



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS**

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA FORMATIVA PARA EL IMPULSO
DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

P R E S E N T A:

LAURA YOALLI NAVARRO HUITRÓN



ASESORA:

DRA. MARCELA LETICIA PALMA BASUALDO

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, JUNIO DE 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Definitiva y eternamente,
a Nicole.

Agradezco...

A mis padres, Lourdes (+) y Javier, y a mi hermana Alejandra por su ejemplo y cariño.

A Mari Carmen por ayudarme a construir la aguja que desató los nudos de la madeja.

A la Dra. Palma y a mis lectores por su atención, calidez e invaluable recomendaciones.

A los docentes, de quienes he aprendido tanto.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por todo lo que me brindó.

Y de manera muy especial al Mtro. Lorenzo Gómez Morin por invitarme participar en una experiencia tan enriquecedora como lo fue el Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior, así como la confianza que depositó en mí durante mi desempeño profesional.

ÍNDICE

Introducción	2
Antecedentes	6
Capítulo I. La lectura como competencia transversal del Sistema Nacional de Bachillerato	10
I. ¿Qué es una competencia?	10
II. Las competencias en la educación media superior: la Reforma Integral de la Educación Media Superior	13
III. La lectura como competencia transversal del bachillerato	17
IV. La competencia lectora y su relevancia en el desempeño escolar	18
V. Desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora en el bachillerato: Programa de Fomento a la Lectura	22
Capítulo II. Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior	25
I. Características del Diplomado	27
a. Modalidad educativa	28
b. Instancias educativas involucradas	29
c. Objetivos	29
II. Componentes del Diplomado	30
a. El aula virtual	31
b. La comunidad virtual	33
c. Los salones de clase	33
d. Las actividades didácticas	34
e. La biblioteca virtual	34
III. Principales actividades desempeñadas como <i>manager</i> del aula virtual, secretaria técnica y tutora a distancia del Diplomado	34
a. Función académica	39
b. Función pedagógica	41
c. Función organizativa	43
d. Función técnica y tecnológica	43
e. Función motivacional	43
IV. Impacto de la formación recibida en la Licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas en la colaboración profesional en el Diplomado	44
Capítulo III. Implementación de una estrategia formativa para el impulso de la competencia lectora en la Educación Media Superior. Análisis de una experiencia profesional	50
I. Alcances del diplomado	50
a. Cobertura	50
b. Impacto formativo	52

c. Involucramiento de las autoridades de la SEMS	55
d. Diseño de proyectos de intervención para la promoción de la lectura como competencia transversal desde y para la escuela	55
e. Conformación de un equipo de trabajo especializado	58
f. Análisis del trabajo docente	59
II. Principales dificultades enfrentadas durante el desarrollo del diplomado	59
a. Dificultades relacionadas con la plataforma virtual	59
b. Dificultades relacionadas con la metodología del curso	62
c. Dificultades relacionadas con los contenidos del curso	64
d. Dificultades relacionadas con la evaluación	64
e. Dificultades relacionadas con el desarrollo de competencias	65
Capítulo IV. Aprendizajes derivados del Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en Educación Media Superior	67
I. Reconocer y valorar la lectura	67
II. Diseñar y sostener políticas públicas para la promoción de la lectura	72
III. Impulsar el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora fuera del contexto escolar	73
IV. Aprovechar la tutoría para el impulso de la competencia lectora	74
V. Impulsar y fortalecer la escritura	75
VI. Garantizar el acceso y suficiencia de materiales de lectura	76
VII. Reconocer el papel de los docentes como promotores de lectura	77
VIII. Fortalecer la competencia lectora de los docentes	78
A manera de cierre	81
Bibliografía de referencia	84

Por la acción lectora, el lector cambia: mira, recuerda, reflexiona, aprende o inicia acciones nuevas. Por la acción lectora, el texto adquiere matices, tonos, texturas y alcances nuevos, porque los seres humanos tenemos el poder de asignar significados a las cosas, a los hechos y a las emociones. (Chapela, 2011:22).

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el proceso de lectura constituye un vastísimo y destacado acervo en el que destacan los trabajos de especialistas como Piaget (1969), Vigotsky (1978), Rockwell (1983), Ausubel (1983), Anderson y Pearson (1984), Bruner (1987), Sánchez (1988), Solé (1992), Goodman (1996), Lomas (1996), Perrenoud (1997), Petit (1999), Colomer (1999), Millás (2000), Camps (2000), Lerner (2001), Ferreiro (2001), Díaz Barriga (2002), Castells (2004), Cassany (2000) y Maqueo (2006) entre muchos otros. De igual manera, diversos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Unión Europea (UE) o el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (CERLALC), por referir unos cuantos, se han dado a la tarea de evaluar y analizar el desarrollo de esta competencia y proponer estrategias para su promoción y fortalecimiento.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), el Observatorio de la Lectura IBBY México/A Leer, la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), la Asociación de Librerías de México (ALMAC), empresas, editoriales y múltiples organismos y organizaciones de la sociedad civil se han sumado a los esfuerzos por promover la lectura e incrementar los niveles de competencia lectora tanto en educación básica como en educación media superior. No obstante, y a pesar del reconocimiento de las ventajas que conlleva el desarrollo de esta competencia, la integración de la lectura al proceso educativo está casi al margen de la educación (Maestre, 2012).

El presente trabajo tiene como propósito reportar a nuestra máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la actividad profesional que como egresada de la Licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas (generación 1991-1995), realicé como Secretaria Técnica y Tutora a distancia del Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior (DSFHL), dando cuenta del impacto que la formación recibida en la Universidad tuvo en mi desempeño profesional.

Este informe busca, además, coadyuvar a la sistematización de una experiencia formativa que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y en colaboración con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO sede México, llevó a cabo con el propósito de desarrollar y fortalecer la competencia lectora tanto en los docentes como en los estudiantes del nivel medio superior.

Este documento se organiza en cuatro capítulos: en el primero se explica el papel que la lectura tiene en el desempeño escolar de los estudiantes de bachillerato y como, derivado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la competencia lectora se consideró una de las habilidades transversales del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En el segundo apartado se describen los componentes y contenidos del Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior (DSFHL), el enfoque desde el cual fue concebido y las actividades que, como miembro del equipo responsable de su implementación, lleve a cabo durante el periodo 2011-2012, reconociendo la incidencia que la formación recibida en la licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas tuvo sobre mi desempeño profesional. En la tercera sección, y derivado de la experiencia profesional, se realiza un análisis crítico sobre los alcances de esta estrategia formativa considerando las principales dificultades y retos que durante su implementación se

enfrentaron. Por último, en el cuarto capítulo se presentan algunas sugerencias que pretenden ayudar a minimizar el impacto de los obstáculos identificados.

Objetivos del Informe

Objetivo general

Informar a la Universidad Nacional Autónoma de México sobre la actividad profesional que, como Secretaria Técnica y Tutora a distancia del Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior, realicé durante el periodo 2011-2012 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México.

Objetivos particulares

1. Describir y coadyuvar a la sistematización de los esfuerzos realizados por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México, para la implementación de una estrategia formativa orientada al fortalecimiento de la competencia lectora de docentes y estudiantes del nivel educativo medio superior en México.
2. Describir el contenido y enfoque sobre el cual estuvo sustentado el Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior.
3. Destacar el impacto que la formación recibida en la Licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas de la UNAM tuvo en mi desempeño en esta actividad profesional.

4. Contribuir a la reflexión en torno a los programas, estrategias y acciones realizadas en nuestro país para el impulso de la competencia lectora en docentes y estudiantes del nivel medio superior.

Es importante destacar que el análisis crítico y las opiniones contenidas en este Informe son responsabilidad única y exclusiva de su autora, y no necesariamente reflejan la postura del resto de los miembros que conformaron el equipo de especialistas que colaboró en el diseño, implementación y evaluación del Diplomado, de los coordinadores, tutores y docentes que en el participaron, ni de las autoridades responsables.

La información que aquí se comparte fue recogida de los informes que previamente la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México presentó ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), concretamente de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)¹. La SEP es titular de todos los derechos patrimoniales de autor de la información relacionada con el diplomado. El presente trabajo hace referencia a esta experiencia con fines meramente académicos.

¹ Los cuales tuve oportunidad de redactar, por indicaciones y bajo la dirección del Mtro. Lorenzo Gómez Morin como parte de los entregables comprometidos por la FLACSO mediante convenio de colaboración ante la SEP/SEMS.

ANTECEDENTES

Al concluir los créditos de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas que cursé en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (FFyL 1991-1995), fui invitada por la Dra. Eugenia Revueltas a colaborar en la Unión de Universidades de América Latina, entonces UDUAL, como Coordinadora Académica Adjunta. Allí, entre otras actividades, estuve a cargo de la revisión y organización de información sobre la oferta académica existente, en aquel entonces, en el nivel superior en América Latina a fin de promover la movilidad educativa -nacional e internacional- de los recién egresados de la Educación Media Superior (EMS).

Posteriormente, de 1998 a 2001 colaboré en Fundación Educa México (EDUCA), asociación civil encargada de financiar recursos para garantizar la educación de niños en condiciones de vulnerabilidad y exclusión social. Mi labor en esa organización consistió en la conformación y conducción de la Dirección de Desarrollo encargada de las áreas de difusión, procuración de fondos, comunicación social e institucionalización. Dicha colaboración me permitió constatar la necesidad de garantizar el acceso a una educación de calidad como elemento fundamental para lograr el ejercicio de otros derechos y el pleno desarrollo de las personas.

En 2001, invitada por los doctores Pablo Latapí Sarre y Carlos Muñoz Izquierdo, comencé a trabajar en el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), asociación civil dedicada al análisis y propuesta de política pública en materia de educación, en donde tuve la fortuna de colaborar por cerca de diez años. La participación en esta instancia de vigilancia social me permitió profundizar en el conocimiento sobre diversos dilemas de la educación de nuestro país tales como la calidad educativa, la evaluación, la equidad, la pertinencia de los planes y programas educativos, la formación docente, la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo de competencias para mejorar el desempeño escolar, por mencionar algunos. Con el cese de actividades del OCE,

fui invitada por la Dra. Teresa Bracho a colaborar en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México, en donde trabajé por cerca de ocho años. En esa institución tuve el privilegio de colaborar en diversos grupos de investigación coordinados por la propia Dra. Bracho, el Dr. José del Tronco, la Dra. Úrsula Zurita y el Mtro. Lorenzo Gómez Morin Fuentes² en las áreas de políticas públicas, políticas sociales y políticas educativas, derecho a la educación, violencia y convivencia escolar, participación social en educación, gestión escolar, formación docente y evaluación educativa.

Debido a que la actividad profesional que se reporta en este Informe (el DSFHL) formó parte de la oferta educativa institucional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México,³ considero necesario hacer una muy merecida referencia de la institución que facilitó su conocimiento, *expertise* e infraestructura para su implementación.

La FLACSO establecida en México en 1975, es una de las sedes académicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, organismo internacional, regional y autónomo creado con el propósito de impulsar la docencia y la investigación en el campo de las Ciencias Sociales, que congrega a quince centros ubicados en distintos países de América Latina y el Caribe.

Las principales actividades que realiza la Facultad son la investigación y el desarrollo de un modelo educativo de gran calidad⁴ que conjuga la docencia y los resultados de las indagaciones. A lo largo de cuarenta años esta institución ha participado en la formación de profesionales, académicos y funcionarios

² Secretario de Educación y Bienestar Social del Gobierno de Baja California durante el periodo 1998-2001; Subsecretario de Educación Básica en el periodo 2001-2005; Presidente Ejecutivo de la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A.C., y Presidente Ejecutivo de la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura, A.C. Actualmente es académico de la FLACSO sede México y Coordinador de la Especialidad en Política y Gestión Educativa en esa misma Facultad.

³ Para mayor información, visitar el sitio web de la Facultad, www.flacso.edu.mx.

⁴ Todos los programas de maestría de la FLACSO sede México están reconocidos por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). A su vez, el Doctorado y la Maestría en Ciencias Sociales han alcanzado el nivel de "competencia internacional".

impartiendo estudios de posgrado. La FLACSO ha realizado importantes investigaciones sobre problemas que afectan a México y a América Latina impactando en la formulación, diseño y evaluación de políticas públicas en las siguientes áreas: género, población, medio ambiente, migración, educación, trabajo y dinámica económica, democracia, procesos políticos, derechos humanos y sociedad civil. La experiencia profesional a la que se hace referencia en este informe se inscribió en la línea de trabajo institucional *Educación, innovación, trabajo y dinámica económica*.

Actualmente la FLACSO México cuenta con los siguientes programas de posgrado de dedicación exclusiva: Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales; Maestría en Ciencias Sociales; Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, y Maestría en Población y Desarrollo. Asimismo, la Facultad cuenta con una plataforma digital a través de la cual se imparten los siguientes programas: Maestría en Políticas Públicas Comparadas; Maestría en Derechos Humanos y Democracia; Maestría en Políticas Públicas y Género; Maestría en Política y Gestión Energética y Medioambiental y Especialidad en Política y Gestión Educativa, así como diplomados y especialidades como fue el caso del Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior.

Cabe destacar que para la realización del DSFHL el equipo responsable - coordinado por el Mtro. Gómez Morin-, contó con el apoyo y acompañamiento de la Coordinación General de Educación a Distancia a cargo de la Mtra. Maura Rubio Almonacid. Fue gracias a la infraestructura de la Plataforma de Educación a Distancia de la FLACSO que el diplomado pudo contar con sistema de enseñanza sólido y eficiente que, mediante el uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), facilitó la participación de más de trescientos docentes del nivel medio superior de todo el país.

Asimismo, el apoyo decidido del director de la Facultad, el Dr. Francisco Valdés Ugalde, de la Directora Adjunta Académica, la Mtra. Flérida Guzmán Gallangos, de la Secretaria Técnica, la Lic. Claudia Debler, y de los integrantes del Comité Académico, hizo posible sortear todas las dificultades que se presentaron antes y durante la implementación del curso, logrando que esta iniciativa formativa tuviera el impacto que alcanzó en la vida y desempeño de los docentes que en el participaron.

CAPÍTULO I. LA LECTURA COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO

Para analizar los alcances que en materia de formación de docentes y fortalecimiento de la competencia lectora tuvo el DSFHL, y a la luz de la reforma de los artículos Tercero y Trigésimo Primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos⁵ que declararon la obligatoriedad de la educación media superior, resulta pertinente contextualizar los propósitos y el enfoque que dieron origen a este curso, por lo que en este apartado expondré por qué la lectura es considerada como una de las habilidades transversales del Sistema Nacional de Bachillerato.

I. ¿Qué es una competencia?

Una **competencia** refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que una persona desarrolla para comprender, transformar y practicar en el mundo en el que se desenvuelve.

Según Perkins (1999), una competencia podría considerarse como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins:70). Para Perrenoud (1997 y 2004), una competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en determinada situación conjugando elementos innatos y de aprendizaje con factores sociales. Es decir que esta capacidad se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos, pues gracias a las competencias los sujetos movilizan e integran diversos saberes y recursos cognitivos complementarios.

El concepto de competencia es multidimensional pues incluye distintos niveles: el *saber* (datos, conceptos, conocimientos, observación, explicación, comprensión y análisis), el *saber hacer* (destrezas, habilidades, actuación basada en

⁵ Esta reforma fue declarada por el Congreso de la Unión y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012.

procedimientos y estrategias), el *saber ser* (actitudes y valores que guían el comportamiento, automotivación, iniciativa), y el *saber estar* (comunicación interpersonal y trabajo colaborativo). Así, se puede entender que las competencias son “procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional)” (Gallego, 1999 en Tobón, 2005:69).

A lo largo del siglo XX la búsqueda de nuevas formas de entender el proceso de enseñanza aprendizaje y de concebir el currículo provocó, a nivel global, la reforma de los sistemas educativos para que favorecieran “la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido” (UNESCO, 2005:66) para permitir a los individuos integrarse en la sociedad del conocimiento, fortalecer su capacidad para aprender a lo largo de la vida y lograr “la transferencia de los aprendizajes y su adecuada aplicación en una diversidad de contextos” (Gobierno Vaco, 2009:5). Por ello, y con el aporte de diversas corrientes psicológicas y pedagógicas (conductismo, constructivismo, inteligencia emocional, teorías del lenguaje de Chomsky, etc.) los sistemas educativos adoptaron el **enfoque por competencias** como un cambio de paradigma centrando en el estudiante, vinculando el concepto de competencia con la capacidad para hacer algo, para qué hacerlo y cómo hacerlo:

[E]n una competencia convergen los comportamientos sociales, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño, una actividad o una tarea; es decir, las competencias conjugan elementos innatos y de aprendizaje con factores sociales. (SNTE, 2013:35).

Factores como la competencia laboral y la globalización económica que exigían a los estudiantes saberes y desempeños acordes al contexto económico, social, político, cultural y ambiental cada vez más complejo y en constante transformación, provocaron cambios en el currículo, la enseñanza y la evaluación. La necesidad de impulsar un trabajo educativo orientado hacia la resolución de los problemas y nuevas demandas del entorno, el interés en generar saberes útiles y relevantes para la vida de los individuos, y el rechazo de la perspectiva enciclopédica centrada en

la memorización (Díaz-Barriga, 2011) provocaron que diversos organismos internacionales, organizaciones políticas y económicas y entidades educativas, conformaran una lista de competencias que se esperaba todo individuo adquiriera y desarrollara lo largo de su paso por la escuela, estableciéndose desde 2003 las siguientes habilidades clave para el aprendizaje⁶:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo y/o espacio físico.
4. Competencia digital y tratamiento de la información.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Este enfoque requirió de una nueva inteligencia y racionalidad capaces de trascender la separación y la fragmentación de los conocimientos, de los saberes y del propio individuo para avanzar hacia una visión integral, holística y multidimensional (Tobón, 2005). Desde esta nueva perspectiva, las competencias no son independientes unas de otras, sino que se encuentran imbricadas y se complementan: “[e]l desarrollo y utilización de cada una de ellas requiere a su vez de las demás” (Gobierno Vasco, *Op.cit.*:6). Así, las competencias en sí mismas no constituyen un modelo pedagógico, sino que configuran una guía para la educación centrada en aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación como son: “1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación

⁶ Fue a través del Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que se perfilaron los nuevos dominios de competencias. Para mayor información consultar el sitio: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto: y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En ese sentido [...] el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.” (Tobón, 2006:1-2).

