta investigación a acercar a las y los participantes de la investigación a desarrollar habilidades de literacidad crítica.

4. Metodología

Como se ha mencionado antes, la presente investigación está diseñada como una investigación-acción con elementos de la investigación basada en diseño (IBD) para elevar su rigor y validez (Perales, 2019). La elección de este diseño responde a la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje y la propia práctica docente de manera continua (p.84). Este tipo de investigación se concibe como un método cuyo propósito se dirige a que el docente reflexione sobre su práctica de manera que tenga un efecto tanto sobre la calidad del aprendizaje como sobre su propia enseñanza (Evans Risco, 2010). Esto requiere que el docente actúe como investigador e investigado de manera simultánea.

Consecuentemente, se ha elegido el modelo de investigación-acción propuesto por Burns (2015) quien señala la propiedad cíclica o en espiral de este tipo de investigación, que involucra movimientos dinámicos, además de características como la flexibilidad, intercambiabilidad y la reiteración, en contraste con otros métodos de investigación cualitativa (p.188). La autora destaca que, si bien existen diversos modelos de investigación-acción, comparten ciclos de planeación, acción, observación y reflexión que se repiten a lo largo de la investigación mediante experiencias o fases interrelacionadas detalladas en la Tabla 2.

En lo que refiere al ciclo de planeación, en la presente investigación se refleja en la identificación, no sólo del desempeño en comprensión lectora, sino la necesidad del desarrollo y construcción de habilidades de literacidad crítica. Para ello, se diseñarán sesiones de intervención con adolescentes del Centro de Estudios Tecnológicos del Mar No. 10 de la ciudad de Chetumal, Quintana Roo. Esto implica el análisis de necesidades ya llevado a cabo y descrito con anterioridad, así como el diálogo y colaboración con los directivos de la institución, docentes de la materia “Lectura, expresión oral y escrita II” y el alumnado. Por último, se requiere identificar los materiales, tiempos y el posible alcance de la intervención (Burns, 2015, p.190).

En el ciclo de acción, se desarrollará e implementará una intervención en la que se llevarán a cabo sesiones de lectura/escritura basadas en el modelo *Reading*

to Learn (R2L) integrando métodos de lectura crítica y retórica, ya que representa una metodología distinta a la llevada a cabo y reflejada en el programa de estudios de la asignatura antes señalada. Es necesario destacar que, debido a la característica crítica-social de esta investigación, así como su énfasis en la orientación social del currículum, las implicaciones éticas la colocan dentro de lo que Burns (2015) llama una investigación-acción crítica emancipatoria, ya que tiene un claro enfoque “de empoderamiento integrado en la teoría crítica y que aborda estructuras educativas más amplias constituidas socialmente a nivel local” (p.188). Además, esta fase implica una constante participación con los co-participantes, docentes y alumnado, así como ajustar las acciones con base en las observaciones emergentes durante la intervención (p.190).

El ciclo de observación requiere, en principio, evaluar la naturaleza de las evidencias requeridas para documentar las acciones de manera sistemática, por lo que la definición clara de los instrumentos de la investigación para la recolección de datos (detallados en la lógica de investigación) y así poder ligarlos con los objetivos específicos. De igual manera, se debe tener claridad en la manera en que se triangulará la información obtenida del discurso áulico, los resultados de las pruebas de desempeño, los textos elaborados por las y los alumnos, además de las secuencias didácticas elaboradas, el diario de investigación y el diseño de las Prototeorías. Lo anterior, para poder mantener la rigurosidad durante todo el proceso (Burns, 2015, p.190).

Por último, el ciclo de reflexión necesita de la adopción de un acercamiento formativo a los descubrimientos emergentes, para lo cual el marco teórico y el modelo de análisis seleccionado para esta investigación servirán de guía. Debido a que estos ciclos se encuentran en distintos momentos de la investigación, dicha reflexión no sólo se encuentra al final de ésta, sino que requiere que, conforme emerge nueva evidencia, se revisen los objetivos y focos de la intervención constantemente. También requiere de una constante identificación y desafío de las suposiciones y preconcepciones que como investigador se tienen sobre el problema, un análisis de los datos imparcial que involucre a los participantes en un

chequeo cruzado de las evidencias bajo modelos equitativos y con consecuencias justas para ellos (Burns, 2015, p.191).

Si bien los ciclos anteriores son compartidos por la mayoría de los modelos de investigación-acción explorados, las fases expuestas en el modelo de Burns (2015) se encuentran detalladas en la Tabla 2 en conjunto con las acciones que se han realizado o se realizarán a lo largo de la investigación (p.189):

Tabla 2.

Fases de la I.A. (Burns, 2015) en relación con las actividades de la investigación

Fase	Foco de fase	Actividades
Exploración	Identificar áreas generalizadas para la investigación	Curso propedéutico en la Universidad de Quintana Roo y sesiones tutoradas con el director de tesis para refinar las ideas guía acerca del problema de investigación
Identificación	Investigar hechos para refinar ideas	Exploración inicial de la literatura referente a la comprensión lectora y literacidad en México
Planeación	Desarrollar un plan de acción viable	Desarrollo del protocolo de investigación
Recolección de datos	Selección y puesta en práctica de técnicas iniciales de recolección de datos	Aplicación de prueba de desempeño basada en reactivos liberados de PISA 2000 a población objetivo, así como la puesta en práctica de una prueba piloto de la intervención
Análisis/reflexión	Escrutinio y reflexión simultánea de datos emergentes	Análisis de resultados de la prueba de desempeño y del discurso áulico grabado en video durante las sesiones de la prueba piloto, transcrito para estos fines
Hipótesis/especulación	Desarrollo inicial de predicciones/explicaciones con base en los datos	Elaboración y desarrollo de prototeorías de necesidades de aprendizaje, de resultados de aprendizaje e instruccionales
Intervención	Cambio deliberado de las prácticas en respuesta a las predicciones	Elaboración de las secuencias didácticas de la intervención y puesta en práctica de éstas en el CETMAR No. 10, grupo 2do B
Observación	Observación y evaluación de los resultados de las intervenciones	Transcripción del discurso áulico de las sesiones de intervención, análisis de estas y de los productos elaborados por el alumnado
Reporte	Articular/expresar los procesos de manera formativa o sumativa a otros	Redacción y organización de los datos arrojados por las fuentes, estructuración, categorización y codificación de estos para presentarlos de manera coherente
Redacción	Resumir y difundir los resultados de la investigación de manera escrita	Redacción del proyecto de tesis, así como elaboración de artículos de difusión
Presentación	Resumir y difundir los resultados de la investigación de manera oral	Presentación de resultados en foros y en la defensa de la tesis

El elemento que se incorpora de la IBD es el diseño de Prototeorías de necesidades de aprendizaje, de resultados de aprendizaje e instruccionales. Además, se incorporan los criterios de validez de Yin (2011) y Herr y Anderson (2004). Dicho lo anterior, se entenderá por validez a la apropiada recolección de datos y su interpretación, de tal manera que las conclusiones reflejen de manera precisa al fenómeno estudiado. También refiere a la validación interna, es decir, la fiabilidad de las inferencias que se dan gracias a los datos.

Se entiende por Prototeorías al conjunto de enunciados ordenados coherentemente que buscan explicar, con base en marcos teóricos o resultados empíricos, las necesidades de aprendizaje, los resultados que se esperan de éste y las instrucciones por medio de las cuales se pretenden alcanzar (Perales, 2019). Estas prototeorías están influenciadas por el marco teórico-conceptual elegido para explicar el fenómeno estudiado. Sin embargo, esto no excluye de ellas la intuición y reflexión personal del investigador, docente-investigador o docentes involucrados. Aunque dicha reflexión e intuición sí deben ser reflexionadas a partir del conocimiento encontrado.

Para la presente investigación, se proporciona la siguiente tabla con las Prototeorías que servirán de guía para la misma.

Tabla 3.

Prototeorías iniciales de investigación

Prototeoría de necesidades de aprendizaje	Prototeoría de resultados de aprendizaje	Prototeoría instruccional
Según el perfil de egreso de la materia "Lectura, expresión oral y escrita II" los estudiantes deben poder "leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito".	Los estudiantes poseen habilidades de literacidad crítica que les permiten tener participación activa en asuntos de su interés mediante la comunicación y argumentación de sus ideas de manera oral y escrita.	Los estudiantes llevan a cabo sesiones de lectura guiadas por el profesor o profesora con base en la metodología Reading to Learn (Rose y Acevedo, 2017), integrando métodos de lectura crítica y retórica.

Los estudiantes son incapaces de interpretar el sentido de un texto escrito tan sólo con la información proporcionada por éste. No pueden dar cuenta de la comprensión mediante una comunicación verbal escrita que represente una reconstrucción de la coherencia del texto.

Los estudiantes son capaces de comprender y acreditar lo comprendido mediante elaboración de textos escritos que reconstruyan la coherencia de un texto leído. Esto con base en el "circuito de la comunicabilidad de lo leído". (Parodi, 2014)

Sesiones de lecturas guiadas que consisten en la ubicación de las etapas de orientación, complicación, reacción y solución de un texto. Con base en estas etapas, las y los estudiantes elaboran un texto que dé cuenta de una adecuada comprensión y reflexión del texto leído.

Los estudiantes no hacen uso de conocimientos previos, estrategias inferenciales guiadas por sus motivos de lectura para comprender y reflexionar sobre lo comprendido de un texto. No logran expresar de manera satisfactoria una reflexión sobre el contenido y la forma de un texto leído.

Los estudiantes hacen uso de estrategias de lectura crítica y retórica (Perales Escudero y Sandoval Cruz, 2016) que les permitan expresar sus reflexiones de un texto leído mediante una verbalización oral y escrita. Son conscientes de la necesidad de hacer uso de conocimientos previos, así como de estrategias motivadas por el deseo de comprensión de lo que se lee.

Lecturas guiadas en las que (de manera grupal) se reflexione el texto haciendo uso de conocimientos previos y mediante preguntas literales, inferenciales (con inferencias puente y generativas) (Perales, 2011) y de interpretación del contenido. Dichas preguntas deben ser contestadas de manera oral e incluir dichas reflexiones en el texto redactado por ellos mismos (resumen comentado).

Los estudiantes no interpretan ni reflexionan sobre lo leído por lo que no pueden ejercer una crítica respecto a la postura ideológica del autor, así como del contexto retórico y social.

Los estudiantes interpretan, reflexionan y ejercen una crítica oral y escrita respecto al posicionamiento ideológico de un autor mediante métodos de análisis retórico (Wilder, 2005).

Lecturas guiadas que hagan uso de métodos de análisis retóricos para encontrar algunos topos de Fahnestock y Secor (1991) tales como apariencia/realidad, paradigma, ubicuidad, paradoja, apariencia/realidad, justicia social y contexto.

La intervención está enfocada al alumnado de Bachillerato Tecnológico que cursan la materia de "Lectura, expresión oral y escrita II" en el segundo semestre. La muestra fue seleccionada por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) debido a que es el caso disponible al que se tiene acceso, siendo éste el grupo E del Segundo semestre de una institución de Educación Media Superior en Chetumal, Quintana Roo. Dicho grupo consta de 36 alumnas y alumnos de entre 15 a 18 años, y una docente con más de veinte años de experiencia frente al grupo. Cabe mencionar que el CETMAR No.10 se encuentra adscrito dentro de la modalidad de bachillerato tecnológico, es decir, al mismo tiempo que realiza el bachillerato, cursa una carrera tecnológica en el área acuícola - marítimo. Las carreras técnicas que se ofrecen en este plantel son: Técnico en Acuicultura de Aguas Marinas, Técnico en Mecánica Naval, Técnico en Recreaciones Acuáticas, Técnico en Refrigeración y Climatización, Técnico en programación, Técnico en Pesca Deportiva y Buceo Técnico en Administración de Recursos Humanos. El

plantel cuenta con una Sala de Lectura al interior llamada “Jonatán Delgado Martínez”, cuenta con equipo de cómputo, proyector, aire acondicionado, alfombra y muebles. Es en este lugar donde se desarrollarán las sesiones de la intervención.

Las y los participantes serán alumnos de entre 15 y 18 años que estén cursando la materia de LEOyE II en la institución, será una muestra seleccionada por conveniencia posterior a la aplicación de una prueba de desempeño, tras la cual se seleccionarán a quienes hayan tenido un menor desempeño y deseen participar voluntariamente. Por medio de entrevistas con directivos y la docente a cargo de LEOyE II se pudo conocer que el alumnado cuenta con carencias de capacidad lectora debido a falta de hábitos de lectura en casa, lo que lleva a una baja comprensión e incluso existen casos en las que no se sabe leer apropiadamente, es decir, no existe un dominio y uso adecuado del código alfabético.

Se percibe bajo apoyo por parte de madres y padres aunado a un acceso sin guía a las tecnologías (internet, teléfonos celulares, tablets, computadoras, videojuegos) que ocupan el tiempo libre del alumnado en casa. No existe un incentivo desde casa para promover la lectura, en muchos casos debido a que los mismos padres no tienen ese hábito. Adicionalmente, las directivas y docente coinciden en que el nivel económico del alumnado es de medio a bajo, teniendo escasos recursos en al menos un 10% del total, lo que los lleva a tener un gasto limitado en cuanto a libros e incluso copias necesarias para realizar las actividades de LEOyE en clase. Si bien existe acceso a las tecnologías, no se dispone parte del gasto para otras herramientas tales como libros u otros materiales de lectura.

Fuentes de Datos.

La primera fuente de datos a utilizar es la prueba de desempeño basada en los reactivos de PISA 2000, año en el cual se encargó principalmente a medir el nivel de comprensión lectora. Se aplicará anterior y posteriormente a la intervención para poder medir el nivel inicial y final de comprensión lectora del alumnado. Los resultados se analizarán por medio de un análisis estadístico simple para poder

conocer el promedio, porcentajes, media y moda. Se detallan los resultados al procesar las respuestas por tipo de pregunta, ya sean de recuperación de información, interpretación o reflexión.

Las sesiones serán videograbadas por lo que la transcripción del discurso áulico será otro elemento para la obtención de datos. En dichas transcripciones se espera encontrar respuestas a preguntas que den cuenta de inferencias puente y elaborativas, así como el uso de métodos de análisis retórico, esto con la finalidad de saber si han podido aplicar las estrategias y habilidades desarrolladas a lo largo de la intervención. La codificación de este material se realizará por medio de una codificación cualitativa dirigida.

La tercera fuente de datos serán los textos escritos que las y los alumnos estarán entregando como productos de las sesiones. En dichos textos se buscará la reconstrucción de la coherencia del texto leído, lo que dará cuenta de la acreditación de lo leído. Estos textos serán elaborados como reseñas críticas y serán codificados también de manera cualitativa dirigida. La cuarta fuente se encuentra en el diario llevado a lo largo de la investigación-acción, así como en las secuencias didácticas desarrolladas por el investigador/docente. En estas fuentes se buscarán cambios en la conceptualización de la problemática, así como en las posibles soluciones a la misma.

Método de análisis.

Para el análisis de datos, se ha seguido un método de codificación, cuya estructura está basada en Glaser y Gritt (2013) y es en específico una combinación de Análisis Cualitativo de Datos (ACD) con codificación abierta (Khandkar, s/f) y un Análisis Dirigido de Contenido (Hsieh y Shannon, 2005). Eso, debido a que la codificación abierta se compone de etiquetar conceptos, definir y desarrollar categorías con base en las propiedades y dimensiones de los datos. Suele usarse como la fase inicial del ACD, complementándola posteriormente con codificación axial o selectiva, logrando construir teorías de manera inductiva a partir de los códigos. Debido a lo

anterior, se elige complementarlo con un Análisis Dirigido de Contenido ya que puede proveer predicciones acerca de variables o sus relaciones, al crear un marco inicial de códigos o de cómo se relacionan de manera deductiva. Estos códigos surgen del marco teórico de la investigación, mientras que los primeros surgen de la inmersión en los datos duros (transcripciones del discurso áulico).

La elección de estos métodos responde al interés en los textos (Russell Bernard et al., 2017). Los primeros ya que los mismos autores mencionan que se interesan en las interacciones humanas en su lenguaje, las cuales se encuentran en transcripciones de audio. Además, existe ya suficiente marco teórico, categórico y conceptual producto de investigaciones empíricas que pueden guiar el proceso de codificación y búsqueda de patrones, casos recurrentes, así como de las relaciones entre éstos. Sin embargo, al existir también interés en comportamientos, pensamientos, emociones y artefactos en las condiciones ambientales en las que el alumnado se comporta, piensa, siente y hace cosas, resulta necesario considerar los códigos que surjan en las inmersiones profundas de los datos.

Los datos fueron procesados con el software Atlas.ti para codificar las transcripciones del discurso áulico, cuantificar la coocurrencia de los códigos por turnos. Adicionalmente, a partir de estas cuantificaciones simples se tabularán y graficarán por medio del software Microsoft Excel. Por tanto, se presenta la Tabla 4 la cual articula los diferentes elementos integrados en la investigación de manera coherente. Se presentan las preguntas guía de la investigación, así como los objetivos específicos, las fuentes de donde se obtendrán los datos, el método de análisis y la evidencia de estos.

Tabla 4.

Lógica de la investigación

Pregunta(s)	Objetivo(s)	Fuentes de datos	Método de análisis	Evidencia
¿Cómo se desarrollan las habilidades de literacidad crítica para una adecuada comprensión de textos escritos y del contexto social en el contexto de una intervención en alumnas y alumnos de educación Media Superior en la materia de "Lectura, expresión oral y escrita"?	Desarrollar una intervención psicosociolingüística para la enseñanza de habilidades de literacidad crítica mediante sesiones de lectura/escritura basadas en el modelo Reading to Learn integrando métodos de lectura crítica y retórica.	Transcripción del discurso áulico capturado en video Textos elaborados por alumnos	Codificación cualitativa dirigida	Escrita: Textos que reconstruyan la coherencia del texto leído Oral: Respuestas a preguntas que den cuenta de la realización de inferencias puente y generativas Participaciones individuales
¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de las y los alumnos al inicio y al final de la intervención?	Describir el nivel de comprensión lectora inicial y final de las y los alumnos, así como su capacidad de recuperar información, interpretar y reflexionar acerca de un texto leído.	Prueba de desempeño basada en reactivos de PISA 2000	Codificación cualitativa dirigida Análisis estadístico	Resultados en preguntas de: Recuperación de información Interpretación Reflexión Nivel de comprensión según PISA
¿Cómo cambia la comprensión de textos escritos a partir de la implementación de sesiones de lectura/escritura basadas en el modelo Reading to Learn integrando métodos de lectura crítica y retórica?	Describir el proceso de comprensión lectora de las y los alumnos al fomentar la utilización de procesos inferenciales, métodos de análisis retórico e implementación de comunicación escrita para acreditar lo leído.	Transcripción del discurso áulico capturado en video Textos elaborados por alumnos	Codificación cualitativa dirigida	Oral: Respuestas a preguntas de inferencia Uso de métodos de análisis retórico Escrito: Acreditación de la comprensión Reconstrucción de la coherencia del texto leído Resúmenes
¿Qué conocimientos se generan para el docente/investigador?	Describir los aprendizajes en el proceso de enseñanza del docente/investigador a través de la profesionalización de su práctica docente.	Diario de investigación Secuencias didácticas Diseño de prototeorías	Codificación cualitativa dirigida	Cambios en la conceptualización Elementos ausentes uno del otro

Criterios de Validez.

Esta investigación utiliza los criterios de validez procesual, que serán enriquecidos por la búsqueda de casos negativos (reflejados en los resultados de la intervención); la triangulación para la cual necesitaría diversas fuentes de datos tales como pruebas de desempeño anteriores y posteriores a la intervención, productos de las y los alumnos en la intervención con referencia a su comprensión lectora y; cuantificación simple, con estadísticas acerca de los resultados de la investigación, de manera detallada pero sin profundizar tanto como para hacer necesario el uso de software estadístico (Yin, 2011, p.79).

