



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CURRÍCULUM FORMAL QUE ORIENTA LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS
PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
ABRAHAM GARCÍA PEÑA**

**TUTORA:
DRA. PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, MARZO DEL 2024



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.

PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD

Yo, Abraham García Peña, estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con número de cuenta 088078337, declaro que soy autor del documento académico titulado:

La comprensión lectora en el currículum formal que orienta la práctica docente de los profesores de educación primaria,

que presento como trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente.

Certifico que el mismo es fruto de mi trabajo personal, y que no he copiado o utilizado ideas, formulaciones, citas integrales, datos, o ilustraciones extraídas de cualquier obra, libro, capítulo, artículo, memoria, etc., en cualquier formato y soporte, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Me hago cargo de que respetar los lineamientos éticos de autenticidad y originalidad de mi trabajo académico es, en sentido estricto, mi responsabilidad. Soy consciente de que no hacerlo podría hacerme acreedor a sanciones universitarias y/o extrauniversitarias.

Protesto respetar los valores de integridad y honestidad académica y actuar de acuerdo con los principios éticos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cd. Universitaria, CDMX, 12 de febrero de 2024.



Abraham García Peña

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. La comprensión lectora como objeto de estudio	4
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Preguntas de investigación	9
1.3 Justificación	9
1.4 Objetivos de investigación	10
1.5 Delimitación espacial y temporal	11
1.6 Metodología de la investigación	11
1.7 Supuestos de investigación	26
Capítulo 2. Resignificación de los elementos que giran en torno a la comprensión lectora	28
2.1 La noción de currículum y las diferentes planos, dimensiones y sujetos que lo integran	29
2.2 La práctica docente y su función en la operación del currículum estructural-formal.....	34
2.3 El concepto de comprensión lectora	39
2.4 Niveles de comprensión lectora	45
2.5 Momentos de comprensión lectora	50
Capítulo 3. Exclusión de la comprensión lectora en el currículum estructural-formal de educación primaria	61
3.1 La noción de comprensión lectora en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024	63
3.2 Estrategia Nacional de Lectura	73
3.3 La comprensión lectora en los planes y programas de estudio de educación básica 2011, 2017 y 2022	79
3.4 Los resultados de comprensión lectora en las pruebas PISA y PLANEA	121
3.5 El perfil docente establecido por la USICAMM	133
3.6 La comprensión lectora en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018	138
Capítulo 4. Comprensión lectora, el caso de la primaria Gral. Lázaro Cárdenas del Río entre lo real y lo deseable	142
4.1 Caracterización de la escuela y docentes que fueron tomados en cuenta como referente empírico	143
4.2 El Programa Escolar de Mejora Continua en la escuela primaria Gral. Lázaro Cárdenas del Río	150
4.3 Las actividades de comprensión lectora en las planificaciones que realizan los docentes	157
4.4 Observación de clases de los docentes	163
4.5 Entrevista realizada a los profesores de la escuela	168
Consideraciones finales	176
Referencias	180
Anexos	182

Agradecimientos

A la Dra. Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu, sin sus valiosas aportaciones y guía, este informe de investigación no habría sido posible, sus conocimientos, experiencia, paciencia, tolerancia y empatía fueron indispensables para realizar esta tesis.

Al Dr. Celerino Casillas Gutiérrez, por el acompañamiento durante mi estancia en la Maestría en Pedagogía, por haber fungido como parte del sínodo que revisó este trabajo y por estar pendiente en la última etapa de realización de este informe de investigación.

A la Maestra Martha Patricia Jordán Becerril, por la orientación y paciencia en todos los procesos que realicé mientras cursaba la Maestría y sobre todo en la última etapa de este proceso académico.

Al Mtro. René Federico Cuellar Serrano, por el tiempo dedicado a la revisión del presente reporte de investigación y por sus acertados comentarios y observaciones.

Al Dr. Mario Guillermo González Rubí, por todos los conocimientos que me ayudó a construir y las reflexiones que propició en sus seminarios sobre género y por su participación en este proceso para la obtención del grado.

Al Dr. Juan Bravo Zamudio, por el tiempo destinado a la revisión de este informe de investigación.

A mi amada familia, porque no hay palabras para agradecer todo lo que me han dado.

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad esencial para los estudiantes de cualquier nivel educativo, sin embargo, a pesar de la importancia que desde hace algunas décadas se le ha dado a nivel discursivo, en las aulas, no se ha podido avanzar lo suficiente en su desarrollo.

Se considera que es importante reflexionar sobre la comprensión lectora, porque ésta tiene un impacto significativo en el proceso formativo de los estudiantes y no se limita al aprendizaje del lenguaje, en ese sentido, se coincide con César Coll (1991), quien plantea que: comprender un texto es sustancial para que los alumnos logren uno de los principales propósitos de la educación socioconstructivista, que es, convertir al alumno en el protagonista del proceso de aprendizaje.

La comprensión lectora puede considerarse como una forma básica de aproximarse, al conocimiento, de construirlo o reconstruirlo. Cuando los alumnos son capaces de acceder de forma comprensiva a los textos, tanto orales como escritos, es probable, que puedan construir o resignificar el conocimiento de forma independiente (Montes Salas, 2014).

A pesar de que ya se ha escrito e investigado mucho sobre comprensión lectora, su desarrollo y consolidación, sigue siendo una tarea pendiente en nuestro sistema educativo, en muchos casos, los docentes todavía la conciben como la simple decodificación del contenido de un escrito (Cairney, 2018, p. 12) y no como un proceso comprensivo que posibilita interpretar, desde diferentes ámbitos y con diferentes propósitos, distintos tipos de textos, con la intención de entenderlos y resignificar su contenido para que el lector se reconfigure y logre no solo comprender el texto, sino interpretar y transformar su realidad inmediata y aquella que se encuentra más lejana en el tiempo y el espacio.

La intención al realizar la presente investigación fue identificar la forma en que se aborda la comprensión lectora en el currículum estructural-formal de educación primaria y la

manera en que los profesores de educación primaria conciben la comprensión lectora y cómo la trabajan en el aula.

A partir de los documentos que se revisaron, fue posible identificar que no hay una construcción nacional del concepto de comprensión lectora, las definiciones que se plasman en los documentos que forman parte del currículum estructural-formal, recuperan elementos de otras latitudes, que, sobre todo, reinterpretan los requerimientos que organismos internacionales plasman en evaluaciones estandarizadas que se aplican a nivel estatal, nacional e internacional.

En términos generales los docentes de educación básica tienen una concepción de comprensión lectora, que, la mayoría de las veces, se reduce a la identificación de información explícita contenida en un texto y eso se refleja en su práctica docente. Es decir, los profesores no suelen generar situaciones de aprendizaje que lleven a los alumnos a realizar interpretaciones contextualizadas de lo que leen y tampoco a reflexionar críticamente sobre los textos y los contextos en que estos se producen.

A continuación, se ofrece una síntesis del contenido de los capítulos que integran el presente reporte de investigación.

En el capítulo 1, se describe el campo problemático en que se ubica el objeto de estudio, pues a pesar de que desde hace un par de décadas, docentes e instancias gubernamentales reconocen que comprender lo que se lee es un elemento importante en la vida académica de los estudiantes y fuera de ella, no se han impulsado estrategias pertinentes que logren que los estudiantes mexicanos tengan una profunda comprensión de lo que leen. En este primer apartado también se describe la manera en que se utilizó el método del concreto-abstracto-concreto y en general los criterios epistemológicos propuestos por Hugo Zemelman y Enrique De la Garza, para entender la forma en que se trabaja la comprensión lectora por parte de los docentes de educación básica, además, se mencionan las preguntas y supuestos que sirvieron de punto de partida para realizar la presente investigación.

En el capítulo 2, se definen los principales conceptos que se abordaran en los apartados restantes, es decir: la noción de currículum, el significado de práctica docente, el

concepto de comprensión lectora, los niveles de comprensión lectora y los momentos de lectura. La intención no fue generar indicadores a partir de esos conceptos con la intención de describir el objeto de estudio, sino partir de dichos conceptos, darles un uso no teórico, que permitiera comprender a partir de ellos cómo se comporta la comprensión lectora en un contexto sociohistórico específico, es decir, en el que se encuentra la escuela que se tomó como referente empírico, también se identificó la manera en que esos elementos influyen en la forma en que los docentes de educación básica, como sujetos sociales, conciben y trabajan en las aulas la comprensión lectora.

En el capítulo 3, se revisó la forma en que se aborda la comprensión lectora en los principales documentos que integran el currículum estructural-formal, pues son el principal referente que los profesores deberían tomar en cuenta para desarrollar su labor docente. Se partió del análisis de documentos generales, es decir: el Programa Sectorial de Educación y la Estrategia Nacional de Lectura y en segundo lugar se analizaron los Planes y programas de estudio del 2011, 2017 y 2022 y los libros de texto que estuvieron vigentes hasta el ciclo escolar 2022-2023, con la intención de reconocer cómo se aborda en estos la noción de comprensión lectora y se identificó que no hay en ellos, elementos suficientes para que los docentes puedan favorecer en sus estudiantes el desarrollo de sus habilidades para comprender lo que leen.

En el capítulo 4, se describe la forma en que los docentes de una escuela primaria ubicada en Nezahualcóyotl, Estado de México, conciben la comprensión lectora, la manera en que la abordan en sus planificaciones y las acciones que realizan en su práctica docente para lograr que sus alumnos comprendan mejor lo que leen, lo anterior con la intención de reconocer la manera en que se lleva a las aulas lo que se propone en los documentos normativos que integran el currículum estructural-formal.

Capítulo 1

La comprensión lectora como objeto de estudio

En el presente capítulo se describe la perspectiva metodológica desde la cual se abordó la comprensión lectora. Para entenderla como un objeto de estudio se recuperaron varias categorías desarrolladas por Hugo Zemelman y Enrique De la Garza.

Se partió de reconocer que los problemas sociales solo se pueden comprender como una articulación de procesos y aunque se realizó un recorte de la realidad, para poder profundizar en ciertos aspectos de la comprensión lectora, siempre se tuvo en cuenta que ésta debe ser considerada como un objeto de estudio complejo, en el que confluyen elementos, filosóficos, económico, políticos, culturales y por supuesto pedagógicos y didácticos. Con fines expositivos este informe de investigación se divide en capítulos que buscan dar cuenta del camino que se siguió para entender el tema de la comprensión lectora, se partió por reconocer, que los problemas sociales, en este caso, el bajo nivel de comprensión lectora, tienen una multiplicidad de causas y en un primer momento se le consideró como un concreto real, esto debe entenderse como la síntesis de múltiples determinaciones, que además son dinámicas, por lo que es necesario tener presente todo el tiempo lo dado y lo dándose.

La noción de totalidad permitió centrar la óptica en los elementos más significativos que giran en torno a la comprensión lectora pues permitió delimitar campos de observación de la realidad, cabe mencionar que estos campos de observación no se seleccionaron *a priori*, como se hace desde una perspectiva positivista, ya que, después de haber trabajado la comprensión lectora como un concreto real y haber realizado una abstracción históricamente determinada, se seleccionaron aquellos elementos que la describieran mejor como el resultado de procesos de emanados de diferentes ámbitos.

En este apartado también se relata cómo se desarrollaron los distintos momentos de descripción articulada, que va desde la definición del problema y del ángulo desde el cual

se abordó el objeto de estudio, hasta la identificación de opciones que permitan resolver desde lo *utópicamente posible* el problema de la comprensión lectora.

1.1 Planteamiento del problema

Igual que cualquier fenómeno educativo, la comprensión lectora, como un campo problemático, es un tema complejo, que puede ser abordado desde diferentes perspectivas, en él confluyen una gran diversidad de factores, de distintas complejidades y escalas espaciales y temporales. Existen factores culturales, políticos, económicos, lingüísticos y cognitivos que tendrían que ser tomados en cuenta para comprender la forma en que los alumnos se apropian de los textos, sin embargo, se ha elegido reflexionar sobre los aspectos ligados al currículum formal por creer que son el principal referente que tienen los docentes para lograr que los estudiantes puedan mejorar su nivel de comprensión lectora. Tomando en cuenta lo anterior, en los siguientes párrafos se empleará, una de las opciones que propone Sánchez Puentes para problematizar nuestro objeto de estudio: “Elaborar un listado de las lagunas, necesidades o carencias que sirven de contexto al punto de interés elegido.” (Sánchez Puentes, 1993, p. 9).

En las últimas tres décadas el desarrollo de las habilidades para comprender textos ha sido una preocupación en el discurso de las instancias gubernamentales. A pesar de que las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel estatal, nacional e internacional, han sido justamente cuestionadas por su pertinencia, propósitos y metodologías, siguen usándose como una evidencia de que estudiantes mexicanos tienen un bajo nivel de comprensión lectora. Al tener estas evaluaciones como principal herramienta de valoración, las acciones que han implementado gobiernos estatales y federales, se han centrado en la evaluación de la comprensión lectora y no en su desarrollo, lo cual ha provocado, que los docentes de educación primaria no cuenten con la formación, ni las herramientas necesarias para elevar en sus alumnos el nivel de comprensión lectora.

A nivel gubernamental se reconoce que los estudiantes mexicanos tienen un bajo nivel de comprensión lectora y se han generado programas tendientes a desarrollar en los

niños y jóvenes mexicanos sus habilidades lectoras, sin embargo, estas propuestas no han establecido directrices pertinentes que impacten sensiblemente el fomento a la lectura y mucho menos, eleven los niveles de comprensión lectora. Como un ejemplo de esto, se puede mencionar el Programa Nacional de Lectura, creado en la Subsecretaría de Educación Básica en el año 2001, como un esfuerzo sin precedentes, para dotar de material de lectura a las escuelas de educación básica, sin embargo, ese proyecto, limitó su actividad a la selección y compra de libros, adquisición que no estuvo ligado a un sólido proyecto de fomento de la lectura que se consolidara en las aulas y mucho menos a una metodología que brindará, a los docentes herramientas para elevar el nivel de comprensión lectora de sus alumnos.

Un proyecto similar al que se menciona en el párrafo anterior, fue propuesto por el actual gobierno, que, en 2019 publicó la Estrategia Nacional de Lectura, sin embargo, la pandemia generada por la presencia del virus SARS-CoV-2 propició la suspensión de su pilotaje e implementación, por lo que no es posible, hasta el momento, valorarla más allá de sus planteamientos teóricos. Pues, por lo menos hasta los primeros meses del ciclo escolar 2023-2024, no hay señales claras de cómo se trabajará esta Estrategia en las aulas.

