



Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Español

Estrategias didácticas que coadyuvan a la formación de reflexiones críticas a través de la lectura de narraciones en el nivel medio superior

Tesis

Que para optar por el grado de

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior

PRESENTA:

Brenda Alejandra Romero Lira

Tutora principal:

Dra. Verónica del Carmen Quijada Monroy
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Comité tutorial:

Dra. Lucía Elena Acosta Ugalde
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Mtra. Raquel Ábrego Santos
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Ciudad de México, Octubre, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por admitirme una vez más entre sus filas de estudiantes para consolidar un grado tan importante para mí, como es la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

Al Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín, por darme la oportunidad de desarrollar mi pasión en sus aulas: la docencia.

A mi asesora, la doctora Verónica del Carmen Quijada Monroy, quien alentó mis ideas, las guió y direccionó con dedicación y paciencia.

A mi comité tutorial, la doctora Lucía Elena Acosta Ugalde y la maestra Raquel Ábrego Santos, por brindarme siempre su conocimiento y acompañamiento en el proceso.

Dedicatoria

A mis padres, por ser mi fortaleza; a mi esposo, por acompañarme en el camino; a mis hermanos, por ser mi motor; a mis alumnos, por ser la motivación; a don Julio, por ser mi maestro de cabecera; a mis maestros, por ser la guía en el proceso.

Resumen

El objetivo de esta investigación es diseñar estrategias didácticas que coadyuven a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior, contextualizando desde la misión, visión y filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín ha adoptado para regirse bajo los mismos principios. Las estrategias que se presentan buscan el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, por ello, además de presentar un marco contextual sobre el CCH, también se presenta un marco teórico sobre el pensamiento crítico.

Abstract

The goal of this investigation is to design didactic strategies that contribute to the training of learners skills and generate critical reflections through the reading of narrative texts in the high school, contextualizing from the CCH's mission, vision and philosophy- declare that the Institute Professional Development and Human San Agustín (Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín) has adopted to abide by the same principles. The strategies presented seeks the development of critical about thinking skills, therefore, in addition to presenting a contextual framework at the College of Sciences and Humanities (Colegio de Ciencias y Humanidades), also presented a theoretical framework over critical thinking.

Índice

Introducción.....	9
Capítulo 1. Marco contextual: Colegio de Ciencias y Humanidades, Sistema Incorporado e Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín.....	20
1.1. Colegio de Ciencias y Humanidades	20
1.2. Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	22
1.3. Plan de estudios.....	26
1.4. Contribución de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” en la formación del egresado.....	29
1.5. Sistema incorporado UNAM.....	33
1.6. Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín.....	34
1.7. Perfil del estudiante del Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín.....	36
1.8. Problemática en la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” en el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín	42
Capítulo 2. Pensamiento crítico en la educación.....	46
2.1. Definición	46
2.2. Habilidades y disposiciones en el pensamiento crítico	50
2.3. Características del pensador crítico	59
2.4. Evaluación del pensamiento crítico.....	60
2.5. Pensamiento crítico en el Colegio de Ciencias y Humanidades	66
2.6. Pensamiento crítico y lectura	68
2.7. Estudios sobre pensamiento crítico en la educación: estado del arte.....	71
Capítulo 3. Didáctica de la literatura y metodología	76
3.1. Didáctica de la literatura y sus posibilidades para formar lectores.....	76
3.2. Metodología	81
3.2.1. Institución donde se desarrolló la investigación	82
3.2.2. Población de estudio.....	82
3.2.3. El proceso	82
3.2.4. Etapas del proceso de aplicación.....	84

Capítulo 4: Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura de textos narrativos.....	87
4.1. Estrategia 1: “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito”	91
4.1.1. Instrumento para el docente.....	93
4.2. Estrategia 2: “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”	99
4.2.1. Instrumento para el alumno.....	101
4.3. Estrategia 3: “La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo”	105
4.3.1. Instrumento para el alumno.....	106
4.4. Estrategia 4: “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”	108
4.4.1. Instrumento para el alumno.....	110
Capítulo 5. Aplicación, proceso y resultados.....	116
5.1. Estrategia 1: “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito”	117
5.2. Estrategia 2: “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”	124
5.3. Estrategia 3: “La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo”	132
5.4. Estrategia 4: “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”	140
Conclusiones.....	147
Anexos	157
Referencias	183

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Edad de los educandos.....	37
Ilustración 2. Semestre en curso de los educandos	38
Ilustración 3. Materias reprobadas	39
Ilustración 4. Alcaldía de residencia de los educandos	39
Ilustración 5. Grado de estudios de madre y padre.....	40
Ilustración 6. Ocupación de madre y padre.....	41

Índice de tablas

Tabla 1. Habilidades principales y habilidades menores.....	55
Tabla 2. Habilidades según Piette.....	56
Tabla 3. Instrumentos y habilidades.....	64
Tabla 4. Estrategias didácticas.....	90
Tabla 5. Habilidades del pensamiento, estrategia 1	123
Tabla 6. Habilidades del pensamiento, estrategia 2.....	131
Tabla 7. Habilidades del pensamiento, estrategia 3.....	139
Tabla 8. Habilidades del pensamiento, estrategia 4.....	145
Tabla 9. Habilidades del pensamiento crítico por estrategia	152

Índice de anexos

Anexo 1. Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1996, con modificaciones en 2016.....	157
Anexo 2. Encuesta sobre el perfil del estudiante del Instituto San Agustín	159
Anexo 3. Escritos sin estrategia	165
Anexo 4. Escritos con estrategia 1	169
Anexo 5. Escritos sin estrategia	171
Anexo 6. Escritos con estrategia 2	173
Anexo 7. Escritos sin estrategia	175
Anexo 8. Escritos con estrategia 3	177
Anexo 9. Escritos sin estrategia	178
Anexo 10. Escritos con estrategia 4	180
Anexo 11. Rúbricas de evaluación docente	182

Introducción

Entre los principales intereses de la educación actual se encuentra la formación de alumnos capaces de entender cualquier tipo de información que lean y tener las bases teóricas para realizar un análisis crítico de esta, con el objetivo de que el alumno sea capaz de identificar ideas relevantes y a partir de ellas formular opiniones, argumentar y discutir con bases sólidas y objetivas; es decir, formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo que le permita formar una interpretación propia.

De acuerdo con Piaget (2005) la educación tiene como objetivo desarrollar el pensamiento intelectual, afectivo y social del estudiante, por ello, es importante forjar las bases para la construcción del pensamiento crítico del educando desde temprana edad, puesto que el progreso de esta actividad le permitirá interactuar argumentativamente en un mundo globalizado.

El pensamiento crítico, según Matthew Lipman (1991), es un proceso complejo, integrado en un diseño utilitario que busca el mejoramiento de la experiencia personal y social; este presupone habilidades que se desarrollan según las siguientes categorías: la organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación.

Este tipo de pensamiento se basa en el uso de criterios determinados, es decir, los individuos se asocian a una forma de pensamiento crítico y utilizan

criterios determinados para evaluar los términos de sus afirmaciones. El estudiante se involucra en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la autocorrección. Además, los individuos pueden desarrollar un pensamiento flexible que permita reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios, teniendo como resultado un buen juicio.

El pensamiento crítico es responsable y habilidoso, facilitador de juicios objetivos, dado que se basa en la autocorrección y se apoya en diversos criterios con la intención de dar un mejoramiento al juicio inicial. De esta manera un estudiante que ejerza un pensamiento crítico será un estudiante capaz de formular hipótesis, responder preguntas, iniciar una investigación, generar argumentos, plantear soluciones, emitir opiniones y comunicarse consecuentemente, trabajando de la mano de la pedagogía crítica en la que se incluye al sujeto como persona transformadora, emancipada y empoderada socialmente con una conciencia crítica que es capaz de transformar su pensamiento a partir de una educación dialógica que lo lleva a un conocimiento crítico y constructivo.

A lo largo de los años, la educación y sus preceptos han ido cambiando, de la misma forma que los estudiantes han ido evolucionando y retrocediendo en el aprendizaje; la incorporación de nuevas tecnologías ha incrementado algunas habilidades en el estudiante, pero del mismo modo ha retrocedido en otras, entre ellas, en el pensamiento crítico. Se ha dado por sentado que el estudiante aprende por sí solo a pensar y a reflexionar, pero estas habilidades cada día se encuentran más alejadas de las prácticas estudiantiles puesto que en su vida cotidiana el alumno no necesita generar un pensamiento crítico porque el mundo tecnológico

en el que vive inmerso lo aleja de estas necesidades. Los juicios, los razonamientos y las hipótesis sobre lo que sucede en su entorno han quedado desplazados y estos problemas acarrearán dificultades en el estudio.

En los programas de estudio de “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” (TLRIID) I y II del plan de estudios de 1996, con modificación en 2016, del Colegio de Ciencias y Humanidades se incluyen unidades destinadas a la lectura de textos narrativos: en primer semestre, la unidad “Cuento y novela. Variación creativa” y en segundo semestre, “Cuento y novela. Comentario analítico”.

Ambas se enfocan en comprender la situación comunicativa, la estructura textual y las características principales de los géneros narrativos; además, en crear un comentario que plasme los conocimientos del texto. El problema se hace presente en este punto puesto que los alumnos no logran redactar una reflexión crítica que represente los conflictos plasmados en la lectura; solo se enfocan en la anécdota contada, pero no tienen la capacidad crítico-argumentativa de llevar la historia a un nivel reflexivo que les permita crear un pensamiento asociado a los problemas cotidianos. Su nivel de lectura se estanca únicamente en el disfrute del texto y no en generar pensamientos críticos que aborden la problemática plasmada a través de la narración.

Según el modelo educativo del CCH (1996), el alumno debería tener la capacidad crítico-argumentativa de identificar ideas implícitas, construir

significados, asociar conocimientos, cuestionar los problemas y forjar un pensamiento crítico.

Partiendo de estas ideas, se propone el presente proyecto con la intención de exponer una serie de estrategias didácticas que coadyuven a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior y que sean capaces de generar argumentos autónomos tras la lectura de las obras narrativas; es decir, que el referente de su comentario no sea únicamente el goce estético o la recreación.

Se pretende que las estrategias diseñadas para este proyecto atiendan dos problemas: por un lado, la falta de entendimiento hacia la lectura; por otro, la poca capacidad crítico-argumentativa que han desarrollado los estudiantes. Si el alumno logra una correcta comprensión del texto, tiene mejores herramientas para generar un escrito (reseña, comentario analítico, ensayo académico), desarrolla la habilidad de comprensión, se apropia del texto, de su contexto y culmina con la redacción de un escrito; así estaría cumpliendo con los aprendizajes deseados de las unidades destinadas a la lectura de textos narrativos del programa de estudios de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II.

No solo se busca que el alumno vaya más allá de entender la anécdota y disfrutar la historia, sino que también sea capaz de reflexionar en torno a las situaciones planteadas; para ello se proponen las estrategias didácticas basadas en la lectura de textos narrativos, ya que la misión del CCH es capacitar

ciudadanos habituados al respeto y al liderazgo, aptos para aplicar sus conocimientos, con formas de pensar claras y que sean competentes en solucionar problemas sociales y prácticos; en ello radica la importancia de que el educando tenga la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico durante su paso por el bachillerato.

Óscar Eugenio Tamayo (2015), en su artículo “El pensamiento crítico en la educación”, señala que:

Lograr avanzar en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes necesariamente se articula con las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Por tanto, generar un proyecto didáctico que guíe el proceso de enseñanza representa la posibilidad de coadyuvar en la formación de generaciones de estudiantes capacitados para enfrentar el mundo a partir de un pensar crítico y responsable.

El presente proyecto, como se mencionó anteriormente, centrará su atención en la unidad “Cuento y novela. Variación creativa” de primer semestre, que, entre los aprendizajes esperados, pretende que el alumno identifique los elementos del relato literario, mediante la lectura y análisis de cuentos y novelas, para el incremento del disfrute del discurso literario. Asimismo, la unidad “Cuento y novela. Comentario analítico” de segundo semestre plantea como propósito que el

alumno redacte un comentario analítico de los cuentos y novelas leídos o estudiados en clase, para el incremento de su formación como lector autónomo.

Ambas unidades forman parte de los programas de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II del plan del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1996, con modificación en 2016. Se eligen estas unidades porque ambas se trabajan a través de la lectura de textos narrativos y permiten poner en práctica las estrategias diseñadas con el propósito de coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de este tipo de textos.

El proyecto se pondrá en práctica en el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín, del Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la clave UNAM 2386, ubicado en avenida Sara 4512, colonia Guadalupe Tepeyac, en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, en estudiantes de primero y segundo semestres que cursan la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II, a través de las unidades “Cuento y novela. Variación creativa”, que se aborda durante el primer semestre, y “Cuento y novela. Comentario analítico”, que se trabaja en el segundo semestre.

La investigación que se realiza pretende dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Las estrategias didácticas coadyuvarán a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos

narrativos en la educación media superior en el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín con el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1996, con modificación en 2016?

Los modelos educativos instaurados actualmente han limitado el pensamiento crítico de los estudiantes, basándose en el aprendizaje por competencias que ha olvidado la importancia de formar profesionales críticos: «El sistema educativo de México está dando prioridad a la capacitación de estudiantes y profesionales para el mundo del trabajo. La educación en todos sus niveles se orienta a formar a sujetos acríticos de sí mismos y de su realidad» (Eulogio Claudio, 2015); por ello, es importante poner en práctica estrategias que inciten a nuestros estudiantes a saber pensar, a ser reflexivos, a ser sujetos críticos partícipes de su entorno, como mencionan los objetivos del modelo educativo del CCH. Debemos redoblar esfuerzos en las aulas para formar generaciones hábiles de pensamiento y no solo profesionales capaces de saber hacer.

El pensar crítico del estudiante ha sido explorado desde la perspectiva de varias disciplinas; de igual forma, las estrategias didácticas que mejoren la capacidad crítica y lectora del alumno han sido trabajadas innumerables veces; a pesar de ello, la falta de sujetos críticos sigue siendo un problema presente y creciente en la educación a nivel medio superior que debe atenderse desde todas las áreas de estudio, pues en cada una tendrá una repercusión significativa; por esta razón, es importante diseñar estrategias didácticas que tengan como propósito principal coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel

medio superior, ya que puede usarse el texto como un facilitador para iniciar la reflexión y llevar la lectura a un nivel crítico y no únicamente recreativo.

A través del diseño de estrategias didácticas que coadyuvan a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas no solo se atenderá el problema ya mencionado, sino que también se reforzarán las habilidades de comprensión lectora. De esta forma, el estudiante deberá no solo comprender el texto, sino que será capaz de crear un conocimiento y una reflexión a partir de su lectura. Será un estudiante autónomo, idóneo para construir su conocimiento a través de la investigación y el cuestionamiento, apto para reflexionar en la vida estudiantil y en la vida cotidiana.

Es importante que en el ámbito docente se exploren métodos pedagógicos innovadores y estimulantes que ataquen las carencias en el estudio y solucionen los problemas que permean en nuestros alumnos. Es parte de la labor docente estar en constante formación y estimular el correcto aprendizaje; por lo tanto, es de vital importancia formar no solo alumnos capaces de pensar, sino profesionales capaces de formular estrategias de aprendizaje que se desarrollen de forma correcta y concreta en el salón de clases.

La presente propuesta se plantea como una posible solución a la falta de sujetos críticos ante la necesidad social creciente de formar generaciones pensantes para cumplir con los propósitos del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El trabajo realizado en esta tesis pretende, en general, coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior; y en particular, elaborar estrategias didácticas que se implementarán en las unidades “Cuento y novela. Variación creativa” y “Cuento y novela. Comentario analítico” de primero y segundo semestres, respectivamente, de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” del plan de estudios del CCH de 1996, con modificación en 2016; asimismo, aplicar las estrategias didácticas que coadyuvan a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas.

Las estrategias tienen como objetivo formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo; y que el alumno redacte un comentario analítico mediante las etapas del proceso de escritura y la comparación de relatos para la demostración del análisis literario.

La hipótesis que se pretende comprobar es la siguiente: el desarrollo de estrategias didácticas basadas en la lectura de textos narrativos podrá coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior.

El proyecto se compondrá de una introducción, cinco capítulos, conclusiones y anexos. El primer capítulo estará destinado al marco contextual y en general se hablará sobre la consolidación del CCH, su modelo educativo, el plan de estudios,

la relevancia de la materia TLRIID en el perfil del egresado y se mencionará la misión y visión del Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín y los principales problemas que se presentan en el TLRIID desde la visión docente.

El segundo capítulo abordará un marco teórico sobre el pensamiento crítico, en el que se hablará sobre las diversas definiciones que han expuesto los estudiosos del tema sobre sus principales exponentes, las habilidades del pensamiento crítico, las características del buen pensador, el pensamiento crítico en la educación media superior, específicamente dentro de la misión y visión del CCH, así como su relación con la lectura.

El capítulo tercero versará sobre la importancia de la didáctica de la literatura y también se hablará sobre la metodología empleada para la aplicación de las estrategias.

El capítulo cuatro describirá cada una de las cuatro estrategias diseñadas para este proyecto. Además, se agregará el instrumento para el docente o el alumno, según sea el caso, con la intención de que otros docentes puedan usar las estrategias en sus salones de clases. Asimismo, se incluirán las lecturas sugeridas para trabajar las estrategias.

El capítulo cinco mostrará el proceso de aplicación, así como un análisis de los resultados logrados para hacer énfasis sobre las habilidades del pensamiento que se desarrollarán tras la aplicación de las estrategias.

El presente proyecto busca contribuir en la formación de educandos críticos capaces de interactuar en un mundo globalizado mediante la argumentación crítica de sus ideas; también presenta una serie de estrategias que pueden ser útiles para los docentes que en el aula trabajan con textos narrativos y se enfrentan a una población estudiantil acrítica.

Capítulo 1. Marco contextual: Colegio de Ciencias y Humanidades, Sistema Incorporado e Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se aprobó en 1971 con la intención de crear un bachillerato transformador que, bajo los principios de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, formara a pensadores críticos capaces de solventar las dificultades del país. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha dado reconocimiento a entidades privadas con validez en sus planes de estudio, entre las cuales, se encuentra el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín, que en sus aulas busca formar jóvenes competentes mediante una educación humanista que fortalezca las habilidades de pensamiento para desarrollarse de forma exitosa en su paso por la universidad. En este capítulo se expone la relevancia de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” para lograr los objetivos del plan de estudios del CCH, así como del Instituto San Agustín. Además, se presenta un breve perfil del estudiante promedio del instituto para sustentar la necesidad de las estrategias que se exponen en el capítulo 4.

1.1. Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobado el 26 de enero de 1971, durante la rectoría de Pablo González Casanova. Este magno proyecto, según apunta la *Gaceta Amarilla* (Universidad Nacional Autónoma de México, 1971), tenía como objetivo la creación de un órgano permanente e innovador de la

Universidad Nacional Autónoma de México que se adaptara a los cambios y requerimientos del país, para que los recursos que eran destinados a la educación fueran utilizados de manera óptima y se diera origen a una formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior.

Entre los intereses de la UNAM, con la creación de este nuevo formato de bachillerato, se encontraba el cumplir con las exigencias del desarrollo social y científico para formar alumnos capaces de continuar con sus estudios profesionales, generar investigación y, además, que tuvieran la posibilidad de incorporarse prontamente al mercado laboral para modernizar el país. Por ello, era importante crear un bachillerato flexible, con nuevas modalidades estudiantiles que formara colegiales con valores y aptos para distintas funciones, generando fuentes de innovación y constante cooperación.

En la década de los setenta, México enfrentaba grandes cambios políticos y sociales, por ello la UNAM buscaba ser una fuente de innovación para el país, «de innovación deliberada, previsor, que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previniendo las rupturas y las crisis actúe a tiempo, con serenidad, con firmeza y con imaginación abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades» (UNAM, 1971), para formar más y mejores mexicanos, dando como resultado una nación independiente y soberana, según aspiraba el rector de entonces.

González Casanova, con ayuda de un grupo de coordinadores, creó el plan del CCH que tenía como visión filosófica *aprender a aprender, aprender a hacer* y

aprender a ser, fundando una educación moderna y transformadora donde los estudiantes tuvieran una visión humana y científica, con actitudes éticas, intereses sociales, capaces de participar activamente en la sociedad, tomar y ejercer decisiones, hábiles para el diálogo, empáticos y solidarios frente a la problemática del país.

El 12 de abril de 1971 se consolida el proyecto con la apertura de tres planteles: Azcapotzalco, Vallejo y Naucalpan; en 1972 abren sus puertas los dos restantes: Oriente y Sur.

1.2. Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

A los propósitos educativos de la institución y las formas pedagógicas para alcanzar los mismos se les conoce como modelo educativo. El CCH se ha consolidado bajo un modelo que propone al educando como el centro de la educación y, como se señala en la *Gaceta Amarilla*, donde el profesor funge únicamente como guía para instaurar los conocimientos deseados, dando sentido a la formación del estudiante.

El modelo del CCH «representa un proyecto de formación específico de bachillerato universitario, general y propedéutico y de cultura básica, que coloca al alumno y sus aprendizajes como eje de organización de todas las actividades escolares» (García Camacho, 2015). Además de generar una educación bajo dos líneas principales: personal y social, encaminadas a formar un educando

competente, empático, analítico, crítico y hábil para desarrollarse activamente dentro de la sociedad y ser partícipe de su crecimiento.

En la ya mencionada *Gaceta Amarilla* (Universidad Nacional Autónoma de México, 1971) se estipula que el modelo educativo del colegio busca crear una cultura básica y regirse bajo los principios de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y, finalmente, *aprender a ser*.

El objetivo del CCH de crear una cultura básica fue definido por Rafael Carrillo en el acta del *Simposio Internacional de Bachillerato*: «[la cultura básica] está constituida por aquel conjunto de conocimientos que permiten la obtención y la aprehensión de otros nuevos conocimientos y posibilitan el desarrollo de habilidades y aptitudes en el estudiante» (Carrillo Aguilar, 2018).

Además, esta permite la formación del estudiante en su ambiente social, pues le da la capacidad de ser consciente de la realidad política y cultural del país, desarraigando los conceptos sociales y culturales que el estudiante posee determinados por la comunidad en que se desenvuelve, donde, en la mayoría de las ocasiones, esa visión es parcial o errónea, por lo tanto, la educación que fomenta el bachillerato debe cambiar esos paradigmas a través de una formación integral que adecue los conocimientos del educando de acuerdo con la realidad política, social y cultural que enfrenta el país en su momento actual, creando una reestructuración en el pensamiento del joven.

Esta cultura fomentará en el educando el apropiamiento de nuevos conocimientos que le permitirán un crecimiento no solo social, sino profesional,

que le ayudarán a formular opiniones, juicios y pensamientos críticos, además de incentivar su trabajo colaborativo e intelectual.

El principio de *aprender a aprender* refiere al alumno como el centro del universo educativo, es decir, el educando debe ser responsable de su aprendizaje, debe desarrollar las aptitudes necesarias que le permitan cambiar su entorno y su pensamiento, ser capaz de asimilar los conocimientos adquiridos y relacionarlos con su ambiente, crear inferencias, reflexionar sobre sus pensamientos, fijarse metas, valorar sus posibilidades y generar un aprendizaje constante.

Aprender a aprender es un principio que enseña al alumno a aprender cómo aprende, pero también aborda:

Aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida y propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia; es decir, que asuma la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, situándolo como el actor central del acto educativo (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018).

Aprender a hacer se refiere a las estrategias llevadas a cabo por el profesor, quien es responsable de incorporar elementos procedimentales y relacionarlos con los aspectos conceptuales y actitudinales, para que el alumno tenga las capacidades necesarias para poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase dentro y fuera del aula. Asimismo, desarrolle las habilidades para entender, inferir, argumentar y expresar ideas, resolver problemas, manejar herramientas tecnológicas y ser responsable de su aprendizaje.

Finalmente, *aprender a ser* es uno más de los principios instaurados en el modelo educativo del CCH, que, en primer lugar, busca cimentar valores y principios en el estudiante para que sea consecuente con su naturaleza humana y social, sea autónomo, ético y responsable, se autoconozca y tenga las habilidades necesarias para entender a sus semejantes, siendo empático y solidario; y, en segundo lugar, asuma su papel democrático y social, sea consciente del mundo que lo rodea y de su relación con el medio y con el otro, es decir, tenga una participación activa y funcional dentro de la sociedad con miras siempre a la mejora de la comunidad.

El bachillerato UNAM no solo busca la formación de estudiantes competentes en las distintas áreas del conocimiento, sino que está comprometido con el crecimiento del país; por ello, quiere formar estudiantes socialmente responsables que cuenten con las habilidades y aptitudes necesarias para integrarse a un mundo globalizado en constante evolución.

En conclusión, el modelo educativo del CCH busca instaurar un aprendizaje significativo bajo los preceptos antes mencionados, para que el estudiante tenga la capacidad de aprender a pensar y reflexionar sobre los constantes cambios que se viven cotidianamente y que desarrolle un pensamiento crítico:

Requiere reflexión del y sobre el conocimiento, de manera que pueda sustentar una posición y también tratar de comprender otros puntos de vista. La presencia de un pensamiento crítico significa que hubo voluntad de enfrentar las objeciones a las creencias propias, que hubo voluntad de adoptar una actitud cuestionadora, no solo con la autoridad y con puntos de vista opuestos a los nuestros, sino también contra el sentido común (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018).

Asimismo, que sea responsable con su actuar y con su futuro, que sus acciones sean congruentes con su formación académica y humanística y que busque un constante progreso en sus prácticas profesionales y sociales.

1.3. Plan de estudios

Desde sus inicios, el CCH tuvo la visión de crear un plan de estudios que formara educandos desde el principio de *aprender a aprender*. Este modelo educativo irrumpía la tradición del bachillerato por asignaturas; el CCH impulsaba un bachillerato organizado por áreas, con el objetivo de instaurar una cultura básica y con una definida finalidad pedagógica:

Ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario seleccionar los contenidos, para concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico. Apegarse a ese criterio exige definir el núcleo de la cultura para referir a este la enseñanza y juzgar acerca de su pertinencia (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996).

Es decir, deja atrás la enseñanza enciclopédica que pretende abarcar todos los conocimientos y enseña al alumno a ser autónomo, a ser pensador, a saber expresarse, pero también a saber por qué sabe, cómo sabe y para qué le sirven los conocimientos adquiridos y así poder ser partícipe de su formación de manera integral, fomentando su conciencia racional y humana para integrarse a la sociedad.

La creación de este innovador diseño estudiantil tenía en mente lo siguiente:

Avanzar en nuevas posibilidades de construcción profesional interdisciplinaria en temas “de frontera” relacionados con la ecología, el desarrollo sustentable, las

nuevas tecnologías, la información, la comunicación, los problemas de género, los derechos humanos, etcétera, los temas que irrumpirían dramáticamente en México y el mundo a partir de los ochenta y que en unos cuantos años cuestionarían los paradigmas (Estado-nación, estado de bienestar, desarrollo, orden bipolar) que organizaban el consenso entre los profesores fundadores y elaboradores de los primeros programas (González Rodarte, 2015).

En 1996, ese grupo de fundadores y elaboradores de los primeros programas realizaron una revisión al plan de estudios y decidieron hacer ciertas modificaciones que permitieran responder a la demanda social y cultural del México de ese momento; de la misma forma, se buscó mejorar cualitativamente la enseñanza y el aprendizaje, manteniendo siempre los principios originales de formar educandos comprometidos con el país y con su crecimiento profesional; por ello, en las modificaciones al plan fue indispensable seguir ofreciendo conocimientos y aprendizajes que permitieran al estudiante conocer su realidad y ser partícipe de ella desde un marco ético, social y profesional. El plan de estudios completo del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1996, con modificaciones en 2016, puede consultarse en el anexo 1.

Algunas de las modificaciones que se realizaron fueron acrecentar el número de horas en las materias básicas, mas no los contenidos; se buscó avanzar en el aprendizaje y en la práctica; también se aumentó el tiempo de clase y todas las asignaturas quedaron con dos horas por sesión; se definieron los enfoques y las formas de trabajo de cada área; se actualizaron, seleccionaron y se reorganizaron los contenidos temáticos de los primeros cuatro semestres en el área de matemáticas; se amplió el tiempo semestral de física, química y biología; de la

misma forma, se reorganizó el área de ciencias experimentales; se aumentó un semestre de historia universal moderna y contemporánea; teoría de la historia se movió a los últimos dos semestres; se estipuló filosofía como una materia obligatoria y, entre otros ajustes, se da un cambio al área de talleres convirtiéndose en área de lenguaje y comunicación, unificando los talleres de redacción con el de investigación documental, ambas del tronco común, dando como resultado el “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” que nace con el objetivo de generar la comprensión auditiva, lectora y de expresión oral y escrita; de igual manera, se le otorgan seis horas semanales a dicha materia, para dar un total de 96 horas semestrales.

Todas las reformas, como se señala en el plan de estudios actualizado del Modelo Educativo del Bachillerato del CCH (1996), se hicieron con la intención de que el alumno se formara científica y humanísticamente para generar un desarrollo universitario en pro de su éxito en los estudios superiores; que acrecentara sus capacidades reflexivas respecto a temas culturales y se comprometiera con la razón, la verdad y los valores; aprendiera por sí mismo sobre las distintas áreas del saber básico para construir otros aprendizajes cada vez más complejos; adquiriera una visión completa sobre las disciplinas, sus metodologías y teorías; tuviera la capacidad de relacionar los conocimientos adquiridos en distintas áreas del saber; contara con la capacidad de buscar y analizar distintos tipos de información; mantuviera una constante capacidad de asombro y curiosidad que le permitiera acrecentar sus conocimientos; analizara, discutiera y argumentara ideas que le faciliten comprender e interpretar su

entorno; además de desarrollar un pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible que le otorgara la capacidad de innovar en las distintas áreas del saber.

1.4. Contribución de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” en la formación del egresado

La materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” tiene el objetivo de desarrollar la facultad del habla y la escritura para que el educando haga uso consciente, adecuado y reflexivo del idioma y este le permita su interacción en la sociedad. Resulta indispensable que en su paso por el bachillerato el educando incremente su competencia comunicativa en torno a los ejes de la materia: la escritura, la oralidad, la escucha, la investigación y la literatura.

El área *lenguaje y comunicación* busca desarrollar la competencia comunicativa del alumno para que sea capaz de:

Razonar, abstraer y organizar su pensamiento; de conceptualizar y significar la realidad y de construir o imaginar nuevas realidades; de acceder a los diversos campos del saber, de afirmar su identidad y de construirse como sujeto en la construcción de la cultura nacional (...) al abrir el acceso a valores y concepciones del mundo diferentes de las propias; de ejercer, finalmente, su capacidad crítica (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996).

Los contenidos temáticos están diseñados para que el educando adquiera las habilidades necesarias y usar adecuadamente la lengua, para que pueda entender todo tipo de textos y, al mismo tiempo, tenga la capacidad de crear diferentes tipos

de escritos que le permitan plasmar sus pensamientos en diversas situaciones tanto de la vida académica y profesional como del ámbito privado y social.

Además, el TLRIID es una materia esencial para la comprensión de los contenidos temáticos de otras disciplinas, pues sin una comprensión lectora desarrollada al cien por ciento es imposible fundar un aprendizaje. Asimismo, el estudiante pondrá en práctica sus conocimientos comunicativos en todas las asignaturas, pues desarrollará actividades orales y escritas donde demuestre sus conocimientos; por ello, la materia resulta fundamental para el desarrollo y trascendencia de la vida académica y profesional.

La disciplina le permite al estudiante aumentar su vocabulario, ampliar su bagaje cultural, conocer la función de su lengua nativa, adecuar los distintos usos del lenguaje de acuerdo con la situación comunicativa planteada, consolidar sus pensamientos y reflexionar en torno a ellos, mejorar sus habilidades comunicativas y de redacción, adquirir destrezas a través de las cuales puede rescatar ideas principales, solucionar problemas, inferir información, formular hipótesis, comprender e interpretar textos de toda índole, entre otras habilidades que le permitan la formulación de juicios y pensamientos críticos.

Al finalizar los cuatro semestres del TLRIID, el egresado:

- Desarrollará su competencia comunicativa, por medio de un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos sobre la lengua para intercambios comunicativos en diferentes ámbitos sociales, académicos y personales.

- Reconocerá la lengua oral y escrita como una herramienta fundamental, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa para la adquisición de conocimientos, la comprensión de diferentes contextos y la expresión de sus pensamientos, emociones y puntos de vista.
- Identificará los propósitos comunicativos de textos escritos, orales e icónicos, a través de la lectura de tipos y géneros textuales con estrategias personales para su comprensión, interpretación y valoración.
- Producirá textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de sus propósitos comunicativos.
- Utilizará las TIC de modo reflexivo y crítico, por la vía del aprovechamiento de sus recursos y el reconocimiento de sus riesgos para la consecución de sus propósitos de comunicación e investigación.
- Empleará estrategias de investigación documental ajustadas a necesidades académicas, sociales o personales, a través del procesamiento, la certificación y confiabilidad de las fuentes, impresas o digitales, para la solución de problemas.
- Reconocerá en el texto literario una fuente de conocimiento de diferentes contextos, formas de vida, manifestaciones culturales, mundos posibles y pluralidad de sentidos, por medio del empleo de elementos de análisis literario para el disfrute estético y la construcción de su identidad (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016).

Por lo anterior, la materia contribuye a la consolidación del principio de *aprender a aprender*, pues el colegial adquiere las bases para formular un pensamiento crítico y tiene la capacidad de cuestionar los conocimientos nuevos que constituyen parte de su formación dentro de la sociedad, ya que el uso adecuado del lenguaje lo dota de un horizonte de expectativas y el conocimiento de la literatura nacional y extranjera amplía sus conocimientos culturales para formar un sujeto capaz de interactuar en la sociedad de forma eficiente y de adaptarse y evolucionar con los cambios constantes del mundo actual.

Por el carácter procedimental de la materia, el alumno *aprende a hacer*, es decir, aprende a realizar una vasta cantidad de textos que le permitan su inserción en un ambiente universitario.

También, al ser un taller, el alumno se forja como ser social, aprendiendo a ser, pues debe aprender sobre el trabajo colaborativo para autoconocerse y conocer, respetar y ser empático con sus semejantes.

La tarea docente debe enfocarse en que el estudiante adquiera e interprete «por sí mismo la información necesaria para la realización de una actividad y, por consiguiente, en diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje que propicien el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico» (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018).

1.5. Sistema incorporado UNAM

A lo largo de ya más de noventa años, la UNAM ha reconocido a entidades privadas con validez oficial en sus planes de estudio y a estas escuelas se les denomina como *sistema incorporado* (SI) que son reguladas a través de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la Secretaría General de la UNAM, creada en 1967.