En la medida de lo posible, se buscó tener validez democrática, pero eso dependerá de qué tan involucrada esté la planta docente en la intervención. La validez dialógica con el director de tesis, así como con miembros del Núcleo Académico Básico por lo cual todas las sesiones de tutoría son grabadas en audio para poder documentar la manera en la que mi propia percepción del concepto se ha ido transformado, para luego poder reportarlo dentro del estudio. Por último, se buscará obtener validez catalítica por medio de la posible capacitación de las y los docentes de la materia “Lectura, expresión oral y escrita I y II” para que puedan replicar la metodología, de manera que transformen y reorienten sus prácticas hacia una que podría resultar mucho más efectiva (Herr y Anderson, 2004, pp. 57-57).

5. Resultados de la Investigación

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, obtenidos a partir del procesamiento de los datos, tales como los resultados de las pruebas de desempeño, la codificación del discurso áulico y las evidencias escritas (ordenadores discursivos y reseñas críticas). Para ello, se seguirá el modelo de Burns (2015) antes señalado para mostrar la evolución y cambios que se dieron durante la intervención de la investigación-acción.

De manera general, en los cuatro ciclos del modelo de investigación-acción se presentarán los datos, evidencias y ejemplos pertinentes. Para el ciclo de *planeación* se presentan los resultados de la prueba de desempeño aplicada a las y los alumnos participantes y que, en conjunto con lo reportado en la revisión de la literatura, ayudaron al refinamiento de las primeras prototeorías. Para el ciclo de *acción* se detalla de manera breve la elaboración de las secuencias didácticas, así como los objetivos de las sesiones y los materiales utilizados.

El ciclo de *observación* se divide en ejes temáticos propuestos a partir del marco teórico de esta investigación, así como el análisis/reflexión y observación de los datos emergentes en el discurso áulico y su codificación de cada eje. Dichos ejes (categorías de análisis) son tomados del marco teórico, específicamente de la Teoría de la Comunicabilidad de Parodi (2014) en sus supuestos generales. Así, los datos recabados del discurso áulico y la evidencia escrita, se analiza a partir de los supuestos de Interactividad, Cognición situada y Socioconstructividad.

Finalmente, el ciclo de *reflexión* muestra la manera en la que se han refinado las prototeorías de necesidades y resultados de aprendizaje, además de las instruccionales, para terminar con los resultados de la prueba de desempeño aplicada al final de la intervención. Cabe señalar que las fases contenidas en los cuatro ciclos y detalladas en la Tabla 2 no son secuenciales, pues en gran parte de la investigación e intervención, se tuvo que regresar a actividades y acciones de fases anteriores, característica esencial de la investigación-acción. Por lo tanto, si bien se presentan los resultados en orden secuencial, a partir de las sesiones de la

intervención, las fases permanecen con la característica cíclica que propone Burns (2015) en su modelo.

Planeación.

Como parte del ciclo de *planeación*, se llevó a cabo un análisis de necesidades el cual se detalla en el capítulo anterior. De manera similar, se aplicó el 11 de marzo del 2019, la prueba de desempeño elaborada con base en los reactivos liberados de PISA 2000, con sus preguntas 30 a la 36 al grupo 2°B (33 evaluados). Estas preguntas se responden a partir de la lectura del cuento llamado “El Regalo” y permiten conocer si el alumnado es capaz de recuperar información contenida en el texto (pregunta 33), si pueden interpretar los significados de éste (preguntas 31, 32, 34 y 35) y reflexionar a partir de lo leído (preguntas 30 y 36). Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5.

Resultados iniciales de la prueba de desempeño

Pregunta	Tipo	Máximo total posible	Obtenido	Porcentaje de aciertos
33	Recuperación de información	33	30	90.91
31	Interpretación	33	20	61.6
32		66	30	45.45
34		33	24	72.73
35		33	4	12.12
30	Reflexión	66	40	60.6
36		66	29	43.94

Los resultados de la aplicación de esta prueba permiten saber que el 91.67% de las y los alumnos evaluados son capaces de recuperar información del texto, mediante una respuesta de opción múltiple.

En lo que refiere a la *interpretación* de los significados del cuento, aspectos que tiene relación con una reconstrucción de la coherencia interna del texto a partir

del uso de inferencias puente, resulta notable que la pregunta 34 (pregunta abierta que busca ligar una acción de un personaje con sus emociones presentes en el cuento) obtuvo un 73.73% de respuestas satisfactorias.

Sin embargo, para la pregunta 35 (una pregunta de opción múltiple que requiere descubrir el significado de una frase dicha por la protagonista del cuento) tan sólo obtuvo el 12.12% de respuestas satisfactorias. La pregunta dice textualmente “Cuando la mujer dice “y me ocuparé de ti” (línea 94) quiere decir que está.” a lo cual la respuesta correcta (respuesta C) indica que la mujer está pensando en disparar al felino. Sin embargo, muchas de las alumnas y alumnos evaluados respondieron que pensaba alimentarle (respuesta D). Lo anterior puede significar una deficiencia en la lectura retórica del alumnado evaluado y que se hace evidente posteriormente, ya que no se logran llenar los vacíos implícitos dejados por el autor para saber que se refiere a matar al felino y no a darle de comer.

Para la pregunta 32, con un puntaje de 2 a diferencia del resto en esta sección, menos de la mitad del alumnado contestó de manera satisfactoria, con tan sólo un 45.45% del ellas y ellos contestando satisfactoriamente. Es importante señalar que, para esta pregunta, es necesario leer tres segmentos del texto que introducen al personaje de la pantera, para después declarar el por qué el autor del cuento decide presentar así a este personaje. Debido a esto, se puede inferir que la respuesta requiere de una lectura retórica para poder conocer las intenciones del autor al momento de utilizar dichas frases, dejando en claro que menos de la mitad del alumnado es capaz de hacerlo de manera apropiada. Esto incluso se declara en Perales (2010) donde se pone de manifiesto la necesidad de la lectura retórica para responder este reactivo, ya que el lenguaje emotivo y el uso de adjetivos calificativos en estos segmentos denotan la actitud del autor hacia la pantera (p. 47).

Finalmente, el reactivo 31 de opción múltiple tuvo un logro de 61.6%. En dicho reactivo se pregunta al evaluado acerca de la situación del personaje principal al inicio del cuento, la cual es una situación concreta (rodeada de agua por la inundación), lo cual requiere recuperar información del inicio del cuento para ligarlo, por medio del uso de inferencias puente, a la situación de la mujer.

Ahora bien, con respecto a las preguntas de *reflexión*, los reactivos tienen ambos 2 puntos de logro, por lo cual se entiende que la complejidad es mayor que en el resto de las preguntas. La pregunta 30, con un 60.6% de respuestas adecuadas, implica que la o el evaluado justifique las acciones de un personaje del cuento, a partir de dos opiniones encontradas. Por consiguiente, es necesario hacer uso de una lectura crítica puesto que se busca que quien haya leído el texto, haga una lectura más o menos oposicional a los significados explícitos del cuento. Esto a partir no sólo de una lectura retórica, sino incluso del cuestionamiento de los elementos retóricos que usa el autor.

Para el reactivo 36, las personas evaluadas se encuentran con una pregunta abierta: “¿Crees que la última oración de “El Regalo” es un final apropiado?” y se pide sea contestada de manera en la que se entiende la última oración y en cómo la relacionan las personas evaluadas con el resto del cuento. Esta pregunta tiene un máximo de logro de 2 puntos, los cuales se alcanzan mediante una respuesta que evalúa el texto a partir de cómo finaliza, el clima y estilo, por lo cual es evidente el uso de inferencias elaborativas para ser contestada. Adicionalmente, se puede dar 1 punto a las respuestas literales y que sólo incluyan sucesos explícitos, es decir, al hacer uso de inferencias puente. Si bien de manera global el 43.94% de las respuestas fueron satisfactorias, es necesario aclarar que, de 19 alumnas y alumnos que respondieron satisfactoriamente con algún grado de logro, 9 lo hicieron con 1 punto y 10 con 2 puntos (27.27% y 30.3% del total del alumnado respectivamente).

Es, a partir de la aplicación de esta prueba de desempeño, que se puede observar que, en un principio, no existen muchos problemas por parte del alumnado al momento de recuperar información del cuento, lo cual se refiere específicamente a momentos o segmentos del texto. Sin embargo, sí se encuentran problemas al momento de poder llevar a cabo una lectura crítica y retórica por lo menos en la mitad del alumnado. De manera similar, se puede interpretar a partir de estos datos la falta de uso de inferencias puente y elaborativas por parte del alumnado como una estrategia para poder, en principio, reconstruir la coherencia interna de un texto para, a partir de ahí, comprender y evaluar lo leído.

Si bien estos resultados son esclarecedores, no se distancian demasiado de los que se encontraron en la primera aplicación de la prueba, como parte del análisis de necesidades del proyecto de investigación, en el pilotaje de la intervención. La principal diferencia de la muestra radica en que, durante la primera aplicación, el alumnado cursaba la materia de LEOyE I y durante esta segunda aplicación, se llevó a cabo con alumnas y alumnos de LEOyE II, en un grupo distinto y con diferente orientación (programación). Es debido a esto que las prototeorías de necesidades de aprendizaje e instruccionales no fueron modificadas en un inicio, ya que se encontraron las mismas necesidades y la intervención mantuvo las estrategias de lectura crítica y retórica, así como el uso de inferencias, aunque sí se fueron modificando a lo largo de las sesiones, con el añadido del ordenador discursivo y el uso de conocimiento previo por medio de subsunsores y preguntas.

Para concluir esta sección, hay que mencionar que estos resultados confirman lo que se estableció en la segunda prototeoría de necesidades de aprendizaje, la cual enuncia que las y los estudiantes “tienen dificultades para interpretar el sentido de un texto escrito tan sólo con la información proporcionada por éste. No pueden dar cuenta de la comprensión mediante una comunicación verbal escrita que represente una reconstrucción de la coherencia del texto”.

Acción.

A partir de estas necesidades encontradas, elaboré las secuencias didácticas. Como parte del ciclo *acción*, diseñé a partir del modelo *Reading to Learn* (R2L) de Rose y Acevedo (2017) con el añadido de técnicas de lectura crítica y retórica por medio de preguntas de inferencia puente y elaborativas (Parodi, 2014), así como un ordenador discursivo como apoyo para el procesamiento del texto. En la Figura 2 se muestran de manera gráfica los elementos que componen el resultado denominado “Modelo de Literacidad Crítica para Adolescentes” (MLCA).

Modelo de Literacidad Crítica para Adolescentes:

Integración con LEOyE II

Taller extracurricular con ejes: 1) Comunicarse, relacionarse y colaborar con los demás; 2) Leer, escribir, hablar y escuchar; 3) Generación de opinión razonada a partir de la elaboración de textos

Selección de material de lectura

Textos narrativos a partir de los cuales se pueda reflexionar sobre situaciones y problemas reales del contexto, así como criticar la postura ideológica que establece el autor a partir del contexto retórico

Planeación

1) Selección de textos, análisis retórico y crítico de éstos; 2) Elaboración de preguntas que requieran el uso de inferencias puente y elaborativas/proyectivas; 3) Elaboración de secuencias didácticas conforme al Circuito de la comunicabilidad (Parodi, 2014) incorporando elementos del modelo R2L (Rose y Acevedo, 2017)

Evaluación

Evaluación de la reseñas críticas elaboradas por las y los participantes de acuerdo a las características del género discursivo: 1) contexto; 2) descripción (orientación, complicación, resolución); 3) juicio (Rose, 2017)

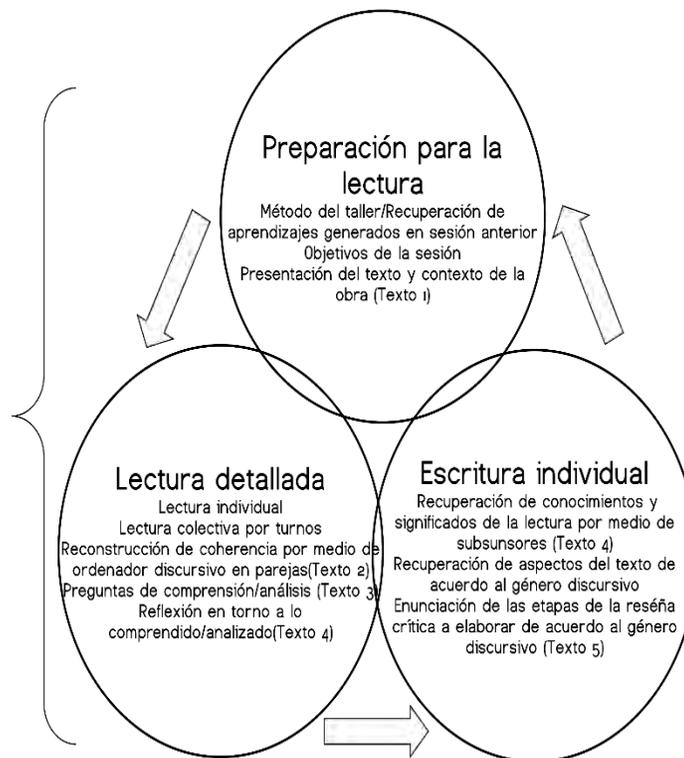


Figura 2. Modelo de Literacidad Crítica para Adolescentes. Fuente: elaboración propia a partir de Parodi (2014), Rose y Acevedo (2017) y Subsecretaría de Educación Media Superior (2017).

El MLCA se integró al currículum del bachillerato técnico por medio de la materia de Lectura, Expresión Oral y Escrita II (LEOyEII). Si bien la intervención se llevó a cabo como un taller extracurricular, las habilidades desarrolladas durante la misma se alinearon con los tres ejes de la materia, plasmados en los aprendizajes clave del campo disciplinar de Comunicación (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017, p. 13). Además, fortaleció las cuatro habilidades de la lengua (escuchar, leer, hablar y escribir), lo cual es el propósito de la asignatura.

En primer nivel de apoyo del R2L está compuesto por las fases que deben componer sus secuencias didácticas: preparación para la lectura, construcción conjunta de un texto y una escritura independiente. La primera fase está compuesta dentro del MLCA por una movilización de conocimientos previos (de sesiones anteriores o de contenidos aprendidos en otras asignaturas) que ayuda a explicitar los conocimientos que las y los estudiantes puedan utilizar para comprender el texto. De manera similar, la presentación de las o los autores, así como el contexto de la

obra ayuda no sólo a los objetivos de comprensión, sino incluso para poder empezar a enlazar los conocimientos contenidos en la obra y generados a partir de su discusión, con lo que ocurre en el contexto personal de cada participante. No se proporciona un resumen oral de los cuentos como sugiere el R2L.

La segunda fase, lectura detallada, toma del R2L la selección de textos que sean modelos de su género textual (cuentos para este caso). Las etapas mediante las cuales es reconstruido el género textual son las propuestas por Rose (2017) para historias narrativas: orientación, complicación y resolución. Estas etapas son explicitadas en esta fase, por lo que al inicio de la primera sesión se enuncian usando ese metalenguaje que necesita el R2L para poder hablar sobre las partes del texto. Estos conocimientos se recuperan al inicio de las sesiones subsecuentes. La tercera fase del modelo se deja de lado debido a que no se busca que construyan un texto del mismo género discursivo.

Adicionalmente, el material seleccionado cuenta con la característica de tener elementos que permitan la discusión sobre el entorno del estudiantado debido a esta orientación sociocultural de la lectura y escritura, así como la necesidad de los valores sociales implícitos y la representación del mundo transmitida en los textos. Esto ayuda a la cognición situada que busca la Teoría de la Comunicabilidad (TC) puesto que manifiesta los entornos sociales y contextos históricos del alumnado que influyen los procesos discursivos que dan forma a los cuentos. Así, se busca la participación activa del estudiantado en su entorno desde una perspectiva crítica. La perspectiva o ideología desde la cual se hace la lectura crítica de los textos se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6.

Material de lectura utilizado por sesión y la perspectiva desde la cual se hace la lectura crítica

Sesiones	Material de lectura	Perspectiva crítica
1 y 2	“La cilindra” de Carmen Baez	<ul style="list-style-type: none">• Justicia social• Derechos de personas no humanas
3 y 4	“Una gallina” de Clarice Lispector	<ul style="list-style-type: none">• Violencia de género
5 y 6	“El apóstol” de Ricardo Flores Magón	<ul style="list-style-type: none">• Justicia social• Alienación
7 y 8	“Celebración de la voz humana” de Eduardo Galeano	<ul style="list-style-type: none">• Derechos humanos• Libertad de expresión

El círculo o nivel intermedio del R2L se compone de: lectura detallada, reescritura conjunta y la reescritura individual. Como indican Rose y Acevedo (2017) este nivel sirve para profundizar la comprensión de la lectura y para utilizar las estructuras lingüísticas, así como la información del texto en su propia tarea de escritura (reseñas críticas para este caso). A diferencia del R2L, esta lectura detallada y reescritura conjunta se da por medio del ordenador discursivo y el diálogo generado partir de preguntas que requieren inferencias puente y elaborativas.

El ordenador discursivo ayuda al alumnado a procesar la manera en la que se entiende el texto por medio de la identificación de la percepción y emociones de los personajes en distintos momentos, los cuales coinciden con las etapas del género discursivo. Es importante señalar que este ordenador se implementó a partir de la tercera sesión de la intervención y se modificó en la quinta sesión, pero esto se detalla con mayor precisión en el siguiente ciclo de la investigación-acción. Además, apoyan el supuesto de Interactividad de la TC al interrelacionar la información de los distintos niveles jerárquicos del cuento, por lo que se logra una reconstrucción global al procesar la información. Asimismo, refuerza la socioconstructividad (tercer supuesto de la TC) debido a que se trabaja de manera conjunta en el ordenador, primero en parejas y posteriormente al compartir las respuestas con el resto del grupo.

Algo semejante ocurre con el diálogo generado a partir de las preguntas que requieren inferencias puente y elaborativas. Las primeras buscan relacionar distintas partes del texto para ayudar a la reconstrucción de la coherencia interna del mismo, por ejemplo *¿Por qué se quieren comer a la gallina?* usada para el cuento de “Una gallina” de Clarice Lispector, requiere de retomar varios elementos y momentos del texto para ser respondida de manera satisfactoria. Por otra parte, en lo que refiere a inferencias elaborativas, la pregunta *¿Qué pasa si en el cuento cambiamos la palabra gallina por la palabra mujer?* utilizada en esa misma sesión, requiere no sólo de recuperar momentos del texto sino también relacionarlos con creencias y valores de quien debe responderla. Estas preguntas se responden por más de una o un participante y tienen así la oportunidad de reconstruir de manera social los significados del texto, descubrir las intenciones de la autora, alcanzar un posicionamiento en torno a las temáticas del texto y comprender la relación de estos elementos en un contexto sociohistórico.

Finalmente, la reescritura individual se ha colocado en una fase aparte dentro del MLCA debido al principio fundamental de la TC: la acreditabilidad de lo leído. Esta verbalización, si bien se da de manera oral en las lecturas detalladas, se fortalece en la verbalización escrita de una reseña crítica al final de cada análisis de texto (Texto 5). Además, esta reseña crítica, elaborada partir de las etapas del género discursivo de Rose (2017), no sólo da cuenta de la reconstrucción de la coherencia interna del texto (fase descriptiva de la reseña) sino que verbaliza las intenciones de las y los autores, así como una postura oposicional, mediante la emisión de un juicio crítico. Así se da cuenta de una lectura retórica y crítica, fundamental en las prototeorías de resultados de aprendizaje, y se puede cerrar el ciclo necesario para hablar de un desarrollo de habilidades de literacidad crítica.