El tema de la comprensión lectora, comenzó a cobrar relevancia en la política educativa de México a partir del año 2000, cuando se aplicó por primera vez en México la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) y nuestro país tuvo un mal desempeño en ella. La necesidad de trabajar sobre esta habilidad fue reforzada por la implantación de otras pruebas estandarizadas implementadas a nivel nacional como ENLACE, (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos), EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo), PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y en este sexenio las evaluaciones diagnósticas desarrolladas por MEJOREDU y a nivel estatal SisAT (Sistema de Alerta Temprana). La implementación de estas pruebas son una muestra de que la política educativa en torno a la comprensión lectora se ha centrado en la evaluación de ésta y no en la búsqueda de alternativas para su desarrollo, pues en la mayoría de los casos, los docentes no utilizan la información que arrojan estas pruebas para desarrollar estrategias que les

permita incidir en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos y las ven, sobre todo, como una carga administrativa más. Adicionalmente, las propuestas curriculares de los dos sexenios anteriores retoman los resultados de estas pruebas como una de las justificaciones para renovar los planes y programas de estudio, sin que éstos incluyan elementos pertinentes para mejorar en los estudiantes los niveles de comprensión lectora.

Aunque las autoridades educativas plantean que el desarrollo de la comprensión lectora es una necesidad prioritaria, ésta ha sido relegada en las propuestas curriculares de las últimas décadas. Se aborda como un componente esencial del perfil de egreso, pero no se le destinan espacios concretos dentro de los contenidos curriculares, sobre todo en los Programas de Estudio del 2017, pues en los del 2011 se contaba con los Estándares curriculares que constituían una guía general que podía servir a los docentes como una base para graduar y generar acciones que favorecieran la comprensión lectora, sin embargo, al no trasladarse a los contenidos de las asignaturas, específicamente a Español, los docentes generalmente no trabajan de forma sistemática la comprensión lectora. Esto se agrava, porque entre los profesores de educación básica predomina una concepción de comprensión lectora que se limita a la identificación de información explícita de un texto.

La comprensión lectora también ha sido excluida en los proyectos de formación docente. Si se revisan los Planes y programas de estudio que estuvieron vigentes en las Normales durante los sexenios de Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto, se puede apreciar que la presencia de la comprensión lectora como objeto de estudio es prácticamente inexistente, como veremos más adelante, actualmente, en las escuelas Normales ya hay algunas asignaturas en las que se aborda este tema, pero habrá que esperar a que egresen las nuevas generaciones de profesores, para reconocer los efectos que dichas asignaturas tendrán en su práctica docente.

En la actualidad no existe una estrategia formativa sólida para los docentes en servicio que incluya aspectos relacionadas con la comprensión lectora, por ejemplo, en las reuniones que se realizan periódicamente, llamadas Consejos Técnicos Escolares, ésta no suele ser un aspecto que se ponga a consideración de los colectivos docentes de

educación básica. Aunque hay un espacio para que se aborden aspectos de interés particular de las escuelas, generalmente esos momentos se destinan a planificar actividades sociales o administrativas que no impactan significativamente en la mejora del proceso formativo de los estudiantes. También la comprensión lectora tiene poca presencia en los cursos de actualización que periódicamente se ofrecen a los docentes, por ejemplo, ninguno de los cursos que se impartirán en enero y febrero del 2024, para los docentes del Estado de México, en los 25 Centros de Maestros distribuidos en el territorio de la entidad, está relacionado directamente con la comprensión lectora.

La falta de formación ha generado que buena parte de los docentes desconozcan la forma de operar con algunos conceptos didácticos fundamentales para la enseñanza de la comprensión lectora, como son: contextualización, motivación, interacción, propósito de lectura, etcétera, pues éstos son poco conocidos por los docentes o insuficientemente aplicados en el aula.

Entre algunos docentes existe el prejuicio de que los alumnos de educación básica solo pueden acceder a un nivel de comprensión literal de un texto, quienes cursan la educación media pueden lograr niveles inferenciales y solo en la educación superior son capaces de conseguir una comprensión crítica de lo que leen. Dicha perspectiva induce a que sus prácticas educativas favorezcan la exclusión de actividades de lectura que vayan más allá de la identificación de información explícita de un texto. Además de que tradicionalmente la enseñanza de la lectoescritura se basa en la decodificación de grafías o sílabas y presta poca atención a la comprensión del mensaje que los textos pretenden transmitir.

Finalmente, se puede decir que sería injusto plantear que el único responsable de la problemática que gira en torno a la comprensión lectora es el docente, sin embargo, para esta investigación se ha decidido considerar que los profesores sean el sujeto de investigación, porque son ellos los principales encargados de generar los ambientes de aprendizaje o las situaciones didácticas que podrían favorecer en los alumnos el desarrollo de las habilidades para comprender mejor los textos que leen.

1.2 Preguntas de investigación

Pregunta general

- ¿Cuál es el sentido e importancia que tiene la comprensión lectora en el currículum formal que orienta la práctica docente de los profesores de educación primaria?

Preguntas accesorias

- ¿Cómo se aborda la comprensión lectora en el currículum formal de educación primaria?
- ¿Cómo conciben la comprensión lectora los docentes de educación primaria?
- ¿Cuál es el sentido que tienen las actividades de comprensión lectora que los docentes de educación primaria proponen en sus planificaciones e implementan en el aula?
- ¿Qué importancia le dan los docentes a las actividades de comprensión lectora en sus planificaciones y en el aula?

1.3 Justificación

El interés por investigar sobre este tema, surgió a partir del trabajo que quien escribe ha desarrollado como docente frente a grupo en educación primaria en los últimos 8 años, a partir de lo cual se ha percibido que los alumnos enfrentan dificultades para acercarse comprensivamente a los textos. Como subdirector académico, también en una primaria pública, se observó que, a pesar de que los docentes reconocen la importancia que tiene para los alumnos comprender lo que leen, estos no realizan actividades específicas para mejorar de forma intencional el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

La comprensión lectora es una habilidad transversal que influye en todos los aspectos del aprendizaje y del desarrollo académico, pues los alumnos que comprende lo que leen

tienen mayores probabilidades de mejorar su desempeño académico en las diferentes asignaturas o campos formativos que cursan, los estudiantes.

Un buen nivel de comprensión lectora permite a los alumnos aprender de forma autónoma ya que permite acceder a la información por ellos mismos, lo que fomenta la independencia y la confianza en su capacidad para aprender.

Si la comprensión lectora se concibe como algo más que extraer información explícita de un texto, ésta permitirá analizar, evaluar y sintetizar información, para lograr distintos fines, entre ellos desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar, interpretar y reflexionar sobre lo que se lee.

1.4 Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Analizar el sentido y la importancia que tiene la comprensión lectora en el currículum formal que orientan la práctica docente de los profesores de educación primaria.

Objetivos particulares:

- Explicar la forma en que se aborda la comprensión lectora en el currículum formal de educación primaria.
- Analizar la manera en que los docentes de educación primaria conciben la comprensión lectora.
- Reflexionar sobre el sentido que tienen las actividades de comprensión lectora que los docentes proponen en sus planificaciones e implementan en el aula.
- Valorar la importancia que le dan los docentes a las actividades de comprensión lectora en sus planificaciones y en el aula.

1.5 Delimitación espacial y temporal

Espacial

El bajo nivel de comprensión lectora es un problema que afecta a los estudiantes en general de los distintos niveles educativos, sin embargo, se abordó la educación primaria, por considerarla el espacio destinado a dotar de habilidades básicas que deberían servir de fundamento para el aprendizaje de los alumnos en los niveles educativos posteriores. El trabajo de campo se llevó a cabo con los 8 profesores que conforman el colectivo docente del turno vespertino de una escuela pública ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, que puede ser representativa de las escuelas públicas de nuestro país, que se encuentran en comunidades urbanas con alto grado de marginación y que, adicionalmente ha tenido bajos resultados en pruebas estandarizadas como PLANEA y SisAt.

Temporal:

La investigación se llevó a cabo de septiembre del 2021 a enero del 2023, en un momento en que, en la educación básica confluyen los planes y programas de estudio publicados en 2011 y 2017 y se comenzaban a difundir las versiones preliminares del Plan y los Programas de estudio de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM).

1.6 Metodología de la investigación

Para realizar la presente investigación se utilizaron esencialmente algunos criterios metodológicos propuestos por Hugo Zemelman y Enrique De la Garza. La concepción epistemológica en que éstos se sustentan es dialéctica y crítica, en el caso del proceso de una investigación, ésta es concebida como “una síntesis de múltiples incidencias y

temporalidades constitutivas del mismo objeto” (Álvarez, 2014, p. 43). Estos criterios metodológicos se definen como críticos, porque se concibe la realidad social como un ente dinámico y no como algo dado y determinado de antemano a través de estructuras que organizan y regulan la realidad. También porque el objeto de conocimiento es entendido como un contenido de la conciencia “...en cuanto instrumento constructor de la realidad, no solamente hay una aprehensión de la realidad, sino, también, una aprehensión de sí mismo por parte del sujeto. La conciencia teórica deviene en conciencia crítica-social” (Zemelman, 1987 p. 45).

Como suele hacerse, esta investigación inició con la construcción del objeto de estudio y se utilizó la problematización como un proceso de clarificación de las intuiciones que motivaron el deseo por comprender las problemáticas que giran en torno a la comprensión lectora y como una forma de operar la crítica.

Los métodos dialéctico-críticos, se ubican en una lógica del descubrimiento y se desarrollan en dos momentos, el de indagar y el de explicar (Álvarez, 2014, p. 9). La lógica de apropiación cognitiva de estos métodos es la del descubrimiento, pues no buscan comprobar una hipótesis, ni utilizar una teoría desarrollada con anticipación para describir un objeto de estudio, lo que pretenden es “indagar, para conocer y de allí derivar lo que como explicación teórica aparezca” (Álvarez, 2014, p. 44).

Para Zemelman, una teoría, sería un descubrimiento que permita identificar que en la realidad existen potencialidades de análisis, lo cual implica que ésta se desarrollaría por especificaciones dentro de límites (Zemelman, 1987, p. 155). En cuanto a la diferenciación entre indagación y explicación, en un primer momento, se debe investigar, es decir analizar las diversas formas en que se desarrolla el objeto de estudio y descubrir sus nexos internos y solo después de que esto se ha logrado, se puede proceder a la explicación del objeto (Álvarez, 2014, pp. 44-45). El primer momento equivaldría a la apropiación cognitiva del objeto de estudio, es decir a la práctica investigativa y el segundo a su teorización o exposición de resultados.

Se eligió esta propuesta metodológica porque se corresponde con el interés que se tiene de llegar a la comprensión del objeto de estudio y no quedarse solo en la descripción o explicación de éste, es decir, se buscó no únicamente describir los componentes del

currículo formal que orientan la práctica docente en torno a la comprensión lectora, sino comprenderlos. Para lograr lo anterior, se partió de concebir la realidad social como un proceso dinámico y no como algo determinado de antemano por un conjunto de estructuras que organizan y regulan dicha realidad.

El método del concreto-abstracto-concreto, debe ser concebido más que un método, como un conjunto de criterios metodológicos, según Enrique De la Garza, (2018) este método tiene como fundamento tres criterios epistemológicos.

- 1) El criterio del conocer científico como proceso de reconstrucción multietápico;
- 2) El criterio de totalidad como criterio de reconstrucción y arribo a una explicación teórica como articulación de niveles cuya pertinencia y jerarquización debe ser descubierta para cada caso;
- 3) La intención a cada paso reconstructivo de la lógica y lo histórico como jerarquías abiertas.

(De la Garza, 2018, p.80)

El método consta de tres momentos; el concreto real, la abstracción históricamente determinada y el concreto pensado.

El concreto real es la unidad dialéctica no identificable entre objeto y sujeto en relación práctica, pues es de la praxis de donde surgen intuiciones y representaciones que tendrán que ser convertidas en conceptos.

La investigación tuvo un carácter documental y empírico y se concibe el momento del concreto real como la construcción del objeto de estudio y la identificación del campo problemático que gira en torno a él. Por esa razón, en un primer momento se identificó la forma en que se conceptualiza la comprensión lectora y la manera en que ésta se aborda en los principales documentos que conforman el currículo formal que orienta la labor docente en educación primaria, para lograr esa apropiación del concreto real, revisamos los siguientes documentos: el Programa Sectorial de Educación, la Estrategia Nacional de Lectura, los Planes y Programas de Estudio vigentes para la educación básica y para Educación Normal, los resultados de PISA, PLANEA y SisAt y el Programa

Escolar de Mejora Continua, elaborado en la escuela que tomamos como referente empírico.

También se identificó como concreto real, la descripción de lo que sucede en la escuela que se estudió, esencialmente la práctica docente en torno a la comprensión lectora, tomando en cuenta aquello que los profesores compartieron en las entrevistas que se les realizaron, del análisis que se hizo de las planeaciones y las observaciones de clases que se hicieron.

Además, como parte de este primer momento se realizó un recorte de la realidad, pues no se buscaba analizar todos los aspectos que tienen que ver con la comprensión lectora, sino identificar los principales elementos del currículo formal que están relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora, siempre buscando identificar los conceptos ordenadores que ayudarán a entender cuáles son los principales aspectos que impiden a los alumnos de educación primaria desarrollar de forma pertinente sus habilidades para comprender lo que leen.

El segundo momento, el de la abstracción históricamente determinada puede concebirse como una descomposición del todo en el pensamiento, por medio de conceptos. Dicha abstracción es un producto del pensamiento y el pensamiento es una manera de apropiarse del concreto, puesto que, las abstracciones conducen a la representación de lo concreto por la vía del pensamiento.

La abstracción implica descubrir la estructura interna del objeto, separándolo, purificándolo de las formas complejas, para captar el fenómeno y su simple forma elemental, sin momentos perturbadores y oscurecedores, buscando un enfoque de la totalidad concreta para lograr resolver la contradicción entre lo históricamente determinado y lo abstracto. Ante ello, una abstracción será históricamente determinada si logra expresar relaciones reales, pertinentes a la explicación del objeto. Por lo tanto, la abstracción no es un alejamiento del objeto, sino un acercamiento al mismo, porque refleja la naturaleza del objeto en forma más profunda, compleja y veraz (De la Garza, 2018).

En este sentido, los primeros dos momentos del método, corresponden al proceso de investigación y el tercero, el concreto pensado, a la fase expositiva, en donde se busca la síntesis de múltiples determinaciones, reconstrucción teórica y explicación del objeto de estudio.