El enfoque por competencias implicó cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que, como señaló Tobón (2006), se requería “trascender el espacio del conocimiento teórico como el centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser” (Tobón, *Op.cit.*:14) colocando el aprendizaje, y no la enseñanza, en el centro de la educación.

II. Las competencias en la educación media superior: la Reforma Integral de la Educación Media Superior y el enfoque por competencias

A partir de esta necesidad de impulsar un trabajo educativo orientado hacia la resolución de los problemas, la competencia laboral, y de las nuevas demandas de los mercados laborales, la demanda por lograr la universalización de la EMS se convirtió en una prioridad a nivel global, por lo que el 13 de octubre de 2011 la Cámara de Diputados de nuestro país votó a favor de la obligatoriedad de este nivel educativo coronando a los esfuerzos iniciados tres años antes con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

La RIEMS tuvo como propósito fundamental mejorar la cobertura, la calidad, la pertinencia y la equidad de la EMS; revertir la desarticulación existente entre los distintos subsistemas y modalidades ofrecidos en este nivel educativo, y disminuir los altos índices de reprobación y deserción para poder responder a las exigencias de la dinámica mundial en materia de aprovechamiento escolar e incorporación al

mercado laboral. Para lograrlo, la reforma estuvo sustentada en los siguientes pilares:

1. La construcción de un Marco Curricular Común (MCC) basado en un enfoque educativo por competencias.
2. La definición y regulación de las diferentes modalidades educativas de la EMS respondiendo a las necesidades educativas y a las características de la población, a partir de estándares mínimos de calidad que aseguren los propósitos de este nivel educativo.
3. La profesionalización de los servicios educativos mediante el establecimiento de mecanismos de gestión para el logro del Marco Curricular⁷.
4. La Certificación Nacional Complementaria orientada al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso del bachiller.

Así, la RIEMS representó una visión integral y multidimensional de la educación a fin de permitir a los jóvenes egresados del bachillerato “desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad” (SEP, 2008a:1) mediante el desarrollo de las siguientes competencias:

- a) Competencias genéricas: que son todas aquellas que refirieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que articulan y dan identidad a la EMS. Estas permiten que los egresados del bachillerato puedan comprender el mundo e influir en él; que sean capaces de desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, y que puedan continuar aprendiendo de manera

⁷ Entre estos mecanismos destacan la generación de espacios de orientación educativa, el desarrollo de la planta docente, la mejora de las instalaciones y del equipo educativo, y la evaluación continua entre otras.

autónoma a lo largo de su vida (SEP, 2008a). Dentro de estas competencias se encuentran:

- La autodeterminación y autocuidado.
- La expresión y comunicación.
- El pensamiento crítico y reflexivo.
- El aprendizaje autónomo.
- La capacidad para trabajar de manera colaborativa.

b) Competencias disciplinares: son aquellas “nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en los diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (SEP, 2008a:5). Estas competencias pueden ser básicas o extendidas:

- Las *competencias disciplinares básicas* son aquellas capacidades que los estudiantes de bachillerato deben adquirir, independientemente del plan y programa de estudio que cursen, y se organizan en los campos disciplinares de Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación, comprendiendo las siguientes asignaturas:

Tabla 1. Asignaturas que conforman las distintas áreas disciplinares del currículo de la EMS.

CAMPO DISCIPLINAR	ASIGNATURAS	CAMPO DISCIPLINAR	ASIGNATURAS
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Álgebra • Aritmética • Cálculo • Trigonometría • Estadística 	Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura • Filosofía • Ética • Lógica • Estética
Ciencias Experimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Física • Química • Biología • Ecología 	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y Expresión Oral y Escrita • Taller de Lectura y Redacción • Lengua adicional al español • Tecnologías de la Información y la Comunicación
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Historia • Derecho • Sociología • Política • Antropología • Economía • Administración 		

Fuente: Acuerdo 656, SEP, 2012b.

- Las *competencias disciplinares extendidas* son aquellas que permiten ampliar y profundizar los alcances de las anteriores y se definen al interior de cada subsistema según sus objetivos particulares (SEP, 2008a).

Como se puede observar, las competencias genéricas no se reducen al ámbito académico, sino que se centran en la movilización e integralidad de los recursos personales para ampliar las capacidades de los estudiantes. Es precisamente dentro de estas habilidades sistémicas que se ubica la capacidad lectora, pues es a través de la lectura que los alumnos pueden articular el conocimiento con el *saber hacer* y el *saber ser*.

III. La lectura como competencia transversal del bachillerato

Desde esta perspectiva, el diseño del DSFHL consideró que la habilidad lectora no debía estar limitada a un determinado campo disciplinar ni asignatura (es decir, al área de comunicación), sino ser transversal a todo el currículo ya que leer es una “actividad cotidiana, familiar y constante, la realizamos desde el momento en que tenemos que elegir entre una ruta de microbús [...], al leer los anuncios publicitarios de los espectaculares, la invitación a un baile plasmada en la barda de alguna casa, el número telefónico de la persona que deseamos localizar, los encabezados de los periódicos, la última novela publicada, los pasos a seguir para preparar un platillo, los avisos, los informes, las cartas, los nombres de las calles [...]” (Herrejón, 2002:44) en un texto académico, en las instrucciones para responder un examen, al navegar en Internet y leer los *WhatsApp* de nuestros amigos.

El enfoque desde el cual fue concebido el Diplomado se centró en el valor de la competencia lectora no sólo como la habilidad de los alumnos para entender el lenguaje escrito, si no como la “actividad reflexiva del lector para construir el significado de un texto” (INEE, 2012:21); es decir, como la capacidad de los individuos -estudiantes y docentes de media superior- de recuperar información de textos escritos⁸, inferir nuevos datos a partir de la lectura, relacionar el contenido de un texto con conocimientos previos y obtener información útil para su desarrollo cotidiano tanto en el ámbito escolar como en su entorno social; es decir, para comprender el mundo en interactuar en el (OCDE, 2006; Lomas, 2003 y Barrera, 2008).

El diseño de este diplomado y el de todos sus contenidos y actividades partió de la idea de que la competencia lectora es lo suficientemente amplia como para

⁸ Se entiende por textos escritos aquellos impresos, escritos a mano o presentados electrónicamente en los que se emplea el lenguaje, sean de tipo descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, discontinuo, formularios, anuncios o manuales de operación, entre otros. Incluyen representaciones visuales como diagramas, mapas, tablas o gráficos.

insertarse en todos los planes de estudio del bachillerato (DGDAIE, 2013) pues, “es un factor importante y esencial para la adquisición de conocimientos que llegan a través de la lectura durante el proceso de enseñanza aprendizaje[;] desde la primaria hasta educación superior [...], se necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos” (Alva, 2012:57).

Leer y escribir son tareas habituales en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Si observamos esa cultura en miniatura -ese escenario comunicativo- que es un aula y nos fijamos en las cosas que los alumnos y las alumnas hacen en las clases comprobaremos como la lectura, la comprensión de textos y la escritura constituyen algunas de las actividades más habituales en todas y en cada una de las áreas de conocimiento. Sin embargo, conviene no olvidar que, al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, la escuela no solo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas y materias del currículo escolar. Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también durante la infancia, la adolescencia y la juventud a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir, aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo. (Lomas, 2003:58).

IV. La competencia lectora y su relevancia en el desempeño escolar

Considerando lo anterior, y en consonancia con los principios que orientaron la RIEMS, el planteamiento del diplomado coincidió en la centralidad que la competencia lectora tiene en el desempeño escolar⁹ de los alumnos de bachillerato, ya que la capacidad de leer y comprender instrucciones y textos es un requisito elemental para lograr el éxito en la escuela” (Comisión Europea, 2000).

Un lector competente es aquel que comprende, reflexiona y utiliza los textos para lograr un objetivo determinado y muestra un verdadero interés y una actitud

⁹ Por rendimiento escolar se entiende la medida de las capacidades que manifiesta en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción; es decir, el producto del aprendizaje generado por el alumno y expresado en una cantidad de valor determinada (Mijanovich, 2000). Este rendimiento se relaciona de manera significativa con el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes, pues a mayor desarrollo de esta competencia mayores serán las posibilidades de desarrollar otras habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes tanto en el contexto escolar como fuera de él.

favorable hacia la lectura. Ese lector será un estudiante con capacidad de organizar y expresar en forma más coherente sus ideas (Barrera, 2008), de acceder a una mayor cantidad de conocimientos y, en consecuencia, lograr mayores niveles de aprendizaje y un rendimiento escolar satisfactorios.

Un alumno con un deficiente nivel de comprensión lectora se encuentra en desventaja para captar y procesar la información que recibe en la escuela y que le sirve para desarrollar competencias. El estudiante que tiene dificultades para leer y escribir se encuentra en una situación de mayor riesgo de abandono escolar. Así, el Programa de Fomento a la Lectura se encuadra dentro del esfuerzo del Programa Síguelo, que busca abatir la deserción y fortalecer el aprovechamiento académico y la formación integral. (SEP, 2012a:10).

Una competencia lectora deficiente provoca -junto con otros factores de índole económica, social y cultural- un nivel de aprovechamiento escolar insuficiente ya que no basta con adivinar el significado de los conceptos, sino que es necesario entenderlos y saberlos utilizar (Peralbo, *et.al.*, 2009).

El fomento de la lectura y la escritura juega un papel preponderante en la prevención de la deserción. La lectura es el principal medio de acceso a la información, en las distintas asignaturas escolares. Un alumno con un deficiente nivel de comprensión lectora se encuentra en desventaja para captar y procesar la información que recibe en la escuela y que le sirve para desarrollar competencias. El estudiante que tiene dificultades para leer y escribir se encuentra en una situación de mayor riesgo de abandono escolar. (SEP, 2012a:10).

No obstante, y a pesar de que la competencia lectora es un factor esencial para lograr el desempeño escolar satisfactorio, dos de cada diez alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en lectura y reflexión sobre la lengua (INEE, 2006:7); así, al llegar a la EMS los estudiantes “arrastran” esta deficiencia¹⁰ provocando serias consecuencias en los índices de eficiencia terminal, reprobación, repetición y deserción escolar, como lo muestra la Medición Independiente de Aprendizajes¹¹ que la Universidad Veracruzana y el CIESAS llevaron a cabo entre

¹⁰ Resultados de la evaluación EXCALE 2006 revelaron que más del 90% de la población estudiantil egresa de la secundaria sin haber obtenido un conocimiento de la lengua escrita que garantice una travesía provechosa en el nivel MS.

¹¹ La Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) es un proyecto de investigación, impulsado por el CIESAS, que busca promover la contraloría social en el ámbito de la educación. MIA forma parte de la Red de Acción Ciudadana por el Aprendizaje que lleva a cabo evaluaciones ciudadanas de los aprendizajes básicos (lectura y matemáticas) en catorce países, incluyendo México.

2014 y 2015. Según este cálculo, por lo menos en cuatro estados de la República Mexicana (Puebla, Veracruz, Quintana Roo y Yucatán) los estudiantes menores de dieciséis años tienen una comprensión de lectura similar a la de países como Uganda.

Los resultados de evaluaciones de desempeño como ENLACE, PISA, y más recientemente PLANEA, reflejan que las capacidades relacionadas con la lectura de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 18 años que cursan el bachillerato, están muy por debajo de los niveles satisfactorios, al igual que el desarrollo de los hábitos lectores. Tan solo en el 2011 ENLACE¹² reveló que casi la mitad de los estudiantes de ese nivel (45.7%) tenían un grado de logro elemental o insuficiente, y que en localidades con mayor grado de marginación este porcentaje se elevaba hasta el 70.9% (SEP, 2011). Por su parte, los resultados de la prueba PLANEA¹³ 2015 presentados por el INEE, mostraron que los alumnos de tercer grado de bachillerato poseen un bajo nivel en conocimientos y habilidad del lenguaje, como se muestra en las siguientes gráficas:

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos de tercer grado de bachillerato evaluados en la prueba PLANEA 2015 en el área de Lenguaje y Comunicación.



Fuente: Elaboración propia con base en IMCO/INEE, 2015.

¹² Esta prueba fue aplicada a alumnos del nivel medio superior.

¹³ PLANEA es una prueba objetiva y estandarizada de diagnóstico alineada al Marco Curricular Común para el nivel de educación media superior, en particular a los campos disciplinares asociados con las competencias de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, diseñada para ofrecer información específica sobre el logro académico de escuelas con el objeto de contribuir a la mejora de la calidad educativa en nuestro país.

Gráfica 2. Porcentaje de alumnos de tercer grado de bachillerato evaluados en la prueba PLANEA 2015 en el área de Matemáticas.



Fuente: Elaboración propia con base en IMCO/INEE, 2015.

Esta deficiencia provoca que los alumnos que se encuentran en este nivel de logro presenten dificultades en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas que se esperan de los jóvenes de EMS, pues si bien muestran destreza “para identificar elementos de información que se incluyen de manera explícita en textos apelativos, argumentativos, expositivos y narrativos” (IMCO/INEE, 2015:11), no presentan un dominio suficiente en tareas como relacionar la información explícita e implícita en los textos con conocimientos previos; elaborar conclusiones simples; seleccionar y distinguir elementos de información a lo largo de un escrito; identificar la función de los elementos gráficos o de apoyo; evaluar el contenido de un texto e identificar su contenido global, así como tampoco vincular información que aparece en distintas partes del texto para sintetizar apartados, entre otras acciones.

Al reconocer el papel de la lectura como elemento indispensable del proceso de enseñanza aprendizaje, y derivado del enfoque por competencias que sirvió de marco para la RIEMS, la SEMS impulsó la creación de un programa específico destinado al fomento de la lectura en ese nivel educativo ya que:

[L]a Educación Media Superior parece ser el nivel educativo en el que empiezan a desarrollarse habilidades de lectura más sofisticadas. Se enseña una gran variedad de disciplinas formales y humanísticas que desarrollan múltiples pensamientos [...]. El razonamiento analítico y deductivo hace al estudiante más reflexivo de su propio

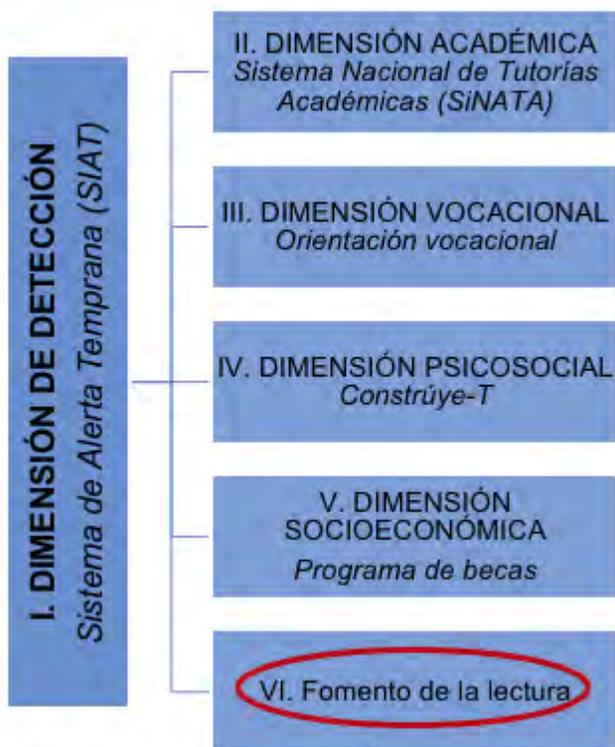
aprendizaje y más estratégico en sus lecturas. Otra habilidad es la síntesis, lograda principalmente porque se incrementa la diversidad de lecturas autónomas y menos apegadas al texto escolar. Finalmente, se desarrolla la sensibilidad literaria, es decir[,] la capacidad de sentir emociones por medio de las letras. (Peredo, 2001:64).

V. Desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora en el bachillerato: Programa de Fomento a la lectura

Con el propósito de dar cumplimiento al objetivo nacional de brindar una educación de calidad capaz de formar a los alumnos con niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado laboral, y de mejorar su desempeño académico en lo referente a la comprensión de la lectura, la expresión escrita y las matemáticas (Poder Ejecutivo Federal, 2007) la SEP, a través de la SEMS puso en marcha en 2011 el Programa *Sígueme. Caminemos juntos. Acompañamiento Integral para Jóvenes*.

Este Programa, derivado de la RIEMS, surgió como una estrategia de atención integral para contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, al incremento de la tasa de eficiencia terminal y a la disminución de los índices de deserción y reprobación en el nivel educativo medio superior, constituyendo “un conjunto de acciones enfocadas a atender demandas y necesidades académicas, vocacionales, afectivas, socioeconómicas y de detección oportuna de problemáticas de abandono de estudios por parte de la población estudiantil” (SEP/SEMS, 2011:6), considerando las siguientes dimensiones de intervención:

Gráfica 3. Componentes del Programa *Síguelo. Caminemos juntos. Acompañamiento Integral para Jóvenes de EMS.*



Fuente: Elaboración propia con base en SEP/SEMS, 2011.

La figura anterior muestra que el fomento a la lectura ocupó un papel relevante en este proceso de mejora considerándola una de las **competencias clave** del perfil de egreso del bachillerato. Así, y partiendo de la necesidad de “instrumentar actividades y programas para que los alumnos fortalezcan su iniciativa personal, así como hábitos de estudio, lectura y disciplina, como condiciones necesarias para un eficaz aprovechamiento escolar y como medio de desarrollo personal” (SEP, 2007:44) la SEMS, en colaboración con la FLACSO sede México, promovió la instrumentación del *Programa de Fomento a la Lectura* (PFL) cuyo propósito fue estimular un gran movimiento a favor de la lectura en este nivel educativo; revertir el déficit en el desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes de bachillerato, y desarrollar el gusto por la lectura como herramienta de aprendizaje.