Un aspecto que no se encuentra en las prototeorías instruccionales planteadas en un inicio, es el uso de *subsuno*res o conceptos clave abordados en sesiones anteriores para ayudar al correcto andamiaje que el investigador-docente lleva a cabo para la elaboración de las reseñas críticas. Estos subsuno

res surgen, en un inicio, de las perspectivas críticas desde las cuales se leen los textos, pero también de temas que hayan emergido de la discusión del texto objetivo de la

reseña, durante las sesiones de lecturas guiadas. Este elemento refuerza las prototeorías instruccionales iniciales y fortalecen la acreditación de la comprensión lectora, al hacer uso de conocimiento previo para poder plasmar de manera más clara, los juicios sobre la obra y sobre el entorno del alumnado.

Observación.

En lo que concierne al ciclo de *observación*, éste se divide en tres grandes categorías, en un inicio surgidas a partir de la codificación del discurso áulico. Estos ejes temáticos se toman a partir de los supuestos generales de Parodi (2014) de la TC, aunque profundizados a partir de los supuestos específicos. Estos son: interactividad, cognición situada y socioconstructividad. Esta reflexión se sustenta con la cuantificación de coocurrencia de los códigos, cuyos conteos totales se presentan en el Anexo 2, ya que a continuación solo se muestran los conteos más representativos para cada categoría. También hay que aclarar que las prototeorías de resultados de aprendizaje son las que más intervienen en este ciclo, aunque también resultó necesario reformular las prototeorías instruccionales.

Debido a la naturaleza de las sesiones, éstas se han dividido en Sesiones de lectura y análisis (Sesiones 1, 3, 5, y 7) y Sesiones de andamiaje (sesiones 2, 4, 6 y 8). Adicionalmente, se hizo un análisis de manera progresiva en dependencia de las lecturas analizadas debido a que las ideologías que se buscan promover son distintas en cada una de ellas y esto afectó la participación y discusión en torno a ellas. Finalmente, las primeras dos sesiones no contaban con la integración de un ordenador discursivo, cuyo efecto se observa en los datos. La proporción de concurrencia de códigos se hizo a partir del total de turnos codificados por sesión y se presentan en los anexos.

Si bien por sí mismas las tablas reflejan una reducción en la complejidad de la información que se ha generado durante la recolección de datos de manera sistemática, ofrecen muy poco material para la reflexión. Por lo mismo se complementan con gráficas que relacionen de manera visual el contraste entre las

sesiones y códigos de distintas familias. Durante este proceso, algunos códigos fueron surgiendo mientras que otros se fueron delimitando, puesto que las coocurrencias y relaciones entre códigos permitieron ver de manera más sistemática y clara lo que sucedía en las sesiones ya con un lenguaje analítico.

Interactividad

Cabe recordar que este supuesto tiene como eje fundamental la vinculación entre procesos internos del lector, el texto y el contexto, ya sea de forma lineal o paralela. Se enfoca en la interrelación de información contenida en el texto, en la construcción de una representación local o global de modo vinculante y de procesar la información en construcción, ya sea verbal o de otra naturaleza semiótica (Parodi, 2014, p 95). Es decir, los procesos de comprensión son de interacción del lector con el texto, así como del lector con el entorno social y cultural.

Para la TC, la comprensión se basa en procesos de distinta naturaleza y se ejecutan en diversos ciclos desde fuentes diversas de información que se integran paulatinamente (supuesto específico 5) (Parodi, 2014, p. 101). Para ello, resulta sumamente importante tomar en cuenta los conocimientos previos (que surgieron en la intervención), así como el conocimiento general (aquel adquirido en casa o en asignaturas ajenas al taller) y la manera en la que el uso de esta información fue cambiando a lo largo de las sesiones de la intervención. A partir de este supuesto 5, se sabe que, si bien las y los lectores no expertos se dejan llevar en un principio por el uso de conocimientos previos, de manera progresiva se equilibra la información del texto y las representaciones mentales verbalizadas.

De ahí que la Figura 3 presentada a continuación resulte en especial interesante debido a las respuestas de conocimiento general que fueron abundantes en las primeras sesiones pero que finalmente se equilibran a partir de la S04, lo que parece demostrar el uso de conocimiento general, pero no más del necesario para alcanzar la comprensión. Las respuestas de conocimiento previo abundan en las sesiones de andamiaje debido a la necesidad de retomar

conocimiento generado en discusiones anteriores para la elaboración de las reseñas, pero en las sesiones de discusión su uso es mínimo.

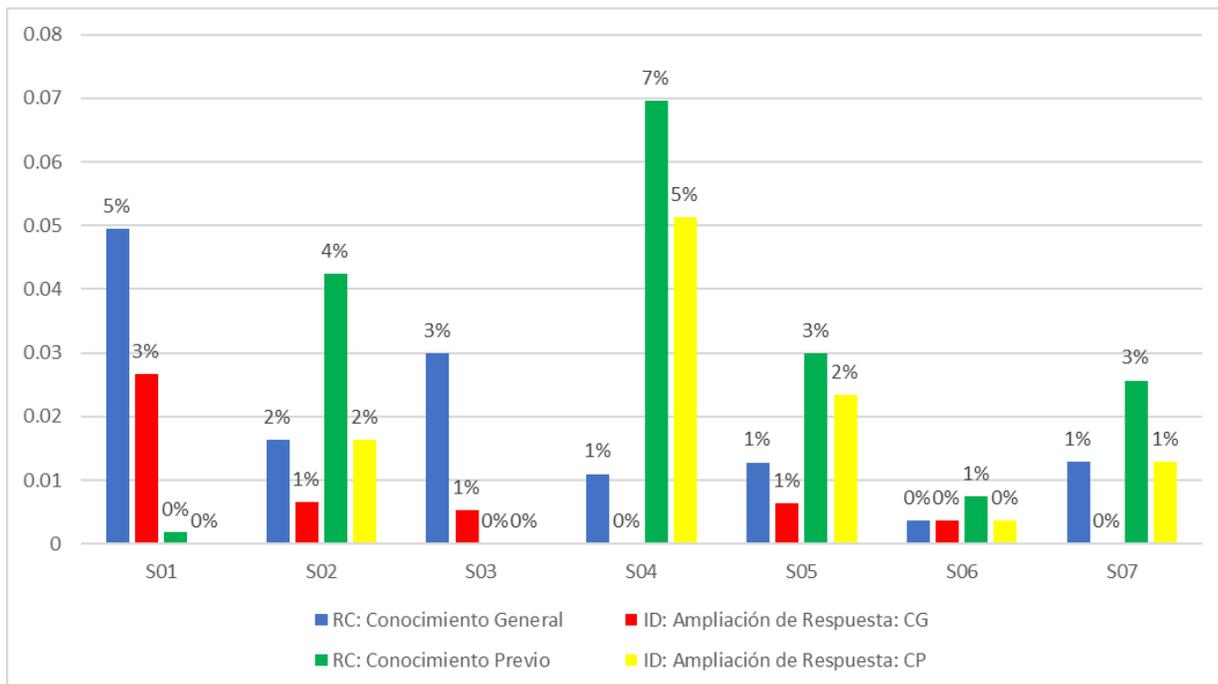


Figura 3. Participaciones del alumnado que responden correctamente a preguntas de conocimiento general y conocimiento previo, así como la solicitud de ampliación de estas por parte del Investigador/Docente.

Vale la pena decir que, si bien existe una disminución de las respuestas que refieren a conocimiento general, la complejidad de éstas aumentó a lo largo de las sesiones. Así, de respuestas cortas del tipo:

Ejemplo 1: (T01S01 34:30-34:41 Miguel y Wilson)

M: ¿Cuál? ¿Cuál? Fuerte, sin pena, sin pena. Sí estás bien; sólo quiero que lo digas fuerte.

W: En la revolución ¿no?

M: ¿En qué año fue eso?

W: En 1910

La respuesta anterior es correcta, sin embargo, requiere de una solicitud de ampliación por parte del Investigador/Docente (I/D) para que sea completamente satisfactoria. Sin embargo, en sesiones posteriores, las respuestas no eran

dubitativas o cortas, sino que el alumnado era capaz ya de contestar de manera más elaborada. Por ejemplo, a la pregunta *¿qué es anarquía?*

Ejemplo 2: (T01S05 09:10-09:20 Ernesto y Miguel)

E: Como, por ejemplo, para que no tengamos que lidiar contigo.

M: *Por ejemplo, exactamente.*

E: Tú serías como la ley y nosotros nos mandaremos a nosotros mismos.

La pregunta anterior surge a partir de la discusión cruzada y el diálogo auténtico entre el alumnado y yo. Durante las preguntas de conocimiento previo, en la que se hablaba de las y los revolucionarios que participaron en el movimiento en contra del porfiriato, se habló de Flores Magón, para entrar en contexto. Sí fue necesario que se hablara de lo que es anarquía en términos generales, tanto con participaciones mías como del alumnado, pero sus respuestas no necesitaron correcciones o ampliaciones por mi parte. Fue necesario entender la postura ideológica del autor para poder comprender el significado de muchas cosas que el autor enunciaba en el cuento, sobre todo para poder responder las preguntas de inferencia elaborativa.

Este segundo ejemplo ilustra de manera clara cómo estas mismas participaciones daban cuenta de la interactividad entre el lector, el texto y el contexto, especificada en el supuesto específico 6. Este supuesto denota la influencia de estos tres elementos de la interacción al momento de construir representaciones mentales de lo leído (Parodi, 2014, pp. 101-102) y es que la S05 generó discusión a partir del cuento “El Apóstol” de Ricardo Flores Magón donde el contexto del cuento es la Revolución Mexicana.

Por otra parte, las participaciones que hacen referencia a momentos del texto leído representan parte de esa información procesada y una manera de interactuar del lector con el texto. Si bien dentro de las sesiones sí existen preguntas que necesitan contestarse con momentos o fragmentos específicos para poder llegar a algún punto en específico de la discusión, por ejemplo:

Ejemplo 3: (TO1S02 11:40-12:05 Miguel, Wilson, Juana, Carolina y Christopher)

M: *Ajá, el cabecilla ¿qué le hace el cabecilla?*

W: Pues le grita no que era una perra, así como... era una perra (inaudible).

J: Que así defienden las perras a sus hombres.

M: ¿Y por qué sería un castigo eso?

C: Porque los traicionó.

Ch: por qué traicionó a...

Sin embargo, también existen preguntas las cuales requerían llevar a cabo la conexión entre varios de estos momentos del texto, es decir, requieren llevar a cabo inferencias (puente o elaborativas). En la Figura 4. se puede apreciar la manera en la que respuestas que mencionan momentos específicos del texto, en vez de evidenciar el uso de inferencias, fueron disminuyendo con el paso de las sesiones.

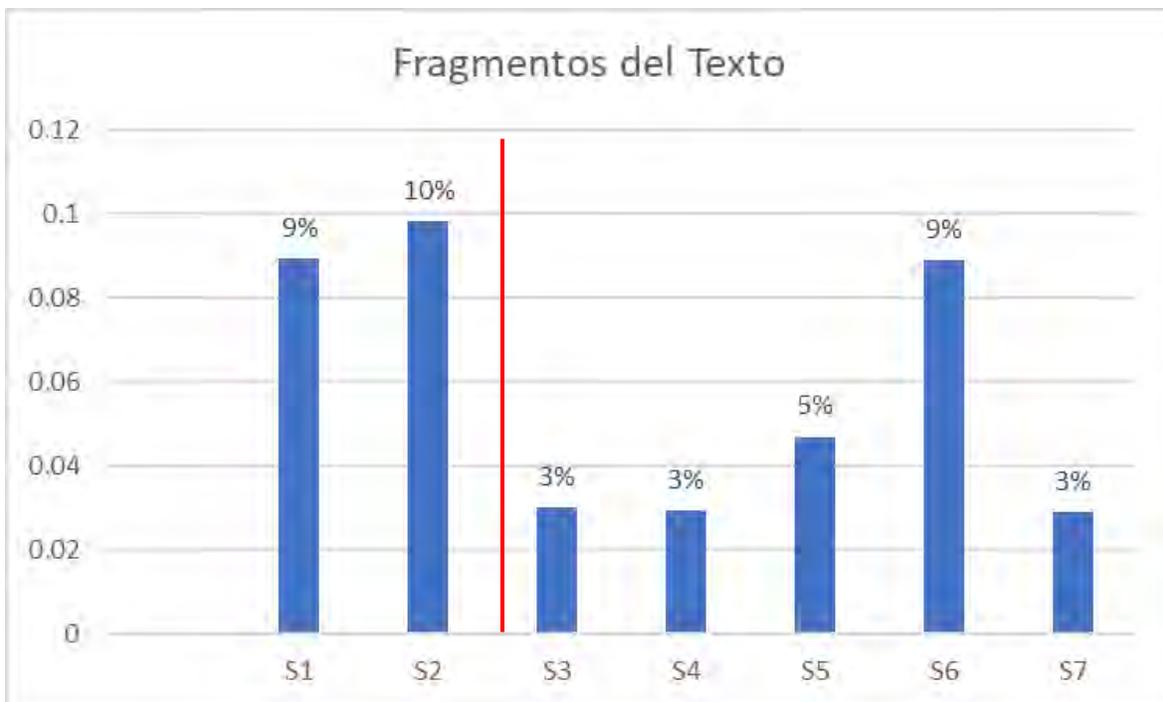


Figura 4. Gráfico que ilustra el porcentaje de participaciones del alumnado que hicieron referencia a momentos o fragmentos del texto. La línea roja representa el inicio de las sesiones que incluyen el ordenador discursivo.

Un ejemplo de respuestas que requieren el uso de inferencias y fueron contestadas con fragmentos/momentos del texto se presenta a continuación. A la pregunta *¿Quién era Juan Lanás?* El alumnado, en lugar de dar una respuesta global de lo que es o quién es el personaje, se limitaron a responder con fragmentos del texto aun cuando la pregunta fue aclarada:

Ejemplo 4 (T01S01 39:15-39:44 Carina, Gilda y Christopher)

M: El esposo de Doña Juana, pero ¿qué hacía Juan Lanas?

C: Era el bueno.

G: Era un borracho.

M: Ajá.

G: Un pueblerino.

C: Un borracho.

G: Era borracho pero buena persona.

M: Era borracho pero buena persona. Tiene estas características...

Ch: No puede ser buena persona, pero ser así...

Con el paso de las sesiones, estas respuestas fueron dando paso a respuestas que daban cuenta de uso de inferencias puente y/o elaborativas. Sin embargo, no siempre fue así. Durante la Sesión 6, en la que se retomaban elementos de la sesión de lectura y análisis del cuento “El Apóstol”, fue necesario retomar muchos elementos del cuento de manera casi textual, lo que da cuenta de una comprensión global del mismo poco satisfactoria. Esto puede deberse al lenguaje que maneja el autor (palabras en desuso en la actualidad), así como el ambiente del cuento (un páramo desolado), lo cual produjo muy poco interés en el alumnado (como ellas y ellos mismos expresaron). Por ejemplo, a la pregunta *¿Qué hace el delegado?*, pregunta que busca una respuesta global acerca de las intenciones del personaje, se respondió de la siguiente manera:

Ejemplo 5: (T01S06 41:20-41:43 Miguel, Juana, Carolina y Ernesto)

M: ¿Qué es lo que hace el delegado?

J: Pues va marchando.

M: Ajá va marchando ¿qué más?

J: Por los campos, los caminos por dónde va pasando.

C: Por donde quiera pasar.

J: Que quiere llegar a este tipo de casitas.

E: Va marchando.

M: ¿Y Cómo era el lugar por donde va marchando?

E: Sombrío.

Finalmente, este tipo de respuestas fueron mejorando, haciéndose más elaboradas con el paso de las sesiones y sobre todo después de incluir el ordenador discursivo dentro de las secuencias didácticas. En lo que refiere a las prototeorías, sí hubo cierto grado de logro (aunque no en todo el alumnado) de lo que enuncia la tercera prototeoría de resultados de aprendizaje pues “son conscientes de la necesidad de hacer uso de conocimientos previos, así como de estrategias motivadas por el deseo de comprensión de lo que se lee”. Y es que no sólo los datos del discurso áulico permiten afirmar lo anterior, sino incluso algunas encuestas de salida aplicadas en la última sesión sí afirman hacer uso de estas estrategias, aunque también hay quienes declaran que no harán uso de ellas pues no existe interés en la lectura en contextos ajenos a la intervención.

Cognición situada

Este supuesto de la TC establece que la comprensión de textos acontece en entornos sociales en donde los procesos discursivos están influidos por contextos históricos (Parodi, 2014, p. 95). Es decir, que las y los lectores construyen sus representaciones a partir de textos originales, pero con la influencia de sus historias de vida y conocimientos, los cuales a su vez están constituidos a partir de fuentes culturales y sociales de diversa índole. En este punto resulta evidente su relación con el supuesto de interactividad y el uso de conocimientos previos (los tres supuestos se relacionan, pero no de manera jerárquica ni se superponen, sino que se entrecruzan en ciertos puntos) con la salvedad de que en este supuesto se da mayor énfasis al establecimiento de la coherencia textual y los procesos de inferencia. Es por lo que, en esta categoría, se exploran las respuestas del alumnado que refieren al uso de inferencias puente y elaborativas, así como al uso del ordenador discursivo en las sesiones de lectura y análisis.

Cabe recordar que se entiende por inferencias a las “representaciones mentales que – a partir de información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee – un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado” (Parodi, 2014). En esta investigación

(e intervención correspondiente) se han solicitado dos tipos de inferencia específicas: puente y elaborativas. Las primeras se consideran fundamentales para una representación mental coherente de la información textual, están exentas de la influencia o requerimiento de conocimiento previo y pueden ser co-referenciales, de causa-efecto, temporales o espaciales, y se alcanzan al poder ligar información contenida dentro del texto. Por su parte, las elaborativas no se consideran obligatorias para comprender un texto, pero es vital en su comprensión profunda y en un tipo de lectura crítica o evaluativa (objetivo clave dentro de la intervención). Son de vital importancia en el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos del texto, pero no se determinan por la información textual, sino por los conocimientos previos, creencias y valores (Parodi, 2014, pp. 59-60).

Debido a este uso valorativo del segundo tipo de inferencias, así como por la influencia de creencias y valores, una tercera variable es propuesta denominada “Juicios y valores”, los cuales son respuestas del alumnado que tienen que ver con los objetivos críticos de las sesiones pero que ya no hacen referencia explícita de la información textual, sino totalmente de conocimiento nuevo generado a partir de las discusiones y las lecturas guiadas.

En cuanto a los usos de inferencias dentro de la intervención, la Figura 5 ilustra el porcentaje de participaciones del alumnado que contienen respuestas satisfactorias y hacen uso de estos procesos.