El tercer momento, el concreto pensado, tiene que ver con la reconstrucción de la totalidad, que exige descubrir los aspectos determinantes del objeto de estudio y sus articulaciones. Según Enrique De la Garza,

La exposición debe considerarse como síntesis y encadenamiento progresivo y dialéctico de los múltiples aspectos de la realidad abstraída. Proceso eminentemente lógico, pero que sufre la confrontación de lo real durante el propio proceso reconstructivo del objeto en el pensamiento [...] el concreto pensado hace referencia a la teoría específica que explica el movimiento del objeto. Aquí específica no significa sólo lo singular, sino más bien, la articulación entre lo general y lo particular. En tal sentido, la explicación se conseguirá cuando se haya obtenido esa teoría específica, ese concreto pensado (De la Garza, 2018, pp. 73-75).

Es necesario señalar que, para esta perspectiva reconstructiva, la realidad se encuentra en movimiento y en reestructuración permanente por lo que el propósito no es verificar una hipótesis sino la construcción de una teoría que se redefine en cada investigación y con cada objeto estudiado, entonces, el punto culminante no es la verificación, sino la reconstrucción del concreto pensado. “La explicación se alcanza cuando se ha logrado generar la teoría específica del objeto específico” (De la Garza, 2018 p. 78).

La intención de esta investigación fue realizar una reconstrucción articulada del objeto de estudio, bajo el supuesto de que es necesario realizar una transformación de la realidad, se partió de la intuición de un conjunto de situaciones que impiden que los alumnos de educación primaria logren un nivel elevado de comprensión lectora.

Para este método, la realidad es entendida como una articulación. Es decir, como una relación de procesos heterogéneos, que interaccionan de una forma no predeterminada. Por lo tanto, la intención fue analizar los componentes del currículum formal e identificar la forma en que se articulan en torno al desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de primaria, para identificar desde lo objetivamente posible, las posibilidades de

transformación de esa realidad. Hugo Zemelman nos dice que entender la realidad como un movimiento de procesos heterogéneos, acarrea tres supuestos:

- a) El supuesto de movimiento (la realidad no es estática).
- b) El supuesto de la articulación de procesos (los procesos distinguibles de realidad se dan en el marco de relaciones necesarias que deben reconstruirse).
- c) El supuesto de direccionalidad (determinada por los condicionamientos estructurales, las fuerzas sociales y los microdinamismos de los sujetos sociales).
(Zemelman 1992, pp. 43-46)

Para organizar el razonamiento de conformidad con tales supuestos, las exigencias al razonamiento serían las siguientes:

- a) Garantizar la apertura del pensamiento hacia lo real objetivo.
- b) Controlar los condicionamientos teóricos, ideológicos y/o experienciales problematizándolos.
- c) Reconstrucción articulada, que consiste en la construcción del conocimiento específico.
(Zemelman 1992, p. 49)

La primera exigencia del razonamiento implica la no utilización de un modelo teórico, para explicar o describir el comportamiento del objeto de estudio, por lo que, para esta investigación, no se construyeron observables, índices o indicadores derivados de una teoría particular, como se hace desde una perspectiva positivista, se buscaron los conceptos ordenadores que permitieron explicar de la mejor manera, el sentido que tiene la comprensión lectora en el currículum formal de educación básica y la manera en que la conciben y trabajan los docentes en las aulas.

Para lograr el control de los condicionamientos teóricos, ideológicos y de la experiencia, se recurrió a la problematización, como un mecanismo de razonamiento.

El control del condicionamiento teórico implica una problematización de la teoría consistente en suspender las relaciones jerarquizadas de determinación; esto es, la

función explicativa de la teoría, y, en su lugar, trabajar con base en relaciones lógicamente posibles. Es decir, aquellas que se sustentan en el supuesto de la realidad como articulación de procesos. Estas relaciones no son predecibles por ninguna teoría, razón por la cual exigen siempre ser construidas (Zemelman, 1992, p. 53).

La realidad tiene diferentes niveles que se articulan con determinaciones mediadas y con dinamismos diferentes. Al entender la realidad así, es necesario trabajar con un recurso metodológico que posibilite la construcción de una teoría específica para cada objeto estudiado. Este recurso metodológico es el de “totalidad”, Enrique De la Garza plantea que el enfoque de la totalidad concreta permite resolver la contradicción entre lo históricamente determinado y lo abstracto. Ante ello, una abstracción será históricamente determinada si logra expresar relaciones reales, pertinentes a la explicación del objeto. Por lo tanto, la abstracción no es un alejamiento del objeto, sino un acercamiento al mismo, porque refleja la naturaleza del objeto en forma más profunda, compleja y veraz.

Tomando en consideración lo manifestado en los párrafos precedente, la intención en esta investigación, fue concebir los componentes del currículum formal y la práctica docente en torno a la comprensión lectora como una totalidad, que “comprende la realidad en sus leyes internas y descubre, bajo la superficialidad y la causalidad de los fenómenos las conexiones internas y necesarias” (Kosik, 1976, p. 54). La totalidad implica la idea de que los procesos en la realidad no se dan aislados, sino que entre ellos hay relaciones necesarias que hay que descubrir.

En la perspectiva del conocimiento marxista, totalidad implica articulación a diferentes niveles de realidad, que presupone mediación y descubrimiento de mediaciones y que tiene detrás la noción de determinación que impide confundir totalidad con todo.

...la totalidad no es todos los hechos, sino una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación en los que los hechos asumen su significado específico. En este sentido, se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del pensamiento analítico (Kosik, 1976, p. 55).

La perspectiva anterior, guio la revisión que se realizó de los documentos que integran el currículum formal en la educación primaria y el análisis de la información que se obtuvo en la escuela que se utilizó como referente empírico.

La totalidad concreta no es el objeto real, sino un enfoque sobre la realidad, que tiene como una de sus funciones, organizar una forma de razonamiento crítico que permite romper o traspasar la apariencia de los fenómenos.

La totalidad concreta no es un método para captar y describir todos los aspectos, caracteres, propiedades, relaciones y procesos de la realidad; es la teoría de la realidad como totalidad concreta. Si la realidad es entendida como concreción, como un todo que posee su propia estructura que se va desarrollando, que se va creando (en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares o en su disposición), de tal concepción de la realidad se desprenden ciertas concepciones metodológicas que se convierten en directriz heurística y principio epistemológico en el estudio, descripción, comprensión, ilustración y valoración de ciertos sectores tematizados de la realidad (Zemelman, 1989, p. 41).

Una parte de la presente investigación tuvo un carácter documental y se realizó con la intención de recopilar información sobre los componentes del currículum formal vinculados a la comprensión lectora, ante ello se tomaron en cuenta algunos planteamientos de Hugo Zemelman, quien manifiesta que:

...el problema de fondo es no limitarse a aplicar una teoría a un problema determinado por la misma teoría, sino resolver qué teoría es pertinente para el problema; lo que obliga a subordinar la elaboración teórica a una exigencia previa de objetivación (Zemelman, 1992b, p. 160).

La intención fue encontrar la teoría específica que permitiera comprender el objeto específico, es decir la que mejor diera cuenta de la forma ideal de desarrollar la comprensión lectora. Tomando en cuenta que:

...el uso de la teoría supone entender cada concepto como instrumento de observación que pueda problematizarse en su relación con la realidad, y no exclusivamente en función del esquema del cual forma parte. Esta posibilidad lógica es propia de todos los conceptos, en cuanto constituyen las definiciones (o las prescripciones) de lo que debe observarse, sin tener por qué subordinarse a las exigencias lógicas de la deducción propia de un sistema conceptual (Zemelman, 1992b, p. 156).

Para la perspectiva metodológica que se utilizó, la teoría tiene dos funciones:

...primera, servir de instrumentos de la forma de razonamiento problematizador para organizar la relación con la realidad, con base en sus elementos conceptuales componentes, aunque utilizados fuera de la lógica interna del sistema conceptual; y, segunda, la función de explicación o solución de cierre a esta construcción abierta, objetivizante, a lo real (Zemelman, 1992b, p. 165).

Sin dejar de tomar en cuenta que las teorías deben relativizarse, ya que han sido construidas en un determinado tiempo y espacio, y que el análisis de la realidad debe servir para transformarla y no para comprobar una hipótesis. Es necesario mencionar que no existe una teoría que revise puntualmente el objeto de estudio de esta investigación, pues si la hubiese el trabajo de indagación carecería de sentido, al contar ya con una explicación pertinente al problema de investigación.

Los criterios anteriores permiten pensar en un método reconstructivo, que Enrique de la Garza llamo descripción articulada y que consta de los siguientes momentos:

- 1) La definición del problema y del ángulo del mismo.
- 2) La selección de grandes áreas problemáticas referidas al problema.
- 3) La selección de conceptos ordenadores a cada área.
- 4) La búsqueda de puntos de articulación de relaciones posibles entre los conceptos.
- 5) La descripción articulada.
- 6) La definición de las opciones teóricas, el espacio y lo posible.

(De la Garza, 2018, p. l3)

A continuación, se describirán someramente los momentos de la investigación.

1) La definición del problema y del ángulo del mismo

En primer lugar, se ubicó como problema eje el bajo nivel de comprensión lectora que en general tienen los alumnos que cursan la educación primaria. La caracterización del objeto de estudio, se realizó a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema y el análisis de los documentos del currículum formal que orientan la labor de los docentes

de educación básica, para identificar como se aborda en ellos la noción de comprensión lectora. También se recurrió a un referente empírico, en este caso, se analizaron las planeaciones de los docentes, que laboran en la escuela primaria Gral. Lázaro Cárdenas del Río, ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México, además, se observaron algunas clases, se realizó una entrevista a cada uno de los docentes que laboran en dicha escuela y se revisó el Programa Escolar de Mejora Continua que elaboraron para el ciclo escolar 2022-2023. En ese momento, la intención no fue definir el objeto de estudio, sino problematizarlo, cuestionando y reformulando las relaciones que se establecían entre los diferentes conceptos y categorías del currículum formal que se relacionan con el tema de la comprensión lectora.

2) La selección de grandes áreas problemáticas referidas al problema

Con respecto al segundo momento, se puede decir que el problema eje permite pensar cuáles son las áreas de la realidad que son pertinentes al problema y el ángulo que interesa. Por área se debe entender un espacio de relaciones sociales abarcadas por una disciplina. Un problema de investigación puede ser abordado desde diferentes ángulos, Hugo Zemelman (1992a) reconoce básicamente tres áreas de la realidad bajo las cuales se puede organizar una investigación, estas serían: la económica, la política y la psicocultural. En esta investigación, la exploración de estas áreas nos sirvió, sobre todo para la construcción del campo problemático, entendido como el espacio global en el que aparece el problema, y que determina en buena medida a los componentes del currículum formal que se vinculan al desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria. Estos elementos tienen que ver con diversos aspectos de la personalidad y características generales de alumnos y docentes y con el entorno institucional. Si bien se reconoce que el alumno es el elemento esencial del proceso educativo, se decidió centrarse en el ámbito docente, recuperando la noción de potencialidad, que propone Hugo Zemelman, pues como ya se ha mencionado, son los docentes quienes tienen mayores posibilidades de influir en el nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los alumnos.

Se decidió hacer un recorte de la realidad y abordar únicamente los aspectos que, desde la parte del docente, las autoridades educativas y en general la propuesta y proyectos institucionales, limitan el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de primaria. Cabe mencionar que, en lugar de convertir los elementos anteriores en variables, con numerosos índices e indicadores, la intención fue identificar cuáles son los conceptos ordenadores que mejor dieran cuenta del objeto de estudio.

3) *La selección de conceptos ordenadores a cada área*

Los conceptos ordenadores sirven como un instrumento de diagnóstico para delimitar las distintas áreas de la realidad, así como sus relaciones posibles.

Como la realidad está en movimiento es necesario hacer un recorte y establecer el uso de los instrumentos que permitan la observación del fenómeno, para esto, son útiles los conceptos ordenadores, que se convierten en observables del diagnóstico que se realizó y dan cuenta tanto de los resultados como de los procesos mismos.

“Los conceptos ordenadores tienen una función de búsqueda de relaciones posibles, lo cual implica su desarticulación a partir de los corpus teóricos de donde provienen. Este uso no teórico del concepto tendrá un primer papel descriptivo en la siguiente etapa: la descripción articulada, pero principalmente será una función heurística desde el momento en que se buscan relaciones posibles desde la desarticulación conceptual” (De la Garza 2018, p. 140).

Los conceptos ordenadores deben cumplir la función de delimitar de cierta manera la realidad. Es decir, deben servir para definir campos de observación capaces de dar cuenta de fenómenos que son reconocibles sólo cuando la realidad es delimitada de acuerdo a este concepto.

Lo que se realizó fue identificar los conceptos ordenadores más útiles para entender la naturaleza de la comprensión lectora y las razones por las cuales en México ésta es una habilidad que no se ha desarrollado lo suficiente, los conceptos ordenadores que sirvieron para guiar la comprensión del objeto de estudio fueron: el currículum formal, la

práctica docente, la concepción que los docentes tienen sobre comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y momentos de lectura.

4) La búsqueda de puntos de articulación de relaciones posibles entre los conceptos

Una vez que se identificaron los conceptos ordenadores, se realizó un recorte de la realidad para privarlos de su función explicativa, al no darles un uso teórico y hacer una lectura problematizadora de los conceptos. Cuando se problematizaron estos conceptos generales se obtuvieron conceptos más específicos que permitieron tener una mejor descripción del objeto de estudio.

El propósito fue encontrar la función epistemológica y no teórica de los conceptos ordenadores, ya que la función epistemológica “permite organizar la aprehensión y consiste en reconocer la base de realidad para teorizaciones posibles, sin llegar a determinar su contenido” (Zemelman, 1992a, p. 52).

El propósito no fue probar una hipótesis, sino a partir de un problema que afecta a un sujeto social, realizar una descripción articulada de la realidad y reconstruir el significado específico que el problema adquiere dentro de una situación concreta. Para lograr lo anterior, se definió el contexto en el cual se encuentra el objeto de estudio, es decir, se dio una apertura hacia un espacio que como tal no estaba incluido en la delimitación del problema, pero que determina la presencia de éste, específicamente, se habla de las concepciones que sobre comprensión lectora se tienen desde la política educativa, las acciones que se realizan para impulsarla y la forma en que esas políticas educativas determinan las prácticas docentes y las acciones institucionales que giran en torno a la comprensión lectora.