El PFL fue “una herramienta que la SEP [puso] al servicio del sector educativo nacional para motivar a los jóvenes a generar hábitos lectores que incidan en un

mejor aprovechamiento no solo escolar, sino también social” (OEI, 2012:s/p). Así, para contribuir a ello el diplomado propuso trascender la práctica de la lectura centrada en la decodificación alfabética para lograr la incorporación de la lectura como componente esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí la importancia de habilitar a los docentes -de todas las áreas disciplinares del bachillerato - para que fueran capaces de asumir la responsabilidad de desarrollar y consolidar su propia competencia lectora y de promover en su práctica profesional cotidiana el interés por la lectura (Colomer, 1999).

El DSFHL partió de la idea de que la adquisición de la lectura y la escritura no es un proceso cognitivo individual, sino que su desarrollo implica “la interacción con los otros y con los textos, pues éstos no sólo proveen información sobre el sistema de escritura sino también sobre el uso social del mismo” (Añorve y Rendón, 2012:9). Por ello se buscó que los participantes establecieran una interacción mucho más profunda y compleja con los textos y con otros lectores (es decir, con otros docentes); que compartieran experiencias de enseñanza (de lectura), y que desarrollaran comportamientos y actitudes favorables hacia la lectura (SEP, 2011).

El diplomado también puso énfasis en el papel de la lectura como pilar de la educación y la difusión del conocimiento, de la democratización de la cultura y de la superación individual y colectiva de los seres humanos para afrontar los desafíos de las modernas sociedades del conocimiento (UNESCO, 2000 y OCDE, 2003).

Además de la adquisición de acervos bibliográficos para los planteles y de la transformación de las bibliotecas en *salas de fomento a la lectura*, el PFL incluyó el desarrollo de acciones de investigación para identificar los hábitos de lectura de los jóvenes de bachillerato, así como un esquema de formación de promotores de lectura a través del cual se pretendía que cada docente de este nivel educativo se convirtiera en animador de la lectura. Fue en el marco de este programa que el DSFHL se llevó a cabo considerando a la lectura desde un enfoque integral y multidisciplinar.

CAPITULO II. Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior

Las definiciones de lectura y capacidad lectora han ido cambiando a lo largo del tiempo junto con los cambios sociales, económicos y culturales. [...] La destreza lectora ya no es considerada como una capacidad desarrollada solamente en la infancia durante los primeros años escolares, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales. (INCE, 2000:37).

Como se mencionó en el capítulo anterior, el *Programa de Fomento a la Lectura* comprendió, además de la transformación de las bibliotecas en salas de fomento a la lectura y la adquisición de acervos bibliográficos para los planteles de EMS, acciones de investigación encaminadas a identificar los hábitos de lectura de los jóvenes de bachillerato¹⁴, así como un esquema de formación de los docentes del este nivel educativo como promotores de lectura.¹⁵

[E]l Programa de Fomento a la Lectura se inscribe como una dimensión del Programa Síguete y está orientado al desarrollo de competencias cognitivas, procesos de razonamiento, a incrementar el capital cultural y lingüístico, elevar la capacidad de reflexión y análisis y a fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes, para que así tengan un desempeño escolar exitoso, a partir de un adecuado aprendizaje en todas las disciplinas. El fomento de la lectura y la escritura juega un papel preponderante en la prevención de la deserción. La lectura es el principal medio de acceso a la información, en las distintas asignaturas escolares. (SEP, 2012a:10).

El Programa para incrementar y fortalecer la comprensión lectora *Leer...al 100* y el Diplomado Superior en *Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior* formaron parte de esos esfuerzos formativos que en el marco de la RIEMS impulsaron el desarrollo de la competencia lectora como elemento clave del aprendizaje.

¹⁴ Como la Encuesta Nacional sobre hábitos lectores en los jóvenes de bachillerato realizada por la FLACSO México entre 2011 y 2012.

¹⁵ Para el desarrollo de estas acciones, la SEMS y la FLACSO establecieron un acuerdo de colaboración en el marco del Programa de Apoyo, Acompañamiento Académico y Formación de Funcionarios Públicos.

Por ello, el DSFHL puso énfasis en el fortalecimiento de la competencia lectora como pilar de la educación y la difusión del conocimiento. Consolidar en los alumnos de bachillerato la capacidad de interactuar con los textos y desarrollar en ellos comportamientos y actitudes favorables hacia la lectura, es la manera de habilitarlos para afrontar los desafíos de las modernas sociedades y convertirlos en agentes del progreso, pues “saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y la base de otras aptitudes vitales” (UNESCO, 2000:183).

Gráfica 4. Lanzamiento del Programa de Fomento a la Lectura y de la alianza SEMS-FLACSO para la impartición del Diplomado.

LANZA LA SEP EL PROGRAMA DE FOMENTO A LA LECTURA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



- 1 El reto es sembrar el gusto por la lectura como una herramienta para el desarrollo pleno de los mexicanos: Rodolfo Tuirán.
- 2 Comprenden en un inicio 75 salas de fomento a la lectura en escuelas federales de nivel bachillerato.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior, a fin de estimular un gran movimiento juvenil a favor de la lectura y con ello dar continuidad al programa que opera en Educación Básica, anunció el Subsecretario de Educación Superior, Doctor Rodolfo Tuirán Gutiérrez.

En su oportunidad, el Subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Ángel Martínez Espinosa, aseguró que el Programa de Fomento a la Lectura de la Educación Media Superior es una herramienta que la SEP pone al servicio del sector educativo nacional para motivar a los jóvenes a generar hábitos lectores que incidan en un mejor aprovechamiento no solo escolar, sino también social.

Precisó que a través de este programa la SEP busca que el impacto sea permanente en las personas, no solo en lo educativo, sino en lo social y en lo económico. Para ello, agregó el funcionario, hemos propuesto un programa que tiene diferentes dimensiones, tales como el uso de salas de fomento a la lectura que rompen con el esquema tradicional de las bibliotecas, además de la adquisición de acervos bibliográficos que sean del interés de estudiantes y maestros.

Explicó que el programa incluye también un esquema de formación de mediadores, diseñado por diversas instituciones, como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en el que cada impulsor de este tipo de espacios y cada maestro de literatura se conviertan en promotores de la lectura.

El Subsecretario Martínez dijo que la lectura no debe ser considerada como un elemento accesorio a la escuela, sino que debe constituirse en una herramienta central en las actividades de todos los docentes en la escuela, por ello la SEP está sugiriendo actividades de fomento a la lectura y que todo el plantel educativo participe en la generación de hábitos lectores entre los jóvenes.

Fuente: SEMS, 2012.

I. Características del Diplomado

A continuación, se describen las principales características y componentes del DSFHL al tiempo que se describen las actividades que, como miembro del equipo responsable de su implementación, realicé durante el periodo 2011-2012.

El diplomado fue impartido por la FLACSO en dos ocasiones consecutivas: la primera (Promoción I) de septiembre de 2011 a de enero de 2012, y la segunda (Promoción II) de mayo a diciembre de 2012 formando a cerca de 300 docentes de EMS de todo el país.

Su diseño partió del reconocimiento de la lectura como un derecho humano, como factor fundamental para el desarrollo de las capacidades más significativas para el éxito académico y laboral, y como una práctica social (Pellicer, 2006)¹⁶; considerando las características de los estudiantes de bachillerato que atraviesan por una etapa de desarrollo tan significativa y trascendente como lo es la adolescencia¹⁷.

¹⁶ Leer es una *actividad y práctica social* puesto que, mediante ella, se adquieren gran parte de los conocimientos que se necesitan para vivir en sociedad. Quien sabe leer adquiere y desarrolla habilidades que le permiten aprender cosas nuevas y seguir los avances que se producen incesantemente en nuestro mundo. Quien no sabe leer se rezaga y no logra construir una concepción del mundo que trascienda su experiencia cotidiana (Barrera, 2008:9). La lectura, junto con su contra parte la escritura, es *la llave* de la educación, del conocimiento, de la formación, de la instrucción, de la interacción y de participación social, económica y cultural.

La lectura, involucra la interrelación de todas las habilidades lingüísticas -hablar, escuchar, leer y escribir- (Romero y lozano (*sic*), 2010); potencia la capacidad de concentración, atención y observación; facilita la capacidad de expresión; desarrolla la capacidad de juicio y la creatividad; desarrolla y mejora la expresión oral; aumenta el vocabulario; mejora la ortografía y entretiene, señala la propia SEP. La lectura es, además, una actividad compleja en la que intervienen procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, y es un proceso interactivo mediante el cual se deduce información de manera simultánea de varios niveles (Hall, 1991).

¹⁷ La adolescencia es el periodo de transición en el cual el individuo pasa biológica, fisiológica, psicológica y sociológicamente de la condición de niño o niña a la de adulto experimentando fuerte cambios en todos los órdenes de su persona. Implica una transformación profunda y decisiva de la perspectiva existencial, la conformación de las potencialidades psíquicas, y el desarrollo de ciertas funciones intelectuales superiores -como la aptitud para el pensamiento abstracto, el razonamiento inductivo, deductivo y analógico, y la capacidad de expresión oral y escrita- que definen no sólo los estilos cognitivos de cada individuo, sino su propia personalidad. Junto con el desarrollo de formas de pensamiento con mayor nivel de abstracción, juicio y razonamiento, los adolescentes desarrollan nuevas y más complejas representaciones del mundo ofrecidos por el conocimiento científico; mejoran sus capacidades cognitivas; revisan y construyen su propia identidad, y desarrollan nuevas

A través de este curso, la FLACSO México buscó impulsar la comprensión lectora como una competencia relacionada no sólo con el área disciplinar de comunicación sino con todas las áreas de conocimiento que integran el currículo de la EMS. De manera paralela, la Facultad buscó impulsar el diseño e implementación de proyectos de innovación para el fortalecimiento de las habilidades lectoras diseñados en y desde los planteles involucrando al colectivo docente de cada plantel.

a. Modalidad educativa

EL DSFHL fue concebido desde la modalidad semipresencial o *B-Learning (Blended Learning)* que combina el trabajo virtual a través de Internet y medios digitales con el trabajo presencial, favoreciendo la flexibilidad en el tiempo de estudio y la interacción entre docentes de todo el país. Para ello, la FLACSO aprovechó la robustez de su plataforma tecnológica para diseñar el curso en *Moodle*.¹⁸

Esta modalidad permitió impulsar el aprendizaje independiente y colaborativo; la comunicación sincrónica y asincrónica entre participantes, tutores y especialistas, y la participación (virtual) de expertos como Carlos Lomas, Juan Mata y Juan Domingo Argüelles.

Al ser una modalidad educativa semipresencial, los participantes estudiaron *en línea*¹⁹ la mayor parte del tiempo; no obstante, se les requirió en cuatro sesiones presenciales que se llevaron a cabo en las instalaciones de la Facultad.²⁰ En estas tuvieron la oportunidad de interactuar con especialistas en la materia, así como de

formas de relación interpersonal y social (Serrano en Vidal-Abarca, 2010). Los cambios que se producen en la estructura mental de los adolescentes en tan corto periodo de tiempo (de los 11 a los 18 años aproximadamente) marcan de manera decisiva su existencia.

¹⁸ Con ese nombre se conoce al sistema de gestión de cursos tipo ambiente educativo virtual que permite a los usuarios (profesores y alumnos) la interacción a distancia o en línea basada en el constructivismo social de la educación.

¹⁹ Es decir, de manera virtual utilizando las Tecnologías de la información y la Comunicación.

²⁰ La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales tiene su sede en el sur de la Ciudad de México.

intercambiar conocimientos y experiencias con otros profesores de bachillerato de los distintos subsistemas de la EMS de toda la República.

b. Instancias educativas involucradas

Como se mencionó, el diplomado fue realizado por la FLACSO como uno de los compromisos convenido con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la SEP gestionado a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC).

Las autoridades educativas invitaron a todos los subsistemas que conforman la EMS en México a participar en esta iniciativa, proponiendo a un grupo de docentes de cada plantel para participar en el curso.

Las instancias que atendieron esta convocatoria fueron las siguientes:

- Coordinación Nacional de Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES).
- Colegio de Bachilleres (COLBACH).
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).
- Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM).
- Dirección General de Bachillerato (DGB).
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

c. Objetivos

Este diplomado tuvo como propósito capacitar a un amplio grupo de docentes para fungir como mediadores en habilidades lectoras a fin de apoyar el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación media superior en el marco de la RIEMS.

A través de esta estrategia formativa se buscaba que los docentes de bachillerato revisaran y actualizaran sus propios saberes sobre la lectura, la comprensión lectora y la relación de ésta en el espacio académico, cultural y social para que pudieran intervenir en la formación de lectores -alumnos y profesores- en su centro escolar.

Los objetivos específicos de este curso fueron los siguientes:

- Apoyar la formación de estudiantes, docentes y personal académico de apoyo a la educación media superior en el desarrollo de habilidades lectoras mediante una metodología teórico-práctica, centrada en el trabajo en equipo, la reflexión y el desarrollo del gusto por la lectura.
- Impulsar proyectos de innovación y estrategias de fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación media superior mediante el uso de materiales educativos, recursos tecnológicos, procesos de evaluación educativa y apoyo a la formación docente.
- Impulsar en los mediadores el desarrollo de proyectos de innovación y estrategias de fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación media superior.

II. Componentes del Diplomado

Aprovechando la infraestructura, experiencia y solidez de la plataforma virtual de la FLACSO, se diseñó un aula virtual integrada por diferentes componentes tecnológicos, con el propósito de promover el aprendizaje significativo y autónomo en el marco de una comunidad de apoyo que posibilitara y enriqueciera los procesos autónomos de aprendizaje de todos los participantes.

Para ello, tres miembros del equipo fuimos capacitados por expertos del Programa *H@bitat Puma* de la UNAM en el diseño de actividades de enseñanza con *Moodle*²¹ y redes sociales pues, aunque inicialmente un *webmaster* diseñó el formato curso, fuimos el Mtro. Julián Sancen y yo -en la primera promoción- y la Mtra. Miriam Ceballos en la segunda, quienes nos encargamos de trazar, gestionar y administrar esta aula virtual desde la plataforma digital de la FLACSO.

Este espacio de aprendizaje del diplomado estuvo constituido por los siguientes componentes:

a. El aula virtual

Espacio simbólico en el que se llevó a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje e interacción entre los participantes, tutores y docentes. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitió, en este caso, sobrepasar las fronteras del tiempo (disponibilidad de los docentes) y del espacio (distancia física de los participantes ubicados a lo largo y ancho de nuestro país). A su vez, el aula estuvo integrada por los siguientes elementos: 1) programa de estudios; 2) lineamientos; 3) guías didácticas; 4) materiales y recursos; 5) calendario académico; 6) repositorios; 7) espacios de tareas; 8) foros y chats; 9) tutoriales; 10) rubricas y, 11) herramientas didácticas (aplicaciones, *software* libre, etc.).

²¹ Moodle es una herramienta de gestión de aprendizaje diseñada para crear ambientes de aprendizaje personalizados.

Gráfica 5. Aspecto general del aula virtual del DSFHL habilitada desde la plataforma digital de la FLACSO México.



Fuente: FLACSO, 2011.

b. La comunidad virtual

Conformada por los alumnos (docentes de bachillerato), tutores a distancia, coordinadores (académico y operativo), secretaría técnica y los docentes (especialistas que dictaron clases *on line*). La interacción entre todos ellos se dio a través de foros (general y grupales), de los perfiles personales y de las áreas de comunicación y mensajería.

c. Los salones de clase

Es decir, los espacios de interacción de cada grupo (conformado por 20) a través de los cuales los participantes pudieron interactuar con su tutor. En estos espacios se promovió, de manera especial, el trabajo colaborativo mediante la conformación de equipos organizados para la realización de distintas actividades académicas.

d. Las actividades didácticas

Es decir, tareas y trabajos relacionados con cada uno de los conceptos y temas contenidos en el programa de estudios que incluyeron la elaboración de ensayos, presentaciones, videos, reportes de lectura, mapas conceptuales, líneas de tiempo, etc., y cuya realización era indispensable para lograr la acreditación del curso.

Dentro de estas actividades destacó el Plan de Acción Tutorial que cada docente debía diseñar. Este proyecto de intervención tuvo como propósito condensar y consolidar los aprendizajes conceptuales, metodológicos y técnicos contenidos en el curso, además de conjuntar los esfuerzos institucionales para promover la competencia lectora como uno de los ejes centrales del proceso de enseñanza aprendizaje en todas las áreas disciplinares del currículo del bachillerato. En el caso de mis grupos, promoví el trabajo en equipo a fin de que los docentes de un mismo plantel elaboraran de manera conjunta un solo plan de acción.

e. La biblioteca virtual

Espacio a través del cual se pusieron a disposición de los participantes materiales y recursos didácticos, así como un acervo bibliográfico relacionado con el objeto de estudio del diplomado.

III. Principales actividades desempeñadas como manager del aula virtual, secretaria técnica y tutora a distancia del Diplomado

Como se mencionó, luego de que un experto adscrito a la Coordinación de Educación a Distancia hubo habilitado el aula virtual del diplomado desde el portal de la FLACSO, junto con el Mtro. Sancen -en la primera promoción- y la Mtra. Ceballos -en la segunda-, nos dimos a la tarea de habilitar los contenidos, recursos y materiales del curso, siendo algunas de las tareas que desempeñé **como administradora o manager** las siguientes:

- Ajustes al diseño y estructura del curso acorde con las necesidades de la comunidad virtual.
- Junto con el equipo de la FLACSO, definición de los objetivos de aprendizaje y planificación de las actividades académicas.
- Diseño de actividades de enseñanza (mapas conceptuales, líneas de tiempo, ensayos, wikis, cuestionarios, etc.).
- Alta, baja, modificación y organización de contenidos. En ambas promociones, pero especialmente en la primera, participé directamente en el ajuste del diseño del curso.

- Revisión del diseño instruccional.
- Búsqueda, selección, digitalización y alta de materiales y recursos didácticos.
- Gestión del calendario académico. Es decir, la asignación de la apertura y cierre de módulos y actividades, la entrega de tareas, la realización de sesiones presenciales, la periodicidad de las clases virtuales, etc.
- Apertura y habilitación de los espacios de interacción tales como foros generales y grupales, wikis y repositorios.