Esta entidad se encarga principalmente de supervisar que las escuelas adjuntas a la UNAM ofrezcan educación de calidad, de apoyar la labor académica de las instituciones, de certificar los estudios del SI y de dar reconocimiento académico a ciertas instituciones que laboran con los planes de la máxima casa de estudios. Además, busca generar sentido de pertenencia e identidad universitaria entre los miembros de la comunidad que conforman el sistema incorporado. Asimismo, promueve la participación de las escuelas adjuntas al SI a las actividades académicas, culturales y deportivas que ofrece la UNAM.

Para 2018 (Giral de Lozano, 2018), un total de 513 planteles tenían un acuerdo de incorporación: 202 correspondían al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria; 87, al plan del Colegio de Ciencias y Humanidades; 14 sumaban el Bachillerato a Distancia; y los 210 restantes eran de licenciatura, conformados en 309 instituciones ubicadas en 25 entidades federativas, con un total de 77 682 alumnos y 9471 docentes.

1.6. Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín

El Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín (ISA) es una institución incorporada a la UNAM que labora bajo los lineamientos del CCH, compartiendo sus planes de estudio, objetivos y su modelo educativo. La institución se ubica al norte de Ciudad de México, en avenida Sara número 4512, en la colonia Guadalupe Tepeyac, en la alcaldía Gustavo A. Madero.

El instituto tuvo origen en 1954, cuando fue fundado por el filósofo y doctor en teología Agustín García Urriburu, quien abrió las puertas de la institución como un pequeño internado que buscaba cubrir las necesidades sociales de la época; años después, la institución se llamaría Colegio Centenario Constitución de 57, nombre que aún se conserva para los niveles básicos (primaria y secundaria), hasta que en 2006 cede sus derechos al Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín.

El 24 de junio de 2008 se le otorgó la incorporación al plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México con la clave de incorporación 2386, con la que actualmente labora.

La institución tiene como compromiso brindar una educación humanista que coloque en el centro al estudiante con la intención de acrecentar su desarrollo cognitivo y afectivo por igual.

La misión del ISA, como se señala en su sitio web, es:

Contribuir a la formación sólida e integral de niños y jóvenes, mediante un proceso educativo centrado en valores y principios que les permita enfrentar los retos del futuro con una adecuada preparación ante la realidad nacional e internacional (Instituto San Agustín, 2019).

Mientras que en su visión se proyectan para el 2020 como una escuela de alta calidad educativa, deportiva y cultural que permita garantizar el éxito de los egresados.

La escuela considera que el alumno regular del ISA está en constante crecimiento, por lo que es necesario darle un acompañamiento afectivo y profesional que le brinde un proceso de formación integral para desarrollar las competencias que le permitirán enfrentarse a la vida. Del mismo modo, se busca instaurar una educación fundamentada en los valores de responsabilidad, honradez, solidaridad, justicia y respeto hacia el ser humano y la naturaleza. El ISA se interesa en generar relaciones sólidas entre el alumno y las personas que intervienen directamente en su formación académica con la finalidad de generar aprendizajes significativos.

Entre los principios por los que se rige el instituto se encuentran los siguientes:

- La inteligencia es un producto social mejorable por el aprendizaje.
- El aprendizaje es la forma como el sujeto se apropia del conocimiento; es modificar los esquemas cognitivos existentes; es situar lo que se aprende dentro de los esquemas conceptuales ya existentes para darles mayor significado.

- La enseñanza se centra en procesos y contextos y debe subordinarse al aprendizaje.
- La maduración y el aprendizaje son dos procesos distintos y relacionados. El primero prepara y condiciona al segundo, pero el aprendizaje estimula y potencia la maduración (Instituto San Agustín, 2019).

Buscando así atender a las necesidades reales del estudiante, forjando aprendizajes significativos que le permitan encaminarse hacia una formación universitaria.

1.7. Perfil del estudiante del Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín

El Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín, en el ciclo escolar lectivo 2019-2020, tuvo inscritos 146 alumnos, que se dividieron en dos grupos de segundo semestre, dos de cuarto semestre y dos de sexto semestre. Se diseñó y se aplicó el instrumento titulado *Perfil del estudiante*, que puede consultarse en el anexo 2, el cual consta de 18 preguntas de opción múltiple que se elaboraron con la finalidad de conocer información general sobre el educando promedio del instituto.

De los 146 alumnos inscritos en 2019, 125 estudiantes contestaron el instrumento mencionado. Gracias a los datos arrojados en este, puede determinarse que el 52.2 % de la población pertenece al género femenino, mientras que el 44.8 % es masculino. La población tiene entre 14 y 20 años: el

48 % de los educandos tienen 17; el 20.8 %, 16; el 19.2 %, 15 años; y el resto, representado por la minoría, tiene 14, o entre 18 y 20 años.

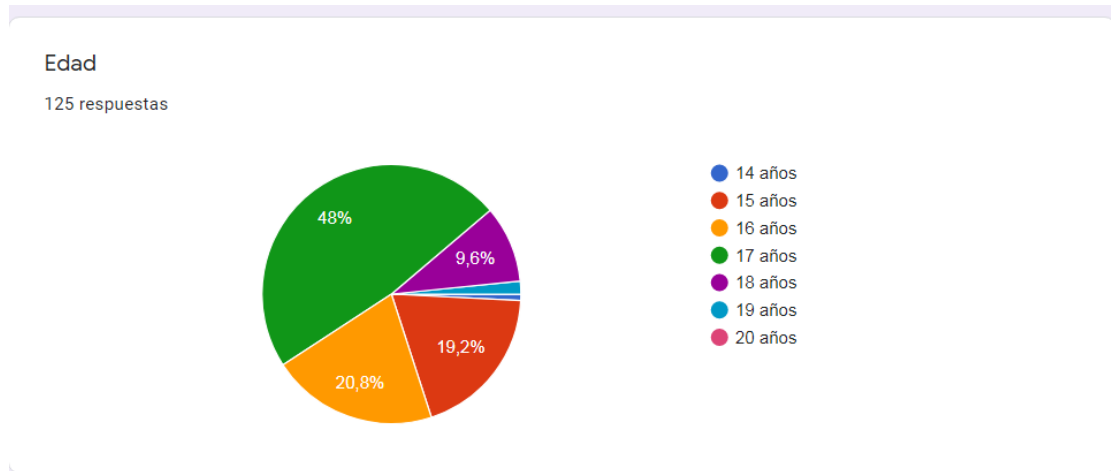


Ilustración 1. Edad de los educandos

El 46.4 % de los educandos afirma haberse inscrito al instituto porque sus padres tomaron la decisión; el 19.2 %, porque le queda cerca de su zona de residencia; y otro 19.2 % mencionó que la institución fue recomendada por un familiar o alguna amistad; los restantes, representados por la minoría, se dividen entre razones como la de que sus hermanos estudiaron con anterioridad en el instituto, por cuestiones económicas, porque no se quedaron en la escuela de su preferencia o porque no realizaron el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems).

El 64.8 % de la población proviene de escuelas secundarias públicas y el 35.2 % estudió en colegios privados. Además, el 75.2 % realizó el examen de la Comipems, de los cuales, el 44.1 % fue dictaminado con CDO (con derecho a otra opción), el 19.6 % comentó que se quedó en el turno vespertino de la Universidad Nacional Autónoma de México o del Instituto Politécnico Nacional, el 17.6 % se

quedó en alguna institución muy lejana de su zona de residencia, el 13.7 % tuvo como resultado “sin derecho a opción”, y la minoría restante señaló otras razones como “no haber presentado el examen”.

Los estudiantes que respondieron la encuesta cursan segundo, cuarto y sexto semestres, respectivamente:

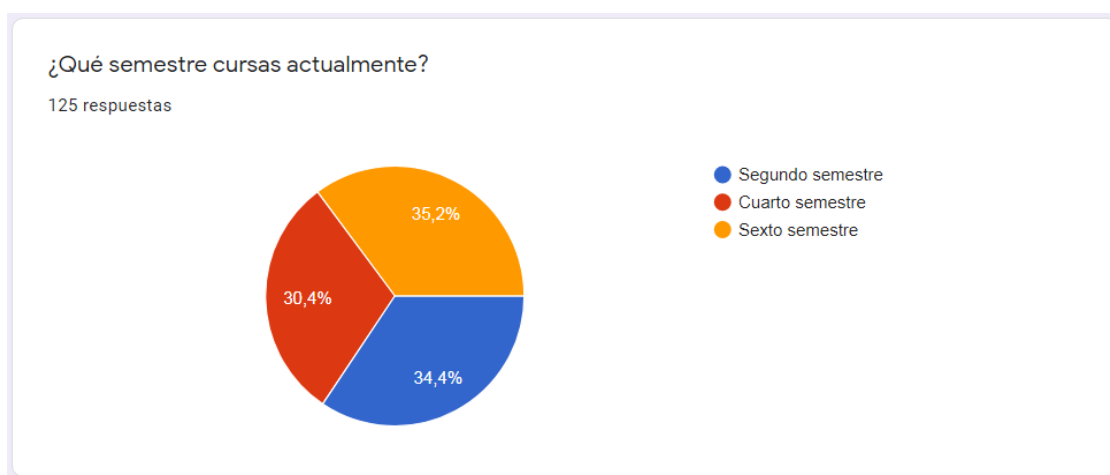


Ilustración 2. Semestre en curso de los educandos

El 38.4 % de los educandos tiene un promedio de calificaciones entre 7.6 y 8.5; el 20 % mantiene un promedio de 8.5 a 9.5; el 19.2 % señaló que su promedio es entre 6.6 y 7.5; el 12.8 % de los estudiantes tiene un promedio de 9.5 a 10; el promedio entre 5.1 y 6.5 lo mantiene únicamente el 8 % de los estudiantes; el resto tiene un promedio inferior a 5. En relación con la reprobación de materias, el 42.4 % mencionó que no tiene materias reprobadas; el 19.2 % tiene de 1 a 3 materias no aprobadas; el 16 % tiene entre 4 y 6 materias sin aprobar; el 14.4 % solamente tiene una materia adeudada; y, finalmente, el 7.6 % tiene más de seis materias con calificaciones no aprobatorias.

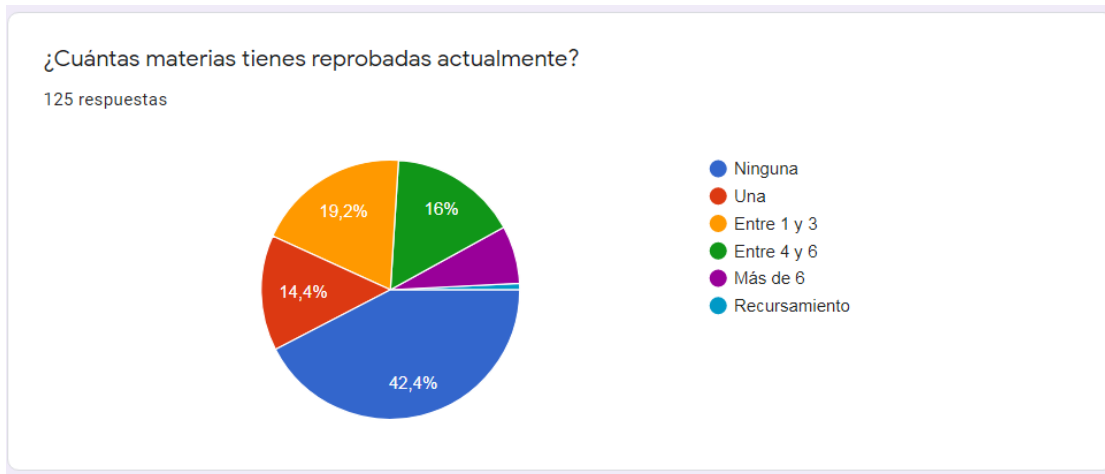


Ilustración 3. Materias reprobadas

El estudiante promedio del instituto no trabaja (62.4 %), únicamente se dedica a estudiar; solo el 21.6 % del alumnado mencionó trabajar.

La zona en la que habita la gran mayoría de los estudiantes (62.4 %) es la alcaldía Gustavo A. Madero, zona en la que está ubicada la institución, aunque también el instituto cuenta con población que reside en las alcaldías Venustiano Carranza (16.8 %), Cuauhtémoc (11.2 %) y Azcapotzalco (4.8 %).

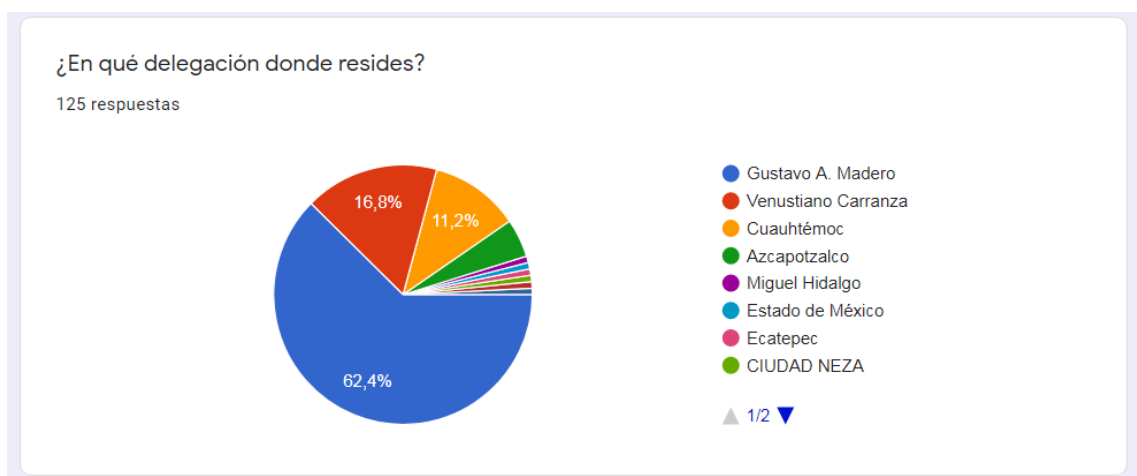


Ilustración 4. Alcaldía de residencia de los educandos

En relación con los padres de familia, se sabe que el 42.4 % tiene estudios de bachillerato; el 24.8 % concluyó la universidad; el 18.4 % solo cursó estudios de secundaria; el 10.4 %, de posgrado; y el 3.2 % únicamente terminó la primaria. Respecto a las madres de los estudiantes, el 40.8 % finalizó estudios de bachillerato; el 27.2 % realizó estudios universitarios; el 19.2 % concluyó la secundaria; el 10.4 % cuenta con estudios de posgrado.

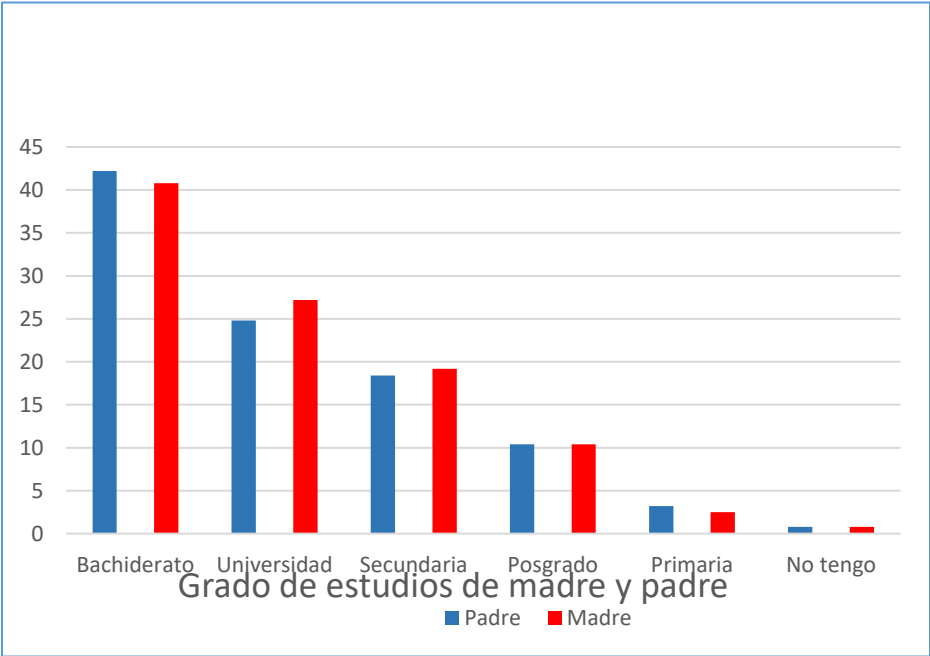


Ilustración 5. Grado de estudios de madre y padre

Las ocupaciones más recurrentes para los padres de los estudiantes son profesionistas (19.2 %), comerciantes (19.2 %), empleados en negocios ajenos (19.2 %), empleados en negocios propios (12 %) y conductores de transporte público (8 %). Por su parte, las madres, en su gran mayoría (37.6 %), son amas de casa, pero también hay quienes laboran en negocios ajenos (18.4 %), profesionistas (17.6 %), comerciantes (8.8 %) y la minoría trabaja en negocios propios (7.2 %).

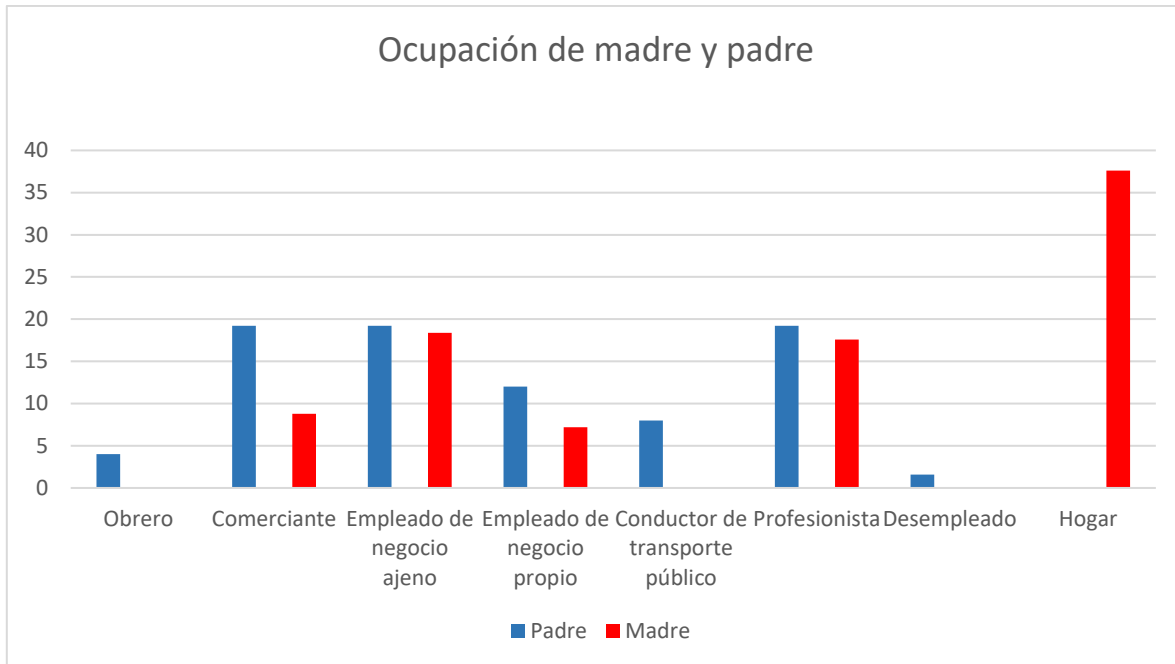


Ilustración 6. Ocupación de madre y padre

Al finalizar los estudios de bachillerato, el 84.8 % de los estudiantes aspira a estudiar la universidad; el 8 % aún no tiene claro qué hará; el 2.4 % pretende tomar un año sabático; 0.8 % estudiará inglés u otro idioma, mientras el resto pretende trabajar.

En conclusión, el estudiante del Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín proviene de escuelas secundarias públicas, que realizaron examen de la Comipems y obtuvieron como resultado “con derecho a otra opción”, estudian en el instituto por decisión de los padres de familia, viven en la alcaldía Gustavo A. Madero, son, en su mayoría, hombres y mujeres de 17 años de edad con promedio de calificación entre 7.6 y 8.5, que se dedican únicamente a los estudios y no adeudan materias, por lo que se espera concluyan el bachillerato en tres años, como el plan de estudios lo señala. Los padres y madres de los

estudiantes cursaron estudios de bachillerato, actualmente los padres se dedican al comercio y las madres, al hogar. Asimismo, el estudiante promedio aspira a ingresar a la universidad al término de sus estudios de nivel medio superior.

1.8. Problemática en la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” en el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín

Es fundamental para la elaboración de esta propuesta de trabajo abordar los problemas recurrentes en la materia; desafortunadamente, la institución carece de datos oficiales que puedan ser accesibles para la docente, de ahí que la experiencia y registros que ella posee cobran un valor relevante respecto a los resultados académicos que prevalecen en la asignatura desde hace al menos cinco años.

La materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” es una de las asignaturas con mayor índice de reprobación. En el semestre que transcurrió de agosto a diciembre de 2019, de 104 alumnos que conformaban los grupos de primero y tercer semestres, hubo un total de 38 reprobados, lo que representa el 36.5 % de la población. Entre los motivos se encuentran, principalmente, las bajas calificaciones obtenidas en los tres exámenes semestrales, derivado del alto valor que tiene este rubro: 60 % examen. El resto de la calificación se divide de la siguiente forma: 20 % trabajo en clase, 10 % tareas, 5 % cuaderno y 5 % autoevaluación. El trabajo en clase también es un factor prominente que aleja al alumno de obtener calificaciones aprobatorias.

Otras razones, que no son exclusivas de la materia TLRIID, son el ausentismo en clases y el adeudo de colegiaturas, pero representan un factor importante para no aprobar la materia.

Entre los problemas más frecuentes que competen a las habilidades de lectoescritura, los trabajos revisados por la docente que elabora esta propuesta evidencian lo siguiente:

En relación con la escritura, frecuentemente:

- El alumno no identifica o no comprende la situación comunicativa y la adecuación textual como herramienta básica para redactar un texto. No planifica su escrito, por lo que no visualiza el tipo de destinatario, el propósito comunicativo, el vocabulario que debe emplear dependiendo del tipo de texto, entre otras circunstancias que contribuyen a que se pierda el propósito del escrito.
- El educando no comprende que hablar y escribir son procesos comunicativos diferentes que requieren habilidades distintas.
- El estudiante no ordena sus ideas de forma lógica y no distingue entre ideas primarias y secundarias. Muchas veces es incapaz de formar una oración sintácticamente correcta y no siempre estructura los párrafos en un orden lógico por lo que sus escritos pierden cohesión y coherencia.

Retomando la idea anterior, el estudiante no tiene los conocimientos para identificar la función sintáctica de los elementos de una oración; en muchas ocasiones, se le dificulta incluso identificar lo más básico: sujeto y predicado.

Uno de los problemas comunes es la falta de concordancia entre sujeto y verbo, además de emplear de forma incorrecta los tiempos verbales. Asimismo, el uso incorrecto de conjunciones que expresan ideas diferentes o contrarias a las que realmente se busca expresar. Por otro lado, la pobreza de vocabulario frustra al estudiante en el proceso de escritura y hay poco o nulo conocimiento sobre el uso de los signos de puntuación.

En relación con la lectura, es frecuente que el estudiante:

- No comprenda lo que lee.
- No identifique las características básicas de cada tipo de texto, por lo tanto, desconoce los propósitos comunicativos de cada uno.
- Muestre una actitud de apatía, fastidio, desinterés o pereza hacia la lectura.
- No concluya la lectura de las obras.
- No domine la lectura en voz alta.
- Las lecturas le resultan ajenas a su vida cotidiana, por lo que no puede establecer un vínculo o una relación con el texto y no logra su comprensión total.
- No logra identificar ideas principales, ni distinguir entre ellas y las secundarias.
- No tiene la capacidad de crear inferencias o hipótesis sobre la lectura.
- Carece de las habilidades para llevar la lectura a un nivel crítico o reflexivo.
- En ocasiones, no puede sintetizar o parafrasear el contenido del texto.

En resumen, el estudiante regular del ISA carece de las habilidades comunicativas básicas, por lo que la materia TLRIID es complicada por el dominio de los temas y las carencias de la educación básica; además, del poco interés que genera la literatura, por una parte, por las experiencias pasadas relacionadas con leer por obligación, y por la otra, por leer textos no adecuados para su edad o interés o leer para contestar cuestionarios que buscan demostrar la comprensión lectora; todo esto lo aleja del disfrute del texto y de percibir la obra como un producto cultural que ampliará sus conocimientos.

Por ello, se considera necesario proponer estrategias que coadyuven al desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura de textos narrativos en alumnos que estudian en el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín para que sean capaces de generar argumentos autónomos tras la lectura de las obras narrativas.

Capítulo 2. Pensamiento crítico en la educación

El pensamiento crítico es un concepto que ha generado investigaciones en distintas áreas del conocimiento como la psicología, la filosofía, la sociología y, por supuesto, la educación. Mucho se ha debatido para consensuar una definición que abarque las distintas áreas del saber, sin conseguir un concepto unívoco. Los principales estudiosos han coincidido en que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo de orden superior que involucra una serie de habilidades que permiten repensar los argumentos generados a partir de una idea con el fin de lograr un pensamiento crítico elaborado.

2.1. Definición

El pensamiento crítico es una herramienta necesaria para la formación académica, que combina una serie de habilidades intelectuales que deben reforzarse con la educación, con el propósito de formar profesionales capaces de procesar la vasta información con la que se tiene contacto hoy en día.

El pensamiento crítico es un proceso cognitivo, es decir, un tipo de reflexión guiada hacia la comprensión del conocimiento por medio de situaciones nuevas con base en experiencias pasadas. Combina el conocimiento, la experiencia y una serie de habilidades de tipo intelectual que orientan el juicio hacia un proceso de orden superior que permite desarrollar juicios nuevos que pueden ser mejorados por el mismo pensador con la capacidad de explicar qué piensa y cómo logra la conjetura de esa idea.

Entre las definiciones más sobresalientes sobre el pensamiento crítico encontramos la del pionero en el tema, Robert Ennis (López Aymes, 2013), quien lo define como un proceso cognitivo completo, como un pensamiento reflexivo y racional basado en qué hacer o qué creer. Además, reconoce el predominio de la razón sobre otras dimensiones del pensamiento; menciona que es una actividad reflexiva que fundamenta el juicio en comparación con el pensamiento del otro. También es un pensamiento que tiene la intención de comprender y resolver problemas, interactuar con otros y formular soluciones encaminadas en lo que creemos y en lo que hacemos; por ello, cataloga al pensamiento por habilidades relacionadas con la cognición y por disposiciones que están asociadas con lo afectivo.

De acuerdo con John Dewey (Marciales Vivas, 2004), el pensamiento reflexivo nace en la duda, la vacilación, la dificultad o la perplejidad. Es decir, se presenta a partir de una duda en la que se proponen diversas alternativas que esclarecen la vacilación; el problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar.

Por su parte, Peter A. Facione (Ossa Cornejo, Palma Luengo, Lagos San Martín, Quintana Abello, & Díaz Larenas, 2017) define el pensamiento como un juicio elaborado que depende del objetivo que busca la persona, en el que involucra habilidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia que le permiten la explicación de hechos con base en evidencia conceptual, metodológica, criteriológica o contextual, sobre las cuales se fundamenta su pensamiento.

Para Drewett (Vélez Gutiérrez, 2013) es una actividad holística que engloba la teoría de los argumentos y su contexto. El pensador crítico es capaz de identificar argumentos, crearlos y generar conclusiones.

Matthew Lipman (Marciales Vivas, 2004) menciona que el pensamiento crítico es autocorrectivo, es decir, que se estudia a sí mismo; es sensible al contexto, «implica el reconocimiento de circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales, contingencias o constricciones, configuraciones globales, evidencias insuficientes, la posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto a otro»; es orientado por diversos criterios que desembocan en un juicio, se desarrolla como conclusión al proceso de investigación. Además, está estrechamente relacionado con la comunicación, la lectura, la escucha, el habla, la escritura, el razonamiento y la investigación.

En 1998, Miguel López Calva (Laiton Poveda, 2010) define al pensamiento crítico como ordenado y claro, que lleva al conocimiento de la realidad por medio de la afirmación de juicios de verdad, en los que influyen diversas habilidades como analizar, clasificar, formular, resolver problemas, entre otras.

Para Richard Paul (Marciales Vivas, 2004) lo más relevante del pensamiento crítico es su capacidad de autorreflexión con el objetivo de mejorar el pensamiento. El pensamiento crítico es pensar sobre el propio pensamiento para lograr una mejora en este, ayudándose de habilidades que mejoran el juicio.

De acuerdo con Deanna Kuhn y Michael Weinstock (López Aymes, 2013), lo relevante para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica, es decir, reflexionar en torno hacia lo que se piensa.

Para Ángel R. Villarini (Altuve G., 2010), el pensamiento crítico es un grado elevado de reflexión, estrechamente relacionado con la autorreflexión y la autoconciencia, puesto que se examina a sí mismo en su coherencia y fundamentación.

De acuerdo con Daniel Kurland (Altuve G., 2010), el concepto se vincula con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental, dejando de lado las emociones. Se busca la precisión de los juicios, explorar las posibilidades, pensar las consecuencias, encontrar la verdad por encima de la razón.

Para Lucía Santelices (Huicochea & Rubio, 2018), el pensamiento crítico es:

La capacidad para valorar la realidad mediante el análisis y evaluación efectiva de la información que incluye la búsqueda y evaluación de las fuentes de información, así como el análisis, interpretación y síntesis de la información para dar explicaciones causales e inferencias sobre la realidad.

Tras una somera revisión de diversas definiciones enunciadas en diferentes momentos, debe resaltarse que un elemento de suma importancia es la metacognición, así como la autorreflexión en torno al pensamiento que se genera en primera instancia con la finalidad de una mejora continua.

Se concluye que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo y complejo que se caracteriza por una constante reflexión sobre el juicio generado: se evalúa, se reflexiona, se cuestiona, se infiere, se decide e incluso se piensa por qué se llega a un juicio con el fin de autocorregirlo de manera constante. El pensador crítico no genera un nuevo conocimiento, sino que cuestiona el juicio ya generado.

En la educación debe promoverse el pensamiento crítico para que el estudiante aprenda a aprender y adquiera una autonomía intelectual a través del desarrollo de una serie de habilidades que lo encaminarán a lograr un pensamiento de ese tipo.

2.2. Habilidades y disposiciones en el pensamiento crítico

En 1988 y 1989, un grupo de expertos se reunió para hablar y llegar a un consenso sobre la relevancia del pensamiento crítico; derivado de esta reunión se publicó el *Informe Delphi* por The California Academy Press Millbrae (1992), donde se definió una serie de habilidades que describen el pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia; también se definió el concepto bajo consideraciones conceptuales, metodológicas, criteriológicas y contextuales.

El panel de expertos del *Informe Delphi* consideró que en el desarrollo del pensamiento crítico interfieren habilidades y disposiciones. Las habilidades se relacionan con saber qué hacer, que puede relacionarse con la taxonomía de Bloom: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación; e incluir la interpretación, la inferencia y la autorregulación.

En relación con las disposiciones, los autores no se han puesto de acuerdo sobre su definición; Ennis y Norris se inclinan hacia una susceptibilidad a actuar de determinada manera frente a ciertas situaciones; por su parte, Facione considera que son atributos, hábitos o actividades de la mente para actuar de cierta forma; para Perkins, Jay y Tishman, la disposición se asocia con la sensibilidad, la inclinación y la habilidad, que se relacionarían con el discernimiento hacia una conducta categórica.

Por lo anterior, puede relacionarse al pensador crítico con un ser imparcial, de buen juicio, que se inclina por la razón, guiado por el razonamiento analítico, sistemático y con una marcada inclinación hacia el cuestionamiento.

Las habilidades son un factor importante para medir el pensamiento crítico; entre las mencionadas al unísono por los expertos en el tema, se encuentran las siguientes: el razonamiento, la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación, la autorregulación, la interrogación y la metacognición.

El razonamiento se define como la facultad del ser humano que le permite establecer la lógica entre un problema y sus diversas soluciones. El estudiante debe razonar sobre una idea, es decir, debe argumentar, refutar, crear inferencias e hipótesis que le permitan encontrar ideas coherentes para resolver una problemática. Un estudiante que razona será un estudiante que esté desarrollando el pensamiento crítico. Las habilidades menores que pueden relacionarse con el razonamiento son la investigación, relacionar causas y consecuencias, establecer criterios y la resolución de problemas.

La interpretación es una operación realizada sobre el discurso oral o escrito que tiene como finalidad transmitir el sentido del discurso; para lograrlo, deben entenderse de forma clara las ideas, conceptos y argumentos que se expresan en la disertación para lograr declarar su sentido. Las habilidades menores que están estrechamente relacionadas con la interpretación son el entendimiento de ideas y la identificación de argumentos.

De acuerdo con Facione (2015), el análisis consiste en «identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones». De esta habilidad se desprenden otras habilidades menores como identificar ideas implícitas y explícitas, así como detectar y analizar argumentos.

La evaluación hace referencia a:

Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación (Facione, 2015).

La evaluación está relacionada con la perspectiva del mundo, la experiencia, los conocimientos, la comprensión de los mismos e incluso por los valores que motivan al pensador. Algunas de las habilidades menores que se desprenden de la evaluación son el buen juicio, el compromiso ético, la capacidad de análisis y síntesis, el razonamiento lógico y la responsabilidad.

La habilidad de la inferencia se relaciona con la facilidad de identificar los argumentos para crear conclusiones razonables, tener la capacidad de crear relaciones lógicas entre las ideas, formular hipótesis, distinguir entre ideas principales y secundarias, y entre implícitas y explícitas, así como encontrar la relación entre información de diversas fuentes que no necesariamente la tengan. Lo anterior, con la finalidad de generar conclusiones sobre la información que se presente. Las habilidades menores que se relacionan con la inferencia son proponer alternativas o sacar conclusiones.

La explicación es una habilidad que deriva de las anteriores: consiste en tener la capacidad de expresar de manera verbal los resultados de las ideas propias con coherencia y reflexión: «Enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos» (Facione, 2015).

Las habilidades menores relacionadas con la explicación son la destreza para realizar descripciones, crear justificaciones, la proposición de ideas, la defensa de argumentos, la presentación de explicaciones propias y la enunciación de diferentes puntos de vista; lo anterior, de forma consciente y razonada.

La autorregulación es la constante supervisión de las actividades cognitivas con la finalidad de mejorar, reflexionar, validar o corregir las ideas propias. Como habilidades menores se relacionan la autoevaluación y la autocorrección. El buen

pensador crítico se encuentra en una tarea constante para mejorar y revisar sus propios juicios o ideas.

