



Manual didáctico de enseñanza remota para favorecer la competencia lectora en el programa de historia del nivel secundaria en un contexto rural indígena.

KARINA WALESA CUEVAS ONOFRE

INSTITUTO UNIVERSITARIO ANTEQUERA DE OAXACA

Línea de formación: Práctica Educativa

Tipo de proyecto: Ensayo Científico

Asesora: DRA. ALICIA CONCEPCION SOLANO FELIX

Oaxaca de Juárez, Oax., a 12 de marzo de 2022

Agradecimientos

A mis padres, pilares y referentes de vida;

A mis hijos, Aranza y Vladimir, fuentes de inspiración;

A mi esposo, compañero de aventuras y retos;

A mis hermanos, amigos incondicionales;

A mis michis, compañeros nocturnos;

A cada uno de los docentes en mi formación y práctica, con quienes he tenido la oportunidad de compartir un espacio de reflexión, y se han convertido en referentes dentro de esta tan loable labor.

Resumen

Ante la necesidad de dar continuidad al proceso de enseñanza en cada uno de los espacios escolares del país, desde un contexto de contingencia sanitaria, que ha representado un reto para los docentes, sobre todo en aquellos municipios catalogados como de muy alta marginación, espacios en donde las brechas de desigualdad socioeconómica y educativa se agudizan, bajo la nueva modalidad de trabajo: enseñanza remota de emergencia. Modalidad que implica mayores desafíos, en la asignatura de Historia por las características propias de sus contenidos y objetivos. Consiguientemente, el objetivo del presente ensayo es proponer los elementos base de un manual didáctico que, en un contexto rural indígena, fortalezca la competencia lectora de forma remota, dentro del programa de Historia en el nivel secundaria. El proceso investigativo, se elaboró desde un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, aplicando un instrumento para la recolección de datos, el cual, permitió identificar el nivel de competencia lectora de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica 146 en el Municipio de Santa María Apazco, cuyos resultados confirmaron el apoyo que los estudiantes requieren para que, a partir de la competencia lectora se favorezca su aprendizaje. De esta manera, con las sugerencias aportadas el docente elaboré un manual didáctico permitiendo al estudiante adquirir los conocimientos de la asignatura de Historia con el fortalecimiento de la competencia lectora; incidiendo en su desempeño académico como en la vida cotidiana, trascendiendo más allá de las aulas hacia la formación del estudiante crítico y reflexivo que se espera formar en educación secundaria.

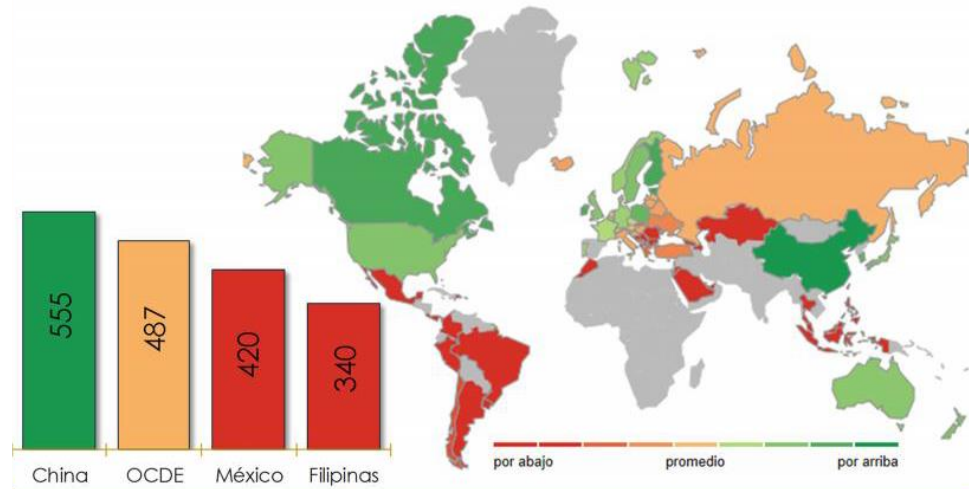
1. Introducción

Con la puesta en marcha del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en México, tomando en cuenta la aplicación de la primera prueba en el año 2000, ante los resultados obtenidos en la prueba en el área de Lectura, México ocupó el penúltimo lugar de los 32 participantes; la comprensión lectora en un primer momento, así como la competencia lectora se han convertido en problemáticas a nivel nacional. Problemáticas de la cual sobresale la competencia lectora; misma que se retoma internacionalmente, en la Agenda Mundial de Educación 2030 emitida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que hace hincapié en la importancia del desarrollo de la competencia lectora como parte fundamental del logro de una educación de calidad con resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos, priorizando su fortalecimiento en los objetivos educativos de los países.

Derivados de la prueba 2018 de PISA en Lectura, los resultados obtenidos de los estudiantes de tercero de Secundaria evaluados, México ocupa el lugar 56 de 78 países participantes, cuyos resultados de forma sintetizada se presentan a continuación:

Figura 1.

Resultados Prueba Pisa 2018. Área de Lectura. Puntuación.



Nota: Elaborado por el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas. 2019

De modo que, a partir del puntaje obtenido por México de 419 puntos, se interpreta en el sentido que 11 de cada 20 estudiantes evaluados alcanzan el nivel mínimo indispensable en Lectura, esto quiere decir que, identifican la idea principal en un texto de longitud moderada; encuentran información basada en criterios explícitos, reflexionan sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica de manera expresa que lo hagan. Sólo el 1% de los evaluados alcanzó el nivel de alto rendimiento en el mencionado rubro, con la capacidad de una lectura de textos largos, identificación de conceptos abstractos, así como el uso adecuado de las fuentes de información. Por el contrario, 9 de cada 20 estudiantes no alcanzaron el nivel mínimo esperado; representado en un bajo rendimiento, los cuales son el punto de referencia en México en atención a la meta de los procesos lectores según la Agenda 2030 de la ONU, en la cual se expresa el desafío que tiene México, para lograr que aquellos alumnos de bajo rendimiento alcancen el nivel mínimo indispensable.

Sumado a este escenario, la competencia lectora debe atenderse en cada uno de los escenarios de aprendizaje, dada su importancia, en virtud de las condiciones de los contextos en los que se desarrolla y que se realiza. De esta manera, en los espacios rurales se hace más complejo el proceso de enseñanza considerando distintos factores como las condiciones en que se realiza dicho, la cosmovisión de los estudiantes o las características socioculturales; situaciones visualizadas en el contexto de la comunidad de Santa María Apazco, zona indígena con hablantes de lengua Mixteca; y que de acuerdo a datos proporcionados en los informes del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2020) esa localidad es considerada como una región altamente marginada, en atención a que presenta en gran magnitud la ausencia de servicios relacionados con el acceso a la educación, a las condiciones de la vivienda y a los ingresos económicos comparados con los municipios del resto del país, representando a los pequeños asentamientos humanos dispersos.

Tomando en cuenta, la situación anteriormente descrita, el reto de trabajar en comunidades rurales consideradas de muy alta marginación es aún mayor cuando pertenecen a grupos étnicos toda vez que, esa diversidad cultural y lingüística que representan y detentan se protege a nivel constitucional en el artículo 2º, apartado A, fracción IV, mismo en el que se reconoce el derecho a la libre determinación y autonomía

para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y elementos que constituyan su cultura e identidad. Por lo anterior, la educación dirigida a los integrantes de los grupos étnicos debe ser atendiendo sus características, sin embargo, en la práctica no se realiza, ante programas de estudio con una tendencia homogeneizante y lejanos a los contextos indígenas que no se adecuan a su condición cultural, cosmovisión y saberes que distinguen a cada comunidad indígena.

Así mismo, la situación de la educación rural a raíz de la actual contingencia sanitaria se ha complicado, repercutiendo en el aprendizaje de los alumnos, que ante la ausencia de dispositivos como televisión, radio o celular así como la falta de servicios de internet hasta de luz eléctrica, contribuyen a situar a los estudiantes de este contexto en un estado de vulnerabilidad, que incide en las competencias a desarrollar de los estudiantes de educación secundaria, lo cual hace exigible dar la atención pertinente y de esta forma disminuir la brecha de desigualdad socioeconómica y educativa existente, mediante la implementación de una estrategia que permita atender al docente de forma remota la enseñanza de los estudiantes para el logro de su aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades, aún con los desafíos del propio contexto y del presente. Estrategia referida a un manual didáctico, que permita la adecuación de contenidos de enseñanza al contexto y necesidades de los estudiantes con la implementación de acciones didácticas, bajo la premisa del fortalecimiento de la competencia lectora del estudiantado.

Para una adecuación correcta del manual didáctico, es preciso mencionar los aspectos académicos de la enseñanza en el nivel de Secundaria desde al ámbito local en el municipio de Santa María Apazco, asumiendo que de acuerdo al perfil de ingreso de los estudiantes de dicho nivel, desarrollaron habilidades para la comprensión lectora de los diferentes tipos de textos históricos, identificando su intencionalidad en atención a la tipología, el sentido que buscan expresar los mismos, así como el reconocimiento a la situación en la que se utilizan, extendiendo y refinando el conocimiento a través de las habilidades del pensamiento; interpretar, reconocer, sintetizar, explicar y asociar sus ideas (SEP, 2011). No obstante, esta inferencia contrasta con la realidad, ya que en la práctica pedagógica se aprecian carencias en el procesamiento de información de los estudiantes para adquirir conocimientos, específicamente en los contenidos programáticos de Historia.

Hay que hacer notar, en lo concerniente con la enseñanza del programa de Historia en la comunidad de Santa María Apazco, los desafíos de la práctica docente ante las condiciones de salud mundial que obliga al profesor a transitar de una enseñanza presencial a una enseñanza remota, colocando como evidencia lo observado en los cuadernos de trabajo por ejemplo; estudiantes que presentan actividades incompletas, derivado de una falta de comprensión del significado de un texto, además en las acciones didácticas planteadas por los profesores se aprecia, que los estudiantes tienen dificultades ante la búsqueda de información, aunado a que en la expresión escrita y en la expresión oral se reflejan las dificultades de la comprensión lectora puesto que les resulta difícil enlazar, parafrasear, construir ideas o reflexionar en torno a un contenido y así lograr la adquisición del conocimiento de la asignatura de Historia.

En particular es necesario reconocer que actualmente prevalece la necesidad de identificar los diferentes factores que intervienen en la enseñanza de los contenidos de Historia en el nivel Secundaria, rompiendo la visión reduccionista de la historia favorecedora de memorizaciones con la única finalidad de aprobar un examen o cuestionario; toda vez que, requiere de un proceso de comprensión conceptual y procesos alejados del presente, lo cual implica la inferencia que hace el estudiante en torno a los contenidos, con la finalidad que genere por sí mismo concepciones propias que le permitan desarrollarse como un sujeto histórico responsable, con sentido de criticidad y reflexivo en torno a los procesos, acontecimientos y personajes sociales, como a los conceptos históricos que los mismos impliquen; enfatizando la comprensión, uso y reflexión de los acontecimientos como de las raíces conceptuales históricos, habilidades íntimamente relacionados con la competencia lectora.

En consideración, refiriéndose a la importancia que como asignatura tiene la Historia, en el sentido que posibilita la comprensión del mundo en el que viven los estudiantes con la finalidad de prepararlos para los cambios que traerá el futuro y a los que inherentemente tendrán que adaptarse; siendo así que, se convierte en una asignatura necesaria el desarrollo de un criterio y una visión crítica del presente, influyendo en la formación de futuros ciudadanos alcanzando el ideal que consiste en estar informado y consiente en el proceso de conformación de identidad tanto individual

como colectiva, consiente de sus prerrogativas y deberes como miembros de una sociedad.

De esta manera, es necesario que en la asignatura de Historia, se plantee un manual didáctico tendiente a la aplicación de acciones didácticas necesarias para que los estudiantes logren a través de la enseñanza remota, en un primer momento desarrollar las habilidades correspondientes a la competencia lectora, atendiendo a la recuperación de la información requerida, la comprensión de los textos, del significado y sentido de los mismos, de manera que reflexionen a partir de la información obtenida, para el logro de una toma de decisiones responsables como parte de una inherente participación dentro de la comunidad a la que pertenezca; alcanzando los propósitos planteados por el programa de la asignatura de Historia 2011, pero sobre todo el nivel cognitivo que se espera del estudiante al finalizar su educación básica.

Sumado a lo antes expuesto, ante la actual contingencia sanitaria, en particular en Santa María Apazco, que como ya se mencionó es una comunidad altamente marginada, en este contexto la opción más viable de trabajo es a través de la enseñanza remota, en cuyo caso las condiciones de pobreza o carencias de los estudiantes inciden en el desarrollo de la competencia lectora. En este escenario se plantea la necesidad de proponer al manual didáctico cuyas acciones didácticas respondan a la problemática descrita con anterioridad, disminuyendo la brecha de desigualdad social que incide en el ámbito educativo. Por lo tanto, este planteamiento obliga a centrar las siguientes preguntas, vinculadas a las necesidades reveladas.

a) Pregunta de investigación general:

¿Cómo fortalecer la competencia lectora a partir de un manual didáctico desde la modalidad de enseñanza remota del programa de Historia en nivel secundaria en un contexto rural indígena?

b) Preguntas de investigación específicas:

¿Cuál es el nivel de la competencia lectora desarrollado por los estudiantes de secundaria, verificados desde una enseñanza remota?

¿Cuáles son los retos inherentes a la enseñanza de Historia en secundaria ante un contexto rural indígena de muy alta marginación con la actual Pandemia COVID 19?

En consideración a los cuestionamientos anteriores, y a partir del planteamiento de la situación en el contexto en el cual se esta llevando a cabo la presente investigación, se establecen los siguientes objetivos:

Objetivo general

Proponer un manual didáctico que fortalezca la competencia lectora en el programa de Historia del nivel secundaria para la enseñanza remota en un contexto rural indígena.

Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de la competencia lectora desarrollado por los estudiantes en secundaria a partir de un instrumento que permita su valoración conforme a su contexto desde la modalidad de enseñanza remota.
2. Describir los retos de la práctica docente frente al desarrollo de los contenidos de Historia establecidos para el nivel de secundaria en un contexto rural indígena de muy alta marginación con la actual Pandemia COVID 19.
3. Distinguir las acciones didácticas que favorezcan la enseñanza de historia de forma remota a partir del desarrollo de la competencia lectora de estudiantes de secundaria en un contexto rural indígena.

En atención a los objetivos anteriores, y a los requerimientos propios de la investigación se establecen como hipótesis para su comprobación al final del presente trabajo, la siguiente hipótesis:

Con la estructuración de un manual didáctico enfocado en el fortalecimiento de la competencia lectora se favorecerá la enseñanza desde la modalidad remota del programa de Historia en Secundaria, ante un contexto rural indígena.

La relevancia de la presente investigación es que aportará en la práctica docente elementos para la elaboración de un Manual Didáctico a partir de acciones didácticas que permitan a los docentes de Historia formar estudiantes críticos y reflexivos para el

desarrollo de los contenidos, toda vez que el programa de Historia asume que los estudiantes llegan a secundaria con la habilidad de competencia lectora, sin embargo en la realidad es observable un porcentaje alto de estudiantes que no entienden lo leído, por ende no comprenden las implicaciones que conlleva ese conocimiento impidiendo en el estudiante generar la capacidad de expresarse y emitir juicios a partir de la lectura. En vista de que la asignatura de Historia requiere para desarrollar de sus competencias necesariamente de la lectura, se hace hincapié en el reto de que los alumnos alcancen el nivel mínimo de la competencia lectora.

Las implicaciones sociales de la presente investigación, se expresan en tomar en consideración el reconocimiento a la diversidad y riqueza culturales del Estado de Oaxaca, buscando replantear una competencia lectora desde el contexto del estudiante que se encuentra en una zona de hablantes indígenas, a fin de reivindicar el reconocimiento a los derechos culturales de los pueblos originarios, más allá de instrumentos estandarizados que homogenizan y encasillan al estudiante a un modelo lejos de su realidad y cotidianidad. Por ello, la importancia de atender al contexto en el que se desarrolla la práctica pedagógica, en el sentido de procurar que la escuela sea la fuente del reconocimiento de esa pluralidad étnica y no la institución etnocida con la que se le ha señalado en las últimas décadas.

La trascendencia académica, se relaciona con el desarrollo de la competencia lectora la cual se vincula con enseñanza de la asignatura de Historia, atendiendo que en el programa de Historia se plantean estrategias didácticas, las cuales se sitúan en habilidades de un nivel cognitivo alto, asumiendo que los estudiantes egresan de primaria con los anteriores niveles cognitivos afianzados, lo cual contrasta con la realidad. Por consiguiente, la presente investigación, busca identificar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes de secundaria en un contexto altamente marginado a manera que, a partir de ello se establezcan acciones didácticas enfocadas en reforzar dicha competencia, permitiéndole alcanzar las competencias propias de la asignatura de Historia, y por consecuencia conllevará una mejora en su aprendizaje, no sólo en la asignatura sino en las demás que requieran de la competencia lectora.

Considerando que la presente investigación se realiza con alumnos de secundaria de un contexto altamente marginado, implica un mayor desafío se propondrán acciones didácticas adecuadas a un contexto respetando el reconocimiento a la diversidad atendiendo los principios del enfoque intercultural desde una secundaria técnica, la cual por las características propias de su modalidad no es posible el establecimiento de una educación bilingüe, sin embargo, atendiendo a los objetivos planteados, si sería realizable el establecer una didáctica ajustada al contexto indígena a partir de sus saberes comunitarios.

La implicación a nivel personal, radica en el enriquecimiento del bagaje didáctico pertinente al docente de Historia, para alcanzar los propósitos en secundaria a partir del desarrollo de las competencias que requiere el mismo, a fin de garantizar que aún en modalidad de enseñanza remota los alumnos adquieran los aprendizajes, pues sin duda ha sido una incertidumbre en los últimos meses de todo maestro, quien en su cotidianidad se cuestiona si su alumno está o no aprendiendo, de manera que sería una forma de generar ese aprendizaje a partir de la movilización de la competencia lectora. Además, el lograr la culminación de un trabajo investigativo, alienta a seguir esforzándose para continuar con el desarrollo profesional del docente, cuya figura se ha estigmatizado en el sentido de que es una de las profesiones en las cuales no hay un compromiso por encaminarse a una formación continua y este trabajo sería una de muchas más pruebas, que demuestran la existencia de docentes comprometidos con tan loable labor.

Por lo que se refiere a la significación práctica de la presente investigación, es pertinente mencionar que es la primera vez que se realiza una investigación en el área educativa en la zona escolar, de igual manera tampoco existe evidencia que dentro del área de sociales se ha desarrollado una investigación bajo la directriz de la presente, siendo un parteaguas en la generación de conocimiento científico en torno al desarrollo de competencias lectoras para el desarrollo de la enseñanza en Historia, así que, al momento de la ejecución de la estrategia didáctica, permitirá a través de su evaluación y la valoración de sus alcances, la posibilidad de ser adaptada a instituciones con dinámicas semejantes.

En efecto, el valor potencial de la presente investigación, dentro del campo del ámbito educativo, se tiene un gran acervo de material relacionado con la enseñanza de Historia en secundaria. Sin embargo, que en secundaria se aborde la competencia lectora como parte del proceso de enseñanza de Historia no existe, lo cual denota la viabilidad que en el campo investigativo tiene la presente, porque implica que el docente de Historia no sólo se centre en la enseñanza de los contenidos propios de su asignatura, sino también el desarrollo de una competencia lectora, cuya responsabilidad de fomento no sólo depende de los docentes de Español, sino debiera de ser un trabajo conjunto con los docentes de cada uno de los campos de formación, pues en todos ellos se requiere de una habilidad lectora, en mayor o menor medida, por lo que en la competencia lectora es necesario trabajarlo desde la interdisciplinariedad. Aunado a lo anterior, se buscará el desarrollo de la competencia lectora en un contexto indígena de muy alta marginación, adecuando la competencia a las características desafiantes del entorno más allá de una homogenización o estandarización.