Como secretaria técnica del programa se me asignaron las siguientes tareas:

- Recepción de candidaturas: Como se mencionó, a instancias de la COSDAC (SEMS), los directores de los distintos planteles invitaron/designaron a los docentes que habrían de participar en el Diplomado. Estas candidaturas fueron revisadas por los responsables del curso para su aprobación.
- Registro de participantes y gestión escolar: Una vez aprobadas las candidaturas y conformada la lista final de participantes (cerca de 200 profesores en cada promoción), se procedió a su registro e inscripción generando para cada uno de ellos su expediente académico, su credencial de alumno, su clave de acceso a la plataforma, su perfil en el aula virtual y su alta en el sistema FLAX²². Una vez que las promociones quedaron conformadas, estuve encargada de hacer llegar a cada uno de los participantes, vía correo electrónico, la carta de bienvenida por parte del coordinador del programa, los lineamientos del curso y la clave de acceso. Asimismo, estuve encargada de dar seguimiento a la permanencia de los docentes y a la gestión de sus trámites de egreso y certificación. Todo esto

²² Sistema de administración escolar de la FLACSO.

con base en los lineamientos establecidos por la Secretaría General de la FLACSO, y con el acompañamiento y apoyo del departamento de Servicios Escolares y de la Coordinación a Distancia de la Facultad.

- Conformación y distribución de grupos: Cada grupo estuvo integrado por veinte participantes. La distribución de docentes se hizo con base en la ubicación geográfica de los planteles garantizando que en cada grupo coexistieran representantes de distintos subsistemas.
- Elaboración de los lineamientos generales del curso contenidos en el documento base validado por la SEMS.
- Elaboración del reglamento del diplomado con base en los lineamientos establecidos por la Secretaría General de la FLACSO y el marco normativo de la FLACSO México.
- Capacitación, acompañamiento y apoyo a los tutores: En lo referente al programa de estudios, contenidos, materiales y recursos didácticos, actividades, asistencia de los docentes, dificultades técnicas con la plataforma, calificaciones, etc. También se me comisionó para capacitar a los tutores en el manejo del aula virtual, por lo que tuve que elaborar diversos tutoriales (manuales) de uso de los recursos de la plataforma o la realización de trabajos académicos, por mencionar algunos. Asimismo, para los tutores semanalmente generé reportes grupales a través de los cuales les informaba sobre la asistencia, nivel de cumplimiento y de desempeño de sus tutorados a fin de identificar, de manera conjunta, los obstáculos y dificultades que estos enfrentaban y poder así, diseñar las estrategias de acompañamiento. En ese sentido, la capacitación recibida en los talleres de “Diseño de actividades de enseñanza con Moodle y redes sociales”, “Formación de Asesores en Modalidad Semipresencial”, “Trabajo colaborativo en redes sociales para la educación” y

“Moodle para profesores” impartidos por la Dirección de Cómputo y de Tecnologías de la Información y Comunicación de la UNAM Programa *H@bitat Puma* -que la Coordinación a Distancia gestionó para el equipo operativo del DSFHL-, resultaron trascendentes para mi desempeño profesional.

- Reuniones del Comité Académico: Como secretaria técnica también estuve encargada de organizar, dirigir y dar cumplimiento a los acuerdos generados en las reuniones del Comité Académico del Diplomado, así como de mantener informados de manera permanente a sus miembros con respecto a los avances y vicisitudes del curso. Asimismo, se me encomendó generar para este Comité reportes sobre el desempeño de los tutores destacando las estrategias creativas que todos ellos utilizaron para mantener la motivación de los participantes, alentar sus esfuerzos y fortalecer, sobre todo, su competencia lectoescritora.
- Organización de las sesiones presenciales: Lo que implicó el diseño de la agenda de cada sesión; invitación a expertos y especialistas; planificación de los eventos; difusión de la convocatoria correspondiente; organización logística (reserva de hospedaje, gestión de viáticos, traslados y transportes; videograbación de las sesiones; transmisión del evento vía *streaming*; generación y reproducción de materiales; recepción y registro de asistentes; elaboración de constancias; firma de oficios de comisión; elaboración de presupuestos y otras muchas actividades relacionadas).
- Diseño de instrumentos de evaluación: El Diplomado propuso una estrategia de evaluación que ponderaba el desempeño de la competencia lectora de los docentes, su habilidad para formar mediadores de lectura, y su capacidad para formar alumnos lectores considerando indicadores de desempeño con base en evidencias de aprendizaje. Desde esa perspectiva se consideró como fundamental valorar el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y comunicativas de los participantes en primera instancia, sus competencias digitales, sociales y cívicas en segundo término; la organización de su propio

aprendizaje, y su capacidad para promover el trabajo en equipo (en el PAT los docentes debían involucrar al colectivo docente en el impulso de la competencia lectora en cada plantel) como elementos esenciales de este proceso formativo. Como secretaria técnica se me encomendó la realización de los instrumentos de evaluación de todas las actividades didácticas del Diplomado desde una perspectiva integradora y multidimensional que permitiera valorar no solo los cambios en el aprendizaje de los docentes sino, también, los cambios generados en su propio proceso de enseñanza como formadores de lectores, tomando en cuenta aspectos como el incremento de conocimiento y uso del lenguaje; su capacidad de expresión; la organización y manejo de la información; la creación y adaptación del conocimiento adquirido para aplicarlo en el aula; el desarrollo de actitudes de receptibilidad, pertenencia, iniciativa, tenacidad, motivación, organización, planificación y trabajo en equipo, y el manejo de las TIC entre los aspectos más relevantes. Así, y gracias a la formación adquirida en el taller de “Evaluación del aprendizaje mediante el uso de rúbricas” impartido por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y Comunicación de la UNAM, generé las guías para valorar el desempeño de los participantes (listas de cotejo, portafolios de evidencias y rúbricas).

- Gestión administrativa y financiera del programa: Lo que implicó el control y ejecución del presupuesto, la ejecución del Plan de Trabajo, el seguimiento de las metas establecidas en el convenio de colaboración con la SEP, presentación de avances, elaboración de entregables, organización de materiales probatorios, estandarización de procesos administrativos, apoyo a las coordinaciones general y académica del diplomado, y la organización de reuniones académicas y con autoridades educativas, entre otras actividades.

Como tutora a distancia del diplomado me fue encomendado el acompañamiento personalizado de dos grupos de docentes (un grupo en cada promoción), lo cual me implicó las siguientes funciones:

a. Función académica

Siendo las principales actividades que desarrollé en ese ámbito las siguientes:

- Aclarar y resolver dudas sobre los contenidos, actividades y/o materiales del curso a los participantes.
- Explicar, ampliar y clarificar temas y conceptos del programa de estudios.
- Impulsar del aprendizaje (inter)activo y autónomo de los participantes.
- Fomentar del trabajo en equipo y colaborativo entre los integrantes de mis grupos.
- Iniciar y moderar de los foros de debate.
- Proporcionar a mis tutorados materiales de apoyo complementarios.
- Asesorar a mis tutorados en la toma de decisiones, especialmente en lo relacionado con la elaboración del PAT.
- Preparar de sesiones de trabajo presencial.
- Atender a los docentes a través de tutorías individuales o grupales (en tiempo real o diferido).
- Entregar calificaciones en los periodos establecidos por la coordinación del programa.

Como tutora, mi responsabilidad fue lograr que los docentes a mi cargo alcanzaran los objetivos de aprendizaje establecidos en cada unidad o módulo. Por ello, fue preciso brindar un acompañamiento permanente y personalizado a cada uno de los participantes.

Si bien es cierto que el aprendizaje *on line* representa una oferta educativa flexible, la organización, constancia e interacción que se requiere para lograr un desempeño exitoso demanda al tutor un acompañamiento permanente a fin de evitar el rezago de sus alumnos, la confusión de contenidos, la dispersión, el desaprovechamiento de recursos (especialmente los tecnológicos), la falta de calidad en los contenidos, la soledad durante el proceso de aprendizaje y, de manera especial, la resistencia

al cambio. Sobre este último punto vale la pena señalar que en ambas promociones esta renuencia se dio en varias dimensiones:

- Cambio de ambiente de aprendizaje: relacionado con las dificultades y temor frente al uso de las TIC, a la autogestión del conocimiento y al trabajo colaborativo.
- Cambio del rol de profesor:
 - Asumir rol de alumno y perder el control del proceso formativo.
 - Cometer errores y ser evaluado.
 - Asumir el rol de profesor-investigador.

Para llevar a cabo esta labor académica me fue preciso conocer y estudiar no sólo los contenidos del curso sino, además, profundizar sobre temas como la tutoría a distancia. Esta actividad me demandó entre cuatro y cinco horas diarias dedicadas a la revisión, retroalimentación y evaluación de los trabajos académicos realizados por mi tutorados toda vez que, desde el inicio del curso establecí, con ellos una metodología de trabajo totalmente participativa. A través de preguntas detonadoras motivé la reflexión de los docentes durante el curso buscando ejercitar en ellos el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, de síntesis y de argumentación, y la capacidad de expresión, así como el trabajo colaborativo y la autocrítica. El tiempo dedicado a la evaluación de los trabajos de mis tutorados implicó, además, la revisión ortográfica y sintáctica debido a las deficiencias que en ese sentido presentaron varios de los docentes.

Para el desempeño de esta función académica generé con mis tutorados espacios de comunicación permanente tanto a nivel grupal como individual a través de mensajes de texto vía celular, *WhatsApp*, correo electrónico y *Skype* principalmente. A través de esta interacción cercana busqué, como tutora, que los docentes establecieran una relación mucho más profunda con los textos escritos como fuentes de conocimiento y herramientas de vida. Me interesó que los docentes

compartieran experiencias de lectura y de enseñanza de lectura a fin de que, como mediadores pudieran construir de manera colectiva aprendizajes útiles y significativos para su labor cotidiana, pero también para sus propias vidas. Finalmente, busqué desarrollar en ellos comportamientos y actitudes favorables hacia la lectura no diciéndoles *qué hacer* con los textos sino permitiéndoles *hacer* con ellos.

b. Función pedagógica

Para cumplir con esta función como tutora del diplomado llevé a cabo las siguientes actividades:

- Identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los docentes para flexibilizar el proceso de enseñanza aprendizaje a sus necesidades y requerimientos, e impulsar el fortalecimiento de sus capacidades. Esto debido a las dificultades de los tutorados para compatibilizar la exigencia académica del curso con su actividad laboral y su vida personal. En la mayoría de los casos, los docentes no contaban con el apoyo de los directores y coordinadores de academia de sus planteles, por lo que no se les fueron reducidas las horas frente a grupo ni los tiempos de tutoría con lo que esta actividad conlleva.

De igual manera, en la mayoría de los casos, los docentes no podían ingresar a la plataforma, revisar materiales ni realizar actividades desde las aulas de cómputo de sus colegios debido a las carencias en infraestructura (planteles sin computadoras), a la falta de conectividad (bachilleratos sin acceso a Internet), falta de tiempo y/o tecnología obsoleta. Así, la participación de los docentes se dio principalmente por las noches o los fines de semana, aprovechando estos tiempos para la lectura de la bibliografía, la revisión de los recursos didácticos, la participación en foros y debates, y la realización y entrega de tareas.

Asimismo, la mayoría de las reuniones virtuales de trabajo con mis grupos se llevó a cabo los sábados o domingos por la noche (20 a 23 hrs. aproximadamente), por ser ese el único horario disponible para ellos.

También vale la pena destacar que la mayoría de los participantes del diplomado fueron mujeres, por lo que combinar el estudio con el trabajo docente y el cuidado del hogar, resultó una extenuante tarea para muchas de ellas. No obstante, llamó la atención que a pesar de la tensión y esfuerzo que esto les representó, así como los constantes retrasos en la realización de los trabajos académicos, la eficiencia terminal en mis grupos fue casi del 90%.

- Asimismo, mi labor pedagógica consistió en proporcionar a mis tutorados orientación frente a las dificultades de aprendizaje que se presentaron, principalmente, en el uso de los recursos tecnológicos (por ejemplo, el uso de Prezi y del software libre), así como en la distinción de organizadores gráficos o los elementos de un ensayo.

Es importante señalar que las deficiencias en la sintaxis y la ortografía, así como la falta de comprensión de algunas instrucciones, fueron los obstáculos que con mayor frecuencia se presentaron en los grupos de docentes a mi cargo.

- Dentro de esta función también puse especial interés en la motivación de mis tutorados a fin de evitar el rezago y prevenir la deserción.

Cumplir con esta función pedagógica me implicó el acercamiento e interacción con cada uno de mis tutorados con el propósito de conocerlos e identificar sus fortalezas y necesidades. Esto, necesariamente, mediante un trato respetuoso, afectuoso y empático.

c. Función organizativa

Que me implicó actividades como la integración y supervisión de equipos de trabajo, vinculación entre los docentes, la FLACSO y la SEMS (a través de la COSDAC); generación de información sobre las gestiones de tipo administrativo relacionadas con mis grupos, etc.

Dentro de esta función también me ocupé de prevenir, detectar y, en su caso resolver posibles conflictos grupales, así como de promover los espacios de interacción entre todos los integrantes de los grupos que me fueron asignados.

d. Función técnica y tecnológica

Que implicó las siguientes actividades:

- Atender las dudas y dificultades de los docentes sobre el acceso y uso de la plataforma virtual, sus recursos y herramientas.
- Establecer una comunicación permanente con el equipo de tutores y la coordinación académica y definir los canales de comunicación.
- Organizar la comunicación sincrónica y asincrónica con mis grupos.

e. Función motivacional

Esta función representó para mí la realización de las siguientes actividades:

- Animar y estimular la participación y el trabajo puntual de los docentes.
- Promover un clima de respeto y tolerancia al interior del grupo.
- Identificar posibles situaciones de riesgo en el desempeño académico de los docentes.
- Generar un clima de confianza en la relación asesor-alumno y alumno-alumno.

- Promover la tutoría entre pares al interior del grupo.
- Reconocer el desempeño de los docentes.
- Vigilar la honestidad académica.

IV. Impacto de la formación recibida en la Licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas en la colaboración profesional en el Diplomado

La redacción de este apartado implicó para una reflexión crítica y una introspección de mi rol como estudiante de nivel superior no exenta de emociones y sentimientos un tanto contradictorios.

Tengo la fortuna de contarme entre los mexicanos egresados de la máxima casa de estudios de nuestro país, y de haber recibido una formación de gran calidad y solidez académica. Esta formación, indudablemente me permitió adquirir los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para realizar una actividad profesional con las características y trascendencia del Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en la Educación Media Superior de la FLACSO México.

El fortalecimiento de mis competencias lectora, lingüística, discursiva y comunicativa, es, sin duda alguna, el mayor legado que la UNAM me otorgó: gusto por la expresión oral y escrita; placer por la lectura; capacidad de comprensión, análisis, síntesis, razonamiento, abstracción, argumentación, interpretación y redacción; capacidad para identificar, entender, interpretar y producir adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos comunicativos; capacidad para utilizar recursos verbales y no verbales para favorecer la comunicación; capacidad para buscar, seleccionar, organizar y valorar información; capacidad para comunicar ideas y conceptos con claridad; apertura al aprendizaje y capacidad de escucha son, entre otras, las competencias que fortalecieron en mí mis profesores y compañeros.

La cultura general que adquirí en la licenciatura; la amplia visión del mundo; el intercambio de opiniones y experiencias; una actitud abierta y tolerante, y una evidente formación humanista son elementos que agradezco y valoro como parte de la formación recibida en la FFyL.

Estas habilidades, destrezas y valores incidieron en mi desempeño no sólo como secretaria técnica y tutora a distancia del DSFHL, sino a lo largo de mi vida profesional. Así, por ejemplo, la capacidad de análisis, síntesis y argumentación me ha servido para impartir conferencias y talleres, participar en foros, mesas de análisis y encuentros a nivel nacional e internacional y organizar eventos académicos como la Mesa de Análisis “Programa Sectorial de Educación PSE 2007 – 2010 y Presupuesto Educativo 2008” realizada la UPN Sede Ajusco, y en la que tuve el honor de participar en abril 2008; así como en el Foro “El derecho a la educación” que coordiné 2010 y que contó con la participación de académicos, legisladores, representantes de organismos internacionales, responsables de programas educativos y, además, con la presencia del relator especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación.

La capacidad para identificar, entender, interpretar y producir expresiones lingüísticas en distintos contextos me ha permitido, por citar un caso, redactar y coordinar la elaboración de textos diversos como el capítulo “Política de formación docente para educación profesional de nivel medio. La experiencia de México”, publicado en el libro *Evasión en Educación: estudios, políticas y propuestas* editado por la IFB, RIMEPES y FLACSO en 2014, elaborado en coautoría con el Mtro. Lorenzo Gómez Morin; artículos periodísticos como el publicado el 15 de marzo de 2010 en *El Universal* bajo el título “SEP-SNTE: ¿un reparto a modo?”, escrito en coautoría con la Dra. Mery Hamui Sutton; textos de divulgación como “Educando juntos” publicado en *Coleg Revista de la Asociación Mexicana de Directores de Escuelas e institutos Particulares* (2001); poemas publicados en el *Agendario Ciclos* (México, 2003 a 2010); la colaboración en la redacción de cuatro debates educativos publicados por el Observatorio Ciudadano de la Educación en la revista

Este País entre 2010 y 2011; o la coordinación de seis volúmenes de cuentos infantiles de la colección *La voz de los niños y las niñas de la Ciudad de México* editada por el Centro de Actividades Artísticas para la Infancia Mojiganga Arte Escénico e INDESOL entre 2008 y 2014.

La capacidad para buscar, seleccionar, organizar y valorar información me ha permitido cumplir con la responsabilidad de elaborar reportes, informes derivados de proyectos de investigación como el “Inventario Crítico de Instituciones y Organismos Públicos y Privados de Evaluación Educativa”, coordinado por el Mtro. Gómez Morin y el INEE, o el “Estudio Piloto para el Análisis de las Capacidades Institucionales de Instituciones y Organismos Públicos y Privados de Evaluación Educativa”, realizado en colaboración con el INEE; participar en la revisión y corrección de material didáctico elaborado para docentes de EMS como son los libros para Telebachillerato; colaborar como autora del *Manual Estrategia Transversal para el Desarrollo y Fortalecimiento de la Competencia Lecto escritora* dirigido a docentes de EMS en el marco del Programa *Yo no abandono*; revisar y dictaminar doce libros para Telebachillerato Comunitario de la Dirección General de Bachillerato (DGB), o participar como dictaminadora de proyectos locales del Programa de Inclusión y Equidad Educativa relacionados con los lineamientos para impulsar esquemas de financiamiento de proyectos locales para la inclusión y la equidad educativa (PIEE) y para la calidad educativa (PFCEB) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre 2015 y 2016.