La interrogación como habilidad del pensamiento crítico se refiere a la constante capacidad de cuestionarse el todo y la nada. La duda debe ser el camino principal para mejorar de forma constante los pensamientos. De la interrogación nacerán deducciones, hipótesis, inferencias, ideas, argumentos y un constante razonamiento que hará del alumno un pensador crítico.

Finalmente, la metacognición es el «pensamiento sobre el pensamiento, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, sin ser equivalente al pensamiento crítico en sí» (López Aymes, 2013). Se refiere a una capacidad que permite al pensador autorregular y autoevaluar el aprendizaje y sus formas de expresarlo. El pensador crítico razona sobre su propio razonamiento y lo mejora y corrige de forma constante, lo cual implica que tiene la destreza de entender la forma en cómo piensa, qué piensa y qué entiende sobre lo que aprende. Las habilidades menores que se relacionan con la metacognición son la autogestión, la toma de decisiones, la solución de una problemática o la planificación de un proceso.

Lo anterior lo podemos sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Habilidades principales y habilidades menores

Habilidades principales	Habilidades menores
el razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> • investigación • relacionar causas y consecuencias • establecer criterios • resolución de problemas
la interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • entendimiento de ideas • identificación de argumentos
el análisis	<ul style="list-style-type: none"> • identificar ideas implícitas y explícitas • detectar y analizar argumentos
la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • buen juicio • compromiso ético • capacidad de análisis y síntesis • razonamiento lógico • responsabilidad
la inferencia	<ul style="list-style-type: none"> • proponer alternativas • deducir conclusiones • generar hipótesis • crear relaciones lógicas entre las ideas • identificar ideas principales y secundarias • identificar ideas implícitas y explícitas • relacionar información
la explicación	<ul style="list-style-type: none"> • destreza para realizar descripciones • crear justificaciones • proposición de ideas • defensa de argumentos • presentación de explicaciones propias • enunciación de diversos puntos de vista
la autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • autoevaluación • autocorrección
la interrogación	<ul style="list-style-type: none"> • duda constante
la metacognición	<ul style="list-style-type: none"> • autogestión • toma de decisiones • solución de una problemática • planificación de un proceso

Nota: a la izquierda se muestran las habilidades del pensamiento crítico; a la derecha, las habilidades menores que se desprenden de cada una de las habilidades principales.

Algunos autores han realizado ciertas clasificaciones para hablar de las habilidades del pensamiento crítico. Entre las más destacadas se encuentra la propuesta por Piette en 1998 (López Aymes, 2013), quien dividió las habilidades en tres categorías: a) habilidades que permiten clarificar la información; b) habilidades que permiten identificar la fiabilidad de la información; c) habilidades que permiten evaluar la información.

La siguiente tabla muestra las habilidades menores que se relacionan con cada una de las habilidades anteriores.

Tabla 2. Habilidades según Piette

Habilidades principales	Habilidades menores
Clarificar información	<ul style="list-style-type: none"> • generar preguntas • crear y evaluar definiciones • distinguir los elementos de un argumento • identificar y solucionar problemas
Identificar fiabilidad de la información	<ul style="list-style-type: none"> • evaluar la credibilidad de las fuentes de información • validar la credibilidad de la información • identificar los presupuestos implícitos • juzgar la validez lógica de la argumentación
Evaluar información	<ul style="list-style-type: none"> • crear conclusiones coherentes • realizar generalizaciones • inferir información • formular hipótesis • reformular argumentos de diferentes tipos

Nota: según Piette, las habilidades del pensamiento crítico son tres; se muestran las habilidades menores que se desprenden de cada una.

Carlos Rojas (Altuve G., 2010) propuso estructurar el pensamiento crítico y para ello estableció cinco dimensiones:

1. Dimensión lógica: se cuenta con la capacidad de examinar la claridad de los conceptos; se piensa con claridad, coherencia, lógica y de manera organizada y sistematizada.
2. Dimensión sustantiva: la información se examina según conceptos, métodos o realidades; el pensamiento se examina según proposiciones afirmativas o negativas.
3. Dimensión dialógica: examina el pensamiento en relación con el de otros para crear un criterio y comparar diferentes puntos de vista desde el razonamiento.
4. Dimensión contextual: se examina el contexto en relación con el contenido social y biográfico; se evalúan ideologías políticas y culturales con la intención de valorar diversas alternativas sociales.
5. Dimensión pragmática: busca no despreciar la práctica, que finalmente se alimenta de la teoría; se evalúa de acuerdo con los fines que persigue el pensamiento y las conclusiones que derivan de este.

Por otro lado, Robert Ennis, en 2011, propuso tres dimensiones básicas del pensamiento crítico:

La dimensión lógica que se corresponde con el acto de juzgar, relacionar los significados entre las palabras y los enunciados. La dimensión criterial que utiliza opiniones para juzgar enunciados. La dimensión pragmática que comprende el propósito latente entre el juicio y la decisión de él con la intención de construir y transformar su entorno (Moreno Pinado & Velázquez Tejeda, 2017).

Vale la pena mencionar las capacidades que menciona Ennis en *Pensamiento crítico, reflexión y perspectiva* (López Aymes, 2013), en relación con las habilidades que todo pensador crítico debe demostrar:

1. Analizar argumentos
2. Formular y responder preguntas
3. Juzgar la credibilidad de las fuentes de información
4. Observar informes que nacen a partir de la información
5. Deducir inducciones
6. Inducir inducciones
7. Identificar supuestos
8. Decidir las acciones a seguir
9. Interactuar con el otro
10. Integrar disposiciones
11. Proceder de forma sistemática frente a diversas situaciones
12. Ser sensible a las emociones y conocimientos del otro
13. Emplear estrategias retóricas en una discusión
14. Exponer de forma oral o escrita

Para Ennis, el pensamiento crítico está directamente relacionado con la solución de problemas, con las creencias, con el qué se piensa y qué se hace; por ello, las capacidades del pensador crítico que él propone están orientadas hacia la toma de decisiones y la resolución de un conflicto.

2.3. Características del pensador crítico

El pensador crítico es aquel que tiene la mente abierta y que ha logrado desarrollar una madurez cognitiva que le permite pensar en todo momento en el proceso de aprendizaje; es un ser que busca la verdad, es sistemático y analítico. Lo anterior, motivado por la curiosidad que lo dirige a la búsqueda de la información que le permite formular juicios y opiniones críticas.

Además, debe estar experimentado para cuestionar la realidad por medio de la formulación de preguntas, para recolectar información, evaluar la veracidad de la misma y tener la capacidad crítica de interpretarla para poder generar hipótesis, inferencias, implicaciones y llegar a conclusiones razonables.

También cuenta con la capacidad para situarse en el contexto, habilidad para evaluar situaciones críticas y llegar a soluciones viables, lógicas y conscientes. Debe estar comprometido con el aprendizaje y tener conocimientos de diferentes visiones de un mismo tema para poder discernir entre la información y elegir la más plausible por medio de estrategias de discernimiento.

Lo anterior implica tener desarrolladas las habilidades principales y las menores mencionadas anteriormente, entre las que se destacan el análisis de información argumental, el juicio de la credibilidad de las fuentes de información, la disposición al diálogo y a la mejora continua, la sensibilidad al contexto y el aprendizaje constante.

En relación con lo humano y social, el pensador crítico se comunica de forma efectiva, es flexible, comprensivo, humano, sensible, imparcial, honesto, prudente, consecuente con el otro, está dispuesto al diálogo, es hábil para intercambiar opiniones, es receptivo a los puntos de vista ajenos, siempre abierto a la evidencia, respetuoso con la opinión diferente y goza de una gran confianza consigo mismo.

De acuerdo con Agustín Campos (2007), un pensador crítico debe tener las siguientes características: a) racionalidad: uso de la razón basada en evidencias; b) autoconciencia: hábil para identificar premisas, prejuicios y puntos de vista; c) honestidad: reconoce impulsos, emociones o propósitos tendenciosos; d) mente abierta: evalúa diversos puntos de vista y es flexible a nuevas alternativas, siempre guiado por pruebas; e) disciplina: analítico, sistemático, exhaustivo y preciso; f) juicio: reconoce información relevante.

2.4. Evaluación del pensamiento crítico

El estudio del pensamiento crítico ha sido de vital importancia para el desenvolvimiento del ser humano en la educación y la sociedad; es por ello que se han realizado exhaustivos estudios sobre cómo podría medirse y se han diseñado diversas herramientas que intentan (a través de preguntas cerradas en su mayoría y en pocas ocasiones abiertas) determinar de forma cualitativa y cuantitativa el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes e, incluso, de los trabajadores de diversas empresas.

A decir verdad, mucho se ha dudado de la eficacia de estas herramientas, ya que al ser ítems cerrados impiden que se demuestre el dominio de las habilidades del pensamiento crítico, basando la selección en una cuestión de elección y de percepción, pero no de argumentación, ni de justificación o de resolución. Si bien a través de un test de opción múltiple se emplea el razonamiento y la comprensión, se descartan otras habilidades necesarias para validar que se tiene dominio sobre las destrezas que se requieren para pensar de forma crítica.

El objetivo de medir de forma cualitativa o cuantitativa el pensamiento crítico supone evaluar la mayor cantidad de habilidades que se relacionan con este y no una sola o un par de ellas; por ello, los test que se han implementado no han sido del todo satisfactorios para los estudiosos del tema, puesto que no se logra demostrar que la persona que los responde realmente domine todas o la mayoría de las habilidades.

En 2017 se publicó el estudio *Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico* (Ossa Cornejo, Palma Luengo, Lagos San Martín, Quintana Abello, & Díaz Larenas, 2017) en el que se estudiaron diversos instrumentos para medirlo. A continuación, se presenta un breve resumen de estos:

En 1930 se utilizó el test *Watson-Glaser Critical Thinking* que puede ser aplicado con límite de tiempo o sin él. Consta de ochenta preguntas de opción múltiple que tienen la intención de medir la inferencia, el reconocimiento de supuestos, la deducción, la interpretación y la evaluación de argumentos. También

tiene una versión reducida con las mismas características, pero de solo cuarenta reactivos.

California Critical Thinking Skills es un test diseñado para universitarios de posgrado o ejecutivos, y evalúa cinco habilidades cognitivas: interpretación, análisis, evaluación, explicación e inferencia.

California Critical Thinking Disposition Inventory, coordinado por Peter Facione en 1990, evalúa las destrezas intelectuales y las disposiciones personales que son importantes para pensar de forma crítica. Se compone de 75 reactivos cerrados que se responden con el grado de acuerdo o desacuerdo que el estudiante tiene en diversas reflexiones o razonamientos. Las habilidades que se miden son el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación, la evaluación y la autorregulación.

Por su parte, el test de *Cornell Critical Thinking* está dividido en dos niveles: X y Z. El nivel X es dirigido a una población de 9 a 18 años de edad; se construye a partir de 76 reactivos de opción múltiple que evalúan la inducción, la credibilidad de las fuentes, la observación, la semántica, la deducción y la identificación de hipótesis. Por su parte, el nivel Z está pensado en estudiantes universitarios; se compone de 52 reactivos con respuestas alternativas que evalúan la inducción, la credibilidad de las fuentes, la semántica, la predicción, la experimentación, las falacias, la deducción y la identificación de hipótesis. Es una de las pruebas más populares.

Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations se conforma de 25 preguntas abiertas y 25 preguntas cerradas que evalúan la identificación de hipótesis, el razonamiento verbal, la argumentación, la probabilidad e incertidumbre y la resolución de problemas a través de situaciones comunes.

El instrumento titulado *Pensamiento crítico Salamanca* consta de 35 reactivos que evalúan los razonamientos deductivo, inductivo y práctico, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Los anteriores fueron los principales instrumentos examinados en *Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico*.

Por su parte, la prueba *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* se diseñó para un contexto universitario y busca medir la capacidad para presentar y evaluar un argumento. Las habilidades que se evalúan son la incorporación del punto de vista, la identificación de razones, hipótesis y supuestos, el ofrecimiento de buenos argumentos, el reconocimiento de posibilidades, la presentación de respuestas sin ambigüedad, la credibilidad y el uso emotivo del lenguaje.

La Universidad de Salamanca se basó en el test de Halpern para crear la prueba *Pencrisal*, que se basa en situaciones cotidianas en un formato de respuesta abierta con problemáticas de respuesta única, manteniendo las aportaciones más importantes de Halpern, así como la evaluación de las mismas habilidades.

Otro instrumento relevante es *Ross Test of Higher Cognitive Process* que tiene como objetivo evaluar los procesos cognitivos superiores del pensamiento crítico mediante la medición de las habilidades de análisis, síntesis y evaluación.

Tras revisar de forma breve los principales instrumentos de medición más populares se presenta la siguiente tabla que sintetiza las principales habilidades que miden cada uno de ellos:

Tabla 3. Instrumentos y habilidades

Instrumento	Habilidades medidas
<i>Watson-Glaser Critical Thinking</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La inferencia • El reconocimiento de supuestos • La deducción • La interpretación • La evaluación de argumentos
<i>California Critical Thinking Skills</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación • El análisis • La evaluación • La explicación • La inferencia
<i>California Critical Thinking Disposition Inventory</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis • La inferencia • La interpretación • La explicación • La evaluación • La autorregulación
<i>Cornell Critical Thinking</i>	<p>Nivel X:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inducción • La credibilidad de las fuentes • La observación • La semántica • La deducción • La identificación de hipótesis <p>Nivel Z</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inducción • La credibilidad de las fuentes • La semántica • La predicción • La experimentación • Las falacias

Instrumento	Habilidades medidas
	<ul style="list-style-type: none"> • La deducción • La identificación de hipótesis
<i>Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La identificación de hipótesis • El razonamiento verbal • La argumentación • La probabilidad e incertidumbre • La resolución de problemas a través de situaciones comunes
<i>Pensamiento crítico Salamanca</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los razonamientos deductivo, inductivo y práctico • La toma de decisiones • La solución de problemas
<i>The Ennis-Weir Critical Thinking Essay</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La incorporación del punto de vista • La identificación de razones, hipótesis y supuestos • El ofrecimiento de buenos argumentos • El reconocimiento de posibilidades • La presentación de respuestas sin ambigüedad • La credibilidad • El uso emotivo del lenguaje
<i>Ross Test of Higher Cognitive Process</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis • La síntesis • La evaluación

Nota: se muestran los principales test empleados para medir de forma cualitativa y cuantitativa diversas habilidades del pensamiento crítico.

Los instrumentos presentados son los más populares y han mostrado mejores resultados para la medición cualitativa y cuantitativa del pensamiento crítico. La mayoría de ellos se basa en el planteamiento de situaciones que buscan la resolución de un problema; por ello, se observa que entre las principales habilidades que pretenden evaluar se encuentran la inferencia, la interpretación, el análisis y la identificación de hipótesis.

Aunque existen elementos que se repiten en todos los test, no hay una prueba que sea más confiable que otra, ya que todas se basan en criterios unilaterales que no giran en torno a un mismo objetivo sobre qué medir respecto

del pensamiento crítico, situación que deriva en que no hay una definición unívoca sobre qué es el pensamiento crítico, y aunque existan coincidencias entre las destrezas, cada autor propone diversas habilidades principales y habilidades menores sin tener una taxonomía definida.

2.5. Pensamiento crítico en el Colegio de Ciencias y Humanidades

El pensamiento crítico y las habilidades que lo describen son cruciales durante la formación académica y la vida laboral; es necesario que el estudiante, en su paso por el bachillerato, desarrolle, fortalezca y ponga en práctica las habilidades principales y las menores descritas anteriormente para ejercitar el pensamiento crítico, que será de suma importancia en el progreso de sus estudios y en su desenvolvimiento dentro del mundo globalizado.

La visión y misión del Colegio de Ciencias y Humanidades, como se apuntaba en el capítulo anterior, busca formar educandos competentes, empáticos, analíticos y hábiles que tengan la capacidad de pensar críticamente. Lo anterior es uno de los cimientos fundamentales del CCH que, como describe la *Gaceta Amarilla* (Universidad Nacional Autónoma de México, 1971), forma al educando bajo una «cultura integral básica, que al mismo tiempo que forma individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilita para seguir estudios superiores»; por ello, a pesar de las reformas que ha sufrido el plan de estudios, siempre «se ha insistido que el pensamiento crítico es fundamental en la formación de los alumnos y que es un aprendizaje transversal,

es decir, que debe retomarse en todas las asignaturas» (Huicochea & Rubio, 2018).

El colegio se rige por el principio de *aprender a aprender*, en el que el estudiante debe ser responsable del proceso de aprendizaje y tiene la obligación de desarrollar habilidades que le permitan comprender los conocimientos, además de contextualizarlos en su entorno, para crear inferencias, hipótesis, solucionar problemas, reflexionar sobre sus pensamientos, ser abierto al diálogo para fijar un crecimiento constante, que se relacione completamente con las características del pensador crítico. Pero no solo es obligación del educando perfeccionar las habilidades requeridas, sino que también es trabajo del docente «desarrollar estrategias que fomenten en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico» (Huicochea & Rubio, 2018).

En 2018, Mayra Huicochea y Ofelia Rubio realizaron una encuesta a estudiantes egresados del CCH para indagar sobre la importancia de algunas habilidades que son necesarias en el pensamiento crítico con el objetivo de saber cómo repercuten en su formación profesional en su primer año dentro de las diversas facultades de estudios de la UNAM.

Las habilidades que se tomaron en cuenta para dicho estudio fueron las siguientes: el hábito de la lectura, la habilidad para buscar información, la capacidad de análisis y síntesis, la toma de decisiones, la elaboración de ensayos y el manejo de la argumentación. Del 100 % de los educandos encuestados, un 60 % desarrolló el hábito de la lectura en el CCH; la búsqueda de información fue

desarrollada por un 50 %; la habilidad de análisis y síntesis fue adquirida por un 63 %; la toma de decisiones fue perfeccionada por un 51 %; y un 77 % aprendió y puso en práctica la argumentación y la elaboración de ensayos en su paso por las aulas del colegio.

La información anterior muestra que los planes de estudio del CCH están enfocados en desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento crítico, cumpliendo así la misión y visión de este tipo de bachillerato, que asimismo son destrezas vitales para la formación profesional que avalan un progreso estable en el nivel superior; en ello radica la importancia de formar pensadores críticos capaces de argumentar, exponer, solucionar y entender la problemática de su contexto histórico y social.

2.6. Pensamiento crítico y lectura

De acuerdo con Cassany (2006), leer es interpretar, analizar y criticar los textos, es decir, en el sentido de la literacidad, el lector debe tener la capacidad crítica de interpretar el texto anclado a un contexto y analizar su contenido de una forma reflexiva, a partir de lo cual debe establecer una crítica particular sobre lo que ha leído. Por tanto, todo lector debe desarrollar una serie de habilidades críticas que le permitan cumplir con el objetivo de la lectura.

Leer es un proceso de construcción en el que se establece un puente entre el autor, el texto y el lector, en el que se ve involucrado el contexto de la obra en cuestión. Cuando el lector se encuentra frente al texto, necesita una serie de

herramientas que permitirán ampliar sus conocimientos y comprender de una forma completa el texto y su mensaje. Es aquí cuando la lectura se relaciona con el pensamiento crítico y se da a la tarea de examinar y cuestionar la información, anclarla a sus conocimientos previos, inferir y realizar hipótesis, discutir su contenido, apropiarse de él y relacionarlo a su contexto.

La lectura en el salón de clases no debe centrarse únicamente en descifrar el código, sino que debe incentivar el desarrollo de habilidades que permitan la apropiación del texto y la generación del pensamiento crítico, que como se mencionó anteriormente, están estrechamente relacionadas porque buscan:

Generar la autonomía del sujeto a partir de la construcción de ideas propias que se elaboran con base en habilidades diversas, tales como cuestionar el texto, formular inferencias, confrontar las ideas propias con las de los escritos, valorar las ideas del autor, detectar sus intenciones comunicativas (Díaz Salgado & López, 2018).

Así, la lectura debe ser un aliciente para despertar en el alumnado el interés por la conciencia crítica. Si el docente diseña estrategias en las que estimula la participación y reflexión del alumnado puede lograr que el estudiante se involucre de forma reveladora con el texto y su comprensión sea total, de tal forma que tenga la capacidad de reflexionar en torno a él y compartir sus pensamientos sobre el problema suscitado.

Reina Cristal Díaz Salgado y Wilberto de Jesús López, en su artículo *El pensamiento crítico y la lectura crítica en el aula*, proponen una serie de estrategias que ayudan al estudiante a realizar una lectura crítica del texto con la intención de desarrollar el pensamiento crítico a través de la misma. Entre las

actividades que sugieren, se encuentra la importancia de conocer el contexto de la obra, ya que este permite relacionar el mundo actual del lector con el mundo del autor, creando una comunicación entre textos y épocas que afinará la visión del lector para que establezca sus propios puntos de vista.

También se resalta la relevancia de conocer los datos biográficos del escritor para conocer acerca de su ideología pues «resulta valioso saberlo antes de la lectura puesto que de esta manera se contribuye a que el lector active algunas habilidades cognitivas que facilitarán el pensamiento crítico, tales como la formulación de hipótesis [y] predicciones» (Díaz Salgado & López, 2018).

Asimismo, mencionan la importancia de realizar cuestionamientos antes, durante y después de la lectura con la asistencia correcta del docente, para orientar la formulación de hipótesis, inferir la información o identificar ideas relevantes que permitan al estudiante la lectura y la argumentación crítica del texto, creando una opinión propia y razonada del mismo.

De acuerdo con lo anterior, cuando se realiza una lectura crítica del texto también se está estimulando el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como «la capacidad de forjarse un juicio propio a partir del reconocimiento que se haga de las ideas comunicadas por los textos que se leen, el contraste que el sujeto realice entre ellos, los cuestionamientos y las investigaciones que se elaboren» (Díaz Salgado & López, 2018).

2.7. Estudios sobre pensamiento crítico en la educación: estado del arte

Los trabajos sobre el pensamiento crítico son vastos, entre los más destacables se encuentran los siguientes: el de 2001, de Ana C. Muñoz Hueso y Jesús Beltrán Llera, titulado “Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria en ciencias sociales” a cargo de la Universidad Complutense de Madrid. También en la Universidad Complutense se presentó en 2004 la tesis doctoral “Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos” por Gloria Patricia Marciales Vivas.

Basado en la educación secundaria se realizó el proyecto “Desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica secundaria, en el marco de las competencias ciudadanas” realizado por Javier Ignacio Montoya Maya en 2008, donde se propuso el aula como el espacio idóneo para forjar el pensamiento autónomo y crítico, y se plantearon siete estrategias orientadas a desarrollar dichas habilidades.

Bertha Isabel Bolaños Torres presentó en 2012 la tesis de maestría titulada “Pensamiento crítico: formar para atreverse”, que tuvo como objetivo analizar los postulados del pensamiento crítico para transformar a los docentes desde una visión pedagógica.

En la Universidad de Málaga se presentó en 2015 la tesis doctoral “La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios”,

por Pedro Luis Mendoza Guerrero, cuyo objetivo se centró en valorar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico a través de la implementación de estrategias de investigación. De la misma casa de estudios, se presentó en 2017 la tesis doctoral por Laura Alejo Lozano “El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales”.

Esperanza Águila Moreno ostentó en 2014 la tesis doctoral “Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora”, donde expuso una propuesta para enseñar el pensamiento crítico en el salón de clases.

Por parte de nuestra máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, encontramos la tesis de 2018 “Pensamiento crítico en alumnos de nivel medio superior” de Gloria Rodríguez Morúa, en donde se evaluó el nivel del pensamiento crítico en estudiantes de nivel medio superior; además, se determinó la relación del pensamiento crítico con algunas variables. Omar Ezequiel Bautista Silva realizó en 2016 el proyecto “El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la ENP a partir de la aplicación de la ‘situación-problema’ en la enseñanza de la historia universal”, donde se propuso una estrategia alterna basada en el modelo problema-solución para mejorar el pensamiento crítico en la disciplina de historia. En relación con la comprensión lectora, en 2016 se desarrolló la tesis “Aplicación correcta de la comprensión lectora como estrategia para incentivar las habilidades del pensamiento crítico y creativo en los alumnos del 3er. grado, grupo A, en la escuela primaria [...]” de

María Iraiss Moctezuma Lobato, que tuvo como objetivo demostrar que la correcta comprensión del texto ayuda a incentivar las habilidades del pensamiento crítico. Rosa Lily Krainz Alcázar presentó en 2012 la tesina “Propuesta de un taller de estrategias para incrementar el pensamiento analítico, crítico y creativo para público en general en la Extensión Universitaria del ITAM”. Finalmente, alusivo al proceso del diálogo y las habilidades comunicativas, en 2009 se desarrolló la tesis “El diálogo como competencia comunicativa para promover el pensamiento crítico en alumnos de la preparatoria oficial número 22” de Raquel Ramírez Benítez, donde el objetivo fue mostrar consideraciones generales para desarrollar un pensamiento crítico a través del diálogo.

En relación con estrategias didácticas aplicadas a la literatura, han sido enriquecedores los aportes de Edwin Maurice Raimond Kedilhac Ruiz con la tesis de maestría de 2015 “Estrategias didácticas básicas y alternativas para fomentar la lectoescritura en el nivel bachillerato”, que tuvo por objeto facilitar la aprobación de las pruebas “Examen de habilidad comunicativa y lectora” (EHCL) y “Examen de habilidad en la expresión escrita y argumentativa” (EHEEA), así como los de Espartaco Rosales Arroyo en 2012 con su proyecto de maestría titulado “Leer literatura en bachillerato: de la resistencia al placer. Estrategias didácticas para generar un entorno en el aula que propicie la lectura placentera de literatura en alumnos de la materia ‘Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental’ I del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México”.

En cuanto a aportaciones del pensamiento crítico relacionado directamente con la lectura de textos narrativos, existe la tesis de grado de 2015 de Tatiana Bustamante Prado titulada “Formación de pensamiento crítico y lectura de textos narrativos”, en la cual realizó una investigación cualitativa que estableció una serie de actividades que giraron en torno a la construcción del pensamiento crítico a través del uso de textos narrativos. También encontramos el trabajo de Patricia Martínez León, Josep Ballester Roca y Noelia Ibarra Rius de 2018 titulado “Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria” que propuso una construcción más activa y autónoma para formar lectores críticos desde la literatura.

Del mismo año, 2018, se encontró la publicación coordinada por Marta Sabariego Puig “El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior” publicada en *Cuadernos de Docencia Universitaria*, que habla sobre la construcción del pensamiento reflexivo para el desarrollo personal y profesional.

Por la misma línea de investigación encontramos la tesis de 2018 “Los niveles de comprensión ayudan al pensamiento crítico” de Patricia Valdizan Echeverría que propuso estrategias para la enseñanza de la comprensión de textos narrativos.

Eulalia Gabriela Gavilanes publicó en 2018 el artículo “Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura”, que tuvo por objeto

fundamentar el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la utilización de estrategias metodológicas que orienten el proceso de enseñanza de la lengua y la literatura.

Diana Vargas Rodríguez presentó en 2015 la tesis de maestría “Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica”, donde plasmó estrategias que faciliten el discernir entre diferentes tipos de texto con el fin de construir un significado en el aprendizaje.

Saúl Ernesto Patiño y Germán Antonio Portela Yaima presentaron en 2015 la tesis de licenciatura titulada “Propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico desde la didáctica de la literatura”, en la que se mostraron algunos métodos pedagógicos y sus beneficios al ser aplicados en el salón de clases, con la intención de mejorar el pensamiento crítico desde la literatura.

Finalmente, Adriana C. González contribuyó al estudio del desarrollo del pensamiento crítico a través de la literatura por medio del artículo de 2014 titulado “Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios”, donde propuso criterios básicos para desarrollar estrategias de clase destinadas a fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura de textos literarios.

Capítulo 3. Didáctica de la literatura y metodología

La *didáctica de la literatura* busca el aprendizaje comunicativo de la literatura por medio de los procesos cognitivos del lenguaje con la intención de que el alumno aprenda la competencia comunicativa a través de los textos literarios. La metodología que se puso en práctica para la aplicación de las estrategias didácticas diseñadas en el capítulo 4 pretende coadyuvar a la formación del pensamiento crítico del estudiante por medio de textos narrativos.

3.1. Didáctica de la literatura y sus posibilidades para formar lectores

La enseñanza de la literatura se ha impartido de forma errada durante mucho tiempo, ya que, en realidad, lo que se ha venido enseñando es la historia de la literatura, que muestra al estudiante los procesos históricos, las teorías, las distintas disciplinas que influyen en la actividad literaria, los cambios, las semejanzas y las diferencias que se hacen notorios en cada periodo histórico o corriente literaria; pero todo lo anterior se encuentra muy distante de la enseñanza de la literatura.

Como docentes quizá se han preguntado por qué los educandos no son capaces de comprender el contenido de un texto literario, por qué no pueden expresar un comentario relacionado con su experiencia lectora o anclar el contenido de la obra con su bagaje cultural. La respuesta a las preguntas anteriores podría estar relacionada con la práctica docente y con los programas, muchas veces cuadrados, de distintas instituciones que no centran sus objetivos

en la formación de lectores y en las prácticas que no están pensadas en estrategias que coadyuven a la formación de lectores autónomos; el docente de lengua enseña historia de la literatura y no literatura propiamente dicha.

La didáctica de la literatura es una disciplina relativamente nueva, que busca el aprendizaje comunicativo de la literatura. Se define como una ciencia social interdisciplinaria que centra su interés en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo para que el alumno aprenda competencia comunicativa a través de la literatura. El propósito es que a partir de las inferencias construidas por medio de obras literarias, el estudiante pueda comprender el contexto y manifestar su comprensión por medio de un producto comunicativo, como podrían ser el texto escrito, la representación teatral, la música, las obras plásticas o cualquier otro producto.

La didáctica de la literatura, como menciona Mendoza Fillola (2004) en *El tratamiento didáctico de la literatura en el ámbito escolar*, busca la capacitación y el desarrollo de las habilidades receptoras para formar lectores polivalentes y autónomos que tengan la capacidad crítica de relacionar el texto con una apreciación propia para poder disfrutar de la obra y establecer valoraciones, interpretaciones, hipótesis e inferencias que integren sus conocimientos y se comprenda el significado, es decir, destacar la lectura de obras literarias como un proceso cognitivo que permita la construcción del significado del texto.

La literatura, de acuerdo con Rocío Lineros Quintero (s/f), además de tener un fin recreativo sirve para:

Enriquecer, preparar, esclarecer, despejar y dotar a los hombres y mujeres de hoy y de cualquier momento de mayores y mejores armas para afrontar los desalientos y las contradicciones de la vida en tres aspectos fundamentales:

- a) en el nivel individual: contribuye a la formación tanto humana como estética del individuo.
- b) en el nivel social: contribuye a formar una sociedad nueva al servicio de la libertad, dignidad y solidaridad; así como al servicio de la cultura.
- c) en el nivel técnico: contribuye al perfeccionamiento del uso del lenguaje (comprensión y expresión escritas).

Por ello, es importante que la didáctica de la literatura en las aulas sea guía para la práctica docente, contribuyendo a la formación de lectores autónomos que tengan las herramientas para comprender lo que leen, así como para expresar sus ideas y formar un pensamiento crítico que les permita desarrollarse en una sociedad globalizada en constante movimiento.

Para lograr la formación de lectores autónomos, el maestro debe repensar su función dentro del aula y replantear su práctica docente, dejando atrás los paradigmas tradicionales que basaban el aprendizaje en la memorización y la escucha atenta y dar paso a paradigmas cognitivos y humanistas que permitan la estimulación del pensamiento por medio de la argumentación, la expresión de ideas, la construcción de hipótesis y la lectura dirigida de las obras que tienen relación con la cotidianidad del educando.

Para ello, el docente debe ser:

Competente en los ámbitos gramaticales, sociolingüísticos, semióticos, discursivos, literarios y estratégicos [...] debe ser el eje a seguir y replantear sus habilidades educativas, guiarse de estrategias que refuercen las habilidades comunicativas:

leer, escribir, escuchar y hablar, con la finalidad de desarrollar la comprensión lectora (Barajas, 2013).

Si el docente no lee, no escribe y no tiene la capacidad de argumentar sus ideas mediante la oralidad, no puede lograr el cometido en el salón de clases.

Un docente que lee es un docente que contagia al estudiante el amor y la pasión por la literatura. Es importante que el maestro encamine su actividad en el aula hacia los fines significativos de la didáctica de la literatura: generar una interacción entre el lector y la obra, para que aquel pueda ampliar su horizonte de expectativas a partir de sus lecturas y la comprensión de estas. No solo se trata de que el texto sea un pretexto «para lluvias de ideas dislocadas y sin cauce pedagógico» (González García & Caro Valverde, 1990); por el contrario, se requiere de un plan adecuado y específico que ayude a generar una lectura de comprensión, que sea coherente y cercana al estudiante, para que este, al mismo tiempo, tenga la capacidad de «leer para analizar, es decir, la lectura atenta de obras completas para apreciar en los modelos las pautas ideológicas y estéticas que conforman sus mundos de ficción» (González García & Caro Valverde, 1990) y generar el comentario del texto de una forma correcta, cumpliendo con las habilidades comunicativas pensadas para la literatura.

Acercar al estudiante a la literatura con la intención de formarlo como un lector autónomo requiere de la creación de estrategias didácticas para implementarlas en el aula; una de ellas es la elección correcta y adecuada de un corpus que debe cumplir con ciertas características, entre otras, debe ser cercano

a la realidad que vive el educando, de interés para él y adecuado a la madurez intelectual del estudiante.

El correcto ejercicio del docente en el aula también es una clave de éxito para formar lectores; un profesor que sabe formular preguntas, más allá de explicar el contenido de la lectura, orillará al lector a pensar de forma crítica y argumentativa sobre lo que acaba de leer, consiguiendo una reflexión auténtica que coadyuve a la formación de lectores críticos.

El docente tiene la obligación de preparar al lector a través de su trayectoria escolar por medio de una secuencia y estructura coherente y competente, encaminada a la expresión de las habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar, para generar aprendizajes significativos que generen un vínculo entre el estudiante y las redes culturales, formando una identidad propia y sustentada.

En conclusión, la didáctica de la literatura es una herramienta que los docentes deben poner en práctica en la planeación de clases, reformular sus paradigmas y enfocarlos hacia un modelo cognitivo que permita la interacción guiada del educando para encaminarlo a ser un individuo partícipe de su realidad, que echa mano de la literatura para formar su criterio e identidad a través de un bagaje cultural en constante crecimiento gracias a la adecuada comprensión de los textos.

En gran medida, el docente tiene la responsabilidad de lograr que el estudiante sea un lector autónomo, por medio de estrategias adecuadas que

puedan encaminarlo a desarrollar una pasión arraigada hacia la literatura y a coadyuvar al desarrollo de un pensamiento crítico.