Así mismo, otra de las potencialidades que tiene la presente investigación, es en relación a que sería uno de los primeros trabajos en ocuparse en una educación bajo la modalidad de enseñanza remota, en donde los medios digitales no se encuentran al alcance de todos, por lo tanto con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en una escuela secundaria de una zona indígena, se busca aún bajo la modalidad de enseñanza remota de emergencia, la posibilidad del aprendizaje mediante estrategias para la formación del estudiante crítico y reflexivo, tanto para su desenvolvimiento en su vida escolar como para cualquier ámbito de su vida futura.

En cuanto al valor teórico de la presente investigación, radica en que la competencia lectora, no sólo se constriñe a la comprensión lectora sino también a la interpretación y análisis de un texto, de forma oral o escrita, además que dichos procesos implican una movilización en la vida diaria del estudiante, adoptándose como una forma de vida hacia a la formación de un estudiante crítico y reflexivo que en repetidos discursos se escucha, pero que, en la práctica poco se ha trabajado; sobre todo refiriéndose a los alumnos que no alcanzaron el desarrollo de sus competencias desde primaria dejando en un terreno complicado a los docentes de secundaria, pero de lograr el desarrollo de una competencia lectora se irá direccionando la labor docente hacia la

realización de la utopía de un alumno crítico y reflexivo, lo cual no sólo incidiría en el aprendizaje de una asignatura sino en el desempeño de toda una vida académica, garantizando su éxito en los subsecuentes escenarios de su vida escolar.

En conclusión la presente investigación, pretende resaltar la importancia de brindar mayor cantidad de recursos didácticos y de aprendizaje a los estudiantes en comunidades desfavorecidas, no encasillándolos o comparándolos en función de estándares alejados de una contextualización de los entornos sociales, sino resaltando la importancia como parte de un proceso de adquisición de competencias para su vida social incidiendo en la formación del futuro ciudadano de una comunidad indígena y las responsabilidades que ello conlleva.

2. Revisión de la literatura

Basado en el planteamiento del problema, es necesario conocer el estado del conocimiento, es decir aquellas investigaciones que se han realizado en los últimos cinco años, en relación a la competencia lectora para poder así delimitar los alcances de la presente investigación, de lo cual se revela que de las investigaciones y tesis revisadas los distintos puntos de análisis, en el país sólo un porcentaje mínimo ha retomado a la enseñanza de la historia en secundaria en función de la comprensión lectora y al menos en educación básica como tal no se atiende desde una forma remota.

La proliferación de investigaciones de las cuales destacan, las referidas a la competencia y comprensión lectoras se listan a continuación, en particular las vinculadas al presente trabajo; que manifiestan los beneficios de la evaluación estandarizada de la competencia lectora, como aquellas que aluden la elaboración de instrumentos de diagnóstico por los mismos docentes en función de los parámetros establecidos para la competencia lectora, (Serrano, et al. 2017); por otro lado se encuentran artículos relacionados con la posibilidad de contextualizar la prueba PISA a los distintos escenarios educativos (García, et al. 2018) y que brindan los parámetros y rubros iniciales para el planteamiento de un recurso que permita adaptar la rúbrica de los niveles de competencia lectora a instrumentos que atiendan el contexto de los estudiantes, sin el ánimo de estandarizar, favoreciendo a partir de los resultados, el planteamiento de formas de trabajo que permitan el desarrollo de la competencia lectora (Amiama, 2018).

Por lo anterior, en referencia a Pablo Romo (2019) da cuenta de la diferenciación entre competencia lectora al respecto de comprensión lectora, que más allá de ser complementarios la principal diferencia radica en que la competencia es de carácter social. Mientras que la comprensión lectora es la capacidad de carácter individual, en relación de la comprensión del sentido de un texto y que, como punto en común, se denotan como dos factores claves para la construcción integral de un lector contemporáneo pues representan no solo la comprensión del texto sino cómo el ser humano puede aplicar estos elementos lectores para beneficio de la sociedad.

Estudios que aunados a los anteriores complementan el Estado del Conocimiento en torno a la problemática planteada, proponiendo la implementación de estrategias de lectura a partir de la evaluación del avance de los estudiantes en los niveles de la comprensión lectora, con el objetivo de que los alumnos lleguen al nivel de lectura crítica, estudio que integro a los padres de familia, favoreciendo de forma importante a los estudiantes, obteniendo como resultados, un avance en el nivel de comprensión lectora, mejoramiento del hábito lector y mayor participación familiar en los procesos de lectura (Acevedo, et al. 2016).

Por su parte, dentro del listado de investigaciones, se encuentra una propuesta de estrategias metodológicas, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia lectora, basadas en la educación Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (CTIAM), para la formación de lectores en el contexto educativo mexicano, a partir de elementos centrales como la interdisciplinariedad, la contextualización, la actitud crítica y la lectura digital, diversificando las estrategias de enseñanza de la competencia lectora en relación con otros campos formativos. A partir de los resultados obtenidos, se aporta una estructura de estrategias como alternativa para la formación de lectores competentes en aras de una alfabetización funcional (Pérez y Lozoya, 2021).

Para complementar los anteriores trabajos investigativos, se encuentra el texto, enfocando en la comprensión lectora, que permite reflexionar hasta donde es pertinente considerar el desarrollo de dicha habilidad y cómo plantear su implementación en los estudiantes, sin el afán de seguir perpetuando un sistema educativo planteado por organismos internacionales. Dicho estudio, afirma que la comprensión es resultado de una lectura estratégica y autorregulada, direccionada por un objetivo claro y reconocible, cuya responsabilidad del docente, es crear una didáctica para una lectura comprensiva, profunda, crítica y alternativa, para la mejora de la competencia lectora. De esta forma, la evaluación se convierte en un proceso de análisis constante que ofrece datos sobre el proceso de adquisición de esta competencia y de las estrategias que se usan para que los estudiantes la adquieran; por tanto, el profesor debe de tomar consciencia del nivel de desarrollo del alumno y de su papel en la planificación didáctica (Caracas y Ornelas, 2019).

A partir de los cambios en el orden mundial y ante el ingreso inminente de México a la globalización y el neoliberalismo, a través de los Organismos Financieros Internacionales (OFI) como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la OCDE. México se ha insertado como parte de sus políticas públicas a la evaluación de la educación a través de la aplicación de distintos instrumentos como los de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Exámenes de la Calidad y el logro educativos (EXCALE), Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes (PLANEA) Y PISA, que permiten la medición de las habilidades de los estudiantes en sus distintos escenarios de aprendizaje cuyos resultados desde su aplicación se encuentran por debajo del promedio en México, tal es el caso de la comprensión lectora que demuestra que:

3 de cada 10 estudiantes que finalizan la educación básica no adquieren un aprendizaje completo de la asignatura de español (PLANEA). Lo anterior implica que nuestros estudiantes mexicanos de 15 años sólo alcanzan un nivel básico en las habilidades lectoras, pues solamente identifican el propósito del autor y 70 por ciento de ellos tiene dificultad para usar información de una lectura y aplicarla en la solución de una situación específica (Caracas y Ornelas, 2019, p.24).

Sin embargo, aún con las intenciones políticas de cada instrumento de evaluación en el sentido de establecer lineamientos para favorecer una educación más eficaz y productiva por la vía de la reforma a los planes de estudio, reduciendo así los gastos en materia educativa, además que las calificaciones son la base para dictaminar el nivel de desarrollo educativo de cada país, reflejado en las políticas económicas para evaluar las condiciones con el objetivo de realizar inversiones extranjeras y los préstamos que recibirá el país. La importancia que se le debiera de dar a dichos instrumentos, es considerarlos como medios cuyo propósito final de aprovechar los resultados y provocar una reflexión que ayude a mejorar la práctica docente.

En contraste a las anteriores, existen artículos que problematizan la estandarización atendiendo a los contextos, considerando a estas, como pruebas que soslayan la subjetividad de los estudiantes pero, que en países como Chile se busca

mejorar los rendimientos tanto en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, a partir del trabajo en el aula desde la comprensión lectora, la cual se atiende desde una serie de estrategias nacidas en la Didáctica de la Lengua tradicional y sobre la base del Modelo Pedagógico de Lectura (Amaya, 2016).

La autora en referencia, afirma que la disciplina lingüística a nivel nacional se ha acercado en forma incipiente a las necesidades de las diversidades lingüísticas, por ejemplo, individuos con discapacidad auditiva, adultos mayores, niños deficientes mentales y sujetos en situación de calle, por lo que considera necesario conjugar las Ciencias del Lenguaje y la Educación Intercultural a fin de revelar un aporte que permita, en el futuro, el advenimiento de una política lingüística de evaluación de la comprensión lectora, que considere la matriz cultural de los estudiantes. El desafío apunta a romper el cerco de las pruebas estandarizadas, promoviendo la aplicación, ya sea en los espacios intra-aula como a nivel nacional de evaluaciones auténticas, que posibiliten el despliegue y observación más no medición, de lo que podría denominarse comprensión lectora intercultural. Esta investigación, reafirma el interés de retomar la competencia lectora relacionada con un carácter formativo, pero sobre todo atendiendo a la heterogeneidad de toda institución educativa aunado a la contextualización de los entornos sociales en los cuales se encuentran inmersas las instituciones.

Así mismo, retomando la problemática del desarrollo de la comprensión lectora en espacios áulicos dentro de contextos indígenas, se sitúa una en particular, a partir de la problemática observada en el Estado de Chiapas específicamente dentro de una escuela telesecundaria, en la cual desde los primeros años de educación no tienen contacto con el español, que de alguna manera incide en las dificultades para con la lengua. El propósito de dicha propuesta es el establecimiento de estrategias que permitan incorporar a los estudiantes indígenas al nivel estándar de la competencia lectora para la mejora de su desempeño académico. Concluyendo que un medio para adquirir la competencia lectora es primero iniciar con textos en su lengua materna para identificar sus elementos y desarrollar la comprensión lectora, tendiente al aprendizaje de la asignatura de español (Hening, 2016).

Con la misma línea del análisis de la lectura comprensiva en educación secundaria de zonas indígenas, sobresale la investigación cuyo propósito de entender el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura en los estudiantes, a partir de la dificultad para comprender lo que leen, reflejada en los resultados de las pruebas externas, que arrojan que se lee solo cuando se les asignan trabajos académicos, más no por su propio interés; por lo que se busca fomentar la cultura de un buen lector, y con el tiempo logren alcanzar los niveles óptimos en todas las pruebas del Estado, y por ende mejorar el nivel académico. Refiere a que una causa de esta problemática en comunidades indígenas, viene debido a que sus antepasados no practicaban la lectura convencional sino a partir de lo que acontecía en la naturaleza, además que con la intervención de occidente no alcanzó la invención de una escritura propia y lectura convencional, causa de que los indígenas les sea difícil familiarizarse con la lectura de los textos escritos, sin embargo, una lectura comprensiva es el vehículo para conocer otros contextos, pensamientos, ideales y saberes, además que es una herramienta primordial para alcanzar una educación de calidad. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es diseñar una propuesta de intervención para el área de Lengua Castellana, para potenciar la enseñanza de la comprensión de lectura con estudiantes hablantes de lengua indígena. Plantea que es posible desarrollar gusto por la lectura y la escritura de los estudiantes a partir del conocimiento y valoración de su entorno social y cultural, que les permita obtener mejores resultados en las pruebas que hacen dichas mediciones (Mayaritoma, et al. 2018).

En cuanto a la enseñanza de Historia en secundaria, los artículos coinciden en la importancia de plantear una didáctica de la disciplina a partir del contexto de los alumnos, bajo la premisa de desarrollar habilidades del pensamiento histórico, de esta manera, para iniciar al análisis de los distintos autores que se han pronunciado al respecto de la enseñanza de Historia, hay que resaltar, en un primer momento en la importancia de la reflexión inicial que debe realizar todo docente, sea cual fuere el escenario de aprendizaje, por ello, la autora en mención (Pérez, 2019), realiza una serie de planteamientos que permiten guiar la reflexión acerca del porque enseñar historia y aunque pareciera que las interrogantes en torno al tema en cuestión no terminan, se sugieren una serie de acciones didácticas que de acuerdo a la habilidad del docente le

permitan comprender por qué existe la asignatura y sentido que debe seguir su práctica en atención al nivel educativo que corresponda.

Ahora bien, uno de los puntos angulares en la historia, es la función que como disciplina tiene, en el sentido de la comprensión del pasado que permite entender mejor la realidad que se vive en el devenir del tiempo, resaltando una implicación importante respecto al nivel de comprensión que debe alcanzar el estudiantado a partir de sus conocimientos en relación con el pasado y el presente, integrando las habilidades para generar nuevos saberes históricos tendientes a la adquisición de aquellos de una mayor complejidad. Haciendo énfasis en la importancia de dichos saberes, que tienen desde el preescolar hasta bachillerato, adaptados a los métodos de cada docente, pero sobre todo a las edades de los estudiantes; como los relacionados con la medida de tiempo y sus términos, así como conceptos propios de la disciplina, a fin de compartir con los alumnos un vocabulario que les permita aprender sobre el pasado, en espera de lograr que los estudiantes traduzcan la información sobre el pasado en conocimiento. Por lo anterior, la autora plantea los siguientes elementos: la duración, la simultaneidad, la causalidad, los cambios y las continuidades o permanencias, y la relación entre el pasado y el presente, mismos que deben de interrelacionarse con las habilidades básicas de los estudiantados en base a lo que cada alumno desde pequeño hasta el ingreso a la universidad. Para concluir el tema, la autora aporta dos preguntas que invitan a la reflexión: “¿qué necesitan aprender del pasado?, ¿qué papel debe desempeñar el aprendizaje de la historia en su presente y en su futuro?” (Pérez, 2019, p. 9).

A partir de la situación actual de la enseñanza, hay al respecto artículos que hacen énfasis en la necesidad de ajustar la didáctica de la Historia a los cambios que ocurren en la actualidad, muestra de ellos es el artículo de: La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar (Lahera y Pérez, 2021), el cual si bien se centra en educación media superior, el panorama que muestra, no dista de lo que sucede en secundaria, y las problemáticas coinciden en cuanto al desinterés del estudiantado para con la asignatura lo cual hace necesaria la implementación de nuevas estrategias metodológicas, más motivadoras y acordes a los tiempos que se viven. Ante dicho escenario, se requiere de una mejora en los métodos que vinculen el contenido teórico con la praxis, enfocados al desarrollo cognitivo de los estudiantes “posibilitando el interés

de estos por la materia, su involucramiento intelectual y, por ende, el aprendizaje de esta materia más allá de fechas, hechos y acontecimientos” (Lahera y Pérez, 2021, p.1). Es decir, plantear estrategias innovadoras que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Con la revisión exhaustiva, que se hace respecto a los planteamientos de distintos autores en torno al tema, los cuales coinciden continúa siendo de interés reformar la manera en que se trabaja la enseñanza de la historia, para lo cual se debe considerar los intereses de los estudiantes, logrando su aproximación creativa al pasado, realizando una vinculación con el presente para entender su historicidad, a fin de desarrollar en ellos habilidades cognitivas de segundo orden, más allá de la memorización de importantes fechas, hechos históricos o personajes de ciertos periodos. De esta manera, se plantea una propuesta didáctica, para el logro significativo de los constructos históricos, considerando los siguientes elementos: otorgar significado al pasado en el presente, y la búsqueda futura para la construcción de una sociedad basada en consensos políticos, económicos y sociales; utilizar la narrativa en las aulas pues es a través del lenguaje que se logran representar los acontecimientos y sus significados simbólicos; desarrollar la conciencia histórica, que permita a los estudiantes sentir, pensar y actuar en sociedad. (Lahera y Pérez, 2021)

Otro artículo que retoma la problemática, observada en historia es la notable ausencia del sujeto, es decir se cuenta la historia como un discurso externo, ajeno al estudiante, con poca reflexión, escaso en crítica y apegado a una línea teórica desde la colonialidad del pensamiento. Ante lo cual, se requiere una nueva mirada para la construcción didáctica y búsqueda de alternativas de enseñanza de la Historia atractivas y cercanas a la realidad de los estudiantes. Más allá de seguir legitimando el estado actual de las cosas, debe convertirse a la enseñanza de la historia en un proceso científico y objetivo de recuperación de la memoria de los pueblos subvalorados y el anhelo por llegar a parecerse al propio opresor (Gallego, 2018).

Aunado a ello, el análisis actual de los contenidos de la historia en los contenidos programáticos, deja mucho que desear, dado que el autor en mención, señala como a partir de la historia, se enaltece de sobremanera una construcción colonial y deja a medio

nombrar el sometimiento de la esclavitud, narrando de manera escueta la desaparición de las comunidades indígenas, mientras elogia al conquistador; o bien, es aquella historia que llama civilizados a los españoles y nombra como primitivos a los indígenas, realidad descrita a partir de Colombia pero que se repite en México. Por tanto, “la historia contada sin un sujeto implicado es bien una narración casi de orden literario o bien un ejercicio de colonialidad del pensamiento, tanto por la ausencia de sentido por parte del estudiante, como por la ausencia de conciencia histórica de quien enseña” (Gallego, 2018, p.6). Situación que se pretende modificar, a partir del planteamiento de una didáctica, bajo dos perspectivas: en la cual se requiere del dominio disciplinar del docente para no apegarse de forma religiosa a un libro de texto; y exige el conocimiento del estudiante, respecto al desarrollo humano como del contexto, con dirección de motivarlos por el conocimiento llenar de sentido los contenidos históricos acercándolos a su contexto; con una evaluación de la posibilidad del estudiante para la reflexión y opinión ante el hecho histórico. De esta manera se trata de construir una didáctica de la historia más cercana al mundo de las afectaciones de los sujetos implicados en esta realidad, sin perder la esencia de la disciplina.

Refiriéndose a propuestas de intervención, aplicadas en torno a la temática de la Didáctica de Historia, surge una en particular, la cual aun cuando se encuentra en desarrollo pero marca rubros importantes a considerar para el planteamiento de la enseñanza de la historia, dicha investigación bajo el título, La enseñanza de la historia: una experiencia de investigación en educación telesecundaria en Zacatecas, da cuenta de los avances en la visualización de la enseñanza desde otra mirada, con el uso de fuentes primarias, partiendo de la idea de que es necesario modificar las prácticas que como docentes se han venido desempeñando con estudiantes del nivel telesecundaria, en donde se puede observar la apatía por la asignatura, que les desagrada, no le encuentran sentido, sin embargo el modelo de educación histórica brinda la posibilidad de generar interés y gusto por la misma. De esta manera, aprender historia se da a partir de aprender a pensar históricamente; centrando la enseñanza con fuentes primarias en las que el adolescente sea el protagonista y centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

De esta manera el propósito de dicha investigación es fomentar la conciencia histórica en alumnos del segundo grado de educación telesecundaria, a partir de la

interacción con el análisis de fuentes primarias que les permitan interiorizar su lugar en el mundo; fuentes primarias como: libros, revistas científicas y de entretenimiento, periódicos, diarios, documentos oficiales de instituciones públicas, informes técnicos y de investigación de instituciones públicas o privadas, patentes, normas técnicas, entre otras. Se parte de la idea de que son la principal herramienta para desarrollar el trabajo de investigación.