No se partió de una estructura teórica específica para analizar el objeto de estudio. Se utilizaron los conceptos ordenadores como un instrumento de reflexión sobre el problema eje. A partir de ciertas intuiciones que permitieron buscar elementos problemáticos que

facilitaron rescatar el análisis e interpretaciones hechas por especialistas, se trató de construir una teoría para dar cuenta del objeto de estudio. Es decir, se rescataron categorías o abstracciones que tradicionalmente se utilizan para leer el fenómeno de la comprensión lectora y a partir de ellos se construyó una lectura que permitió encontrar los elementos problemáticos e identificar los conceptos ordenadores que sirvieron para entender el sentido y la importancia que tiene la comprensión lectora para los docentes de educación primaria.

En la primera fase de investigación se identificaron las categorías que pudieran servir como conceptos ordenadores relativamente vacíos, pero cuyo contenido se precisó posteriormente, buscando el contenido pertinente para el objeto de estudio. Se habla de conceptos relativamente vacíos, porque no se tuvo la intención de verificar que los conceptos y teorías que se trabajaron se presentaran en la escuela y entre los profesores que se tomaron como referente empírico, sino reconocer que la escuela que se visitó es una entidad única e irrepetible y por lo tanto no puede existir una teoría previa que explique lo que sucede en dicha escuela con relación a la comprensión lectora y por lo tanto, los planteamientos teóricos solo pueden servir como un referente que contribuyan a una mejor comprensión, del objeto de estudio, no para justificar su comportamiento y direccionalidad.

Como una parte de esta investigación tuvo un carácter documental, se partió de la información preexistente, pero buscando su redefinición, tratando de descubrir y confrontar las categorías que se utilizan para el análisis de la comprensión lectora, también confrontándolas con las intuiciones que se generaron a partir de lo que investigadores han escrito sobre la comprensión lectora. Siempre tratando de abrir la teoría a la realidad, poniendo en suspenso sus afirmaciones y haciendo un uso no propositivo de los conceptos, lo que significa privilegiar la función de reconstrucción con respecto a la aplicación de los modelos teóricos.

La definición de conceptos ordenadores llevó a una primera descripción desarticulada, pues no se tenían preestablecidos los aspectos del objeto de estudio que se abordó, sino que se buscó descubrir nuevas relaciones entre los conceptos, es decir de las relaciones que existen entre la definición de comprensión lectora, la forma en que ésta se aborda

en el currículum estructural-formal, la práctica docente, de los niveles y momentos de lectura se buscaron relaciones que facilitaran una mejor comprensión de la forma en que está presente al comprensión lectora.

5) *La descripción articulada*

El quinto momento, el de la descripción articulada, tiene como función servir de base para el conocimiento de la realidad, pero también descubrir la viabilidad de las diferentes opciones que se pueden generar a partir del conocimiento de la direccionalidad del objeto construido. Partiendo de lo que De la Garza (2018) llama “análisis del tiempo presente”, se tuvo la intención de conocer la direccionalidad de la comprensión lectora, para poder identificar sus “potencialidades” de transformación.

6) *La definición de las opciones teóricas, el espacio y lo posible*

La última parte de la descripción articulada, tiene que ver con las grandes líneas de posibles desarrollos y con la construcción de nuevas categorías que se encuentran ligadas a las posibilidades de acción de los sujetos, para comprobar la dirección de los procesos y esto se abordó como una redefinición del papel que deben jugar los elementos vinculados con el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los alumnos de educación primaria.

Técnicas e Instrumentos

Se realizó un análisis de contenido de los documentos que forman parte del currículum formal, que regula la labor de los docentes de educación primaria, para identificar la forma en que se aborda en ellos la comprensión lectora.

El trabajo de campo se realizó en la Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río que se ubica en el Municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México, la selección de esa escuela fue por conveniencia, ya que el personal directivo y docente ofreció todas las facilidades necesarias para realizar el trabajo que consistió en:

- Análisis del Programa Escolar de Mejora Continua que se elaboró en la escuela de referencia, para el ciclo escolar 2022-2023, se decidió revisar dicho documento porque en él se plasman las principales problemáticas que enfrenta la institución en el ámbito académico y una de ellas era la comprensión lectora.
- Realización de entrevistas semiestructuradas a todos los docentes que integran la plantilla de la escuela, los principales propósitos eran: identificar cuál era el concepto que los profesores tenían sobre comprensión lectora, que conocimiento tenían sobre los niveles de comprensión lectora y los momentos de lectura, el dominio que poseían sobre la manera en que se aborda en los planes y programas de estudio la comprensión lectora, como perciben la evaluación de dicha habilidad, que opinan de las pruebas objetivas como Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes y Sistema de Alerta Temprana. Las entrevistas duraron entre 30 y 60 minutos y se realizaron mientras los alumnos tomaban sus clases de Educación Física. Fueron grabadas con el consentimiento de los docentes y posteriormente transcritas para facilitar su análisis.
- Revisión de las planeaciones elaboradas por los docentes, los profesores entregaban sus planeaciones de forma quincenal. Se visitó la escuela por un periodo de dos meses. Cada semana se analizó la planeación del docente cuya clase se observaría. La revisión tenía como propósitos: reconocer si se proponían explícitamente actividades sobre lectura y se ser así, las características de éstas.
- Observación de clases de los docentes. Cuando las planificaciones de los profesores tenían actividades explícitas de lectura, se les preguntaba qué día y a qué hora trabajarían esas actividades y se les pedía permiso para asistir a observar esas clases. En caso de que las actividades de lectura no fueran explícitas, se preguntaba a los docentes si en algún momento de la semana trabajarían alguna actividad en la que los estudiantes tuvieran que leer un texto. En todos los casos la respuesta fue

afirmativa, así que se les solicitaba permisos para asistir a esa sesión, a lo cual, todos los docentes aceptaron.

Los instrumentos que se utilizaron, para realizar las actividades anteriores, se pueden encontrar en el **Anexo 1**.

1.7 Supuestos de investigación

Para realizar la presente investigación no se partió de una hipótesis como se concibe desde una perspectiva positivista, sino de supuestos que sirvieran como punto de inicio para la construcción y comprensión del objeto de estudio.

Supuesto central:

- En el currículum formal que orienta la práctica docente en educación primaria se aborda de forma heterogénea, inconsistente y poco fundamentada, la noción de comprensión lectora y no se brinda a los profesores referentes sólidos que les permitan diseñar e implementar actividades que contribuyan de forma significativa a elevar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, además, la práctica docente suele centrarse en el abordaje de contenidos conceptuales, lo que provoca que los profesores destinen poco espacio al desarrollo de las habilidades de los estudiantes para comprender lo que leen.

Supuestos secundarios:

- En el currículum formal que orienta la práctica docente en educación primaria hay elementos de referencia para que los profesores trabajen la comprensión lectora, sin embargo, no tienen solidez conceptual, no están articulados, se quedan sobre

todo a nivel de rasgos formativos o del perfil de egreso y no son concebidos como contenidos a abordar en las distintas asignaturas o campos formativos.

- Los docentes de educación primaria tienen una concepción de comprensión lectora que se limita a la identificación de los significados literales del texto y ello provoca que no suelen buscar desarrollar en sus alumnos niveles inferenciales y críticos de comprensión lectora.
- Los docentes no suelen incluir en sus planificaciones actividades explícitas que busquen intencionalmente desarrollar de forma significativa el nivel de comprensión lectora de los alumnos y en pocas ocasiones propician la comprensión inferencial o crítica de lo que los estudiantes suelen leer.
- A nivel discursivo, los docentes consideran que la comprensión lectora es un elemento esencial en el proceso formativo de los estudiantes pues les permite acercarse a la cultura escrita, sin embargo, en sus planificaciones y en las actividades que desarrollan el aula, tienen poca presencia las actividades tendientes a desarrollar de forma sistemática, pertinente y consciente la comprensión lectora.

Capítulo 2

Resignificación de los elementos que giran en torno a la comprensión lectora

En este apartado, se presenta la descripción de los principales referentes teórico-conceptuales que se utilizaron en la investigación: currículum, práctica docente, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y momentos de la lectura. Los primeros dos sirvieron como conceptos ordenadores que permitieron dar cuenta del objeto de estudio. En cuanto a los últimos, se procuró no emplearlos para describir ni evaluar la realidad, sino únicamente como referentes conceptuales.

Aunque en las siguientes líneas se describen teóricamente los cinco conceptos mencionados en el párrafo anterior, en el desarrollo de la investigación no fueron empleamos para construir índices e indicadores, concebidos desde una lógica positivista, pues se buscó despojarlos de su carácter explicativo, para identificar conceptos ordenadores que permitieran comprender el objeto de estudio. Sobre todo, se pretendió realizar un uso crítico de la teoría, como lo plantea Hugo Zemelman (2009), ya que se buscó trascender el nivel teórico, intentando analizar el currículum formal, la práctica docente, la comprensión lectora, los niveles de comprensión y los momentos de la lectura, desde una óptica que permita reconfigurar a los sujetos que intervienen o se vinculan a estas categorías. En el desarrollo de esta investigación, se procuró identificar limitaciones y determinaciones del currículum formal y de la práctica docente, con la intención de reconocer las posibilidades que ambos tienen de contribuir a desarrollar la capacidad de los alumnos para comprender lo que leen y por esa vía contribuir de forma significativa a la formación de los estudiantes.

Los conceptos de currículum y práctica docente tienen una estrecha relación, pero no una relación de subordinación, como hace décadas se creía, cuando se suponía que el currículum tenía únicamente un carácter teórico y prescriptivo y la docencia solo un sentido práctico. Aunque reconocemos que el currículum tiene varios ámbitos, en nuestra investigación nos centramos en la dimensión formal del currículum, y recurrimos a la noción de totalidad concreta generada por Kosik (1976) y recuperada por Zemelman

(2009) para concebir el currículum formal como un elemento que permite comprender nuestro objeto de estudio y sus articulaciones. También reconocemos que currículum y práctica docente son términos que solo cobran sentido gracias a la noción de formación. Sin embargo, con fines explicativos a continuación los abordaremos por separado.

2.1 La noción de currículum y los diferentes planos, dimensiones y sujetos que lo integran

La reflexión sobre el currículum, inició formalmente a principios del siglo pasado, con John Dewey y Franklin Bobbit, pero en aquella época, ambos centraban sus reflexiones en el programa escolar, aunque el primero tenía una perspectiva más pedagógica y el segundo una visión más técnico-instrumental. John Dewey planteaba que el currículum era un producto de la interacción del estudiante con el medio natural y social, además de la vía para el conocimiento verdadero, tomando en cuenta que: “la experiencia se transforma constantemente, porque la interacción de los seres humanos y el medio natural y social, es implícita al proceso mismo de la vida” (Dewey, 1998, p. 41).

Desde la década de los 50´s Ralph Tyler e Hilda Taba, le dan un mayor impulso al estudio del currículum, aunque lo reducían al plan de estudios, currículum formal o lo que Alicia de Alba llama currículum estructural-formal. Sobre todo, fue gracias al trabajo de Hilda Taba que se generó una mayor reflexión sobre el currículum, esta autora proponía siete pasos para el desarrollo del currículum:

- Diagnóstico de necesidades
- Formulación de objetivos claros y amplios
- Selección de los contenidos
- Organización de los contenidos
- Selección de actividades de aprendizaje
- Organización de actividades de aprendizaje

- Evaluación de la calidad del aprendizaje

El concepto del cual se parte para entender el currículum es el que, a finales del siglo pasado, desde un enfoque crítico, propuso Alicia de Alba, quien lo concebía como:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1998 p. 83).

La gran diversidad de elementos que integran el currículum, dificultan visualizarlo como un sistema congruente y articulado, por esa razón, Alicia de Alba propone entenderlo como una totalidad, en cuya esencia se presentan contradicciones, juego de negociaciones e imposiciones y una lucha que se expresa y desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación (De Alba, 1998, p. 76).

Para comprender el currículum, Alicia de Alba plantea los siguientes elementos.

Dos planos:

- Estructural- formal
- Procesal-práctico

Dos dimensiones:

- Las generales
- Las particulares

Tres divisiones de las dimensiones generales:

- Dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica)
- Dimensión institucional
- Dimensión didáctico áulica

A continuación, se presenta brevemente la forma en que Alicia de Alba (1998) define cada uno de estos elementos.

El plano estructural formal hace referencia a las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización jerárquica de la escuela y en general a las legislaciones que norman la vida escolar. Recuperando una categoría de Zemelman, este plano del currículum equivale a lo dado, lo determinado o lo instituido.

El plano procesal-práctico es fundamental para comprender la constitución del currículum y su devenir en las instituciones escolares. Está integrado por el currículum vivido, los procesos y las prácticas educativas, la instrumentación del currículum, nuevamente recuperando a Zemelman, se puede hablar de lo dándose, lo indeterminado o lo instituyente.

De estos dos planos se extrajeron los conceptos ordenadores, en primer lugar, el análisis de los principales documentos normativos que integran el currículum formal, permitió identificar la forma en que se aborda en ellos la noción de comprensión lectora. En segundo lugar, al revisar lo que acontece en la escuela en torno a la comprensión lectora se identificó que la práctica docente es la actividad que mayor incidencia tiene en el proceso formativo de los estudiantes y al mismo tiempo es la formación docente la que mayores posibilidades brinda para transformar la práctica de los profesores. Adicionalmente, se seleccionaron estos dos conceptos ordenadores, porque cumplen con la función de: “organizar campos de observación que constituyen el marco para construir objetos en su interior” (Zemelman 1989, p. 6).

Alicia de Alba plantea que el currículum tiene dos tipos de dimensiones, con relación al primer tipo, se habla de dimensiones generales y particulares o específicas. Las dos conforman los aspectos fundamentales del currículum y también marcan sus límites.

Las dimensiones generales, son aquellas que conforman y determinan cualquier currículum, se refieren a las relaciones, interrelaciones y mediaciones de carácter social y político-educativo, que caracterizan al currículum y aunque se hagan explícitas o no, están presentes en él.

Las dimensiones particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un currículum, y no comparten con otros. Ambas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas y para comprender el currículum es necesario entender las características de esa relación (De Alba, 1998, p. 78).

Las dimensiones generales se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Dimensión social amplia. Se refiere al conjunto de multideterminaciones que integran la totalidad social, y los procesos educativos son parte de ella.
- Dimensión institucional. Representa la síntesis del currículum, pues, a través de la institución educativa se expresa una multiplicidad de elementos culturales, por ejemplo: conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes, estos elementos integran una propuesta académico-política específica. Algunos aspectos relevantes de esta dimensión son: la organización de tiempos y espacios, el manejo de los contenidos, la dinámica de trabajo, la jerarquía escolar y la certificación.
- Dimensión didáctico-áulica. Se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiano de docentes y discentes. Los elementos esenciales de esta dimensión son: la relación maestro-alumno, la relación con los contenidos, la dinámica grupal y la evaluación del aprendizaje.