3.2. Metodología

La metodología empleada en este proyecto fue de carácter interpretativo y práctico y tiene sustento en la teoría expuesta sobre el pensamiento crítico y la didáctica de la literatura. Es de carácter interpretativo porque se realizó una interpretación sobre los escritos producidos por los estudiantes a partir del uso de las estrategias diseñadas y expuestas en este proyecto. Es de carácter práctico porque los alumnos pusieron en práctica las estrategias cuyo objetivo es coadyuvar en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante a partir de la lectura de textos narrativos.

El proyecto nació de la necesidad de crear estrategias didácticas que permitieran al educando procesar la información del texto en un producto nuevo en el que reflexionara en torno a la temática expuesta, yendo más allá de una paráfrasis o un resumen sobre la anécdota.

Las estrategias presentadas sirven como apoyo a los docentes para coadyuvar en el desarrollo del pensamiento crítico y refuerzan la didáctica de la literatura y la pedagogía. Cada estrategia es acompañada de una rúbrica, que fue entregada al estudiante para evaluar la actividad que realizó; dichas rúbricas tienen la finalidad de destacar las actividades que el estudiante considera que fueron de ayuda para lograr el objetivo de la estrategia.

3.2.1. Institución donde se desarrolló la investigación

Las estrategias fueron aplicadas en el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín, ubicado en avenida Sara número 4512, en la colonia Guadalupe Tepeyac, en la alcaldía Gustavo A. Madero. Tras cinco años de labor docente en esta institución, se observaron patrones en los estudiantes con carencias similares ya que no tienen perfeccionadas las habilidades necesarias para desarrollar un pensamiento crítico. Por esta razón, se eligió este instituto para aplicar la metodología de este proyecto.

3.2.2. Población de estudio

Las estrategias se aplicaron en los grupos 1010 y 2010, conformados por 22 estudiantes cada uno, durante su paso por primero y segundo semestres (de agosto a diciembre de 2020 y de enero a mayo de 2021, respectivamente). La unidad “Cuento y novela. Variación creativa” se cursó en primer semestre y la unidad “Cuento y novela. Comentario analítico”, en segundo; ambas forman parte de los programas de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II del plan del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1996, con modificación en 2016.

3.2.3. El proceso

Originalmente el proyecto se diseñó para aplicar las estrategias de forma presencial en el salón de clases durante el ciclo escolar 2019-2020-1 y 2020-2021-2; a consecuencia de la situación mundial que se enfrentó en el 2020 y

2021 por el covid-19, las estrategias se implementaron a distancia, a través de las clases impartidas por medio de la plataforma Zoom. Las estrategias no fueron diseñadas para las clases en línea, pero su estructura permitió una acertada implementación en esta modalidad, sin necesidad de realizar modificaciones en el diseño.

Durante la contingencia sanitaria, las clases en el Instituto San Agustín se programaron de forma sincrónica, asignando seis horas semanales para la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II, respectivamente; por tal motivo, las estrategias se implementaron en el tiempo previsto para las unidades “Cuento y novela. Variación creativa” de primer semestre y “Cuento y novela. Comentario analítico” de segundo semestre.

Para realizar las actividades que comprenden las estrategias, se empleó la plataforma Zoom y para cada sesión se dividió al grupo en dos subgrupos. Los integrantes de cada subgrupo se eligieron al azar. Con la primera parte se trabajó la lectura sin estrategia y en la segunda parte se realizó la estrategia como se presenta en el capítulo 4. La iniciativa de dividir al grupo en dos subgrupos fue para interpretar y comparar el resultado de los escritos en una sesión regular, como se llevaría a cabo de forma cotidiana, y otra sesión con las actividades que se ponen en práctica con el diseño de la estrategia, para así poder valorar si realmente hay un avance en las habilidades del pensamiento, si se coadyuva a la formación de este y si el propósito de generar un escrito que va más allá de la paráfrasis realmente se logra, así como validar la asertividad y funcionamiento de las estrategias que se diseñaron para este proyecto.

Los instrumentos que se utilizaron en las sesiones destinadas a la implementación de las estrategias fueron los siguientes:

- Estrategia 1: la lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito.
- Estrategia 2: la escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario.
- Estrategia 3: la minificción como pretexto para el ensayo argumentativo.
- Estrategia 4: el arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea.

Los instrumentos anteriores se describen y se exponen en el capítulo 4.

3.2.4. Etapas del proceso de aplicación

Durante el semestre lectivo de agosto a diciembre de 2020 se aplicaron dos estrategias: la estrategia 1, “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito” y la estrategia 2, “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”.

En el segundo semestre, de enero a mayo de 2021, se aplicaron dos estrategias más: la estrategia 3, “La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo” y la estrategia 4, “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”.

El proceso de aplicación para las cuatro estrategias fue el mismo y se describe a continuación:

1. El grupo se seccionó en dos partes al azar; para cada estrategia los grupos fueron distintos.
2. Por medio de una sesión de Zoom, se realizó la clase en la que se incluyó la estrategia. El grupo que no realizó la estrategia recibió la instrucción de realizar la lectura y redactar el escrito. El grupo que sí realizó la estrategia tuvo una sesión dirigida en la que recibió el instrumento que la compone; además, se fue guiando la lectura y cada uno de los pasos para completar la estrategia.
3. Los alumnos de ambos grupos enviaron vía correo electrónico el producto final, que en todos los casos consistió en un escrito breve en el que se reflexionaba en torno a un cuento literario.

El proceso final, tras la aplicación de las estrategias, fue la interpretación, evaluación y comparación de los escritos generados a partir de la instrucción regular y la estrategia guiada, con la finalidad de comprobar que con el uso de las estrategias sí se logra el desarrollo de diversas habilidades del pensamiento crítico.

Para realizar la evaluación de los escritos, se tomó como punto de partida las definiciones expuestas sobre cada una de las habilidades del pensamiento crítico en el capítulo dos. Se realizó una lectura detallada de cada uno de los textos generados para identificar de qué forma el estudiante estaba desarrollando las habilidades. La comparación de los escritos generados a partir de la aplicación de la estrategia frente a los generados sin la estrategia también fue de gran ayuda

para identificar la presencia de un mayor nivel de comprensión y un desarrollo más prolijo de algunas de las habilidades del pensamiento crítico.

Cada estrategia fue acompañada de una rúbrica de evaluación, misma que tenía la finalidad de identificar las actividades que fueron de ayuda para que el estudiante desarrollara de forma exitosa el producto final. Los resultados obtenidos por medio de las rúbricas permitieron que se identificaran fortalezas y debilidades en el diseño de los instrumentos otorgados a los estudiantes.

Capítulo 4: Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura de textos narrativos

A continuación, se exponen cuatro estrategias diseñadas para coadyuvar a la formación del pensamiento crítico del estudiante a través de la lectura de textos narrativos. Las cuatro estrategias han sido diseñadas para ponerse en práctica con cualquier tipo de texto narrativo, en nivel medio superior y en cualquier contexto educativo en el que la literatura forme parte del plan de estudios.

La estrategia 1, titulada “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito”, consiste en elegir un tema que sea de interés para el educando; a partir de ese tema generar una pregunta detonadora que lo incentive a expresar sus opiniones y recopilar esa lluvia de ideas en el pizarrón; a continuación, leer un texto sobre la misma temática; el docente debe interrumpir la lectura por medio de preguntas que motiven al estudiante a proponer inferencias e hipótesis; al finalizar la lectura, explicar el cuento a partir de la lluvia de ideas que se recopiló al inicio y dar importancia a las hipótesis que el estudiantado planteó; para concluir, el alumno deberá elaborar un escrito en el que demuestre su comprensión del texto y lo extrapole a su realidad. En el apartado siguiente se sugiere un instrumento para el docente, ya que se incluyen las preguntas que deben plantearse para lograr las inferencias e hipótesis del estudiante.

La estrategia 2, “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”, radica en la elaboración de un comentario a partir de la lectura de un texto narrativo y uno o varios textos informativos, para que el estudiante

tenga la posibilidad de conocer los pensamientos de otros o de expertos en el tema y a partir de esas reflexiones generar la propia. Para lograrlo, se sugiere que el docente plantee una pregunta detonadora y que todos los estudiantes expongan en plenaria sus ideas o referentes sobre el tema. A continuación, se realiza la lectura del texto para que el alumno pueda asociar la pregunta con la temática del cuento y complementar la información con la lectura del texto informativo o argumentativo. A partir de sus conocimientos, los expuestos por la clase y lo que aprendió tras la lectura, el alumno tiene herramientas suficientes para exponer en un breve comentario sus opiniones sin únicamente parafrasear la historia leída. Se sugiere un instrumento para el alumno, ya que se incluyen las preguntas que debe responder y la información que debe recopilar para auxiliarse con ella en la elaboración del escrito final.

“La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo”, estrategia 3, tiene como propósito la redacción de un texto argumentativo breve a partir de la lectura de un microcuento. La estrategia busca que el alumno no solo entienda el texto, sino que también comprenda la estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos, conclusiones) y a partir de la temática abordada en el texto literario genere una tesis, una serie de argumentos y comparta las reflexiones finales, obteniendo como resultado una argumentación sólida. Se sugiere un instrumento para el alumno, ya que en él se muestran los pasos a seguir para consolidar la actividad.

Finalmente, la estrategia 4, “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”, se auxilia de pinturas famosas, así como

del contexto sociocultural de los autores para comprender las ideas expresadas en el texto y poder reflexionar en torno a la literatura como el resultado de las vivencias de estos. Se propone un instrumento para el alumno, puesto que en él se incluyen las pinturas que debe observar como parte de las instrucciones para poner en práctica la estrategia.

La siguiente tabla muestra, a grandes rasgos, la información más relevante sobre las estrategias. Se indica el objetivo general de cada una de ellas, el texto sugerido para abordarlas, el grupo y el número de alumnos que trabajaron con el instrumento, así como las habilidades que se esperan consolidar con cada estrategia; finalmente, se muestran las habilidades que se lograron en cada una de ellas, durante su aplicación en el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín.

Tabla 4. Estrategias didácticas

Estrategia	1 La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito	2 La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario	3 La minificción para el ensayo argumentativo	4 El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea
Objetivo	Coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos.			
Texto sugerido	<i>La sirena</i> de Ray Bradbury	<i>La tía Cristina</i> de Ángeles Mastretta <i>Casarse: ¿decisión o presión?</i> de Andrés Herbas	<i>Tejido</i> de Ana María Bergua	<i>El huésped</i> Amparo Dávila
Grupo en el que se aplicó	1010 (agosto a diciembre 2020)	1010 (agosto a diciembre 2020)	2010 (enero a mayo 2021)	2010 (enero a mayo 2021)
Estudiantes que trabajaron con ella	10	9	9	10
Habilidades esperadas	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Inferencia • Análisis • Evaluación • Razonamiento • Explicación • Metacognición • Comprensión • Deducción 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Análisis • Inferencia • Razonamiento • Interrogación • Comprensión • Deducción • Identificación de hipótesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Análisis • Razonamiento • Explicación • Metacognición • Comprensión • Evaluación • Inferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Análisis • Inferencia • Razonamiento • Metacognición • Comprensión • Inferencia • Deducción • Observación
Habilidades alcanzadas	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Razonamiento • Comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia • Razonamiento • Explicación • Análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Razonamiento • Inferencia • Análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Análisis • Razonamiento • Comprensión • Observación • Inferencia • Deducción

Nota: como el objetivo es común a todas las estrategias, se muestra en una sola fila.

Los textos empleados en las cuatro estrategias solo son una propuesta para implementar el instrumento; con la adecuada selección de otros textos narrativos las estrategias pueden ponerse en práctica y lograr el desarrollo de habilidades

cognitivas como son la interpretación, el razonamiento, la comprensión, el análisis, entre otras, todas ellas básicas para desarrollar la capacidad crítico-argumentativa, fundamental en la vida académica y profesional.

4.1. Estrategia 1: “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito”

- a) Contexto: el proyecto se puso en práctica en el Instituto San Agustín, que se rige con el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, del Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la clave UNAM 2386, ubicado en avenida Sara 4512, colonia Guadalupe Tepeyac, en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, como parte de las actividades de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II por la profesora Brenda Alejandra Romero Lira.
- b) Propósito: la siguiente estrategia pretende que el alumno elabore un escrito a partir de la lectura de un texto narrativo (cuento, novela, fábula, leyenda o mito) como parte de las actividades de las unidades “Cuento y novela. Variación creativa” y “Cuento y novela. Comentario analítico” de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II, respectivamente, apoyándose en lluvias de ideas generadas en plenaria grupal con la intención de reconocer la importancia del tema, la visión del otro y conformar su propia opinión respecto a la temática que aborda el texto narrativo y, asimismo, formarse como sujeto crítico.

c) Objetivos:

— Coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos.

— Formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo.

— Propiciar la redacción de un comentario analítico realizado por el alumno mediante las etapas del proceso de escritura para la demostración del análisis literario.

- d) Breve descripción: el docente selecciona un cuento que tenga una temática de interés para el alumno y formula preguntas que deben ayudar al estudiantado a generar hipótesis sobre el porvenir del cuento o sobre lo que el estudiante piensa respecto a la acción que está sucediendo. Plantea una pregunta clave que esté relacionada con el tema del cuento. Pide a los estudiantes responder En plenaria esa pregunta mientras recopila la información en el pizarrón. Se inicia la lectura del texto, que se interrumpirá con las preguntas previamente formuladas. La lectura del texto puede acompañarse de un audiocuento. Al finalizar la lectura, el docente reconoce el valor de las hipótesis generadas y relaciona la lluvia de ideas con el contenido del cuento. Finalmente, invita al grupo a reflexionar en torno a la temática por medio de una pregunta que será el tema del ensayo que el estudiante debe elaborar como producto final de la actividad.

- e) Habilidades del pensamiento crítico que se incluyen en la estrategia: interpretación, inferencia, análisis, evaluación, razonamiento, explicación, metacognición, comprensión, deducción.

4.1.1. Instrumento para el docente

1. En plenaria, el docente pregunta al grupo qué es el amor para ellos y transcribe en el pizarrón la lluvia de ideas que se genere a partir de la pregunta.
2. El maestro acompaña la lectura de *La sirena* de Ray Bradbury con el audiocuento del siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=obHyvaNPIX8>

Pausa la grabación para interrumpir la lectura con preguntas que incentiven al alumnado a generar hipótesis sobre el porvenir del cuento. En la lectura se sugieren algunas de ellas.

La sirena

RAY BRADBURY

Allá afuera en el agua helada, lejos de la costa, esperábamos todas las noches la llegada de la niebla, y la niebla llegaba, y aceitábamos la maquinaria de bronce, y encendíamos los faros de niebla en lo alto de la torre. [*¿Cómo es el lugar en el que están los personajes?*]. Como dos pájaros en el cielo gris, McDunn y yo lanzábamos el rayo de luz, rojo, luego blanco, luego rojo otra vez, que miraba los barcos solitarios. Y si ellos no veían nuestra luz, oían siempre nuestra voz, el grito alto y profundo de la sirena, que temblaba entre jirones de neblina y sobresaltaba y alejaba a las gaviotas como mazos de naipes arrojados al aire, y hacía crecer las olas y las cubría de espuma.

—Es una vida solitaria, pero uno se acostumbra [*¿Crees que realmente puedes acostumbrarte a la soledad? ¿Por qué?*], ¿no es cierto? —preguntó McDunn.

—Sí —dije—. Afortunadamente, es usted un buen conversador.

—Bueno, mañana irás a tierra —agregó McDunn sonriendo— a bailar con las muchachas y tomar ginebra.

—¿En qué piensa usted, McDunn, cuando lo dejo solo?

—En los misterios del mar. [*¿Cuáles podrían ser los misterios del mar?*].

McDunn encendió su pipa. Eran las siete y cuarto de una helada tarde de noviembre. La luz movía su cola en doscientas direcciones, y la sirena zumbaba en la alta garganta del faro. En ciento cincuenta kilómetros de costa no había poblaciones; solo un camino solitario que atravesaba los campos desiertos hasta el mar, un estrecho de tres kilómetros de frías aguas, y unos pocos barcos.

—Los misterios del mar —dijo McDunn pensativamente—. ¿Pensaste alguna vez que el mar es como un enorme copo de nieve? Se mueve y crece con mil formas y colores, siempre distintos. Es raro. Una noche, hace años, todos los peces del mar salieron ahí a la superficie. Algo los hizo subir y quedarse flotando en las aguas, como temblando y mirando la luz del faro que caía sobre ellos, roja, blanca, roja, blanca, de modo que yo podía verles los ojitos. Me quedé helado. Eran como una gran cola de pavo real, y se quedaron ahí hasta la medianoche. Luego, casi sin ruido, desaparecieron. Un millón de peces desapareció. Imaginé que quizás, de algún modo, vinieron en peregrinación. Raro, pero piensa en qué debe parecerles una torre que se alza veinte metros sobre las aguas, y el dios-luz que sale del faro, y la torre que se anuncia a sí misma con una voz de monstruo. Nunca volvieron aquellos peces, ¿pero no se te ocurre que creyeron ver a Dios?

Me estremecí. Miré las grandes y grises praderas del mar que se extendían hacia ninguna parte, hacia la nada.

—¡Oh!, hay tantas cosas en el mar —McDunn chupó su pipa nerviosamente, parpadeando. Estuvo nervioso durante todo el día y nunca dijo la causa—. [*¿Por qué podría estar nervioso?*]. A pesar de nuestras máquinas y los llamados submarinos, pasarán diez mil siglos antes de que pisemos realmente las tierras sumergidas, sus fabulosos reinos, y sintamos realmente miedo. Piénsalo, allá abajo es todavía el año 300,000 antes de Cristo. Cuando nos paseábamos con trompetas arrancándonos países y cabezas, ellos vivían ya bajo las aguas, a dieciocho kilómetros de profundidad, helados en un tiempo tan antiguo como la cola de un cometa.

—Sí, es un mundo viejo.

—Ven. Te reservé algo especial.

Subimos con lentitud los ochenta escalones, hablando. Arriba, McDunn apagó las luces del cuarto para que no hubiese reflejos en las paredes de vidrio. El gran ojo de luz zumbaba y giraba con suavidad sobre sus cojinetes aceitados. La sirena llamaba regularmente cada quince segundos.

—Es como la voz de un animal, ¿no es cierto? —McDunn se asintió a sí mismo con un movimiento de cabeza—. Un gigantesco y solitario animal que grita en la noche. [*¿Por qué comparan el faro con un animal?*]. Echado aquí, al borde de diez billones de años, y llamando hacia los abismos. Estoy aquí, estoy aquí, estoy aquí. Y los abismos le responden, sí, le responden. Ya llevas aquí tres meses, Johnny, y es hora que lo sepas. En esta época del año —dijo McDunn estudiando la oscuridad y la niebla—, algo viene a visitar el faro.

—¿Los cardúmenes de peces?

—No, otra cosa. No te lo dije antes porque me creerías loco, pero no puedo callar más. Si mi calendario no se equivoca, esta noche es la noche. No diré mucho, lo verás tú mismo. Siéntate aquí. [*¿Qué crees que pasará?*]. Mañana, si quieres, empaquetas tus cosas y tomas la lancha y sacas el coche desde el galpón del muelle, y escapas hasta algún pueblito del Mediterráneo y vives allí sin apagar nunca las luces de noche. No te acusaré. Ha ocurrido en los últimos tres años y solo esta vez hay alguien conmigo. Espera y mira.

Pasó media hora y solo murmuramos unas pocas frases. Cuando nos cansamos de esperar, McDunn me explicó algunas de sus ideas sobre la sirena.

—Un día, hace muchos años, vino un hombre y escuchó el sonido del océano en la costa fría y sin sol, y dijo: “Necesitamos una voz que llame sobre las aguas, que advierta a los barcos; haré esa voz. Haré una voz que será como todo el tiempo y toda la niebla; una voz como una cama vacía junto a ti toda la noche, y como una casa vacía cuando abres la puerta, y como otoñales árboles desnudos. Un sonido de pájaros que vuelan hacia el sur, gritando, y un sonido de viento de noviembre y el mar en la costa dura y fría. Haré un sonido tan desolado que alcanzará a todos y al oírlo gemirán las almas, y los hogares parecerán más tibios, y en las distantes ciudades todos pensarán que es bueno estar en casa. Haré un sonido y un aparato y lo llamarán la sirena, y quienes lo oigan conocerán la tristeza de la eternidad y la brevedad de la vida”.

La sirena llamó.

—Imaginé esta historia —dijo McDunn en voz baja— para explicar por qué esta criatura visita el faro todos los años. La sirena la llama, pienso, y ella viene...

—Pero... —interrumpí.

—Chist... —ordenó McDunn—. ¡Allí!

Señaló los abismos.

—Algo se acercaba al faro, nadando. [*¿Qué crees que es?*].

Era una noche helada, como ya dije. El frío entraba en el faro, la luz iba y venía, y la sirena llamaba y llamaba entre los hilos de la niebla. Uno no podía ver muy lejos, ni muy claro, pero allí estaba el mar profundo moviéndose alrededor de la tierra nocturna, aplastado y mudo, gris como barro, y aquí estábamos nosotros dos, solos en la torre, y allá, lejos al principio, se elevó una onda, y luego una ola, una burbuja, una raya de espuma. Y en seguida, desde la superficie del mar frío salió una cabeza, una cabeza grande, oscura, de ojos inmensos, y luego un cuello. Y luego... no un cuerpo, sino más cuello, y más. La cabeza se alzó doce metros por encima del agua sobre un delgado y hermoso cuello oscuro. Solo entonces, como una islita de coral negro y moluscos y cangrejos, surgió el cuerpo desde los abismos. La cola se sacudió sobre las aguas. Me pareció que el monstruo tenía unos veinte o treinta metros de largo.

No sé qué dije entonces, pero algo dije.

—Calma, muchacho, calma —murmuró McDunn.

—¡Es imposible! —exclamé.

—No, Johnny, nosotros somos imposibles. Él es lo que era hace diez millones de años. No ha cambiado. Nosotros y la Tierra cambiamos, nos hicimos imposibles. Nosotros.

El monstruo nadó lentamente y con una gran y oscura majestad en las aguas frías. La niebla iba y venía a su alrededor, borrando por instantes su forma. Uno de los ojos del monstruo reflejó nuestra inmensa luz, roja, blanca, roja, blanca, y fue como un disco que en lo alto de una mano enviase un mensaje en un código primitivo. El silencio del monstruo era como el silencio de la niebla.

Yo me agaché, sosteniéndome en la barandilla de la escalera.

—¡Parece un dinosaurio!

—Sí, uno de la tribu.

—¡Pero murieron todos!

—No, se ocultaron en los abismos del mar. Muy, muy abajo en los más abismales de los abismos. Es esta una verdadera palabra ahora, Johnny, una palabra real; dice tanto: los abismos. Una palabra con toda la frialdad y la oscuridad y las profundidades del mundo.

—¿Qué haremos?

—¿Qué podemos hacer? Es nuestro trabajo. Además, estamos aquí más seguros que en cualquier bote que pudiera llevarnos a la costa. El monstruo es tan grande como un destructor, y casi tan rápido.

—¿Pero por qué viene aquí? [*¿Tú por qué crees que el monstruo va a ese lugar?*].

En seguida tuve la respuesta.

La sirena llamó.

Y el monstruo respondió.

Un grito que atravesó un millón de años, nieblas y agua. Un grito tan angustioso y solitario que tembló dentro de mi cuerpo y de mi cabeza. El monstruo le gritó a la torre. La sirena llamó. El monstruo rugió otra vez. La sirena llamó. El monstruo abrió su enorme boca dentada, y de la boca salió un sonido que era el llamado de la sirena. Solitario, vasto y lejano. Un sonido de soledad, mares invisibles, noches frías. Eso era el sonido.

—¿Entiendes ahora —susurró McDunn— por qué viene aquí?

Asentí con un movimiento de cabeza.

—Todo el año, Johnny, ese monstruo estuvo allá, mil kilómetros mar adentro, y a treinta kilómetros bajo las aguas, soportando el paso del tiempo. Quizás esta solitaria criatura tiene un millón de años. Piénsalo, esperar un millón de años. ¿Esperarías tanto? [*¿Cuánto esperarías para ver a una persona que te interesa?*]. Quizás es el último de su especie. Yo así lo creo. De todos modos, hace cinco años vinieron aquí unos hombres y construyeron este faro. E instalaron la sirena, y la sirena llamó y llamó y su voz llegó hasta donde tú estabas, hundido en el sueño y en recuerdos de un mundo donde había miles como tú. Pero ahora estás solo, enteramente solo en un mundo que no te pertenece, un mundo del que debes huir. El sonido de la sirena llega entonces, y se va, y llega y se va otra vez, y te mueves en el barroso fondo de los abismos, y abres los ojos como los lentes de una cámara de cincuenta milímetros, y te mueves lentamente, lentamente, pues tienes todo el peso del océano sobre los hombros. Pero la sirena atraviesa mil kilómetros de agua, débil y familiar, y en el horno de tu vientre arde otra vez el juego, y te incorporas lentamente, lentamente. Te alimentas de grandes cardúmenes de bacalaos y de ríos de medusas, y subes lentamente por los meses de otoño, y septiembre cuando nacen las nieblas, y octubre con más niebla, y la sirena todavía llama, y luego, en los últimos días de noviembre, luego de ascender día a día, unos pocos metros por hora, estás cerca de la superficie, y todavía vivo. Tienes que subir lentamente: si te apresuras, estallas. Así que tardas tres meses en llegar a la superficie, y luego unos días más para nadar por las frías aguas hasta el faro. Y ahí estás, ahí, en la noche, Johnny, el mayor de los monstruos creados. Y aquí está el faro, que te llama, con un cuello largo como el tuyo que emerge del mar, y un cuerpo como el tuyo, y, sobre todo, con una voz como la tuya. ¿Entiendes ahora, Johnny, entiendes? [*¿Tú qué entiendes?*].

La sirena llamó.

El monstruo respondió.

Lo vi todo... lo supe todo. En solitario un millón de años, esperando a alguien que nunca volvería. El millón de años de soledad en el fondo del mar, la locura del tiempo allí, mientras los cielos se limpiaban de pájaros reptiles, los pantanos se secaban en los continentes, los perezosos y dientes de sable se zambullían en pozos de alquitrán, y los hombres corrían como hormigas blancas por las lomas.

La sirena llamó.

—El año pasado —dijo McDunn—, esta criatura nadó alrededor y alrededor, alrededor y alrededor, toda la noche. Sin acercarse mucho, sorprendida, diría yo. Temerosa, quizás. Pero al otro día, inesperadamente, se levantó la niebla, brilló el sol, y el cielo era tan azul como en un cuadro. Y el monstruo huyó del calor, y el silencio, y no regresó. Imagino que estuvo pensándolo todo el año, pensándolo de todas las formas posibles.

El monstruo estaba ahora a no más de cien metros, y él y la sirena se gritaban en forma alternada. Cuando la luz caía sobre ellos, los ojos del monstruo eran fuego y hielo.

—Así es la vida —dijo McDunn—. Siempre alguien espera que regrese algún otro que nunca vuelve. Siempre alguien que quiere a algún otro que no lo quiere. Y al fin uno busca destruir a ese otro, quienquiera que sea, para que no nos lastime más.

El monstruo se acercaba al faro.

La sirena llamó.

—Veamos qué ocurre —dijo McDunn.

Apagó la sirena.

El minuto siguiente fue de un silencio tan intenso que podíamos oír nuestros corazones que golpeaban en el cuarto de vidrio, y el lento y lubricado girar de la luz.

El monstruo se detuvo. Sus grandes ojos de linterna parpadearon. Abrió la boca. Emitió una especie de ruido sordo, como un volcán. Movié la cabeza de un lado a otro como buscando los sonidos que ahora se perdían en la niebla. Miró el faro. Algo retumbó otra vez en su interior. Y se le encendieron los ojos. Se incorporó, azotando el agua, y se acercó a la torre con ojos furiosos y atormentados.

—¡McDunn! —grité—. ¡La sirena!

McDunn buscó a tientas el obturador. Pero antes de que la sirena sonase otra vez, el monstruo ya se había incorporado. Vislumbré un momento sus garras gigantescas, con una brillante piel correosa entre los dedos, que se alzaban contra la torre. El gran ojo derecho de su angustiada cabeza brilló ante mí como un caldero en el que podía caer, gritando. La torre se sacudió. La sirena gritó; el monstruo gritó. Abrazó el faro y arañó los vidrios, que cayeron hechos trizas sobre nosotros. [*¿Crees que es amor? ¿El amor destruye? ¿Qué piensas de la forma en que el monstruo ama a la sirena?*].

McDunn me tomó por el brazo.

—¡Abajo! —gritó.

La torre se balanceaba, tambaleaba, y comenzaba a ceder. La sirena y el monstruo rugían. Trastabillamos y casi caímos por la escalera.

—¡Rápido!

Llegamos abajo cuando la torre ya se doblaba sobre nosotros. Nos metimos bajo las escaleras en el pequeño sótano de piedra. Las piedras llovieron en un millar de golpes. La sirena calló bruscamente. El monstruo cayó sobre la torre, y la torre se derrumbó. Arrodillados, McDunn y yo nos abrazamos mientras el mundo estallaba.

Todo terminó de pronto, y no hubo más que oscuridad y el golpear de las olas contra los escalones de piedra.

Eso y el otro sonido.

—Escucha —dijo McDunn en voz baja—. Escucha.

Esperamos un momento. Y entonces comencé a escucharlo. Al principio fue como una gran succión de aire, y luego el lamento, el asombro, la soledad del enorme monstruo doblado sobre nosotros, de modo que el nauseabundo hedor de su cuerpo llenaba el sótano. El monstruo jadeó y gritó. [*¿Qué crees que el monstruo siente en ese momento? ¿Tú qué sentirías en su lugar?*]. La torre había desaparecido. La luz había desaparecido. La criatura que llamó a través de un millón de años había desaparecido. Y el monstruo abría la boca y llamaba. Eran los llamados de la sirena, una y otra vez. Y los barcos en alta mar, no descubriendo la luz, no viendo nada, pero oyendo el sonido, debían de pensar: ahí está, el sonido solitario, la sirena de la bahía Solitaria. Todo está bien. Hemos doblado el cabo.

Y así pasamos aquella noche.

A la tarde siguiente, cuando la patrulla de rescate vino a sacarnos del sótano, sepultados bajo los escombros de la torre, el sol era tibio y amarillo.

—Se vino abajo, eso es todo —dijo McDunn gravemente—. Nos golpearon con violencia las olas y se derrumbó.

Me pellizcó el brazo.

No había nada que ver. El mar estaba sereno, el cielo era azul. La materia verde que cubría las piedras caídas y las rocas de la isla olían a algas. Las moscas zumbaban alrededor. Las aguas desiertas golpeaban la costa.

Al año siguiente construyeron un nuevo faro, pero en aquel entonces yo había conseguido trabajo en un pueblito, y me había casado, y vivía en una acogedora casita de ventanas amarillas en las noches de otoño, de puertas cerradas y chimenea humeante. En cuanto a McDunn, era el encargado del nuevo faro, de cemento y reforzado con acero.

—Por si acaso —dijo McDunn.

Terminaron el nuevo faro en noviembre. Una tarde llegué hasta allí y detuve el coche y miré las aguas grises y escuché la nueva sirena que sonaba una, dos, tres, cuatro veces por minuto, allá en el mar, sola.

¿El monstruo?

No volvió. [*¿Por qué crees que no volvió?*].

—Se fue —dijo McDunn—. Se ha ido a los abismos. Comprendió que en este mundo no se puede amar demasiado. [*¿Crees que el monstruo ama demasiado a la sirena? ¿El amor hace daño?*]. Se fue a los más abismales de los abismos a esperar otro millón de años. ¡Ah, pobre criatura! Esperando allá, esperando y esperando mientras el hombre viene y va por este lastimoso y mínimo planeta. Esperando y esperando.

Sentado en mi coche, no podía ver el faro o la luz que barría la bahía Solitaria. Solo oía la sirena, la sirena, la sirena, y sonaba como el llamado del monstruo.

Me quedé así, inmóvil, deseando poder decir algo.

FIN

3. Al finalizar la lectura, el docente orienta a los estudiantes con preguntas básicas como ¿de qué trató el cuento?, ¿te gustó?, ¿por qué?, ¿de qué manera se hace presente el amor?
4. El maestro relaciona las reflexiones finales con las respuestas recopiladas en el pizarrón al inicio de la lectura para dar sentido a la lluvia de ideas inicial.
5. El profesor solicita la redacción de un texto, con extensión máxima de dos cuartillas, contestando la pregunta ¿qué representa el faro para el monstruo?: ¿la búsqueda del alma gemela o el intento del monstruo por conectar con alguien de su especie?

4.2. Estrategia 2: “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”

- a) Contexto: el proyecto se puso en práctica en el Instituto San Agustín, que se rige con el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, del Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la clave UNAM 2386, ubicado en avenida Sara 4512, colonia Guadalupe Tepeyac, en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, como parte de las actividades de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II por la profesora Brenda Alejandra Romero Lira.
- b) Propósito: la siguiente estrategia pretende que el alumno elabore un escrito a partir de la lectura de un texto narrativo (cuento, novela, fábula, leyenda o mito) como parte de las actividades de las unidades “Cuento y novela. Variación creativa” y “Cuento y novela. Comentario analítico” de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II, respectivamente, apoyándose en un texto informativo que le ayude a reconocer la importancia del tema, la visión del otro y a conformar su propia opinión respecto a la temática que aborda el texto narrativo y, asimismo, formarse como sujeto crítico.
- c) Objetivos:
 - Coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos.
 - Formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un

estado crítico-argumentativo.

— Propiciar la redacción de un comentario analítico realizado por el alumno mediante las etapas del proceso de escritura y la comparación de relatos, para la demostración del análisis literario.

- d) Breve descripción: la estrategia consiste, primeramente, en plantearle al estudiante una *pregunta generadora* que lo invite a pensar sobre un tema determinado y que exponga de forma breve lo que siente, cree, piensa y opina al respecto. A continuación, leerá un texto narrativo con temática relacionada con la pregunta generadora; luego, leerá uno o varios textos expositivos/informativos o de opinión sobre el tema que plantea el texto narrativo. Después de realizar las actividades descritas anteriormente, el estudiante tendrá conocimiento sobre el tema, por lo que podría ser capaz de argumentar al respecto sin la necesidad de repetir lo dicho por otros o sin resumir o sintetizar la anécdota del cuento y podría expresarse de forma crítica desde sus ideas y conocimientos adquiridos; por tanto, debe escribir un comentario analítico sobre la temática abordada.
- e) Habilidades del pensamiento crítico que se incluyen en la estrategia: interpretación, análisis, inferencia, razonamiento, interrogación, comprensión, deducción e identificación de hipótesis.