Otro punto a resaltar de dicho trabajo, es la premisa respecto que el pensamiento histórico requiere de habilidades como la capacidad de comprender el tiempo histórico, razonar causalmente y valorar e interpretar críticamente las fuentes de información de la historia; para permitir a los estudiantes comprender que el presente no es producto de la casualidad ni de la evolución, sino de un proceso que refleja la dinamicidad del hombre y la sociedad, de modo que el pasado puede concebirse como un agente vivo que deja rastros, huellas y registros que implican y explican (Ayala, et al., 2021). Concluyendo sobre los resultados favorables de los estudiantes al ser el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, que les permitió elegir que fuentes consultar y hacia dónde ir en torno al conocimiento que se pretendía, rompiendo los paradigmas de los docentes en cuanto a la modificación de los planteamientos para la planeación de la asignatura desde otro enfoque.

Por otra parte, ante la actual contingencia sanitaria la enseñanza ha sufrido una modificación radical y que sin duda causa graves estragos en comunidades indígenas, utilizando las modalidades de enseñanza remota o la educación a distancia, modalidades educativas que han traído a la superficie distintas manifestaciones de las desigualdades profundas que caracterizan a la sociedad mexicana a lo largo de toda la geografía del país. En relación del acceso a las tecnologías de la comunicación, los bajos niveles de escolaridad y analfabetismo que impiden que los padres de familia, atiendan las necesidades de la educación de sus hijos e hijas en casa al carecer del nivel de educación escolar; convirtiéndose en una situación de enormes retos para la vida familiar, que en algunos casos logran enfrentarlos y dar un seguimiento adecuado en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pero en otros lamentablemente al no poder superar las adversidades no entregan las tareas asignadas por los docentes, repercutiendo en el desarrollo escolar de dichos estudiantes (De León, et al. 2020).

En consideración a los autores en mención, la actual contingencia sanitaria ofrece entonces un sinnúmero de reflexiones y lugares para imaginar alternativas. Independientemente de la desigualdad en accesos a las TIC's, las distancias a las comunidades para entregar los cuadernillos, el fondo del asunto es buscar relaciones fluidas entre casa y escuela; de manera central, el reconocimiento y valoración de saberes locales. Recalcando la importancia de cumplir con la equidad educativa como derecho humano no sólo representa reconocer las áreas de desigualdades y tensiones estructurales que se han exacerbado con la pandemia, sino también, la posibilidad de reimaginar la escuela y buscar sus vinculaciones orgánicas entre vida familiar, comunitaria y educación institucional (De León, et al. 2020).

De esta manera, con la revisión de las distintas investigaciones en relación al tema de la presente, se hace evidente la necesidad de plantear una enseñanza ante una contingencia sanitaria y de incertidumbres, en concordancia con las exigencias actuales de las áreas de conocimiento a que se refiera sin perder de vista su esencia, pero sobre todo a partir del contexto de los estudiantes impulsando el desarrollo de sus habilidades para el logro de las competencias que le permitan desenvolverse en el ámbito escolar como fuera de este, refiriéndose a una educación para la vida.

A continuación, para profundizar en el tema, se presentan análisis en cuanto a los antecedentes necesarios a conocer tanto conceptos como el contexto histórico, para la comprensión de la presente investigación:

2.1 Prueba PISA

Con base al informe emitido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), a raíz de la aplicación de la última evaluación de la Prueba PISA es apreciable la funcionalidad que se le otorga a la misma, en el sentido que la prueba PISA, posibilita conocer las áreas de oportunidades y los retos del sistema educativo mexicano, encaminado a realizar los ajustes pertinentes en beneficio de la mejora de la competencia lectora. Atiende al cumplimiento de los tratados internacionales que México ha signado, desde el año 2000, ha participado en las pruebas de PISA y lo ha aplicado cada tres años, tiempo en el cual han cambiado las administraciones en las

instituciones como en el gobierno y las políticas a seguir. De manera que, en el 2015 y 2018, los resultados del desempeño de los estudiantes se publicaron a nivel nacional, dejando de lado el muestreo por entidad federativa en consideración a dos razones, la primera que al ser una prueba de aplicación computarizada y al carecer México de los recursos se optó por tomar una muestra de población que representará al país, además que la prueba se considera complementaria a otras evaluaciones que se apliquen de acuerdo al ámbito correspondiente.

Para la evaluación del 2018, la cual se centró principalmente en la competencia lectora, se evaluaron a 7 299 estudiantes de 15 años representando a un total de 1 480 904 estudiantes (66%) de 2 231 751, que se expresa en que 2 de cada 3 jóvenes realizaron dicha prueba, con el objetivo de evaluar más allá de contenidos programáticos, las habilidades de los estudiantes para transpolar los conocimientos adquiridos en las aulas a situaciones de la vida cotidiana bajo la premisa de educación para la vida. Para lo cual, se establecieron instrumentos que evalúan los procesos cognitivos para la resolución de planteamientos, estratificados a partir de niveles, cuyos estándares se establecen por expertos de todos los países. En el caso particular de la competencia lectora se indagó sobre cómo los jóvenes de quince años comprenden, usan, evalúan, reflexionan e interactúan con los textos para lograr objetivos, desarrollar conocimiento y participar en la sociedad (OCDE, 2018). De los resultados obtenidos, de acuerdo a los parámetros establecidos por la misma prueba se analizan en consideración a variables que inciden directamente en el desempeño de la prueba, atendiendo a las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes y de las instituciones; que en conclusión, no se trata de centrarse en el análisis de los resultados sino en dichas condicionantes, de manera que la toma de decisiones para la mejora del sistema educativo sea en atención a los contextos particulares en los cuales se desarrolla el acto educativo (MEJOREDU, 2020).

2. 2 Municipio de muy alta marginación y sus implicaciones

La comunidad de Santa María Apazco es una comunidad catalogada por la CONAPO, como un municipio de muy alta marginación, considerando el último censo del 2020, en virtud de su grado de marginación municipal, atendiendo los indicadores los siguientes:

Tabla 1.

Grado de marginación municipal.

INDICADORES	SANTA MARÍA APAZCO	MEDIA NACIONAL
Población total	1 629	126 014 024
Porcentaje de población analfabeta de 15 años o más	35.50	4.75
Porcentaje de población de 15 años o más sin educación básica	66.22	29.71
Porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni excusado	5.48	1.46
Porcentaje de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica	5.54	0.66
Porcentaje de ocupantes en viviendas sin agua entubada en el ámbito de la vivienda	15.74	3.66
Porcentaje de viviendas con hacinamiento	28.23	19.73
Porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra	22.75	3.80
Porcentaje de población que vive en localidades menores a 5 000 habitantes	100	26.99
Porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos	94.09	66.88
Índice de marginación, 2020	45.86	
Grado de marginación, 2020	MUY ALTO	

Nota: Elaboración propia a partir de las estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, Censo de Población y Vivienda 2020.

De acuerdo a la tabla, es observable la carencia de los servicios con los que se cuenta en la población en relación a la vivienda, con el drenaje, energía eléctrica, el agua disponible, el hacinamiento y pisos de tierra; lo cual genera una situación de vulnerabilidad en las familias puesto que se convierte en una necesidad la existencia de una vivienda que garantice un ambiente saludable a los menores que vivan en la misma; y en concordancia a los resultados obtenidos no se logra. Aunado a ello, el bajo ingreso económico que llega a los hogares, limita el acceso a servicios y productos de las familias, afectando aún más cuando es una población dispersa y alejada, implicando una situación de exclusión para el acceso a los servicios básicos y un nivel de vida digno.

2.3 Factores Sociodemográficos, Económicos, Políticos y Culturales del Municipio

El municipio de Santa María Apazco, considerando los datos del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), se localiza en la parte noroeste del estado, en la región de la mixteca alta; en las coordenadas 17°38' latitud norte y 97°08' longitud oeste, a una altura de 2,160 metros sobre el nivel del mar, se ubica a 146 kilómetros de distancia de la capital del estado. Colinda al norte, al este con la región de Cañada, al sur con Asunción Nochixtlán y San Pedro Coxcaltepec Cántaros, al oeste con Santiago Apoala.

De acuerdo al Consejo Nacional de Población, Santa María Apazco cuenta con una población de 1629 de habitantes de los cuales 889 son mujeres y 740 hombres, se considera como municipio con muy alta marginación de acuerdo al censo de 2020, lo que significa que es un municipio que presentan las mayores carencias estructurales relacionadas con el acceso a la educación, a las condiciones de la vivienda y a los ingresos monetarios, en comparación con los municipios del resto del país, generalmente, constituido por pequeños asentamientos humanos dispersos, debido a que su densidad de población es de 20.1 hab /km².

El municipio se integra de 4 Agencias de Policía, que son El Pericón, Tierra Colorada, San Isidro y el Almacén, al igual de un núcleo rural conocido como El Llano del Sabino. La elección de sus representantes en el municipio, las agencias y núcleo rural es mediante los Sistemas Normativos Indígenas, lo que antes se denominaba por

Usos y Costumbres. Anteriormente la elección de autoridades representaba un conflicto entre la población de la comunidad, pero con el actual Ayuntamiento se ha logrado una estabilidad política, lo que ha beneficiado al municipio en cuanto a un avance significativo de la pavimentación de la carretera que conecta con Nochixtlán.

Cuentan las personas mayores que hace muchos años como Municipio tuvieron distintos conflictos territoriales con los pueblos vecinos, de los cuales hubo muertos de por medio y hasta la intervención del Ejército como de la Procuraduría Agraria lograron solucionarlo, aunque ello les significó una merma en su territorio, pero hoy pueden convivir de forma armónica con sus vecinos.

Dentro de la comunidad de Santa María Apazco, se encuentra la Escuela Secundaria Técnica número 146, cuenta con un personal de 14 integrantes, de los cuales 9 son docentes, 4 administrativos y la directiva. De los docentes 6 cuentan con estudios superiores de carreras afines a la asignatura que le corresponde enseñar, sólo un docente es egresado de la Normal Superior y dos docentes cuentan con bachillerato, uno de ellos con especialidad en su área. La antigüedad en la institución de los docentes va de los 2 a los 10 años en la Institución, varios de ellos iniciaron su profesión docente en la escuela.

En cuanto al alumnado, tienen como matrícula 83 alumnos, distribuidos en 6 grupos. Alumnos cuyas edades oscilan entre los 11 a 16 años, la mayoría es hablante de la lengua mixteca, aunque a algunos les causa pena hablar en público o aceptar que lo hablan, lo cual se hace más visible conforme avanzan las generaciones. Los padres de familia prácticamente todos hablan mixteco y pocos no saben leer ni escribir, aunque también hay alumnos que viven con sus abuelos o tíos pues en algunos casos sus padres trabajan fuera de la comunidad o bien, rehicieron sus vidas dejando a sus hijos encargados.

Es una escuela de concentración, por lo que, llegan de las agencias del mismo Municipio, así como agencias de los municipios cercanos como de Santiago Apoala, San Pedro Coxcaltepec Cántaros y Cuicatlán. En modalidad presencial, muchos de los alumnos caminan de una a dos horas para trasladarse a la comunidad, que en épocas de lluvias se complica, debido a las lluvias constantes en el día, así como las afectaciones

por el agua al camino. Aún con la existencia de un Albergue en la comunidad, pocos son los que reciben el beneficio por lo que prefieren caminar hasta sus casas diariamente.

En clases presenciales, después de la escuela los alumnos gustaban por integrarse a las ligas de básquetbol o fútbol que se organizaban en la comunidad o en sus alrededores, algunos se integran a las labores domésticas o el cuidado de los animales. Labores que actualmente han asumido de forma permanente por no asistir a la escuela, lo cual les deja sólo las tardes para ir avanzando con sus actividades escolares.

Al egresar de la secundaria del total de alumnos, el 98% ingresa al bachillerato de la comunidad que pertenece al Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca, mientras que sólo el 60% termina su educación media superior y sólo el 20% continúan y terminan una carrera profesional. El resto emigra a la CDMX, Tijuana, Sinaloa, Puebla y la Ciudad de Oaxaca en busca de un trabajo y mejores condiciones de vida; población que es muy difícil que vuelvan a regresar salvo en época de festividades.

2.4 Uso del SiSAT, antecedente de atención a la comprensión lectora

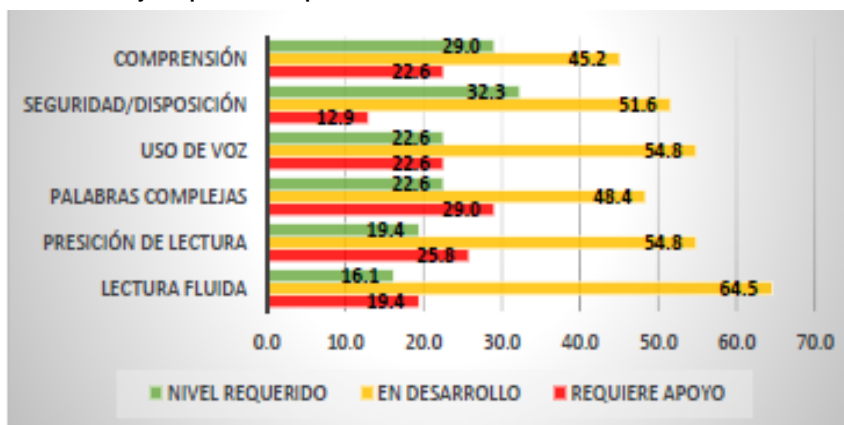
Al inicio del ciclo escolar 2018 - 2019, como una iniciativa del cuerpo docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 146 ante los resultados obtenidos en las distintas asignaturas y haciendo un análisis de las problemáticas de la institución, se consensó en utilizar el Sistema de Atención Temprana (SiSAT) como instrumento de detección de las problemáticas que inciden en el aprendizaje. Sin embargo, se consideró que en virtud de que la prueba es estandarizada se hizo una modificación en el instrumento respetándose sólo las rúbricas para su evaluación.

Así se aplicaron los instrumentos para las habilidades de lectura y producción de textos. Del total de la población estudiantil, en la prueba aplicada de manera contextualizada basada en el SiSAT, se obtuvo que 4 de cada 5 estudiantes requieren apoyo o se encuentran en desarrollo 1 de cada 5 alumnos se encuentran con el nivel requerido. Dichos resultados se reflejan en el aprendizaje de los estudiantes de las

distintas asignaturas, al relacionar con su porcentaje de aprovechamiento. A continuación, se muestran las gráficas de los resultados:

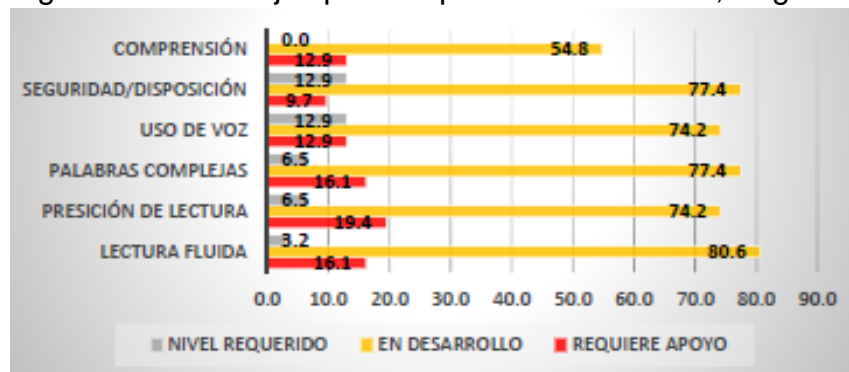
Figura 2.

Porcentajes por componente de Lectura, Tercer Grado.



Nota: Elaboración propia.

Figura 3. Porcentajes por componente de Lectura, Segundo Grado.



Nota: Elaboración propia.

Lo anterior, se evidencia en los estudiantes al momento de leer los textos en clases, pues no entienden lo que leen y de igual manera inciden en la producción de textos que les cuesta elaborar textos de apenas 50 palabras respecto de temas que son conocidos por ellos; de igual manera es el reflejo de lo que sucede en clases cuyo contenido se relaciona con alguna operación matemática en la cual 2 de cada 5 se sabe las tablas de multiplicar mientras el resto no sabe o bien necesita tener una hoja de apoyo

para realizar los ejercicios, cabe aclarar que la problemática también se presenta en las otras operaciones básicas.

Con los resultados obtenidos, se buscaron implementar estrategias que favorecieran el desarrollo de dichas habilidades, sin embargo, no se consiguió la elaboración de un proyecto sólido y sólo se implementaban actividades sin un rigor pedagógico.

3. Competencia lectora en la escuela secundaria.

3.1 Concepto de Competencia

Para hablar de la competencia lectora, primeramente, debe analizarse la competencia en su sentido más amplio, de modo que:

Las competencias son procesos generales contextualizados, referidos al desempeño de la persona dentro de una determinada área del desarrollo humano. Son la orientación del desempeño humano hacia la idoneidad en la realización de actividades y resolución de problemas. Se apoyan en los indicadores de logro como una manera de ir estableciendo su formación en etapas (Tobón, 2004, p.80).

Teniendo en cuenta lo anterior, las competencias llevan una secuencia, se componen de habilidades, conocimientos y aptitudes, que deben contextualizarse al lugar en donde se desempeñan, entre cuyos objetivos es la realización de actividades y resolver problemas tanto en las aulas, pero sobre todo en la vida cotidiana, cuyo aspecto importante es el rescate del desarrollo de la persona.

Otra concepción de competencia lo aporta, César Coll, al referir que:

Las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar; y también, en consecuencia, un referente para la evaluación, útil para comprobar el nivel de logro alcanzado por los alumnos y alumnas (Coll, 2003, p.38).

Dicho de este modo, las competencias establecen una acción educativa de la que parte el alumno para construir a fin de adquirir y desarrollar habilidades, conocimientos y aptitudes lo cual no sólo es aplicable a un entorno más allá de las aulas, en cuyo caso será perfectible gracias a la evaluación, misma que debe realizarse en relación a los contenidos, definir el orden de las actividades y tareas a desarrollar, así como los indicadores que marquen el nivel de logro.

Al respecto, Cesar Coll, señala tres ingredientes que debe tener toda competencia (Coll, 2003, p.35):

a) Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

b) Necesaria integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) es otro aspecto esencial de los enfoques basados en competencias.

c) La importancia del contexto en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán posteriormente.

Lo anteriormente descrito, marca los elementos que debe de tener una competencia, delimitando como un concepto amplio que abarca no solo habilidades sino también aptitudes, y conocimientos que son necesarios asimilarlos para poder aplicarlos tanto en la vida escolar del estudiante como en su vida diaria, sin olvidar considerar el contexto sociocultural en el que el mismo se desarrolla, “educar al alumnado para el ejercicio de una «ciudadanía universal» y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte” (Coll, 2003, p.38).

3.2 Competencias y constructivismo

Al hacer la referencia a las competencias sin duda, se entrelaza con el constructivismo; temáticas que han adquirido popularidad en educación en los últimos años, que hasta cierto punto se han convertido en una moda, sin embargo, más allá de ello, sin duda es una alternativa que aporta elementos para la adquisición de aprendizajes.

De este modo Cesar Coll e Isabel Solé (1999) se refieren a la concepción constructivista no como un libro de recetas sino como “un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones

fundamentadas sobre la enseñanza” (Coll y Solé, 1999, p.9). Así el constructivismo se le puede considerar como un conjunto de herramientas cuya aplicación mejora el desarrollo de las competencias de los estudiantes que les permite alcanzar el perfil de egreso y al mismo tiempo que los conocimientos adquiridos puedan utilizarlos fuera de la vida escolar.