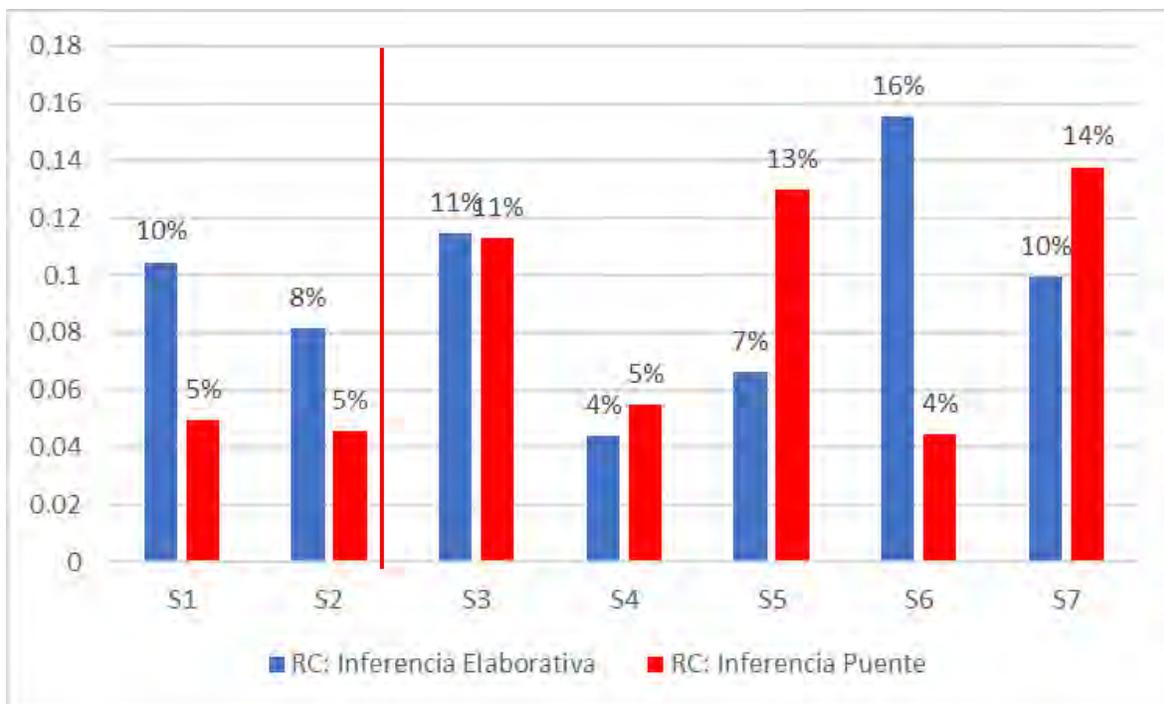


Figura 5. Porcentaje de respuestas satisfactorias del alumnado en las cuales se hace uso de inferencias puente y elaborativas. La línea roja representa el inicio de las sesiones que hacen uso del ordenador discursivo.

Como se pudo apreciar en la sección anterior (categoría Interactividad), el uso de los conocimientos previos es indispensable dentro de las sesiones de la intervención. La manera en la que influye en los procesos de inferencias radica en que son requisito para la comprensión y reconstrucción de la coherencia interna del texto (en la representación mental) de acuerdo con el primer supuesto específico de la TC. Por coherencia en este caso, se entiende como el proceso de orden psicolingüístico en el que se construyen los significados del texto de manera local y global, proceso sin el cual no existe comprensión de lo leído (Parodi, 2014, pp. 97-98).

Gracias a la metodología de la intervención y las secuencias didácticas, se promueve satisfactoriamente el uso de las inferencias de ambos tipos. Sin embargo, salta a la vista que en la Figura 5 la proporción de inferencias puente sí fue variable aunque se mantuvo con relativa estabilidad en las sesiones de lectura y análisis (sesiones 1, 3, 5 y 7) con excepción de la sesión de análisis de “El apóstol” que presentó los problemas mencionados con anterioridad (poco interés, muchas

palabras desconocidas, códigos simbólicos a los que el alumnado era ajeno) lo que dificulta realizar conexiones entre las diversas partes del texto. Si bien el aumento o disminución de la proporción es algo importante a tenerse en cuenta, resulta igual de importante ver la calidad de las respuestas de inferencia puente y cómo éstas se volvieron más elaboradas con el paso de las sesiones.

Durante las primeras sesiones, las inferencias puente eran correctas pero cortas y profundizaban muy poco en las causas que conectaban las diversas partes del texto. Las respuestas sí hacen referencia a partes del texto, pero no se contestan con fragmentos de este y establecen una causa-efecto, por ejemplo:

Ejemplo 6: (T01S01 40:18-40:30, Miguel y Ernesto)

- *¿Cuál fue el problema que dijimos?*
- Sobre la traición y que por eso la Cilindra se mete en problemas.

Sin embargo y como se mencionó con anterioridad, el uso del ordenador discursivo ayudó a que disminuyeran las respuestas que enunciaban fragmentos del texto y se lograron inferencias puente mucho más complejas. La intención del ordenador era justamente influir en la manera en la que el alumnado procesa la información textual y, por lo tanto, llevar a cabo mejores procesos inferenciales. Esto en gran parte gracias a que la manera misma en que se completa este ordenador discursivo (al enunciar lo que cada personaje siente y percibe en diversos momentos del texto) requiere que las respuestas conecten varios fragmentos para poder decir qué siente un personaje.

Ejemplo 7: (T01S03 44:58-45:10 Miguel y Ernesto)

- *Después, en el número 5, cuando dice: si mandas matar a esta gallina, nunca más volveré a comer gallina en mi vida. Entonces qué sentimiento es ése.*
- Como que compasión.
- *Vayan apuntando en su cuaderno todo lo que estoy diciendo, vayan apuntando en su cuadro.*
- Sería como compasión por el huevo o algo así. Es por el huevo que no quiere comer a la gallina.
- *Ajá entonces podemos poner que el sentimiento o la emoción es ¿qué?*
- Como compasión, está sintiendo compasión por la gallina.

Es necesario hacer notar que modifiqué el ordenador discursivo a la mitad de la intervención, puesto que resultaba complicado de responder en un inicio. El ordenador debía ser contestado de acuerdo con la “emoción” y “percepción” que los personajes del cuento sentían o percibían en distintos momentos de la narración. A continuación, se presenta el ejemplo del primer ordenador utilizado y que fue llenado con ayuda del docente en su mayoría, aunque siempre fueron las participaciones de las y los alumnos las que están plasmadas en lo escrito. Corresponde a la sesión 3, en la que se trabaja con el cuento de Clarice Lispector.

Personaje	Sentimiento	Percepción
Padre	Compasión hacia la gallina	La vieron como una comida.
	Una necesidad de comerla	Como un integrante de la familia.
	Indiferencia	No sintió nada.
La hija	Una tristeza	Se negó a comerla.
	Angustia	Por saber si la gallina seguía viva.
	Temor	Que se arrepentido.
La gallina	Miedo	Que se van a comer.
	Desesperación	Por que se sentía acorralada.
	Nervios	Por que puso un huevo prematuro.

Figura 6. Ordenador discursivo elaborado por alumnado con ayuda del docente. Fuente: Base de datos.

Sin embargo, los conceptos de emoción y percepción aplicados en el ordenador fueron confusos para las y los participantes. Debido a esto, cambié el ordenador y ahora se respondía a dos preguntas “¿qué sienten?” y “¿qué ven?” los personajes, lo que lo hizo mucho más sencillo de utilizar. El siguiente ejemplo está llenado completamente por el alumnado, elaborado en pares, pero revisado posteriormente de manera conjunta con el docente y el resto de las compañeras y compañeros. Corresponde a la sesión 5 en la que se trabajó con el cuento de Ricardo Flores Magón.

Personaje	¿Qué ve?	¿Qué siente?
El arábol	Campo, casitas, ríos vacas, niñas	tristesa
		motivado
		triste
El Pueblo	lo veían como un delincuente	quererlos

Figura 7. Ordenador discursivo elaborado totalmente por alumnado. Fuente: base de datos.

Como último ejemplo de este tipo de inferencias durante las sesiones de análisis de los textos, el siguiente corresponde la respuesta a una pregunta y no al llenado del ordenador discursivo. A la pregunta *¿cómo ven al delegado (por el pueblo)?* Una pregunta que requiere realizar la conexión entre diversos momentos del texto para lograr una respuesta global, el alumnado responde:

Ejemplo 8: (T01S05 1:09:00-1:09:24 Ernesto, Miguel, Wilson y Christopher)

E: Como un desconocido que tiene ideas.

M: Ajá ¿por qué será?

W: Porque nadie había tratado ese tipo de temas. No habían conocido cosas, así como...

Ch: A lo mejor no querían hablar de la revolución por miedo de que pasara algo.

M: ¿A quién?

Ch: A los ciudadanos del pueblo.

Si bien como docente solicito ampliación de respuesta en el Ejemplo 8, no se debe a una respuesta insatisfactoria sino a el deseo de poder llevar la discusión y diálogo a una mayor profundidad. Así, estas inferencias no sólo le dan mayor coherencia a los significados y representaciones globales del texto, sino que permiten dar paso a inferencias elaborativas en las que las y los participantes del taller puedan hacer

uso de conocimientos previos, así como de juicios y valores. Incide de manera parcial en la tercera prototeoría de resultados de aprendizaje al hacer uso “de estrategias de lectura crítica y retórica (Perales Escudero y Sandoval Cruz, 2016) que les permitan expresar sus reflexiones de un texto leído mediante una verbalización oral”. En este caso, las preguntas buscan promover la lectura retórica, lo cual se logra por medio de los procesos inferenciales.

Estas inferencias, como afirma la TC en su supuesto específico 2, obligan al lector a construir representaciones mentales de los significados que intenta dar el escritor, pues esos vacíos informacionales que deja la información textual, al conectar lo que en apariencia no está vinculado, rescata implícitos existentes y aporta información desde el conocimiento previo (Parodi, 2014, p. 98). De igual manera, se puede observar por medio de estos ejemplos, que la puesta en práctica y desarrollo de estos mecanismos se da de manera progresiva a lo largo de las sesiones, aún al hacer frente a nuevos textos, tramas y temas (p.99).

En lo que concierne a las inferencias elaborativas, éstas demuestran un incremento más evidente en su coocurrencia a partir de la introducción del ordenador discursivo. Esto se debe, probablemente, a que al describir las emociones que tienen los personajes de los cuentos, hacen referencia (muchas de las veces) a sentimientos que las y los participantes han tenido en su propia vida. Ejemplo de esta irrupción del ordenador se observa que, en la sesión de análisis anterior a su uso, las inferencias elaborativas se daban de la siguiente manera. A la pregunta *¿Eran buenas o malas estas personas (los revolucionarios en el cuento) ?*:

Ejemplo 9: (T01S01 52:00-52:25 Carolina, Christopher, Miguel y Gilda)

G: A la vez buenas, porque pues tampoco van a dejar que ellos también mueran.

C: Y si ellos, algunos estaban haciendo mal pues... pues sí.

Ch: Pero no debes matar personas.

M: *¿Cómo?*

Ch: No es bueno matar personas.

M: *No es bueno matar personas entonces ¿eran buenos o eran malos?*

Ch: Neutrales.

G: No es bueno matar personas, pero debían, porque si no mataban los mataban a ellos.

Se da cuenta del uso de sus valores y creencias puesto que cada participante tiene un juicio distinto con respecto a las acciones que tienen los personajes para poder decidir si son buenas o malas personas. Por otra parte, al hacer uso del ordenador discursivo en una sesión de análisis posterior, en el llenado de éste se da cuenta de lo que mencioné con anterioridad. Se hace uso de lo que ellas y ellos sienten al momento de referir a los sentimientos de los personajes:

Ejemplo 10: (T01S03 1:11:11-1:11:34 Gilda)

- Yo siento que decepción porque pareciera ser una parte de la familia porque a veces, bueno, nos acostumbramos a estar en un lugar y yo siento que igual las gallinas son como los perritos, si vives en una casa puedes salir a la calle hacer lo que quiera si regresas, eso es costumbre. Entonces pues siento que sintió decepción. Bueno, a mi punto de vista.

De esa manera, al responder “¿qué siente” la gallina (el personaje principal), la participante Gilda no sólo da cuenta de las emociones del personaje, sino que hace uso de inferencias elaborativas, reforzadas con creencias y valores adquiridos en su entorno familiar. A esa respuesta, otros participantes coincidieron en que la gallina sintió decepción, reforzando así la representación mental y los nuevos significados construidos.

La presencia de estas inferencias elaborativas en muchas de las sesiones se duplica con respecto a las primeras dos que no lo usaban (figura 5). Esto permite pensar que el ordenador influye sobre todo sobre este tipo de inferencias. De igual manera las respuestas con este tipo de inferencias que responden a preguntas específicas se ven fortalecidas al paso de las sesiones, con argumentos más elaborados. Por ejemplo, a la pregunta *¿A qué se refiere el autor cuando dice “así es la idea, inmune a la opresión?”* El alumno Christopher responde:

Ejemplo 11: (T01S05 25:34-25:48 Christopher)

- Yo digo que cuando dice eso se refiere a que lo que dicen los demás no le va a importar, él quiere dar su libertad y no dejará que dejará de dar su misión a menos que... no dejará de dar su mensaje, aunque lo quieran negar.

La TC postula que los procesos inferenciales no son algo que se pueda enseñar tal cual, sino que se deben “crear contextos discursivos específicos de puesta en práctica y donde el lector deba ejecutarlas” (Parodi, 2014) por lo que los resultados y datos hasta ahora mostrados permiten decir que las sesiones de preguntas, así como el ordenador discursivo permiten la creación de este contexto discursivo, que promueve y fomenta el uso de procesos inferenciales.

Finalmente, para terminar con la categoría de Cognición situada, habrá que referirse a las participaciones de las y los alumnos que representan juicios o valoraciones. Estas fueron mucho más ocurrentes en las sesiones de andamiaje, en las cuales se retoman conocimientos generados en las sesiones de análisis para poder elaborar las reseñas críticas. Esta coocurrencia se muestra de manera gráfica en la siguiente figura.

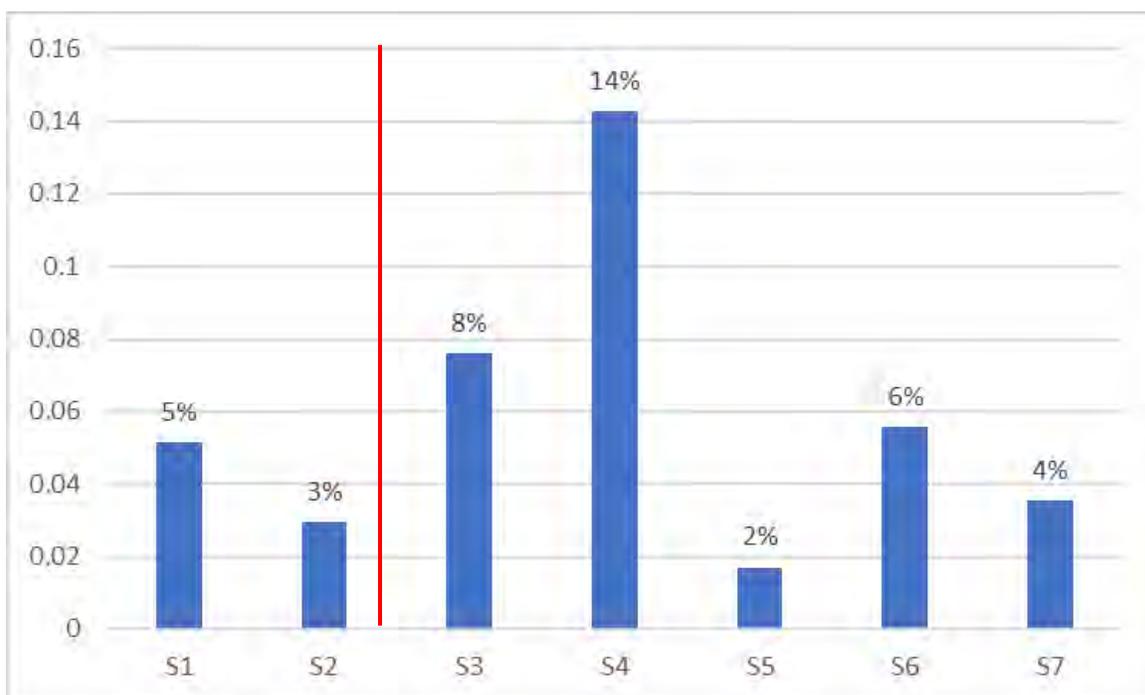


Figura 8. Porcentaje de participaciones del alumnado que enuncian juicios o valoraciones a partir de los conocimientos generados durante la intervención. La línea roja representa el inicio de las sesiones que hacen uso del ordenador discursivo.

Un buen ejemplo de este tipo de respuestas se encuentra en la sexta sesión. Durante la reflexión para la elaboración de la reseña crítica, se discutía acerca de personajes de la vida real que pudiesen ser revolucionarios como el delegado en el cuento de Ricardo Flores Magón. Tras discutir primero cómo eran los revolucionarios del porfiriato, se dialogó sobre la figura de Andrés Manuel López Obrador y cómo el tuvo una oposición similar a la del delegado antes de llegar a la presidencia, lo que llevó a un alumno a contestar lo siguiente tras declarar que los opositores (de Andrés Manuel) estaban de acuerdo con la ideología dominante del momento:

Ejemplo 12: (T01S06 34:58-35:52 Wilson)

- Porque lo que quieren es seguir robando, se quieren beneficiar de la o sea del dinero de la de la gente, no como Andrés Manuel decía que no quería que hubiera huachicol, y pues dicen por ahí tenía sus amistades que compraban terrenos, pero había prestanombres y eran terrenos privados y así. Pues Andrés Manuel hablaba así por eso le ponían trabas como ahí está el ejemplo de El Pelón. Tantas cosas que decía que lo veía con otro político que era corrupto.

El tercer supuesto específico de la TC alude a orientar el proceso lector de acuerdo con objetivos, tanto del lector mismo, como funcionales (Parodi, 2014, p. 99). En este sentido, la cuarta prototeoría instruccional refería al uso de métodos de análisis retóricos para ubicar los topoi de Fahnstock y Secor (Wilder y Wolfe, 2009) como objetivo de las sesiones. Sin embargo, durante el diseño de las secuencias didácticas estos objetivos que orientan al proceso lector cambiaron a unos más funcionales del tipo “criticar de manera oral la postura ideológica comunicada en el cuento” desde alguna de las perspectivas críticas mencionadas con anterioridad, por lo que esta prototeoría debe cambiar.

El orientar el proceso hacia ese objetivo es lo que ayudó, en mayor medida, a que estos juicios y valoraciones fuesen más abundantes y más elaborados con el progreso de las sesiones de la intervención. Este objetivo funcional, ajeno a los deseos intrínsecos del lector, dan forma al contexto discursivo específico que requiere el aprender a usar inferencias, pero también permite tomar posición respecto a problemas del contexto social. Estos objetivos funcionales están

presentes desde las sesiones de análisis, pero pudieron ser expresados con mayor libertad en las sesiones de andamiaje. Ejemplo de este tipo de participación, anterior al uso del ordenador, sería la siguiente. Al momento de hablar de justicia, un alumno dijo:

Ejemplo 13 (T01S01 58:30-58:35 Jesús)

- Pues que les toque igual a todos.

Mientras que otra participante respondió:

Ejemplo 14 (T01S01 58:05-58:10 Carolina)

- Cuando... es cuando están siendo... o sea cuando algo es verdad.

Uno de los objetivos de la sesión era llevar el diálogo hacia cuestiones de justicia social, por lo que esta opinión sobre lo que es la justicia, si bien parte de significados inicialmente discutidos a partir de la lectura, es válido decir que éste es conocimiento nuevo generado en la sesión y una toma de postura respecto al objetivo funcional. Estos juicios y valores dependen de conocimientos previos elaborados a partir de experiencias individuales y grupales en contextos sociohistóricos particulares. Ya que no todas y todos comparten exactamente los mismos conocimientos, se construyen representaciones mentales levemente diferentes a partir de un mismo texto (Parodi, 2014, pp. 100-101). Aunque estos juicios y valoraciones no son muy elaborados, vale la pena destacar que algunos participantes tuvieron intervenciones más satisfactorias en sesiones posteriores (ejemplos 10, 12 y 15).

Un ejemplo más claro y elaborado se da en sesiones posteriores, cuando este uso de creencias y valores entra en juego para emitir juicios respecto a sus propios contextos sociohistóricos. En la sesión de discusión de “Una gallina” de Clarice Lispector, en la que el objetivo funcional se centra en la violencia de género, una de estas participaciones se dio de la siguiente manera:

Ejemplo 15: (T01S04 30:11-30:40 Miguel y Gilda)

- *En este punto podemos poner opiniones diversas, no está mal, es normal. Yo como hombre puedo pensar que hombres y mujeres sufrimos violencia de género por igual, pero si le pregunto a una mujer ¿qué va a pasar?*
- Es que sí, las mujeres sí sufren más, igual los hombres sufren, pero no es lo mismo. Nosotras sufrimos porque los hombres, no todos, pero te tratan mal. Es cuando tienes un novio macho y ese novio te dice (inaudible). Desde que tienes un novio tienes que sufrir eso.