4.2.1. Instrumento para el alumno

1. Pregunta generadora: ¿qué piensas sobre la presión social que recae sobre las mujeres respecto de casarse jóvenes o “antes de que se les pase el tren”?
2. Lee el cuento *La tía Cristina* de Ángeles Mastretta.

La tía Cristina

ÁNGELES MASTRETTA

No era bonita la tía Cristina Martínez, pero algo tenía en sus piernas flacas y su voz atropellada que la hacía interesante. Por desgracia, los hombres de Puebla no andaban buscando mujeres interesantes para casarse con ellas y la tía Cristina cumplió veinte años sin que nadie le hubiera propuesto ni siquiera un noviazgo de buen nivel. Cuando cumplió veintiuno, sus cuatro hermanas estaban casadas para bien o para mal y ella pasaba el día entero con la humillación de estarse quedando para vestir santos. En poco tiempo, sus sobrinos la llamarían quedada y ella no estaba segura de poder soportar ese golpe. Fue después de aquel cumpleaños, que terminó con las lágrimas de su madre a la hora en que ella sopló las velas del pastel, cuando apareció en el horizonte el señor Arqueros.

Cristina volvió una mañana del centro, a donde fue para comprar unos botones de concha y un metro de encaje, contando que había conocido a un español de buena clase en la joyería La Princesa. Los brillantes del aparador la habían hecho entrar para saber cuánto costaba un anillo de compromiso que era la ilusión de su vida. Cuando le dijeron el precio le pareció correcto y lamentó no ser un hombre para comprarlo en ese instante con el propósito de ponérselo algún día.

—Ellos pueden tener el anillo antes que la novia, hasta pueden elegir una novia que le haga juego al anillo. En cambio, nosotras solo tenemos que esperar. Hay quienes esperan durante toda su vida, y quienes cargan para siempre con un anillo que les disgusta, ¿no crees? —le preguntó a su madre durante la comida.

—Ya no te pelees con los hombres, Cristina —dijo su madre—. ¿Quién va a ver por ti cuando me muera?

—Yo, mamá, no te preocupes. Yo voy a ver por mí.

En la tarde, un mensajero de la joyería se presentó en la casa con el anillo que la tía Cristina se había probado, extendiendo la mano para mirarlo por todos lados mientras decía un montón de cosas parecidas a las que le repitió su madre en el comedor. Llevaba también un sobre lacrado con el nombre y los apellidos de Cristina.

Ambas cosas las enviaba el señor Arqueros, con su devoción, sus respetos y la pena de no llevarlos él mismo porque su barco salía de Veracruz al día siguiente y él viajó parte de ese día y toda la noche para llegar a tiempo. En el mensaje le proponía matrimonio: “Sus conceptos sobre la vida, las mujeres y los hombres, su deliciosa voz y la libertad con que camina me deslumbraron. No volveré a México en varios años, pero le propongo que me alcance en España. Mi amigo Emilio Suárez se presentará ante sus padres dentro de poco. Dejo en él mi confianza y en usted mi esperanza”.

Emilio Suárez era el hombre de los sueños adolescentes de Cristina. Le llevaba doce años y seguía soltero cuando ella tenía veintiuno. Era rico como la selva en las lluvias y arisco como los montes en enero. Le habían hecho la búsqueda todas las mujeres de la ciudad y las más afortunadas solo obtuvieron el trofeo de una nieve en los portales. Sin embargo, se presentó en casa de Cristina para pedir, en nombre de su amigo, un matrimonio por poder en el que con mucho gusto sería su representante.

La mamá de la tía Cristina se negaba a creerle que solo una vez hubiera visto al español, y en cuanto Suárez desapareció con la respuesta de que iban a pensarlo, la acusó de mil pirujerías. Pero era tal el gesto de asombro de su hija, que terminó pidiéndole perdón a ella y permiso al cielo en que estaba su marido para cometer la barbaridad de casarla con un extraño.

Cuando salió de la angustia propia de las sorpresas, la tía Cristina miró su anillo y empezó a llorar por sus hermanas, por su madre, por sus amigas, por su barrio, por la catedral, por el zócalo, por los volcanes, por el cielo, por el mole, por las chalupas, por el Himno Nacional, por la carretera a México, por Cholula, por Cuetzalan, por los aromados huesos de su papá, por las cazuelas, por los chocolates rasposos, por la música, por el olor de las tortillas, por el río San Francisco, por el rancho de su amiga Elena y los potreros de su tío Abelardo, por la luna de octubre y la de marzo, por el sol de febrero, por su arrogante soltería, por Emilio Suárez que en toda la vida de mirarla nunca oyó su voz ni se fijó en cómo carambas caminaba.

Al día siguiente salió a la calle con la noticia y su anillo brillándole. Seis meses después se casó con el señor Arqueros frente a un cura, un notario y los ojos de Suárez. Hubo misa, banquete, baile y despedidas. Todo con el mismo entusiasmo como si el novio estuviera de este lado del mar. Dicen que no se vio novia más radiante en mucho tiempo.

Dos días después, Cristina salió de Veracruz hacia el puerto donde el señor Arqueros con toda su caballerosidad la recogería para llevarla a vivir entre sus tías de Valladolid.

De ahí mandó su primera carta diciendo cuánto extrañaba y cuán feliz era. Dedicaba poco espacio a describir el paisaje apretujado de casitas y sembradíos, pero le mandaba a su mamá la receta de una carne con vino tinto que era el platillo de la región, y a sus hermanas dos poemas de un señor García Lorca que la había vuelto al revés. Su marido resultó un hombre cuidadoso y trabajador, que vivía riéndose con el modo de hablar español y las historias de aparecidos de su mujer, con su ruborizarse cada vez que oía un “coño” y su terror porque ahí todo el mundo se cagaba en Dios por cualquier motivo y juraba por la hostia sin ningún miramiento.

Un año de cartas fue y vino antes de aquella en que la tía Cristina refirió a sus papás la muerte inesperada del señor Arqueros. Era una carta breve que parecía no tener sentimientos. “Así de mal estará la pobre”, dijo su hermana, la segunda, que sabía de sus veleidades sentimentales y desaforadas pasiones. Todas quedaron con la pena de su pena y esperando que en cuanto se recuperara de la conmoción les escribiera con un poco más de claridad sobre su futuro. De eso hablaban un domingo después de la comida cuando la vieron aparecer en la sala.

Llevaba regalos para todos y los sobrinos no la soltaron hasta que terminó de repartirlos. Las piernas le habían engordado y las tenía subidas en unos tacones altísimos, negros como las medias, la falda, la blusa, el saco, el sombrero y el velo que no tuvo tiempo de quitarse de la cara. Cuando acabó la repartición se lo arrancó junto con el sombrero y sonrió.

—Pues ya regresé —dijo.

Desde entonces fue la viuda de Arqueros. No cayeron sobre ella las penas de ser una solterona y espantó las otras con su piano desafinado y su voz ardiente. No había que rogarle para que fuera hasta el piano y se acompañara cualquier canción. Tenía en su repertorio toda la clase de valeses, polkas, corridos, arias y pasos dobles. Les puso letra a

unos preludios de Chopin y los cantaba evocando romances que nunca se le conocieron. Al terminar su concierto dejaba que todos le aplaudieran y tras levantarse del banquito para hacer una profunda caravana, extendía los brazos, mostraba su anillo y luego, señalándose a sí misma con sus manos envejecidas y hermosas, decía contundente: “Y enterrada en Puebla”.

Cuentan las malas lenguas que el señor Arqueros no existió nunca. Que Emilio Suárez dijo la única mentira de su vida, convencido por quién sabe cuál arte de la tía Cristina. Y que el dinero que llamaba su herencia, lo había sacado de un contrabando cargado en las maletas del ajuar nupcial.

Quién sabe. Lo cierto es que Emilio Suárez y Cristina Martínez fueron amigos hasta el último día de sus vidas. Cosa que nadie les perdonó jamás, porque la amistad entre hombres y mujeres es un bien imperdonable.

FIN

3. Ahora te invito a leer el artículo “Casarse: ¿decisión o presión?”, publicado en la revista *Los Tiempos* el 23 de junio de 2016. Subraya las ideas que te parezcan relevantes.

Casarse: ¿decisión o presión?

ANDRÉS HERBAS

El libro *Solterona*, escrito por la periodista norteamericana Kate Bolick, pronostica la emancipación radical de la mujer desde la construcción de una vida propia. Dicho libro, recientemente traducido y publicado en español, está considerado en su país como el nuevo manifiesto feminista y pone sobre el tapete la discusión de la independencia femenina, un debate que no es nuevo, ya que fue abordado por figuras importantes como Virginia Woolf cuando escribió el ensayo “Un cuarto propio” en 1929.

Bolick sigue soltera, pero, hace poco, se mudó a vivir con su novio, “tras 10 años viviendo sola”. “Cuando era más joven, en mis veintitantos, realmente no sabía cómo manejar una relación sentimental, necesité de esos 10 años en soledad, aprendiendo a estar sola y a cuidar de mí misma, asentando mi carrera profesional y sintiendo que mi vida era mía y que la estaba viviendo a mi manera”, asegura la autora en una entrevista en un diario español.

Un mundo distinto

¿Cómo sería hoy el mundo si, a lo largo de la historia, las mujeres no se hubieran visto condicionadas por la idea de matrimonio? “Muy distinto, muy distinto...”, repite esta autora, quien aún se acuerda de cómo alguna de sus amigas menos agraciadas físicamente se casaba con el primer hombre que se lo pedía, “por miedo a que no se lo pidiera nadie más en el futuro”.

“El mundo sería distinto”, prosigue, “aunque mi generación de mujeres, y también la anterior, está compuesta por mujeres que se han podido desarrollar profesionalmente. Es necesario mostrar la experiencia femenina. Por ejemplo, sigue habiendo pocas mujeres directoras en Hollywood, pero hay más que antes. Resulta muy sencillo olvidarse de que hemos vivido bajo la perspectiva masculina durante demasiado tiempo”, describe.

También cree que “la presión social y familiar no es tan grande como antes”, no es una constante que el entorno instigue a una mujer a casarse. Si acaso, son las propias mujeres quienes a veces caen en el error de, en reunión de féminas, hacer preguntas inadecuadas.

¿Hay presión?

La psicóloga clínica, Jimena Araos Silva, explica que la presión para casarse depende mucho de la cultura y el contexto en el que está inserta la pareja. “Me parece que esta ‘presión’ se da de distinta manera, dependiendo de las circunstancias, por ejemplo, hay casos en los que son los padres los que ‘obligan’ a sus hijos a casarse porque hay un embarazo, esto anclado en la idea de que es solo en el contexto matrimonial que deben venir los hijos o quizás responde a la preocupación por el prestigio familiar o al imperativo de que los futuros padres asuman la responsabilidad de sus actos. En fin, un solo evento, diversas posibilidades”.

Araos Silva afirma que es interesante pensar el tema de esta “presión social” para casarse a partir de los roles de género, sexualidad, familia, amor, etc. “Considero que la exigencia de formalizar la pareja es una forma de mantener cierto orden social de género y moral (confirmar la heterosexualidad, cumplir con el mandato de la reproducción, validar los mandatos de hombría o feminidad, etc.). En la actualidad se hace cada vez más urgente la necesidad de comprender las diversas formas de vivir el amor y la unión entre dos personas (con hijos, sin hijos, casados por lo religioso, por lo civil, unión de hecho, pareja abierta, ya sea heterosexual o no, etc.) las cuales permiten ampliar las posibilidades de hacer pareja y da cuenta del avance de la sociedad”, comenta.

Para las mujeres

Ante la pregunta de si son las mujeres las que tienen más “presión social” para contraer nupcias, Araos comenta que en las sociedades latinoamericanas aún recae sobre las mujeres una particular exigencia para cumplir con lo que se supone es prestigioso para su género: ser una mujer casada y tener hijos dentro del matrimonio —su rol—, es decir, cumplir una función de reproducción y cuidado de otros para una sociedad que avanza en derechos por una parte y permanece anclada a viejos valores, por otra. Es así que el matrimonio (en su concepción más conservadora) vendría a ser un espacio “necesario” para que las mujeres puedan cumplir con este mandato ya que lo contrario implicaría (en las esferas más rígidas) una forma de transgredir la normativa. En este sentido, esta “presión” vendría a ser el resultado de la necesidad de evitar posibles transgresiones a lo que se supone debe ser/hacer una mujer. “Con lo anterior se incluye la presión de género dirigida al hombre, de ser proveedor; este rol para él también es una presión social, sin embargo, esta tiene un matiz muy diferente, pues está cargada de poder”, explica.

4. Después de leer el texto narrativo y el artículo que abordan el mismo tema, redacta un comentario de una cuartilla sobre tu opinión, reflexiones o pensamientos sobre el tema. Recuerda argumentar tus ideas de forma clara y coherente. Puedes hacer uso de la paráfrasis para expresar opiniones que

compartes con los textos leídos, pero recuerda que tus reflexiones son también relevantes.

4.3. Estrategia 3: “La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo”

- a) Contexto: el proyecto se puso en práctica en el Instituto San Agustín, que se rige con el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, del Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la clave UNAM 2386, ubicado en avenida Sara 4512, colonia Guadalupe Tepeyac, en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, como parte de las actividades de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II por la profesora Brenda Alejandra Romero Lira.
- b) Propósito: la siguiente estrategia pretende que el alumno elabore un ensayo argumentativo a partir de la lectura de un texto narrativo (cuento, novela, fábula, leyenda o mito) como parte de las actividades de las unidades “Cuento y novela. Variación creativa” y “Cuento y novela. Comentario analítico” de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II, respectivamente, apoyándose en la temática de un texto narrativo.
- c) Objetivos:
 - Coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos.
 - Formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno

entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo.

— Propiciar la redacción de un ensayo breve realizado por el alumno mediante las etapas del proceso de escritura y la comprensión del relato base para la demostración del análisis literario.

- d) Breve descripción: en la presente estrategia se solicita que el alumno lea un cuento, identifique la temática y las ideas principales, reflexione en torno al tema y elabore un ensayo argumentativo breve. El docente guiará la elaboración del ensayo, usando lo que se propone en el instrumento para el alumno. Este consiste en escribir una tesis, seguida de una serie de argumentos, contraargumentos y conclusiones, con la finalidad de lograr un texto coherente que exprese la opinión del educando.
- e) Habilidades del pensamiento crítico que se incluyen en la estrategia: interpretación, análisis, razonamiento, explicación, metacognición, comprensión, evaluación e inferencia.

4.3.1. Instrumento para el alumno

1. Lee con atención la siguiente mini ficción:

Tejido

ANA GARCÍA BERGUA

La araña María del Socorro decidió que ya no trabajaría más y puso a tejer su tela a un grupo de arañitas maquiladoras que laboraban día y noche, mientras ella contaba cuántas telas vendería con las hebras que hilaban y tejían sus trabajadoras con sus cuatro pares de patitas hora por hora, día por día, año por año, hasta que en su mente se fue

entretrejiendo otra tela infinita de cuentas, hilos y patitas, tan apretada y tormentosa que la terminó asfixiando antes de que pudiera estrenar su bolso Louis Vuitton.

2. Al terminar la lectura, reflexiona en torno al tema y escribe una tesis (sujeto+verbo+complementos) que resuma el tema del relato.

3. Vuelve a leer el texto y de acuerdo con la temática redacta tres argumentos que apoyen la idea que expresaste en la tesis anterior.

I. _____

II. _____

III. _____

4. Ahora realiza un párrafo por cada argumento anterior. En estos párrafos debes redactar ideas que complementen los argumentos centrales.

Argumento I del punto 3: _____

Párrafo que complementa el argumento: _____

Argumento II del punto 3: _____

Párrafo que complementa el argumento: _____

Argumento III del punto 3: _____

Párrafo que complementa el argumento: _____

5. Redacta un párrafo breve en el que expongas contraargumentos (puedes emplear preguntas retóricas).

6. Redacta un párrafo final. Para ello, parafrasea la idea de la oración principal (tesis) y sintetiza, también por medio de la paráfrasis, las ideas de tus argumentos anteriores.

7. Reescribe la información de cada uno de los números anteriores y relea tus enunciados una y otra vez con la intención de mejorarlos. Realiza las correcciones necesarias. Recuerda que tu texto debe ser coherente.

8. Versión final. Transcribe tu ensayo final.

4.4. Estrategia 4: “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”

- a) Contexto: el proyecto se puso en práctica en el Instituto San Agustín, que se rige con el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, del Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la clave UNAM 2386, ubicado en avenida Sara 4512, colonia Guadalupe Tepeyac, en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, como parte de las actividades de la materia

“Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II por la profesora Brenda Alejandra Romero Lira.

- b) Propósito: la siguiente estrategia pretende que el alumno elabore un escrito a partir de la lectura de un texto narrativo (cuento, novela, fábula, leyenda o mito) como parte de las actividades de las unidades “Cuento y novela. Variación creativa” y “Cuento y novela. Comentario analítico” de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” I y II, respectivamente, apoyándose en las ideas generadas a partir de la observación de obras artísticas, en la impresión que las obras causan en sus semejantes, en el establecimiento de relaciones entre dos productos culturales (las obras artísticas y los textos narrativos), para formar su opinión crítica sobre un tema o suceso de la vida cotidiana y, asimismo, formarse como sujeto crítico.
- c) Objetivos:
- Coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos.
 - Formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo.
 - Propiciar la redacción de un comentario analítico realizado por el alumno mediante las etapas del proceso de escritura para la demostración del análisis literario.

- d) Breve descripción: el profesor selecciona un texto narrativo que plantee situaciones de interés para el alumnado. De igual forma, elige un repertorio de obras artísticas (pinturas o esculturas) que muestren alguna relación con la temática del texto seleccionado. En primera instancia, el docente cuestionará a los estudiantes sobre qué sienten o qué perciben al ver las obras. Recopila en el pizarrón las respuestas de los estudiantes y, a continuación, los estudiantes realizan una rápida investigación sobre el contexto sociocultural del autor del texto. Como paso siguiente, se realiza la lectura de la obra literaria. Al finalizarla, el docente pregunta a los estudiantes sobre la relación que tienen las pinturas o esculturas presentadas con anterioridad y el contexto sociocultural del escritor con el cuento y nuevamente recopila las respuestas en el pizarrón. Para obtener el producto final, el docente plantea una pregunta que tenga relación con la temática del cuento e invita a los estudiantes a reflexionar en torno a ello.
- e) Habilidades del pensamiento crítico que se incluyen en la estrategia: interpretación, análisis, inferencia, razonamiento, metacognición, comprensión, deducción y observación.

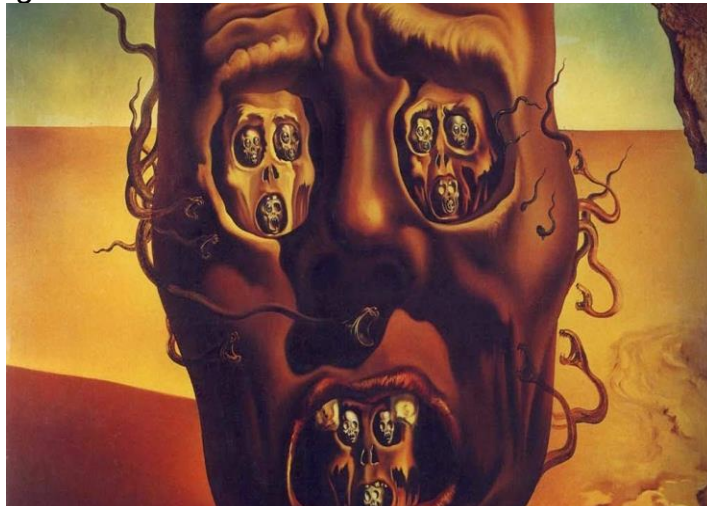
4.4.1. Instrumento para el alumno

1. Observa con atención las siguientes pinturas y explica qué sientes o qué percibes al observarlas:

a) *El grito* de Edvard Munch



b) *El rostro de la guerra* de Salvador Dalí



c) *Sin nombre* de Zdzisław Beksiński



d) *El espejo gótico* de Francisco de Goya



2. Investiga el contexto sociocultural de Amparo Dávila y comparte con la clase los datos que te resultaron interesantes.

3. A continuación, lee el cuento *El huésped* de Amparo Dávila.

El huésped

AMPARO DÁVILA

Nunca olvidaré el día en que vino a vivir con nosotros. Mi marido lo trajo al regreso de un viaje.

Llevábamos entonces cerca de tres años de matrimonio, teníamos dos niños y yo no era feliz. Representaba para mi marido algo así como un mueble, que se acostumbra uno a ver en determinado sitio, pero que no causa la menor impresión. Vivíamos en un pueblo pequeño, incomunicado y distante de la ciudad. Un pueblo casi muerto o a punto de desaparecer.

No pude reprimir un grito de horror cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas.

Mi vida desdichada se convirtió en un infierno. La misma noche de su llegada supliqué a mi marido que no me condenara a la tortura de su compañía. No podía resistirlo; me inspiraba desconfianza y horror. “Es completamente inofensivo” —dijo mi marido mirándome con marcada indiferencia—. “Te acostumbrarás a su compañía y, si no lo consigues...”. No hubo manera de convencerlo de que se lo llevara. Se quedó en nuestra casa.

No fui la única en sufrir con su presencia. Todos los de la casa —mis niños, la mujer que me ayudaba en los quehaceres, su hijito— sentíamos pavor de él. Solo mi marido gozaba teniéndolo allí.

Desde el primer día, mi marido le asignó el cuarto de la esquina. Era esta una pieza grande, pero húmeda y oscura. Por esos inconvenientes yo nunca la ocupaba. Sin embargo, él pareció sentirse contento con la habitación. Como era bastante oscura, se acomodaba a sus necesidades. Dormía hasta el oscurecer y nunca supe a qué hora se acostaba.

Perdí la poca paz de que gozaba en la casona. Durante el día, todo marchaba con aparente normalidad. Yo me levantaba siempre muy temprano, vestía a los niños que ya estaban despiertos, les daba el desayuno y los entretenía mientras Guadalupe arreglaba la casa y salía a comprar el mandado.

La casa era muy grande, con un jardín en el centro y los cuartos distribuidos a su alrededor. Entre las piezas y el jardín había corredores que protegían las habitaciones del rigor de las lluvias y del viento que eran frecuentes. Tener arreglada una casa tan grande y cuidado el jardín, mi diaria ocupación de la mañana, era tarea dura. Pero yo amaba mi jardín. Los corredores estaban cubiertos por enredaderas que florecían casi todo el año. Recuerdo cuánto me gustaba, por las tardes, sentarme en uno de aquellos corredores a coser la ropa de los niños, entre el perfume de las madreselvas y de las bugambilias.

En el jardín cultivaba crisantemos, pensamientos, violetas de los Alpes, begonias y heliotropos. Mientras yo regaba las plantas, los niños se entretenían buscando gusanos entre las hojas. A veces pasaban horas, callados y muy atentos, tratando de coger las gotas de agua que se escapaban de la vieja manguera.

Yo no podía dejar de mirar, de vez en cuando, hacia el cuarto de la esquina. Aunque pasaba todo el día durmiendo no podía confiarme. Hubo muchas veces que cuando estaba preparando la comida veía de pronto su sombra proyectándose sobre la estufa de leña. Lo sentía detrás de mí... yo arrojaba al suelo lo que tenía en las manos y salía de la cocina corriendo y gritando como una loca. Él volvía nuevamente a su cuarto, como si nada hubiera pasado.

Creo que ignoraba por completo a Guadalupe; nunca se acercaba a ella ni la perseguía. No así a los niños y a mí. A ellos los odiaba y a mí me acechaba siempre.

Cuando salía de su cuarto comenzaba la más terrible pesadilla que alguien pueda vivir. Se situaba siempre en un pequeño cenador, enfrente de la puerta de mi cuarto. Yo no salía más. Algunas veces, pensando que aún dormía, yo iba hacia la cocina por la merienda de los niños; de pronto, lo descubría en algún oscuro rincón del corredor, bajo las enredaderas. "¡Allí está ya, Guadalupe!", gritaba desesperada.

Guadalupe y yo nunca lo nombrábamos; nos parecía que al hacerlo cobraba realidad aquel ser tenebroso. Siempre decíamos: "Allí está, ya salió, está durmiendo, él, él, él...".

Solamente hacía dos comidas, una cuando se levantaba al anochecer y otra, tal vez, en la madrugada antes de acostarse. Guadalupe era la encargada de llevarle la bandeja; puedo asegurar que la arrojaba dentro del cuarto pues la pobre mujer sufría el mismo terror que yo. Toda su alimentación se reducía a carne; no probaba nada más.

Cuando los niños se dormían, Guadalupe me llevaba la cena al cuarto. Yo no podía dejarlos solos, sabiendo que se había levantado o estaba por hacerlo. Una vez terminadas sus tareas, Guadalupe se iba con su pequeño a dormir y yo me quedaba sola, contemplando el sueño de mis hijos. Como la puerta de mi cuarto quedaba siempre abierta, no me atrevía a acostarme, temiendo que en cualquier momento pudiera entrar y atacarnos. Y no era posible cerrarla; mi marido llegaba siempre tarde y al no encontrarla abierta habría pensado... Y llegaba bien tarde. "Que tenía mucho trabajo", dijo alguna vez. Pienso que otras cosas también lo entretenían...

Una noche estuve despierta hasta cerca de las dos de la mañana, oyéndolo afuera... Cuando desperté, lo vi junto a mi cama, mirándome con su mirada fija, penetrante... Salté de la cama y le arrojé la lámpara de gasolina que dejaba encendida toda la noche. No había luz eléctrica en aquel pueblo y no hubiera soportado quedarme a oscuras, sabiendo que en cualquier momento... Él se libró del golpe y salió de la pieza. La lámpara se estrelló en el piso de ladrillo y la gasolina se inflamó rápidamente. De no haber sido por Guadalupe que acudió a mis gritos, habría ardido toda la casa.

Mi marido no tenía tiempo para escucharme ni le importaba lo que sucediera en la casa. Solo hablábamos lo indispensable. Entre nosotros, desde hacía tiempo, el afecto y las palabras se habían agotado.

Vuelvo a sentirme enferma cuando recuerdo... Guadalupe había salido a la compra y dejó al pequeño Martín dormido en un cajón donde lo acostaba durante el día. Fui a verlo varias veces: dormía tranquilo. Era cerca del mediodía. Estaba peinando a mis niños cuando oí el llanto del pequeño mezclado con extraños gritos. Cuando llegué al cuarto, lo encontré golpeando cruelmente al niño. Aún no sabía explicar cómo le quité al pequeño y cómo me lancé contra él con una tranca que encontré a la mano, y lo atacé con toda la furia contenida por tanto tiempo. No sé si llegué a causarle mucho daño, pues caí sin sentido. Cuando Guadalupe volvió del mandado, me encontró desmayada y a su pequeño lleno de golpes y de arañes que sangraban. El dolor y el coraje que sintió fueron terribles. Afortunadamente el niño no murió y se recuperó pronto.

Temí que Guadalupe se fuera y me dejara sola. Si no lo hizo, fue porque era una mujer noble y valiente que sentía gran afecto por los niños y por mí. Pero ese día nació en ella un odio que clamaba venganza.

Cuando conté a mi marido lo que había pasado, le exigí que se lo llevara, alegando que podía matar a nuestros niños como trató de hacerlo con el pequeño Martín. "Cada día estás más histérica; es realmente doloroso y deprimente contemplarte así... Te he explicado mil veces que es un ser inofensivo".

Pensé entonces en huir de aquella casa, de mi marido, de él... Pero no tenía dinero y los medios de comunicación eran difíciles. Sin amigos ni parientes a quienes recurrir, me sentía tan sola como un huérfano.

Mis niños estaban atemorizados, ya no querían jugar en el jardín y no se separaban de mi lado. Cuando Guadalupe salía al mercado, me encerraba con ellos en mi cuarto.

—Esta situación no puede continuar —le dije un día a Guadalupe.

—Tendremos que hacer algo y pronto —me contestó.

—¿Pero qué podemos hacer las dos solas?

—Solas, es verdad, pero con un odio...

Sus ojos tenían un brillo extraño. Sentí miedo y alegría.

La oportunidad llegó cuando menos la esperábamos. Mi marido partió para la ciudad a arreglar unos negocios. Tardaría en regresar, según me dijo, unos veinte días.

No sé si él se enteró de que mi marido se había marchado, pero ese día despertó antes de lo acostumbrado y se situó frente a mi cuarto. Guadalupe y su niño durmieron en mi cuarto y por primera vez pude cerrar la puerta.

Guadalupe y yo pasamos casi toda la noche haciendo planes. Los niños dormían tranquilamente. De cuando en cuando oíamos que llegaba hasta la puerta del cuarto y la golpeaba con furia...

Al día siguiente dimos de desayunar a los tres niños y, para estar tranquilas y que no nos estorbaran en nuestros planes, los encerramos en mi cuarto. Guadalupe y yo teníamos muchas cosas por hacer y tanta prisa en realizarlas que no podíamos perder tiempo ni en comer.

Guadalupe cortó varias tablas, grandes y resistentes, mientras yo buscaba martillo y clavos. Cuando todo estuvo listo, llegamos sin hacer ruido hasta el cuarto de la esquina. Las hojas de la puerta estaban entornadas. Conteniendo la respiración, bajamos los pasadores, después cerramos la puerta con llave y comenzamos a clavar las tablas hasta clausurarla totalmente. Mientras trabajábamos, gruesas gotas de sudor nos corrían por la frente. No hizo entonces ruido, parecía que estaba durmiendo profundamente. Cuando todo estuvo terminado, Guadalupe y yo nos abrazamos llorando.

Los días que siguieron fueron espantosos. Vivió muchos días sin aire, sin luz, sin alimento... Al principio golpeaba la puerta, tirándose contra ella, gritaba desesperado,

arañaba... Ni Guadalupe ni yo podíamos comer ni dormir, ¡eran terribles los gritos...! A veces pensábamos que mi marido regresaría antes de que hubiera muerto. ¡Si lo encontrara así...! Su resistencia fue mucha, creo que vivió cerca de dos semanas...

Un día ya no se oyó ningún ruido. Ni un lamento... Sin embargo, esperamos dos días más, antes de abrir el cuarto.

Cuando mi marido regresó, lo recibimos con la noticia de su muerte repentina y desconcertante.

FIN

4. Reflexiona en torno a las siguientes preguntas: ¿cuál crees que es el motivo por el que la mujer le teme al huésped?, ¿quién podría ser el huésped?, ¿qué cosa o persona te causaría tanto temor?, ¿qué relación encuentras con las pinturas y el temor que sentían ambas mujeres hacia el huésped?, ¿cómo relacionas la temática del cuento con acontecimientos sociales cotidianos? Comparte en voz alta las reflexiones generadas a partir de las preguntas.

5. Para finalizar las actividades, elabora un comentario de una cuartilla en el que des respuesta a la siguiente pregunta: ¿hay una correlación entre el sentimiento de horror que provocan las obras artísticas con el trasfondo sociocultural que muestra la obra literaria?

Capítulo 5. Aplicación, proceso y resultados

Este capítulo muestra la interpretación realizada a partir de la aplicación de las estrategias y tiene como objetivo mostrar las diferencias encontradas a partir de la división del grupo en dos subgrupos. El primer subgrupo realizó un escrito únicamente con la indicación de leer el cuento asignado y reflexionar en torno a él a partir de una pregunta o una instrucción otorgada. El segundo subgrupo realizó el escrito por medio de una sesión guiada en la que se desarrollaron las estrategias paso por paso como se describió en el capítulo anterior.

Lo anterior se realizó con el objetivo de poder valorar y apreciar las diferencias entre cada uno de los escritos, para así poder comprobar o rechazar que las estrategias cumplen con sus objetivos: coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos; formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo; propiciar la redacción de un comentario analítico realizado por el alumno mediante las etapas del proceso de escritura para la demostración del análisis literario.

Durante el primer semestre, de agosto a diciembre de 2020, se pusieron en práctica dos estrategias: “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito” y “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”.

En el segundo semestre, de enero a mayo de 2021, la práctica se realizó por medio de dos estrategias: “La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo” y “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”.

A continuación, se presentan las reflexiones generadas en torno a las diferencias encontradas entre los dos subgrupos: el que no aplicó la estrategia y el que sí formó parte de ella.

5.1. Estrategia 1: “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito”

La estrategia 1 se puso en práctica durante el primer semestre, de agosto a diciembre de 2020. Esta estrategia solicita como producto final un comentario analítico donde el estudiante reflexione en torno a una pregunta generada por el docente a partir de la lectura del texto. Para esta estrategia se propuso la lectura del cuento *La sirena* de Ray Bradbury y, al finalizar las actividades que forman parte del diseño de la estrategia, se pidió al alumno que reflexionara en torno a la siguiente pregunta: “¿Qué representa el faro para el monstruo?: ¿la búsqueda del alma gemela o el intento del monstruo por conectar con alguien de su especie?”.

La estrategia se aplicó en el grupo 1010, conformado por 22 estudiantes; asistieron 19 a la clase en la que se llevó a cabo la actividad. El grupo se dividió en dos partes: la parte que no realizó la estrategia, que fue conformada por 9 estudiantes elegidos al azar; y la parte que sí realizó las actividades de la

estrategia que se conformó por los 10 estudiantes restantes. Los 19 alumnos presentaron el producto final.

En los escritos presentados por los estudiantes que no realizaron la estrategia, el proceso fue el siguiente: se les proporcionó el cuento de forma digital; el cuento fue leído en voz alta por la docente mediante una sesión en la plataforma Zoom; al finalizar la lectura del cuento, se explicó de forma somera la anécdota del mismo y a continuación se dictó la pregunta a partir de la cual deberían elaborar su escrito. La pregunta fue la misma tanto para los estudiantes que sí realizaron la estrategia como para los que no la hicieron.

En el primer subgrupo de estudiantes, quienes no realizaron la estrategia, se observa principalmente que no hubo un proceso de reflexión crítica, ya que la mayoría de ellos realizaron un resumen, sinopsis o paráfrasis del cuento. De los nueve alumnos que participaron en esta actividad, se observa en seis trabajos un proceso de resumen o sinopsis; en un trabajo se observa una copia de un fragmento del cuento y únicamente en dos escritos podemos observar una reflexión en torno al mismo, a los sucesos y, sobre todo, una respuesta a la pregunta que se dictó como guía para la reflexión.

En los seis escritos de quienes no realizaron la estrategia se aprecia una reproducción de la anécdota del cuento, demostrando así que los estudiantes no llevan la lectura a una reflexión crítica porque no tienen desarrolladas las habilidades del pensamiento crítico, por ello, su capacidad de reflexión se queda estancada logrando únicamente la reproducción parcial o total de la anécdota. En

el anexo 3 se observa cómo los estudiantes reprodujeron con palabras muy similares la historia del cuento y solo hacia el final del escrito, en dos líneas, respondieron la pregunta generadora que debió ser la guía para la reflexión de todo el escrito.