El constructivismo, parte de que “la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal y no sólo en el ámbito cognitivo: la educación es el motor para el desarrollo globalmente entendido”. (Coll y Solé, 1999, p.5), de modo que en la escuela no sólo se deben de enseñar aquellos contenidos que plantean solo el desarrollo del aspecto cognitivo del estudiante sino también aquellos que permitan al estudiante aplicarlo en su entorno social en el que se desempeña permitiendo que los conocimientos trasciendan de las aulas y el alumno aprenda no sólo para obtener una calificación sino para desempeñarse en su vida cotidiana. Al mismo tiempo entender que no se trata de un aprendizaje solitario, sino que se aprende a partir de la interacción con el otro sea par o el mismo maestro, en ese proceso en el que se enseña y se aprende a la vez, finalmente el conocimiento es inacabado, y en la escuela se construye en las relaciones con el otro.

En el caso del constructivismo, aprender significativamente es construir un significado propio y personal para el objeto de conocimiento que existe, no se trata de una acumulación de nuevos conocimientos, sino la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya se poseen.(Coll y Solé, 1999), de los conocimientos previos que tengan los estudiantes y que puedan utilizarlo para el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y aptitudes que integran las competencias.

Definitivamente tanto el constructivismo como las competencias tienen relación en cuanto a su finalidad y contenido, en virtud de que ambas tienen como propósito el logro del aprendizaje de los estudiantes aplicados no sólo a las aulas sino fuera de ellas, además que se componen de elementos comunes como la integración de conocimientos, habilidades y aptitudes adecuadas al contexto del estudiante.

3.3 *¿Por qué Competencia lectora y no comprensión lectora?*

Como uno de los puntos medulares del presente ensayo, la competencia lectora requiere una necesaria diferenciación en cuanto a la comprensión lectora, y por ende de un análisis en cuanto a sus elementos. Siendo así, la competencia lectora tiende a confundirse con la comprensión lectora, y aun cuando existe una relación estrecha ambos representan conceptos, debido a sus características se marca una diferenciación; de esta manera, en relación a la comprensión lectora, Jean M. Mandler citada por Jiménez (2004, p.29), señala:

La comprensión está comprometida por la construcción de inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipótesis acerca de lo que trata el texto. De esta forma, para comprender un texto es necesario que el lector posea esquemas mentales que le permitan relacionar el mensaje del texto con sus conocimientos previos.

Así, en el proceso de lectura está inmersa la comprensión del texto, en virtud de que, para adentrarse a su significado, indiscutiblemente, se debe de procesar dicha información a partir de las inferencias de su significado a partir de los esquemas previos de conocimiento que tenga en este caso el alumno. Aunado a ello, la comprensión lectora “como proceso, es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formarán parte del conocimiento guardado en la memoria a largo plazo” (Vallés, 2005, p.51). Lo cual se relaciona con un proceso de aprendizaje, toda vez que implica la conexión de esquemas previos de conocimiento con nuevos conocimientos.

En particular, respecto de la competencia lectora, surge con mayor fuerza en el año 2000 cuando en la prueba PISA se le otorga un lugar imprescindible dentro de la evaluación, por lo cual la OCDE, le define como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2018, p.10). Esto es, que, dentro de la competencia en cuestión, se incorpora a la comprensión como una capacidad propia de la misma, que lleva a concluir que toda competencia lectora implica una comprensión lectora pero no toda comprensión lectora

es una competencia. Así, al referirnos a la competencia lectora necesariamente se retomará a la comprensión como una capacidad de la misma que permitirá junto a otras más alcanzar a la primera, sin embargo, el hablar sólo de la comprensión lectora no implica la adquisición de la competencia mencionada.

Por su parte Isabel Solé (2011, p.50) señala, en relación a la competencia lectora: “Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento”. Un aspecto clave, es que la competencia lectora implica aspectos previos como el hecho de que el estudiante debe saber leer, al igual que denota que a partir de la competencia se puede lograr la adquisición de aprendizajes como para usarlo en su vida no escolar, y que como toda competencia su propósito es que su uso trascienda del aula escolar, logrando un aprendizaje para la vida.

Bajo esta tesis, Díez y Clemente (2017, p.24), refieren que la competencia lectora como un “leer para dotar de un sentido totalmente práctico a la lectura; aplicar la competencia lectora supone leer, bajo un contexto específico, un determinado texto, para así poder solventar con éxito una problemática concreta que atañe al lector”. Semejante al planteamiento, es especificar que dicha competencia:

Sale del círculo educativo, es decir, no se lo emplea solamente como una actividad a desarrollar en el aula. Puede ir desde lo privado a lo público, desde el contexto educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje permanente y la ciudadanía activa (Romo, 2019, p.168).

A partir de la interpretación de Romo en concordancia a lo expuesto por Delia Lerner (2001), refleja un aspecto medular a considerar con la Competencia Lectora, más allá de posiciones políticas, es como parte de la función de la educación en la actualidad, en formar ciudadanos críticos, “capaces de inferir al leer entre líneas y de asumir una posición frente a lo que leen” (Romo, 2019, p.172).

Por consiguiente, la diferenciación entre la competencia lectora y la comprensión lectora radica, según Romo:

La comprensión lectora está ligada más a la persona que al contexto social que le rodea, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a las circunstancias en que se produce la comunicación escrita, la forma de dar a conocer esa lectura en un proceso de socialización, la capacidad de dar a conocer esos procesos lectores a un grupo de manera eficiente y satisfactoria y hacerlo de una manera que produzca una satisfacción emocional personal (2019, p.172). Mientras que;

La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (Jiménez, 2014, p.71).

Lo cual significa, que la comprensión lectora es el proceso individual por el que el estudiante abstrae el contenido y sentido de un texto, para la interpretación de conocimientos escolares; distinta de la competencia lectora, que aun cuando implica la abstracción del sentido del texto, también incluye al uso del texto, en relación a la identificación de su estructura y la habilidad de poder seleccionar la información requerida pero que involucra la reflexión y el análisis tendientes a la formación de estudiantes crítico, que no sólo se quede en el ámbito escolar, sino que trascienda el salón de clases.

3.4 Competencia lectora, análisis estructural.

Recordando que la competencia lectora es “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2018, p.10); refiere en primer momento al concepto de competencia de forma general, que conlleva una aplicación activa y funcional de la lectura a distintos contextos y objetivos que permite al estudiante sobresalir dentro de la vida más allá de un aula de clases.

Hay que resaltar que dentro de esa competencia se encuentran 3 capacidades cada una integrada por habilidades (OCDE, 2018):

A) LOCALIZAR. El estudiante a partir de la observación de los párrafos localiza y recupera la información, comprende la demanda de la tarea y organización del texto. Descarta la información irrelevante, recupera información específica de uno o varios textos. En otras palabras, el estudiante basta con recorrer de forma rápida el texto sin la necesidad de realizar una lectura exhaustiva para lograr dichas habilidades.

B) COMPRENDER. En la cual, el estudiante identifica y construye el significado literal del texto en base a la integración de la información con su conocimiento previo, así mismo relaciona los elementos presentes en la pregunta y en el texto. Además, integra y genera inferencias simples o complejas, aún con información incoherente o conflictiva. Dicho de otro modo, esta habilidad hace referencia directa a la comprensión lectora, lo cual comprueba que es está un componente importante de la competencia lectora.

C) REFLEXIONAR Y EVALUAR. En dicha el estudiante, extrae el conocimiento, opiniones o actitudes más allá del texto, relacionando la información proporcionada por el texto con los marcos de referencia conceptual y experiencial propios como con los propósitos y el punto de vista del autor. Reflexiona críticamente, respecto del contenido del texto. Lo cual significa que, dentro de esta capacidad se denota la formación de un lector crítico de quien se espera utilice estas habilidades no sólo para la resolución de actividades escolares, sino que sea capaz de usarlo como parte de su vida cotidiana.

Otros de los elementos medulares en la competencia lectora, son los textos dado que son el medio, en sí mismo, así en la última aplicación de la prueba PISA, se definen las dimensiones de los textos, que a partir del Marco Teórico emitido al respecto por la OCDE (2018) destacan las mencionadas a continuación:

1. Fuente, es decir el número de autores que se revisan, existiendo una fuente simple referida a un solo autor y una fuente múltiple relacionada con dos o más autores.

2. Formato, en relación a como se presenta el texto a analizar, de esta manera hay textos continuos, los cuales se presentan mediante una organización por párrafos; textos discontinuos integrados por imágenes, infografías, graficas, mapas y todos aquellos elementos gráficos que permitan el análisis de un tema; y los textos mixtos integrados por elementos de textos continuos y discontinuos.

3. Tipo, que para efectos de la asignatura de Historia se incluyen textos narrativos, referidos a novelas históricas, leyendas, textos que plantean la cosmovisión y mitologías de las civilizaciones; además proliferan textos expositivos que implican la comprensión de información integrada en monografías, entrevistas, reseñas históricas e inclusive textos argumentativos que implican un rigor científico en atención a ensayos o investigaciones recientes de impacto histórico.

3.5 Leer en la escuela secundaria.

Dentro de la educación básica, la lectura y escritura, son parte importante al atribuirles como función esencial de la misma escolaridad, por lo cual lograr que los alumnos desarrollen las habilidades relacionadas con la escritura y lectura se vuelven imprescindibles, por consiguiente, en la educación secundaria no es la excepción; sin embargo en la función primordial que adquieren dentro de la educación básica, existe una tendencia desde su enseñanza como en el desarrollo de su proceso de reafirmación, a utilizarse con una función exclusiva que se constriña en el aula, es decir, que dichas habilidades sólo sirven para la vida escolar sin darle una funcionalidad más allá del aula de clase.

Con respecto a esta temática, Delia Lerner (2001), analiza las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza, en cuanto a su realización, los desafíos que implican y la realidad en las escuelas. Aún con años alejados desde su primera publicación no dista de la realidad que se vive en las aulas; a pesar de que el proceso de lecto – escritura inicia desde el nivel de primaria, no es lejano a lo sucedido en secundaria, en virtud de que se observa con profundo desconcierto que dichos procesos

no se han desarrollado al culminar la secundaria. Cabe mencionar que no se trata de señalar probables responsables o descargar las responsabilidades en los niveles previos, sino de buscar alternativas que permitan a los estudiantes de secundaria, el desarrollo de las mencionadas habilidades, enfatizando el presente análisis en la lectura, que finalmente nos lleva hacia el desarrollo de la competencia lectora, pero que igual manera se encuentra inmerso el proceso de escritura, pues tanto la lectura como escritura son procesos que no pueden fragmentarse.

La problemática que se observa en la Secundaria Técnica Número 146, se presenta principalmente en que los alumnos no comprenden lo que leen en relación al contenido de un texto, así como las indicaciones que se le dan, de modo que al momento que se les pide que elaboren un escrito, se les dificulta; lo que contrasta con el perfil de egreso de educación primaria pues ya en secundaria los estudiantes deberían de leer de forma comprensiva los textos con finalidades informativas y de conocimiento, y producir textos escritos.

Aunque la autora no lo señala de forma explícita, se aprecia en su argumentación, que no basta con referirse de forma exclusiva a las habilidades pues éstas se refieren al desarrollo de capacidades y sin embargo la función de la educación secundaria debe de ir más allá del desarrollo de las mismas, es decir, lograr que las habilidades se consoliden en competencias. Así, la problemática observada en relación a la lectura no sólo se debe constreñir como desarrollo de una habilidad, sino que se debe ampliar hacia la concepción de las competencias, con lo cual se evitará la parcelación del conocimiento y el atributo de función escolar exclusivamente, debido a que no sólo se buscará el fortalecimiento de lectura, sino un proceso más amplio que va con una tendencia al desarrollo de la competencia lectora que beneficie al aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Historia íntimamente ligada a la competencia en mención.

Es interesante como la autora hace referencia a tres aspectos del proceso de lectura en la escuela, en la cual se señala lo real, lo posible y lo necesario, en otras palabras, las dificultades, lo que se puede cambiar y lo que se plantea como objetivo (Lerner, 2001). Consiguientemente, dicho proceso no es algo privativo de primaria, además que lamentablemente es un problema que aqueja a los alumnos desde que

inician su proceso de aprendizaje en la lectura; deja claro entonces que lo real es la problemática de la presente investigación, en relación a las dificultades en cuanto al desarrollo de la competencia lectora en secundaria que debió haberse adquirido desde la primaria pero que aún no es tarde para lograr afianzarla en secundaria.

Llegando así a lo posible, esas utopías que llegan a alimentar el espíritu de todo maestro de que, si es posible transformar nuestra realidad y que los mismos estudiantes pueden transformarla, de manera que ese posible es lograr el desarrollo de la competencia lectora que mejore su aprendizaje en la asignatura de Historia, tomando como área de oportunidad el contexto mismo aún en una educación a distancia, a partir de una guía didáctica. Más allá de discursos demagógicos, relacionados con el desdén con el que se observa a las pruebas estandarizadas con que se miden las competencias, está la funcionalidad que se le pueda dar a una prueba contextualizada que le permita al docente el punto de partida y las estrategias a aplicar.

Por otro lado, lo necesario, como refiere la autora en mención, es lograr que dicho afianzamiento no sólo centre a esa competencia lectora a una función exclusivamente escolar, sino que se le dé una función social, que con las estrategias didácticas aplicadas le permitan al estudiante llegar a ser crítico y reflexivo, no sólo para aprobar una asignatura en particular sino para desempeñarse dentro de la sociedad, en los distintos ámbitos que así lo requieran, no necesariamente dentro del aula de clase, sin duda implica un desafío al que Lerner le denomina como incorporación de los alumnos a la cultura de lo escrito, convirtiéndose en miembros de la comunidad de lectores y escritores, es decir, lograr que “los alumnos se apropien de ellas como prácticas sociales” (Lerner, 2001, p.27).

Delia Lerner enfatiza en las dificultades en relación a los procesos de lectura, relacionados a la parcelación del objeto de enseñanza ante la distribución de los contenidos en el ciclo escolar, el control del aprendizaje más allá de una evaluación (formativa), como los propósitos de enseñar la lectura en la escuela son totalmente diferentes de las que se persiguen fuera de ella (2001); además, que el proceso de lectura se consideran responsabilidad exclusiva del profesor de español aun cuando son competencias necesarias para el desarrollo de toda asignatura en secundaria.

En relación a la evaluación de la lectura, no basta con calificar una habilidad sino evaluar toda la competencia, aunque la autora no lo define explícitamente sin duda alguna se hace referencia a la evaluación formativa, pues al señalar: “a la evaluación del aprendizaje como imprescindible al proveer información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite reorientar la enseñanza” (2001, p.147). Lo cual no sólo se lleva el proceso de lectura bajo un control exclusivo para reafirmar si el alumno es o no un buen lector, sino va encaminado a que partiendo de los resultados se busquen las estrategias necesarias que le permitan al estudiante la mejora de su competencia lectora, en función de la formación de un alumno crítico y reflexivo, señalando la importancia de la evaluación formadora al señalarla como aquella en la que los alumnos tienen la posibilidad de “autocontrolar lo que están comprendiendo al leer, delegar la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el papel del corrector fuera siempre asumido por el docente”(Lerner, 2001, p.36).

Hay que hacer notar la importancia de lo anterior, en relación a una base fundamental del desarrollo de la competencia lectora, es la confrontación del estudiante con sus propios errores que sean capaces de identificarlos para que trabajen en la mejora de los mismos, puesto que más recomendable que por sí mismo identifique sus desaciertos para el logro de un aprendizaje.

4. Pandemia: repensar en la educación.

4.1 De la presencialidad a una nueva forma de trabajo.

A finales de 2019, se anunciaba una nueva enfermedad surgida en Wuhan, China. Se desconocía de su origen, de ella sólo se sabía que era muy contagiosa, así como parte de la sintomatología, pero hasta el momento se trabajaba en un tratamiento y quizás una vacuna para enfrentar a la enfermedad; pero lo que no se previa o al menos no se conceptualizaba los efectos arrasadores que iba a tener en todo el mundo; como el cambio de la dinámica de vida de todo un planeta incidiendo principalmente en lo económico, social y por su puesto en la educación.

A nivel nacional, el 16 de marzo de 2020 se publica el acuerdo 02/03/20 emitido por el Secretario de Educación Pública como respuesta ante la problemática mundial de la nueva enfermedad y la aparición de los primeros contagios en territorio nacional, con la finalidad de evitar la propagación de la COVID 19 entre la población mexicana, se anuncia una suspensión comprendida del 23 al 17 de Abril del 2020, considerando las semanas de vacaciones de Semana Santa, cuyo efecto principalmente en estudiantes fue de una gran emoción pues se iba a descansar unos días, algunos comparaban la situación con lo ocurrido en 2019 cuando ante el virus H1N1 que provocaba la influenza, también hubo días de descanso, pero con regreso inmediato y sin mayor complicación.

Al contrario de lo sucedido el 2009, los días previstos pasaron y con los acuerdos 06 y 09/03/20 se ampliaban los términos para regresar a clases presenciales: considerados del 27 al 30 de abril; y el último extendiéndose hasta el 30 de mayo. Ante la imposibilidad de atender a los alumnos en las aulas, la SEP consideraba que la mejor estrategia para la atención de los estudiantes era a través de un programa que permitiría la cobertura al máximo de estudiantes en el país y bajo la premisa de un avance en contenidos programáticos del 73% se impulsa *Aprende en casa* programa que permitía la transmisión de material audiovisual de acuerdo a los contenidos programáticos de preescolar, primaria y secundaria. De esta manera en los canales del IPN y de la UNAM, comenzó a partir del 23 de marzo del 2020 y permitió el cierre del ciclo 2019 – 2020, con datos emitidos por la propia SEP de que se logró la cobertura del 90% del estudiantado

en Educación Básica. Así mismo, dicho programa permitió la atención durante el ciclo 2020 – 2021 y del actual 2021 – 2022.

En el caso de los entornos más favorecedores durante el proceso de pandemia, se podía tener al alumno en clases de forma virtual, con apoyo directo otorgado por el docente, existiendo una retroalimentación continua y aun con las dificultades que implicará trabajar con dispositivos y aplicaciones pero se lograba la atención al estudiantado como el cumplimiento de los mismos, aunque en un plazo largo dicha forma de trabajo trajo en los alumnos una nueva perspectiva de trabajo pero sobre todo cierto cambio emocional ante el encierro en casa, sin la interacción que requiere el acto educativo.

Vale la pena señalar, que no todos los estudiantes fueron beneficiados con la programación de *Aprende en casa*, ni con las plataformas virtuales creadas para la atención; pues considerando que existen escuelas en la República Mexicana que carecen de servicios básicos como luz y agua, al igual que familias en dicha carencia de servicios, los docentes se dieron a la tarea de cubrir esas carencias; de manera que con los alumnos en lugares con difícil acceso a la televisión, radio, Internet y sin dispositivos electrónicos, se buscaron alternativas que permitieran la atención por parte de los docentes, por consiguiente se utilizaron cuadernillos de trabajo a los alumnos para que desde casa trabajaran en ello.

Sin embargo, en algunas instituciones, no se consideraron los contextos de los estudiantes que, ante la ventaja de estar en casa, los padres aprovechaban para que ayudaran en las labores del hogar y del campo o aportaran al gasto familiar, enviándolos a trabajar y con ello obtuvieran un sustento, el cual era necesario para atender las necesidades de las familias, sobre todo considerando que justo la pandemia había afectado la situación económica de las familias que vivían sin un salario fijo. Aunada a esas situaciones, se venía una ola de problemáticas emocionales causa del contexto familiar ante los contagios y dificultades que de forma contundente afectaban el sano desarrollo del estudiante y por ende de su rendimiento académico.