(De Alba, 1998, pp. 78-80).

Para la presente investigación se reflexionó esencialmente, sobre el plano estructural formal del currículum y sobre la dimensión didáctico áulica. Se aborda el primer plano, porque es el espacio en el cual los docentes pueden encontrar referentes para mejorar su práctica docente, si se toma en cuenta que ahí se debe definir qué se va a enseñar y cómo se debe aprender, además, porque los profesores pueden encontrar en ese plano los elementos que permitan darle sentido a su labor docente y para que ellos identifiquen cuál es el tipo de sujetos que se pretende formar y las estrategias que se pueden utilizar para propiciar un aprendizaje pertinente de los alumnos. Se decidió trabajar la dimensión

didáctico áulica porque es la que más puede contribuir al proceso formativo de los alumnos.

Otro elemento importante que Alicia de Alba identifica dentro del campo del currículum (1998 p. 87) son los sujetos sociales que intervienen en la conformación y puesta en práctica del currículum, la autora recupera la categoría de sujetos sociales propuesta por Zemelman, quien plantea que los sujetos sociales se conforman como tales, cuando sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social contenida en el proyecto social que sustentan (Zemelman, 1994, p. 37). Alicia de Alba recurre al concepto de sujetos sociales, pues creó que la noción de grupos o sectores no es suficiente para análisis específicos y concretos sobre el currículum; ella identifica tres tipos de sujetos sociales vinculados al currículum:

- a) Los sujetos de la determinación curricular, son aquellos que están encargados de establecer los rasgos básicos de un currículum específico, pero no tienen una presencia directa en el ámbito escolar, por ejemplo, el Estado, el sector empresarial, la Iglesia, los partidos políticos o los gremios profesionales.
- b) Los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, son aquellos que, en el ámbito escolar, otorgan forma y estructura al currículum, es decir son quienes concretan la elaboración de los planes de estudio, tomando en cuenta los procesos de la determinación curricular, quienes forman parte de estos sujetos son: consejos técnicos, consejos universitarios, academias o equipos de evaluación y diseño curricular, entre otros.
- c) Los sujetos del desarrollo curricular, son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum, básicamente, maestros y alumnos, son ellos, quienes, a través de la práctica, traducen la determinación curricular en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, en función de sus propios proyectos sociales.

En esta investigación se ha optado por abordar uno de los sujetos sociales que integran el tercer grupo, es decir los profesores, pues son quienes mejor pueden dar cuenta de la

realidad que interesa conocer y también, hablando en términos de potencialidad, son quienes más pueden contribuir a transformar la realidad que se vive en las aulas.

Zemelman planteaba que: “La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. Así, hechos potenciales podrán ser predeterminados, gracias a la acción de una voluntad social particular. En este contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro, y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente. En realidad, el sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles (Zemelman, 1987, p. 38.)

Tomando en cuenta lo que se menciona en el párrafo anterior, se puede decir que los docentes no han configurado un proyecto relacionado con la comprensión lectora, pero son los sujetos sociales que tienen mayor posibilidad de propiciar en los alumnos el desarrollo de sus habilidades para comprender lo que leen, si se reconoce el papel que los profesores tienen en el proceso formativo de los estudiantes.

2.2 La práctica docente y su función en la operación del currículum estructural-formal

Existe una gran diversidad de concepciones acerca de la práctica docente, la concepción que se tenga sobre ella permitirá definir sus fines, propósitos, métodos, estrategias, recursos didácticos y lo que puede ser más relevante, la relación entre profesores y estudiantes.

La práctica docente no puede ser pensada solo desde una visión pragmática y utilitarista, que se limita únicamente a una ejecución mecánica de una propuesta curricular, pues representa un espacio desde el cual se puede orientar, resignificar y concretar la propuesta formativa que está contenida en el currículum formal. También puede visualizarse como un “espacio de construcción, lucha y negociación, a partir de las concepciones y prácticas sociales que desde la misma se promueven” (Pérez Arenas, 2001, p. 147).

Tomando en cuenta lo que se menciona en el párrafo anterior, se vuelve necesario concebir la práctica docente como una actividad crítica, creativa y conservadora. La concepción de la práctica docente, tienen que ser más amplia y referenciada en términos del espacio donde se condensa y consolida un proyecto de formación promovido por un plano estructural formal del currículum, a través de su dimensión didáctica áulica y de su plano procesual práctico (De Alba, 1991). Sin embargo, en los modelos educativos, diseñados para la educación básica previos a la publicación del Plan de estudios 2022, se otorgaba un papel a los docentes, que los limitaba a instrumentadores o aplicadores de las reformas curriculares. Lo anterior era una consecuencia de la influencia de organismos internacionales y de las políticas educativas nacionales que sobredeterminaban el vínculo currículum-docencia. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que los docentes pueden cuestionar y resignificar ese vínculo, a partir de las prácticas educativas que día a día acontecen el aula y son impulsadas por ellos mismos.

Para los fines de esta investigación, se concibe la práctica docente como un concepto ordenador porque son los docentes los sujetos sociales que le otorgan movimiento al currículum, pues “toda práctica docente se inscribe y se configura dentro de una propuesta curricular concreta, condensada, puesta en marcha y susceptible de transformarse a través de la docencia” (Pérez Arenas, 2021, pp. 115-116).

La práctica docente tiene un papel protagónico dentro del proceso educativo, pues, aunque las dimensiones social e institucional del currículum, sobredeterminan los procesos y las prácticas educativas y de que en el proceso de desarrollo e implementación del currículum existe un conjunto de imposiciones, negociaciones y

resistencias, el sentido final de éste, se logra a partir de la docencia, es decir, a partir de las dinámicas, vínculos e interacciones que la práctica docente genera.

El concepto que se tenga de práctica docente está íntimamente relacionado con la forma en que se defina educación y formación, por ejemplo, puede estar ligado a un proceso de adaptación y reproducción, o relacionado a la búsqueda de mayor autonomía o a una forma crítica de pensar y actuar.

La práctica docente no se limita a la transmisión de conocimiento, también debe incluir la construcción, recreación y resignificación de éste, a partir de las intenciones formativas que se establezcan como finalidad del proceso educativo. También debe tomar en cuenta la socialización de los estudiantes y la comprensión y transformación del entorno social al que pertenecen.

La docencia, puede ser concebida como:

...una dimensión particular del proceso educativo, como una instancia mediadora entre el conocimiento y los sujetos que en ésta participan, como un medio que contribuye a la conformación de una concepción de mundo a través de la ideología [...] La docencia se configura entonces como un proyecto desde el cual también estamos promoviendo una forma de conocer, pensar, actuar y relacionarnos, y con ello apoyando o debatiendo una concepción del mundo acorde con la visión de los individuos o grupos sociales determinados, que dependiendo del nivel de conocimiento y conciencia que logremos en los procesos de reflexión y acción estaremos en posibilidades de mantenerlo, cuestionarlo, modificarlo, enfrentarlo y/o transformarlo (Pérez Arenas, 2001, p. 149).

La práctica docente debe ser analizada desde ángulos de lectura amplios, orientados al análisis de los esquemas de pensamiento del docente, a partir de los cuales dota de significado sus prácticas educativas y “en los cuales se reconozca bajo nociones de un sujeto social, consciente, activo, protagonista y constructor de su realidad, facultado para elegir, tomar y hacerse cargo de sus decisiones” (Pérez Arenas, 2001, p. 124). Bajo esta perspectiva, el docente debe estar consciente de que, en cierta medida, su práctica está sobredeterminada, pero también debe tener muy claro, que, al formar parte de un proyecto social, puede modificar la dirección de sus procesos formativos a partir de la identificación de los huecos o faltantes que siempre existen en un proceso educativo.

Además, los docentes deben reconocer que las transformaciones no solo se deben originar desde las autoridades educativas, quienes, verticalmente buscan imponer modelos educativos. Los docentes deben buscar la transformación de su práctica recuperando la memoria histórica, el contexto, las instituciones y las comunidades, con el propósito de abrir los horizontes de la posibilidad. (Pérez Arenas, 2021). Porque: “la práctica docente es un proceso que requiere articular una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades para su conducción” (Pérez Arenas, 2001, p. 137).

Tomando en cuenta lo que se menciona en párrafos precedentes, se concibe la docencia de la siguiente forma: “proceso sistemático e intencional, orientado a la formación de sujetos a partir del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr sus fines” (Pérez Arenas, 2001, p. 142).

Las dimensiones que la docencia contempla son: social, institucional y áulica.

las dos primeras reconocidas como el marco referencial en el que se opera la práctica docente, respondiendo a las demandas, interpelaciones y funciones que le son atribuidas; la áulica, ubicada como la dimensión sustancial, desde donde se definen los factores y variables que el maestro deberá contemplar para el ejercicio de su práctica educativa: el programa y los objetivos, los contenidos y la materia de enseñanza, la metodología y los recursos didácticos y, por supuesto, el alumno. Factores que, desde una postura técnico-sistémica, deberán ser tomados en cuenta en las etapas del ciclo docente: planeación, ejecución y evaluación (Pérez Arenas, 2001, p. 150).

En esta investigación se abordan los ámbitos que el autor menciona y por esa razón en el trabajo de campo, se analizaron las planificaciones que los profesores hacen, como parte del ámbito institucional, se realizaron entrevistas a los docentes para comprender la dimensión social y se hicieron observaciones de clase, para caracterizar la dimensión áulica.

La definición de práctica docente, debe recuperar el humanismo en el que las relaciones que la escuela promueve, estén caracterizadas por la horizontalidad en las relaciones maestro-alumno, en donde ambos puedan acceder libre y directamente al conocimiento y se compartan responsabilidades y compromisos en un ambiente en el cual el docente

aprende al mismo tiempo que enseña y los estudiantes tienen una mayor participación en su proceso formativo.

El docente no puede ser tratado únicamente como un operador del currículum que se limita a preparar, desarrollar y evaluar una clase, debe ser percibido “como un sujeto con un esquema de pensamiento, que le permita reconocer el proyecto social que orienta, da sentido y significado a su práctica educativa, al mismo tiempo que le permita desarrollarla de manera original, crítica y creativa” (Pérez Arenas, 2001, p. 151). Los docentes deben ser concebidos como los sujetos sociales capaces de transformar la escuela en un concepto amplio y no deben ser vistos solo como operadores del currículum.

El no limitar la docencia a la transmisión de conocimientos, implica que el profesor debe establecer con el alumno, la escuela y la sociedad, relaciones en donde no se reconozca una única manera de pensar, conocer, enseñar, aprender y actuar. El docente para reconocerse como sujeto de desarrollo curricular o sujeto social, debe tener un posicionamiento, lo que implica una adscripción teórica, ética y política, necesaria para tomar decisiones y asumir la responsabilidad que ello implica, previa adhesión a un proyecto social.

Hace algunas décadas, predominaba la concepción de la docencia como una acción práctica y utilitarista que se limitaba al dominio de un contenido disciplinario y cuyo propósito era transmitir información a los estudiantes y reproducir el modelo que vivenciaron los profesores en su proceso de formación inicial para la docencia. Para esta investigación se rescatan los planteamientos del Doctor Dr. Pérez Arenas, quien menciona que:

las reformas educativas de las últimas décadas, promotoras de los modelos curriculares sustentados en los enfoques por competencias, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje para toda la vida, el constructivismo, entre otras propuestas, comparten responsabilidad porque han reducido lo pedagógico a una racionalidad técnica instrumental (Pérez Arenas, 2021 p. 124).

Las propuestas curriculares del 2004 para preescolar, 2006 para secundaria y 2009 para primaria, culminaron en el Plan y programas de estudio del 2011 que abarcaban toda la educación básica, las anteriores, fueron las únicas propuestas elaboradas a partir de un

enfoque centrado en el desarrollo de competencias, ya que el Plan y los programas de estudio del 2017, tenía un enfoque competencial, pues aunque tenía muchos elementos en común con la propuesta del 2011, no incorporó en su estructura competencias básicas, genéricas, ni disciplinares. Por supuesto que estos planes y programas de estudios otorgaban a los docentes un papel distinto al que se le asignaba en las propuestas curriculares que les antecedieron, buscaban superar la visión técnico instrumental que se tenía sobre los docentes, porque decían partir de una base socioconstructivista, sin embargo, esto solo se daba en el discurso y en la fundamentación de las propuestas curriculares, pero en la concreción curricular y en el plano didáctico se continuó asignando al docente un papel técnico instrumental.

En México, por lo menos en los últimos 50 años, ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y la operación de los planes y programas de estudio de la educación básica que se ha ido ajustando con cada reforma, pero que ha definido la experiencia formativa expresada en conceptos, sistemas explicativos, habilidades, saberes, normas y valores; establecidos en los contenidos y objetivos del currículo, su planeación y evaluación (SEP, 2022, p. 51).

2.3 El concepto de comprensión lectora

El concepto de comprensión lectora ha evolucionado o se ha transformado desde sus orígenes e igual que muchos conceptos vinculados a la educación, depende del momento histórico, el espacio geográfico en el que se ubique y la postura teórica desde la cual se le interpreta. En este caso el concepto de comprensión lectora está íntimamente vinculado a lo que se entienda por leer.

En México, antes de los años 70's se creía que los alumnos ingresaban a la educación primaria sin algún contacto significativo con el lenguaje escrito y la forma de leer un texto se limitaba a la identificación del fonema que correspondía a cada grafía o sílaba. Adicionalmente, se pensaba que la comprensión lectora comenzaba a desarrollarse de

forma natural, después de la alfabetización inicial y que la consolidación de las habilidades lectoras se lograba gracias a las actividades de dictado, copia y repetición de sílabas, palabras y oraciones descontextualizadas y en términos generales la apropiación del lenguaje formal, se conseguía gracias a la enseñanza de reglas ortográficas y gramaticales.

En los años setenta inicia en nuestro país la difusión del enfoque comunicativo y funcional para el aprendizaje de la lengua y se reconoce, entre otros aspectos, que el aprendizaje del lenguaje escrito inicia desde etapas previas al ingreso de los alumnos a la educación formal, que su aprendizaje se da a lo largo de la vida, que la sociedad juega un papel importante al brindar una gran cantidad de estímulos a los alumnos, que el conocimiento de la relación grafo-sonora es solo el inicio del dominio de la lengua escrita y que para lograr que los alumnos encuentren significado a lo que leen y puedan expresarlo de forma escrita es necesario que se apropien de procesos complejos que van más allá de la simple decodificación de grafías.

En la primera década de este siglo, se comienza a trabajar con el enfoque de “Prácticas sociales del lenguaje” lo cual implica una transformación en la apreciación del aprendizaje y enseñanza del lenguaje y obviamente esto impacta la forma de concebir la comprensión lectora.