El siguiente ejemplo refuerza lo anterior al ilustrar cómo el alumnado hace uso de estos juicios y valoraciones en el llenado del organizador discursivo de la sesión 5, en la que se analizó y discutió el cuento de Ricardo Flores Magón, “El apóstol”. Al dialogar acerca de la emoción del personaje principal (el delegado) al llegar al pueblo, el alumnado discutió conmigo, con argumentos respaldados por creencias y valores propios, de la siguiente manera:

Ejemplo 16: (T01S05 1:05:15-1:06:18 Miguel, Ernesto, Christopher y Tobías)

M: Entonces Edgar el cuento ¿si está diciendo eso cómo se siente?

E: Pues no sé, se siente como entusiasmado, aunque lo miran feo.

M: Ajá muy bien ¿qué más?

Ch: Se siente motivado por las ideas de la revolución.

M: Ajá ¿qué más?

T: Desesperado.

M: ¿Por qué desesperado?

T: Porque lo ven extrañamente.

M: Porque lo ven extrañamente, porque a pesar de que está motivado que se siente desesperado porque no le están haciendo caso. Así como cuando yo hablo y no me hacen caso.

E: No es cierto, no siempre. Hay que parece que ignoras a una persona quiere decir que no le haces caso.

M: Pero en el caso del delegado ¿será que están haciendo caso?

E: Sí porque, de todas maneras, aunque él está hablando ahí en una parte del cuento dice que después de que él habla como que todo se miran entre sí mismos, como quien dice tomando en cuenta lo que él dijo.

En lo que refiere a la sesión 6, se discutía con el alumnado acerca de lo que entendían por “líder social” a partir de los nuevos conocimientos generados en la sesión anterior, donde se dialogó acerca del texto de Flores Magón. Tras discutir

brevemente lo que se entendía como ideología (que tuvo despuestas como en el ejemplo 12) el alumnado contestó a la pregunta ¿qué entienden por líder social? De la siguiente manera, demostrando discusión cruzada, diálogo auténtico y con una síntesis de la discusión por mi parte para alcanzar nuevas representaciones mentales de acuerdo con el Texto 5 de la TC:

Ejemplo 17: (T01S06 36:55-37:55 Carolina, Christopher, Juana, Miguel y Ernesto)

C: Que se socializa con las personas.

M: Ajá ¿por qué será que obtiene tanto apoyo de la sociedad?

Ch: Porque se ve que es buena persona.

M: Porque es buena persona ¿qué más?

C: Porque están creyendo lo que va a hacer.

J: Carisma.

M: Esa es una característica muy importante que puede ser buena o puede ser mala

C: Buena labia.

E: Porque como dice el dicho que no hagas cosas que parezcan malas y tal vez él hace cosas malas que parecen buenas, tal vez puede ser que él no sea la mejor persona, pero trata bien a la gente y todo.

M: Perfecta definición de líder social...

A partir de todo lo anterior, se puede concluir esta sección con el refinamiento de la última prototeoría de resultados de aprendizaje. Si bien en un principio esta señala que “Los estudiantes interpretan, reflexionan y ejercen una crítica oral y escrita respecto al posicionamiento ideológico de un autor mediante métodos de análisis retórico (Wilder y Wolfe, 2009)” habría que añadir que no sólo pueden criticar el posicionamiento ideológico de las y los autores (cosa que de hecho no sucede a menudo), sino que también se ejerce una crítica al contexto sociohistórico que influye en los textos leídos así como en las experiencias de vida que dan forma a las representaciones mentales que surgen a partir de lo que se ha leído.

Socioconstructividad

En pocas palabras, el supuesto de socioconstructividad señala que “el lector se construye a sí mismo y desarrolla la capacidad de lectura en actividad con otros y

gracias a otros” (Parodi, 2014). Si bien las personas tienen la capacidad innata del lenguaje, esta se adquiere gracias a la capacidad de simbolización que se desarrolla en su interacción con otras personas. Con todo y que es uno de los supuestos generales de la TC, este aspecto no fue tomado en cuenta a priori en la codificación, sino que surgió en un tercer ciclo del análisis y codificación de los datos, al encontrar participaciones fuera de guion, en las que no se respondía a una pregunta hecha por mí, sino que eran respuestas, correcciones, objeciones o afirmaciones entre participantes. Por lo tanto, a estas participaciones se les codificó como Discusión cruzada, cuando es entre participantes y Diálogo auténtico cuando yo participaba como un igual o mediador de esta discusión espontánea. Mucha de esta discusión y diálogo se generaba a partir de preguntas propias que el alumnado hacía (a partir de dudas o inquietudes en medio de la discusión, pero que podía responder yo u otro compañera o compañero), dudas auténticas que surgían de la discusión de algún tema en específico o de algún aspecto del texto, por lo que también se presenta la coocurrencia de estas preguntas.

Así, se presenta la Figura 7. para mostrar de manera gráfica la coocurrencia de estas participaciones.

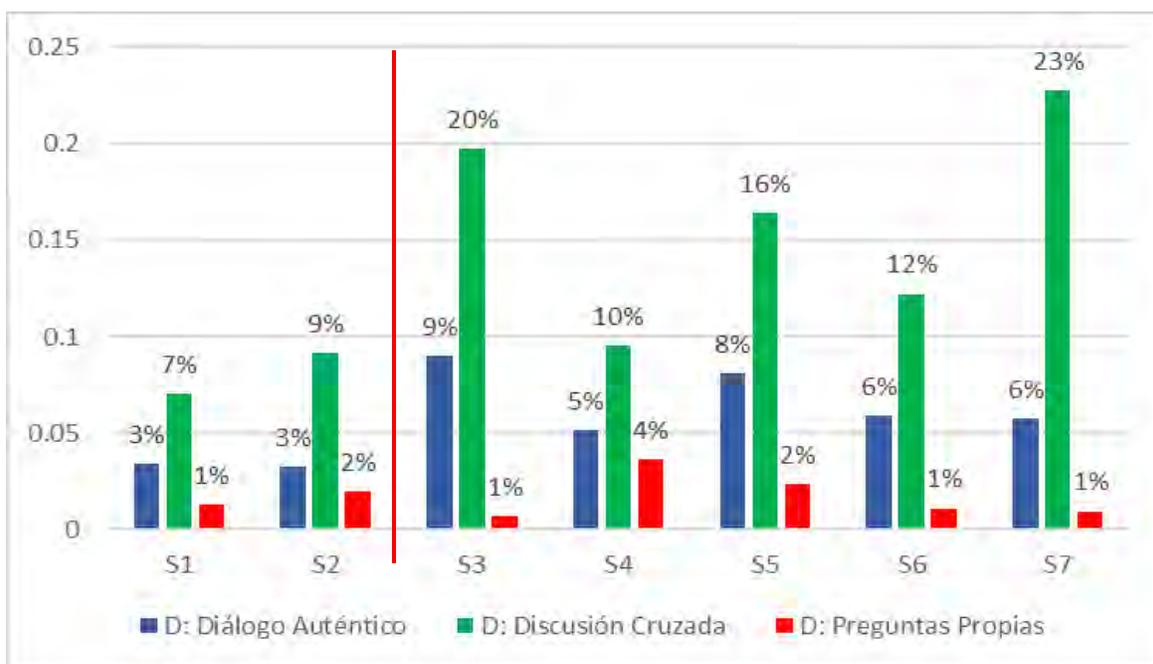


Figura 9. Porcentaje de participaciones fuera de guion, tanto del I/D como de las y los participantes. La línea roja representa el inicio de las sesiones que hacen uso del ordenador discursivo.

Si bien esta socioconstructividad se ve reflejada en todas las sesiones, es a partir de la introducción del ordenador discursivo que en algunas sesiones la duplica, debido a la instrucción de que fuese contestado en parejas y discutido con el resto de las y los participantes posteriormente. Dentro de esta discusión se encuentran tanto participaciones que dan cuenta de inferencias puente, elaborativas, juicios y valores, por lo que fueron de gran ayuda al momento de la reconstrucción de la coherencia del texto, así como en la formulación de nuevas y mejores representaciones mentales.

Lamentablemente, mucha de la discusión cruzada al trabajar con el ordenador discursivo se perdió en las transcripciones debido a las múltiples participaciones simultáneas. Pero al momento de discutir significados se pueden encontrar ejemplos como el siguiente.

Ejemplo 18 (T01S05 1:23:41-1:24:24 Miguel, Juana, Ernesto)

M: Por miedo a que les pasará algo ¿están de acuerdo?

J: Tal vez, pero tal vez no

M: ¿Qué más sería entonces?

E: Porque como usted dijo que eran diferentes entonces por más indiferencia...

M: Entonces es que hay gente que lo hace por indiferencia y gente que lo hace por miedo. Gente que dice no me importa esto y gente que dice a lo mejor puede que sí, pero tengo miedo de que me pase algo.

E: Porque no tienes la confianza de que tal vez sea de que vaya a pasar lo que él quiere.

J: Que pase lo contrario.

E: Ajá que no suceda lo que él está diciendo si no lo contrario.

J: Y empeora.

M: ¿y qué sería la peor situación entonces?

J: No sé, que empiecen a matar gente.

Mis intervenciones se limitan a guiar la discusión para que no perdiese su cauce. Sin embargo, las intervenciones del alumnado permiten detectar errores o respaldar afirmaciones al momento de generar hipótesis y verificarlas. Son actividades metacognitivas y metalingüísticas de auto y coevaluación para llevar a cabo

procesos propios de interpretación y, mediante estos, validar la construcción de sentidos a partir de la información recibida (Parodi, 2014, p.103). También hay que decir que, desde el último supuesto específico de la TC, esta socioconstructividad, de la mano de las disposiciones innatas de las personas, permiten hacer uso de estas habilidades de manera permanente, lo cual se ve reflejado en el aumento paulatino de estas habilidades a lo largo de las sesiones en las cuales, la séptima, cuenta con casi una tercera parte de participaciones que caen dentro de la discusión cruzada.

En esta última sesión, tenemos discusiones (con preguntas propias y diálogo auténtico) del tipo:

Ejemplo 19: (T01S07 17:52-19:21 Miguel, Ernesto, Carolina y Christopher)

E: Y se hablaban ¿qué pasaba?

M: *Pues te azotaba, te golpeaban...*

Ch: ¿No te mataban?

M: *Pues puede ser.*

E: Si te mataban a estar encerrado, pues prefiero... prefiero hablar y...

M: *Las características de los calabozos también son éstas. Están torturando constantemente porque algo hiciste que no querían que hicieras, pues te castigan por eso no y, como no es legal, pues pueden hacer cosas pues fuera de la ley. Ungerfell fue el que le enseña a estas personas a hablar con los dedos pero ¿será Pinio el que está hablando en todo el cuento?*

- No (varias voces).

M: *¿Quién será que está hablando?*

C: Está hablando un... otro preso porque...

Ch: Un narrador.

C: El que le enseñó.

E: El que le enseñara alfabeto de los dedos porque le enseñó.

Ch: Si no eres fuera enseñado pues no fuera.

C: Por otro.

E: ¿Cómo se dice? ¿no hubiera sabido?

M: *No hubiera sabido. Como dice también su compañero Christopher ¿cómo dijiste que se llamaría esta persona?*

Ch: Narrador.

M: *Exactamente, que a lo mejor no sabemos su nombre, pero esa persona nos va diciendo qué es lo que está sucediendo, qué es lo que está viendo. Y que en este caso sería la persona que pondremos aquí ¿Hay algún otro personaje que está haciendo cosas?*

Ch: El enseñador está enseñando a hablar con las manos.

Es, a partir de estos ejemplos y datos, que se ve la importancia de la socioconstructividad y su creciente presencia dentro de las sesiones. Sin embargo, si bien influyen en los resultados de aprendizaje y se encuentran dentro del diseño instruccional, están ausentes en las prototeorías. Es por ello que, en el refinamiento de las mismas, es necesario señalar que se motiva esta construcción social de significados y se ve reflejada no sólo en la comprensión de textos, sino en la construcción de significados que impactan la interpretación de lo leído y la manera en la que las y los participantes significan el mundo que les rodea, dando por cerrado el ciclo de literacidad crítica que el MLCA busca alcanzar.

Reflexión

Es, a partir de todos estos datos, que se puede proceder al ciclo de *reflexión*, puesto que ya hay pautas para refinar las prototeorías de resultados de aprendizaje e instruccionales. A continuación, se presentan las tablas de resultados de la prueba de desempeño aplicadas al final de la intervención (la misma aplicada al inicio de la intervención). Esta prueba se aplicó el 20 de mayo del 2019 a las 7:00 am a 26 alumnas y alumnos del mismo grupo, entre los que se encuentran quienes participaron en la intervención. La siguiente Tabla 7 es una comparativa de los resultados de quienes participaron en la intervención y quienes no lo hicieron y permanecieron con las mismas clases tradicionales como las propone el programa de LEOyE II.

Tabla 7.

Comparativa de los resultados de la prueba de desempeño final.

Aspecto	Reactivo	Alumnado	Participantes
	33		
Recuperar información		66%	64%
	31	75%	55%
Interpretación	32	28%	36%
	34	88%	45%
	35	50%	45%
Reflexión	30	0%	27%
	36	38%	45%

Si bien en cuanto a la recuperación de información los resultados parecen permanecer igual e incluso al mismo nivel de logro entre alumnado regular y quienes participaron en la intervención, sí existen diferencias en cuanto a la reflexión de lo leído.

En lo que refiere a la interpretación, la Figura 8 representa el nivel de logro de manera comparativa.

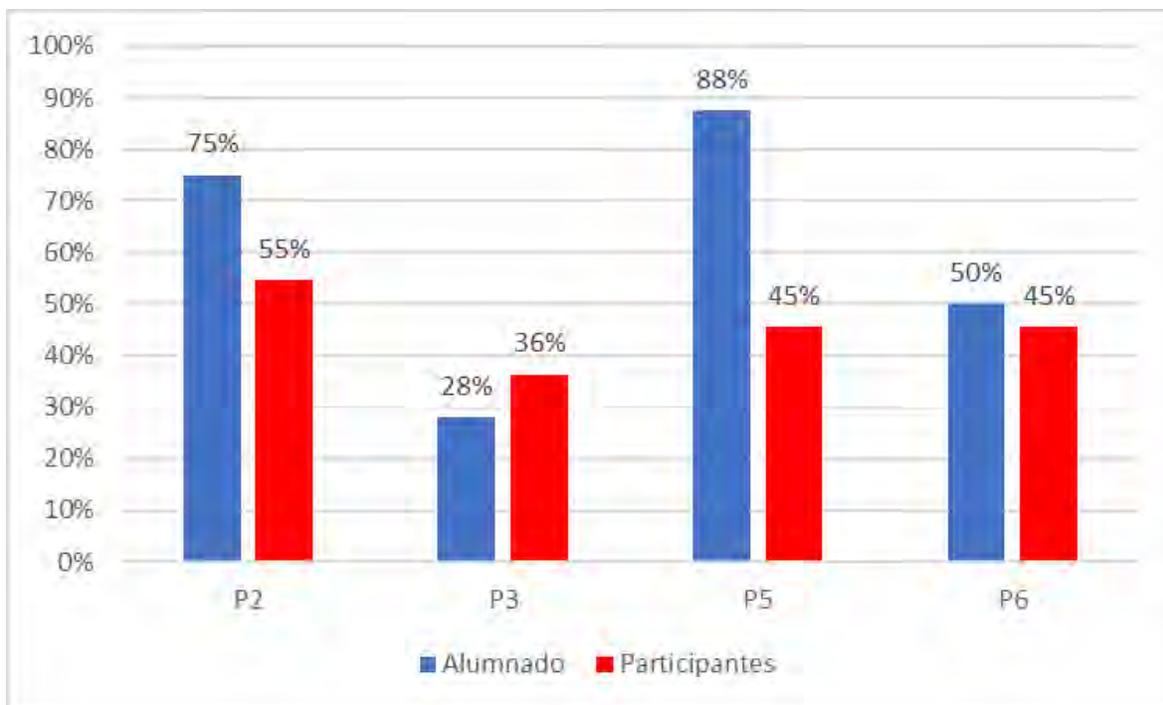


Figura 10. Porcentaje de logro en preguntas de Interpretación de la prueba de desempeño.

De manera similar, en lo que refiere a las preguntas de reflexión, la Figura 9. muestra de manera gráfica el nivel de logro de manera comparativa.

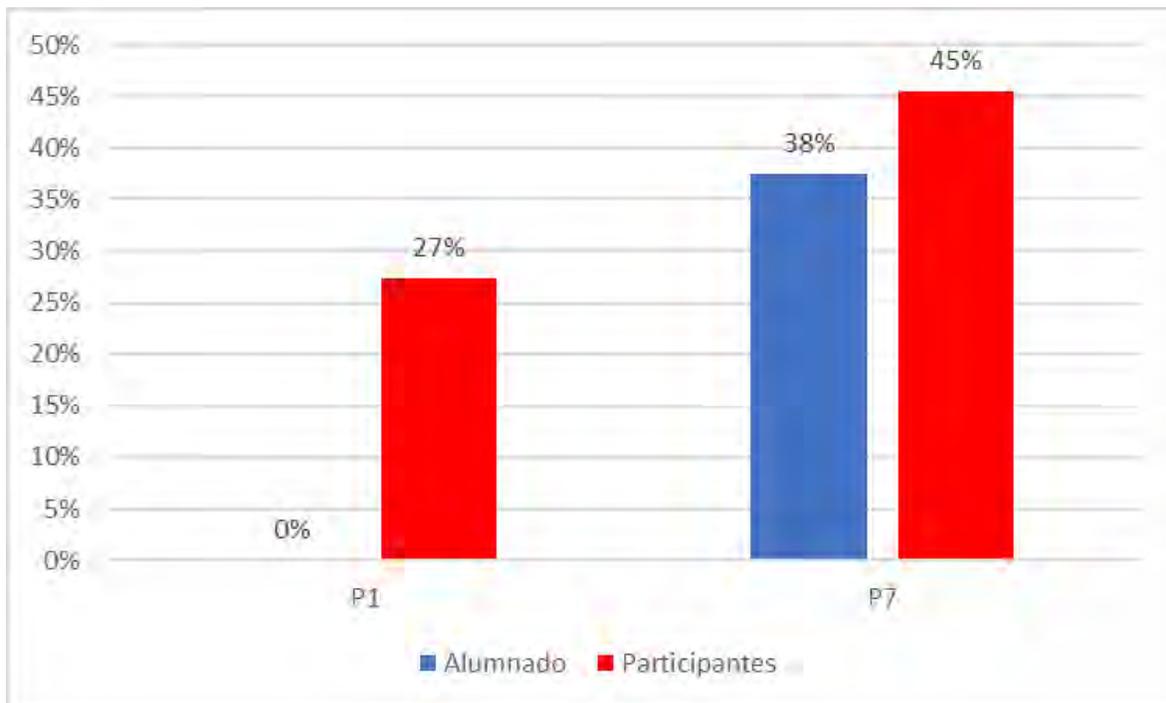


Figura 11. Porcentaje de logro en preguntas de Reflexión de la prueba de desempeño.