Resultado de lo anterior, fue la emisión de cuadernillos de trabajo con contenido abundante, sin una retroalimentación a los trabajos elaborados por los alumnos, alumnos

que no entregaban materiales o bien que no eran contactados y sólo estaban inscritos sin cumplir las responsabilidades que ello implica, o simplemente que aunque quisieran continuar con su educación carecían de los recursos necesarios para continuar o ante un cierre inminente y aun con un avance del ciclo escolar en sus contenidos no fue suficiente para obtener los recursos necesarios que le permitieran continuar con el siguiente grado escolar.

4.2 Educación a distancia, en línea y virtual

Ante el contexto de pandemia, la educación debía de continuar por ello se retomaron algunos términos para referir a forma de trabajo como modalidad a distancia, educación en línea, enseñanza virtual, sin embargo, se hace necesario diferenciar a dichos conceptos, como considerar si son idóneos para referenciarlos a la situación actual de educación.

En cuanto a la educación a distancia, ésta obtiene su auge en la década de los 60' cuando se convirtió en una necesidad de la sociedad de ese entonces, siendo pionera la Universidad Abierta de Reino Unido, impulsando la modalidad a distancia con la intención de capacitarse a los estudiantes en alguna área determinada que le permitiera su desarrollo y ascenso profesional, pero que carecían de la posibilidad de movilidad por distintas circunstancias al lugar en donde se encontraba la escuela superior en la que querían realizar sus estudios, por ello ya sea mediante cuadernillos de trabajo como de apoyo de material audiovisual y de una comunicación por carta o teléfono con el objetivo de culminar con una carrera profesional o técnica.

De esta manera la Educación a distancia, es considerada como:

Una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, y en las tutorías (Padula, 2001, p.03).

Modalidad de trabajo que permite en un mundo tan desarrollado como el actual en la ciencia y tecnología, la profesionalización en distintas áreas aquellos estudiantes que por diversas razones no pudieron continuar con su educación superior directamente en un aula.

En la educación a distancia, se sigue de acuerdo al ritmo de trabajo de los estudiantes, utilizando recurso como cuadernos de trabajo, memorias USB, CD e incluso material educativo enviado por correo electrónico o postal. Se apoya mediante canales de televisión abierta o de la radio. El papel del docente es evaluar y retroalimentar los trabajos elaborados por el estudiante, utilizando recursos como mensajes de texto o bien llamadas telefónicas o el mismo correo electrónico. Por su característica, permite tener más alcance a todos los niveles socioeconómicos debido a la sencillez de los recursos tecnológicos, además que permite a ciertos sectores de la población continuar con sus estudios para el desarrollo de habilidades prácticas que le permitan desempeñar un trabajo en particular.

Con la innovación tecnológica y el surgimiento del internet surgen otras modalidades de enseñanza dentro de las que destacan la educación en línea, que hace referencia al proceso de enseñanza aprendizaje de forma sincrónica en un ambiente digital mediante el uso de recursos tecnológicos proporcionados por el internet y dispositivos electrónicos, relacionada principalmente con las clases que usan plataformas como Zoom, Google Hangouts que permitan una interacción entre docente y estudiantes en tiempo real, sin importar su ubicación geográfica. Entre sus ventajas, destacan que permite un acompañamiento directo del docente con sus estudiantes, promoviendo el debate y el diálogo.

Al igual, surge la modalidad de educación virtual, en la que el proceso de enseñanza aprendizaje se da de forma asincrónica mediante el uso de plataformas digitales como Edmodo, Classroom, correo electrónico, entre otras. Requiere necesariamente de dispositivos electrónicos como de una conexión a internet. La forma de trabajo permite al docente subir a plataforma las actividades para el planteamiento de los estudiantes, quienes resolverán y enviarán en la misma plataforma, permitiendo la retroalimentación por el docente (Ibáñez, 2020).

Por tanto, tomando en cuenta las consideraciones anteriores, para la situación concreta en el contexto referido no pueden aplicarse alguno de los conceptos mencionados, dado que por sus características la educación a distancia es más adecuada para referir a procesos de profesionalización, no para la continuación de la educación básica, y aun cuando las herramientas y recursos de dicha modalidad se han utilizado en los últimos meses en la educación básica, no necesariamente implica la conformación de una educación a distancia. Por otro lado, tanto la educación virtual como la de en línea, requieren forzosamente de una conectividad a internet como el uso de dispositivos tecnológicos los cuales lamentablemente en la comunidad estudiantil, no cuentan con los mismos de tal manera no pueden adecuarse a la modalidad de trabajo en la actual contingencia sanitaria; de acuerdo a lo anterior, se hace necesario reflexionar y buscar una modalidad que encuadre en la forma de trabajo actual de contextos rurales indígenas.

4.3 La enseñanza remota de emergencia, una alternativa en comunidades rurales indígenas.

Si bien, se ha logrado a nivel mundial un desarrollo tecnológico que ha impactado a la educación, dicho no ha logrado una cobertura total, como en el caso del Municipio de Santa María Apazco, en referencia a la Escuela Secundaria Técnica Número 146 que en un diagnóstico al inicio del ciclo escolar 2020 – 2021, se obtuvo que del total de alumnado de 82 sólo 27 alumnos tenía un dispositivo móvil con conectividad a internet que rentaban mediante fichas número que no ha variado mucho para el presente ciclo escolar, de esta manera, mes a mes se han enviado cuadernillos con actividades los cuales deben resolver en casa, utilizando al WhatsApp como medio de comunicación para la atención a dudas, sin embargo no todos los alumnos se lograban comunicar ante la ausencia de un dispositivo, impidiendo así una comunicación fluida y una retroalimentación del docente a los estudiantes. Por consiguiente, se da cuenta de una situación que no es exclusiva de la comunidad, sino de la gran mayoría de instituciones educativas del nivel básico en zonas indígenas rurales que tuvieron que buscar los

medios para dar continuidad al proceso de enseñanza a los estudiantes aún con la brecha de desigualdad existente. En otras palabras:

Las nuevas modalidades educativas han traído a la superficie distintas manifestaciones de las desigualdades profundas que caracterizan a la sociedad mexicana a lo largo de toda la geografía del país. La primera que salta a la vista es la diferencia de acceso a las tecnologías de la comunicación (TIC's) (radio, televisión, internet, celular, computadora). La segunda se relaciona con los bajos niveles de escolaridad y alfabetismo que impiden que los padres/madres se encarguen de la educación de sus hijos e hijas en casa por carecer del nivel de educación escolar y, en especial, de literacidades digitales (de León, et al. 2020, p.44).

Y es en el contexto de la actual contingencia sanitaria, en la cual surge un concepto a propósito de a la situación: la educación remota de emergencia:

(ERE) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis (Hodges, et. Al, 2020, p.17).

Siendo así, ante las situaciones educativas de las instituciones de educación básica que por las propias carencias del contexto no puede hablarse de una educación en línea o virtual, además que la educación a distancia es más adecuada para la educación superior ante las propias características de su estudiantado, en la presente investigación se utiliza el concepto enseñanza remota de emergencia, en referencia a la modalidad de trabajo que no necesariamente implica un uso de dispositivos electrónicos o internet, que se adecua al contexto y necesidades de cada comunidad estudiantil en una situación de contingencia sanitaria que impide llevar a cabo el proceso de enseñanza

aprendizaje de forma presencial y obliga al profesorado a plantear estrategias de trabajo como de comunicación propias, así se ha optado por el uso de cuadernillos o medios que permitan a todos los estudiantes continuar con su educación, aún con sus limitantes y desigualdades. Por consiguiente, se configura un concepto primordial a considerar en la enseñanza remota de emergencia: el diseño universal para el aprendizaje (UDL), que se “centra en el diseño de entornos de aprendizaje que sean flexibles, inclusivos, y centrados en el estudiante de forma que se asegure que todos tengan acceso y aprendan de los materiales, actividades y tareas del curso” (Hodges, et. Al, 2020, p.18).

Teniendo en cuenta que, la gran mayoría de instituciones educativas del nivel básico en zonas indígenas rurales ante la actual contingencia sanitaria, brecha de desigualdad socioeconómica se ha acentuado más, en donde, lejos de darle la oportunidad de atención a los estudiantes con herramientas digitales de forma continua, es imposible en casas en donde apenas se cuenta con luz eléctrica, espacio en los que aprovechando la presencia del hijo se le ocupa para las labores del campo o del hogar o en los casos más difíciles, se le manda a trabajar a la capital para obtener recursos que aporten a la economía de la casa en una situación de pandemia que complicó aún más la situación de muchas familias. Sin embargo, son en estos entornos, los docentes tuvieron que optar por la modalidad de enseñanza remota de emergencia, trasladando el proceso de enseñanza de las aulas a las casas, en los cuales aún con las adversidades, mediante la creatividad y planificación de la enseñanza los docentes deben aprovechar para vincular la realidad a la escuela, reconsiderando palabra de desaprender para aprender, desde la perspectiva del profesorado (Díaz, 2020).

Es en esta modalidad de enseñanza remota de emergencia, donde debe establecerse una conexión directa entre escuela y casa, mediante el reconocimiento y valoración de saberes locales, a partir de su recuperación y relación con los contenidos escolares, se trata pues, de garantizar de forma equitativa el derecho a la educación, reestructurando la escuela vinculando a la vida familiar y comunitaria, “hay que luchar por una escuela que, contra la virtualidad, invente nuevas formas de corporeidad; que sea comunitaria en un círculo cercano, y solidaria a escala nacional” (Plá, 2020, p.34).

4.4 La enseñanza de la historia en entornos de enseñanza remota de emergencia.

La historia, como disciplina en la escuela secundaria, sin duda es un reto pues implica una lectura necesaria, lo cual suele ser complicado para los estudiantes pues lamentablemente el hecho de que el estudiante haya adquirido la lectura no implica que por ello sea capaz de comprender o realizar una lectura profunda y crítica encaminado a lograr un aprendizaje. Sin embargo, por lo mismo “la historia es una disciplina que sin análisis crítico no existiría” (Prats y Satacana, 2011, p.44). De esta manera, enseñar historia no sólo se trata de explicar los contenidos curriculares sino también de acompañar al estudiante para la adquisición de los conceptos, hechos y principios que configuran a la disciplina, es decir, enseñar historia implica también la estimulación del pensamiento crítico.

Ahora bien, si de por sí ya es complicada la enseñanza de Historia, representa un mayor desafío en tiempos de pandemia, sobre todo cuando no es posible realizar un continuo acompañamiento de forma remota y no hay condiciones para una comunicación permanente entre alumnos y maestros. Teniendo en cuenta lo anterior, la enseñanza de esta disciplina ante un contexto de modalidad remota, implica el uso de estrategias que aún en dicha modalidad, despierten el interés de los estudiantes que lo motiven a adentrarse en los contenidos de la asignatura, a partir de actividades prácticas que puedan aplicarse en la escuela y en su entorno social, en las que desarrollen habilidades cognitivas, ejerciten actitudes solidarias y de respeto hacia los demás, y que al igual que la competencia lectora, la asignatura de Historia, represente un conocimiento útil para la explicación de su entorno y vida cotidiana, recordando que es a partir de la historia que se explica el presente (Prats y Satacana, 2011).

Para lograr enlazar a la competencia lectora con la enseñanza remota de la asignatura de Historia, no basta con leer el libro de texto, sino se requiere que el estudiante este en contacto con las fuentes históricas, porque la competencia lectora también implica una indagación en distintos textos, además que permite una problematización de la realidad histórica porque no se toma una verdad absoluta. Sin dejar de lado la integración de los conocimientos previos con el contexto de los estudiantes. Demostrando que, la asignatura de Historia enseña al alumno información que representa una utilidad para la vida diaria, la cual debe ser reflexionada partiendo del cuestionamiento del pasado a partir de su propia realidad presente.

Delia Lerner precisa que lo importante es favorecer la discusión de los problemas que se han formulado, crear situaciones donde se confronten las hipótesis elaboradas por los alumnos; discutir los matices que cada uno de ellos da a la información histórica, en pocas palabras, que se favorezca la colaboración intelectual entre los alumnos para que, efectivamente, construyan su conocimiento (2001).

Por lo anterior, enseñar historia es problematizar la realidad, haciendo visibles y posibles los procesos de razonamiento de este conocimiento y no conformarse con el dato o información sólo de los libros de texto. Contribuir, al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos significa que la enseñanza debe profundizar más en problemáticas y cuestionamientos que lleven a la reflexión y menos a contenidos cronológicos quedando en mera memorización de los acontecimientos (Acevedo, 2011).

5. Método

De acuerdo al planteamiento del problema del presente ensayo, cuyo objeto de estudio es la caracterización de un Manual Didáctico que permita el desarrollo de la competencia lectora en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 146, se opta por una investigación de corte cuantitativo, en virtud de que parte de una idea acotada, la cual ya se ha definido con anterioridad; además del planteamiento de una hipótesis que se ha generado previamente, dicho enfoque es definido de la siguiente manera, “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, 2014, p.4).

La determinación del enfoque cuantitativo responde a sus características, en atención a que se examina una realidad objetiva, es decir, que dicha realidad es conocida con plena existencia, pero independiente a las emociones del investigador. La comprobación de la hipótesis se realizará a través de la aplicación de una técnica de investigación que utiliza datos estandarizados para aplicar a la población de estudio cuyos resultados se presentan de forma estadística, midiendo la realidad, permitiendo una generalización de resultados, es decir, que las conclusiones obtenidas en la presente investigación pueden ser aplicables a poblaciones con similares características.

Dicho enfoque es de un alcance descriptivo, ya que busca especificar características de un fenómeno en particular, recogiendo la información sobre las variables (Hernández, 2014); lo cual se va a realizar en el presente estudio, pues se busca a partir del análisis de la competencia lectora determinar las características de un manual que permita el fortalecimiento de dicha competencia para la mejora de la enseñanza en la asignatura, lo cual va a permitir no sólo para beneficio de la comunidad con la que se trabaja sino también podrá aplicarse a poblaciones estudiantiles de secundaria, en la asignatura de historia.

5.1 Recolección de datos

Se empleará como técnica la encuesta, cuyo instrumento será el cuestionario, definido como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (Hernández, 2014, p.217). A partir de la investigación en curso, el cuestionario planteado tiene como propósito distinguir el nivel de los estudiantes en cuanto a su competencia lectora, en atención a las habilidades de usar, comprender y reflexionar sobre la información de un texto, de manera que, con la identificación del nivel se propondrán las estrategias que integrarán el manual en cuestión, así como las características y elementos que contendrá, tendientes al desarrollo de la competencia lectora y con ello favorecer la enseñanza de forma remota de los contenidos en la asignatura de Historia.

El instrumento en mención se elaboró a partir de un cuestionario de 15 preguntas, de las cuales son 8 preguntas abiertas y 7 preguntas cerradas correlacionadas con las habilidades que plantea la competencia lectora, es decir, se retoma el uso, comprensión y reflexión de la información del texto, también se incluyen, 5 preguntas adicionales en relación a la apreciación que tiene el estudiante en relación a la lectura, el tiempo que destina, el objetivo con el que realiza comúnmente la lectura, los recursos que utiliza para leer y la organización de su tiempo para la realización de sus actividades escolares en casa.

En cuanto a, la integración del instrumento de diagnóstico relacionado con las habilidades de la competencia lectora, las primeras cinco preguntas están enfocadas a la valoración respecto de sí el estudiante localiza y recupera la información comprendiendo la demanda de la tarea, la organización del texto, y de igual manera descarta la información irrelevante y recupera información específica. No solo de uno, sino de varios textos. De las interrogantes 6 a 10, se pretende la identificación de cómo el alumno construye el significado literal del texto e integra la información con su conocimiento previo; relacionando los elementos presentes en la pregunta y en el texto, integra y genera inferencias, que van desde simples hasta las más complejas, aún con información incoherente o conflictiva. Para así, llegar a los cuestionamientos 11 a 15, cuyo objetivo es que el alumno extraiga el conocimiento, opiniones o actitudes más allá

del texto, para relacionar la información proporcionada por el texto con los marcos de referencia conceptual y experiencial propios; así como la reflexión respecto de la relación del contenido y la forma del texto con los propósitos y el punto de vista del autor. Así pues, se proporciona el ejemplo del instrumento:



ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 146
 CLAVE: 20DST0162H
 CICLO ESCOLAR: 2021 – 2022



NOMBRE DEL ALUMN@: _____
 TERCER GRADO GRUPO: _____ PROFA. _____
I. INSTRUCCIONES: Lee atentamente el siguiente texto.

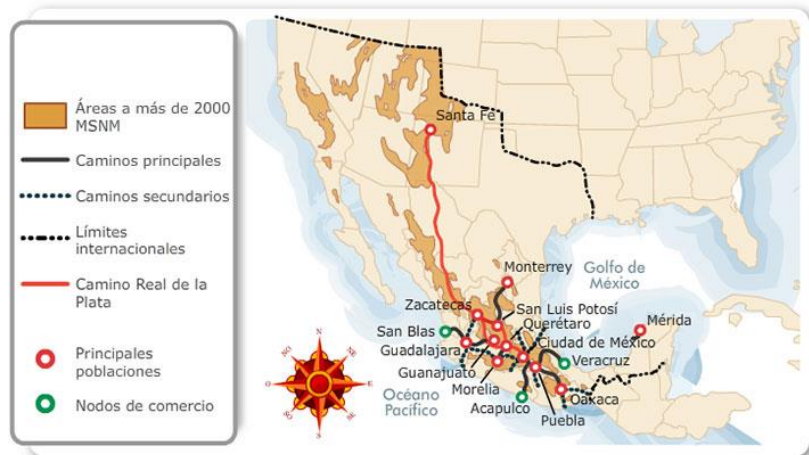
El comercio de la Nueva España

Durante los siglos XVI – XVIII el comercio fue una de las principales actividades económicas novohispanas fuertemente reguladas por los españoles.

Comercio interior

Por los caminos que conducían principalmente a los centros mineros, transitaban regularmente comerciantes españoles e indígenas, funcionarios, ganaderos, mineros; quienes, con las recuas de mulas, los carros y carretas jalados por mulas o bueyes y las espaldas de los tamemes indígenas, transportaron miles de toneladas de alimentos, ropas, calzado, productos de maguey, herramientas, equipo y materiales mineros, como los productos más importantes se encontraban el maíz, trigo, frijol y forraje. Todo lo necesario para mantener las poblaciones mineras.

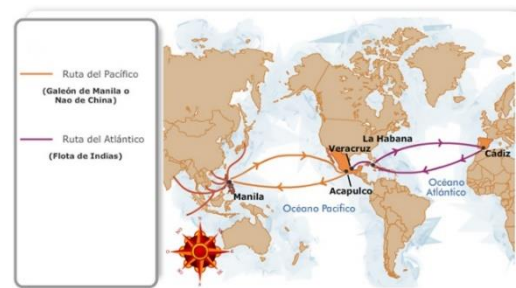
Principales rutas de comercio de la Nueva España



Durante el siglo XVII, al lado de la mina, se establecieron ranchos y haciendas y obrajes, dando origen a importantes ferias comerciales, como la feria de San Marcos, y mercados locales, principalmente en el noroeste del territorio, incrementando aún más el comercio interno. En el centro del territorio, los mercados conservaron la organización y costumbres observadas en los tianguis indígenas. Al sobrevenir una severa escasez de víveres, las autoridades virreinales establecieron la alhóndiga -granero municipal-, con el propósito de controlar los precios del maíz y trigo y garantizar el abasto de alimentos, así como los abusos de los intermediarios.