De los nueve estudiantes que formaron parte del grupo que no realizó la estrategia, hubo dos escritos que sí lograron una reflexión crítica de la historia guiados por la pregunta, dejando atrás la paráfrasis o resumen del cuento. Estos dos escritos podemos leerlos en el anexo 3, escrito d) y escrito e).

En estos escritos puede apreciarse que la minoría de estudiantes que no realizaron la estrategia lograron un proceso de reflexión crítica en el que se aprecian algunas de las habilidades del pensamiento crítico; por ejemplo, en el texto que se muestra en el anexo 3, escrito d), podemos apreciar la interpretación: «El monstruo refleja lo que puede llegar a ser el deseo de estar con alguien que no puede ser correspondido»; la inferencia: «Todos hemos tenido ese alguien, todos necesitamos sentirnos queridos por alguien» y, finalmente, la reflexión:

Pienso que el monstruo intentaba buscar el amor en ese faro, la atención de ese faro, buscaba tener una mínima conexión con alguien de su especie, que lo entendiera y lo procurara, pero ese amor tan grande puede llegar a lastimar si es que no se lleva de la manera más sana, puede llegar a dañar a terceras personas las cuales no puedes imaginar que están ahí, por la ceguedad del amor y devoción tan grande que uno tiene, solamente necesitaba a alguien, tal vez no para procrear pero sí para platicar, alguien con quien contar tu día, que mínimo sepa que estás ahí.

Por medio de una argumentación sencilla, el alumno demuestra que entendió la lectura, que la extrapoló a su realidad, comparando los actos del animal con los del ser humano, realizando un símil con una situación cercana a él, como es el amor.

En otro de los textos —anexo 3, inciso e)— elaborado por un estudiante que no realizó la estrategia, también pueden apreciarse algunas habilidades del pensamiento aplicadas en el escrito. Entre ellas es posible observar la interpretación:

Busca a alguien o algo para sentirse querido, y en la búsqueda de conectar con alguien, aunque no sea de su especie, muchas veces aunque existan características similares a una persona, o de alguna forma estén conectados ya sea físicamente o relacionadamente con algo, se encariñan y esto puede llegar a ser un tanto erróneo.

Así como el análisis:

El contexto del escenario es algo que se tiene que tomar en cuenta, el monstruo sale cuando hay niebla, cuando hace frío y está todo oscuro, y hubo un año donde un día inesperadamente se levantó la niebla, el sol salió, y el cielo era muy azul; esto es un claro ejemplo que dice a gritos: puede ser la persona, pero no el lugar, ni el momento.

Y la deducción:

Por lo que se dice en el cuento y como se relata el suceso de cómo el monstruo por enojo empieza a golpear al faro, y poco a poco lo va destruyendo; si lo vemos en la vida real, pasa, y es algo muy impresionante, el abuso entre pareja, la violencia intrafamiliar, es un tema muy complicado, pero muy serio y muy importante.

Desde cierto punto de vista podríamos deducir que existen algunos errores de interpretación en los argumentos del escrito, pero en comparación con los escritos que solo mostraron un resumen de la anécdota, las habilidades desarrolladas son importantes.

El grupo que sí aplicó la estrategia está conformado por diez estudiantes; para ellos, el proceso de aplicación también fue por medio de la plataforma Zoom y se realizaron todas las actividades como se describen en el instrumento que se encuentra en el capítulo 4. Al finalizar la sesión, los estudiantes enviaron sus escritos vía correo electrónico, acompañados de una rúbrica que evalúa la experiencia en la clase y el trabajo realizado por medio de la estrategia; esta puede consultarse en el anexo 11 “Rúbrica de evaluación docente, estrategia 1”.

En los diez escritos se aprecia un proceso de razonamiento. Ninguno de los textos es un resumen o sinopsis del cuento. Las principales habilidades que pueden apreciarse son la interpretación, el razonamiento y la comprensión. Todos los escritos demuestran que el texto fue asimilado de forma correcta, lo que se traduce en una interpretación adecuada de la historia.

En la mayoría de los escritos hay una correlación con las experiencias o conocimientos amorosos de los estudiantes; comparan lo que ha sucedido en la historia con la visión del amor que ellos identifican; por ejemplo, en un escrito podemos leer lo siguiente:

En algún momento cualquiera se podría identificar con esa criatura, cuando una relación se termina, donde se cierra un ciclo sin poder procesarlo y mucho menos

comprenderlo. El periodo en el que asumes todo ese peso terminas decayendo porque ya no hay oportunidad de escapar y comenzar en un lugar nuevo con seres de tu especie.

Este fragmento ilustra la interpretación que el estudiante hace de la historia; además, evalúa una situación y la explica conforme a sus conocimientos.

O bien, el siguiente fragmento también muestra una interpretación personal sobre el amor:

Considero que el monstruo quería simplemente conectar con alguien de su misma especie y no tanto el de encontrar su alma gemela ya que para conocer al verdadero amor se necesita conocer muy bien a la persona para que después de ver en todo en lo que se vinculan y que produce que tengan ambos, sentimientos parecidos.

Aquí podemos apreciar la evaluación de una situación, el razonamiento del educando, así como una explicación sobre un proceso.

Los escritos, a pesar de ser reflexiones sencillas, muestran en su mayoría de forma fehaciente el proceso de comprensión e interpretación de la lectura, que son habilidades del pensamiento crítico. En el anexo 4 puede observarse el trabajo de los alumnos y compararse con las versiones de los estudiantes que no realizaron la estrategia.

La tabla siguiente muestra las habilidades esperadas y las habilidades alcanzadas:

Tabla 5. *Habilidades del pensamiento, estrategia 1*

La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito	
<i>Habilidades esperadas</i>	<i>Habilidades alcanzadas</i>
<ul style="list-style-type: none">• La interpretación• La inferencia• El análisis• La evaluación• El razonamiento• La explicación• La metacognición• La comprensión• La deducción	<ul style="list-style-type: none">• La interpretación• El razonamiento• La comprensión

Nota: solamente se alcanzó una tercera parte de las habilidades esperadas.

Es importante mencionar que las metáforas que el cuento muestra fueron entendidas, asimiladas y llevadas a la reflexión para generar un comentario que muestra al menos tres habilidades del pensamiento crítico desarrolladas a partir de la lectura de un texto narrativo.

Evidentemente, las estrategias no pueden medir de forma cuantitativa el pensamiento crítico, pero sí podemos comprobar que mediante su aplicación hay un acercamiento a algunas de las habilidades de este, lo que muestra que la estrategia 1 sí coadyuva a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas que hagan de él un ser humano reflexivo y crítico a través de la lectura de textos narrativos.

Por medio de la rúbrica de evaluación docente se aprecia que, para el 70 % de los estudiantes, la metodología que se siguió en la clase le permitió entender de una mejor manera el tema; para el 80 %, las preguntas que se plantearon a lo largo de la clase fueron de utilidad para que comprendiera la lectura; de la misma

forma, el 80 % aseguró que la estrategia que se realizó le ayudó a construir el comentario. Para el 60 % de los estudiantes la clase resultó interesante o atractiva.

Cabe resaltar que esta estrategia pone en práctica la lectura de comprensión, la escritura reflexiva, la escucha atenta y la exposición oral razonada, buscando que el educando logre desarrollar habilidades como la interpretación, la inferencia, el análisis, la evaluación, el razonamiento, la explicación, la metacognición, la comprensión y la deducción.

5.2. Estrategia 2: “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”

La estrategia 2 se puso en práctica durante el primer semestre, de agosto a diciembre de 2020. Esta estrategia solicita como producto final la elaboración de un comentario de una cuartilla en la que el alumno reflexiona sobre la temática del cuento. Para esta estrategia se seleccionó el cuento *La tía Cristina* de Ángeles Mastretta a la par de un texto no literario, en este caso, un artículo titulado “Casarse: ¿decisión o presión?” de Andrés Herbas, publicado en la revista *Los Tiempos* el 23 de junio de 2016. Al finalizar las actividades que forman parte de la estrategia, se solicitó al grupo que reflexionara en torno a la temática del cuento sobre la presión social de contraer matrimonio antes de determinada edad.

La estrategia se aplicó en el grupo 1010, conformado por 22 estudiantes; asistieron 18 a la clase en la que se llevó a cabo la actividad. El grupo se dividió en dos partes: la parte que no realizó la estrategia, que fue conformada por 9

estudiantes elegidos al azar; y la parte que sí realizó las actividades de la estrategia se conformó por los 9 estudiantes restantes. Los 18 estudiantes presentaron el producto final.

En los escritos presentados por los nueve estudiantes que no realizaron la estrategia el proceso fue el siguiente: por medio de una sesión en la plataforma Zoom se les proporcionó el cuento; este fue leído de forma individual; al finalizar la lectura del cuento, se explicó de forma somera la historia del mismo y a continuación se pidió que elaboraran un escrito de una cuartilla en el que expresaran su opinión sobre la temática del cuento.

De los nueve escritos realizados, en siete de ellos puede apreciarse un patrón similar: la reproducción total o parcial de la historia por medio de un resumen del cuento; otro es una copia de una reseña de internet sobre el libro *Mujeres de ojos grandes* de Ángeles Mastretta y uno más se acerca un poco a la reflexión.

De los siete que realizaron un resumen, cuatro de ellos únicamente conformaron su escrito por medio de la sinopsis, paráfrasis o resumen de la historia. No extrapolaron el contenido del cuento a su entorno para realizar una comparación o una reflexión sobre sus conocimientos, sino que centraron toda su atención en detallar de qué se trató la historia. En el anexo 5, escrito a) y escrito b), podemos apreciar dos textos que ilustran lo dicho anteriormente.

Los tres restantes incorporan algunas frases en las que expresan sus opiniones referentes a la forma en que actuó la protagonista de la historia, pero

sus interpretaciones se quedan en torno al cuento, es decir, no externalan la historia a su contexto para poder generar hipótesis, explicaciones o deducciones de las situaciones que los rodean.

Por ejemplo, el siguiente fragmento expresa la opinión del alumno, pero esta únicamente se queda a nivel de la lectura:

La tía Cristina se puede casar con quien ella quisiera o si no se casaba podría ser soltera toda su vida y no por eso la tienen que criticar o hacer menos, no necesariamente tiene que estar al lado de un hombre, probablemente nunca existió el esposo, quizá solo era la alucinación de la tía al no tener pareja y pensar que nunca se casaría, pero si realmente existió, se casó con una mujer muy buena y lamentablemente murió.

El fragmento siguiente también da cuenta de la comprensión del texto y de la reflexión que el alumno logra generar tras la lectura, pero una vez más, no se genera un puente entre lo que el texto dice, lo que el alumno entiende y su conocimiento del mundo, es decir, la lectura no es llevada a un nivel crítico:

Me pareció interesante el cuento ya que explica la vida que tuvo que pasar la tía Cristina, cómo tuvo que pasar las burlas de su familia y demás gente porque era una mujer interesante y los hombres no buscaban mujeres como ella; siento que su vida fue muy triste pasando todo lo que le decían por no haberse casado y que, después de un año de haberse casado con el señor Arqueros, este falleciera repentinamente y a consecuencia de esto ella subió de peso y regreso a darle regalos a sus nietos.

De los textos obtenidos por quienes no realizaron la estrategia, solo hay uno que muestra un nivel de reflexión más alto que los anteriores; el texto puede leerse en el anexo 5, escrito c). Este texto, a pesar de las deficiencias del mismo, muestra

una reflexión a un nivel externo de la lectura, ya que solamente toma como ejemplo la situación que vivió la protagonista de la historia para hablar sobre otras circunstancias de la vida cotidiana, dando su visión personal. Aunque el grado de reflexión no es muy avanzado, ya que no hay un análisis o un razonamiento más profundo, sí existe una interpretación y una deducción generadas a partir de la lectura.

El grupo que sí trabajó con la estrategia se conforma de nueve alumnos; para ellos, el proceso de aplicación también fue por medio de la plataforma Zoom y se realizaron todas las actividades como se describen en el instrumento que se encuentra en el capítulo 4. Al finalizar la sesión, los estudiantes enviaron sus escritos vía correo electrónico, acompañados de una rúbrica que evalúa la experiencia en la clase y el trabajo realizado por medio de la estrategia; esta puede consultarse en el anexo 11 “Rúbrica de evaluación docente, estrategia 2”.

En los nueve escritos puede apreciarse un proceso de razonamiento. Los textos de quienes trabajaron con estrategia muestran no solo la comprensión de la lectura, sino una serie de habilidades del pensamiento que se realizaron a raíz de las reflexiones generadas por la lectura de los textos que conforman el ejercicio; ninguno de los textos muestra una operación textual como el resumen o la paráfrasis acerca de la historia.

Las principales habilidades que pueden apreciarse son la inferencia, el razonamiento, la explicación y el análisis. Todos los escritos demuestran que el texto literario fue entendido de forma correcta, lo que se traduce en una

comparación de las experiencias que los rodean, así como un razonamiento sobre sus pensamientos acerca de la presión social que existe sobre las mujeres para contraer matrimonio a una edad determinada.

Los escritos extrapolan la situación narrada en el cuento a experiencias cercanas, a partir de las cuales razonan y evalúan las situaciones para expresar su postura frente a actos determinados. Por ejemplo, el fragmento siguiente muestra un proceso de análisis; el estudiante reflexiona y analiza en torno a los estragos que puede generar la presión social desde una frase trivial:

La elección debe ser personal y no presionarte por la frase “antes de que se te pase el tren” que se escucha muy simple, pero en realidad te puede ocasionar demasiados problemas y muy graves como la depresión o la privación de la libertad a mujeres. Cásate cuando tengas la madurez suficiente.

La explicación es una de las habilidades del pensamiento más frecuente en los escritos; esta puede apreciarse en la mayoría de ellos, pues los estudiantes expresan puntos de vista personales para hacer hincapié en la forma en que rechazan la presión social que recae sobre las mujeres.

Lo anterior se ilustra en los siguientes fragmentos; cada uno corresponde a autores diferentes:

Una mujer debe de tener derecho a elegir en qué momento quiere casarse y tener una familia y para mí el forzar a una mujer a hacer eso es como un delito, una mujer cuando cree que está lista, tiene la libertad de elegir a la persona a la que ama y que cree que puede vivir feliz con él, también si el hombre está de acuerdo.

Otro tipo de errores de los matrimonios forzados, al no conocer a tu pareja, no sabes cómo es tu forma de actitud, si es violento, o cómo es la forma de trato hacia la mujer.

Adentrándonos al contexto social de la historia, pues es entendible la mentalidad que se tenía en esa época y creo que a la fecha México es uno de los países con mentalidad retrógrada y con mucha misoginia, así que no es nada raro que se escuche que una mujer necesite de un hombre, porque no es así, vuelvo a lo mismo, considero que nadie necesita de nadie para ser feliz o para estar completos.

Con un vocabulario sencillo y construcciones sintácticas simples, los estudiantes expresan sus opiniones y puntos de vista referentes al tema del cuento. Interpretan la historia, comparan las situaciones, infieren sucesos, evalúan las situaciones de las que han sido testigos y finalmente explican sus puntos de vista para consolidar un escrito que da cuenta de la efectividad de la estrategia, en comparación con los escritos elaborados por los estudiantes que no formaron parte de la misma.

Otra de las habilidades que se encuentra presente en la mayoría de los escritos es la inferencia, que se traduce en proponer alternativas, deducir conclusiones, generar hipótesis, crear relaciones lógicas, identificar ideas implícitas y explícitas, así como relacionar información.

En los escritos generados por los educandos podemos apreciar también las siguientes habilidades:

La deducción de conclusiones: «Tenemos que saber respetar decisiones y pensamientos para no cometer errores que se agudicen y se vuelvan más complicados en la vida cotidiana».

La creación de relaciones:

También de algo de lo que me doy cuenta es que nos llaman generación de cristal, pero esas personas que nos llaman así comúnmente son persona apegadas a esta ideología machista y que se alteran al ver que una mujer trabaja y que el hombre es un amo de casa y la verdad somos nosotros quienes aceptamos la libertad.

Y la identificación de ideas implícitas:

La señora Cristina se me hace una mujer empoderada, que no quiere y no tiene necesidad de estar con un hombre, por ideas retrógradas de la familia no la dejan decidir y por presión social de la madre y de su familia se ve obligada de cierta forma a conseguir un matrimonio, nada tonta la señora Cristina hace de las suyas y se inventa un matrimonio falso para poder librarse de su familia y para poder ser feliz ella sola.

En el anexo 6 pueden apreciarse dos escritos en los que se hace evidente el proceso de razonamiento y comprensión de los estudiantes a partir de los cuales se desprenden las habilidades que han sido explicadas y ejemplificadas arriba.

La siguiente tabla muestra las habilidades que se esperaban alcanzar, frente a las habilidades que se reflejaron en los escritos de los educandos:

Tabla 6. Habilidades del pensamiento, estrategia 2

La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario	
<i>Habilidades esperadas</i>	<i>Habilidades alcanzadas</i>
<ul style="list-style-type: none">• La interpretación• El análisis• La inferencia• El razonamiento• La interrogación• La comprensión• La deducción• La identificación de hipótesis	<ul style="list-style-type: none">• La inferencia• El razonamiento• La explicación• El análisis

Nota: se alcanzó el cincuenta por ciento de las habilidades esperadas.

Finalmente, se comprueba que la estrategia sí coadyuva a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas que hagan de él un ser humano reflexivo y crítico a través de la lectura de textos narrativos. Así mismo fomenta la formación de un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo.

Por medio de la rúbrica de evaluación docente puede observarse que solo el 44 % de los estudiantes retomó la información compilada por medio de la pregunta generadora que se plantea al inicio de la estrategia; para el 100 % de los educandos, el texto no literario sí fue de utilidad para la elaboración de su escrito; de igual manera, para el 100 % de los estudiantes fue oportuno leer un texto literario y un texto no literario para consolidar su escrito.

5.3. Estrategia 3: “La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo”

La estrategia 3 se puso en práctica durante el segundo semestre, de enero a mayo de 2021. Esta estrategia solicita como producto final un ensayo argumentativo donde el estudiante reflexione en torno al tema de un microrrelato. Para esta estrategia se propuso la lectura del cuento *Tejido* de Ana García Bergua. La estrategia consiste en una serie de instrucciones guiadas para la elaboración de un ensayo argumentativo que tiene como temática principal la idea central del microrrelato.

La estrategia se aplicó en el grupo 2010, conformado por 19 estudiantes; asistió el grupo completo a la clase en la que se llevó a cabo la actividad. El grupo se dividió en dos partes: la parte que no realizó la estrategia, que fue conformada por 10 estudiantes elegidos al azar; y la parte que sí realizó las actividades de la estrategia se conformó por los 9 estudiantes restantes. Solo 17 alumnos presentaron el producto final.

En los escritos presentados por los diez estudiantes que no realizaron la estrategia el proceso fue el siguiente: se les proporcionó el microrrelato de forma digital, el cual fue leído en voz alta por la docente mediante una sesión de Zoom; al finalizar la lectura, se explicó qué era una minificción, así como la estructura de un texto argumentativo; se mostró un breve ejemplo y a continuación se pidió que elaboraran un ensayo argumentativo de una cuartilla, siguiendo la estructura propuesta con una temática relacionada con el contenido del cuento.

Del grupo que trabajó sin estrategia se entregaron ocho escritos. Cinco de ellos muestran una mezcla de resumen con opinión. La primera parte del escrito es meramente una paráfrasis o resumen del microrrelato; la segunda parte muestra una opinión sobre la temática del texto; todos ellos se refieren a la ambición como el problema principal del microrrelato. Algunos de los escritos pueden apreciarse en el anexo 7.

En estos cinco textos no se observa de forma clara o definida la estructura del ensayo argumentativo: introducción que contenga una tesis; desarrollo que muestre argumentos que defiendan la postura inicial; conclusión, breve resumen de los argumentos importantes, así como opiniones centrales. Por el contrario, los cinco escritos muestran un primer párrafo en el que se resume el texto y un segundo párrafo en el que expresan una opinión al respecto del tema principal.

Es decir, en su mayoría, los estudiantes presentaron problemas para lograr la consolidación de la actividad, ya sea porque no comprendieron el texto o porque no entendieron la estructura del ensayo. Además, en cuatro de los textos pueden observarse detalles muy similares tanto en la redacción como en las ideas, lo que indica que los estudiantes recurrieron a la copia del trabajo de alguno de sus compañeros, o bien, pidieron ayuda a algún estudiante y este les facilitó el texto que elaboró y ellos solo cambiaron algunos detalles.

En los tres trabajos restantes puede apreciarse una mejor comprensión del texto y de la instrucción, ya que los estudiantes lograron interpretar el relato, comprenderlo, razonar en torno al tema, generar inferencias y finalmente explicar

mediante un breve ensayo sus opiniones en torno al problema que identificaron. Aunque estos representan la minoría del grupo que trabajó sin estrategia, consiguieron plasmar diversas habilidades del pensamiento por medio de la lectura de un texto narrativo sin ayuda de una estrategia que los guíe en el proceso.

Por ejemplo, el siguiente fragmento da muestra de que el educando interpretó el microrrelato, lo asoció a su contexto inmediato, analizando así una situación cercana a él:

La explotación es muy fácil de entender sabemos que es una persona o grupo de personas con mayor poderío en todos los sentidos ejemplo los ricos, los dueños de empresas son comúnmente señalados por cometer estos actos de explotación como hacerlos trabajar más y no pagar un sueldo digno esto es lo que comúnmente respondemos cuando nos preguntan qué es la explotación pero va más allá de eso porque lo podemos ver por ejemplo en la familia, existen casos de padres que explotan a sus hijos trabajando en fábricas, en negocios familiares incluso en el semáforo vendiendo chicles, aunque no están permitidos en todos los sentidos los actos de explotación se siguen haciendo día a día año por año hasta que no pueden seguir trabajando más o cumpliendo con su “deber”.

En el texto de este alumno, puede apreciarse la comparación, la reflexión, la interpretación, el razonamiento, la explicación y la inferencia; todas ellas son habilidades del pensamiento crítico.

En otro de los textos, podemos leer lo siguiente:

En esta minihistoria se puede apreciar cómo influye mucho la mente, y cómo puede llegar a ser muy poderosa en cuestión de pensar, y pensar muchísimo.

La mente es una maravilla, y cada quien tiene ese poder de hacer con ella lo que sea, en este caso al meter tanta presión, tantos pensamientos, tantas ideas irrelevantes en ese momento, esta deja de funcionar; claramente esto no es correcto ni mucho menos sano.

Da mucho qué idear, ya que poniéndolo en una situación de la vida diaria, así se va la vida, pensando, pensando en un futuro sin disfrutar el presente, preideando las cosas. Y eso hasta cierto punto es algo desgastante para la salud mental.

De nueva cuenta, el escrito del educando muestra el razonamiento, la comparación y la interpretación. La lectura sirve como punto de partida para reflexionar sobre diversos acontecimientos cercanos al educando, apropiándose así de la historia, interpretándola, comparándola y generando escritos que van más allá de la simple repetición de lo que dice el texto original.

Lo anterior demuestra que, aunque son la minoría, el grupo 2010 del Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín está conformado por estudiantes que tienen un mejor desarrollo de las habilidades del pensamiento, mismas que les serán de gran utilidad para los siguientes semestres, así como para la continuación de su vida académica y profesional.

El grupo que sí trabajó con la estrategia se conforma de nueve alumnos; el proceso de aplicación fue por medio de la plataforma Zoom; por medio del correo electrónico se les envió el instrumento que se presenta en el capítulo 4. Se realizó la lectura del microrrelato en voz alta y a continuación se fue guiando el proceso para la elaboración del ensayo como se muestra en el instrumento. La instrucción se acompañó siempre de un ejemplo con otra temática y no se habló previamente sobre el tema del texto. Al finalizar la sesión, los estudiantes enviaron sus escritos

vía correo electrónico, acompañados de una rúbrica que evalúa la experiencia en la clase y el trabajo realizado por medio de la estrategia; esta puede consultarse en el anexo 11 “Rúbrica de evaluación docente, estrategia 3”.

De los nueve textos entregados por el grupo que sí realizó la estrategia, en ocho se observa un mismo patrón: la temática del ensayo se basa en el personaje del cuento y lo que el estudiante interpreta respecto a la forma en cómo el personaje actuó. El error común en todos los textos es que basaron la elaboración de los escritos en el microrrelato, es decir, no comprendieron el mismo ni tampoco lograron extrapolar la historia a su contexto con la intención de realizar una apropiación del tema y exponer sus argumentos mediante un análisis detallado del mismo.

Los ocho textos muestran un resumen del microrrelato y una mediana, pobre o errónea interpretación del mismo. Desde la primera instrucción, la elaboración de la tesis, puede percibirse el error. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

1. La araña María del Socorro se cansó de cuentas por el abundante trabajo de sus empleados.
2. Las arañitas tejían por la araña María.
3. La araña María dejó de trabajar para ordenar a las demás arañitas, pero a la vez todo cayó.

Las tesis de estos ocho trabajos se centran por completo en el personaje del microrrelato, por consiguiente, todo el ensayo se elaboró conforme a la forma de actuar del mismo.

Es importante hablar sobre dos errores que pueden percibirse hasta este punto: por una parte, como docente debí supervisar que la elaboración de la tesis fuera la adecuada para poder corregir el error en un punto rescatable y no dejar que siguieran avanzando, creyendo que la instrucción y el ejemplo eran suficientes para que el trabajo se elaborara de forma correcta. Por otra parte, considero que el otro error radica en la elaboración de la estrategia, ya que debió incluirse un punto en el que se hablara sobre el tema del cuento, que los estudiantes expusieran lo que entendían y orientar las opiniones hacia un mismo punto. Así, el resultado de la estrategia hubiese sido diferente, como se ha podido observar en la aplicación de las dos estrategias anteriores.

La escritura de los argumentos, así como las conclusiones, sigue basada en las acciones del personaje. A pesar de que la estrategia solicita ampliar cada uno de los argumentos mediante ideas que fortalezcan la idea central, los estudiantes no lograron comprender las instrucciones y los argumentos se resumen a un par de líneas que resumen lo dicho en el microrrelato.

La estrategia se diseñó de forma muy ambiciosa, puesto que pretendía que el estudiante desarrollara las habilidades de interpretación, análisis, razonamiento, explicación, comprensión, evaluación, inferencia y metacognición. A diferencia de las estrategias anteriores, esta incluye la metacognición, que pretendía

desarrollarse por medio de la corrección del ensayo, ya que el educando tendría que leer, volver a pensar y adecuar sus reflexiones, logrando así una mejor expresión de las mismas, pero el objetivo no se logró.

Así mismo, mediante esta estrategia pretendía reforzarse la estructura del ensayo argumentativo, así como la coherencia y cohesión en la escritura; desafortunadamente, los textos entregados muestran que estas habilidades de escritura aún no están consolidadas y debe seguirse trabajando en ellas.

De los nueve textos entregados, uno solo se acerca a los objetivos deseados; este puede leerse en el anexo 8. En él puede apreciarse la interpretación, el razonamiento, la inferencia y el análisis. Desde la tesis “María del Socorro trabaja mucho, tanto que no vive su vida” se observa la inferencia que se hace sobre las acciones del personaje. A partir de esta sencilla reflexión, el educando desarrolla un ensayo en el que expresa su interpretación del microrrelato. Después de la idea central “no vive su vida”, escribe una serie de argumentos en los que explica por qué el trabajo no debe ser una prioridad y cómo enfrentar las obligaciones que esta actividad conlleva.

Por medio de reflexiones sencillas, un tanto vagas y sin la suficiente cohesión, el estudiante razona sobre los problemas de la vida y analiza, e incluso sugiere, cómo enfrentar estas situaciones. Es evidente que el texto muestra diversos errores, sobre todo en la cohesión que se manifiesta en la dispersión de las ideas, pero si el estudiante hubiese corregido el texto más de una ocasión, seguramente habría mejorado el resultado.

En la siguiente tabla, se muestran las habilidades del pensamiento que deseaban alcanzarse mediante el diseño de esta estrategia, frente a las habilidades logradas en un solo escrito:

Tabla 7. Habilidades del pensamiento, estrategia 3

La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo	
<i>Habilidades esperadas</i>	<i>Habilidades alcanzadas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación • El análisis • El razonamiento • La explicación • La metacognición • La comprensión • La evaluación • La inferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación • El razonamiento • La inferencia • El análisis

Nota: se alcanzó el cincuenta por ciento de las habilidades esperadas.

A pesar del fracaso en la estrategia, la actividad nos permite visualizar carencias importantes que deben solucionarse. En relación con el trabajo de los estudiantes, es importante fortalecer los siguientes temas: la estructura de los párrafos, la cohesión y la coherencia, y la estructura del ensayo argumentativo. La estrategia debe mejorarse mediante la inserción de instrucciones que inviten a compartir en plenaria los pensamientos generados tras la lectura del texto para poner en práctica la escucha atenta y la valoración de las opiniones del otro, con la intención de orientar el producto final hacia un resultado en el que permee la interpretación, el análisis y la apropiación del relato mediante la comparación de situaciones cercanas al contexto del educando. Finalmente, el docente debe trabajar en una supervisión cercana al texto que el estudiante está realizando para corregir errores de forma oportuna. Lo anterior con la intención de poner en

práctica la estrategia en otras condiciones que permitan resultados cercanos a lo deseado.

Respecto a la rúbrica en la que los educandos calificaron el desarrollo de la estrategia, puede rescatarse lo siguiente: el 62.5 % de los alumnos afirma que logró identificar el tema del cuento; al no haber una retroalimentación antes de responder la rúbrica, el educando no puede asegurar que sí lo identificó, ya que sus ensayos muestran lo contrario. El 37.5 % de los estudiantes calificó de “regular” la estructura de la estrategia; efectivamente, la rúbrica muestra que el estudiante no se sintió del todo seguro o cómodo con ella. El 50 % de los alumnos evaluó como “regular” la metodología de la clase; nuevamente, la rúbrica nos da cuenta de que la estrategia y la forma de abordarla no fueron las apropiadas para consolidar un producto de calidad.

5.4. Estrategia 4: “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”

La estrategia 4 se puso en práctica durante el segundo semestre, de enero a mayo de 2021. Esta estrategia solicita como producto final un comentario analítico donde el estudiante reflexione en torno a la siguiente pregunta: “¿Hay una correlación entre el sentimiento de horror que provocan las obras artísticas con el trasfondo sociocultural que muestra la obra literaria?”.

Para esta estrategia se propuso la lectura del cuento *El huésped* de Amparo Dávila, así como la observación de una serie de pinturas de diversos autores; al finalizar las actividades que forman parte del diseño de la estrategia, se pidió al

alumno que reflexionara en torno a la pregunta anterior y a partir de ella elaborara su escrito.

La estrategia se aplicó en el grupo 2010, conformado por 22 estudiantes; asistieron 19 a la clase en la que se llevó a cabo la actividad. El grupo se dividió en dos partes: la parte que no realizó la estrategia, que fue conformada por 9 estudiantes elegidos al azar; y la parte que sí realizó las actividades de la estrategia que se conformó por los 10 estudiantes restantes. Solo 17 alumnos presentaron el producto final.

En esta ocasión, la metodología varió un poco con relación a las estrategias anteriores. En una clase previa a la aplicación de la estrategia, se explicó qué era el contexto sociocultural, qué información lo conformaba y se le solicitó a todo el grupo que buscara información sobre el contexto sociocultural de Amparo Dávila y que recopilara los datos encontrados en fichas de trabajo. Después, en plenaria, se compartió la información recopilada.

En la clase siguiente, se segmentó al grupo para la aplicación de la estrategia. Al grupo que trabajó sin estrategia, únicamente se le dio la indicación de leer el cuento *El huésped* y elaborar un escrito de una cuartilla en el que respondieran a la siguiente pregunta: “¿Hay una correlación entre el sentimiento de horror que se muestra en la historia con el trasfondo sociocultural de la autora?”.

De los nueve alumnos que conformaron este grupo, siete presentaron el producto final. El resultado fue sorprendente, ya que ningún trabajo mostró un

resumen o una paráfrasis del cuento; por el contrario, todos responden a la pregunta planteada mediante una argumentación basada en hechos sobre la vida de la autora, sus vivencias y datos culturales de la época.

A través de reflexiones sencillas, los alumnos incorporan la información que encontraron sobre el contexto sociocultural de la autora para dar sustento a la interpretación del cuento. Es decir, analizaron la información previa, comprendieron el cuento en su totalidad, razonaron los datos obtenidos y finalmente expresaron sus conocimientos mediante la interpretación de la historia.

En los escritos podemos leer la correcta interpretación que hicieron los estudiantes sobre la relegación y la violencia psicológica que vive la mujer, la cual es atormentada por la presencia de un ser maligno que habita en su casa, además de la poca importancia que el esposo muestra sobre las emociones que alberga la protagonista de la historia.

El éxito de los escritos radica en la explicación e investigación previas sobre el contexto sociocultural de la autora, que los alumnos investigaron con antelación. Probablemente, si ellos no hubiesen investigado sobre el contexto y compartido la información que encontraron, no habrían logrado interpretar la historia de la misma forma y quizá en los escritos habríamos podido leer un resumen o paráfrasis del cuento como había sido el resultado de las sesiones anteriores.

En el anexo 9 pueden apreciarse un par de escritos que dan cuenta sobre las habilidades que los alumnos lograron desarrollar sin la aplicación de la estrategia,

entre las que puede resaltarse la interpretación, el análisis, la inferencia y la comprensión.

Para el grupo que sí aplicó la estrategia, la metodología fue la siguiente: en una sesión a través de la plataforma Zoom, se envió el instrumento para el alumno, que puede apreciarse en el capítulo 4, y se realizaron las actividades conforme se describe en él. Primero se pidió que observaran con detalle las pinturas propuestas para la actividad; a continuación, compartieron sus impresiones sobre las mismas; luego se retomó la información sobre el contexto sociocultural de Amparo Dávila que se había estudiado en una sesión anterior; se compartieron principalmente los datos que resultaron más interesantes para cada estudiante; luego se leyó el cuento *El huésped* en voz alta. Al finalizar la lectura, se explicó brevemente el texto y se reflexionó en torno a las preguntas que aparecen en el instrumento. Para terminar, se solicitó un comentario de una cuartilla en la que tendrían que responder a la siguiente pregunta: “¿Hay una correlación entre el sentimiento de horror que provocan las obras artísticas con el trasfondo sociocultural que muestra la obra literaria?”.