La primera de estas preguntas requiere reflexionar acerca de cómo dos personas justifican su punto de vista en relación con el personaje de la mujer del cuento “El regalo”, apoyando por qué la primera persona podría decir que el personaje es cruel y por qué la otra persona dice que es compasiva. Una respuesta correcta se respondía de manera similar a la siguiente:

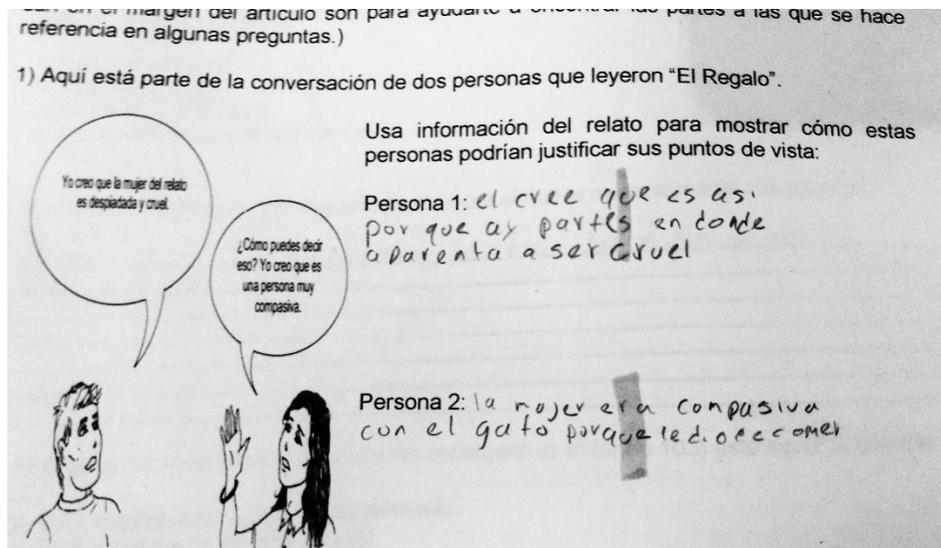


Figura 12. Ejemplo de la primera pregunta de reflexión respondida de manera satisfactoria. Fuente: base de datos.

La segunda pregunta de reflexión es, de hecho, la última de la prueba. Esta pregunta podría tener uno o dos puntos (de los 10 totales) en dependencia de la calidad y características de la respuesta. Una respuesta de un punto es aquella que evalúan el cuento con relación a una secuencia narrativa como la siguiente:

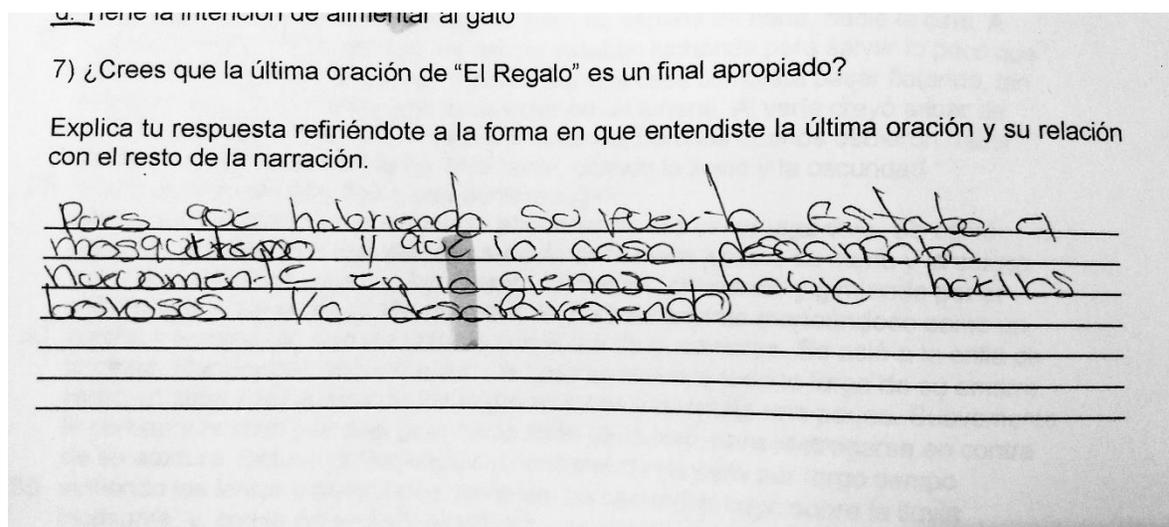


Figura 13. Ejemplo de la segunda pregunta de reflexión respondida de manera satisfactoria con un punto. Fuente: base de datos.

Una respuesta de dos puntos es aquella que, además de evaluar el cuento con relación a la secuencia narrativa, evalúan el acabamiento temático:

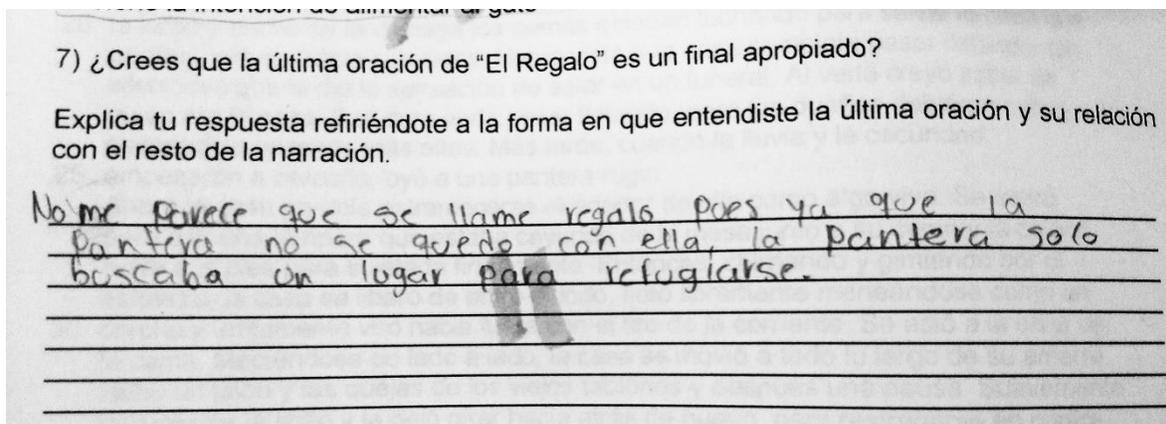


Figura 14. Ejemplo de la segunda pregunta de reflexión respondida de manera satisfactoria con dos puntos. Fuente: base de datos.

Esta comparativa no busca establecer quiénes lo hicieron mejor, sino observar que las y los participantes de la intervención pudieron alcanzar un nivel de logro similar al del alumnado del curso regular. Hay que recordar que quienes participaron en el taller tuvieron un nivel de logro por debajo de la media a diferencia de quienes siguieron con el curso con la docente responsable.

En lo que refiere a la interpretación, sí hubo niveles similares por lo menos en dos de las cuatro preguntas (preguntas 3 y 6). En cambio, en las preguntas de reflexión, las y los participantes no sólo incrementaron su nivel de logro, sino que incluso salieron mejor puntuados que el resto de sus compañeras y compañeros. Ahora bien, en lo que refiere a resultados individuales de las y los participantes, es más evidente en qué aspectos pudieron mejorar su nivel de logro. Eso se demuestra en la Tabla 8 presentada a continuación:

Tabla 8.

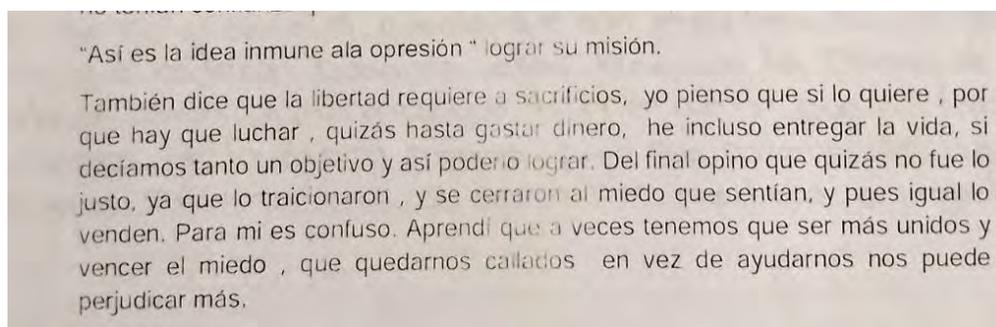
Nivel de logro individual por participante, con el resultado inicial y final en cada aspecto evaluado por la prueba. En naranja se presentan quienes tuvieron un desempeño menor al inicial, en amarillo quienes su desempeño fue el mismo y en azul quienes mejoraron su desempeño. Se presentan de acuerdo con el nivel de desempeño alcanzado, de menor a mayor.

Participante	Momento	Rec. Info	Interpretación	Reflexión	Total
Gilda	Inicial	1	2	2	5
	Final	0	0	0	0
Mario	Inicial	0	2	0	2
	Final	0	2	0	2
Carolina	Inicial	1	1	0	2
	Final	1	1	1	3
Juana	Inicial	1	2	1	4
	Final	1	1	2	4
Tobías	Inicial	1	2	0	3
	Final	1	3	0	4
Sabina	Inicial	1	1	1	3
	Final	1	3	2	6
Benigna	Inicial	1	0	1	2
	Final	1	4	1	6
Jesús	Inicial	0	3	1	4
	Final	1	3	3	7
Ernesto	Inicial	1	3	1	5
	Final	1	3	3	7
Christopher	Inicial	1	2	2	5
	Final	0	4	4	8
Wilson	Inicial	1	0	0	1
	Final	0	0	0	0

Es importante señalar que la participante Gilda no respondió la prueba a pesar de que estuvo presente al momento de su aplicación y declaró “que no se sentía en condiciones de hacerla”. Por otra parte, el participante Wilson no estuvo presente al momento de la aplicación por lo que no presentó la prueba y no se cuenta con su nuevo nivel de desempeño. Finalmente, Mario sí estuvo presente al momento de la aplicación, pero no tomó las últimas sesiones del taller del que constaba la intervención.

Resulta interesante observar que la participante Juana no mejoró su nivel de desempeño respecto a la primera prueba aplicada al inicio de la intervención. No tengo evidencia que pueda explicar este hecho, pero llama la atención que esta

participante tuvo muy buenas intervenciones en las sesiones de respuestas (como se puede observar en algunos de los ejemplos anteriores). Siempre fue muy participativa y sus producciones escritas se encuentran dentro de las mejores y más completas de las que se encuentran entre las evidencias. A continuación, se muestra el juicio/valoración de su reseña crítica de “El apóstol” de Ricardo Flores Magón, donde se da cuenta de una excelente comprensión, no sólo de los contenidos del cuento, sino también de una buena reflexión a partir de éstos.



“Así es la idea inmune a la opresión” lograr su misión.

También dice que la libertad requiere sacrificios, yo pienso que si lo quiere, por que hay que luchar, quizás hasta gastar dinero, he incluso entregar la vida, si decíamos tanto un objetivo y así podemos lograr. Del final opino que quizás no fue lo justo, ya que lo traicionaron, y se cerraron al miedo que sentían, y pues igual lo venden. Para mí es confuso. Aprendí que a veces tenemos que ser más unidos y vencer el miedo, que quedarnos callados en vez de ayudarnos nos puede perjudicar más.

Figura 15. Ejemplo de juicio/valoración satisfactoria en una reseña crítica. Fuente: base de datos.

Estas últimas líneas también dan cuenta de una evaluación del texto no sólo en términos de la forma e intención, sino también del aprendizaje construido a partir de la reflexión del texto.

Ahora bien, respecto a las y los participantes que tuvieron una diferencia positiva respecto a la primera aplicación de la prueba de desempeño (siete de once), es notable que en su gran mayoría se mantuvo igual respecto al rubro de “recuperación de información”, puesto que sólo el participante Jesús mejoró en este aspecto y el participante Christopher desmejoró respecto a la primera prueba. Cinco de estos participantes mejoraron sus habilidades para poder interpretar la información del texto leído, con lo cual se deduce que el promover el uso de inferencias dio resultado positivo durante las sesiones del taller. En cuando al apartado de reflexión que evalúa la prueba, los siete alumnos mejoraron en este aspecto, lo cual se corresponde y refuerza lo concluido en la Figura 9, siendo este aspecto el mejor reforzado a través de la intervención.

Si bien no se cuenta con producciones escritas de todas y todos los participantes, ni de todas las sesiones y textos revisados, puedo constar que fue justamente la reflexión el aspecto que casi todas y todas cumplieron satisfactoriamente en las reseñas críticas, aunque muy pocas veces se cumplía con el contexto o la descripción del texto de manera apropiada. Esto puede deberse a que las sesiones de reflexión y diálogo (de dos horas) muchas veces fueron más provechosas. En contraste con las sesiones destinadas a la elaboración de la reseña crítica (de una hora) en las cuales se utilizaba mucho tiempo en retomar conocimientos previos por medio de subsunsores (que también llevaban a diálogo y reflexión) pero dejaba poco tiempo para el andamiaje respecto a la elaboración de los productos escritos.

De esta manera y gracias a los datos y reflexiones anteriores, se ha llegado a una nueva versión de las prototeorías, que toman como base las iniciales. Estas nuevas prototeorías, además de contar con una mejor redacción (más clara), se ven influidas mayormente en su aspecto instruccional por lo reflexionado y en su aspecto de resultados de aprendizaje por lo observado a través de los datos. Debido a que los resultados de las pruebas de desempeño en sus tres momentos (pilotaje, inicio y final de la intervención) fueron muy similares, el aspecto de necesidades de aprendizaje no tuvo ningún cambio.

En el aspecto de resultados de aprendizaje, la primera no fue modificada debido a que fue tomada casi textualmente del programa de estudios de LEOyE II para el bachillerato general. La segunda y tercera sólo fueron redactadas de manera más clara y la que tuvo un cambio importante fue la cuarta. Esta última prototeoría en un principio enunciaba que las y los alumnos verbalizarían una crítica frente al posicionamiento ideológico del autor leído, por medio de métodos de análisis retórico. Si bien eso sí se cumple, parece ser que el análisis retórico influye mucho más en la reconstrucción de la coherencia del texto y su interpretación, aspecto que ya viene contemplado en la tercera prototeoría. En cambio, la crítica se expresa y fortalece mucho más mediante el diálogo auténtico con el docente y mediante la discusión cruzada entre pares, gracias al aspecto socioconstructivo de las sesiones.

Es por eso que decidí enunciar que es mediante la reconstrucción social de los significados del texto que esta crítica se alcanza de manera satisfactoria.

En cuanto a las prototeorías instruccionales, la primera tuvo un cambio pequeño, pero de suma importancia. A los métodos de lectura crítica y retórica, se añade el ordenador discursivo que demostró tener un impacto positivo en la manera que el alumnado procesa la información textual, pero que en un inicio no estaba contemplado siquiera en las secuencias didácticas iniciales (se añade a partir de la tercera sesión). De manera consecuente, la segunda prototeoría instruccional se modifica debido a que, si bien se ubican las etapas del género discursivo leído (orientación, complicación y resolución), se hacen de manera implícita y no explícita a través del mismo ordenador discursivo. Estas etapas se deben retomar ya de manera explícita en las sesiones de andamiaje para la elaboración de la reseña crítica (con sus propias etapas correspondientes al género) puesto que sirven para evaluar, tanto la comprensión del texto, como el producto en sí mismo.

En la tercera prototeoría instruccional se cambia el término grupal por colaborativa ya que resulta más apropiado este término para lo que sucede durante las sesiones, tanto al momento de elaborar el ordenador discursivo como para construir significados y conocimientos nuevos a partir de lo leído. También se añaden los subsensores que vienen a apoyar la reflexión y a la generación de aprendizaje significativo a partir de lo leído y discutido en las sesiones de análisis de los cuentos. En un inicio, se habían contemplado sólo el uso de palabras clave en estas sesiones de andamiaje, pero mientras más avanzaba con el trabajo de investigación y la intervención misma, preferí palabras, términos o conceptos que funcionasen como subsensores, es decir, palabras mediante las cuales pudiese no sólo retomar conocimientos y reflexiones previas, sino incluso poder llevar al alumnado a significar de manera más profunda y compleja su contexto (por ejemplo derechos humanos, violencia de género, libertad de expresión). Resulta necesario apuntar que algunas veces, estos subsensores surgían del mismo diálogo auténtico en sesiones pasadas, inquietudes o frases que el alumnado utilizaba y que yo no había tomado en cuenta (tal es el caso de estereotipos de género).

Finalmente, la cuarta prototeoría instruccional se corresponde con la cuarta prototeoría de resultados de aprendizaje en su carácter socioconstructivista. Como mencioné antes, el diálogo auténtico y la discusión cruzada existieron de manera implícita desde las primeras propuestas de prototeorías y secuencias didácticas, los resultados de la investigación hicieron evidente su capacidad al momento de mejorar sus habilidades de comprensión y en el desarrollo de las habilidades de interpretación y reflexión sobre lo leído, lo cual es el objetivo principal de la intervención (las habilidades de literacidad crítica).

Así, se presenta la Tabla 9 con las prototeorías refinadas.

Tabla 9.

Prototeorías de necesidades de aprendizaje, de resultados de aprendizaje e instruccionales refinadas tras la reflexión de la intervención.

Prototeorías de necesidades de aprendizaje	Prototeorías de resultados de aprendizaje	Prototeorías instruccionales
De acuerdo con el perfil de egreso de la materia LEOyE II, las y los estudiantes deben poder "leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito".	Las y los estudiantes poseen habilidades de literacidad crítica que les permiten tener participación activa en asuntos de su interés, mediante la comunicación y argumentación de sus ideas de manera oral y escrita.	Las y los estudiantes llevan a cabo sesiones de lectura guiadas por la o el docente con base en la metodología Reading to Learn (Rose y Acevedo, 2017), que integran métodos de lectura crítica y retórica, así como el uso de un ordenador discursivo.
Las y los estudiantes tienen dificultades para interpretar el sentido de un texto escrito tan sólo con la información proporcionada por éste. Se les dificulta dar cuenta de la comprensión mediante la comunicación verbal escrita que represente una reconstrucción de la coherencia interna de lo leído.	Las y los estudiantes son capaces de comprender y acreditar la comprensión de un texto leído mediante una verbalización oral y escrita. Esto con base en el "Círculo de la Comunicabilidad" (Parodi, 2014).	Sesiones de lectura guiadas que incluyen el uso de un ordenador discursivo para reconstruir la coherencia interna del texto leído. A partir de esta reconstrucción, el alumnado elabora una reseña crítica con las etapas de Rose (2017) del género discursivo.
Las y los estudiantes no hacen uso de estrategias inferenciales guiadas por sus motivos de lectura para comprender y reflexionar sobre lo leído. No expresan de manera satisfactoria una reflexión sobre el contenido y la forma de un texto leído.	Las y los estudiantes hacen uso de estrategias de lectura crítica y retórica (Perales y Sandoval, 2016) que les permiten expresar sus reflexiones de un texto leído mediante verbalización oral y escrita. Son conscientes de la necesidad de hacer uso de conocimientos previos, así como estrategias motivadas por el deseo de comprensión de lo que se lee.	Lecturas guiadas en las que (de manera colaborativa) se reflexionen los contenidos del texto al hacer uso de conocimientos previos y mediante preguntas que requieran el uso de inferencias puente y elaborativas (Perales, 2011). Además, por medio del uso de subsunsores, se retomarán conocimientos adquiridos en sesiones anteriores para incluir en sus producciones escritas (reseñas críticas).
Las y los estudiantes tienen dificultades para interpretar y reflexionar sobre lo leído por lo que no pueden ejercer una crítica respecto a la postura ideológica del autor, así como del contexto retórico y social.	Las y los estudiantes recuperan información textual, interpretan, reflexionan y ejercen una crítica verbalizada respecto al posicionamiento ideológico del autor mediante la reconstrucción social de los significados de lo leído.	Lecturas guiadas que hagan uso de métodos de análisis crítico y retórico, en las cuales el diálogo auténtico con el profesor, así como la discusión cruzada entre pares ayude a la reconstrucción socializada de los significados del texto leído y del contexto social.