El comercio de la Nueva España, tanto interior como exterior, estuvo dominado por el **Consulado de Comerciantes de la Ciudad de México**, creado en 1592, agrupó a los grandes comerciantes mayoristas, tuvo organismos, tribunales y derechos especiales con atribuciones para ejercer tareas de gobierno, de cobro y

Rutas de intercambio a la Nueva España (Siglos XVI-XVIII)



administración de impuestos, como el de alcabala (pago por toda venta o permuta de mercancías). Para mediados del siglo XVIII, los comerciantes del Consulado, compraban todas las mercancías que llegaban de España y de oriente vía la nao de China convirtiéndose en un monopolio que dominó el comercio interior, incrementando aún más su riqueza. Lo que le permitió convertirse en prestamista de mineros y empresarios novohispanos.

Comercio exterior

El gobierno español impuso que los barcos empleados en el comercio con las colonias fueran construidos en España y tripulados por españoles, prohibió el comercio de las Colonias con cualquier otra nación, así como el comercio entre las mismas colonias e implementó un régimen de altos y numerosos impuestos. El comercio exterior de las colonias americanas solo se podía realizar en tres puertos de América: Veracruz, Panamá y Cartagena de Indias en Colombia.

Comercio en el Océano Atlántico

Por la vía Veracruz-Xalapa-México, viajaban los productos europeos que se embarcaban en Sevilla y Cádiz, de España se traían cafeteras, candelabros, navajas, tijeras, peines, barajas, jabones, hebillas y telas. Para la actividad minera y oficios de la Nueva España, se traían las herramientas; también vino tinto, especias, semillas, quesos, jamones, chorizos, aceite, vinagre, entre otros muchos productos, que recorrieron diversos caminos para llegar a las manos de ansiosos consumidores.

Comercio en el Océano Pacífico

Los productos y las más diversas materias primas del Oriente se concentraban en Filipinas, procedían de la India, Ceylan, Camboya, las islas Molucas, China y Japón, su destino final era Europa, pero la capacidad económica de la Nueva España le permitió adquirir la mayoría de estas mercancías y pocos eran los productos que llegaban a su destino final. Los galeones salían de Acapulco con rumbo a Filipinas en el mes de marzo y llegaban a Manila tres meses después, el retorno a la Nueva España era más complicado y tardaba entre 7 y 8 meses porque el barco venía abarrotado de mercancías autorizadas y además el habitual contrabando, lo que le impedía navegar con rapidez.

La Nao de China o Galeón de Manila transportaba productos de Oriente a Nueva España eran: “sedas, objetos artísticos y decorativos, muebles, porcelanas, algodón, cera, oro, manifestaciones culturales como la pelea de gallos importados desde Malasia. Mientras que, se exportaba al Oriente: plomo, papelería, plata, jerguetas, vino, vinagre, cacao, maíz, frijol, oro en lingotes, pesos fuertes acuñados en la Casa de Moneda de México entre otros productos.

Texto tomado de <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx>.

II. INSTRUCCIONES: Contesta los siguientes cuestionamientos:

1. De acuerdo a la información del texto anterior ¿qué ámbito de la historia permite analizar?

- a) **Ámbito social.**
- b) **Ámbito cultural.**
- c) **Ámbito económico.**
- d) **Ámbito político.**

2. ¿En qué párrafos se hace referencia a los productos que transportaban entre los continentes de América, Asia y Europa?

- a) **Párrafos primero y sexto.**
- b) **Párrafos quinto y séptimo.**
- c) **Párrafos primero y quinto.**
- d) **Antepenúltimo y último párrafos.**

3. ¿Qué mapa te permitirá identificar los principales puertos y principales ciudades comerciales de la Nueva España?

4. ¿Consideras que, debido a la información del texto, es necesario describir los usos que se daban a los productos que llegaban a la Nueva España provenientes de Europa y Asia? Argumenta tu respuesta

5. Subraya la parte del texto donde se hace referencia a cómo se desarrolló el comercio en cada área comercial de la Nueva España.

6. ¿Cómo se relaciona el texto con la primera expresión de un mundo globalizado?

- a) En la interacción cultural de los continentes conocidos hasta ese momento.
- b) Con la descripción de los órganos que controlaban el comercio.
- c) Al expresar la interacción comercial mediante los productos de Asia, Europa y América.
- d) Con los nuevos usos que se les daban a los productos que circulaban en los continentes hasta ese momento.

7. ¿Qué funciones tenía el Consulado de Comerciantes de la Ciudad de México?

8. ¿Qué rutas seguían los comerciantes dentro de la Nueva España y al exterior, respectivamente?

- a) Terrestres y Marítimas
- b) Aéreas y Terrestres
- c) Marítimas y Terrestres
- d) Ninguna de las anteriores

9. ¿Cuál es la relación entre las ciudades mineras con las principales poblaciones?

10. ¿Cuáles eran los principales puertos autorizados para comerciar durante el periodo de la Colonia?

11. ¿Qué importancia tenían las alhóndigas?

12. ¿A quién beneficiaba la prohibición del comercio de la Nueva España con otras Naciones que no fuera España? Explica por qué

13. ¿Qué implica que una institución o grupo de personas goce de derechos especiales?

14. ¿Cuál es el papel que tenían los indígenas dentro del comercio? ¿Cómo consideras esa situación?
Argumenta tu respuesta

15. ¿Por qué era importante saber el tiempo de viaje entre cada punto comercial?

16. Marca con una X la respuesta que atienda a tus gustos o preferencias:

Actividad	Siempre	A veces	Nunca
1. Realizó lecturas de textos distintos a los que me dejan en la escuela			
2. Disfruto leer los textos de la escuela			
3. Me gusta leer la información de las redes sociales o que encuentro en el internet a través del celular			
4. Dedicó un tiempo a la lectura dentro de mis actividades diarias			
5. Organizo las acciones que realizaré para la ejecución de las actividades de la escuela.			

Una vez realizado el instrumento, se envió para su validación a 2 docentes del área de español que, al ser las conocedoras de la asignatura, aportarían elementos enriquecedores para el instrumento. Siendo así, las sugerencias fueron principalmente relacionadas con la redacción, puntuación y ortografía de los cuestionamientos, como:

Al solicitar identificar los párrafos, deberá ser necesario precisar cuáles son para evitar algún tipo de confusión; en la pregunta 4, se sugiere eliminar texto que alargue la pregunta ya que puede generar sobreinterpretaciones; cuando se solicite argumentar las respuestas, sería visualmente adecuado dejar más espacio para desarrollarlo; Colocar puntos al final de las oraciones; la pregunta 12 debe ser porqué (Madrid, Y., comunicación personal, 16 de enero de 2022).

Por parte, de la segunda docente las sugerencias, fueron:

Añadir punto y coma en algunas oraciones con el objetivo de que sea más comprensible la pregunta; en la pregunta 3, no es necesario poner dos veces la palabra principales; revisar en algunas palabras el uso de mayúsculas como la palabra, Institución; la pregunta 5 relacionada a la forma de trabajo en casa, es ambigua requiere de una adecuación; en el caso de una conjugación en presente de primera persona, no se acentúa el verbo (Onofre, F., comunicación personal, 17 de enero de 2022).

Ambas revisoras, coincidieron que las preguntas son claras y concisas, y que permitirán la valoración de la competencia lectora de una manera contextualizada a las necesidades de los estudiantes de secundaria, pero sobre todo adecuada a la Asignatura de Historia, siendo así, la recomendación principal versó en la elaboración de un instrumento de Historia para Tercer Grado como para Segundo Grado, dado que son contenidos diferentes. Así que, atendiendo a la sugerencia se elaboraron dos instrumentos uno para cada grado, pero con el mismo enfoque en las preguntas sólo variando el contenido y la formulación de preguntas.

De la misma manera, se aplicó una prueba piloto a una alumna con la cual se permitía la comunicación de forma virtual, quien después de resolver la actividad, comento lo siguiente:

Comprendí el sentido de las preguntas ya que es un cuestionario para recordar lo aprendido recientemente e inclusive formular respuestas que sean coherentes con la información que se da en un texto; entendí sin dificultades todo el texto; la actividad más sencilla fue donde se pide subrayar una parte en específico del texto. Lo que considero que es difícil, es tener que leer detenidamente el texto para poder contestar y si no lees no sabes que contestar. No considero que necesite mejora el cuestionario cumple con el propósito y las preguntas están bien formuladas. Lo que sentí al contestar el cuestionario, fue nerviosismo, pero también estuve pensativa en cómo iba a responder (Cuevas. A., comunicación personal, 15 de enero de 2022).

Atendiendo a las indicaciones de las revisoras y a las observaciones realizadas por la alumna, se realizaron las modificaciones pertinentes al instrumento para su

aplicación a la población estudiantil de la Escuela Secundaria Técnica Número 146, en la asignatura de Historia, previendo que dispondrán de un tiempo de 40 minutos sin opción de llevarse el material a casa, asegurando en la mayor medida certeza y fiabilidad al instrumento. A continuación, se presentan los instrumentos que fueron aplicados a los estudiantes el día 20 de enero de 2022:



ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 146
 CLAVE: 20DST0162H
 CICLO ESCOLAR: 2021 – 2022



NOMBRE DEL ALUMN@: _____
 GRUPO: _____ PROFRA. KARINA WALESKA CUEVAS OCHOA

I. INSTRUCCIONES: Lee atentamente el siguiente texto.

El comercio de la Nueva España

Durante los siglos XVI – XVIII el comercio fue una de las principales actividades económicas novohispanas fuertemente reguladas por los españoles.

Comercio interior

Por los caminos que conducían principalmente a los centros mineros, transitaban regularmente comerciantes españoles e indígenas, funcionarios, ganaderos, mineros; quienes, con las recuas de mulas, los carros y carretas jalados por mulas o bueyes y las espaldas de los tamemes indígenas, transportaron miles de toneladas de alimentos, ropas, calzado, productos de maguey, herramientas, equipo y materiales mineros, como los productos más importantes se encontraban el maíz, trigo, frijol y forraje. Todo lo necesario para mantener las poblaciones mineras.

Principales rutas de comercio de la Nueva España



Durante el siglo XVII, al lado de la mina, se establecieron ranchos y haciendas y obrajes, dando origen a importantes ferias comerciales, como la feria de San Marcos, y mercados locales, principalmente en el noroeste del territorio, incrementando aún más el comercio interno. En el centro del territorio, los mercados conservaron la organización y costumbres observadas en los tianguis indígenas. Al sobrevenir una severa escasez de víveres, las autoridades virreinales establecieron la alhóndiga -granero municipal-, con el propósito de controlar los precios del maíz y trigo y garantizar el abasto de alimentos, así como los abusos de los intermediarios.

El comercio de la Nueva España, tanto interior como exterior, estuvo dominado por el **Consulado de Comerciantes de la Ciudad de México**, creado en 1592, agrupó a los grandes comerciantes mayoristas, tuvo organismos, tribunales y derechos especiales con atribuciones para ejercer tareas de gobierno, de cobro y administración de impuestos, como el de alcabala (pago por toda venta o permuta de mercancías). Para mediados del siglo XVIII, los comerciantes del Consulado, compraban todas las mercancías que llegaban de España y de oriente vía la nao de China convirtiéndose en un monopolio que dominó el comercio interior, incrementando aún más su riqueza. Lo que le permitió convertirse en prestamista de mineros y empresarios novohispanos.

Comercio exterior

El gobierno español impuso que los barcos empleados en el comercio con las colonias fueran contruidos en España y tripulados por españoles, prohibió el comercio de las Colonias con cualquier otra nación, así como el comercio entre las mismas colonias e implementó un régimen de altos y numerosos impuestos. El comercio exterior de las colonias americanas solo se podía realizar en tres puertos de América: Veracruz, Panamá y Cartagena de Indias en Colombia.

Comercio en el Océano Atlántico

Por la vía Veracruz-Xalapa-México, viajaban los productos europeos que se embarcaban en Sevilla y Cádiz, de España se traían cafeteras, candelabros, navajas, tijeras, peines, barajas, jabones, hebillas y telas. Para la actividad minera y oficios de la Nueva España, se traían las herramientas; también vino tinto, especias, semillas, quesos, jamones, chorizos, aceite, vinagre, entre otros muchos productos, que recorrieron diversos caminos para llegar a las manos de ansiosos consumidores.

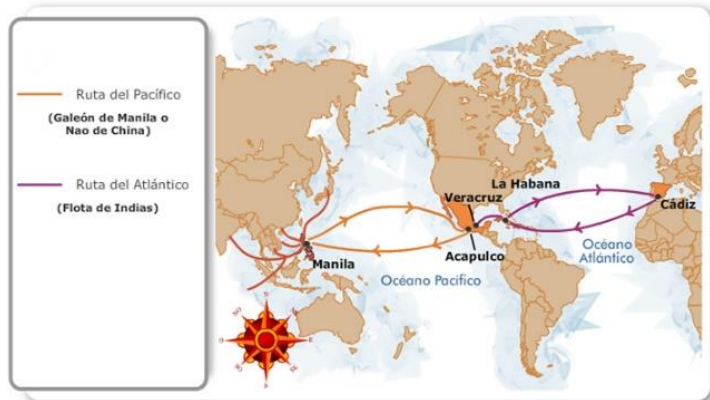
Comercio en el Océano Pacífico

Los productos y las más diversas materias primas del Oriente se concentraban en Filipinas, procedían de la India, Ceylan, Camboya, las islas Molucas, China y Japón, su destino final era Europa, pero la capacidad económica de la Nueva España le permitió adquirir la mayoría de estas mercancías y pocos eran los productos que llegaban a su destino final. Los galeones salían de Acapulco con rumbo a Filipinas en el mes de marzo y llegaban a Manila tres meses después, el retorno a la Nueva España era más complicado y tardaba entre 7 y 8 meses porque el barco venía abarrotado de mercancías autorizadas y además el habitual contrabando, lo que le impedía navegar con rapidez.

La Nao de China o Galeón de Manila transportaba productos de Oriente a Nueva España eran: "sedas, objetos artísticos y decorativos, muebles, porcelanas, algodón, cera, oro, manifestaciones culturales como la pelea de gallos importados desde Malasia. Mientras que, se exportaba al Oriente: plomo, papelería, plata, jerguetas, vino, vinagre, cacao, maíz, frijol, oro en lingotes, pesos fuertes acuñados en la Casa de Moneda de México entre otros productos.

Texto tomado de <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx>.

Rutas de intercambio a la Nueva España (Siglos XVI-XVIII)



II. INSTRUCCIONES: Contesta los siguientes cuestionamientos:

- De acuerdo a la información del texto anterior ¿qué ámbito de la historia permite analizar?
 - Ámbito social.
 - Ámbito cultural.
 - Ámbito económico.
 - Ámbito político.
- ¿En qué párrafos se hace referencia a los productos que transportaban entre los continentes de América, Asia y Europa?
 - Párrafos primero y sexto.
 - Párrafos quinto y séptimo.
 - Párrafos primero y quinto.
 - Antepenúltimo y último párrafos.

3. ¿Qué mapa te permitirá identificar los principales puertos y ciudades comerciales de la Nueva España?

4. ¿De acuerdo al título del texto; es necesario describir los usos que se daban a los productos que llegaban a la Nueva España de Europa y Asia? Explica tu respuesta

5. Subraya la parte del texto donde se hace referencia; de cómo se desarrolló el comercio en cada área comercial de la Nueva España.

6. ¿Cómo se relaciona el texto con la primera expresión de un mundo globalizado?

- a) En la interacción cultural de los continentes conocidos hasta ese momento.
- b) Con la descripción de los órganos que controlaban el comercio.
- c) Al expresar la interacción comercial mediante los productos de Asia, Europa y América.
- d) Con los nuevos usos que se les daban a los productos que circulaban en los continentes hasta ese momento.

7. ¿Qué funciones tenía el Consulado de Comerciantes de la Ciudad de México?

8. ¿Qué rutas seguían los comerciantes dentro de la Nueva España y al exterior; respectivamente?

- a) Terrestres y Marítimas
- b) Aéreas y Terrestres
- c) Marítimas y Terrestres
- d) Ninguna de las anteriores

9. ¿Cuál es la relación entre las ciudades mineras con las principales poblaciones?

10. ¿Cuáles eran los principales puertos autorizados para comerciar durante el periodo de la Colonia?

11. ¿Qué importancia tenían las alhóndigas?

12. ¿A quién beneficiaba la prohibición del comercio de la Nueva España con otras Naciones que no fuera España? Explica porqué

13. ¿Qué implica que una Institución o grupo de personas goce de derechos especiales?

14. ¿Cuál es el papel que tenían los indígenas dentro del comercio? ¿Cómo consideras esa situación? Explica tu respuesta.

15. ¿Por qué era importante saber el tiempo de viaje entre cada punto comercial?

16. Marca con una **X** la respuesta que atienda a tus gustos o preferencias:

Actividad	Siempre	A veces	Nunca
1. Realizo lecturas de textos distintos a los que me dejan en la escuela.			
2. Disfruto leer los textos de la escuela.			
3. Me gusta leer la información de las redes sociales o que encuentro en el internet a través del celular.			
4. Dedicó un tiempo a la lectura dentro de mis actividades diarias.			
5. Organizo las acciones para la ejecución de las actividades de la escuela.			



ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 146
CLAVE: 20DST0162H
CICLO ESCOLAR: 2021 – 2022

NOMBRE DEL
ALUMN@: _____

SEGUNDO GRADO GRUPO: _____

PROFA. KARINA

WALESA CUEVAS GONZALEZ



I. INSTRUCCIONES: Lee atentamente el siguiente texto.

El Absolutismo y la Ilustración

En el siglo XVII, algunos monarcas europeos culminaron el proceso de concentración de poder que se estaba produciendo desde el final de la Edad Media. El rey se convirtió en jefe del ejército, juez supremo y el creador de las leyes. Se ocupaba directamente de los asuntos de gobierno, sin justificar sus acciones. La figura del rey encarnaba al Estado y todos sus súbditos debían obedecerle. El absolutismo fue justificado por algunos pensadores modernos, como Bossuet, que afirmó que la autoridad de los reyes tenía un origen divino, es decir su poder era otorgado directamente por Dios. Por tanto, los monarcas no eran responsables de sus actos ni ante las personas ni ante las instituciones, sólo ante Dios; de esta manera quienes lo desobedecieran estaban en contra del mismo Dios.

La Ilustración, hace referencia a la época de cambios en el pensamiento y las letras que sacudieron a Europa durante el siglo XVIII. Cuando los científicos, filósofos y escritores afirmaban que sus actividades estaban rompiendo con el pasado, reemplazando la obscuridad e ignorancia del pensamiento europeo medieval con la luz de la verdad emanada de la razón; por lo anterior, se define a la Ilustración como el

movimiento filosófico, literario y científico que se desarrolló en Europa y sus colonias a lo largo del siglo XVIII y representó una importante modernización cultural y el intento de transformar las caducas estructuras feudales.

Aunque los pensadores ilustrados diferían ampliamente entre ellos, compartían ciertos conceptos que constituían la filosofía de la Ilustración. Los tres conceptos más importantes fueron: la razón, la naturaleza y el progreso. Los ilustrados creían que los seres humanos nacían con igualdad de derechos y que debían progresar mediante la razón. Basándose en estas ideas, cuestionaron la organización política y social de la época, que ellos llamaron Antiguo Régimen. Proponían una nueva organización social en clases, es decir, en grupos diferenciados según su riqueza y no por su nacimiento. En el aspecto político, defendían la monarquía parlamentaria, fundamentada en:

- ☞ La división de poderes. Cada poder lo ejerce un órgano independiente, para garantizar un sistema político justo, libre e igualitario.
- ☞ La soberanía nacional. Principio que admite que el poder reside en el pueblo y emana de él, por lo que el gobernante debe cumplir la voluntad de la mayoría.