La capacidad de escucha, para comunicar ideas y conceptos con claridad me ha permitido participar en la elaboración de material didáctico para docentes del Bachillerato Comunitario; manuales y tutoriales diversos; así como desempeñarme como asesora en línea en diversos espacios virtuales como la plataforma digital para docentes de Bachillerato Comunitario; el Curso de Evaluación Diagnóstica dirigido a Responsables de Atención, Enlaces de Fortalecimiento Comunitario y Enlaces de Atención Ciudadana de Prospera, Programa de Inclusión Social; la Especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa Promociones I y II; el

Diplomado de Formación de Docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California; Diplomado Superior en Política y Gestión Educativa dirigido a directores del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, o el Diplomado Superior Formación de Supervisores para Prevenir el Abandono Escolar en Secundaria Promoción I.

Mi gusto por la expresión oral y escrita, y el inmenso placer que siento frente a la lectura me ha llevado a impartir, en diversas ocasiones, talleres de lectoescritura dirigidos a niños y adolescentes en el marco de diversos proyectos sociales, por citar solo algunos ejemplos en los que el desarrollo de mi competencia lectora me ha servido para afrontar los retos y responsabilidades laborales.

De manera especial, el desarrollo de esta competencia, aunado a mis características personales, me ha dado la capacidad de aprender de manera autónoma, con lo que he podido subsanar vacíos o deficiencias en mi formación, tal es el caso de la tutoría o asesoría en línea, actividad para la cual no había recibido ninguna capacitación formal sino hasta llegar a la FLACSO (ya se mencionaron los talleres impartidos por el Programa *H@bitat* PUMA). Antes de ello, la autogestión del aprendizaje me permitió obtener los conocimientos, información y actitudes necesarios para desempeñarme en los cargos asignados. De hecho, esta considero que fue una de las debilidades del Plan de Estudios vigente al momento que cursé la licenciatura ya que, al egresar, la mayoría de mis compañeros, incluyéndome a mí, veíamos en la docencia una posibilidad real para nuestro desempeño profesional al colocarnos como profesores de literatura, español, etimologías, creación literaria e inclusive Latín, gracias a los conocimientos especializados en materia de lengua y literatura adquiridos en la FFyL; no obstante, para hacerlo carecíamos de los principios pedagógicos indispensables para enseñar cualquier asignatura. En mi caso, el acceso al mundo editorial -corrección de estilo, asesoría editorial, adaptación de textos para medios de comunicación- no se percibía como una posibilidad real inmediata toda vez que durante la licenciatura tampoco recibimos formación en ese sentido. En aquel entonces, la CANIEM y SOGEM

ofrecían esa preparación. Actualmente la corrección profesional de estilo y la consultoría editorial son impartidas a nivel de diplomados, cursos o talleres por instituciones educativas particulares, siendo un nicho que la licenciatura en Letras Hispánicas pudiera asumir.

Por supuesto sería injusto delegar la responsabilidad de mi formación exclusivamente a la UNAM. Evidentemente que, como estudiante, el cometido de aprender era antes que nada mío, y que debí subsanar las debilidades que, desde mi perspectiva, tenía el plan de estudios de la licenciatura con relación a mis expectativas. Eso lo sé ahora, veintitrés años después de haber concluido mis estudios. Al presentar este informe reconozco que el fortalecimiento de la competencia lectora logrado en la UNAM me permitió un mayor **acceso al conocimiento y al aprendizaje**.

Gracias a esto he podido desempeñarme no solo como secretaria técnica, *manager* del aula virtual y tutora a distancia del DSFHL, sino en otros puestos y cargos laborales a lo largo de mi vida. Mi competencia lectora, mi capacidad para saber hacer a partir de un texto es lo que, junto con la formación académica recibida desde la infancia, de las experiencias laborales, los especialistas con quienes he tenido oportunidad de coincidir y mis características personales, me han habilitado para responder a los desafíos del mundo actual, interactuar con los otros y seguir aprendiendo a lo largo de mi vida.

Para concluir este capítulo creo importante señalar que el desarrollo de mi competencia lectora encuentra gran resonancia con los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2012,²³ que destacan los principales factores que inciden en la creación de hábitos de lectura y de una actitud favorable hacia la esta, mismos que estuvieron presentes desde mi primera infancia:

²³ Estudio realizado por la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura en 2012.

- Escolaridad de ambos padres a nivel de posgrado.
- Motivación a la lectura de libros no escolares por parte de padres y maestros.
- Lectura en voz alta por parte de la madre durante toda niñez.
- Lectura en voz alta por parte de maestros durante la niñez.
- Presencia de más de cien libros en el hogar.
- Posibilidad de dedicar tiempo a la lectura por gusto.
- Motivación a escribir para aprender, para comunicarme con otros, para discutir ideas, y para expresar emociones y pensamientos.
- Acceso a las tecnologías de la información y la comunicación desde temprana edad.
- Frecuente asistencia a espacios culturales.
- Frecuente asistencia a bibliotecas.

CAPÍTULO III. Implementación de una estrategia formativa para el impulso de la competencia lectora en la Educación Media Superior. Análisis de una experiencia profesional.

Con el propósito de contribuir a la reflexión en torno a las y acciones realizadas en nuestro país para impulsar la competencia lectora y reducir los problemas de rezago y abandono escolar en el nivel medio superior, en este capítulo se realiza un análisis crítico de algunos aspectos del diplomado, tratando de identificar las principales dificultades que, durante su implementación enfrenté tanto como tutora a distancia como secretaria técnica. Esto a fin de aportar elementos que permitan orientar aún mejor los esfuerzos realizados en este sentido.

Este análisis no refleja necesariamente la postura de los integrantes del equipo de la FLACSO, del equipo de tutores, de los coordinadores, de los docentes y, mucho menos de las autoridades responsables, sino que es producto de mi experiencia y reflexión personal.

I. Alcances del Diplomado

a. Cobertura

Como se ha mencionado, el principal propósito del curso fue la capacitación de un amplio grupo de docentes para que pudieran fungir como mediadores en habilidades lectoras, a fin de apoyar el desarrollo de competencias en los estudiantes del nivel MS en el marco de la RIEMS.

Tomando en cuenta este objetivo se puede considerar que el diplomado logró cumplir esta meta formando, en ambas promociones, a más de trescientos docentes de bachillerato, alcanzando una eficiencia terminal del 82%.

Quienes participaron en el curso fueron docentes, docentes con funciones de tutoría, responsables de las bibliotecas escolares, autoridades educativas y personal interesado en la promoción de la lectura de todos los subsistemas. La siguiente gráfica muestra la distribución de participantes según el subsistema de adscripción:

Gráfica 6. Distribución de los docentes que participaron en la primera promoción del DSFHL según su subsistema de adscripción.



Fuente: FLACSO, 2012a.

Asimismo, es importante señalar que el diplomado logró convocar a docentes de todas las entidades federativas, como lo muestra la siguiente tabla, logrando la integración de equipos de trabajo multidisciplinarios tanto en el diplomado como al interior de los planteles, con el propósito de posicionar a la lectura como elemento fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 2. Distribución de los participantes por entidad federativa.

ENTIDAD	NO. DE PARTICIPANTES	ENTIDAD	NO. DE PARTICIPANTES
Aguascalientes	6	Morelos	6
Baja California	3	Nayarit	5
Baja California Sur	4	Nuevo León	4
Campeche	5	Oaxaca	2
Chiapas	5	Puebla	5
Chihuahua	8	Querétaro	4
Coahuila	7	Quintana Roo	3
Colima	3	San Luis Potosí	5
Distrito Federal	14	Sinaloa	5
Durango	6	Sonora	10
Estado de México	16	Tabasco	4
Guanajuato	6	Tamaulipas	6
Guerrero	7	Tlaxcala	5
Hidalgo	5	Veracruz	12
Jalisco	5	Yucatán	5
Michoacán	6	Zacatecas	6

Fuente: Elaboración propia con base en FLACSO, 2012a.

b. Impacto formativo

Si bien es cierto que el objetivo principal del diplomado fue formación de los docentes, independientemente de su asignatura, para que pudieran fungir como agentes de impulso de las habilidades lectoras en los estudiantes de bachillerato, el enfoque del curso, el programa de estudios y las actividades prácticas que los profesores debían realizar para acreditar el programa, permitieron expandir el impacto formativo en dos dimensiones:

1. *En los docentes:* formándolos para formar a otros docentes, fortaleciendo su competencia lectora para mejorar su desempeño docente, y capacitándolos para impulsar en sus alumnos el desarrollo de la competencia lectora.

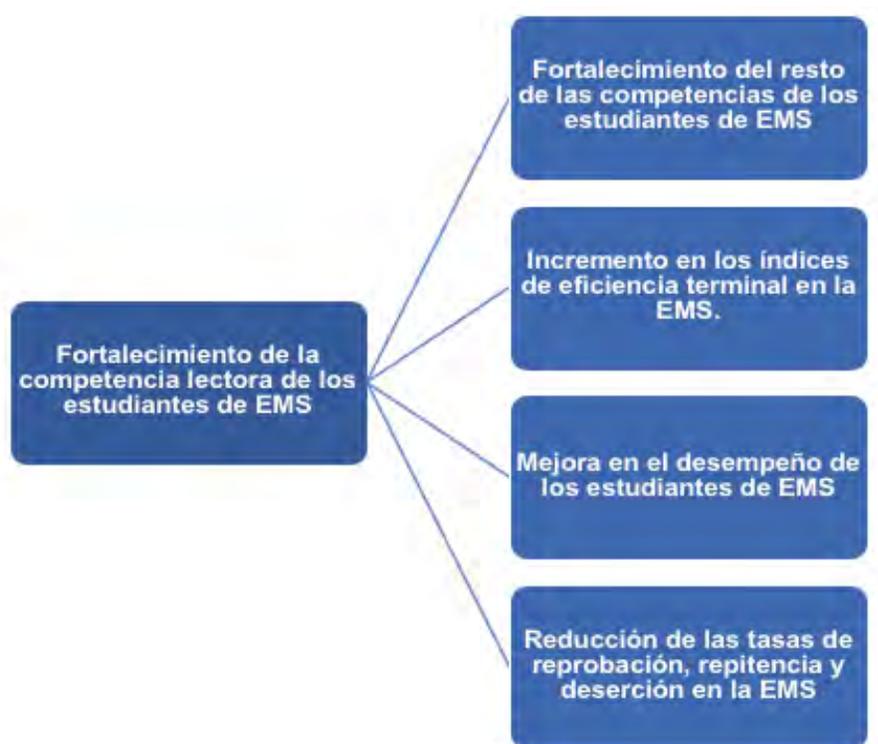
Gráfica 7. Primer nivel del impacto formativo del DSFHL.



Fuente: Elaboración propia.

2. *En los estudiantes:* fortaleciendo la competencia lectora de los docentes es posible fortalecer la competencia lectora de sus estudiantes y, al mismo tiempo, contribuir al fortalecer del resto de las competencias del perfil de egreso de la EMS.

Gráfica 8. Segundo nivel de impacto formativo del DSFHL.



Fuente: Elaboración propia.

Esta doble incidencia se logró gracias a la metodología de trabajo que, por un lado, motivó el involucramiento del colectivo docente de cada plantel en un proyecto de intervención de formación de formadores: los docentes capacitados en el diplomado capacitando, a su vez, a los docentes de su plantel independientemente de la asignatura y campo disciplinar; y por el otro, orientó el trabajo de los docentes para impulsar el fortalecimiento de la competencia lectora de sus alumnos. En ese sentido, los docentes realizaron muchas de las actividades del diplomado directamente en sus salones para luego sistematizar, reportar y compartir los resultados; es decir adquirir conocimientos a través de la acción (Braslavsky, 2005), teniendo como punto de partida los ejes sobre los cuales se asienta la competencia lectora (Solé, 2004): a) aprender a leer; b) leer para aprender,²⁴ y c) aprender a disfrutar de la lectura.

²⁴ En cualquier ámbito académico o cotidiano y a lo largo de toda nuestra vida.

c. Involucramiento de las autoridades de la SEMS

Por un lado, representantes de la COSDAC establecieron mecanismos de acompañamiento permanente a través de la coordinación general del curso y de la secretaria técnica, logrando una dinámica de trabajo de verdadera retroalimentación no solo para el seguimiento administrativo del diplomado, sino también para el ajuste de contenidos, la selección de material didáctico y, de manera especial, la evaluación de los participantes.

Por otra parte, funcionarios de nivel medio y superior de algunos subsistemas mostraron tal interés en el diplomado que fueron incorporados a la matrícula en ambas promociones. Esto, indudablemente contribuyó no solo al incremento de su competencia lectoescritora sino, además, a la sensibilización del sector en torno a la trascendencia de esta competencia clave.

d. Diseño de proyectos de intervención para la promoción de la lectura como competencia transversal del bachillerato desde y para la escuela

El Plan de Acción Tutorial (PAT) constituyó una propuesta de intervención generada al interior de cada plantel con la participación de los docentes, considerando las características y necesidades propias de la escuela.

A continuación, se presenta una muestra del trabajo de análisis realizado por docentes que integraron uno de los grupos que me fueron asignados. Este insumo fue relevante para el diseño de su PAT. En ambos trabajos, y por obvias razones, se resguarda la identidad de las profesoras:

**TRABAJO DE UNA DE MIS ALUMNAS, PROFESORA 1 DEL CENTRO DE ESTUDIOS
CIENTÍFICOS
Y TECNOLÓGICOS NO. 19, DGETI, TICUL, YUCATÁN**

Tema

Incidencia de la comprensión lectora en el aprovechamiento escolar

Situación problemática

En el Centro de estudios científicos y tecnológicos No. 19 los alumnos que cursan el sexto semestre presentan el examen ENLACE se ha detectado que en el área de lectura los resultados han sido muy bajos en el 2012 los resultados de los alumnos que alcanzaron la excelencia el 0.8% para el año 2013 se alcanzo el 0.7% y en el presente año fue de 1.8%, a pesar de haber incrementado los resultados son bajos todavía, es debido a ello de la importancia de preguntarnos cual seria una causa de porque sucede esto, además en el departamento de control escolar en los resultados que se tienen son bajos en las asignaturas como enfermería en sus diversos submódulos, lectura expresión oral y escrita que son materias que requieren de la comprensión de la lectura.

Preguntas de investigación

- a) ¿Que es lo que causa el bajo aprovechamiento escolar en asignaturas donde la lectura es fundamental?
- b) ¿El bajo aprovechamiento escolar es debido a que los alumnos no comprenden lo que están leyendo?

Planteamiento del problema

¿Las deficiencias en la comprensión lectora de los alumnos de sexto semestre del CETis no. 19 es un factor que incide en su aprovechamiento y permanencia en la especialidad de enfermería?

Hipótesis

La incidencia de la comprensión lectora influye en el bajo aprovechamiento escolar en los alumnos del CETis no. 19 de la especialidad de enfermería

Justificación

La comprensión lectora se considera un de los aprendizajes básicos actualmente, y aunque hace algunos años no se le tomaba la importancia de ahora, pues solo con la lectura correcta de un texto se consideraba que el alumno comprendía la lectura. Se proponían técnicas de estudio como el subrayado, la resolución de cuestionarios o la realización de resúmenes aunque con ello se tenía como objetivo el aprender una lección pero de ninguna manera se comprendía lo que se leía.

Las técnicas antes mencionadas algunos docentes las siguen realizando lo que perjudica enormemente al alumno pues no permite la comprensión de un texto con ello se obtienen resultados desfavorables como el bajo rendimiento escolar, la deserción o el recursamiento de alguna materia o del año entero.

Por ello es importante conocer que tanto la comprensión lectora influye en el aprovechamiento de los alumnos en su desempeño académico.

Objetivo

Conocer que tanto incide la comprensión lectora en el aprovechamiento escolar.

Comprender lo que se lee es un proceso complejo y si intentamos definir que es la comprensión es bastante ambiguo, debido a que hay muchas definiciones como: Habilidad de comprender lo dicho en el texto, Extraer las ideas principales, interpretar y valorar la información expresada en el texto. Y así muchas otras definiciones. Lo mismo pasa con el concepto de lectura: Producto de la interacción entre el lector y el texto.

**TRABAJO DE UNA DE MIS ALUMNAS, PROFESORA 2 DEL CENTRO DE ESTUDIOS
CIENTÍFICOS
Y TECNOLÓGICOS NO. 19, DGETI, TICUL, YUCATÁN**

Introducción

La lectura es muy importante en la educación, ya que es la clave del éxito o de las grandes dificultades que puede tener el alumno, ésta no solo provee información va más allá pues educa, hace que la persona se vuelva crítica, reflexiva, que comprenda, además que divierte y deleita hace adentrar, a quien la practica a mundos diversos pues imagina mundos complejos y emocionantes. Cuando desarrollamos el hábito de la lectura podemos aprender por nosotros mismos. La lectura es necesaria en cualquier actividad sea profesional o nopus nos reconstruye, nos actualiza de forma permanente los conocimientos, nos hace ser competentes, en este mundo globalizado.

La lectura nos acerca al conocimiento, nos permite conocer y viajar por universos desconocidos, visitar lugares reales e imaginarios, favorece el desarrollo de la creatividad y la imaginación acrecienta nuestro vocabulario.

De ahí la importancia de desarrollar el hábito de la lectura, estimular a los jóvenes y adultos a practicarla, estimularlos para que adquieran este hábito, que sientan que lo que leen es para su conocimiento, sí mismos, que no lo vean como una obligación que sea para ellos lo más natural y agradable posible, que tanto los docentes como los padres dejen de verlo como un castigo, por lo que para comenzar debemos proporcionarles lecturas agradables, que sean de su interés, sin saturarlos, la lectura debe ser pues una actividad divertida.

Es necesario entonces comenzar por dar a conocer a los docentes la importancia de la lectura, que conozcan los alcances de la misma y lo necesario que es el que los jóvenes lean en todas las asignaturas que les informen de los alcances que se tienen al tener el hábito de la lectura, que fomenten entre sus estudiantes este hábito con lecturas atractivas y del agrado de los alumnos.