Es así como se cierra el ciclo de la investigación-acción, con las reflexiones finales a partir de los resultados de la investigación presentados. Se cumplen de manera total los objetivos planteados, aunque con ciertos matices. En cuando al desarrollo de la intervención, se observa de manera gráfica en la Figura 2 que representa el Modelo de Literacidad Crítica para adolescentes, cumpliendo así el objetivo general. Las sesiones se llevaron a cabo de acuerdo con lo que se describe en el modelo, aunque con ciertas modificaciones pertinentes durante el proceso. La descripción de los niveles de comprensión lectora se observa en los resultados de las pruebas de desempeño iniciales y finales. Finalmente, los aprendizajes adquiridos como docente/investigador en este proceso se reflejan en las prototeorías refinadas, para lo cual se tuvo que describir el proceso de comprensión lectora de las y los alumnos participantes, así como su análisis y discusión a partir de los supuestos específicos del marco teórico.

6. Conclusiones

Como se ha podido observar, tanto en los resultados de las pruebas PISA y PLANEA reportados por el INEE, así como en los resultados de las pruebas de desempeño aplicadas al inicio de la intervención, el alumnado de educación media superior tiene dificultades para interpretar los significados de un texto y reflexionar a partir del mismo. Si bien los objetivos de asignaturas como LEOyE del bachillerato técnico buscan conducir a las y los adolescentes hacia un uso crítico de habilidades de lectura, escritura, escucha y habla, los resultados están aún lejos de ser satisfactorios y demuestran deficiencias para lograr el desarrollo de una literacidad crítica en el estudiantado.

Por ello, este trabajo de investigación-acción utilizó el modelo *Reading to Learn* (R2L) y la Teoría de la Comunicabilidad (TC) de la Escuela Lingüística de Valparaíso, además de técnicas de lectura crítica y retórica para poder remediar posibles deficiencias o áreas de oportunidad que los marcos curriculares padecen. De esta manera, el modelo R2L brindó una base sólida (misma que refuerza en la Lingüística Sistémico-funcional) para elaborar las secuencias didácticas de la intervención. Por su parte, la TC postula los momentos (Textos) por los que transita una persona para alcanzar una comprensión satisfactoria de un texto escrito. Así, la TC no sólo refuerza el modelo implementado, sino que gracias a su carácter psicosociolingüístico, permitió analizar los resultados codificados en tres niveles: el de los procesos mentales, los procesos lingüísticos y los procesos de socioconstructividad.

Los resultados de esta investigación permiten observar un incremento en el nivel de logro de las y los participantes en las pruebas de desempeño aplicadas, las cuales fueron elaboradas a partir de reactivos de la prueba PISA del año 2000. Este nivel de logro se ve incrementado en la capacidad de interpretación del texto leído, pero sobre todo en la calidad de las respuestas de reflexión del alumnado, al ser más elaboradas que en la aplicación de la prueba previa a la intervención. En cuanto a la codificación y análisis del discurso áulico, se pudo observar un incremento en la comprensión de los textos analizados, así como en la capacidad de emitir juicios críticos (de manera oral y escrita) por parte de las y los participantes, en gran medida

gracias al uso del ordenador discursivo para procesar el texto y a la socioconstructividad alentada en las sesiones de la intervención.

De esta manera, se puede afirmar que los objetivos de esta investigación se alcanzaron, aunque habría que matizar esta afirmación. El objetivo principal, el desarrollo de una intervención para el desarrollo de habilidades de literacidad crítica se ve reflejado en el Modelo de Literacidad Crítica para Adolescentes (MLCA), el cual se conforma del R2L, la TC y se integra en el currículum del bachillerato técnico por medio de la materia de Lectura, Expresión Oral y Escrita II, cuya efectividad se prueba de manera empírica en esta investigación. Gracias a la aplicación de las pruebas de desempeño y a la transcripción/codificación del discurso áulico, fue posible identificar el nivel inicial y final de la comprensión lectora del alumnado, así como el proceso de comprensión. La capacidad de recuperar información, interpretar y reflexionar acerca de un texto leído son los tres aspectos que califica PISA dentro de la prueba. El discurso áulico ayudó a observar el proceso de la comprensión al aplicar dentro de la intervención los procesos inferenciales por medio de preguntas y del ordenador discursivo, todo integrado en el MLCA.

Para el docente/investigador, queda claro que las deficiencias y dificultades de la comprensión lectora, así como la capacidad crítica que un buen desarrollo de habilidades de literacidad facilita, no sólo provienen del ambiente escolar. Sin embargo, también ha sido posible observar que dichas necesidades pueden ser intervenidas y, en la medida de las posibilidades, tratadas con modelos educativos y pedagógicos que no sigan con las líneas tradicionales que existen hasta ahora. Uno o varios modelos como el MLCA, que surgen desde un análisis de las necesidades y características propias de un contexto determinado, pueden ayudar a las y los adolescentes a mejorar su comprensión de textos escritos, así como su lectura del contexto sociocultural en el que se desarrollan.

Otros estudios se han centrado en analizar los grandes datos proporcionados por instituciones como el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (con la prueba PLANEA), o la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (con la prueba PISA), pero estos estudios sólo ofrecen un panorama macro de la problemática y pocas opciones para resolverla. Sin embargo,

fue posible constatar que los resultados que muestran estos estudios se corresponden de manera similar con lo que las pruebas de desempeño iniciales dicen acerca del nivel de desempeño del alumnado de educación media superior con respecto a su capacidad de comprensión lectora.

Fue interesante conocer los resultados de esta investigación tras conocer los aportados por el estudio de Flores Macías, Jiménez y García (2015) puesto que en sus conclusiones afirmaban que su investigación no podía identificar variables que intervienen en los procesos cognoscitivos asociados a la comprensión de textos. Y digo interesante ya que esta investigación tiene un hincapié importante en estos procesos cognitivos y en lo que hay detrás de ellos, refiriéndome a los procesos de inferencias y al conocimiento previo, así como los valores y creencias que confluyen en ellos, esa es una contribución importante de este estudio.

Quisiera también hacer énfasis en el papel de las y los docentes a cargo de materias/asignaturas destinadas al desarrollo de habilidades de lectura y escritura, ya que los resultados, experiencia y la literatura revisada dan mucho en qué pensar. Por ejemplo, en el estudio de Gómez Nashiki (2008) el autor pone en claro que si bien existen docentes que llevan a cabo estrategias para fomentar la lectura y escritura, muchas veces dichas estrategias están más orientadas por creencias o experiencia no sistematizada, lo que lleva a poca claridad en los resultados positivos o negativos que pudiesen tener. Personalmente, antes de esta investigación me encontraba dentro de este grupo de docentes que aplicaban estrategias poco claras, guiadas por experiencias previas o estrategias tomadas *tal cual* de material bibliográfico, sin una reflexión sistematizada anterior o posterior a su aplicación. Esto, claramente, no lleva a ningún lado. También puedo afirmar que esto sucedía con las y los alumnos participantes de esta investigación.

Lo anterior se puede confirmar también con las conclusiones del estudio llevado a cabo por Gómez y Sillas (2012) ya que el éxito de su intervención se vio mejor reflejado en aquellos docentes que comprendieron mejor el programa implementado, es decir, quienes estuvieron mejor capacitados. De manera similar, estudios de literacidad como el de Reyes Contreras (2011) refuerzan la idea de que estas intervenciones difícilmente romperán con los modelos educativos y

pedagógicos tradicionales, por lo que los resultados que se han obtenido solo fueron posibles en un contexto de intervención, que hace uso de otros modelos y metodologías para tratar las dificultades del alumnado al momento de comprender textos y reflexionar sobre los mismos. Estudios de investigación-acción han mostrado efectividad al momento de tratar con el alumnado, pero casi ninguna de las veces, como demuestra la revisión de la literatura, se centran en el profesorado, con excepción de Gómez y Sillas (2012) que hace evidente la necesidad de instruir al profesorado para proporcionar habilidades básicas antes de la aplicación de cualquier tratamiento. Gracias al modelo adoptado en esta investigación-acción (Burns, 2015) y a los elementos de la Investigación Basada en Diseño (prototeorías), la investigación ha fortalecido las capacidades del investigador/docente con la posibilidad de una validación catalítica. Lamentablemente, una limitación del estudio se encuentra en la docente que prestó el grupo de adolescentes para la investigación, ya que estuvo ausente en casi todo el proceso, razón por la cual la disposición del alumnado en algunas ocasiones fue contraproducente. Esto afectó la validez democrática del estudio y refuerza la idea no sólo de que este tipo de investigación difícilmente rompe no sólo con modelos educativos y pedagógicos tradicionales, sino que incluso causa oposición hacia los mismos en algunos casos.

Otras de las limitaciones de este estudio. El tiempo, objetivos, muestra y disposición de la docente a cargo del grupo. El tiempo de la intervención fue sólo de cuatro semanas, por lo que una intervención más prolongada hubiese podido permitir ver si los resultados obtenidos se sostienen a través de las sesiones, lo cual fortalecería el modelo. En cuanto a los objetivos, las sesiones de la intervención contaron con objetivos funcionales que no se encuentran en el diseño de las sesiones de LEOyE, en algún otro marco curricular o en la lectura que las y los participantes hacen fuera de los centros escolares. Es importante señalar esto porque, de nuevo, se remite a la idea de que estos resultados sólo pueden alcanzarse dentro de los contextos de una intervención. Finalmente, la muestra fue tan sólo de once personas en un solo centro educativo, por lo que una muestra más

amplia, en otros centros de la misma ciudad pudiesen fortalecer los resultados obtenidos.

Para terminar, a partir de estos resultados y conclusiones, se pueden vislumbrar nuevas áreas de investigación futuras. La más evidente trataría de aplicar este modelo o uno similar a una muestra más grande o incluso a población diferente, ya sea en educación básica o superior. Sin embargo, el área que más importa a quien realizó esta investigación, se apega más al uso de tratamientos similares para otras áreas curriculares, con géneros discursivos distintos al narrativo o evaluativo. Es decir, hacer uso de metodología y modelos similares al MLCA en áreas de ciencias sociales o naturales, aquellas fuera del campo disciplinar de “Lenguaje y comunicación”, en las que se haga uso de ensayos o reportes científicos para fortalecer la comprensión lectora en estos textos y se acredite lo comprendido mediante géneros discursivos propios de cada disciplina. Sólo así, se podrá tener mayor certeza acerca de la efectividad de este modelo, de los ajustes necesarios en otras áreas y de las necesidades en cada contexto, comunidades académicas, discursivas y las posibles soluciones a sus problemas.

7. Referencias

- Arroyo Sarabia, M., de los Santos, L. F., Gasca García, G., y Blanca Orozco Carro, R. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura*, 2(2), 36–47. Recuperado a partir de <http://www.redibw.de/db/ebSCO.php/search.ebSCOhost.com/login.aspxdirect=true&db=a2h&AN=59573579&site=ehost-live>
- Blommaert, J. (2005) *Discourse. A critical introduction*. Cambridge University Press: UK.
- Burns, A. (2015) Action research. En: Brown, J. y Coombe, C. (ed.) *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning* (pp.187-204). Cambridge University Press: Reino Unido.
- Cárdenas Espinoza, K. y Guevara Benitez, Y. (2013) Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales. *Journal of Behavior, health & Social Issues*, vol. 5 (1). 67-83 DOI:10.5460/jbhsi.v5.1.38727
- Cassany, D: y Castella, J. (2010) Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva* 28 (2) 353-374. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Evans Risco, E. (2010) *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: Ministerio de Educación.
- Flores Macías, R., Jiménez, J. E., Y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 581–605. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.002>
- Flores Macías, R., Otero de Alba, A. y Lavallé, M. (2010) La formación de lectores en secundaria mediante un software educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15 (44). 113-139
- García Sosa, B. (2016) *Desarrollo de la competencia lectora* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla, México.

- Gasca Fernández, M. (2009) Desarrollo de la literacidad crítica en internet en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gläser, J. y Gritt, L. (2013) Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum: Qualitative Social Research* 14 (2).
- Gómez García, J. (2017) Evaluación del desempeño docente en un curso de comprensión lectora en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) plantel Ecatepec II del Estado de México. Un estudio de caso (Tesis de maestría) Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gómez López, L. F., y Silas Casillas, J. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 133–152.
- Gómez Nashiki, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13(39), 1017–1053.
- Gutiérrez, C. R., Valle, R. C. del, Olvera, W. M., y Gámez, I. E. (2016). Memoria operativa y lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo cloze en ámbitos pre y universitarios. *Apertura*, vol. 8(2), 38–53. DOI: <https://doi.org/10.18381/Ap.v8n2.919>
- Herr, K. y Anderson, G. (2004). *Quality criteria for Action Research. The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hsieh, H. y Shannon, S. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *QUALITATIVE HEALTH RESEARCH*, 15(9), 1277-1288.

INITE (2011) Diseño de proyectos de innovación educativa. México: INITE

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). México en PISA 2012. México: INEE. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016) México en PISA 2015. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) Planea. Resultados nacionales 2017. México: INEE. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Khandkar, S.H. (s/f). Open coding. Manuscrito no publicado.

López-Bonilla, G y Pérez Frago, C. (2013) Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”, En: A. Carrasco y G. López-Bonilla (coord.) *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México*. (pp.21-50) Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa: México.

López Uribe, M. (2017) *Comprensión lectora del texto de divulgación científica. Una estrategia didáctica para alumnos de Educación Media Superior (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Madero Suárez, I. P., y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18(56), 113–139.

- Morales Bringas, E. (2016) Aprendizaje significativo en la comprensión lectora de textos literarios del barroco español e hispanoamericano en la educación media superior (tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Parodi, G. (2014) Comprensión de textos escritos. Eudeba: Buenos Aires.
- Perales Escudero, M. (2010) Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. *Perspectivas Docentes* vol. 2 (43) 42-51
- Perales Escudero, M. (2011) Teaching and Learning Critical Reading with Transnational Texts at a Mexican University: An Emergentist Case Study (tesis Doctoral). University of Michigan, Michigan, USA.
- Perales Escudero, M. (2019) Estrategias de rigor metodológico en la investigación acción. En: Mendez López, M y Perales Escudero, M (coord.) *Investigación, Innovación e Intervención Educativa en México*. (pp. 78-88) Universidad de Quintana Roo: México.
- Perales Escudero, M. y Sandoval Cruz, R. (2016) La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: Una alternativa para la alfabetización académica. En: G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (coord.) *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (pp. 55-75) Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa: México.
- Polo de Rebillou, M. (2011) Retos y prospectiva de innovación en educación superior. En: Medina Cuevas, N. y Gúzman Hernández, N. (Comp.) *Innovación curricular en instituciones de educación superior* (pp. 19-37). AUIES: México.
- Reyes Contreras, M. (2011) La literacidad crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura académica en la Facultad de Lenguas (tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Richard's, M., Canet Juric, L., Introzzi, I. y Urquijo, S. (2014) Intervención diferencial de las funciones ejecutivas en inferencias elaborativas y puente. *Avances en Psicología Latinoamericana* vol. 32 (1), 5-20.

- Rodríguez Saldaña, J. (2015) La lectura y la literacidad crítica como herramienta para el abordaje y aprendizaje de la investigación en el bachillerato (tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rose, D. (2017) Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics* 5(2) 1-31.
- Rose, D. y Acevedo, C. (2017) Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. DOI: <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>
- Russell Bernard, H., Wutich, A. y Ryan, G.W. (2017). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Thousand Oaks, E.U.A.: Sage. Cap. 1
- Salas Navarro, P. (2012) El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México.
- Secretaría de Educación Pública (2017) Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (s.f.). Planes de estudio de referencia. Recuperado 3 junio, 2019, de <http://sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2017) PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL COMPONENTE BÁSICO DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. ASIGNATURA: LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT-LEOyE-I.pdf>
- Wilder , L., y Wolfe, J. (2009). *Sharing the Tacit Rhetorical Knowledge of the Literary Scholar: The Effects of Making Disciplinary Conventions Explicit in Undergraduate*

Writing about Literature Courses. *Research in the Teaching of English* , 44(2), 170–209.

Yin, R. (2011) *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guildford Press: Nueva York

Zarzosa, E. L. G., & Martínez, A. M. (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 2(1), 15– 30. Recuperado a partir de https://alumnosuacj-my.sharepoint.com/personal/al134297_alumnos_uacj_mx/Documents/BibliotecaVirtual/ESCOBEDO-AGUILAR-2012-Comprension lectora.pdf

Índice de figuras

Figura 1. Circuito de la Comunicabilidad (Parodi, 2014)	27
Figura 2. Modelo de Literacidad Crítica para Adolescentes. Fuente: elaboración propia a partir de Parodi (2014), Rose y Acevedo (2017) y Subsecretaría de Educación Media Superior (2017).	47
Figura 3. Participaciones del alumnado que responden correctamente a preguntas de conocimiento general y conocimiento previo, así como la solicitud de ampliación de estas por parte del Investigador/Docente.	53
Figura 4. Gráfico que ilustra el porcentaje de participaciones del alumnado que hicieron referencia a momentos o fragmentos del texto. La línea roja representa el inicio de las sesiones que incluyen el ordenador discursivo.	55
Figura 5. Porcentaje de respuestas satisfactorias del alumnado en las cuales se hace uso de inferencias puente y elaborativas. La línea roja representa el inicio de las sesiones que hacen uso del ordenador discursivo.	59
Figura 6. Ordenador discursivo elaborado por alumnado con ayuda del docente. Fuente: Base de datos.	61
Figura 7. Ordenador discursivo elaborado totalmente por alumnado. Fuente: base de datos.....	62
Figura 8. Porcentaje de participaciones del alumnado que enuncian juicios o valoraciones a partir de los conocimientos generados durante la intervención. La línea roja representa el inicio de las sesiones que hacen uso del ordenador discursivo.	65
Figura 9. Porcentaje de participaciones fuera de guion, tanto del I/D como de las y los participantes. La línea roja representa el inicio de las sesiones que hacen uso del ordenador discursivo.	70
Figura 10. Porcentaje de logro en preguntas de Interpretación de la prueba de desempeño.....	74

Figura 11. Porcentaje de logro en preguntas de Reflexión de la prueba de desempeño.....	75
Figura 12. Ejemplo de pregunta 1 respondida de manera satisfactoria. Fuente: base de datos.....	76
Figura 13. Ejemplo de la segunda pregunta de reflexión respondida de manera satisfactoria con un punto. Fuente: base de datos.	76
Figura 14. Ejemplo de la segunda pregunta de reflexión respondida de manera satisfactoria con dos puntos. Fuente: base de datos.	77
Figura 15. Ejemplo de juicio/valoración satisfactoria en una reseña crítica. Fuente: base de datos.	79

Índice de tablas

Tabla 1.	28
Tabla 2.	34
Tabla 3.	35
Tabla 4.	39
Tabla 5.	43
Tabla 6.	49
Tabla 7.	74
Tabla 8.	78
Tabla 9.	82

Anexo 1. Secuencias didácticas

Círculo de cultura: Sesión 1 Fecha: 15 de marzo del 2019 Hora: 7 – 9 am		
Lectura: “La Cilindra” de Carmen Báez Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Reconstruir las ideas presentes en el cuento “La Cilindra” de Carmen Báez Reflexionar de manera oral con base en conocimientos previos, así como responder a preguntas que requieren inferencias puente y elaborativas Criticar de manera oral la postura ideológica comunicada en el cuento a partir de una perspectiva de justicia social y derechos de las personas no humanas. 		
Tiempo	Actividad	Producto
15 min	Presentación del taller, su metodología, objetivos y participantes	El docente presenta los objetivos del taller y de la sesión, así como la manera en la que se lograrán. Mediante una dinámica de presentación, se dan a conocer los nombres de los participantes, gustos y afinidades.
20 min	Lectura individual y colectiva del cuento de Carmen Báez, “La Cilindra” (Texto 1)	Se proporciona el material de lectura para que se lea, primero de manera individual, y posteriormente de manera colectiva leyendo por párrafos y por medio de participaciones.
5 min	Búsqueda y resolución de palabras desconocidas	El docente pide al alumnado que compartan en plenaria las palabras que desconozcan para saber si un compañero la conoce. Si no, el docente proporciona el significado contextualizado.
20 min	Reconstrucción de las ideas presentes en el cuento mediante pautas textuales	Para incidir en la manera en la que se procesa el texto, se elabora una tabla con tres columnas (personaje, sentimiento y percepción) y cuantas filas sean necesarias, una por cada personaje. El docente apoya al alumnado con el llenado de la primera fila y posteriormente, en parejas, resuelven el resto.
30 min	Preguntas de comprensión y análisis: contextuales/literales, inferencias puente e inferencias elaborativas (Texto 2 y 3)	¿En qué periodo histórico se desarrolla el cuento? ¿Qué sucedía en el país? ¿A qué se refiere con “se dio de alta”?
		¿Cómo es el ambiente del cuento? ¿Cómo describirías a la Cilindra? ¿Por qué dice la autora que parecía estar rabiosa? ¿Cómo es el resto de los personajes?
		¿Eran “buenos revolucionarios”? ¿Actuaron de manera justa? ¿A qué situaciones similares te has enfrentado? ¿Qué opinas del castigo a La Marota? ¿Serías un buen revolucionario? ¿Qué opinas del final del cuento?
10 min	Reflexión en torno a lo comprendido (Texto 4)	En plenaria, se comparte el nuevo conocimiento adquirido o si existen nuevos significados respecto al texto y al contexto de quienes participaron en la actividad. ¿Qué aprendí? ¿Qué cambió en mi manera de pensar? ¿Concuerdas con el mensaje comunicado en el texto?
15 min	Observaciones finales y presentación de las actividades de la siguiente sesión.	Se cierra la sesión leyendo los objetivos y productos de la siguiente sesión.