Las ideas ilustradas, se difundieron a través de libros, diarios, tertulias pero siempre quedaron reducidas a los círculos cultos de burgueses y nobles, de Europa y América, sin llegar a las personas de condición más humilde. Algunos monarcas como los de Francia, España, Prusia o Austria intentaron conciliar el absolutismo con la filosofía de la Ilustración. De esta manera apareció una forma de gobierno conocida como despotismo ilustrado, sin embargo, sólo se llevaron a cabo algunas reformas (se mejoró la gestión de gobierno, se recortaron privilegios a la nobleza, se promovieron las manufacturas y la agricultura, se realizaron obras públicas, se mejoró la enseñanza y se impulsaron las artes y las ciencias), pero no se cambió la estructura política y social. Los estamentos privilegiados mantuvieron su supremacía y la gran masa de población continuó sin poder participar en las decisiones políticas. Por eso la frase que caracteriza a este sistema de gobierno es «todo para el pueblo pero sin el pueblo».

«El Estado soy yo», pronunció el rey francés Luis XIV (1638 - 1715): «Siempre he seguido el mismo camino: querer estar informado de todo, escuchar las peticiones y quejas de mis ínfimos súbditos. Conocer el número de tropas y el estado de mis plazas fuertes, tratar directamente con los ministros extranjeros [...]. Organizar el sistema de mi Estado. [...] Distribuir las gracias según mi juicio; conservar la autoridad sólo en mí mismo y mantener a los que me servían con una modestia muy alejada de la elevación de los primeros ministros.»



Texto tomado de <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx>; <https://websociales.org>

II. INSTRUCCIONES: Contesta los siguientes cuestionamientos:

1. De acuerdo a la información del texto anterior ¿qué ámbito de la historia permite analizar?

- a) Ámbito social.
- b) Ámbito cultural.
- c) Ámbito económico.
- d) Ámbito político.

2. ¿En qué párrafos se hace la descripción del Despotismo Ilustrado?

- a) Primer párrafo
- b) Tercer párrafo
- c) Cuarto párrafo
- d) En ningún párrafo viene la información.

3. Desde tu punto de vista, la información del texto es suficiente para identificar la ubicación espacial o geográfica de las naciones en donde se desarrolló el absolutismo.

- a) Si es suficiente la información, porque menciona las naciones en donde se desarrolló el absolutismo de forma clara y amplia.
- b) No es suficiente la información del texto, porque no menciona las naciones como tal, entonces es necesario buscar más información al respecto para ubicar las naciones y después apoyarse de un mapa.
- c) Considero que no es necesario investigar respecto de dichas naciones.
- d) No es suficiente la información del texto, porque falta el mapa en el que se puedan ubicar las naciones mencionadas.

4. De acuerdo al título del texto; ¿es necesario describir la forma de gobierno durante el feudalismo, al ser un antecedente al absolutismo? Explica tu respuesta

5. Subraya la parte en el texto donde se define a la Ilustración.

6. ¿Cuál fue el antecedente de la recuperación del poder de los reyes que tenían los señores feudales?

- a) El Mercantilismo.
- b) La consolidación del poder de la Burguesía.
- c) El Liberalismo.
- d) El surgimiento de la Burguesía.

7. ¿Qué características tenía una monarquía parlamentaria?

8. ¿Cuál es la relación entre el Absolutismo, la Ilustración y el Despotismo Ilustrado?

- a) Los reyes dejaron a un lado el absolutismo para administrar sus reinos bajo el principio de la Ilustración, y con ello practicar el Despotismo Ilustrado.
- b) Los reyes que llevaron a la practica el Despotismo Ilustrado, retomaban aspectos de la Ilustración para la mejora de sus reinos sin dejar de lado su poder absolutista.
- c) No existe tal relación pues no hay puntos en común de dichos conceptos.
- d) No se explica en el texto.

9. ¿Quiénes eran los súbditos del rey?

10. ¿Cuáles fueron los conceptos principales, que tenían en común los pensadores ilustrados?

11. ¿Por qué las ideas ilustradas no llegaron a las personas de condición más humilde?

12. De acuerdo al texto ¿Qué significa la frase del Rey de Francia Luis XIV: “El Estado soy yo”?

13. ¿Por qué se cuestionaba, por los pensadores ilustrados la organización política y social de la época?

14. ¿Qué sucede cuando sólo una persona o una institución se encargan de tomar las decisiones en una comunidad o país, sin tomar en consideración a los demás?

15. ¿Qué parte del texto se relaciona con la organización política de nuestro país? Explica por qué lo consideras así.

16. Marca con una **X** la respuesta que atienda a tus gustos o preferencias:

Actividad	Siempre	A veces	Nunca
1. Realizo lecturas de textos distintos a los que me dejan en la escuela.			
2. Disfruto leer los textos de la escuela.			
3. Me gusta leer la información de las redes sociales o que encuentro en el internet a través del celular.			
4. Dedicó un tiempo a la lectura dentro de mis actividades diarias.			
5. Organizo las acciones para la ejecución de las actividades de la escuela.			

La aplicación del instrumento, se realizó a partir de un universo de 83 alumnos de los cuales se tomó una muestra no probabilística, “también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández, 2014, p.189), en atención a que la muestra de 44 alumnos, fue con los estudiantes de Segundo y Tercero que cursan las asignaturas de Historia, debido al plan 2011 que se sigue en la Institución escolar, aunado a las condiciones de trabajo se presentaron 6 ausencias de estudiantes el día de la aplicación, además no existen condiciones para aplicar de forma virtual.

Para la valoración de la distribución de la frecuencia, considerada como el “conjunto de puntuaciones de una variable ordenadas en sus respectivas categorías” (Hernández, 2014, p.282), se elaboraron tablas en las cuales se vaciaron las respuestas de los alumnos, en base a una rúbrica de elaboración propia, a partir de los niveles de la competencia lectora que establece PISA, la cual fue adecuada en relación a las necesidades que cómo asignatura se tiene y atendiendo las habilidades básicas que debe desarrollar el estudiante en secundaria en relación a las capacidades de uso, comprensión y reflexión de la competencia lectora; en efecto dicho instrumento de evaluación, fue el siguiente:

NIVEL / PROCESOS	LOCALIZAR	COMPRENDER	REFLEXIONAR Y EVALUAR
ALCANZADO	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante localiza y recupera la información; comprendiendo la demanda de la tarea, la organización del texto. Descarta la información irrelevante y recupera información específica. No sólo de uno, sino de varios textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y construye el significado literal del texto e integra la información con su conocimiento previo; relacionando los elementos presentes en la pregunta y en el texto. Integra y genera inferencias, que van desde simples hasta las más complejas, aún con información incoherente o conflictiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Extrae el conocimiento, opiniones o actitudes más allá del texto. Relaciona la información proporcionada por el texto con los marcos de referencia conceptual y experiencial propios. Reflexionar respecto del contenido del texto. Relaciona el contenido con los propósitos y el punto de vista del autor.
	5 PUNTOS	5 PUNTOS	5 PUNTOS
EN DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante localiza y recupera parcialmente la información. Con dificultad, comprende la demanda de la tarea, la organización del texto. Se observan problemas en la selección la información irrelevante y por ende recupera información específica. No sólo de uno, sino de varios textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Con dificultad identifica y construye el significado literal del texto e integra la información con su conocimiento previo; relacionando someramente los elementos presentes en la pregunta y en el texto. Presenta conflicto al integrar y generar inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> La extracción del conocimiento, opiniones o actitudes sólo se queda en el texto. Relaciona con problemas la información proporcionada por el texto con los marcos de referencia conceptual y experiencial propios. Reflexión sucinta respecto del contenido del texto. Expresa la relación del contenido con los propósitos y el punto de vista del autor, de forma breve sin ahondar en detalles.
	3 PUNTOS	3 PUNTOS	3 PUNTOS
REQUIERE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante no localiza ni recupera la información; por lo tanto no hay comprensión de la demanda de la tarea, ni de la organización del texto. No logra la discriminación de la información irrelevante y por ello no recupera información específica. 	<ul style="list-style-type: none"> No identifica ni construye el significado literal del texto, incidiendo en la ausencia de integración de información con su conocimiento previo. Es notable la falta de <u>integración y</u> generación de inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Nula extracción del conocimiento, opiniones o actitudes del texto. Ausencia de los marcos de referencia conceptual y experiencial propios en relación con la información del texto. Falta de reflexión del contenido del texto. No hay relación entre el contenido con los propósitos y el punto de vista del autor.
	1 PUNTO	1 PUNTO	1 PUNTO

6. Resultados y análisis

Los resultados obtenidos por los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 146 en cuanto al desarrollo de la competencia lectora, de forma detallada considerando el puntaje obtenido por los alumnos, como de forma general, atendiendo al desempeño por número de alumnos, respectivamente:

Tabla 2.

Resultados obtenidos en Tercer Grado, que determinan el nivel de desempeño.

ALUMNO	USO					COMPRESION					REFLEXION					PUNTAJE	NIVEL
	Comprende la demanda de tarea.	Comprende la organización del texto.	Recupera información específica.	Descarta información irrelevante.	Localiza información.	Integra la información con su conocimiento previo.	Identificación del significado literal	Integra y genera inferencias.	Relaciona los elementos presentes en la pregunta y el texto.	Construcción del significado literal.	Reflexión sobre el contenido del texto.	Extrae el conocimiento más allá del texto.	Relaciona la información con el marco conceptual y experiencial.	Reflexión sobre el contenido del texto.	Relaciona el contenido con los propósitos del autor.		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	21	REQUIERE APOYO
2	1	5	5	3	1	3	1	5	3	1	3	1	1	3	3	39	REQUIERE APOYO
3	1	5	5	5	1	1	3	1	5	1	1	1	1	1	3	35	REQUIERE APOYO
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	REQUIERE APOYO
5	5	1	5	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	3	29	REQUIERE APOYO
6	1	5	5	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27	REQUIERE APOYO
7	1	1	5	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	21	REQUIERE APOYO
8	5	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	REQUIERE APOYO
9	5	5	3	1	1	5	1	1	1	5	3	3	1	1	1	37	REQUIERE APOYO
10	5	1	3	1	1	1	1	5	3	5	1	1	1	3	5	37	REQUIERE APOYO
11	5	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	27	REQUIERE APOYO
12	5	1	1	1	1	1	3	1	1	1	5	1	1	1	1	25	REQUIERE APOYO
13	5	5	3	1	1	5	3	1	1	1	1	1	1	5	1	35	REQUIERE APOYO
14	5	1	5	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	5	5	39	REQUIERE APOYO
15	5	3	3	3	1	1	5	5	1	5	5	1	1	1	5	45	EN DESARROLLO
16	5	5	5	3	1	1	3	3	1	1	1	1	3	3	5	41	REQUIERE APOYO
17	5	1	3	1	1	3	1	1	1	5	1	1	1	3	1	29	REQUIERE APOYO
18	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	5	3	1	29	REQUIERE APOYO
19	5	5	5	3	1	1	3	5	3	5	1	1	5	3	5	51	EN DESARROLLO
20	1	5	5	1	1	1	1	3	5	1	3	5	1	1	1	35	REQUIERE APOYO
21	1	5	3	1	1	1	1	5	1	5	3	5	5	5	3	45	EN DESARROLLO
22	1	1	5	1	1	1	1	3	5	5	3	3	1	1	1	33	REQUIERE APOYO
23	5	1	5	1	5	1	1	3	3	5	3	5	1	5	1	45	EN DESARROLLO
24	1	5	3	1	1	1	1	5	3	1	3	1	5	1	1	33	REQUIERE APOYO
25	5	5	3	3	1	1	3	3	5	5	1	1	1	3	5	45	EN DESARROLLO
26	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	17	REQUIERE APOYO
27	5	5	1	1	1	5	3	1	3	1	1	1	3	1	1	33	REQUIERE APOYO

Nota: Elaboración propia.

Tabla 3.

Resultados obtenidos en Tercer Grado, que determinan el nivel de desempeño.

ALUMNO	USO					COMPRESION					REFLEXION					PUNTAJE	NIVEL
	Comprende la demanda de tarea.	Comprende la organización del texto.	Recupera información específica.	Descarta información irrelevante.	Localiza información.	Integra la información con su conocimiento previo.	Identificación del significado literal.	Integra y genera inferencias.	Relaciona los elementos presentes en la pregunta y el texto.	Construcción del significado literal.	Reflexión sobre el contenido del texto.	Extrae el conocimiento más allá del texto.	Relaciona la información con el marco conceptual y experiencial.	Reflexión sobre el contenido del texto.	Relaciona el contenido con los propósitos del autor.		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1	5	1	1	3	3	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	27	REQUIERE APOYO
2	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	3	3	5	67	ALCANZADO
3	5	1	1	3	1	1	3	1	3	3	5	5	3	5	3	43	REQUIERE APOYO
4	1	5	1	1	5	1	1	1	1	1	1	3	3	5	3	33	REQUIERE APOYO
5	5	1	1	3	1	3	1	5	1	1	3	3	3	5	1	37	REQUIERE APOYO
6	1	5	1	1	1	5	1	5	1	1	1	1	3	1	1	29	REQUIERE APOYO
7	5	5	1	1	1	1	5	5	3	5	5	1	1	3	1	43	REQUIERE APOYO
8	1	1	1	5	3	3	1	1	3	1	3	1	1	3	1	29	REQUIERE APOYO
9	5	1	1	1	1	5	1	5	1	1	3	1	1	3	1	31	REQUIERE APOYO
10	1	5	1	5	1	5	5	5	5	5	1	1	1	5	3	49	EN DESARROLLO
11	5	5	1	5	3	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	65	ALCANZADO
12	1	1	1	1	5	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1	25	REQUIERE APOYO
13	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	5	1	1	1	1	23	REQUIERE APOYO
14	1	5	1	3	5	1	5	1	1	5	3	1	1	1	1	35	REQUIERE APOYO
15	5	5	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	3	5	1	33	REQUIERE APOYO
16	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	23	REQUIERE APOYO
17	5	5	1	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	65	ALCANZADO

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4.

Número de alumnos según su desempeño en la competencia lectora

DESEMPEÑO \ GRADO	TERCER GRADO	SEGUNDO GRADO
	ALCANZADO	0 De 65 a 67 puntos obtenidos.
EN DESARROLLO	5 De 45 a 64 puntos obtenidos.	1
REQUIERE APOYO	22 De 15 a 44 puntos obtenidos.	13

Nota: Elaboración propia

A partir de la rúbrica, los puntos a obtener eran 75, así con los resultados obtenidos, de los 44 alumnos un 79.6% requiere apoyo para desarrollar la competencia lectora debido a que son alumnos que no consiguieron el número mínimo de puntos obteniendo en un rango de 15 a 44, lo cual se interpreta que dichos alumnos tienen una severa dificultad para el uso, comprensión y reflexión sobre un texto. El 13.6% está en desarrollo con un rango de 45 a 64 puntos, que se traduce en que, si bien presentan dificultades en el uso, comprensión y reflexión de un texto, pero están adquiridas sólo es necesario reforzarlas. Mientras que sólo un 6.8% ha alcanzado la competencia lectora con un parámetro de 65 a 67 puntos, indicador que son alumnos que usan, comprenden, y reflexionan respecto de los textos de forma favorable, con quienes las estrategias a utilizar serán con el objetivo de seguir en práctica de su competencia lectora con textos que impliquen mayor dificultad y reforzando habilidades deficientes.

Cabe mencionar, que aunado a los resultados se observó que de ese 79.6% de alumnos que requieren apoyo, contestaron en su mayoría sin un ejercicio de comprensión y reflexión de por medio, o bien, no contestaron, mostrando desinterés en la realización de sus actividades misma que se presenta en la elaboración de sus actividades en casa y sucede lo mismo en el salón de clase. Hay que resaltar, la evidente relación del desarrollo de la competencia lectora con el desempeño en la asignatura, esto es, ante los resultados de los alumnos en la elaboración de actividades de forma cotidiana coincide con la competencia lectora desarrollada en mayor o menor medida. Un elemento central, que sale a la luz, es que la falta de entrega de trabajos en algunos casos no es porque no entiendan; sino por la desidia, debido a que, se está ante alumnos con un buen desarrollo de la competencia lectora en relación a la de los demás, haciendo necesario un cambio de estrategias de trabajo dado que se encuentran en un nivel favorable pero quizás las actividades no están encauzadas a los intereses del alumno. En general, las situaciones anteriormente descritas, se encuentran relacionadas con la forma de trabajo remota, principalmente ante una falta de retroalimentación continua y directa, así como la ausencia de la figura del docente, denotando los efectos colaterales en educación, ocasionados por la pandemia.

Desde otra perspectiva, a partir de las habilidades específicas que se tomaron en consideración para evaluar las capacidades de la competencia lectora, se aprecia, entre

grados, que en segundo grado se presentan menor cantidad de dificultades en comparación al número de dificultades de tercer grado. En ambos grados, las habilidades que presentan menor dificultad es la comprensión de la demanda de tarea, de la organización del texto, así como la integración la información con su conocimiento previo, traducido en que dichas habilidades aun con dificultades los estudiantes tienen ideas básicas de lo que implica su realización, pero no por ello deben omitirse en la elaboración del manual.

Por su parte, segundo grado observa menor dificultad en la capacidad de uso de un texto, pues en un porcentaje mayor al 50%, logra descartar información irrelevante y localizar información, aunado a las mencionadas en el párrafo anterior. La dificultad en esta capacidad, se presenta principalmente al momento de recuperar información específica en el sentido de que no logran identificar que, debido al título del tema y su intencionalidad, no es necesario elaborar una descripción amplia de las naciones en las que se desarrolló el absolutismo. En la capacidad de comprensión, el 53% del total del grupo se le dificulta la interpretación del sentido literal del texto. En cuanto a segundo grado, la capacidad de mayor dificultad es la de reflexión, que superando el 65% del alumnado no logran extraer el conocimiento más allá del texto; relacionar la información con el marco conceptual y experiencial, así como la relación del contenido con el propósito del autor.

Resultados que contrastan con Tercer grado, dado que tanto en uso como en comprensión, aunadas a las dificultades que presenta Segundo Grado, se agrega el hecho de que en un 74% no logra descartar información que es irrelevante para el sentido del texto, mientras que un 95% le es difícil localizar información en el texto, pues no lograron identificar la parte del texto en donde se explica cómo se distribuyen las actividades comerciales en las principales regiones de la colonia, además que las áreas que si requieren de un amplio apoyo es en la de comprensión y reflexión en el sentido de que no se logra la integración de inferencias, ni la identificación y construcción del significado literal. Y en la capacidad de reflexión en cada una de sus habilidades los alumnos con dificultades superan en promedio el 65% del total. Datos, que se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 5.

Número de alumnos según el desempeño por habilidad.