Objetivo general

- Concientizar a los docentes de todas las asignaturas, la importancia que tiene la lectura en las diversas disciplinas que imparten, sin importar la rama en que se encuentren.

Objetivos específicos

- Que cada docente fomente la lectura en los alumnos y enfatice su importancia no solo en los resultados de la prueba enlace en lo que refiere a comprensión lectora, sino en todas las disciplinas.

Recursos disponibles

En el plantel se cuenta con biblioteca, internet, sala de computo recursos con los cuales se puede comenzar un pequeño proyecto de lectura con los docentes, pues en internet podemos obtener lecturas electrónicas del interés no solo de los alumnos si no también de los docentes.

Alcances

Con este proyecto se pretende, antes que nada, que los docentes se interesen por la lectura hacerles ver que esta actividad no solo le corresponde al área de LEOyE, si no que es necesaria e importante en cualquier área una vez logrado este cometido se propone que cada uno de ellos posteriormente despierte en los jóvenes el hábito por la misma, destacando su importancia y los beneficios que pueden obtener a través de este hábito.

Justificación (Pertinencia del proyecto para solución del problema)

En nuestro plantel existen docentes de diferentes especialidades en las cuales la mayoría de ellos cree que la lectura es algo que de debe realizar pero no le dan la importancia debida esto porque no tenemos el hábito de leer, lo que se podría pensar es solo un déficit de los alumnos resulta más que evidente en muchos de los docentes quienes solo leen porque es realmente necesario, porque tienen

y no queda más remedio que hacerlo, sin embargo los pocos docentes que leen fuera de la escuela lo hacen como un hobby, y solo en sus ratos libres porque el argumento es no tener tiempo.

Descripción del proyecto:

Estructura en clases, participantes, metodología, duración, periodicidad, etc.

En las clases los docentes participaran de forma activa aportando sus ideas y los nuevos conceptos que vayan reflexionando a los largo del curso con las lecturas que se utilicen en el mismo, el cual tendrá una duración aproximada de 4 semanas, con reuniones tres veces por semana, de 2 horas por día.

Primera actividad de trabajo

- Pedir a los docentes un concepto de lo que es la lectura para ellos.
- Proporcionar diversos conceptos de lectura y que ellos realicen un propio concepto de lectura.
- Que los docentes comparen el concepto que tenían de lectura y el de los autores.

A los participantes se les proporcionará un texto de Teresa Colomer, y se les pedirá que explique si alguna de las afirmaciones de la autora las realiza en el aula y de que forma lo hace.

e. Conformación de un equipo de trabajo especializado

El diplomado no solo congregó a un grupo de destacados especialistas (Carlos Lomas, Juan Domingo Argüelles, Elsa Ramírez Leyva, Aline de la Macorra, entre otros) que colaboraron tanto en su diseño y orientación, como en la impartición de clases magistrales en cada uno de los módulos, sino que su planta docente (tutores a distancia) estuvo conformada por profesionales egresados de carreras a fines (en su mayoría de Lengua y Literaturas Hispánicas de la UNAM).

Gracias al profundo conocimiento en la materia, al desarrollo de su competencia lectora, a la comprensión del enfoque del curso, a su amplia experiencia en la docencia, y al interés que cada uno de estos tutores mostró, fue posible impactar de manera tan positiva en el acompañamiento y seguimiento de los docentes que participaron en el diplomado, en su desempeño académico, en la eficiencia terminal y en el diseño de los PAT.

f. Análisis del trabajo docente

Siendo el enfoque por competencias el marco dentro del cual se orientaron los esfuerzos del diplomado; siendo las competencias el principio organizador del currículo de EMS, y siendo que las competencias se integran mediante un permanente proceso de reflexión crítica, durante todo el diplomado se instó a los participantes a examinar sus saberes, destrezas y actitudes con respecto a la lectura, favoreciendo la adquisición de aprendizajes significativos.

Este ejercicio de reflexión buscó impulsar cambios en la lógica de la transposición didáctica para lograr una renovación en el aprendizaje de los alumnos pasando de la lectura automática a la lectura para aprender.

II. Principales dificultades enfrentadas durante el desarrollo del diplomado

El seguimiento, monitoreo y evaluación del diplomado formaron parte de mis responsabilidades en las dos emisiones del curso. Por ello, y a través del contacto directo con los participantes, con el equipo tutorial y con los coordinadores pude detectar algunas de las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de esta iniciativa, mismas que a continuación refiero.

a. Dificultades relacionadas con la plataforma virtual

El uso de las TIC en educación implica una serie de cambios curriculares, pedagógicos, didácticos, actitudinales y en las formas de evaluación. “[L]a formación en red abre diferentes posibilidades de acceder a la información, pero esto no es suficiente, es menester de las instituciones educativas y de los docentes, reflexionar sobre la pertinencia de un referente pedagógico flexible y a la vez

sistemático que permita orientar la actividad pedagógica de manera crítica, para potenciar el uso de las TIC [...]” (Padilla-Beltrán, *et.al.*, 2014:274-275).

Desafortunadamente, esta reflexión no se ha llevado a cabo, al menos no de manera profunda y sistemática en sistemas educativos como el nuestro, por lo que los docentes han tenido que incorporar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza aprendizaje no siempre convencidos de ellos y, sobre todo, debidamente capacitados para hacerlo.

Lo anterior pudimos observarlo durante el diplomado. Un poco más de la mitad de los docentes que participaron en el presentaban serias dificultades en el manejo de la plataforma virtual y sus recursos. Dos casos sirven a manera de ejemplo:

Caso 1

Al ingresar al aula virtual se pedía a los docentes editar su perfil de estudiante. Este perfil es un elemento muy importante puesto que ofrece a los miembros de la comunidad virtual (del curso) información personal (formación académica, experiencia profesional, etc.) relacionada con el tema del diplomado.

La edición de este perfil una actividad sencilla, ya que solo se requiere, ingresando a la página del curso, acceder a la sección. A partir de ahí *Moodle* guía al usuario para crear su ficha de identificación en un instante. A pesar de la sencillez de esta acción, muchos docentes tuvieron serios problemas para editar su perfil y muchos otros no ingresaron sus datos o imagen durante el curso.

Caso 2

Una de las primeras actividades que se pidió realizar a los docentes fue la lectura de diversos materiales y, con base en su contenido, la elaboración de

un mapa conceptual. Para hacerlo, se pusieron a su disposición distintas opciones de *software* libre. Cerca de un 20% de los docentes realizaron el organizador gráfico a mano y le tomaron una fotografía con su celular para enviarla al correo electrónico de su tutor, frente a las dificultades para utilizar las aplicaciones y subir el archivo a la plataforma.

En estos casos se evidenció, más que la falta de desconocimiento en el uso de las TIC, la resistencia de muchos docentes para aprender a utilizarlos siendo que se diseñaron manuales y se brindó toda la asesoría personalizada para ello.

Frente a esto, como secretaria técnica se me encomendó la tarea de elaborar una serie de manuales o tutoriales en lo que se explicaba paso a paso a los docentes acciones como descargar y subir archivos; subir sus tareas al portal; editar el perfil de estudiantes; revisar sus calificaciones; revisar/enviar un correo electrónico desde la plataforma e ingresar a un foro de debate, entre muchos otros procesos digitales. Asimismo, en el marco de la primera sesión presencial (en el caso de cada promoción), se incluyó una sesión de capacitación en la que expertos de la Coordinación de Educación a Distancia de la FLACSO México explicaron a los participantes los por menores del uso de la plataforma, así como de sus recursos. Finalmente, y para revertir esta dificultad, los tutores dedicamos varios días la explicación de los distintos elementos que conformaron el aula virtual.

Cabe destacar que el diseño amigable e intuitivo de la plataforma, su organización y la accesibilidad de todos los recursos ayudó a nivelar estas deficiencias. Asimismo, el soporte técnico de la FLACSO México permitió en todo momento el tráfico de usuarios y de información de manera fluida y sin cortes.

Otras de las dificultades que se presentaron con respecto al uso de las TIC fueron el limitado acceso de los docentes a equipo de cómputo, la obsolescencia de estos equipos, y la falta de conectividad.

Con respecto al acceso a equipo de cómputo se detectó que, al no contar con computadoras propias, los docentes buscaban hacer uso de las aulas de medios o salones de cómputo de sus planteles, por lo que su acceso se encontraba limitado por cuestiones de horario, disponibilidad de equipos y vigencia de sistemas operativos de las computadoras disponibles. En muchas ocasiones, esta falta de acceso provocó que los docentes solo contaran con los fines de semana para acceder a la plataforma, revisar materiales y realizar actividades, con el rezago que esto implicó.

Con respecto a la obsolescencia de los equipos se detectó que, si bien *Moodle* es compatible con la mayoría de los sistemas operativos, requiere del uso de *Explorer* o *Fire Fox* para agilizar el acceso a la plataforma. Varios docentes comentaron que los equipos de cómputo de sus planteles destinados al personal tienen la navegación restringida por lo que en múltiples ocasiones les resultó imposible acceder a los materiales del curso, especialmente a los videos y blogs. En esos casos, los docentes también tuvieron que esperar a los fines de semana para trabajar en casa o en un cibercafé.

Con respecto a la conectividad sucedió algo muy semejante, ya que difícilmente los docentes lograban conectarse a Internet desde sus planteles, teniendo que esperar a los fines de semana para utilizar la red particular o la de algún local comercial generándose con esto retraso en las entregas de una buena parte de los docentes.

b. Dificultades relacionadas con la metodología del curso

El enfoque por competencias que inspiró el diplomado buscó, como ya se mencionó, que los docentes adquirieran nuevos conocimientos y reforzaran aprendizajes previos a través de la acción; es decir, aprendiendo a leer mejor, valorando el papel de la lectura para aprender, y aprender a gozar de la lectura (Braslavsky, 2005 y Solé, 2004). Para ello, las actividades de aprendizaje se pensaron desde una lógica mucho más significativa por lo que se propusieron actividades relacionadas

directamente con la problemática de sus planteles y aulas. Realizar estas tareas implicó para los docentes participantes: a) la revisión de una gran diversidad de materiales y recursos didácticos; b) la elaboración de trabajos académicos; c) trabajo en equipo con sus compañeros de grupo; d) trabajo colaborativo; e) participación en foros de debate; f) investigación, y g) participación en reuniones presenciales y virtuales. Para ello, los docentes eran incentivados a reflexionar, analizar, contrastar y argumentar sus propias opiniones, actividades poco comunes en la mayoría de ellos. Esto, sobre todo al inicio del curso, generó cierta resistencia entre los docentes quienes, acostumbrados a repetir conocimientos, fueron enfrentados al análisis y problematización no solo de conceptos, sino de su propia práctica. Poco a poco, y gracias al acompañamiento y motivación del equipo de tutores los docentes se adaptaron a esta dinámica de trabajo siendo capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, la demanda de horas frente a grupo implicó también un obstáculo para la adaptación de los docentes a este estilo de aprendizaje ya que, al no contar con tiempo suficiente para revisar los materiales y realizar las tareas, sentían gran frustración y desánimo. Para ello, como tutora, diseñé estrategias de acompañamiento y nivelación (como el trabajo en equipo) a fin de que todos los docentes pudieran cumplir en tiempo y forma con el calendario académico.

Otra dificultad relacionada con la metodología de trabajo fue la resistencia de los docentes para interactuar -en los foros de debate, por ejemplo- con otros profesores, principalmente con aquellos procedentes de subsistemas distintos. La socialización del reglamento del curso y la mediación de los tutores lograron distender esta renuencia generándose en ambas promociones un clima de equidad, respeto y tolerancia. Al final del curso fue grato comprobar que la interacción entre las distintas modalidades resultó una experiencia altamente enriquecedora.

c. Dificultades relacionadas con los contenidos del curso

Las principales dificultades relacionadas con los contenidos del curso fueron: el desconocimiento que profesores de campos disciplinares distintos al área de comunicación tenían sobre varios temas y/o conceptos, y la desactualización docente.

d. Dificultades relacionadas con la evaluación

El Diplomado propuso una estrategia de evaluación que ponderó el desempeño de la competencia lectora de los docentes, su habilidad como mediadores, y su capacidad para formar alumnos lectores considerando indicadores de desempeño con base en evidencias de aprendizaje. Desde esa perspectiva se consideró fundamental valorar no solo los cambios cognitivos, sino, también, la autonomía en el aprendizaje; el fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas, la organización y manejo de la información; la creación y adaptación del conocimiento adquirido para aplicarlo en el aula; el desarrollo de actitudes de receptibilidad, pertenencia, iniciativa, tenacidad, motivación, organización, planificación; la capacidad para el trabajo en equipo, y el manejo de las TIC entre los aspectos más relevantes.

Como secretaria técnica se me encomendó la realización de los instrumentos de evaluación -rubricas, listas de cotejo, portafolios, organizadores gráficos, ensayos, debates, etc.) de todas las actividades didácticas del diplomado desde una perspectiva integradora y multidimensional, actividad que pude desempeñar satisfactoriamente gracias a la formación adquirida en el taller de “Evaluación del aprendizaje mediante el uso de rúbricas” impartido por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y Comunicación de la UNAM. No obstante, el uso de estos instrumentos generó cierta resistencia entre los docentes quienes no estaban acostumbrados a utilizar estas herramientas como guías para

orientar la elaboración de sus trabajos. Lograrlo requirió del trabajo insistente por parte de los tutores.

e. Dificultades relacionadas con el desarrollo de competencias

La principal dificultad que se encontró en este terreno fue la comprensión del propio enfoque, ya que para muchos docentes trascender los propósitos meramente disciplinares y apoyar de manera integral la formación de los jóvenes (como lo demanda el Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior), no ha sido sencillo.

Pareciera que la simple enunciación de la reforma a los artículos constitucionales, la redacción de acuerdos secretariales y la reformulación de los planes de estudio, trajeran emparejados los cambios directos en el aula; sin embargo, por experiencia sabemos que los cambios sustanciales como el impulsado por la RIEMS requieren de otros tiempos de implementación distintos a los discursivos.

Lograr que los docentes, especialmente aquellos que cuentan con largas trayectorias modifiquen sus métodos de enseñanza no es fácil, mucho menos cuando estos cambios implican una transformación conceptual como lo implica el enfoque por competencias. Lograr que sus alumnos no aprendan por aprender, sino que aprendan a aprender, a ser y a hacer es un esfuerzo de largo aliento. Desde esa perspectiva, lograr que los docentes de todas las áreas disciplinares del currículo de bachillerato se involucren en el desarrollo de competencias transversales como lo es la lectura, no es una práctica que suceda de manera inmediata, sino que requiere de un proceso de formación continua y sensibilización a lo largo de su trayectoria profesional.

Al ingresar al diplomado un alto porcentaje de docentes presentaba dificultades para reflexionar sobre sus propios procesos de construcción del conocimiento; para incorporar nuevas experiencias -como el uso de las TIC- a sus estrategias de

enseñanza; identificar sus conocimientos previos y sus necesidades de formación; comunicar ideas y conceptos con claridad; evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque formativo; construir ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo; participar en la construcción de un proceso de formación integral dirigido a los estudiantes (PAT) en forma colegiada con otros docentes, directivos y personal de apoyo técnico de su plantel, y crear comunidades de aprendizaje. Pero, sobre todo, los docentes presentaban serias deficiencias para favorecer en sí mismos el autoconocimiento y la autovaloración; para promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo a partir de contenidos educativos, y para fomentar el gusto por la lectura y la expresión oral y escrita, según lo establecido en el acuerdo 447.

Con base en lo anterior, y como tutora del diplomado, lo que más preocupó fue promover entre los docentes a mi cargo el pensamiento crítico, la capacidad de observación, análisis y síntesis; el trabajo en equipo y colaborativo; la creatividad; la capacidad de expresión y argumentación y, de manera especial, el gusto por la lectura y la empatía, por lo que establecí una dinámica de trabajo basada en la reflexión a partir de preguntas detonadoras, del intercambio de experiencias y la solución de problemas. Asimismo, puse especial énfasis en la valoración del papel de la lectura como competencia transversal cuyo fortalecimiento favorece el impulso del resto de las competencias que conforman el perfil de egreso del bachillerato.

Capítulo IV. Aprendizajes derivados del Diplomado Superior en Formación de Mediadores para el Fortalecimiento de las Habilidades Lectoras en Educación Media Superior

El enfoque de este documento se centró en la descripción y sistematización de los esfuerzos realizados por la SEMS y la FLACSO México para la implementación de una estrategia formativa orientada al fortalecimiento de la competencia lectora de docentes y estudiantes de la EMS, por lo que derivado de los resultados obtenidos en las dos promociones del DSFHL, del acercamiento con los docentes, del intercambio de experiencias con los tutores a distancia, y de la elaboración de los reportes finales solicitados por la SEMS, me permito recoger los principales aprendizajes obtenidos de este proyecto y, modestamente, hacer algunas recomendaciones que pretenden contribuir a la mejora de subsecuentes aplicaciones y/o servir de insumo para iniciativas semejantes.

I. Reconocer y valorar la lectura

El reconocimiento de la lectura como competencia clave para el conocimiento, la enseñanza y el desarrollo y fortalecimiento de otras competencias es indispensable toda vez que el lenguaje y el pensamiento se encuentran absolutamente entrelazados con la vida cotidiana, de ahí que el lenguaje escrito sea el elemento que favorece el complejo proceso de apropiación cultural (Vygotsky, 2010).

La lengua escrita es una actividad compleja inscrita en el entramado sociocultural pues “[l]o que leemos y escribimos, cómo leemos y escribimos y a quién leemos y escribimos está modelado por convenciones sociales y por nuestra historia de interacción social” (Hayes, 1996 en Serrano, 2014:99). Solo al otorgarle a la lectura el sentido de práctica socio cultural que posee los estudiantes podrán ver en ella un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, disfrute y acceso al conocimiento (Colomer, 1999:140).

Este reconocimiento incluye la valoración de la lectura como herramienta fundamental del trabajo intelectual (herramienta epistémica) que no solo proporciona información, sino que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la observación, la comparación, la argumentación, la interpretación, el análisis y la inferencia, entre otras. Las competencias cognitivas que se desarrollan a partir de la lectura permiten al alumno ordenar y comunicar sus ideas y pensamientos; presentar con claridad sus apreciaciones, argumentos y puntos de vista; analizar su entorno, construir su identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Por eso, el bachillerato debe cultivar la lectura, nutrirla y dejar de darla como un supuesto (Bruner, 1987).