En términos muy simplistas, se puede decir que el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, busca reproducir en el salón de clases las experiencias con el lenguaje que se presenta cotidianamente en contextos sociales, por lo tanto, este enfoque tiene un fuerte componente sociocultural, al respecto, Judith Kalman, nos menciona que:

... aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Kalman, 2008, p. 125).

En el ámbito de la lectura, Delia Lerner plantea que este enfoque tiene un desafío principal:

...lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica) ... La lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: Enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que cada alumno pueda utilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas y, por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno (Lerner, 2001, p. 41).

Por su parte, Carrasco menciona que:

Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir la comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo, es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura (Carrasco, 2006, p. 18).

Las citas anteriores permiten reconocer que en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, las relaciones sociales, institucionales y culturales juegan un papel preponderante en el aprendizaje del lenguaje y en ese sentido, la comprensión lectora es un proceso de construcción de significados por parte del lector, es interactivo y dinámico porque se combinan los saberes previos y expectativas del alumno, con la información del texto, contextualizada a partir del propósito que el lector establece para la lectura.

Paralelo al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje se importó, esencialmente de España, la perspectiva de la literacidad que perdió un poco de fuerza en el sexenio pasado, se recuperó al inicio éste en algunas partes de la legislación vigente, pero desapareció en la versión final de los programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana, publicados en agosto del 2023.

Para la literacidad, existe un vínculo indisoluble entre lectura y escritura, el dicho que establece que: *“A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo”* se

transforma para la literacidad que establece que: “*A leer se aprende escribiendo y a escribir se aprende leyendo*”, por lo tanto, la lectura no se concibe como un elemento aislado del resto de los componentes del lenguaje, tiene una interacción constante con la escritura, la escucha y el habla y constituye con todos ellos una unidad, por lo que, desde la literacidad, un segmento del lenguaje, separado de la práctica social de la que forma parte, carece de sentido.

Bajo el concepto de literacidad se engloban los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito. (Cassany, 2006, p.89).

La literacidad asume que un componente esencial del proceso lector es el aspecto ideológico que permea la producción y lectura de texto orales y escritos y establece que la mejor manera de reflexionar sobre el componente ideológico presente en el lenguaje es a partir de la “literacidad crítica” que hace referencia a todo lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos presentes en la lectura y la escritura.

Según Cassany, la literacidad crítica se nutre de los siguientes referentes conceptuales:

- **La teoría crítica** (Escuela de Frankfurt, Horkheimer, Adorno, Habermas) Implica un esfuerzo por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, la forma de actuar y las relaciones sociales dominantes.
- **Pedagogía crítica** (Freire, Giroux, Macedo) La literacidad es un medio para repensar la propia identidad y transformar la sociedad.
- **Retórica contrastiva** (Kaplan, Connor, Canagarajah) Cada comunidad desarrolla géneros discursivos propios.
- **Estudios lingüísticos** (Halliday) Relación entre gramática, contenido, relación social y forma textual.
- **Posestructuralismo** (Derrida, Foucault) El discurso construye la identidad, las relaciones sociales y la visión del mundo lector, por lo que los textos no pueden interpretarse unívocamente de forma absoluta.
- **Análisis crítico del discurso** (Van Dijk, Fairclough, Wodak) El lenguaje, expresa, reproduce y legitima las desigualdades sociales.

Entre los conceptos que se mencionan en párrafos precedentes, el principal referente teórico que se pretende recuperar para trabajar el concepto de comprensión lectora es el de literacidad crítica pues engloba un conjunto de elementos que permiten entender la comprensión lectora como una acción que va más allá de la decodificación del texto, sobre todo, resalta la idea de que la lectura es un acontecimiento sociohistórico que permite comprender un texto, el contexto en que surge ese texto y el contexto del lector, que está determinado por su realidad social, política, económica, cultural y por supuesto educativa, además de que el acto lector tiene siempre un propósito o una intención, que puede ser o no consciente.

Leer críticamente significa, para la literacidad, ser capaz de gestionar la ideología de los textos, entendiendo ideología en el sentido más amplio posible y desprovisto de significados negativos, es decir, sin vincularlo a una postura política y entendiendo que la ideología está presente en todos los textos y el reconocerla permite identificar si ese texto se escribió desde una postura: de izquierda, derecha, machista, racista, misógina, ecológica, etcétera.

La criticidad de la literacidad está vinculada a tres aspectos:

- a) **Situar el texto en el contexto sociocultural de partida.** Para lo cual es necesario identificar el propósito que tiene el texto y el contexto en el que se genera, reconocer el contenido incluido y excluido en el discurso, identificar las voces incluidas y excluidas del texto y caracterizar la voz del autor, sobre todo reconociendo su posicionamiento respecto al tema que se aborda.
 - b) **Reconocer y participar en la práctica discursiva.** Lo cual implica interpretar el género discursivo al que pertenece el texto y de la forma en que el autor utiliza la tradición comunicativa para lograr hacer llegar su mensaje y reconocer las características socioculturales propias del género que se lee.
 - c) **Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad.** Para lo cual se debe tomar conciencia de la interpretación del lector y de las interpretaciones de los otros miembros de la comunidad y conjuntar todas esas interpretaciones para evaluar el impacto que el escrito puede tener.
- (Arredondo y Quintero, 2017, pp. 95-96).

Para la literacidad leer es comprender, pues se parte del supuesto de que, si no se entiende lo que se lee, entonces no puede afirmarse que se ha leído. Por lo que leer es siempre entender un texto y éste corresponde a un tipo textual que tiene que ser leído de una determinada manera, por ejemplo, una historieta, un poema, un instructivo, una nota periodística, un recibo de pago, son diferentes tipos de texto, que requieren de conocimientos y habilidades diferentes para ser leídos, es decir comprendidos.

Tomando en cuenta lo que se ha mencionado en los párrafos precedentes en torno a las prácticas sociales del lenguaje y la literacidad crítica, se ha construido la siguiente definición de comprensión lectora:

Es un conjunto de acciones que facilitan movilizar habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y expectativas que se articulan en un proceso complejo que permite que el lector sea capaz de analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar, resignificar y utilizar textos escritos para reestructurar y construir conocimiento que le permita participar activamente en la transformación social.

Para lograr lo anterior, el lector debe aproximarse al texto con un propósito claro, interactuar con él a partir de un conjunto de acciones que le permitan identificar y reconstruir el significado del texto y de los esquemas referenciales con los que cuenta el lector.

Algunas de las acciones que realiza el lector de forma consciente o inconsciente durante el acto lector son: asociar, integrar, predecir, recordar, reconocer, inferir, registrar, intuir, traducir, tener una visión clara y profunda, captar el sentido total de un texto, vincularlo con otros textos leídos previamente y relacionar el contenido con los marcos referenciales con los que cuenta el lector y con las ideas que va construyendo durante la lectura.

En el proceso lector, además de la información que está asociada a la esfera de lo racional, también entran en juego emociones, intuiciones expectativas e instintos del lector, ligados a la esfera de lo irracional.

Leer es un proceso en el cual se construyen y reconstruyen significados relacionados con el texto que se lee, pero también con marcos referenciales del lector que no están

directamente vinculados al contenido explícito del texto. Durante el proceso, el lector utiliza diversas estrategias para comprender el o los mensajes que el texto pretende comunicar.

En el proceso de interacción que se da entre el texto y el lector, este último, debe satisfacer sus objetivos de lectura, lo cual implica que el lector mantenga permanentemente una postura activa ante el texto, esto se expresa con el uso inteligente de recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, que no se desarrollan de manera espontánea y por lo tanto el sistema educativo debe procurar que el alumno se apropie de los recursos necesarios para una mejor comprensión de lo que lee. Por lo tanto, el lector se aproxima al texto con las experiencias acumuladas que tiene, lo que significa que los esquemas mentales del lector influyen de manera determinante en la comprensión.

Con lo expuesto en los párrafos previos, se puede decir que la comprensión lectora es un proceso complejo en el que entran en juego una multiplicidad de factores, por ejemplo: la disposición, la motivación, la calidad y claridad del texto, el propósito de la lectura, conocimiento sobre el tema, tipo de texto que se lee, etcétera, en ese sentido, el estudio de la comprensión lectora es amplio y podría abordarse desde diferentes perspectivas, por ejemplo: sociológica, cognitiva, comunicativa, etcétera pero como ya se ha mencionado, para esta investigación se decidió centrarse en el análisis de la forma en que se plasma la comprensión lectora en el currículum formal de educación primaria, la forma en que la conciben los docentes de ese subsistema, el modo en que la abordan en sus planificaciones y cómo la trabajan en su práctica docente.

2.4 Niveles de comprensión lectora

Cuando se abordó el concepto de comprensión lectora se mencionó que, para algunos autores, leer es sinónimo de comprender, así que, se puede decir que todo aquel que

lee un texto, comprende algo de él, sin embargo, uno de los problemas principales que giran en torno a la comprensión lectora es la dificultad para identificar en qué medida se está comprendiendo un texto.

Desde finales del siglo pasado se popularizó la evaluación de la comprensión lectora con el uso de pruebas estandarizadas que miden el dominio del lenguaje y a partir de ellas se pretende determinar qué tanto los alumnos comprenden lo que leen, por lo que se vuelve necesario describir los niveles de comprensión lectora, sobre todo, pensando que ésta es una habilidad que los alumnos pueden desarrollar, y para propiciar ese desarrollo se tendría que partir de identificar el nivel de comprensión en que se encuentran, y lo que se tendría que hacer para llegar a un nivel superior. Como un primer paso, en las siguientes líneas se caracterizarán los distintos niveles de comprensión lectora, sobre todo, tomando en cuenta aquello que los alumnos deberían realizar en cada uno de ellos.

Existen varias clasificaciones para los niveles de comprensión lectora, solo como ejemplo, se pueden mencionar la de Miguel Sánchez que los denomina: superficial, profundo y reflexivo (Sánchez, 2010) o la de Catalá, que establece los niveles: literal, inferencial y crítico (Catalá, 2008). En esta investigación se ha estipulado que esta última es la que establece una definición más clara de cada uno de los diferentes niveles, que se describirán a continuación, aunque valdría la pena mencionar que éstos no son algo estático, pues un alumno puede tener diferentes niveles de comprensión, tomando en cuenta algunos aspectos, por ejemplo, la complejidad misma del texto o los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema; además aunque solo se abordan tres niveles, cada uno de ellos se podría desagregar en algunos más si tomamos en cuenta que: “La comprensión no es un fenómeno categórico, blanco o negro, pues tiene una amplia gama de grises más o menos oscuros. Podemos entender un escrito solo un poquito, con más detalles o completamente” (Cassany, 2008, p. 15).

Los tres niveles que se describirán están ordenados en función de su complejidad, es decir el nivel literal es el menos complejo de los tres, y el nivel crítico el más difícil de alcanzar.

Nivel literal

Según Catalá, para este nivel “Entendemos por comprensión literal el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto [...] pero también implica la reorganización de la información recibida” (Catalá, 2008, p. 16).

Quienes se ubiquen en este nivel, solo leen y comprenden lo que está escrito en el texto, y para esto tienen que lograr decodificarlo, es decir, deben ser capaces de comprender el significado de la mayoría de las palabras que contiene el texto, pero también deben poder identificar su estructura y tener una noción general sobre las características del tipo de texto que están leyendo, aunque no es necesario comprender “todo” el texto, entendiendo que el texto es mucho más que un conjunto de palabras.

Los lectores que se ubican en este nivel, deben ser capaces de localizar datos específicos en un texto, por ejemplo, la fecha en que se consumó la Independencia de México o el precio del producto en un anuncio publicitario, pueden identificar información que confirme o rechace una afirmación planteada por una persona diferente al lector, por ejemplo, al leer la primera página de la novela Pedro Páramo se puede afirmar que él llegó a Comala buscando a su padre. Para lograr su propósito, los alumnos recorren el texto para ubicar fragmentos específicos en los que se encuentra la información que necesitan. Los lectores son capaces de acceder a información explícita, entendiéndose por acceder, el proceso que implica ubicar los fragmentos del texto en el que se encuentra la información que se necesita para resolver la actividad propuesta.

Las principales acciones que se pueden realizar para ubicarse en este nivel son: reconocer que el principal propósito del lector es localizar información explícita en el texto. Identificar información interesante o que tenga probabilidades de ser relevante, para alcanzar el propósito de lectura definido, utilizando estrategias como subrayar, elaborar notas al margen o transcribir fragmentos relevantes. Construir preguntas que contribuyan a satisfacer el propósito de lectura o responder las preguntas planteadas, en caso de que el propósito de lectura sea contestar preguntas.

Para evidenciar este nivel de comprensión, los alumnos pueden parafrasear o reconstruir la información que se encuentra superficialmente en el texto.

Nivel inferencial

En este nivel se pretende lograr lo que Daniel Cassany llama “leer entre líneas” (Cassany, 2006), es decir, reconocer aquello que está implícito, que no aparece en el texto, lo que implica en alguna medida, interpretar lo que se dice explícitamente en un escrito. El lector debe ir más allá de la información escrita que se encuentra en él, es decir, puede identificar datos, ideas o elementos que no se encuentran de forma explícita en el texto.

Los lectores de este nivel son capaces de reconocer aspectos vinculados al contenido del texto, pero que no están presentes en él. Este nivel se relaciona con la interpretación de la información con base en la experiencia y conocimientos previos, que en alguna medida se verán modificados con la nueva información que se encuentra en el texto que se está leyendo.

Este nivel está relacionado con el procesamiento de la información que se lee para darle un sentido propio, para alcanzarlo, se necesita que el alumno comprenda la relación entre las diferentes partes del texto, reconozca la coherencia de cada parte y del texto en general. Por ejemplo, los alumnos deben valorar si existe coherencia al interior de las oraciones de un párrafo, entre los diferentes párrafos de un texto o entre diferentes textos que abordan un mismo tema. Lo anterior implica, relacionar distintos fragmentos de información para darles sentido y así poder comparar si esos fragmentos proporcionan información libre de contradicciones, si se puede comparar o complementar o si se identifica en su contenido una relación de causa-efecto, todo lo anterior con la intención de tener una mejor comprensión de lo leído.

En este nivel de comprensión, los alumnos le dan sentido a aquello que está completamente definido en el texto, lo cual implica un nivel de interpretación en el cual los lectores realizan suposiciones que deben tener como base elementos explícitos del

texto. Por ejemplo, identificar ideas principales y secundarias de un párrafo o reconocer la estructura de un texto cuando ésta no es explícita a partir de la organización de títulos y subtítulos.