CAPACIDAD	USO					COMPRESIÓN					REFLEXIÓN				
HABILIDADES	Comprende la demanda de la tarea.	Comprende la organización del texto.	Recupera información específica.	Descarta información irrelevante.	Localiza información.	Integra y genera inferencias	Identificación del significado literal	Integra la información con su conocimiento previo.	Relaciona los elementos presentes en la pregunta y el texto.	Construcción del significado literal.	Reflexión sobre el contenido del texto.	Extrae el conocimiento más allá del texto.	Relaciona la información con el marco conceptual y experiencial.	Reflexión sobre el contenido del texto.	Relaciona el contenido con los propósitos del autor.
ALCANZADO	16	14	11	1	2	5	1	8	4	9	2	3	4	4	6
EN DESARROLLO	0	1	8	6	0	2	8	6	8	0	7	2	3	7	5
REQUIERE APOYO	11	12	8	20	25	20	18	13	15	18	18	22	20	16	16

Nota: Tercer Grado. Elaboración propia.

Tabla 6.

Número de alumnos según el desempeño por habilidad.

CAPACIDAD	USO					COMPRESIÓN					REFLEXIÓN				
HABILIDADES	Comprende la demanda de la tarea.	Comprende la organización del texto.	Recupera información específica.	Descarta información irrelevante.	Localiza información.	Integra y genera inferencias	Identificación del significado literal	Integra la información con su conocimiento previo.	Relaciona los elementos presentes en la pregunta y el texto.	Construcción del significado literal.	Reflexión sobre el contenido del texto.	Extrae el conocimiento más allá del texto.	Relaciona la información con el marco conceptual y experiencial.	Reflexión sobre el contenido del texto.	Relaciona el contenido con los propósitos del autor.
ALCANZADO	9	10	1	4	4	4	6	10	4	6	6	3	2	7	3
EN DESARROLLO	0	0	0	5	5	5	2	0	5	1	5	2	6	4	3
REQUIERE APOYO	8	7	16	8	8	8	9	7	8	10	6	12	9	6	11

Nota: Segundo Grado. Elaboración propia.

En cuanto a los hábitos, en ambos grados es observable que es poca la frecuencia con la que los alumnos se relacionan con la lectura fuera de la escuela, además del gusto por la lectura de textos propios de la escuela, puesto que sólo el 32% y 46% respectivamente lo realizan de forma cotidiana. Por otra parte, la lectura de forma autónoma se realiza por un 27% del total de estudiantes encuestados; la organización de las actividades a realizar fuera de la escuela sólo se planea por el 34% del alumnado. Mientras que sólo un 23% tienen contacto continuo con un dispositivo lo que les permite tener acceso a la información de sus redes sociales. Situaciones plasmadas en las siguientes tablas:

Tabla 7.

Número de alumnos de Tercer Grado en relación a los hábitos.

FRECUENCIA	HÁBITOS				
	Realizo lecturas de textos distintos a los que me dejan en la escuela.	Disfruto leer los textos de la escuela.	Me gusta leer la información de las redes sociales o que encuentro en el internet a través del celular.	Dedico un tiempo a la lectura dentro de mis actividades diarias.	Organizo las acciones para la ejecución de las actividades de la escuela.
SIEMPRE	8	8	4	9	10
A VECES	19	18	18	18	16
NUNCA	0	1	5	0	1

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8.

Número de alumnos de Tercer Grado en relación a los hábitos.

FRECUENCIA	HÁBITOS				
	Realizo lecturas de textos distintos a los que me dejan en la escuela.	Disfruto leer los textos de la escuela.	Me gusta leer la información de las redes sociales o que encuentro en el internet a través del celular.	Dedico un tiempo a la lectura dentro de mis actividades diarias.	Organizo las acciones para la ejecución de las actividades de la escuela.
SIEMPRE	6	3	6	3	5
A VECES	11	13	3	11	10
NUNCA	0	1	8	3	2

Nota: Elaboración propia.

7. Conclusiones

Ahora bien, en relación con los hábitos de los estudiantes, dado que en concordancia con los resultados de la encuesta, el 70% de los alumnos con regular frecuencia gustan de leer textos escolares y más cuando se tratan de la asignatura de Historia, situación que lleva a considerar como un aspecto básico en la elaboración del manual didáctico, a la motivación, es decir, promover a partir del manual, lecturas relacionadas con los temas que sean llamativas y generen interés en el estudiante, pues como lo señala Solé y Roldán (2019), se trata de que el estudiante vea a la lectura como algo intrínseco, con un valor personal de alta estima, que implica un medio para llegar al fin deseado, por lo que es necesario plantear actividades afines a los intereses de los estudiantes y sobre todo contextualizadas al medio, de manera que en el momento que van leyendo, se apropien de la información. Considerando que es un reto, puesto que lo importante de la motivación no es sólo despertar el interés por la lectura en los estudiantes sino mantener ese gusto como un hábito, siendo un referente el uso de las redes sociales que en la población estudiantil de la actualidad se ha convertido en una afición y puede permitir llegar al interés de los estudiantes, enlazándola con la lectura. También se debe recalcar, que esa motivación, permitirá de igual manera, que el estudiantado, haga de la lectura una “práctica social” (Lerner, 2001, p.28), en otras palabras, que la lectura se convierta en parte intrínseca del estudiante, que no importando el género literario o el tipo de texto la realice por gusto propio, no necesariamente porque vaya a realizar una actividad escolar, representando la oportunidad de llevar a la lectura más allá del aula de clases.

Ante los resultados obtenidos por los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 146, en cuanto al desarrollo de la competencia lectora, es evidente el bajo nivel de adquisición y por ende afecta el desempeño en la asignatura de Historia, en virtud que es una asignatura que necesariamente exige de una lectura para la comprensión de los temas. En consecuencia, para el desarrollo de la competencia lectora se plantea la elaboración de un manual didáctico, el cual se define como:

Aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, intención indicada por su título,

por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar (Varela, 2010, p.99).

Esto es un recurso didáctico para el apoyo de una disciplina en especial, lo cual se adecua a las necesidades de la asignatura de historia, contemplando el desarrollo de la competencia lectora, adecuado al contexto y necesidades de los estudiantes en mención, aunado a ello, también se considera que el manual didáctico o escolar:

Constituye, con sus contenidos y con la estructura formal y relacional en que los presenta, el verdadero currículo manifiesto de la escuela (de la institución escolar), lo que la escuela verdaderamente enseña, en desmedro (insignificancia) de los objetivos y preceptos formales y legales, al ser el recurso didáctico más utilizado en prácticamente todos los sistemas educativos (Salinas y De Volver, 2011, p.1).

Un punto clave a considerar, que el manual se convierte en la direccionalidad del curso, pues aun cuando existen los libros de texto en educación básica, el mismo presenta distintas situaciones que lejos de motivar a la lectura o bien de aportar elementos para la competencia lectora de los estudiantes, se presenta como un recurso de información reduccionista, con actividades mecánicas que priorizan la reproducción de la información (Solé y Roldán, 2019), deben de buscarse estrategias o recursos que permitan adecuar la información del mismo, de manera que dicho material didáctico, se personalice y adecue a las necesidades de los estudiantes y de los objetivos de enseñanza que se buscan, por ello el manual didáctico representa ese material que abonará al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes a partir del fomento de la competencia lectora.

En principio, la elaboración del manual de trabajo, se debe considerar integrar cada una de las habilidades de la respectiva capacidad, de forma integradora y holística, no porque los números sean favorables en una de ellas, se debe dejar de lado puesto que debe de seguir reforzando de forma conjunta.

Atendiendo las dificultades presentadas por los estudiantes, deben establecerse textos atendiendo las características propias de la asignatura de Historia, tomando en

cuenta las estructuras textuales aportadas por Meyer y Ray (Solé y Roldán, 2019) las referidas a Causa – Efecto (relacionadas con las ideas según su causas) y Secuencia (concurrente con eventos e ideas ordenados cronológicamente) que son textos que permiten “interpretar a la historia en términos de causalidad y perspectivismo”(2019, p.64). A partir del planteamiento de textos con las mencionadas estructuras, permitirá a los estudiantes identificar la organización del texto, para comprender las ideas que el autor pretende transmitir para el procesamiento de la información propiamente del área de Historia. Sin dejar de lado, la posibilidad de usar otro tipo de textos como: narrativos; expositivos, como monografías, entrevistas, reseñas históricas e inclusive textos argumentativos que implican un rigor científico.

Ahora bien, el planteamiento de actividades, respecto de ese tipo de textos, considerando que los alumnos presentan dificultades con el uso de un texto, es pertinente acompañar en los primeros ejercicios la lectura de los estudiantes, de modo que, aprendan a identificar la organización de los textos, porque como docentes no se puede quedar con la idea que esa labor le corresponde al maestro de Español o bien fue trabajo del nivel anterior, sin embargo, no porque un alumno ha aprendido a leer significa que puede comprender textos de mayor dificultad o de un rigor disciplinario (Solé, 2019); por lo que se hace necesario el acompañamiento y la retroalimentación que encauce el trabajo autónomo del estudiante. En efecto, ese acompañamiento debe versar en la identificación de pistas o palabras claves del texto, la identificación de cómo se organiza el texto, mediante los títulos, párrafos, formas de resaltar aspectos claves del texto, los marcadores de secuencia.

Parte medular del manual didáctico, serán las estrategias encaminadas a la comprensión y reflexión de los textos históricos, bajo el planteamiento de preguntas y actividades, tomando como referentes la tipología de preguntas, establecida por Isabel Solé (2019, pp.99 y 100), y que están íntimamente relacionadas con las capacidades de la competencia lectora:

- a) preguntas literales, permite la identificación de datos y localización de información concreta y explícita, implican el reconocimiento de información concreta; b) preguntas inferenciales, requiere integrar la información y elaborar

una interpretación del texto, que requieren de un conocimiento previo en torno al tema cuyas respuestas no se encuentran de forma total en el texto, pues depende de la construcción del lector; c) preguntas valorativas, elaborar una comprensión general de lo que se dice y se pretende decir en un texto, contrastando con las propias creencias u el conocimiento para emitir una valoración argumentada, su propósito es que el lector, interprete, evalúe y analice el texto.

Los anteriores tipos de preguntas, ayudarán al reforzamiento del uso, comprensión y reflexión de los textos, sin embargo, se debe resaltar que para que el estudiante alcance la competencia lectora en la Asignatura de Historia no sólo depende de la formulación de preguntas y/o actividades bajo la direccionalidad de las mismas, sino debe de existir un acompañamiento inicial necesariamente dado que en un 93.2% de los estudiantes no han desarrollado la competencia lectora, y que finalmente debe ser un aspecto más a enseñar, si es que se busca que el alumno mejore su desempeño en una asignatura que exige obligatoriamente una lectura para su comprensión y aprendizaje. A saber, como punto fundamental en ese acompañamiento, el establecimiento de objetivos claros en el planteamiento de las actividades del manual didáctico, entiéndase que tanto las instrucciones como el preámbulo de la actividad debe ser lo suficientemente claro, de manera que permita al estudiante conducir bajo el mismo su actividad a desarrollar. En efecto, un punto principal será dentro del acompañamiento, enseñarles mediante ejemplos como se debe realizar puesto que al ser de los primeros acercamientos se requiere que el docente aporte los recursos necesarios que permitan al estudiante realizar en su cotidianidad dichas actividades de manera que se afiancen en su estructura cognitiva y se encaucen hacia un trabajo autónomo en la posterioridad.

En definitiva, el aprendizaje de una disciplina como lo es Historia, requiere de una interacción continua con información escrita; a pesar de ello, no basta con que el estudiante sepa leer, sino es necesario que el estudiante pueda transformar la información en conocimiento, no sólo en mera transmisión de la información, a fin que se refuerza la afirmación de la relación íntima entre aprendizaje y lectura; procesos que deben conducirse por el docente a través de estrategia didácticas, como lo es un manual didáctico que con el fortalecimiento de la competencia lectora favorecerá la enseñanza

desde la modalidad remota del programa de Historia en Secundaria, ante un contexto rural indígena.

Una parte complementaria a los puntos señalados anteriormente, radica en la organización del tiempo del estudiante en casa, ante la modalidad de trabajo remota, aun cuando se atienden a los estudiantes dos horas a la semana, tiempo que permite realizar una breve retroalimentación de lo que trabajará en casa, se requiere de que el alumno realice actividades desde casa con el fin de revisar previamente los temas, es necesario, que aun cuando la situación socioeconómica de las familias ante la actual contingencia sanitaria pareciera no permitirlo, aportarles a los estudiantes estrategias de organización del tiempo en casa y atiendan tanto las actividades escolares como sus responsabilidades propias de la dinámica familiar.

Teniendo en cuenta, el objetivo y las conclusiones de la presente investigación, permitirá a docentes del área de Sociales en Secundaria tener una opción de trabajo en modalidad remota pues aun cuando en los últimos meses en algunas instituciones han estado retornando de forma paulatina y con las debidas reservas, en otras más, continúan trabajando presencial y a la vez con cuadernillos o bien, sólo con cuadernillos; por consiguiente el mencionado análisis será una guía para los docentes aludidos en el planteamiento de las actividades a fin de favorecer el aprendizaje en los alumnos, que se ha convertido en un aspecto primordial a considerar en tiempos tan inciertos como los actuales.

Hay que hacer notar que, por lo anterior, el ensayo referido da pauta para su continuación en una propuesta de investigación en la que se determine si con el diagnóstico sugerido, como con la elaboración del Manual a partir de las características acotadas se logra el favorecimiento de la competencia lectora y por ende se mejora el desempeño en la asignatura de Historia; e inclusive con las directrices necesarias se pueda elaborar un Manual adecuado a las características propias de una comunidad indígena para el seguimiento del curso de Historia en Secundaria e inclusive cuestionar la pertinencia de la competencia lectora en comunidades indígenas, de uno u otro modo, serían procesos investigativos que permitan ampliar y enriquecer un tema que aun

cuando pareciera estar de moda, es un parteaguas en el proceso de enseñanza aprendizaje, ante los efectos en educación de la contingencia sanitaria vigente.

Referencias

Acevedo, Á. (2016) *Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. Educación y Ciencia*. Núm 19. pp.53 – 69. http://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/7768/6151

Amiama, C. (2018). Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://1library.co/document/zlr9n1lz-competencia-estudiantes-secundaria-republica-orientaciones-evaluacion-intervencion-pedagogica.html>

Amaya, M. (2016) *Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular. Investigaciones sobre Lectura*. Número 2. pp. 53-64. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168874682016000100004&script=sci_abstract

Ayala, M. et al. (2021) La enseñanza de la historia: una experiencia de investigación en educación telesecundaria en Zacatecas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*. Volumen 2. Número 2. pp. 199 – 211. <http://rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/download/350/394>

Caracas, S. y Ornelas, M. (2019) *La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. Perfiles educativos*. ISUEE, UNAM. Número 164. pp. 08 – 27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200008

Carretero, M. (2011) *Comprensión y aprendizaje de la historia en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica*. SEP.

Centro de Estudios de Finanzas Públicas (2019) Presupuesto en Educación Básica 2015-2020 y Resultados de México en la Prueba PISA 2018. <https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2019/notacefp0722019.pdf>

Coll C., et al. (1999). *Constructivismo en el aula*. Graó.

Coll, C. (2003). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Revista Innovación Educativa*: Universidad de Barcelona. Número 161. pp. 34 – 39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>

CONAPO. (2020). *Base de datos del índice de marginación por municipio*. http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Marginacion/Datos_Abiertos/Municipio/IMM_2020.xls

CPEUM (1917) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Cuevas, A. comunicación personal, 15 de enero de 2022.

De León, L. et al. (2020). *Educación, desigualdad y pandemia en comunidades indígenas de Chiapas, México. Educar en la diversidad*. Volumen 1. pp. 43 – 49. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2_Educar-en-ladiversidad_N1.pdf

Díaz-Barriga, Á. (2020) *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado en Educación y Pandemia*. IISUE. UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>.

Díez, A. y Egío, V. (2017): La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación, *Investigaciones Sobre Lectura*: Universidad de Granada, Número 7. pp. 22-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5891272.pdf>

Gallego, J. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la historia. *Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política*. Volumen 2. Número 2. pp. 95-100. <https://historico.mejoredu.gob.mx/reflexiones-sobre-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-historia-en-la-educacionbasica/#:~:text=La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia,forma%20parte%20de%20este%20prop%C3%B3sito>.

García, M. et al. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica. Número 32. pp. 155- 174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>

Gómez, M., (2020) *Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.* Número 20. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/601>

Hening, J. (2016) *Diseño de material bilingüe. Taller de experiencias lectoras en una comunidad indígena CHO'L. RECUS.* Número 3. pp. 6 – 13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6719864.pdf>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación.* Mc Graw – Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hodges, C. et al. (2020) *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea en Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. The Learning Factor.* <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>

Ibáñez, F. (2020, 20 de noviembre) *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* En <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

IISUE. UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>.

Jiménez, E. (2014) *Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. Investigaciones sobre lectura:* Universidad de Granada. pp. 65 – 74. [https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943#:~:text=As%C3%AD%2C%20la%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20est%C3%A1,ejecutiva%20\(Marina%2C%202012\).](https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943#:~:text=As%C3%AD%2C%20la%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20est%C3%A1,ejecutiva%20(Marina%2C%202012).)

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala*

de conciencia lectora. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense De Madrid].
<https://eprints.ucm.es/5337/>

Lahera, D. y Pérez, F. () *La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. Debates por la Historia*. Volumen IX. Número 1. pp. 129-154.
<https://www.redalyc.org/journal/6557/655768524006/html/>

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. SEP.

Madrid, Y., comunicación personal, 16 de enero de 2022

Mayaritoma, O. et al. (2018). *Lectura comprensiva en la básica secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4072/LECTURA%20COMPRESIVA%20EN%20LA%20B%C3%81SICA%20SECUNDARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

OCDE. (2018). *Marco Teórico de Lectura PISA 2018*.
https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESPp.df

OCDE (2018) *Programa para la evaluación internacional de los alumnos PISA. México* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Onofre, F., comunicación personal, 17 de enero de 2022.

Padula, J. (2001). *Una introducción a la educación a distancia*. FCE, 1-9.

Pérez, M. y Lozoya, E. (2021). *Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Una propuesta metodológica*. *Ciencia y Educación*, Número 2, pp. 41-62.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp41-62>

Pérez, O. (2019). *Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación básica*. *RED. INEE*. Número 13. pp. 1 – 9.

<https://historico.mejoredu.gob.mx/reflexiones-sobre-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-historia-en-la-educacion-basica/>.

Plá, S. (2020) *La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza en Educación y Pandemia*

Romo, P. (2019). *La comprensión y la competencia lectora. Anales de la Universidad Central del Ecuador*. Número 377. pp. 163 – 179. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/2552/2859/10288>

Salinas, W. y De Volver, C. (2011). *Manuales escolares. Biblioteca Nacional. Argentina*. pp. 1 – 14. <https://www.bn.gov.ar/resources/conferences/pdfs/32/10-%20Walquiria%20ponencia.pdf>

Santacana, J. y Prats J. (2011) ¿Por qué y para qué enseñar historia? en *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica*. SEP.

SEP. (2011). *Programas de Estudio Sexto Grado*. SEP. http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestrosexto_grado.pdf

SEP. (2020). Acuerdo número 06/03/20. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981&fecha=01/04/2020

SEP. (2020). Acuerdo número 09/04/20. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020

Serrano, M., et al. (2017). *Decisiones estratégicas de lectura y rendimiento en tareas de competencia lectora similares a PISA. Educación XXI. Volumen. 20. pp. 279-297*. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19042>

Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación*. Número 59. pp. 43-61. <https://rieoei.org/RIE/article/view/456>

Solé, I. et al. (2019). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos. Cuadernos de Educación*.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Valles, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. *LIBERABIT: Revista Peruana de Psicología*. Número 11. pp. 49-61. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007

Varela, M. (2010). *Sobre manuales escolares*. *Escuela Abierta*. pp. 97 – 114. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3603580.pdf>