La lectura como herramienta epistémica debe estar presente a lo largo de todo proceso de enseñanza aprendizaje pues es a través de ella que los estudiantes pueden “construir representaciones para aprender, cambiar y transformar sus modos de conocer y desarrollar el pensamiento” (Serrano, 2014:106).

En la medida que [el estudiante] comprenda las lecturas y las internalice comprendiendo va a construir el comportamiento ético y moral, importante en la vida de las personas. La comprensión lectora en estudiantes [...] constituye, en el proceso educativo, un elemento básico para el desarrollo del aprendizaje del alumno, debido a que es uno de los fundamentos a través de los cuales los alumnos adquieren conocimientos [...] El tener un buen nivel de comprensión lectora le va a permitir al alumno desarrollar un conocimiento más completo de su realidad. (Alva, 2012:59).

Desde esta perspectiva, el papel de **la lectura como competencia transversal** no solo del bachillerato, sino de todo el sistema educativo es fundamental para lograr mejores resultados académicos, reducirlos índices de repetición y reprobación, abatir el rezago y contrarrestar el abandono escolar.

Como se mencionó en el tercer capítulo, la falta de desarrollo de esta competencia conlleva efectos negativos sobre el resto de áreas académicas debido a que las dificultades en la comprensión de textos provocan un desarrollo insuficiente de las habilidades cognitivas, un limitado progreso de las habilidades sociales y emocionales y, en consecuencia, una afectación negativa en el auto concepto y la

autoestima de los alumnos. Esto último, en el caso de los adolescentes y jóvenes que cursan la EMS es trascendental debido a la etapa de desarrollo y conformación de la personalidad por la que atraviesan.

La falta de conciencia sobre la relevancia de la lectura como una habilidad trascendental para el desarrollo personal y profesional; la falta de motivación e inducción por parte de los docentes; la actitud poco dispuesta hacia la lectura; la ausencia del hábito lector en los hogares y el escaso interés en la lectura son algunos de los factores que inciden en el bajo nivel alcanzado por nuestro país en las pruebas internacionales.

Hoy más que nunca la lectura debe transformarse en un aprendizaje transversal que requiere de la práctica constante y permanente a lo largo de todo el ciclo escolar, en todas las asignaturas, en todos los niveles y modalidades educativas.

Asimismo, este reconocimiento y valoración debe incluir el impulso de la enseñanza de nuevas alfabetizaciones que, considerando el desarrollo acelerado de las ciencias y la tecnología, comprendan las distintas formas de leer, la variedad de textos y la diversidad de soportes de lectura a los que los jóvenes se enfrentan, alternado así las prácticas culturales relacionadas con el uso del lenguaje (Cassany, 2006).

Desde esa perspectiva, y debido a la rápida expansión del Internet, el aprovechamiento de las tecnologías digitales resulta necesario no solo para promover el hábito por la lectura, sino para fortalecer la competencia lectora, de ahí la importancia de impulsar la alfabetización tecnológica, audiovisual y mediática, así como el aprendizaje de nuevos lenguajes además del oral y el escrito, la lectura de otro tipo de textos (los hipertextos, por ejemplo) y nuevas formas de leer (Larrosa, 2003) que demandan el uso y combinación de múltiples modos de comunicación.

Hablar de modelos innovadores, de nuevas alfabetizaciones, de cambios profundos en la gramática escolar, pareciera estar fuera de lugar para muchas de nuestras

escuelas, acosadas por urgencias muy dramáticas y cotidianas que las llevan a poner toda su energía en sostenerse, en mantenerse en pie [...]. (Dussel, s/f:9).

Como reconocen Dussel y Southwell (s/f), hoy en día la labor de la escuela ha trascendido la alfabetización de la lectoescritura para ofrecer a los educandos conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad; es decir, contenidos para la ciudadanía, para la formación moral, para el trabajo y para la comunicación. Entre estos últimos, las alfabetizaciones múltiples²⁵ forman parte de ese conjunto de nuevos saberes que abarcan otras áreas del desarrollo de los educandos.

Creemos que es fundamental que las escuelas propongan una relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información significativa y relevante para los sujetos que las habitan. Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo más interesante y más valioso. Y es en esa búsqueda donde podemos intentar aproximar el mundo de la escuela y la sociedad contemporánea, desde lugares intelectualmente más productivos y políticamente más auspiciosos que los que produce hoy la irrupción de la crisis y la fragmentación social. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado; y hace a nuestro lugar en una sociedad humana que se forma de muchas herencias, lugar que debería permitirnos dejar una huella propia para que otros la retomen más adelante. (Dussel y Southwell, s/f).

Y con respecto a la formación docente:

Los nuevos escenarios educativos y en especial los que enmarcan la formación del profesorado demandan con urgencia la incorporación de otros medios y en especial los que nos acercan a las tecnologías de la información y la comunicación. Consideramos que el concepto de alfabetizaciones múltiples es adecuado para plantear un corrimiento del actual centralismo de la cultura letrada como eje de la formación de los profesores. La capacidad de interpretar y producir mensajes con otros lenguajes, la lectura crítica de los mismos y la posibilidad de analizar las distintas formas de construcción, validación, circulación y acceso al conocimiento

²⁵ Se considera como alfabetización múltiple el ejercicio de las competencias de lectura y de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica. Las nuevas alfabetizaciones aluden a otras áreas del desarrollo personal que incluyen la alfabetización digital, mediática, ciudadana, económica y emocional.

que hoy se plantean deberían conformar el núcleo conceptual para una propuesta curricular de la formación docente. (Bergomás, 2008).

La presencia de computadoras, así como el acceso a Internet, son instrumentos para desarrollar nuevas competencias, capacidades y habilidades, así como formas de socialización, participación y aprendizaje, fomentando el uso de la tecnología como parte de las competencias para la vida en sociedad, como lo señala el Acuerdo 592 (SEP, 2011).

Aunque el uso de las TIC no es generalizado en nuestro país, es innegable que son los jóvenes quienes están más expuestos e inmersos en ellas, por lo que es indispensable que tanto alumnos como docentes tengan acceso en las escuelas a equipos de cómputo y otros dispositivos digitales que, además de funcionar de manera eficiente, estén disponibles para todos y les permitan conectarse y navegar en la red.

Si bien sólo alrededor del 10% de la población en general lee libros en internet y cerca del 6 % lee otros tipos de materiales en la red, la participación en redes sociales es una actividad en crecimiento, lo que supone entrecruzar prácticas de lectura y de escritura, aunque éstas puedan ser de una naturaleza distinta a las escolares o laborales. Si se trata de buscar información, chatear (conversar por escrito) o usar el correo electrónico, las actividades de lectura y escritura serán más intermitentes que cuando se trata de estudiar o trabajar, actividades que siguen en orden de importancia a las búsquedas y al intercambio comunicacional en términos de frecuencia. Por otra parte, una de cada cuatro personas declara escribir en internet y el 12% de los lectores usa las redes sociales para compartir lecturas (IBBY México/A leer, 2016:12).

La incorporación de textos en formato digital debe ser explotada como una valiosa herramienta para promover la lectura (*on line*) aprovechando las competencias digitales de los jóvenes estudiantes quienes, de manera natural, han incorporado el uso de las TIC a su vida, utilizándolas como herramientas de interacción, información, comunicación y conocimiento.

Mi participación en el diplomado me permitió constatar la debilidad de las competencias digitales de un gran número de docentes. Fue gracias al diseño

accesible e intuitivo del portal y al acompañamiento de los tutores, que este aspecto pudo ser subsanado logrando que los docentes concluyeron el diplomado incorporando diversos dispositivos, recursos digitales, aplicaciones y programas como estrategia para promover la lectura y la escritura.

Finalmente, reconocer el uso cotidiano de la lectura y la escritura, su valor como herramienta epistémica y como competencia transversal, así como la necesidad de incluir el uso de las TIC y la enseñanza de nuevas alfabetizaciones para el fortalecimiento de la competencia lectora, precisa de la evaluación de los programas, planes y acciones implementadas en torno a la promoción de la lectura a fin de valorar su impacto y realizar, en caso necesario, las adecuaciones o cambios con base en los resultados obtenidos.

Es pertinente considerar los resultados de los análisis y estudios sobre el comportamiento y hábitos lectores (como la Encuesta Nacional de Lectura; la Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura; la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura; la Encuesta de Lectura para Jóvenes en EMS, o la Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura), con el fin de proponer nuevas rutas y enfoques para el impulso de esta competencia clave en nuestro país. Estudios como estos proporcionan información valiosa para orientar las políticas educativas en esta materia, y para generar las condiciones para reforzar las habilidades de pensamiento y de comunicación que permitan a los estudiantes entender su entorno e interactuar en él.

II. Diseñar y sostener políticas públicas para la promoción de la lectura

Una vez que los docentes hubieron diseñado su PAT, el diplomado los incitaba a reportar los primeros avances en su implementación. Desafortunadamente, muy pocos fueron los profesores que pudieron llevar a cabo su plan de intervención debido a la falta de apoyo por parte de sus superiores, provocando desánimo y frustración.

La adquisición y fortalecimiento de esta competencia no puede seguir siendo responsabilidad exclusiva de los docentes de los primeros grados de educación básica ni del área de comunicación, sino que debe ser un esfuerzo consciente y sostenido en todos los niveles y modalidades educativas, por lo que se debe otorgar tiempo, espacio y condiciones necesarios para implementar acciones decididas para hacer de la lectura una verdadera competencia transversal (a todo el sistema educativo, todos los niveles, todo el currículo).

Resulta inaplazable que las acciones orientadas al desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora no se encuentren al margen de las políticas educativas, sino que, este impulso sea una estrategia articulada, permanente e intencionada. Por ello, las actividades de lectura deberían estar vinculadas con los centros de interés y estilos de vida de los estudiantes, en este caso, de EMS.

III. Impulsar el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora fuera del contexto escolar

Otro de los aprendizajes derivados del diplomado fue la necesidad de trabajar de manera conjunta, autoridades educativas, escuelas, docentes, padres y madres de familia y sociedad en general en el desarrollo y fortalecimiento de esta competencia clave para el aprendizaje, pues, para animar a los alumnos a leer es necesario que nosotros, docentes, tutores, directivos y familiares, apreciemos la lectura y nos convirtamos en lectores habituales.

Como sociedad, tenemos la responsabilidad de generar las condiciones para el desarrollo de esta competencia no sólo desde la escuela, sino en todos los ámbitos de interacción social garantizando el acceso a textos escritos y digitales; la difusión de la cultura escrita; la pertinencia y permanencia de los programas, planes, estrategias y acciones orientadas a la enseñanza, promoción y disfrute de la lectura, así como a la creación de hábitos y actitudes favorables para leer y escribir.

Los resultados preliminares de la Encuesta de Lectura para Jóvenes realizada por la FLACSO México y coordinada por el Mtro. Lorenzo Gómez Morín (FLACSO, 2012b)²⁶, evidenciaron la importancia del estímulo escolar y familiar para la formación del hábito lector y el fortalecimiento de la competencia lectora. Este estudio también demostró que los jóvenes de bachillerato leen principalmente en la escuela y en sus casas, de ahí que como país y como sociedad debemos reconocer la importancia de la práctica de la lectura y la escritura no solo como una actividad escolar, sino como una práctica social que favorece el intercambio de experiencias, la comunicación y la convivencia.

IV. Aprovechar la tutoría para el impulso de la competencia lectora

Como lo señala la propia SEMS, la tutoría tiene un impacto directo en la mejora del rendimiento escolar; ayuda a atender problemas escolares y a desarrollar hábitos de estudio, incidiendo directamente en la disminución de los índices de reprobación, rezago y abandono escolar, incrementando las probabilidades de que los alumnos mejoren su desempeño y culminen sus estudios.

La tutoría está orientada a la solución de problemas escolares, al desarrollo de hábitos de estudio y al impulso de las habilidades de comunicación, reflexión y convivencia de los alumnos de MS, buscando que estos se involucren activamente en su proceso de aprendizaje, objetivos que solo se pueden lograr a través de una competencia lectora eficiente. La Encuesta de Lectura para Jóvenes ya mencionada demostró que los estudiantes de EMS refieren que no les gusta leer, que no tienen paciencia, que no logran concentrarse y que no comprenden todo lo que leen como las principales dificultades frente a la lectura, por lo que la asesoría personalizada de tutores podría ayudarlos a superar estos obstáculos.

²⁶ La cual se desarrolló de manera casi paralela al DSFHL y en la que participé apoyando en el análisis y descripción estadística de la información.

Como lo plantea el Programa de Acción Tutorial (SEP, 2012c) las estrategias de aprendizaje a desarrollar durante la tutoría están relacionadas con el impulso de una comprensión lectora eficiente, por lo que su fortalecimiento desde los espacios de acompañamiento tutorial resulta fundamental. Al fortalecer esta competencia clave, la tutoría estaría coadyuvando al desarrollo del resto de las competencias señaladas en el MCC, promoviendo el aprendizaje autónomo y activo. Es por ello que, el diplomado procuró la formación de docentes con funciones de tutoría a fin de convertirlos en promotores de lectura capaces de capacitar, a su vez, a otros profesores como mediadores. De ahí la importancia de que los participantes pudieran contar con el apoyo de las autoridades escolares para la implementación del PAT.

V. Impulsar y fortalecer la escritura

La Encuesta de Lectura para Jóvenes realizada por la FLACSO México detectó que los estudiantes de EMS escriben, en su mayoría, para la elaboración de trabajos escolares, para enviar mensajes SMS (celular), *Facebook* o *Twitter*, para conversar en el chat, para enviar correos electrónicos y para dejar recados. Los jóvenes, según esta encuesta, escriben principalmente para comunicarse con otros y porque lo requieren en la escuela, no para expresarse, conocer, discutir y confrontar argumentos, a pesar de que, para ellos, redactar sus pensamientos o ideas resulta sencillo y agradable.

Tradicionalmente desde la escuela se ha buscado que “toda la escritura sea objetiva, neutral, científica, independiente del sujeto que habla, dando cuenta de una verdad única [...]. Una escritura donde los sentimientos se dejen a un lado, donde la palabra corazón, alma o espíritu son motivo de vergüenza. Aún más, el sistema escolar busca iniciar a todos los ciudadanos, al menos en el discurso, en la escritura verbal como un código que remite a significados estandarizados” (Messina, s/f:4-5). Al parecer no valoramos a la escritura como herramienta fundamental para representar el mundo, para expresarnos, para comunicarnos y encontrarnos a

nosotros mismos y a los demás. Deberíamos dejar que los estudiantes escriban, generen sus propias notas (VS dictado), cuestionen y compartan lo que leen para “hacer suyas” estas habilidades y descubrir, tanto en la lectura como en la escritura, canales de comunicación y aprendizaje.

Como lo señala el *Informe sobre la educación para el Siglo XXI*, la lectura y la escritura constituyen verdaderos instrumentos de estructuración del pensamiento que permiten consolidar el dominio discursivo, la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación, esenciales para la ciudadanía y el ejercicio de la democracia (Delors, *et.al.*, 1996). Escribir, como leer, son habilidades que deben ejercitarse de manera paralela, constante y permanente no como prácticas obligatorias y mecánicas, sino como experiencias de vida y herramientas interacción y convivencia.

La lectura y la escritura no son solo el pilar de la enseñanza y del aprendizaje, sino componentes fundamentales para el cumplimiento del derecho a la educación y llaves habilitantes para el ejercicio de otros derechos, por lo que lejos de congratularnos por alcanzar la alfabetización universal, deberíamos generar condiciones, conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo de estas competencias desde la escuela y desde la sociedad, pues al leer y escribir aprendemos, nos conocemos y nos reconocemos.

VI. Garantizar el acceso y suficiencia de materiales de lectura

La Normalidad Mínima que acompaña la propuesta del Nuevo Modelo Educativo tiene como premisa fundamental asegurar las condiciones básicas para construir ambientes pertinentes para el aprendizaje y favorables para el desarrollo integral de los jóvenes (SEMS, s/f). Esta nueva propuesta señala que uno de los ocho rasgos esenciales para los planteles escolares de la EMS es la disponibilidad y uso sistemático de todos los materiales de estudio. Los libros, sean textos escolares o

no, forman parte de esos materiales de estudio que debieran proveerse en suficiencia y en condiciones adecuadas para todos los estudiantes.

A través del PAT se buscó que los participantes se sensibilizaran en torno a la necesidad habilitar espacios interactivos de lectura dentro de sus planteles, mejorar las condiciones de las bibliotecas escolares (o incluso crearlas en aquellas escuelas donde no existen), e incorporar textos escritos mucho más útiles e interesantes para los jóvenes como acciones complementarias para el fortalecimiento de la competencia. Desafortunadamente, en nuestro país sólo el 35.5% de las escuelas primarias cuenta con libreros o estantes adecuados para guardar y exponer los materiales de la biblioteca escolar, mientras que 10.6% no cuentan con una biblioteca escolar o no hay libros en ella (INEE, 2014). Por ello, se considera indispensable garantizar la suficiencia y pertinencia de los materiales escritos en las bibliotecas escolares y públicas, en casas de cultura y en otros espacios públicos, así como en Internet, incluyendo aquellos escritos en lenguas indígenas.