Nivel crítico

En este nivel entra en juego el contexto y los referentes socioculturales propios de cada lector, en esencia: las ideologías, los valores, las convenciones y presupuestos que permiten a los alumnos ser capaces de realizar una lectura reflexiva a partir de la cual se cuestione el contenido del texto, la posición que adopta el autor con relación al tema abordado, el propósito del escrito y el contexto en el que éste fue creado.

En este nivel, el lector es capaz de reflexionar sobre el contenido del texto, evaluar y adoptar una postura sobre lo que se expresa en él, para lo cual necesita comprenderlo globalmente, identificar el propósito del texto y la intención del autor al escribirlo, para poder tomar una postura frente a lo que se dice en el texto y elaborar argumentos que le permiten justificar esa postura, puede vincular el contenido del texto con lo que ya sabía sobre el tema y aprovechar su conocimiento, la información, las percepciones y los valores que posee, para ir más allá del propio texto, con la intención de relacionar la información contenida en el escrito con sus marcos de referencia, que pueden ser teóricos o empíricos, esto con la intención de construir un conocimiento que tome como base lo que se propone en el texto, pero que supere y cuestione lo que se plantea en él.

En este nivel no solo interesa lo que se dice en el texto, también es importante el cómo se dice y el porqué, para identificar lo que está “detrás” del texto, por ejemplo, la motivación del autor para escribir la obra. Lo que se necesita para este nivel es que los lectores utilicen sus conocimientos y experiencias para comparar, contrastar o plantear hipótesis sobre el contenido del texto, sus propósitos explícitos e implícitos, el contexto en el que surge y la función que tiene en ese contexto.

2.5 Momentos de comprensión lectora

Se iniciará este apartado justificando la importancia de abordar los momentos de comprensión lectora, como parte de los referentes teóricos de la presente investigación.

En primer lugar, el proceso de comprensión lectora no se limita únicamente al momento en que un alumno está frente a un texto, pues para que el proceso de lectura sea eficiente, se tienen que implementar estrategias previas y posteriores al momento específico de lectura.

En segundo lugar, los momentos de comprensión lectora les dan contexto a las estrategias para comprender un texto, es decir, éstas cumplen su función si se utilizan en el momento pertinente, por ejemplo, la predicción solo tiene sentido antes de leer el texto o durante la lectura, pues después de la lectura no tendría sentido realizar predicciones cuando ya todo es certeza sobre el contenido del texto.

En tercer lugar, hay una justificación metodológica, pues las estrategias, que se implementan en los tres momentos de lectura, pueden servir como indicadores u observables, para determinar si los docentes realmente están fomentando la comprensión lectora, pues una forma de saberlo es identificando si están impulsando en los alumnos el conocimiento, análisis, apropiación y uso de estrategias eficientes para desarrollar su capacidad para comprender un texto.

Finalmente, es necesario cuestionar la forma en que tradicionalmente se aborda la comprensión lectora en el aula, es decir, como una actividad que se limita a “entregar” a los alumnos un texto para que lo lean y respondan preguntas únicamente a partir del contenido de la lectura.

Antes de pasar a los momentos de comprensión lectora, es pertinente recuperar la definición de estrategias de lectura, ya que como se ha mencionado, son éstas las que integran los momentos de la lectura.

Isabel Solé plantea que:

La necesidad de enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje, y a cuestionar la creencia de que una vez un niño aprende, puede ya leerlo todo y que puede también leer comprensivamente. En su conjunto, nos hace ver que, si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (Solé, 2007, p. 40).

Con relación a las estrategias de comprensión lectora, Carrasco, (2003) establece que un lector emplea distintos procedimientos para identificar, interpretar, inferir y construir significados a partir de un texto y disminuir la incertidumbre al lograr un nivel satisfactorio, de acuerdo con lo que el escritor pretende expresar. Este autor concibe las estrategias de comprensión como acciones que se realizan para lograr construir significado a partir del texto. Los estudiantes que conocen estrategias de comprensión y las emplean adecuadamente para entender el texto, pueden concebirse como lectores competentes o que son capaces de cumplir con uno de los propósitos esenciales de la lectura que es comprender lo que se lee.

Por su parte, Goodman, (2002) plantea que el proceso de lectura necesita de estrategias, y estipula que éstas son un amplio esquema que permite obtener, evaluar y emplear información, para él, la lectura es un proceso intencional, que requiere de las habilidades cognitivas del lector, por lo tanto, las personas al leer, no responden solo a un estímulo sensorial, la lectura es una actividad cognitiva, que para ser eficiente, requiere de un propósito, un orden y una lógica, que permita partir de la habilidad lectora que se posee, diseñar una estrategia para interactuar con el texto, de tal forma que, a partir de esa interacción el lector pueda darle sentido al texto o comprenderlo, tomando en cuenta que las estrategias no pueden ser algo rígido pues se tienen que ejecutar y modificar tomando en cuenta las características del texto que se pretende leer, el propósito del lector y el contexto social, cultural y emocional que rodea al proceso de lectura.

Se tomó como principal referencia para el contenido de las siguientes páginas, el trabajo de Isabel Solé, quien plantea que las estrategias, son un conjunto de acciones ordenadas, con un propósito definido, es decir, dirigidas al logro de una meta, que en el caso de la comprensión lectora, regulan la actividad del lector, en la medida en que su

aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se propone, tomando en cuenta que las estrategias no son procedimientos totalmente prescriptivos. “...las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (Solé, 2007, p. 69).

Otras características de las estrategias, que menciona Solé, son la autodirección, definida por la existencia de un objetivo y la conciencia de que éste existe, el autocontrol, ligado a la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los propósitos que sirven de guía y la flexibilidad, que es la posibilidad de realizar las modificaciones necesarias.

En buena media, la autodirección, el autocontrol y la flexibilidad, sumadas a los conocimientos y experiencias previas y las competencias comunicativas, posibilitan al lector comprender el significado del texto, a partir de asimilar, organizar, procesar y utilizar la información que éste ofrece.

Solé clasifica el proceso lector en tres momentos: antes, durante y después de la lectura y lo que da sentido a esos tres momentos, son las estrategias que se utilizan para lograr que el lector comprenda el texto de mejor manera.

Cabe mencionar que, en la práctica, los momentos de lectura tienen que verse como un todo integral y no pueden establecerse límites claros entre lo que se hace antes, durante y después de la lectura, pues la mayoría de las estrategias se pueden emplear en más de un momento, pero, con fines explicativos a continuación se abordan por separado cada uno de estos tres momentos y se mencionan algunas de las estrategias que se emplean en ellos.

Antes de la lectura

Para Solé, las estrategias que se pueden desarrollar antes de la lectura, ayudan a mejorar la comprensión, además, se encuentran estrechamente relacionadas, de tal

manera que, unas suelen llevar a las otras. Lo importante es que el alumno comprenda cuales son las características y función de esas estrategias, pero sobre todo que identifique cuál o cuáles le conviene usar antes de leer un determinado texto, algunas de las estrategias que se pueden emplear en este momento de lectura son las siguientes.

1. Objetivos de lectura

El aspecto más importante antes de iniciar la lectura e incluso durante y después es el propósito de lectura, hay múltiples razones para ello, principalmente porque ayuda a darle sentido a la actividad de leer.

Es necesario comprender los propósitos explícitos e implícitos que se tienen al leer, una manera de lograrlo es respondiendo tres preguntas: ¿qué tengo que hacer?, ¿por qué tengo que hacerlo? y ¿para qué tengo que hacerlo? al responder estas preguntas el lector podrá tener una postura activa ante la lectura.

Aunque los propósitos de lectura pueden ser tan variados como el número de lectores e incluso un lector puede leer el mismo texto con diferentes propósitos en distintos momentos, Solé establece que hay una gran diversidad de objetivos, pero menciona algunos que establece como genéricos que pueden ser importantes en la vida adulta y trabajarse en la escuela:

- Leer para obtener información precisa.
- Leer para aprender.
- Leer para seguir instrucciones.
- Leer para obtener información de carácter general.
- Leer para revisar un escrito propio.
- Leer por placer.
- Leer para comunicar un texto a un auditorio.
- Leer para practicar la lectura en voz alta.
- Leer para dar cuenta de lo que se ha aprendido.

2. Ideas generales

Las estrategias lectoras estarán determinadas por la concepción que se tenga de lo que es leer, las ideas más importantes en torno a ello, son:

- Leer es mucho más que dominar un conjunto de estrategias para la lectura, tiene que ser sobre todo una actividad voluntaria y placentera, eso ayudará a que alumnos y maestros estén dispuestos respectivamente a aprender y a enseñar a leer comprensivamente.
- Si la lectura es valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute, la escuela debe propiciar momentos en los que se “trabaje” la lectura y otros en los que se lea por placer.
- El maestro debe sentirse a gusto con la lectura y permitir que sus alumnos lo vean leer por placer, para que se convierta en un modelo para ellos.
- La lectura no debe ser concebida como una actividad competitiva, sino como fuente de conocimiento, placer y bienestar.
- La actividad de lectura debe ser significativa para los alumnos, tiene que responder a una finalidad y lograr que ellos puedan comprender, aprender y compartir sus experiencias lectoras.
- Los textos que se propongan a los alumnos deben ser pertinentes, tomando en cuenta sus capacidades y además se les deben brindar los apoyos necesarios para que superen los retos que la actividad de leer, siempre debe implicar.

3. Motivación para la lectura

El lector siempre debe estar motivado y encontrar sentido a lo que va a leer, con el apoyo necesario y la confianza del lector en sí mismo, el proceso de lectura, dejará de ser una actividad abrumadora, para convertirse en lo que siempre debe ser: un reto estimulante.

4. Revisión y actualización de conocimientos previos

Para activar o recuperar lo que los alumnos saben sobre el texto que van leer se pueden responder preguntas similares a las siguientes: ¿qué sé sobre el contenido del texto?, ¿qué conozco sobre temas afines al que se aborda en el texto?, ¿qué conocimientos poseo sobre el autor del texto, el género al que pertenece y el tipo de texto que leeré?

5. Establecer predicciones sobre el texto

Para realizar predicciones se puede partir de la identificación del tipo de texto que se leerá y el reconocimiento de la función y las características convencionales que tiene ese tipo de textos, la forma en que está organizado su contenido, es decir, cuáles son los títulos y subtítulos que lo integran y el resto de marcadores textuales que incluye la lectura (imágenes, tablas, gráficos). Pero, sobre todo se deben recuperar las experiencias previas de los alumnos con textos y temas similares que permitan inferir el contenido del texto.

6. Generar preguntas sobre el texto

Un lector no debe conformarse con responder las preguntas que un agente externo le haga sobre el texto, el lector debe interrogar al texto a partir de sus propios intereses e incluso interrogarse a sí mismo, para clarificar su postura ante el texto. El lector, nuevamente tiene que hacer uso de sus conocimientos previos, para hacer consciente lo que sabe y lo que no sabe sobre el tema y sobre el tipo de texto que abordará. El generar preguntas antes de la lectura, puede centrar la atención del lector en el texto y eso mejorará su comprensión.

Durante la lectura

Las estrategias más complejas de explicar son aquellas que se desarrollan durante la lectura, pues identificar los procesos cognitivos que se están realizando mientras se decodifica el texto, requiere un enorme esfuerzo metacognitivo y de autoconocimiento, sin embargo, pueden englobarse como aquellas estrategias que permiten a lo largo de la lectura, elaborar y probar inferencias de diferentes tipos, y aquellas estrategias que permiten evaluar aspectos del texto como su consistencia interna y posible discrepancia entre lo que el texto dice y lo que se conoce con anticipación. Algunas de las estrategias que pueden emplearse en este momento se describen a continuación.

1. Tareas de lectura compartida

El alumno debe percibirse como un sujeto activo que construye una interpretación del texto mientras lo lee. En el momento de la lectura propiamente dicha, tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector y las estrategias buscan regular su comprensión, por lo que la enseñanza de esas estrategias no puede hacerse al margen de la actividad de leer y por esa razón son necesarias las actividades de lectura compartida. Que consisten en que algunas veces el docente y en otras los alumnos asumen la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de incluir a los demás en ella.

En estas tareas se da de manera simultánea, la demostración de la estrategia por parte del profesor y los alumnos asumen progresivamente la responsabilidad en cuatro estrategias básicas, que son:

- Se elabora una recapitulación del texto leído.
- Se realizan aclaraciones o explicaciones sobre dudas que se tienen acerca del texto.
- Los alumnos responden preguntas sobre el texto.

- Se establecen predicciones sobre lo que falta por leer.

En el ámbito escolar, la lectura puede ser entendida como una actividad compartida, pues, al formar parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje debe entenderse como una situación conjunta donde, docente y alumno interactúan, sin embargo, no se trata de un proceso unidireccional en el que el docente muestra una estrategia, el alumno es guiado o comparte esas estrategias por el maestro y finalmente, el estudiante les da un uso autónomo a éstas, sin embargo, la apropiación de estrategias de lectura es entendida por Solé (2007, p. 103) como algo dinámico, que está determinado por la complejidad de la estrategia y del texto que se pretende abordar con ella. Por esa razón, es probable que en algunos casos la demostración de una estrategia por parte del docente, sea muy necesaria y en otros, pueda omitirse. La autora plantea que, por una parte, los alumnos siempre pueden leer mejor con apoyo de sus maestros y, por otro lado, deben lograr cierto nivel de competencia mediante actividades de lectura autónoma.

Las actividades de lectura compartida entre docente y alumnos, deben ser concebidas como un medio para la evaluación formativa de la lectura de los estudiantes, pues les permitirá valorar en qué medida los estudiantes se han apropiado de las estrategias de lectura, lo cual le permitirá intervenir para apoyar a sus alumnos en las necesidades que presenten, las estrategias compartidas que se pueden fomentar en este momento son:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.
- Relacionar la nueva información con el conocimiento previo.

2. Lectura independiente

Cuando los estudiantes leen solos, deben emplear las estrategias que están aprendiendo. En este momento, los lectores deben imponer su ritmo y abordar el texto en función de sus propósitos lectores, lo cual sirve como una forma de evaluar la apropiación de las estrategias que han trabajado.

3. Identificación de errores y lagunas de comprensión

El poder identificar que no se está comprendiendo lo que se lee ubica al estudiante en un nivel de lector experto. Los lectores expertos no solo son buenos lectores porque comprenden lo que leen, sino porque cuando no comprenden, se dan cuenta y se detienen a analizar lo que está pasando. Aunque, detectar los errores es únicamente un primer paso para leer eficientemente, pues después, se tendrá que identificar lo que se puede hacer para solventar el obstáculo.