De los diez alumnos que conformaron el equipo con estrategia, todos entregaron el producto final, junto con la rúbrica en la que evaluaron la experiencia en clase mediante la aplicación del instrumento. En los diez escritos puede apreciarse la comprensión del texto, la interpretación del mismo, el razonamiento lógico, la observación y la deducción.

La observación de las pinturas les permitió comprender los sentimientos que se expresan en las mismas para anclar estos a las emociones que vive la protagonista de la historia y lograr una relación entre las situaciones socioculturales a las que se enfrenta el ser humano a través del tiempo.

En los escritos que fueron resultado de esta actividad puede leerse que los alumnos identifican la soledad, la angustia, la depresión, el miedo y el temor, entre otros, como sentimientos recurrentes en las obras artísticas. Estas emociones permitieron a los estudiantes relacionarlas con las que vive la mujer de la historia y con la vida personal de la autora, para así lograr entender el concepto de literatura vivencial y expresar cómo el cuento se construye, muchas veces, desde las vivencias del autor o sobre los acontecimientos que lo rodean, es decir, sobre su contexto sociocultural.

Las obras artísticas observadas fueron de gran ayuda para entender las emociones de la protagonista y reconocer el trasfondo sociocultural que se muestra en el texto. Finalmente, el estudiante logró establecer una comunicación entre dos formas de expresión diferentes, producidas en contextos distintos, pero con emociones similares. Por ello, se afirma que la estrategia coadyuvó a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior, logrando que el estudiante interpretara las obras, las analizara e infiriera diversas situaciones que se plasman en la lectura.

La siguiente tabla muestra las habilidades que se esperaba que el alumno desarrollara mediante la implementación de la estrategia y las habilidades que se reconocieron en los textos elaborados por los estudiantes.

Tabla 8. Habilidades del pensamiento, estrategia 4

El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea	
<i>Habilidades esperadas</i>	<i>Habilidades alcanzadas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación • El análisis • La inferencia • El razonamiento • La metacognición • La comprensión • La deducción • La observación 	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación • El análisis • El razonamiento • La comprensión • La observación • La inferencia • La deducción

Nota: se alcanzó más del ochenta por ciento de las habilidades esperadas.

La rúbrica que se entregó al alumno para evaluar la sesión puede leerse en el anexo 11 “Rúbrica de evaluación docente, estrategia 4”. Los resultados indican que la observación de las pinturas le ayudó al 80 % a construir su comentario. Conocer el contexto sociocultural de la autora fue de utilidad para el 100 % en la elaboración del escrito. El 80 % aseguró que logró establecer una relación entre el texto y las obras. Finalmente, la clase y su metodología resultaron interesantes para el 70 %.

Tras la aplicación de las cuatro estrategias, puede observarse que al menos tres de ellas son de utilidad para el desarrollo de la clase, ya que con su aplicación se establece una diferencia importante sobre el desarrollo de habilidades necesarias para el pensamiento crítico. Además, se ha demostrado que uno de los

obstáculos más grandes ha logrado superarse: la comprensión del texto y la interpretación del mismo, dejando atrás la reproducción parcial o total de la anécdota del cuento.

Un correcto acompañamiento, el diseño de actividades antes, durante y después de la lectura, así como la selección de textos adecuados, puede lograr que el estudiante reflexione en torno a la lectura, desarrolle una opinión clara y sobre todo propia, sin la necesidad de imitar lo dicho por otros. Se afirma que las estrategias han alcanzado sus principales objetivos: coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos; formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo; y propiciar la redacción de un comentario analítico realizado por el alumno mediante las etapas del proceso de escritura para la demostración del análisis literario.

A través de la aplicación de las estrategias también queda en evidencia la urgente necesidad de intervención para corregir problemas de redacción que presenta la gran mayoría de estudiantes, situación que requiere una pronta solución para lograr que el alumno siga avanzando hacia la consolidación de los principios del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como el cumplimiento de los propósitos de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental”.

Conclusiones

La investigación que se realizó consistió en diseñar y aplicar estrategias didácticas que coadyuvaran a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior. Para ello se eligió el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín, específicamente los grupos 1010 y 2010, con quienes se realizó la aplicación de las estrategias con el fin de contribuir al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, mismas que permitirían una mejora en la construcción de reflexiones críticas que serán de utilidad en la vida académica y profesional del estudiante.

Para lograr los objetivos que se perseguían a través de la elaboración del proyecto, se realizó un estudio del marco contextual sobre el lugar en el que se realizó la intervención. Se eligió el Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín por ser una institución que comparte la misión, visión, filosofía y plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que este busca formar educandos capaces de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, además de formar pensadores críticos capaces de solventar las necesidades del país.

Para lograr la formación de pensadores críticos y reflexivos, los educandos deben desarrollar y afianzar las bases del pensamiento crítico mediante la mejora de una serie de habilidades que forman parte de las categorías de organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. Es decir, un

estudiante que es capaz de formular un pensamiento crítico tiene las habilidades para formular hipótesis, responder preguntas, iniciar una investigación, generar argumentos, plantear soluciones, emitir opiniones y comunicarse consecuentemente con la intención de transformar su pensamiento a partir de una educación dialógica para conseguir un conocimiento crítico y constructivo.

De acuerdo con los fines educativos del CCH, todo educando debe desarrollar las habilidades que le permitan la construcción de un pensamiento crítico. Para ello la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” busca formar al estudiante desde los ejes básicos como son la escritura, la oralidad, la escucha, la investigación y la literatura, con la intención de que aprenda a razonar, abstraer y organizar su pensamiento; tenga las habilidades para conceptualizar y significar la realidad; logre acceder a los diversos campos del saber; afine su identidad y construya y ejerza su capacidad crítica.

La materia tiene como finalidad que el estudiante adquiera las habilidades necesarias para usar la lengua, para que entienda todo tipo de textos y tenga la capacidad crítico-argumentativa de elaborar todo tipo de escritos en donde se haga gala de su concepción del mundo y de sus habilidades académicas y profesionales.

Además, ayuda al estudiante no solo a ampliar su vocabulario, extender su bagaje cultural y conocer la función de su lengua nativa, sino que también a consolidar sus pensamientos y reflexionar en torno a ellos, mejorar sus

habilidades comunicativas y de redacción, adquirir destrezas a través de las cuales pueda rescatar ideas principales, solucionar problemas, inferir información, formular hipótesis y comprender e interpretar textos de toda índole, es decir, a desarrollar habilidades que le permitan la formulación de reflexiones y pensamientos críticos.

“Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” se direcciona a partir de todos los principios del CCH: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. Se busca que el estudiante aprenda a aprender las bases para formular el pensamiento crítico y cuestionar sus conocimientos; que aprenda a hacer diversos procedimientos que le permitan formarse como sujeto crítico y reflexivo, bajo la dirección y guía del docente quien por medio estrategias metacognitivas debe lograr en el educando el desarrollo de habilidades que le permitan entender, inferir, argumentar y expresar ideas, así como resolver problemas dentro y fuera del aula; finalmente, que aprenda a ser mediante el desarrollo e interacción social que le ayude a que se autoconozca y conozca y respete su entorno.

En conclusión, el “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” busca formar pensadores críticos; por ello, el marco contextual se complementó mediante el estudio de un marco teórico basado en el análisis del pensamiento crítico.

Tras revisar las definiciones del pensamiento crítico de Ennis, Dewey, Facione, Drewett, Lipman, López Calva, Paul, Kuhn y Weinstock, Villarini, Kurlan y

Santelices se concluyó que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo y complejo que se caracteriza por una constante reflexión sobre el juicio generado, que se evalúa, se reflexiona, se cuestiona, se infiere, se decide e, incluso, se piensa por qué se llega a un juicio con el fin de autocorregirlo de manera constante.

Se habló sobre las habilidades del pensamiento crítico que, de acuerdo con el panel de expertos que publicaron el *Informe Delphi* y otros estudiosos del tema, son el razonamiento, la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación, la autorregulación, la interrogación y la metacognición. Por lo que puede afirmarse que todo buen pensador crítico debe ser imparcial, tener buen juicio, inclinarse por la razón, emitir juicios imparciales que sean guiados por el razonamiento analítico, sistemático y con una marcada inclinación hacia el cuestionamiento.

Partiendo de lo anterior, se diseñaron cuatro estrategias didácticas que tuvieron como objetivo coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior. Las estrategias que se presentaron en esta investigación tuvieron la intención de que cualquier docente pudiera ponerlas en práctica en cualquier sistema educativo que en sus planes de estudio incluya el estudio de la literatura; además, pueden ser implementadas con diversos textos narrativos, pues los que se incluyeron en el diseño son solo una propuesta y un ejemplo de cómo se aplicaron en el contexto descrito anteriormente.

Asimismo, las cuatro estrategias diseñadas para la elaboración de este proyecto tuvieron la intención de coadyuvar en la mejora de las habilidades del pensamiento crítico. Principalmente, se buscó con el diseño, desarrollo y aplicación de las estrategias que el estudiante perfeccionara la interpretación, la inferencia, el análisis, la evaluación, el razonamiento, la explicación, la metacognición, la comprensión, la deducción, la interrogación, la identificación de hipótesis y la observación. Todas ellas definidas por los expertos como habilidades que desarrollan el pensamiento crítico.

Para la implementación de las estrategias, el corpus de trabajo se dividió en dos subgrupos: el grupo que trabajó con la estrategia y el grupo que trabajó sin ella, ambos seleccionados al azar en cada una de las sesiones. La intención de dividir al corpus en dos grupos se basó en la búsqueda de resultados diferentes para poder comprobar que el diseño y la aplicación de las estrategias didácticas sí lograrán su cometido.

En la aplicación de las estrategias pudo comprobarse que tras el proceso de aplicación los estudiantes que sí trabajaron con la estrategia lograron redactar textos en los que se evidencian diversas habilidades del pensamiento crítico. En la siguiente tabla se muestran las habilidades que cada estrategia logró desarrollar:

Tabla 9. Habilidades del pensamiento crítico por estrategia

Habilidades alcanzadas			
<i>Estrategia 1</i>	<i>Estrategia 2</i>	<i>Estrategia 3</i>	<i>Estrategia 4</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación • El razonamiento • La comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • La inferencia • El razonamiento • La explicación • El análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación • El razonamiento • La inferencia • El análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación • El análisis • El razonamiento • La comprensión • La observación • La inferencia • La deducción

Nota: se muestran las habilidades del pensamiento crítico alcanzadas en la aplicación de las estrategias en los grupos 1010 y 2010 del Instituto de Desarrollo Profesional y Humano San Agustín.

Aunque el diseño de las estrategias era más ambicioso y pretendía el desarrollo de muchas más habilidades como se muestra en la tabla 4, es innegable que las estrategias lograron parte de su cometido al conseguir que el estudiante interpretara de forma correcta la lectura, razonara sobre las temáticas planteadas y las trasladara a su contexto inmediato para analizar diversas situaciones y plasmar sus opiniones en el texto. Igualmente, por medio de la lectura el educando tuvo la capacidad crítica de inferir información, explicar sucesos y comprender problemáticas presentes en el texto. Habilidades que no lograron los estudiantes que no trabajaron con las estrategias, comprobando así que el propósito de las estrategias se cumplió.

La tabla 9 nos permite observar un notable incremento de habilidades alcanzadas en la estrategia 4; lo anterior, da muestra de que con el trabajo constante es posible que el estudiante desarrolle otras habilidades que le permitan seguir formándose como un pensador crítico. Si el maestro pone en práctica

diversas estrategias que incentiven las habilidades del pensamiento crítico, el alumno tendrá más posibilidades de desarrollarlas y afianzarlas con el paso del tiempo, de tal forma que podría desenvolverse en mejor medida en las actividades académicas y laborales que realice en el futuro. Por ello, es importante que como docentes implementemos estrategias que permitan al estudiante poner en práctica habilidades que, en muchas ocasiones, damos por sentado que son dominadas y que podrá desarrollarlas en su paso por el bachillerato, pero la realidad dista de esta utopía.

Es importante resaltar que las estrategias 1, 3 y 4 contemplaban la metacognición como un resultado alcanzable; sin embargo, en ninguno de los ejercicios se vio un reflejo de esta. Pienso que el principal motivo fue porque las estrategias 1 y 4 no estaban diseñadas para que el estudiante desarrollara una reflexión sobre sus propios pensamientos, es decir, que tomara conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje por medio de actividades que se indicaran en el desarrollo del ejercicio; en cambio, la estrategia 3 sí solicitaba una corrección constante sobre el producto final, que era el ensayo, lo cual podría tomarse como una forma de invitar al estudiante a repensar lo que había escrito con la intención de mejorarlo; a pesar de ello, los trabajos entregados no muestran que el estudiante hiciera correcciones de contenido, únicamente de ortografía, por lo que, definitivamente, la metacognición no fue una habilidad que se desarrollara.

Aunado a lo anterior, considero que si los estudiantes hubiesen llevado a cabo el desarrollo de las estrategias de forma presencial, y no en el contexto en

línea, es más probable que la metacognición se hubiera alcanzado, porque la retroalimentación constante y oportuna de mi parte, hubiera permitido señalar de forma indirecta situaciones en las que el estudiante podría pensar, corregir o mejorar su escrito, pero al existir la barrera de la conexión en línea, solo podía revisar el trabajo una vez concluido, por lo tanto, no había tiempo ni espacio para indicar cuestiones por medio de preguntas detonadoras que incentivaran a plantearse nuevamente la información.

El objetivo general que se planteó para esta propuesta de investigación fue el siguiente: coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior. Se afirma que el objetivo se alcanzó ya que la aplicación de las estrategias mostró que los estudiantes que tuvieron la oportunidad de trabajar con ellas sí generaron reflexiones críticas a partir de la lectura y las instrucciones sugeridas para cada una. A partir de un diseño sencillo, pero contundente, el estudiante tuvo la capacidad crítico-argumentativa de expresar lo que comprendió, analizó e infirió a partir del texto propuesto.

Los objetivos particulares que se buscaban alcanzar fueron los siguientes: elaborar estrategias didácticas que se implementaran en las unidades “Cuento y novela. Variación creativa” y “Cuento y novela. Comentario analítico”, de primero y segundo semestres, respectivamente, de la materia “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” del plan de estudios del CCH de 1996, con modificación en 2016; y aplicar las estrategias didácticas que coadyuven a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas.

Ambos objetivos también se lograron. En el capítulo 4 pueden observarse las cuatro estrategias que se diseñaron para abordar las unidades que involucran la lectura de textos narrativos en primero y segundo semestres del programa de estudios del CCH. También, en el capítulo 5 puede apreciarse el proceso de aplicación y los resultados obtenidos por medio de las estrategias.

Los objetivos en común de las cuatro estrategias diseñadas para el proyecto fueron los siguientes: coadyuvar a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos; formar un puente entre lo que dice el texto, lo que el alumno entiende e interpreta y su capacidad para llevar sus conocimientos a un estado crítico-argumentativo; y propiciar la redacción de un comentario analítico realizado por el alumno mediante las etapas del proceso de escritura para la demostración del análisis literario.

Se afirma que los tres objetivos se alcanzaron. Primero, porque el estudiante que trabajó con las estrategias logró apropiarse del texto mediante la comprensión total de este, luego pudo formar un puente entre lo que el texto expresaba y lo que él entendía para así generar una reflexión por escrito en la que plasmó sus experiencias a través de la lectura. Segundo, porque el resultado final de las estrategias fue la elaboración de escritos en los que demostró su análisis literario.

A pesar de que no se logró el desarrollo de todas las habilidades del pensamiento crítico que se pretendían, pudo demostrarse que las estrategias sí

contribuyeron al desarrollo de diversas habilidades que serán de utilidad en la vida académica y profesional del estudiante. De igual forma, la reflexión final, que se ha generado tras la revisión de los resultados obtenidos en conjunto con las rúbricas, ha permitido plantear diversas mejoras que podrían implementarse en los instrumentos con la intención de alcanzar mejores resultados o perfeccionar los ya dominados. Asimismo, seguir creando nuevas estrategias que involucren las nuevas tecnologías para generar actividades didácticas que permitan al estudiante seguir desarrollando las habilidades del pensamiento crítico.

Dado lo anterior, no se rechaza la hipótesis, ya que el desarrollo de las estrategias coadyuvó a la formación de educandos competentes para generar reflexiones críticas a través de la lectura de textos narrativos en el nivel medio superior como se demostró en el capítulo 5 que evidencia el avance y progreso de los estudiantes que trabajaron con las estrategias, frente a quienes no lo hicieron.

Anexos

Anexo 1. Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1996, con modificaciones en 2016

Mapa Curricular del Plan de Estudios 2016							Horas/Créditos
PRIMER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS I	TALLER DE CÓMPUTO <small>(Compendio de referencias en línea)</small>	QUÍMICA I	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	INGLÉS I / FRANCÉS I	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
SEGUNDO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS II	TALLER DE CÓMPUTO <small>(Compendio de referencias en línea)</small>	QUÍMICA II	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	INGLÉS II / FRANCÉS II	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
TERCER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III	INGLÉS III / FRANCÉS III	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58
CUARTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV	INGLÉS IV / FRANCÉS IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58

QUINTO SEMESTRE								
ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)		
			OBLIGATORIA	OPTATIVA				
	CÁLCULO I ESTADÍSTICA I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I	BIOLOGÍA III FÍSICA III QUÍMICA III	FILOSOFÍA I	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I	ADMINISTRACIÓN I ANTROPOLOGÍA I CIENCIAS DE LA SALUD I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I DERECHO I ECONOMÍA I GEOGRAFÍA I PSICOLOGÍA I TEORÍA DE LA HISTORIA I	GRIEGO I LATÍN I LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I TALLER DE COMUNICACIÓN I TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I		
HORAS	4	4	4	4	4	4	28	
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56	
SEXTO SEMESTRE								
ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)		
			OBLIGATORIA	OPTATIVA				
	CÁLCULO II ESTADÍSTICA II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II	BIOLOGÍA IV FÍSICA IV QUÍMICA IV	FILOSOFÍA II	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II	ADMINISTRACIÓN II ANTROPOLOGÍA II CIENCIAS DE LA SALUD II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II DERECHO II ECONOMÍA II GEOGRAFÍA II PSICOLOGÍA II TEORÍA DE LA HISTORIA II	GRIEGO II LATÍN II LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II TALLER DE COMUNICACIÓN II TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II		
HORAS	4	4	4	4	4	4	28	
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56	
TOTAL							332	↑

Anexo 2. Encuesta sobre el perfil del estudiante del Instituto San Agustín

Perfil del estudiante de Instituto San Agustín

El siguiente formulario permitirá bosquejar el perfil general del estudiante del Instituto San Agustín.

Género *

- Femenino
- Masculino

Edad *

- 14 años
- 15 años
- 16 años
- 17 años
- 18 años
- 19 años
- 20 años

¿Por qué razón decidiste estudiar en Instituto San Agustín? *

- Me queda cerca de casa
- Mi hermano (a) estudió ahí
- Recomendación de un familiar, amistad u otro
- Mis papás o tutores tomaron la decisión
- Por cuestiones económicas
- Otra...

Estudiaste la escuela secundaria en: *

- Escuela pública
- Escuela privada

¿Realizaste examen COMIPEMS? *

- Sí
- No

En caso de haber realizado examen COMIPEMS, ¿Cuál de los siguientes fue tu resultado?

- Sin derecho a opción
- Con derecho a otra opción: Bachilleres, Cetis, Conalep
- Institución de la UNAM o IPN turno Vespertino
- Institución muy lejana a mi zona de residencia
- Otra...

¿Qué semestre cursas actualmente? *

- Segundo semestre
- Cuarto semestre
- Sexto semestre

¿Trabajas? *

- Sí
- No
- Solo en vacaciones

¿Cuántas materias tienes reprobadas actualmente? *

- Ninguna
- Una
- Entre 1 y 3
- Entre 4 y 6
- Más de 6
- Otra...

¿Qué promedio general tienes en Instituto San Agustín? *

- Menor a 5.0
- Entre 5.1 y 6.5
- Entre 6.6 a 7.5
- Entre 7.6 a 8.5
- Entre 8.6 a 9.5
- Entre 9.5 a 10

¿En qué delegación donde resides? *

- Gustavo A. Madero
- Venustiano Carranza
- Cuauhtémoc
- Azcapotzalco
- Miguel Hidalgo
- Otra...

Grado de estudios de tu padre *

- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato
- Universidad
- Posgrado
- Otra...

Grado de estudios de tu madre *

- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato
- Universidad
- Posgrado
- Otra...

Ocupación de tu padre *

- Obrero
- Comerciante
- Empleado en negocio ajeno
- Empleado en neogocio propio
- Conductor de transporte público
- Profesionista
- Desempleado
- Otra...

Ocupación de tu madre *

- Obrero
- Comerciante
- Empleado en negocio ajeno
- Empleado en neogocio propio
- Conductor de transporte público
- Profesionista
- Desempleado
- Ama de casa
- Otra...

¿Con quién vives? *

- Con mi mamá
- Con mi papá
- Con mi mamá y hermanos
- Con mi papá y hermanos
- Con padre o madre y su pareja
- Con mis abuelos
- Con mis tíos
- Con otro familiar
- Solo (a)
- Otra...

Al concluir el bachillerato, ¿qué planes tienes? *

- Estudiar la Universidad
- Trabajar
- Estudiar inglés u otro idioma
- Tomar un año sabático
- Aún no lo tengo claro
- Otra...

¿Quién paga tus estudios? *

- Mi mamá
- Mi papá
- Mis abuelos (as)
- Mis tíos (as)
- Yo
- Otra...

Anexo 3. Escritos sin estrategia

Algunos escritos generados por alumnos del grupo que no realizó la estrategia número 1 “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito”.

Escrito a)

La sirena

El texto trata que Johnny y McDunn eran los encargados de encender unos faros de luz, comenzaron a hablar sobre los misterios que pueden haber en el mar, sobre como hace años todos los peces salieron a la superficie. McDunn habla que a pesar de las máquinas y submarinos, van a pasar diez mil siglos antes para pisar lo que realmente son las tierras sumergidas y en verdad sientas miedo.

McDunn le reservó algo especial a Johnny, subieron escalones hasta llegar a la parte de arriba, McDunn apagó las luces del cuarto para que no hubieran reflejos en las paredes de vidrio; se escuchaba la voz de un animal gigantesco y solitario que gritaba en la noche, en esa época del año algo visitaba el faro.

Esa era la noche en el que algo iba a suceder, era algo que había sucedido en los últimos 3 años. Esperaron a que ocurriera algo; después de un tiempo sonó la sirena pero algo se escuchaba y se acercaba al faro nadando. En el mar profundo había algo moviéndose, desde la superficie del mar salió una cabeza grande, oscura, con ojos inmensos y después un cuello, la cabeza se alzó más de 12 metros por encima del agua, la cola se sacudía sobre las aguas, al parecer, el monstruo tenía entre 20 y 30 metros de largo.

La sirena llamó y el monstruo le respondió con un grito angustioso y solitario, eso pasó unas cuantas veces. McDunn le dice a Johnny que ese monstruo estuvo mil de kilómetros adentro y a 30 kilómetros bajo las aguas soportando el paso del tiempo, quizás esa criatura solitaria tenía un millón de años.

El monstruo se acercó al faro y McDunn apagó la sirena, hubo un minuto donde solo había silencio muy intenso, el monstruo se detuvo, abrió la boca y emitió un ruido sordo, movió la cabeza de un lado a otro buscando los sonidos, miró el faro, se reincorporó azotando el agua y se acercó a la torre con unos ojos furiosos y atormentados. Antes de que la sirena sonara otra vez, el monstruo ya se había incorporado, la torre se sacudió, el monstruo abrazó el faro y arañó los vidrios.

La torre se balanceaba, la sirena y el monstruo rugían. El monstruo cayó sobre la torre y esta se derrumbó. Después el monstruo jadeó y gritó hasta que desapareció.

El monstruo pudo haber sentido cariño por la sirena y cuando esta dejó de sonar, decidió querer “abrazarla” pero la derrumbó y pudo darse cuenta que ya no iba a sonar, así que decidió irse otra vez al fondo del mar, triste y solitario.

Escrito b)

Dos personas trabajaban fuera de la costa donde había un faro que avisaba a los barcos de su proximidad a la costa. Hablan cómo la sirena suena como un gigantesco animal en la noche y McDunn había dicho que algo o alguien los visitaba

en esas temporadas, una noche se sentaron en la costa, McDunn contaba una historia de un hombre que construyó la sirena para que un sonido triste o solitaria la gente pueda conocer ese sentimiento. Esa noche uno de los señores vio a un monstruo gigante como el tamaño de un dinosaurio y soltaba un sonido como el de la sirena.

McDunn convence a su amigo que el monstruo se comunica con la sirena como si fuera un amor perdido. El monstruo siempre escuchaba una voz de sirena, como si se comunicara con alguien. Esa misma noche el monstruo pensaba en ir por la sirena como si ya lo tuviera planeado desde un tiempo.

Cuando los señores apagaron la sirena el monstruo se enfurece, destruyó la torre y derrumbó la sirena y sintieron la soledad del monstruo. Las dos personas que estaban en el faro sintieron la pérdida de monstruo.

Cuando ellos fueron rescatados en la mañana siguiente dijeron que la destrucción de la torre fue porque lo derrumbó el mar, con el paso del tiempo se construyó otro faro y McDunn al volver al faro el monstruo nunca más había ido.

Al sentir la soledad del monstruo se dieron cuenta de que la comunicación es importante con una persona para todos.

¿La búsqueda del alma gemela o el intento de monstruo por conectar con alguien de su especie?

El monstruo quería encontrar a su alma gemela, quería un amor con la cual podría estar siempre, pero lo derrumbó.

Escrito c)

La sirena

En esta lectura entendí que había un faro que lo prendían todas las noches para que los barcos se fueran guiando en medio de la oscuridad, el faro tenía una sirena que se escuchaba muy fuerte y también una luz roja y blanca para que los barcos oyeran y vieran y no se perdieran, una noche Jonny y McDunn vieron que en la superficie había muchos peces, sus ojos brillaban con la luz del faro ellos no sabían porque los peces habían salido talvez [sic] algo los espantó o talvez [sic] estaban migrando.

Después McDunn le dijo Johnny que ya era momento de que supiera algo a él lo creían loco pero esa noche iba a salir dentro de las aguas profundas un monstruo [sic] que cada vez que el faro encendía la sirena él respondía y según el calendario de McDunn esa noche iba a salir después de un rato en las aguas vieron salir un monstruo [sic] tenía en cuello tan largo que cada vez que más salía todo era cuello después se pudo ver el cuerpo y en las aguas una cola larga, por la densa neblina que había solo se podía ver que tenía unos ojos muy grandes, su cuerpo color negro y partes de su cuerpo.

Cuando estaba ahí la sirena sonó y el monstruo [sic] abrió su boca y de ella salió un rugido solitario y lejano y ahora porque viene a el faro y respondió McDunn que él estaba en las aguas profundas y que cuando pusieron el faro él escuchó la sirena entonces él estando solo la sirena lo llamaba y él respondía, en un momento el monstruo [sic] quiso abrazar el faro pero al intentar abrazarlo lo derrumbó por completo en eso Johnny y McDunn bajaron [sic] las escaleras y se escondieron en el sótano entonces ellos pensaron que los barcos al no ver la luz del faro se guiaron con el rugido del monstruo [sic] y pensaron que si no estaba la luz ellos se guiarían con la sirena.

¿La búsqueda del alma gemela o el intento del monstruo [sic] por conectar con alguien de su especie? Yo pienso que el monstruo [sic] salía porque pensaba que era alguien de su especie porque la sirena hacía el mismo sonido que él entonces pensó que era uno como él.

Escrito d)

La sirena

El monstruo refleja lo que puede llegar a ser el deseo de estar con alguien que no puede ser correspondido, todos hemos tenido ese alguien, todos necesitamos sentirnos queridos por alguien, eso está escrito desde millones de años atrás. Pienso que el monstruo intentaba buscar el amor en ese faro, la atención de ese faro, buscaba tener una mínima conexión con alguien de su especie, que lo entendiera y lo procurara, pero ese amor tan grande puede llegar a lastimar si es que no se lleva de la manera más sana, puede llegar a dañar a terceras personas las cuales no puedes imaginar que están ahí, por la ceguedad del amor y devoción tan grande que uno tiene, solamente necesitaba a alguien, tal vez no para procrear pero sí para platicar, alguien con quien contar tu día, que mínimo sepa que estás ahí.

Miramos una perspectiva de todo si lo queremos ver así, todos pensamos que lo que hacemos es lo correcto, si no nunca lo haríamos, aunque eso implique el sentirnos insuficientes después, uno por amor o atención hace las cosas que no se imagina, puede llegar a actuar como un monstruo como alguien que asuste solamente pensando en sí mismo, sin saber lo que la otra persona sienta realmente en su interior, el faro puede verse de muchas maneras, una puede ser el amor inalcanzable, otra el llamado de auxilio, inclusive como interés, yo lo tomo como un amor inalcanzable, algo que si lo llegaras a conocer y poseer sería fácil de destruir, hasta con el mínimo roce.

Todos somos el monstruo alguna vez, al menos así lo pienso yo.

Escrito e)

La sirena

¿Qué representa el faro para el monstruo, la búsqueda del alma gemela o el intento del monstruo por conectar con alguien?

Puede que represente los dos, debido al tiempo que lleva solo el monstruo, busca a alguien o algo para sentirse querido, y en la búsqueda de conectar con alguien, aunque no sea de su especie, muchas veces aunque existan características similares a una persona, o de alguna forma estén conectados ya sea físicamente o relacionadamente con algo, se encariñan y esto puede llegar a ser un tanto erróneo, ya que nos cegamos y nos dejamos llevar por esas pequeñas uniones, que claro como persona de alguna u otra forma algo nos debe conectar, pero cuando uno está necesitado de amor, cualquier característica en común que tenga con otra persona va a ser pretexto perfecto para estar ahí, y sentir que son almas gemelas, cuando en realidad solo una o tres cosas los unen, y no se ve nada más allá de eso.

El contexto del escenario es algo que se tiene que tomar en cuenta, el monstruo sale cuando hay niebla, cuando hace frío y está todo oscuro, y hubo un año donde

un día inesperadamente se levantó la niebla, el sol salió, y el cielo era muy azul; esto es un claro ejemplo que dice a gritos: “Puede ser la persona, pero no el lugar, ni el momento”. Y esta vez que el monstruo por fin pudo salir a la superficie porque la sirena lo llamó este tenía sentimientos de enojo debido a que un año atrás no pudo ver a su querida sirena.

Como dijo McDonn “Siempre alguien espera que regrese algún otro que nunca vuelve. Siempre alguien que quiere a algún otro que no lo quiere. Y al fin uno busca dañar a ese otro, quien quiera que seas, para que no nos lastimes más”, y tiene mucha razón el amor puede llegar a ser un tanto enfermizo, al paso del tiempo, y muchas veces por situaciones que no pueden controlarse.

Por lo que se dice en el cuento y como se relata el suceso de como el monstruo por enojo empieza a golpear al faro, y poco a poco lo va destruyendo; si lo vemos en la vida real, pasa, y es algo muy impresionante, el abuso entre pareja, la violencia intrafamiliar, es un tema muy complicado pero muy serio y muy importante. Ya que por mucho amor que le tengas a una persona NUNCA se le debe hacer daño. El amor trata de poner, de completarse, de sumar, de ser un quipo [*sic*], de tener una relación sana para tener una vida tranquila, de confiar, y claramente de amar; jamás de restar, de lastimar, de agredir, eso, eso no es amor.

El monstruo se fue y ya no regresó, entendió que el faro no era para él, que, en el mundo humano, no se puede amar demasiado, que de alguna manera fue un amor no correspondido.

Anexo 4. Escritos con estrategia 1

Algunos escritos generados por alumnos del grupo que sí realizó la estrategia número 1 “La lluvia de ideas como punto de partida para la elaboración de un escrito”.

Escrito a)

Representación personal del cuento de *La sirena*

El faro representaba ambas cosas: el intento de conectar con su alma gemela y el de conectar con alguien como él.

Al momento de dirigirse junto al faro, seguro iba con las ideas de que por fin podría pasar con alguien el resto de su vida, que ya no estaría en soledad, que sería como si estuvieran conectados por el destino y por ende, sería su alma gemela. El faro seguro representaba más para el monstruo, como esperanza, estar solo por tantos años debe ser realmente deprimente y desesperante. Hallarse en un lugar solo y sombrío, sin luz, sin sonido quizás o tal vez ver a otros animales y ver que ellos sí contaban con alguien. Al momento de escuchar el ruido del faro, seguro se emocionó, pensando que por fin volvería a ser como antes, cuando aún había más como él. Dirigiéndose hacia el faro no dudó en pensar que él estaría llorando, de felicidad, a modo de desahogo por tantos años en soledad con el fin de dejar esa vida de lado ya que por fin tendría a alguien. Al ver el faro, seguro enamorado o algún sentimiento similar como asombro por darse cuenta que no era el único. Todos fueron sentimientos tan reales pero a la vez inútiles, ya que al querer llevarse el faro o intentar buscar algo de cariño con él, lo terminó destruyendo, quedando decepcionado, destruido por dentro; todos esos sentimientos guardados por tanto tiempo, quedaron arruinados, quedaron en el lugar de donde provenía el monstruo, el abismo. El monstruo seguro terminó odiando aquel faro o a los humanos, por engañarlo, por darle un sentimiento de esperanza para que al final todo fuera mentira, su odio y tristeza debió ser tan grande que ni siquiera intentó vengarse ni nada, no debió tener ánimos de nada ya llenándose [sic] solo al abismo nuevamente para siempre.

Escrito b)

¿Qué representa el faro para el monstruo [sic]?

Yo realmente siento que cierta parte era ambas cosas, pero más que amor era ese sentimiento de conectar con alguien de su especie ya que como tal lo que atraía al monstruo era el sonido de la sirena que se parecía al rugido del monstruo y de hecho por eso al momento en que apagaron la sirena entra en desesperación e ira porque no quiere estar solo sabiendo que aparentemente encontró a alguien de su especie.

En cierta parte sí se enamoró del faro, pero únicamente debido a que se parecía a él y aparentemente todos los de su especie ya estaban muertos lo cual lo lleva a

una vida solitaria en donde de un momento estaba en un mundo lleno de miles como él y otro donde simplemente queda él, además de que al final de cuentas la necesidad de formar lazos pienso que es algo que hay en todos los seres vivos.

El monstruo al ver que destruyó el faro entró en tristeza y melancolía ya que no quería volver a sentirse solo, pero al final de cuentas entendió que no podía arreglar las cosas y se había vuelto a quedar solo, es por eso que no regresó el siguiente año a pesar de que había otro faro y tenía un sonido parecido al suyo.