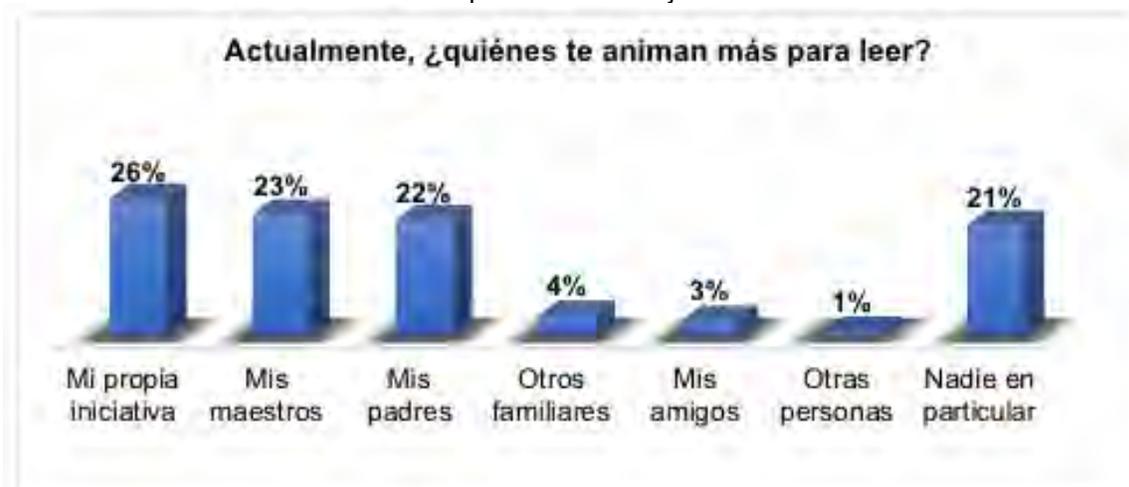
Uno de los retos que enfrenta el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora es lograr interesar a los niños y jóvenes en materiales de lectura atractivos, capaces de conquistar su atención, de hacer eco en sus vidas y de generar en ellos un sentido y significado (IBBY México/A leer, 2016). Plataformas como la del Programa *Jóvenes Lectores* del ILCE es un ejemplo de que esto se puede lograr.

VII. Reconocer el papel de los docentes como promotores de lectura

La probabilidad de que un estudiante se convierta en lector asiduo y desarrolle la competencia lectora aumenta, según la Encuesta de Lectura para Jóvenes, sí durante su paso por el nivel básico los maestros lo estimularon a leer libros distintos a los textos escolares; sí lo llevaron a visitar museos, sitios de cultura o a algún evento de tipo cultural, y si lo estimularon a escribir textos distintos de las labores escolares; es decir que la participación de los docentes en la animación de los

hábitos lectores es fundamental aún en el nivel medio superior, como lo muestra la siguiente gráfica:

Gráfica 9. Personas que animan a los jóvenes de EMS a leer.



Fuente: Elaboración propia con base en FLACSO 2012b:51.

El papel de los docentes como mediadores de lectura, como agentes de cambio, es ineludible, pues son ellos quienes pueden proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para el desarrollo y mejoramiento de las habilidades lectoras. Para ello, y para promover el hábito lector entre sus alumnos, los docentes deben ser lectores naturales con todo lo que esto implica (formación, competencias docentes, actitudes y conocimientos) y conlleva (pensamiento crítico, capacidad de análisis, argumentación y expresión, evaluación, etc.).

VIII. Fortalecer la competencia lectora de los docentes

Este aprendizaje es, en mi opinión, la mayor aportación obtenida del diplomado, pues permitió evidenciar la urgente necesidad de atender el fortalecimiento de la competencia lectora de los docentes.

Como ya se mencionó, el papel de los profesores en la formación del hábito lector y gusto por la lectura es trascendental en todos los niveles educativos. Sólo siendo un lector competente y activo, el docente puede enseñar a leer y enseñar a sus

alumnos a aprender de la lectura; no obstante, mi participación como tutora y secretaria técnica del DSFHL me permitió observar que un gran número de docentes presentan serias dificultades para buscar y obtener información dentro de un texto; para evaluar el contenido de la lectura e identificar su contenido global; para extraer las ideas principales de un escrito; para comprender las instrucciones de una actividad; para redactar trabajos académicos, y para expresar de manera clara y precisa sus ideas, entre otras deficiencias.

Especialistas señalan que “los profesores de los niveles medio superior y superior no suelen contar con las bases didácticas que apoyen su quehacer docente, pues en su mayoría son especialistas en un área de conocimiento y desarrollan su labor generalmente con base a su experiencia” (Cortés, 2005:102). Evidentemente que esta situación no es aplicable a todos los docentes pues existe un alto porcentaje de profesionales que cuentan con conocimientos sobre didáctica y pedagogía; sin embargo, el diplomado demostró que, en general, el colectivo docente de EMS requiere ser capacitado para contar con un soporte pedagógico que le permita acompañar y guiar satisfactoriamente la lectura de los alumnos e inducir en ellos el aprendizaje autoregulado y significativo (Vidal y Martínez, 2016).

La consolidación de la competencia lectora de los docentes debe partir de su sensibilización en torno a la relevancia de la lectura como habilidad trascendental para el desarrollo escolar, laboral y personal, así como sobre el impacto que su motivación tiene en la inducción a la lectura. Asimismo, es urgente involucrar al colectivo docente de cada plantel en el diseño, planeación, operación y evaluación de las acciones encaminadas al fomento de la lectura a partir de las necesidades de cada comunidad escolar.

En ese sentido, y como sugerencia, se recomienda habilitar para los docentes espacios de reflexión, intercambio de experiencias y construcción de conocimientos con relación a la lectura, su enseñanza y sus implicaciones; introyectar en ellos la necesidad de que, desde sus propias asignaturas, se conviertan en mediadores de

lectura como estrategia para lograr un mejor desempeño en su campo disciplinar; ofrecer procesos formativos orientados al fortalecimiento de las competencias docentes poniendo énfasis en la habilidad lectora como condición mínima indispensable para la enseñanza y el aprendizaje; promoviendo en cada escuela y plantel tiempos de lectura tanto para docentes como para alumnos; promover en cada escuela y plantel espacios para el intercambio de experiencias lectoras entre todos los integrantes de la comunidad escolar (como por ejemplo encuentros literarios, veladas de lectura entre docentes y padres de familia, cuentacuentos familiares, etc.); facilitar la tutoría entre pares con el propósito de habilitar a los docentes en el manejo de estrategias de comprensión lectora replicables con sus alumnos, e impulsar el desarrollo de las competencias digitales en los docentes, así como el acceso a Internet dentro de las escuelas, entre algunas de las muchas acciones que podrían adoptarse para fortalecer la competencia lectora de los docentes contribuyendo así a incrementar el interés y actitud de sus alumnos hacia el aprendizaje.

A MANERA DE CIERRE

Es momento de preguntarnos y analizar si como escuela, como familias y como sociedad estamos formando a nuestros estudiantes para que lean de manera competente o solo para que sepan leer, y analizar si a través de la lectura realmente estamos promoviendo la independencia cognitiva de nuestros alumnos transmitiéndoles el gusto y placer por leer.

El fomento de la lectura resulta fundamental no solo para que los jóvenes de bachillerato puedan acceder a los conocimientos que la escuela les ofrece sino, para que puedan adquirir, desarrollar y fortalecer competencias que les permitan construir nuevos saberes, resolver problemas, tomar decisiones, continuar estudiando, incorporarse al mundo laboral y, en consecuencia, transformar sus condiciones de vida y ejercer sus derechos.

El fortalecimiento de la competencia lectora -y de la escritura- no puede seguir siendo concebida como una actividad marginal ni estar limitada a los primeros años de escolarización, sino que debe convertirse una actividad permanente en la vida escolar, de ahí la urgencia de seguir abonando al diseño de estrategias integrales que involucren a todos los niveles educativos, todas las áreas disciplinares y todas las asignaturas, impulsando un cambio de actitud que permita reconocer el valor de la lectura en la formación de ciudadanos críticos y participativos, sujetos de transformación social. Como señala Marchesi (2005), la inclusión de la lectura entre los objetivos prioritarios del proyecto educativo es hoy, más que nunca, inaplazable.

Al fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los docentes se estará incidiendo directamente en el éxito de la enseñanza, pues al utilizar adecuadamente la lengua (oral y escrita), los profesores serán capaces de transmitir y motivar en sus discípulos la comprensión lectora y el hábito lector.

Reforzar el lugar de la lectura en la escuela contribuye a incrementar el aprovechamiento escolar y por tanto la permanencia en el sistema escolar.

Asimismo, reforzar el lugar de la lectura en los programas educativos es fundamental para incrementar cuantitativa y cualitativamente el comportamiento lector en la edad adulta. Por esto es altamente recomendable estimular a los maestros como agentes promotores de la lectura. (CONACULTA, 2006).

En ese sentido, el DSFHL representó un esfuerzo a nivel nacional para impulsar el fortalecimiento de esta competencia en docentes y estudiantes de MS, así como una iniciativa para transformar la actitud lectora de nuestra sociedad. Gracias a el, maestros, directivos, asesores, coordinadores y el equipo operativo comprendimos que leer es algo que comienza mucho antes de que un lector aprenda a leer y trasciende a lo largo de su vida. Este curso apostó a un cambio de perspectiva frente a la lectura, por lo que considero es un esfuerzo que debiera replicarse y sostenerse.

Por mi parte, la participación en este diplomado implicó no sólo la actualización de conocimientos sino, sobre todo, la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo de competencias para la enseñanza y el fortalecimiento de mis habilidades comunicativas, digitales y, evidentemente, lectoras, lo cual me permitió desempeñar otras tareas como la elaboración de una estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora en MS en el marco del Programa *Síguete*.²⁷

Gracias a esta experiencia pude re-valorar el papel de la lectura no solo en la educación, sino en la construcción de la identidad personal y social. Agradezco a la SEMS, a la COSDAC, a la FLACSO México, al Mtro. Gómez Morin y a todos mis compañeros tutores y docentes, el espacio análisis, reflexión y comunicación que me brindaron para ir más allá de las letras.

Para concluir reitero que el análisis crítico y las opiniones contenidas en este trabajo son responsabilidad única y exclusiva de su autora, cuya intensión ha sido contribuir a la discusión sobre el papel de la escuela y de los docentes como mediadores de lectura e impulsores del hábito lector, así como presentar ante la UNAM el trabajo profesional realizado por una de sus egresadas.

²⁷ Dicho documento, propiedad de la SEMS, fue publicado de manera temporal en la página de la Subsecretaría [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/estrategia_lectora.pdf]

Se insiste en que la información aquí presentada es resultado de los esfuerzos que la SEP, la SEMS, la COSDAC y la FLACSO llevaron a cabo para que el DSFHL resultara una experiencia formativa enriquecedora para todos los involucrados, por lo que este trabajo hizo referencia a ella con fines meramente académicos.

Bibliografía de referencia

Alva, G. M. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de primaria de una institución educativa del Callao. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Educación*. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola/Escuela de Postgrado/Facultad de Educación, 89 pp.

Añorve, G. & Rendón, J.M. (2012). Enseñar a enseñar a leer y escribir más allá de las letras. En *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Salamanca: IV Congreso Leer.es, 11 pp. Secc. Alfabetización inicial, algo más que las primeras letras.

Barrera, A. (2008). *La evaluación de la comprensión lectora en el bachillerato*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. Glazman, R. (Asesora), México: UNAM-FFyL.

Bergomás, G. (2008). Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente. En *Razón y Palabra*, no. 63, año 13, julio-agosto. México: ITESM. Recuperado de: [<http://www.razonypalabra.org.mx/n63/gbergomas.html>].

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. México: FCE, 215 pp.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. 6ª. Ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 200 pp.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, Barcelona, 297 pp.

Chapela, L.M. (2011). *La lectura*. México: CONACULTA. Cuadernos de Salas de Lectura.

Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Ramos, J. y F. Carvajal, (Coords.). España: MCEP, pp. 129-144.

Comisión Europea (2000). *European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas. Consultado el 30 marzo de 2011 en: [<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>].

CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura 2006*. México: CONACULTA, 125 pp.

Delors, J. *et.al.* (1996). *Informe sobre la educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. España: Santillana/UNESCO, 90 pp.

DGDAIE (2013). *Competencias disciplinares básicas del sistema de bachillerato*. México, Universidad Veracruzana, 11 pp. Recuperado de: [<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/competencias-disciplinarias-basicas-del-sistema-de-bachillerato-1.pdf>].

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula en *Revista Iberoamericana de Educación Superior, RIES*. Vol. 2, Núm. 5, México: UNAM/IISUE/Universia. Consultado el 6 de noviembre de 2017 en: [<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>].

Dussel, I. (s/f). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XX: Desafíos para la escuela*. Consultado el 5 de enero de 2017 en: [<http://files.melimalzoni.webnode.com.uy/200000027-c2d17c3c9a/Nuevos%20alfabetismos.pdf>].

Dussel, I. & Southwell, M. (s/f). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguaje en plural en *Revista El Monitor de la Educación*, no. 13. Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: [<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/index.htm>].

FLACSO (2011). Presentación *Propuesta de trabajo para elaboración de proyecto final de implementación didáctica*. México: FLACSO, 13 pp.

FLACSO (2012a). *Informe final del Diplomado Superior en Formación de Habilidades Lectoras*. México: FLACSO, 24 pp. (Entregable que se presentó a la SEMS).

FLACSO (2012b). *Informe de resultados de la Encuesta de Lectura para jóvenes en la EMS*. México: FLACSO, 106 pp.

Gobierno Vasco (2009). *Competencias básicas en el sistema educativo de la C.A.P.V.* País Vasco: Gobierno Vasco, Departamento de Educación, 83 pp.

Hall, W. S. (1991). La comprensión de la lectura en Puente, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 25-41.

Herrejón, R. (2002). *Comprensión de la lectura: acercamiento y reflexiones. El caso de la escuela "Iniciación Universitaria" de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis. México: UNAM, 89 pp.

IBBY México/A leer (2016). *Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta*. México: Senado de la República. LXIII Legislatura, 31 pp.

IMCO/INEE, (2015). *Publicación de Resultados. Primera Aplicación 2015. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes –Planea- en la Educación Media Superior*. México: INEE, 49 pp.

INCE (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Madrid: INCE, 130 pp.

INEE (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*, Cuaderno de investigación No. 37, México: INEE, 64 pp.

INEE (2014). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: INEE, 188 pp.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. México: FCE, 678 pp.

Lomas, C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo*. Ponencia leída en el Seminario Internacional "La educación que queremos". Madrid: Santillana, en pp. 57-67.

Maestre, A. (2012). El placer de la lectura en *Revista Trasatlántica de Educación*, Vol. 10, enero-junio, México: Esfinge, pp. 5-7.

Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo en *Revista de Educación*, núm. extraordinario "Sociedad lectora y educación". España: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 15-35.

Messina, G. (s/f). Unidad 2. Escribir y narrar en *Taller de Sistematización. Guía Didáctica para la Maestría en Educación en Derechos Humanos*. México: CREFAL, 17 pp.

Mijanovich, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

OCDE (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. París: OCDE/UNESCO, 25 pp.

OCDE (2006). *Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: OCDE/Santillana, 192 pp.

OEI (2012). *México: Lanza la SEP el Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior*. Consultado el 8 de septiembre de 2012 en: [<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article10196>].

Padilla-Beltrán, *et.al.* (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior en *Entramado*, Vol. 10, No, 1, enero – junio, Colombia: Unilibre Cali, pp. 272-295. Recuperado de: [<http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n1/v10n1a17.pdf>].

Pellicer, A. (2006). *Encuesta Nacional de Prácticas de la Lectura en las Escuelas de Educación Básica*. Informe Preliminar de Resultados. México: SEP. Recuperado de: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/lectura/docs/Enc_Nal_Pract_Lectura_2006_SEP/INFORME.pdf].

Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M.A. & García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria en *Acta del X Congreso Internacional Gallego Portugués de Psicopedagogía*. Portugal: Universidad del Miño, pp. 4127-4142.

Peredo, M.A. (2001). *Las habilidades de lectura y la escolaridad en Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 94, México: IISUE/UNAM, pp. 57-69.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? en Stone, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós, pp. 69-94.

Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. España: JC Sáez Editor, 126 pp.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.

Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República, 323 pp.

Romero, E. e Iozano, A.I. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito en *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Umbral Científico*. Núm. 16, junio, Colombia: Redalyc, pp. 8-12. Recuperado de: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30418644002>].

SEMS (s/f). *Importancia de la Normalidad Mínima en la Educación Media Superior*. Página web de la Subsecretaría de Educación Media Superior. México: SEP. Recuperado de: [<http://www.sems.gob.mx/normalidadadminima>].

SEMS (2012). Lanza la SEP el Programa de Fomento de la Lectura para la Educación Media Superior en Reformas Educativas, Boletines Informativos SEP, México: SEP/SEMS. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/LANZA_LA_SEP_EL_PROGRAMA_DE_FOMENTO_A_LA_LECTURA_PARA_LA_EDUCACION_MEDIA_SUPERIOR].

SEMS/PNUD (s/f). *Construye-T*. Consultado en: [<http://www.construye-t.org.mx/>].

SNTE (2013). *Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas. Compilación*. México: SNTE, 110 pp.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP, 64 pp.

SEP (2008a). Acuerdo 444 en *Diario Oficial de la Federación*. México: SEP.

SEP (2011). *Leer... al 100. Programa para incrementar y fortalecer la comprensión lectora. Documento base*. México: SEMS/FLACSO, 94 pp.

SEP (2012a). *Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior*. México: SEP/SEMS, 25 pp.

SEP (2012b). Acuerdo 656 en *Diario Oficial de la Federación*. México: SEP.

SEP (2012c). Programa de Acción Tutorial. México: DGB/DCA, 21 pp.

SEP/SEMS (2011). *Programa Síguete. Caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de la Educación Media Superior*, México: SEP/SEMS, 24 pp.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas en *Lenguaje*, vol. 24, no. 1, enero-junio. Colombia: Universidad del Valle/Escuela de Ciencias del Lenguaje, pp. 97-124.

Solé, I. (2004). Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en Badía, A., Mauri, C. y Monereo, C. (Coords.). *La práctica psicopedagógica en la educación formal*. Barcelona: UOC, 608 pp.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. 2ª ed., Bogotá: Ecoe, 284 pp.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*, Chile: Universidad de Talca/Proyecto Mecesus, 16 pp.

UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000*. Madrid: UNESCO/Santillana, 235 pp.

UNESCO (2005). Informe Mundial de la UNESCO, Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO, 240 pp.

Vidal Abarca, E., García, R. & Pérez, R. (Coords.) (2010). El desarrollo cognitivo del adolescente en *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*. España: Alianza Editorial.

Vidal Moscoso, D. & Martínez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios” en *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, No. 177, enero-marzo, México: ANUIES, pp. 95-118. Recuperado de: [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300115>].

Vygotski, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. 2ª ed. España: Paidós, 336 pp.