Círculo de cultura: Sesión 2 Fecha: 19 de marzo del 2019 Hora: 10:30 – 11:30 am		
Lectura: “La Cilindra” de Carmen Báez Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Recuperar y recapitular los conocimientos y significados nuevos adquiridos en la sesión anterior Conocer los aspectos del texto que se deben reseñar Elaborar una reseña crítica con base en los propósitos, etapas y fases propuestas por Rose (2017) 		
Tiempo	Actividad	Producto

5 min	Presentación y pase de lista	Se presentan los objetivos de la sesión, las actividades y se realiza el pase de lista solicitado por la docente titular
10 min	Recuperación de conocimientos y significados de la sesión pasada	Se retoman aspectos importantes de la sesión anterior por medio de los siguientes subsunores: <ul style="list-style-type: none"> • Revolución • Justicia • Personas/animales A partir de ahí se comienza la discusión y recapitulación apoyada de las preguntas que requerían inferencias elaborativas.
20 min	Recuperar los aspectos del texto a incluir en la reseña	Se analiza la coherencia del texto por medio de las siguientes etapas y su ubicación en los textos escritos que se proporcionaron la sesión pasada: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación (eventos) • Complicación (problemas) • Resolución (solución) El material de apoyo visual incluye frases que ayudan a ubicar estas etapas.
20 min	Exponer los propósitos, etapas y fases para elaborar la reseña crítica (Texto 5)	Por medio del material de apoyo visual se proporciona una explicación de los propósitos, etapas y fases de la reseña crítica para comenzar su elaboración: <p>Propósito: evaluar un texto literario</p> <p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto: del texto y de la autora • Descripción: pasos/componentes del texto • Juicio: evaluación del texto Posteriormente las alumnas y alumnos inician la redacción de su reseña crítica.
5 min	Cierre de sesión	Se ofrece retroalimentación, se resuelven dudas y se define la fecha de entrega del producto: 22 de marzo.

Círculo de cultura: Sesión 3 Fecha: 22 de marzo del 2019 Hora: 7 – 9 am		
Lectura: “Una gallina” de Clarice Lispector Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir las ideas presentes en el cuento “Una gallina” de Clarice Lispector • Reflexionar de manera oral con base en conocimientos previos, así como responder a preguntas que requieren inferencias puente y elaborativas • Criticar de manera oral la postura ideológica comunicada en el cuento a partir de una perspectiva de violencia de género. 		
Tiempo	Actividad	Producto
5 min	Presentación de los objetivos de la sesión y pase de lista.	Se presentan los objetivos de la sesión, las actividades y se realiza el pase de lista solicitado por la docente titular.
20 min	Lectura individual y colectiva del cuento “Una gallina” de Clarice Lispector (Texto 1)	Se proporciona el material de lectura para que se lea, primero de manera individual, y posteriormente de manera colectiva leyendo por párrafos y por medio de participaciones.
10 min	Búsqueda y resolución de palabras desconocidas	El docente pide al alumnado que compartan en plenaria las palabras que desconozcan para saber si un compañero la conoce. Si no, el docente proporciona el significado contextualizado.
20 min	Reconstrucción de las ideas presentes en el cuento mediante pautas textuales	Para incidir en la manera en la que se procesa el texto, se elabora una tabla con tres columnas (personaje, sentimiento y percepción) y cuantas filas sean necesarias, una por cada personaje. El docente apoya al alumnado con el llenado de la primera fila y posteriormente, en parejas, resuelven el resto.
30 min	Preguntas de comprensión y análisis: contextuales/literales,	¿Dónde se desarrolla la historia? ¿Cómo es el ambiente del cuento? ¿Cómo es la familia?

	inferencias puente e inferencias elaborativas (Texto 2 y 3)	<p>¿Por qué se quieren comer a la gallina? ¿A qué se refiere la autora cuando dice que "la gallina es un ser"? ¿Qué contrastes encuentras en la descripción de la gallina? ¿Por qué crees que la autora la presenta así? ¿Qué cambia a partir de la maternidad de la gallina? ¿Por qué se sentía libre en la fuga?</p> <p>¿Qué pasa si en el cuento cambiamos la palabra gallina por la palabra mujer? ¿Qué te hace pensar acerca de los derechos de las mujeres y de los animales?</p>
10 min	Reflexión en torno a lo comprendido (Texto 4)	<p>En plenaria, se comparte el nuevo conocimiento adquirido o si existen nuevos significados respecto al texto y al contexto de quienes participaron en la actividad. ¿Qué aprendí? ¿Qué cambió en mi manera de pensar? ¿Concuerdas con el mensaje comunicado en el texto?</p>
15 min	Observaciones finales y presentación de las actividades de la siguiente sesión.	Se cierra la sesión leyendo los objetivos y productos de la siguiente sesión.

Círculo de cultura: Sesión 4 Fecha: 26 de marzo del 2019 Hora: 10:30 – 11:30 am		
Lectura: "Una gallina" de Clarice Lispector		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar y recapitular los conocimientos y significados nuevos adquiridos en la sesión anterior • Conocer los aspectos del texto que se deben reseñar • Elaborar una reseña crítica con base en los propósitos, etapas y fases propuestas por Rose (2017) 		
Tiempo	Actividad	Producto
5 min	Presentación y pase de lista	Se presentan los objetivos de la sesión, las actividades y se realiza el pase de lista solicitado por la docente titular
10 min	Recuperación de conocimientos y significados de la sesión pasada	<p>Se retoman aspectos importantes de la sesión anterior por medio de los siguientes subsunores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derechos de personas no humanas • Estereotipos de género • Violencia de género <p>A partir de ahí se comienza la discusión y recapitulación apoyada de las preguntas que requerían inferencias elaborativas.</p>
20 min	Recuperar los aspectos del texto a incluir en la reseña	<p>Se analiza la coherencia del texto por medio de las siguientes etapas y su ubicación en los textos escritos que se proporcionaron la sesión pasada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación (eventos) • Complicación (problemas) • Resolución (solución) <p>El material de apoyo visual incluye frases que ayudan a ubicar estas etapas.</p>
20 min	Exponer los propósitos, etapas y fases para elaborar la reseña crítica (Texto 5)	<p>Por medio del material de apoyo visual se proporciona una explicación de los propósitos, etapas y fases de la reseña crítica para comenzar su elaboración:</p> <p>Propósito: evaluar un texto literario</p> <p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto: del texto y de la autora • Descripción: pasos/componentes del texto • Juicio: evaluación del texto <p>Posteriormente las alumnas y alumnos inician la redacción de su reseña crítica.</p>
5 min	Cierre de sesión	Se ofrece retroalimentación, se resuelven dudas y se define la fecha de entrega del producto: 29 de marzo.

Círculo de cultura: Sesión 5 Fecha: 29 de marzo del 2019		
---	--	--

Hora: 7 – 9 am		
Lectura: Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir las ideas presentes en el cuento "El apóstol" de Ricardo Flores Magón • Reflexionar de manera oral con base en conocimientos previos, así como responder a preguntas que requieren inferencias puente y elaborativas • Criticar de manera oral la postura ideológica comunicada en el cuento a partir de una perspectiva de justicia social y alienación. 		
Tiempo	Actividad	Producto
15 min	Presentación del taller, su metodología, objetivos y participantes	Se presentan los objetivos de la sesión, las actividades y se realiza el pase de lista solicitado por la docente titular
20 min	Lectura individual y colectiva del cuento (Texto 1)	Se proporciona el material de lectura para que se lea, primero de manera individual, y posteriormente de manera colectiva leyendo por párrafos y por medio de participaciones.
10 min	Búsqueda y resolución de palabras desconocidas	El docente pide al alumnado que compartan en plenaria las palabras que desconozcan para saber si un compañero la conoce. Si no, el docente proporciona el significado contextualizado.
20 min	Reconstrucción de las ideas presentes en el cuento mediante pautas textuales	Para incidir en la manera en la que se procesa el texto, se elabora una tabla con tres columnas (personaje, sentimiento y percepción) y cuantas filas sean necesarias, una por cada personaje. El docente apoya al alumnado con el llenado de la primera fila y posteriormente, en parejas, resuelven el resto.
30 min	Preguntas de comprensión y análisis: contextuales/literales, inferencias puente e inferencias elaborativas (Texto 2 y 3)	¿Cómo es el lugar de la historia? ¿Dónde se desarrolla? ¿Qué sucedía en el país? ¿Cómo es el ambiente natural del cuento? ¿Por qué crees que el autor dice que "los campos yermos le oprimen el corazón"? ¿Qué caracteriza al Delegado? ¿Qué lo motiva? ¿Por qué la gente se muestra indiferente? ¿Por qué "remachan sus cadenas"? ¿Por qué cerraban sus puertas al acercarse el Delegado? ¿A qué se refiere el autor con "así es la idea: inmune a la opresión"? ¿Por qué dice que "la libertad requiere sacrificios"? ¿Por qué le dicen "apóstol" al Delegado? ¿Qué opinas del final? ¿Fue justo? ¿Qué personajes conoces así? ¿Qué opinión tienes de ellas o ellos?
10 min	Reflexión en torno a lo comprendido (Texto 4)	En plenaria, se comparte el nuevo conocimiento adquirido o si existen nuevos significados respecto al texto y al contexto de quienes participaron en la actividad. ¿Qué aprendí? ¿Qué cambió en mi manera de pensar? ¿Concuerdas con el mensaje comunicado en el texto?
15 min	Observaciones finales y presentación de las actividades de la siguiente sesión.	Se cierra la sesión leyendo los objetivos y productos de la siguiente sesión.

Círculo de cultura: Sesión 6 Fecha: 1 de abril del 2019 Hora: 10:30 – 11:30 am		
Lectura: Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar y recapitular los conocimientos y significados nuevos adquiridos en la sesión anterior • Conocer los aspectos del texto que se deben reseñar • Elaborar una reseña crítica con base en los propósitos, etapas y fases propuestas por Rose (2017) 		
Tiempo	Actividad	Producto
5 min	Presentación y pase de lista	Se presentan los objetivos de la sesión, las actividades y se realiza el pase de lista solicitado por la docente titular
10 min	Recuperación de conocimientos y significados de la sesión pasada	Se retoman aspectos importantes de la sesión anterior por medio de los siguientes subsunores: <ul style="list-style-type: none"> • Injusticia/justicia social • Ideología • Líder social • Libertad A partir de ahí se comienza la discusión y recapitulación apoyada de las preguntas que requerían inferencias elaborativas.

20 min	Recuperar los aspectos del texto a incluir en la reseña	Se analiza la coherencia del texto por medio de las siguientes etapas y su ubicación en los textos escritos que se proporcionaron la sesión pasada: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación (eventos) • Complicación (problemas) • Resolución (solución) El material de apoyo visual incluye frases que ayudan a ubicar estas etapas.
20 min	Exponer los propósitos, etapas y fases para elaborar la reseña crítica (Texto 5)	Por medio del material de apoyo visual se proporciona una explicación de los propósitos, etapas y fases de la reseña crítica para comenzar su elaboración: <p>Propósito: evaluar un texto literario</p> <p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto: del texto y de la autora • Descripción: pasos/componentes del texto • Juicio: evaluación del texto Posteriormente las alumnas y alumnos inician la redacción de su reseña crítica.
5 min	Cierre de sesión	Se ofrece retroalimentación, se resuelven dudas y se define la fecha de entrega del producto: 2 de abril.

Círculo de cultura: Sesión 7 Fecha: 2 de abril del 2019 Hora: 7 – 8 am		
Lectura: Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir las ideas presentes en el cuento “Celebración de la voz humana” de Eduardo Galeano • Reflexionar de manera oral con base en conocimientos previos, así como responder a preguntas que requieren inferencias puente y elaborativas • Criticar de manera oral la postura ideológica comunicada en el cuento a partir de una perspectiva de derechos humanos y libertad de expresión. 		
Tiempo	Actividad	Producto
5 min	Presentación del taller, su metodología, objetivos y participantes	Se presentan los objetivos de la sesión, las actividades y se realiza el pase de lista solicitado por la docente titular
10 min	Lectura individual y colectiva del cuento (Texto 1)	Se proporciona el material de lectura para que se lea, primero de manera individual, y posteriormente de manera colectiva leyendo por párrafos y por medio de participaciones.
5 min	Búsqueda y resolución de palabras desconocidas	El docente pide al alumnado que compartan en plenaria las palabras que desconozcan para saber si un compañero la conoce. Si no, el docente proporciona el significado contextualizado.
5 min	Reconstrucción de las ideas presentes en el cuento mediante pautas textuales	Para incidir en la manera en la que se procesa el texto, se elabora una tabla con tres columnas (personaje, sentimiento y percepción) y cuantas filas sean necesarias, una por cada personaje. El docente apoya al alumnado con el llenado de la primera fila y posteriormente, en parejas, resuelven el resto.
20 min	Preguntas de comprensión y análisis: contextuales/literales, inferencias puente e inferencias elaborativas (Texto 2 y 3)	¿Cómo es el lugar donde transcurre la historia? ¿Qué ocurre en el país donde sucede el cuento? ¿Por qué la comunicación era un delito? ¿Por qué están encarceladas esas personas? ¿Por qué el auto dice que “a la voz humana no hay quien la pare”? ¿Qué dirías tú en esa situación?
10 min	Reflexión en torno a lo comprendido (Texto 4)	En plenaria, se comparte el nuevo conocimiento adquirido o si existen nuevos significados respecto al texto y al contexto de quienes participaron en la actividad. ¿Qué aprendí? ¿Qué cambió en mi manera de pensar? ¿Concuerdas con el mensaje comunicado en el texto?
5 min	Observaciones finales y presentación de las actividades de la siguiente sesión.	Se cierra la sesión leyendo los objetivos y productos de la siguiente sesión.

Círculo de cultura: Sesión 8 Fecha: 9 de abril del 2019 Hora: 10:30 – 11:30 am		
Lectura: Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar y recapitular los conocimientos y significados nuevos adquiridos en la sesión anterior • Conocer los aspectos del texto que se deben reseñar • Elaborar una reseña crítica con base en los propósitos, etapas y fases propuestas por Rose (2017) 		
Tiempo	Actividad	Producto
5 min	Presentación y pase de lista	Se presentan los objetivos de la sesión, las actividades y se realiza el pase de lista solicitado por la docente titular
10 min	Recuperación de conocimientos y significados de la sesión pasada	Se retoman aspectos importantes de la sesión anterior por medio de los siguientes subsunores: <ul style="list-style-type: none"> • Derechos humanos • Dictadura • Represión A partir de ahí se comienza la discusión y recapitulación apoyada de las preguntas que requerían inferencias elaborativas.
20 min	Recuperar los aspectos del texto a incluir en la reseña	Se analiza la coherencia del texto por medio de las siguientes etapas y su ubicación en los textos escritos que se proporcionaron la sesión pasada: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación (eventos) • Complicación (problemas) • Resolución (solución) El material de apoyo visual incluye frases que ayudan a ubicar estas etapas.
20 min	Exponer los propósitos, etapas y fases para elaborar la reseña crítica (Texto 5)	Por medio del material de apoyo visual se proporciona una explicación de los propósitos, etapas y fases de la reseña crítica para comenzar su elaboración:
		Propósito: evaluar un texto literario
		Etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Contexto: del texto y de la autora • Descripción: pasos/componentes del texto • Juicio: evaluación del texto Posteriormente las alumnas y alumnos inician la redacción de su reseña crítica.
5 min	Cierre de sesión y taller	Se ofrece retroalimentación, se resuelven dudas y se define la fecha de entrega del último producto y la nueva prueba de desempeño.

Anexo 2. Tabla de proporción de códigos por sesión: alumnado.

Código	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
R: Manifiesta oposición Ideológica	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
R: Respuestas Cortas	9%	11%	3%	4%	3%	5%	2%	10%
RC: Conocimiento General	5%	2%	3%	1%	1%	0%	1%	0%
RC: Conocimiento Previo	0%	4%	0%	7%	3%	1%	3%	46%
RC: Inferencia Elaborativa	10%	8%	11%	4%	7%	16%	10%	0%
RC: Inferencia Puente	5%	5%	11%	5%	13%	4%	14%	0%
RC: Juicios o Valores	5%	3%	8%	14%	2%	6%	4%	0%
RC: Momentos del Texto	9%	10%	3%	3%	5%	9%	3%	0%
RE: Conocimiento General	1%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%
RE: Conocimiento Previo	0%	1%	0%	1%	1%	0%	0%	31%
RE: Falta de Comprensión	3%	2%	2%	1%	2%	0%	2%	0%

Anexo 3. Tabla de proporción de códigos por sesión: Investigador/Docente.

Código	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
ID: Aclaraciones: CG	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ID: Aclaraciones: CP	0%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%
ID: Aclaraciones: IE	2%	1%	1%	1%	0%	4%	0%	0%
ID: Aclaraciones: IP	3%	1%	1%	1%	3%	1%	4%	0%
ID: Ampliación de Respuesta: CG	3%	1%	1%	0%	1%	0%	0%	0%
ID: Ampliación de Respuesta: CP	0%	2%	0%	5%	2%	0%	1%	0%
ID: Ampliación de Respuesta: IE	6%	5%	2%	1%	2%	10%	3%	0%
ID: Ampliación de Respuesta: IP	7%	8%	5%	4%	10%	6%	6%	0%
ID: Ampliación de Respuesta: JV	1%	0%	1%	4%	0%	1%	1%	0%
ID: Andamiaje	1%	5%	3%	6%	2%	4%	1%	0%
ID: Evaluativa Negativa	1%	1%	0%	1%	1%	0%	0%	0%
ID: Evaluativa Positiva	9%	8%	4%	5%	6%	6%	6%	0%
ID: Interrupción de Reflexión	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ID: Narración del Texto	0%	1%	1%	0%	0%	0%	1%	0%
ID: Síntesis de Discusión	8%	6%	10%	9%	8%	8%	9%	0%

Anexo 4. Tabla de proporción de códigos por sesión: socioconstructividad.

Código	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
D: Diálogo Auténtico	3%	3%	9%	5%	8%	6%	6%	0%
D: Discusión Cruzada	7%	9%	20%	10%	16%	12%	23%	8%
D: Preguntas Propias	1%	2%	1%	4%	2%	1%	1%	0%