Representa la necesidad de encontrar a alguien igual a él y al mismo el amor de manera independiente u [sic] no correspondido y los sentimientos con los que se terminara ese tipo de relaciones las cuales son algo dañinas para cualquiera de los 2 en esa relación

Escrito c)

El faro para el monstruo creo que representa el intento de conectar con alguien de su especie; estar tanto tiempo solo puede generar que cualquier contacto se vuelva invaluable al punto de que ya no importa quién sea o su edad, el punto es sentirte parte de algo.

La criatura vagaba en soledad, podía gritar pero nadie lo escucharía o al menos comprendería sus palabras o el lenguaje que el monstruo haya usado. Al momento de sentir esperanza por tener a tu lado alguien similar a él era una idea sumamente excitante, tomaría tiempo pero todo era posible con el fin de encontrarlo.

Supongo que la vida se vuelve deprimente cuando no hay con quien compartir un sentimiento o emociones y la desilusión lo llevó al colapso. Esperar tanto solo para seguir navegando sin saber el momento de tu muerte a menos de que la provoques no pienso que sea de las mejores opciones.

En algún momento cualquiera se podría identificar con esa criatura, cuando una relación se termina, donde se cierra un ciclo sin poder procesarlo y mucho menos comprenderlo. El periodo en el que asumes todo ese peso terminas decayendo porque ya no hay oportunidad de escapar y comenzar en un lugar nuevo con seres de tu especie.

Es triste pensar que tienes el océano solo para ti.

Anexo 5. Escritos sin estrategia

Algunos escritos generados por alumnos del grupo que no realizó la estrategia número 2: “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”.

Escrito a)

Trata de un cuento sobre una mujer de 20 años llamada Cristina y tenía un sueño de casarse, al cumplir 21 sus hermanas ya se habían casado y sus sobrinos le decían quedada y esto le dio un golpe muy fuerte, un día ella fue por botones y encaje y pasó a una tienda de joyería y vio un anillo de bodas y lo vio y se lo probó, ella regresó a casa y al poco rato fue un hombre con una carta y el anillo que vio, resulto ser un español que le propuso matrimonio un día antes de su partida a España, le dejó todo a su amigo representante y al saber eso su mamá le dijo piruja y ella aun así aceptó, se fue con el hombre extranjero y ella le andaba [sic] cartas a su familia le contaba todo y le mandaba recetas españolas pero le mandó una de carne con vino tinto que era platillo típico de España, le mandaba 30 cartas e iban y venían 30 cartas, ella le contaba a su mamá todo hasta que un día ella recibió una carta donde decía que el esposo sospechosamente murió y se pasó así unos [sic] cuando ella regresa e iba llena de regalos para los sobrinos, los sobrinos estaban apegados a la tía por todos los regalos y se le despegaron hasta que terminó de entregar los regalos que ella trajo, y la madre vio que tenía un bonito vestido, con un sombrero y un abrigo, y ella lucían [sic] unas piernas grandes y bonitas con unos tacones en punta, a ella le decían la vida y se rumoreaba que nunca se casó con el tal español, ella aun así tuvo una amistad [sic] con el supuesto representante del español y no sabían de alguna herencia que le dejó a la mujer viuda, la mujer y el hombre mantuvo una amistad hasta el último día de su vida con la mujer y solo quedó la imperdonable amistad de sexos opuestos que sería.

Escrito b)

El tema que se aborda es de la ilusión, la ilusión es la apreciación errónea de la realidad y Cristina tenía la ilusión de que algún día le propusieran matrimonio y se casara, sus hermanas se habían casado lo cual le generó la intriga y el deseo de también querer casarse.

Cuenta que en una joyería conoció al señor Arqueros y que él le envió el anillo de compromiso lo cual le causa intriga por qué lo hizo, no conocía a Cristina y le propuso matrimonio. El señor Suárez, la persona de la cual se había enamorado en su adolescencia Cristina le llevó el anillo a su casa y le dijo que se lo enviaba el señor Arqueros, que él se había tenido que ir de la ciudad a otro país y que él la esperaba allá.

Cristina les enviaba cartas a sus familiares de lo feliz que era y después de un tiempo, la última carta que envió fue en la cual les mencionó el fallecimiento de su esposo. El domingo siguiente fue con su familia a Puebla, después de eso cantó y

tocó el piano en distintos conciertos. Ya no se le conoció como la solterona, si no [sic] como la viuda de Arqueros.

Se dice que Arqueros no existió realmente y que Cristina hizo un trato con Suárez para que no la conocieran como una solterona y que pensarán que se había casado.

En lo personal apoyo esa teoría ya que es imprudente que sin conocer a la chica le haya propuesto matrimonio, creo que Cristina se creó la ilusión de una vida casada y realmente estuvo sola en España, o no pudo con la soledad o se dio cuenta de la realidad, por lo tanto tuvo que decir que su esposo había muerto para así poder regresar con su familia.

Escrito c)

La verdad siento que estaba muy joven para casarse a lo mejor para tener hijos no pero para casarse sí porque pues casarse a los 21 años porque sus hermanas a los 19 años se casaron y ella se sentía angustiada porque no se había casado o algún hombre le había un anillo en su dedo [sic] pero saben nunca se comparen con los demás tú sé único y así [sic] tu forma de vivir diferente no igual a la de los demás que porque ella ya tiene un hijo a [sic] pues yo también ya voy a tener uno para que no me digan de cosas y no sea diferente a los demás sabes a lo mejor ser diferente a otros te hace especial ya que pues ahí todos en su pueblo eran similares como que eso era una rutina o algo ya programado y pues no así no sirvo esto de vivir la vida porque pues como que no ya que ay [sic] que vivir un poco más la vida porque creces sin tener experiencia pues es como los juegos hay que tener experiencia para tener subir [sic] de nivel solo que en esta vida es más difícil porque no ay [sic] vidas extras o a lo mejor tener una motivación para vivir ¿no? porque sin eso es una vida sin chiste y yo siento que casarse a temprana edad jaja no es un motivo para vivir por que como si puedes tener una familia una vida con alguien sin casarse o puedes ser feliz sin tener una boda o hijos y que también no importa lo que los demás digan si tú eres feliz tú no te preocupes acuérdense que lo bueno tarda en llegar así que como dicen dale tiempo al tiempo y aparte que mala onda de sus sobrinos que después cuando crecieran los sobrinos le iban a llamar la dejada y aparte iba a ser un golpe muy fuerte para su tía que al final de cuentas

Anexo 6. Escritos con estrategia 2

Algunos escritos generados por alumnos del grupo que sí realizó la estrategia número 2: “La escritura a partir de la lectura de un texto literario y un texto no literario”.

Escrito a)

La presión de un casamiento

Si quisieras casarte deberías conocer con quién te casas, con quién pasarás el resto de tus días, el amor que te otorgará y el que tú le darás, el que sabrás que pase lo que pase estará contigo, en salud y enfermedad, no alguien que te escoja tu padre o madre, el idóneo, uno mismo debe ser quien elija con responsabilidad con quien querrá pasar el resto de tus días, pero lamentablemente la presión de no cumplir expectativas puede cegar la búsqueda de ese amor predilecto.

Una visita al pasado para nuestro futuro

Nuestra generación tiene la suerte de que las mujeres tengan más opción de ser liberales con sus pensamientos y aunque no siempre den la opción de esto y halla [sic] casos todavía, estos no se comparan a la antigüedad donde era más influenciable el poder manejar el pensamiento de una mujer y el poder convencerla de que no puede ser independiente y necesite de alguien para cuidar de ella, esto, es un pensamiento ignorante, se ha dicho que las personas necesitamos de más personas, claro, pero no de una manera en la cual una se sienta obligada a aceptar algo en su vida que no quiera del todo.

¿La presión qué es lo que puede llegar a causar?

Bueno, el factor por el cual se ocasiona uno de varios problemas, puede influenciar el inicio de una adicción, como inseguridad y el no poder estar conforme consigo mismo, uno de los problemas podría ser el casarse o hacer malas elecciones para que las demás personas a tu alrededor estén satisfechas, mientras que la otra parte de la moneda no tiene la felicidad que se merece.

La presión es diferente en ciertas partes del mundo que en otras.

Puede ser raro, pero en partes rurales es menos la presión ejercida sobre sus hijas para el casarse, ya que tienen una idea diferente acerca de que puede ser independiente como individuo y no necesita de nadie para llevar una vida sana o incluso de lujos.

Conclusión:

Es increíble el avance de las generaciones y el cambio que se puede dar en uno mismo o alguna sociedad o país, y, aunque sigue habiendo casos, es menor el porcentaje que antes, el pensamiento cambió, como nosotros cambiamos, y ya que son tiempos de cambio creo que es correcto verlo tan normal como otro pensamiento.

Escrito b)

La forma en que nos explican este tema es muy interesante por que [sic] nos lleva a reflexionar más acerca de este tema y darnos cuenta en qué tipo de sociedad vivimos aunque eso ya no sea normal hoy en día nos ponemos a pensar en familiares o gente conocida que debido a esta presión social tuvo que comprometerse aunque yo creo que no todos los compromisos fueron así pero es cierto que la mayoría en efecto fueron compromisos forzados, también nos podemos dar cuenta de que nos habla de roles en una familia que hoy en día se sigue haciendo claro no en todos pero quien no conoce la pareja mayor que sigue estas creencias de que la mujer se dedica al hogar y el hombre a mantenerla o incluso en pueblos se hacen tratos para hacer un compromiso forzado de manera que obliga a una pareja joven a comprometerse, parecen locuras pero es una realidad ahora, el cuento de la tía Cristina me pareció muy interesante por la forma en que nos relata una historia en la que una persona en este caso la tía Cristina sufre de presión social y constantes burlas y comentarios que obviamente la afectan y cuando menos se lo esperaban se comprometió y hasta se casó aunque duden de la veracidad de su matrimonio cambió totalmente su trato de los demás hacia ella y dejó de ser la “quedada” a viuda que en este caso es Arqueros con esto podemos darnos cuenta de los títulos que le ponemos alas [sic] personas que esto es algo contraproducente por que [sic] podemos darle prestigio y respeto así como se puede ofender a una persona por su situación en lo que sea, creo que es algo en lo que debemos cambiar obviamente y dejar ese pensamiento retrógrada y anticuado a uno en el que se respete el libre albedrio, este cambio se está llevando poco a poco con movimientos para combatir con este pensamiento día con día pero en mi opinión son familias de generaciones que fomentan esta idea también de algo de lo que me doy cuenta es que nos llaman generación de cristal pero esas personas que nos llaman así comúnmente son persona apegadas a esta ideología machista y que se alteran al ver que una mujer trabaja y que el hombre es un amo de casa y la verdad somos nosotros quienes aceptamos la libertad y es algo muy bueno que va a ir cambiando con el tiempo con las futuras generaciones aunque es cierto que la educación influye demasiado por lo que no los culpo del todo si a mí me hubieran enseñado eso creo que estaría en total desacuerdo con todo esto pero me crié con mujeres mi mamá mi hermana mi abuela mis tías que me dieron una buena educación entiendo que no todos recibimos la misma educación para unos hacer algo “bueno” puede ser malo para mí y viceversa pero es muy buena idea que se fomente estos temas en las escuelas para que las futuras generaciones hablo de los del kínder y primaria hasta secundaria por que [sic] a nosotros todavía nos toca el conflicto pero que esas futuras generaciones lleguen a un acuerdo social en el que se respete y se trate a todos por igual.

Anexo 7. Escritos sin estrategia

Algunos escritos generados por alumnos del grupo que no realizó la estrategia número 3: “La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo”.

Escrito a)

Introducción: la idea central es explicar lo que pasa en el cuento y qué tema da a entender.

Desarrollo: en el cuento da a entender que la araña María Socorro en cómo la gente que tiene una empresa grande, empieza con algo pequeño, pero si el trabajo va bien se incrementa y ya es un gran peso para la persona, entonces lo que hace es contratar gente en este caso en el cuento [sic] lo explica como las arañitas maquiladoras que trabajan día por día, hora con hora, y año con año esto se refiere al tiempo que pasan las personas en el trabajo sin parar.

En el cuento dice que después a la araña María del Socorro le va creciendo en su mente otra tela infinita de cuentas, hilos y patitas, esto hace referencia a los problemas, enfermedades, etc. Y también dice que después le fue apretando y atormentando que la terminó asfixiando antes de que pudiera estrenar su bolso Louis vuiton [sic], esto se refiere a problemas enfermedades [sic] hacen que llegue un momento y ya no puedas hacer nada y termines muriendo y no sirvió de nada todas riquezas y fortunas que tubo [sic].

Conclusión: la conclusión sería que uno cuando es dueño de una empresa, etc. Puede ganar miles de pesos, pero hay personas que son las que trabajan por él y sufren todos los días, y la persona no hace una y después que va pasar en el momento que muera, todos sus miles ya no le van a servir de nada y ya no va a poder disfrutarlo.

Escrito b)

La araña María del Socorro tan cansada estaba que decidió ya no trabajar más, así que puso a tejer a un gran grupo de arañitas, las cuales trabajaban día y noche tejiendo su tela, las arañitas trabajaban y trabajaban mientras ella contaba cuántas telas vendería, tanto fue su estrés que terminó asfixiada sin poder estrenar su bolso Luis Vuiton [sic].

Las arañitas tejedoras eran explotadas por la araña María Del Socorro.

Las arañitas tejían día y noche sin parar, mientras que la araña María solo se dedicaba a hacer cuentas.

La araña María Del Socorro quería tantos lujos que solo terminó muy mal y al final fue tanta su ambición que murió.

Conclusión: Si quieres obtener algo debes luchar por ello, no esperar a que hagan tu trabajo o en todo caso lo que quieras obtener, porque a veces no sale como esperas, y puede acabar en graves problemas.

Opinión: Creo que es mejor trabajar solo en lo que quieres, si es que quieres que todo salga a la perfección sin ningún inconveniente, y eso solo es para que al final quedes satisfecho de tu trabajo, en todo caso que necesites ayuda es mejor pedirla

y no querer que te resuelvan todo, tal vez pidiendo ayuda puedas entender mejor lo que estás haciendo sin necesidad de botar tu trabajo para que lo resuelvan y al final no termine como querías.

Escrito c)

Había una araña llamada María del Socorro ya no quiso trabajar y mandó a las arañas más pequeñas a que lo hicieran, ella hizo [sic] trabajar durante mucho tiempo y todo el día sin ningún descanso, mientras ella hacía infinitas cuentas de hilos y patitas de sus trabajadoras. Tanto hizo [sic] que quedó tan sumergida y atormentada que se asfixió y no se pudo estrenar su bolsa Luis Vuiton [sic].

— las arañitas era explotadas laboralmente por la araña María.

— la araña María quería lujos, pero al sumergirse tanto en sus cuentas terminó muriendo.

— la ayuda de alguien para hacer las cuentas no solo lo tenía que hacer la araña María es agobiante cuando [sic] uno hace el trabajo solo.

— sumergida en las cuentas y patitas de sus empleadas murió sin poder estar a gusto.

Conclusiones: debes luchar por los trabajos que pones en tu camino, pero hay veces que te pueden atacar y no disfrutar la vida, necesitas relajarte para poder seguir trabajando y que no se te acumule el estrés.

En mi opinión sería mejor que cada quien haga su trabajo y que si necesita ayuda consulte no arrastre a personas para que hagan sus trabajos. Y si es que quieres trabajar necesitas apoyo no solo puedes agobiarte de los [sic] que pasa en tu mente si la araña María necesitaba ayuda con sus cuentas debía pedir ayuda y también no abandonar a sus compañeras de trabajo.

Anexo 8. Escritos con estrategia 3

Algunos escritos generados por alumnos del grupo que sí realizó la estrategia número 3: “La minificción como pretexto para el ensayo argumentativo”.

Escrito a)

María del Socorro trabaja mucho, tanto que no vive su vida.

1. El trabajo está lleno de responsabilidades, debes ser puntual, dedicado y responsable.

Debes ser responsable en el trabajo ya que si no cumples con lo que debes habrá consecuencias, debe gustarte tu trabajo ya que de ahí sacarás ingresos y debe ser un trabajo que te guste no debe ser un trabajo al cual lo veas aburrido o sin sentido porque solo hará que hagas mal las cosas.

2. Debes disfrutar tu día a día porque no sabes cuando ya no estarás o cuando alguien no estará contigo, el dinero no es felicidad es una necesidad.

Tus autos, tu ropa, tus zapatos, etc., es material y lo material no tiene valor, al contrario, las personas que te rodean sí valen algo, valen lo que tú quieres que valgan, ellos son con quien debes gastar tu tiempo, no comprándote cosas para verte bien o presumir cosas que otra persona no puede obtener, porque lo más valioso eres tú y tus seres queridos.

3. Administra el dinero, no solo debes tener para tu material de trabajo y para tus inversiones, hay gastos y obligaciones los cuales debes cumplir para poder subsistir.

Debes gastar lo necesario para cada cosa, si ganas tres mil y debes pagar gastos, comida e invertir adminístralo para que te alcance para todo y debes tener tu dinero ahorrado, nunca sabes cuándo habrá una emergencia.

Valora a las personas ya que nunca sabes cuándo faltarán. ¿Cómo crees que debas convivir más con tus seres queridos? El trabajo no es más que responsabilidad, debe gustarte ya que de lo contrario solo trabajarás por una cosa, por dinero y debes trabajar porque te gusta tu profesión, porque te gusta lo que haces. Debes organizar tus tiempos, así como hay tiempo para el trabajo hay tiempo para ti y para tus seres queridos, debes ser feliz todos los días trabajando y compartiendo con tus seres queridos porque cuando tu tiempo se acabe no podrás llevarte tu auto, tu dinero, tus riquezas, porque lo material es material y no vale más que dinero.

Anexo 9. Escritos sin estrategia

Algunos escritos generados por alumnos del grupo que no realizó la estrategia número 4: “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”.

Escrito a)

¿Hay una correlación entre el sentimiento de horror que se muestra en la historia con el trasfondo sociocultural de la autora?

La realidad, es que la escritora Amparo Dávila tiene una esencia única para escribir con estos sentimientos no tan comunes en la literatura, donde se percibe el miedo, la sumisión, la infelicidad, el sufrimiento y la violencia; también se sabe que sus historias están escritas en un contexto de continuidad, puede ser cualquier momento en la vida de cualquier persona. Esto hace que la historia te atrape y te llene de curiosidad e inquietud por saber que va a pasar, hace que vivas ese sentimiento y que lo sufras. Por ende, hace de su lectura una vivencia interesante. Tiene como característica que todo lo que en un momento la marcó, lo plasma en su literatura.

Ahora, si nos enfocamos a la relación que tienen sus historias con su vida, se percibe que todo lo que vivió en su niñez, la marcó emocionalmente demasiado fuerte, ya que se puede deducir parte de su trauma por la muerte, su proyección con la violencia, con el miedo y con los vínculos afectivos. Es entendible su trauma por la muerte, ya que cuando era chica sus dos hermanos murieron, uno por una enfermedad, y el otro hermano cuando era recién nacido. De por sí, una muerte es un hecho que marca fuertemente la vida de una persona, ahora en el lugar de Amparo, la muerte de sus hermanos a muy temprana edad, la marcó demasiado y la dejó traumada.

Hablando en un contexto social, en esa época (los 50) el machismo y el poder patriarcal tenían muchísimo más poder que en la actualidad. Como consecuencia, Amparo decidió relatar en sus historias cómo las mujeres huyen de este sistema que se les impone, cómo no tenían ni voz ni voto en la relación, la necesidad de salir de dicho sistema, de sentirse fuertes y querer esa libertad y felicidad por sus propio [sic] méritos y no porque la sociedad lo dicte o porque un hombre te lo dará, porque eso no es verdadero.

En conclusión, sí, sí hay una relación entre el sentimiento de la historia con la vivencia social de esta obra literaria, ya que como se explicó anteriormente se proyecta la forma y el estilo de vida de una forma natural y cotidiana, pero conforme pasa el tiempo se va desarrollando un ambiente de violencia, de tensión, de miedo, un ambiente perturbador. Así mismo, se muestra generalmente a la imagen femenina como protagonista, tratando de huir de su realidad, con tanto sufrimiento, dolor y desgracia.

Escrito b)

¿Hay una correlación entre el sentimiento de horror que se muestra en la historia con el trasfondo sociocultural que muestra la obra literaria?

Sí hay una correlación, es una mezcla con la realidad mujeres que tienen miedo a sus esposos o parejas y en esta historia ese sentimiento lo muestran como un monstruo no definido, en anteriores épocas y también en esta la mujer se muestra como sumisa y que siempre le tiene que hacer caso a un hombre o que esta siempre estará atarascada [sic] de un hombre, probablemente hoy en día la mujer se empodera más y tiene mejores oportunidades no como antes, en la historia se muestra a la mujer siempre infeliz y que nunca está con su esposo cuando trae “el monstruo” el esposo empieza a temerle y sabe que en esa casa no estará segura ni ella, ni sus hijos, ni su ayudante.

Poco a poco la mujer tiene que superar sus miedos y atreverse a vencer al monstruo con la ayuda de su sirvienta, para mí es un cambio y un poder asía [sic] la mujer para vencer sus miedos, al principio no tiene idea de cómo hacerlo, pero con la ayuda de otra mujer y con muchas fuerzas lo logran derrotarlo [sic], hoy en día siento que pasa lo mismo, las mujeres se tienen que unir para tener esas fuerzas y poder luchar con miedos o con “monstruos” para ser “libres”.

La mujer es fuerte y tiene conocimientos ilimitados, pero muchas personas incluidos más los hombres piensan que la mujer no puede ser fuerte y que solo ellos pueden estar encima de la pirámide, yo pienso que no es así la mujer y el hombre tienen que estar juntos apoyándose mutuamente.

En la historia la protagonista tiene que vencer al monstruo que trajo su esposo y a la vez tiene que cuidar a su familia (hijos y sirvienta junto con su hijo) es una carga pesada sí, en mi opinión tenía dos opciones, una escapar de ahí sola o con los demás y la segunda era matar a “esa cosa” y quedarse en su casa tranquilamente, en mi caso y probablemente se vería muy cruel pero tomaría la primera opción y si los demás no me apoyan o no se quisieran ir yo me iría sola, muy cruel pues son sus hijos, pero si tienes muy pocas ideas esa sería una de las más fáciles.

Conforme va pasando el tiempo las dos mujeres idean un plan para poder deshacerse del monstruo y poder continuar sus vidas (pero la protagonista teme que su esposo valla [sic] a ver esa cosa y la vea muerta) no sabemos si va a reaccionar mal o bien o simplemente no le tomará ninguna importancia. Por fin llegó el día de matar a esa cosa empiezan por dejar de darle su comida (filetes de carne), encerrarlo [sic] para que no busque y poco a poco matarlo, pero qué pasaría si sobreviviera sin comida que ese fue el caso, atacó a la mujer y al final matarán las dos juntas el monstruo, así acaba esa historia, al principio piensas que “el monstruo” es un reflejo de los miedos de la mujer asía [sic] su esposo que esa es la idea más lógica a mi pesar, pero si en realidad sí existió el monstruo y que probablemente fuera un experimento o un tipo de animal no común te entra la duda si era real o no y la protagonista sufrió esos pensamientos y uno como lector también te hace pensar eso. La vida no es justa para ninguna mujer más si alguien no te deja seguir con tu camino, debes luchar por ello.

Anexo 10. Escritos con estrategia 4

Algunos escritos generados por alumnos del grupo que sí realizó la estrategia número 4: “El arte, la literatura y el contexto sociocultural: la relación con el mundo que nos rodea”.

Escrito a)

¿Hay una correlación entre el sentimiento de horror que provocan las obras artísticas con el trasfondo sociocultural que muestra la obra literaria?

Pienso que sí existe una correlación de horror entre las obras artísticas y la obra literaria porque en las dos existe una fuerza psicológica muy fuerte que las relaciona, ya que de las dos partes se encuentran sentimientos muy pesados en común como el temor, la angustia y la preocupación. Aparte que cuando la literatura hace uso de las artes y las artes se inspiran de la literatura también podría existir un factor importante que hace que se relacionen aún más. Igual en la obra literaria se usa algún método de expresión y transmisión de ideas como por ejemplo en el huésped, así como en las artísticas también se aprecia la transmisión de ideas que hace que tu imaginación vaya más allá de la realidad. En la obra literaria también sobre sale [sic] un tema demasiado importante que es la parte sociocultural en el que se oprime a la mujer, ya que se muestra la autoridad, la opresión y el temor que los hombres puedes [sic] llegar a causar en una mujer. También se pude [sic] apreciar el trastorno psicológico que existe tanto en las dos obras, ya que de las dos partes se manifiesta el dolor, la desesperación de tal vez sentirse en un estado de soledad aunque al final desahogan todos esos sentimientos encontrados, de distinta manera. Otro factor muy importante es que en la segunda obra artística y la obra literaria existe una relación de sentimientos que podría ser la angustia y la desesperación de no poder romper el silencio que en el caso de la obra literaria es que la mujer no puede alzar la voz por miedo a su marido, su opinión no es tomada en cuenta, la relación de las dos obras es no poder expresarse de forma libre y segura.

Escrito b)

La correlación que encuentro con las obras y la realidad sociocultural es que se vive y se demuestra el miedo, el temor, la tristeza, el horror y la preocupación que nos rodona [sic]. Miedo y temor sobre todo en las mujeres que son las más agredidas, violentadas y subestimadas por muchos hombres, y muchas veces, por eso la mujer suele ser solitaria, llegar a estar triste, con miedo y los hombres llegan a ser machistas con ellas, ya que por ser el sexo contrario piensan que son inferiores a ellos y no tienen derechos.

Las imágenes analizadas expresan el horror, la preocupación y la desesperación que uno siente al encontrarse en un peligro muy cercano. También una relación [sic] que hay en las obras y la lectura es que normalmente la opinión de la mujer no es tomada en cuenta, no sabe cómo expresar lo que ve y lo que le pasa. Y también

pasar por muchas cosas tan malas puede afectarnos tanto que nos sintamos oprimidos y sin poder pedir ayuda.

El dolor y la soledad que uno puede sentir se expresa psicológicamente y físicamente, este dolor puede hacernos sentir asfixiado [*sic*] y sin poder desahogarnos. Este miedo que nos atormenta puede llevarnos a un trastorno psicológico o también a hacernos daños a nosotros mismos, ya sea físicamente o creyendo que nosotros mismos provocamos ese dolor.

En el cuento la mujer vive en soledad, con angustias y el huésped llega a atormentarla más, pierde el descaso [*sic*] ya que todo el tiempo está alerta porque sabe que está en peligro y cuando se lo dice a su esposo él solamente la ignora, por lo que ella termina sufriendo violencia física del huésped y psicológica del esposo.

Las pinturas reflejan también estos sentimientos de tristeza, horror, preocupación de la que uno puede ser víctima. El arte sirve para expresar los mayores miedos, temores e inseguridades.

Anexo 11. Rúbricas de evaluación docente

Estrategia 1

Aspecto	Insuficiente	Suficiente	Regular	Bien	Muy bien
¿La metodología con que se desarrolló la clase te permitió entender los temas?					
¿El video te permitió entender de mejor manera la lectura?					
¿Las preguntas que se plantearon a lo largo de la clase fueron de utilidad para que comprendieras el tema o la lectura?					
¿La estrategia que se realizó te ayudó a construir tu comentario?					
¿Las explicaciones del profesor fueron útiles para redactar tu comentario?					
¿El tema y contenido del cuento te quedó claro?					
¿La clase en general te resultó atractiva?					

Estrategia 2

Aspecto	Insuficiente	Suficiente	Regular	Bien	Muy bien
¿Para tu escrito final retomaste la información que se compartió en la primera pregunta planteada por tu profesor?					
¿Te fue fácil entender la temática del cuento?					
¿El texto no literario te ayudó a entender el tema del cuento?					
¿Consideras que la lectura de ambos textos te ayudó a elaborar tu escrito final?					
¿La metodología de clase te interesó?					
¿Las explicaciones del profesor fueron útiles para redactar tu comentario?					
¿La clase en general te resultó atractiva?					

Estrategia 3

Aspecto	Insuficiente	Suficiente	Regular	Bien	Muy bien
¿Lograste identificar el tema del cuento?					
¿Te fue fácil entender la temática del cuento?					
¿La estructura de la estrategia te permitió elaborar tu ensayo?					
¿El acompañamiento de tu profesor te permitió consolidar la estructura de tu ensayo?					
¿Los ejemplos que el profesor te brindó te fueron útiles para escribir tu ensayo?					
¿La metodología de clase te interesó?					
¿Las explicaciones del profesor fueron útiles para redactar tu ensayo?					
¿La clase en general te resultó atractiva?					

Estrategia 4

Aspecto	Insuficiente	Suficiente	Regular	Bien	Muy bien
¿La observación de las pinturas te ayudó en la construcción de tu comentario?					
¿Conocer el contexto sociocultural del autor del cuento te sirvió para entender el texto y elaborar tu escrito?					
¿Las preguntas planteadas por tu profesor te permitieron clarificar el tema para construir tu texto?					
¿El acompañamiento de tu profesor te permitió consolidar la estructura de tu ensayo?					
¿Las explicaciones del profesor te fueron de ayuda?					
¿Lograste establecer una relación entre las pinturas y la temática del cuento?					
¿La metodología de clase te interesó?					
¿La clase en general te resultó atractiva?					

Referencias

- Águila Moreno, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Alejo Lozano, L. (2017). *El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Altuve G., J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 5-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=257/25715828002>
- Barajas, B. (2013). Didáctica de la lengua y la literatura. En M. Mercenario Ortega, & B. Barajas Sánchez, *Didáctica de la literatura en el bachillerato* (págs. 13-27). México: Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan.
- Bautista Silva, O. (2016). *El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la ENP a partir de la aplicación de la "situación-problema" en enseñanza de la historia universal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bolaños Torres, B. (2012). *Pensamiento crítico: Formar para atreverse*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Bustamante Prada, T. (2015). *Formación de pensamiento crítico y lectura de textos narrativos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Aula Abierta.
- Carrillo Aguilar, R. (2018). La cultura básica, objetivo del bachillerato. *Simposio Internacional sobre el Bachillerato* (págs. 39-45). México: UACB del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Modelo educativo del bachillerato del colegio en plan de estudios actualizado*. México: CCH, DUACB.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Obtenido de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

- Díaz Salgado, R., & López, W. (2018). El pensamiento crítico lectura y la crítica en el aula. *Eutopía*, 12-17. Obtenido de https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Eutopia_29.pdf
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective Part I. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines. *Philosophy Documentation Center*, 4-18.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I–IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eulogio Claudio, I. (2015). Pensarnos en una educación crítica. ¿A quién le interesa la formación de sujetos críticos? En C. Valqui Cachi, *La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI* (págs. 113-128). México: Ediciones Eón.
- Facione, P. A. (enero de 2015). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Obtenido de Edacom Tecnología Educativa: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- García Camacho, T. (2015). El modelo educativo del colegio y sus niveles de concreción. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 7-14.
- Gavilanes, E. G. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua y literatura. *Revista Científico Educativa de la Provincia de Granma*, 2-11.
- Giral de Lozano, M. (2018). *Memoria UNAM*. Obtenido de Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2018/PDF/12.5-DGIRE.pdf>
- González García, M., & Caro Valverde, M. (1990). *Didáctica de la literatura. La educación literaria*. Obtenido de Digitum: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>
- González Rodarte, J. (2015). Notas sobre el modelo educativo del CCH. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 93-110.
- González, A. C. (2014). Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios. *Letras*, 46-66.
- Huicochea, M., & Rubio, O. (2018). El pensamiento crítico: habilidad fundamental para la continuidad de estudios entre el bachillerato y la licenciatura. Experiencia de los egresados del CCH. *Eutopía*(29), 72-78. Obtenido de

https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Eutopia_29.pdf

Instituto San Agustín. (15 de septiembre de 2019). Obtenido de <https://sanagustin.edu.mx>

Kainz Alcázar, R. L. (2012). *Propuesta de un taller de estrategias para incrementar el pensamiento analítico, crítico y creativo para público en general en la Extensión Universitaria del ITAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Kedilhac Ruiz, E. (2015). *Estrategias didácticas básicas y alternativas para fomentar la lectoescritura en el nivel bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Laiton Poveda, I. (2010). Formación del pensamiento crítico en estudiantes de los primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.

Lineros Quintero, R. (s/f). *Didáctica de la literatura*. Obtenido de Contra Clave: <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 41-60.

Marciales Vivas, G. (2004). *Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Martínez León, P., Ballester Roca, J., & Ibarra Rius, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 123-132.

Mendoza Fillola, A. (2004). El tratamiento didáctico de la literatura en el ámbito escolar. En A. Mendoza Fillola, *La educación literaria*. Málaga: Aljibe.

Mendoza Guerrero, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Málaga: Universidad de Málaga.

Moctezuma Lobato, M. (2016). *Aplicación correcta de la comprensión lectora como estrategia para incentivar las habilidades del pensamiento crítico y creativo de los alumnos del 3er. grado, grupo A, en la escuela primaria*. Coatzacoalcos: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Montoya Maya, J. (2008). Desarrollo del pensamiento crítico en la básica secundaria, en el marco de las competencias ciudadanas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*.
- Moreno Pinado, W., & Velázquez Tejeda, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 53-73. Obtenido de http://200.37.102.150/bitstream/USIL/2415/1/2017_Velazquez_Estrategia%20Did%c3%a1ctica%20para%20Desarrollar%20el%20Pensamiento%20Cr%c3%adtico.pdf
- Muñoz Hueso, A., & Beltrán Llera, J. (2001). Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención de una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria en ciencias sociales. *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada*.
- Ossa Cornejo, C., Palma Luengo, M., Lagos San Martín, N., Quintana Abello, I., & Díaz Larenas, C. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Patiño, S. E., & Portela Yaima, G. (2015). *Propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico desde la didáctica de la literatura*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto.
- Piaget, J. W. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Ramírez Benítez, R. (2009). *El diálogo como competencia comunicativa para promover el pensamiento crítico en alumnos de la preparatoria oficial número 22*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez Morúa, G. (2018). *Pensamiento crítico en alumnos de nivel medio superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosales Arroyo, E. (2012). *Leer literatura en el bachillerato: de la resistencia al placer: estrategias didácticas para generar un entorno en el aula que propicie la lectura placentera de literatura en alumnos de la materia TLRII del CCH de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sabariego Puig, M. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Suárez Martínez, O., & Guillén Anguiano, J. (1996). Un perfil del sistema incorporado a la UNAM. *Perfiles Educativos*.

- Tamayo, Ó. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 111-133.
- The California Academy Press Millbrae. (1992). *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa (Informe Delphi)*. Millbrae, California, Estados Unidos de América.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, 1-8.
- Valdizan Echeverría, P. (2018). *Los niveles de comprensión ayudan al pensamiento crítico*. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizan.
- Vargas Rodríguez, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la literatura crítica*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vélez Gutiérrez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134135724002.pdf>