Después de la lectura

En muchos casos, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, se limita a pedir a los alumnos que resuman o sintetizen un texto, pero no establecen los procedimientos que deben realizarse para cumplir con esas encomiendas. Para este momento de lectura, se plantean tres estrategias.

1. Identificación de la idea principal

Para Solé (2007), es necesario distinguir entre tema e idea principal, el tema identifica aquello de lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o sintagma y

se puede identificar respondiendo la pregunta: ¿de qué trata el texto? La idea principal es la explicación que el autor hace sobre el tema, puede ser explícita o estar implícita. Se expresan a partir de una oración simple o dos o más oraciones coordinadas y puede encontrarse con la respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema? Pero, es necesario tener en cuenta que la idea principal resulta de la combinación de los objetivos que tiene el lector al aproximarse a un texto, de sus conocimientos previos y de lo que el autor quiera transmitir mediante su texto.

Uno de los aspectos que se deben tomar en cuenta, es que, cuando se pide a un alumno que identifique lo más importante de un texto o lo que el autor quiso transmitir, no se está enseñando como encontrar la idea principal del texto, se está valorando si el alumno puede o no encontrarla, lo que lleva en algún sentido a sustituir la enseñanza por la evaluación.

2. El resumen

En la elaboración de un resumen se conjuntan las habilidades para la lectura y la escritura. Para elaborar un resumen, se requiere tratar la información que contiene el texto de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones, por otros que los engloben o integren.

Cooper (citado por Solé 2007, p. 129) propone que, para enseñar a resumir párrafos de texto, es necesario lo siguiente:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repite.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una oración-resumen del párrafo o bien a elaborarlo.

Obviamente los lineamientos anteriores, tendrán que adaptarse en función de los propósitos de lectura que se tengan, pero, las reglas más comunes que se utilizan para resumir el contenido de un texto son: omitir, seleccionar, generalizar, construir e integrar.

Es necesario que los estudiantes comprendan por qué necesitan resumir un texto, que participen conjuntamente en la realización de los resúmenes que ejecuta su profesor y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma, y reflexionar sobre su realización.

3. Formular y responder preguntas

Una pregunta pertinente es aquella que logra ser coherente con el objetivo que se persigue con la lectura.

Las preguntas pueden clasificarse de la siguiente manera:

- Preguntas de respuesta literal, cuyas contestaciones aparecen tal cual en el texto.
- Preguntas de búsqueda de información, cuya respuesta son deducibles, pero requieren que el lector relacione diversos elementos del texto y en algún nivel, realice inferencias.
- Preguntas de elaboración personal, toman como referente el texto, pero se requieren de conocimientos previos y la opinión del lector.

En las páginas precedentes se han descrito los conceptos de currículum, práctica docente, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y momentos de lectura, porque son los aspectos que abordaremos en los siguientes capítulos, en el caso del currículum, la reflexión se centrará en los principales documentos que forman parte del currículum estructural formal, la revisión de dichos documentos estará centrada en la forma en que se aborda en ellos la noción de comprensión lectora. También se abordará cómo se trabaja la comprensión lectora en la práctica docente y para ello, se consideró necesario definir qué se entiende por comprensión lectora. Además, es pertinente

describir los niveles de comprensión lectora, porque con frecuencia se menciona que los alumnos tienen un bajo nivel de comprensión lectora, lo cual significa que se encuentran en un nivel literal y, por lo tanto, solo son capaces de realizar determinadas acciones al momento de leer un texto y en ese sentido es importante saber cuáles son esas acciones y que tendrían que poder hacer los estudiantes para considerar que se encuentran en un nivel de comprensión lectora inferencial o crítico.

Capítulo 3

Exclusión de la comprensión lectora en el currículum estructural-formal de educación primaria

En el presente capítulo se pretende dar cumplimiento al primer objetivo de la investigación: Explicar la forma en que se aborda la comprensión lectora en el currículum estructural-formal de educación primaria. Para tal fin fueron seleccionados los documentos que tienen una mayor repercusión en la práctica docente.

En primer lugar, se abordará el Programa Sectorial de Educación, se sabe que éste es un documento de política pública a nivel federal y que por lo tanto, no aborda aspectos concretos del trabajo en aula, sin embargo, es un documento rector que sirve de guía para la elaboración de leyes secundarias y programas específicos, sin embargo, se puede apreciar que mucho de lo que en él se establece no se ha podido llevar a la práctica, en alguna medida por la contingencia sanitaria causada por la presencia del virus SARS-CoV-2, pero también en buena parte, por la falta de claridad que ha tenido el actual gobierno en torno a los temas educativos en general.

En segundo lugar, se revisó la Estrategia Nacional de Lectura, por percibirla como la propuesta federal que mayor incidencia debería tener en el tema de la comprensión lectora. Sin embargo, es una propuesta que se pilotearía en el ciclo escolar 2019-2020, pero cuyo pilotaje tuvo que suspenderse, también por la contingencia sanitaria, lo que ha impedido que hasta el momento se generalice en las aulas de las escuelas mexicanas.

En tercer lugar, se analizaron los Planes y Programas de Estudio del 2011, 2017 y 2023. Estos documentos fueron elaborados en los sexenios de Felipe Calderón (2006 – 2012), Enrique Peña Nieto (2012 – 2018) y Andrés Manuel López Obrador (2018 – 2024), respectivamente.

En cuarto lugar, se describen los resultados que se han obtenido a nivel nacional en las pruebas PISA y PLANEA. A estas evaluaciones se les pueden realizar muchas críticas, sobre todo ligadas al desconocimiento del contexto mexicano y de la heterogeneidad de

los estudiantes que son evaluados con una misma prueba, sin embargo, en el ámbito de la política educativa, en los sexenios recientes, e incluso al inicio del presente se les consideraba como un criterio válido para evaluar el nivel de logro de aprendizaje de los alumnos.

En quinto lugar, se revisó el perfil docente que se diseñó en la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, pues dicho perfil debería servir como parámetro para que los docentes de educación básica identifiquen las habilidades con las cuales deberían contar para ejercer de mejor manera su labor docente, sin embargo, dicho perfil se ha utilizado sobre todo para evaluar a los profesores y no para diseñar un trayecto formativo que les permita a los docentes en servicio mejorar su práctica.

Por último, se exploró la parte del Plan de estudios de la Escuela Normal, relacionado con el campo formativo de lenguaje, pues se consideró de interés, conocer cuáles son las herramientas que se brinda a los profesores en formación para trabajar en las aulas el desarrollo de la comprensión lectora.

Se analizaron documentos que corresponden a sexenios diferentes, pues esto es un reflejo de lo que ha sucedido en la educación básica de nuestro país, sobre todo como consecuencia de los cambios de partido político que se han dado en los últimos tres sexenios, lo cual ha provocado que cada nuevo gobierno busque reestructurar el currículum formal, denostando el propuesto en el sexenio anterior, pero, sin una verdadera evaluación curricular, pedagógica o didáctica y mucho menos, de su impacto en el proceso formativo de los estudiantes, como consecuencia, en el ciclo escolar 2022-2023 tuvieron que convivir planes y programas de estudio y Libros de Texto Gratuitos del sexenio pasado, antepasado y presente.

3.1 La noción de comprensión lectora en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024

Se reconoce que La Ley General de Educación (LGE) es el documento que mayor injerencia debería tener en las legislaciones secundarias y en el resto de las normativas y programas relacionados con los aspectos educativos en México, sin embargo, se pudo identificar que es mínima la presencia que la comprensión lectora tienen en dicha Ley, ya que únicamente se le menciona en el inciso II del Artículo 18 que se localiza en el capítulo IV, en él se plantea lo que se debe entender por orientación integral de la educación. En el inciso mencionado, se dice que: “La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, son elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos” (Cámara de Diputados, 2019, p. 9).

Aunque es mínima la mención que se hace de la comprensión lectora en la LGE, nos parece acertado que se le conciba como un elemento que se debe tomar en cuenta cuando se habla de una orientación integral de la educación, además, que se le reconozca como una herramienta útil para construir conocimientos relacionados con el lenguaje y con otras asignaturas. Sin embargo, como veremos más adelante, esas intenciones no se traducen en acciones o programas que contribuyan de forma significativa a elevar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Por lo cual podemos decir que el enfoque que se le da en esta Ley, aunque mínimo es correcto, pero como suele suceder con muchas normas tan generales en nuestro país, se convierte en letra muerta cuando tiene que traducirse en acciones más concretas o normativas más específicas.

En cuanto al Programa Sectorial de Educación (PSE), sucede algo similar a lo que ocurre con la LGE, es decir, se establece que la comprensión lectora es un aspecto muy específico en el proceso formativo de los alumnos y en la práctica docente y que en documentos como la LGE o el PSE se plantean criterios muy generales de política educativa, sin embargo, es importante identificar si dentro del ideal formativo del modelo de la Nueva Escuela Mexicana, que es la propuesta que está impulsando el actual

gobierno, se establecen condiciones para implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora, que ha sido una tarea pendiente de anteriores administraciones.

El Programa Sectorial de Educación fue publicado el 6 de julio del 2020, cerca de dos años después de haber iniciado el presente sexenio y está organizado a partir de seis objetivos prioritarios: (SEP, 2020a, p. 20).

1. Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
2. Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
3. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.
4. Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
5. Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.
6. Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Como puede observarse solo los dos primeros objetivos tienen cierta relación indirecta con el tema de la comprensión lectora.

El primero, porque habla de una educación integral e indudablemente la comprensión lectora debe formar parte de un proceso formativo que sea integral, pues tiene que concebirse como una habilidad que permitirá a los alumnos de Educación Primaria seguirse desarrollando como estudiantes y fuera de la escuela les facilitará integrarse de

una mejor manera en un mundo en el que la comunicación escrita es fundamental y diversa.

El segundo objetivo, habla de una educación de excelencia, la cual necesariamente debe contemplar que los alumnos tengan una comprensión lectora superior al nivel literal y que ésta sea abordada como un elemento transversal, es decir que su enseñanza y aprendizaje no se limite a la asignatura de lengua, pues la lectura está presente en todos los campos formativos y permite acceder a la información y al conocimiento que se encuentra en distintos soportes y lenguajes.

El resto de los objetivos, abordan aspectos lejanos a la comprensión lectora, pues incluso el tercero, que alude a los docentes, deja en un segundo plano el aspecto formativo de los maestros y esto se ha traducido, hasta el momento, en la ausencia de un proyecto de formación docente, pues las actividades de formación docente se limitan a ofrecer videoconferencias (*webinars*) que no se integran en un trayecto formativo claro o cursos aislados en los Centros de Maestros a los cuales los docentes se inscriben sobre todo para obtener puntos para la promoción horizontal.

Explícitamente, el PSE está orientado a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, que promueva el aprendizaje permanente para todos (SEP, 2020a, p. 5). Sin embargo, a lo largo del documento el discurso está centrado sobre todo en la inclusión y la equidad y el componente de calidad, no toma como un referente la mejora de las prácticas docentes, una reforma curricular o estrategias de innovación en metodologías didácticas o materiales educativos que pudieran contribuir a darle sentido pedagógico a esa noción de calidad, un concepto que, además, es difícil de desligar de una perspectiva tecnócrata, tan criticada por el actual gobierno.

Se supone que en el presente sexenio el término de calidad tendría que haber sido sustituido por el de “excelencia” y se parte del hecho de que la educación que actualmente reciben los alumnos, no tiene esa cualidad (SEP, 2020a, p. 17). Se entiende como educación de excelencia aquella que contribuya a “...formar mexicanas y mexicanos incorruptibles, responsables, con sentido comunitario y de solidaridad, conciencia ambiental, respeto por la diversidad cultural y un profundo amor por la Patria.” (SEP, 2020, p. 8). Como puede apreciarse, la noción de excelencia está más ligada a

una perspectiva social, ambiental, cultural y cívica, lo cual, en términos sociales es muy positivo e incluso necesario, pero deja en un segundo plano el aspecto académico, que también tienen importancia en el proceso formativo de los estudiantes, sobre todo cuando no se limita lo académico a contenidos conceptuales y se trabajan integrados a lo académico, aspectos cognitivos y metacognitivos que le permitan a los alumnos seguir aprendiendo durante su vida escolar y después de ésta y en esos procesos, la comprensión lectora tiene un papel importante.

El PSE rescata varios principios del Plan Nacional de Desarrollo, especialmente dos: “*No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera*” y “*Por el bien de todos, primero los pobres*”, lo cual, resulta en extremo loable, pues es necesario tomar en cuenta estos principios, sobre todo por los beneficios u oportunidades que puede traer para quienes por tanto tiempo han sido discriminados, maltratados, marginados y olvidados. Pero también se tiene que tomar en cuenta la complejidad de abordar de forma integral temas de exclusión y cobertura y al mismo tiempo lograr una mejora significativa en el aprendizaje de los alumnos.

Para justificar las acciones futuras, en el PSE se realiza una descripción de las características del sistema “heredado” de anteriores sexenios y se mencionan, entre otras, las siguientes: Planes y programas de estudio fuera del contexto social, métodos pedagógicos obsoletos y trámites burocráticos que no son acordes a la realidad de las escuelas. Sin embargo, la versión del Plan de estudios 2022, los programas de estudio publicados en agosto del 2023 y los Libros de Texto Gratuitos que se corresponden con esos documentos, no han estado acompañados de procesos formativos que permitan a los profesores transformar su práctica docente en el sentido que se requiere si se desea estar en sintonía con la pedagogía crítica y las epistemologías del Sur, que son los principales fundamentos teóricos de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana.

Dentro del PSE se reconoce que en las evaluaciones estandarizadas que miden el nivel de logro educativo, básicamente PISA, el desempeño de los estudiantes mexicanos en matemáticas, lenguaje y ciencias, que son las áreas que se evalúan en esta prueba, no es el deseable, pues la gran mayoría de los alumnos que la responden, se ubican en el

nivel 1 y 2, que son los más bajos. En ese sentido, como ya se ha dicho, uno de los aspectos que debería contemplar una educación de excelencia, es que los alumnos comprendan lo que leen. Lo cual sería de ayuda para que los estudiantes mexicanos obtengan mejores resultados en pruebas estandarizadas, porque a pesar de que ese tipo de evaluaciones pueden ser muy cuestionables y no es deseable que un sistema educativo tenga como prioridad mejorar el desempeño en una prueba estandarizada, también, desde su óptica, brindan un panorama general del desempeño de los alumnos en las áreas que valoran.

De los seis Objetivos prioritarios que se citaron en páginas anteriores, se desprenden 30 Estrategias, integradas por un total de 274 Acciones puntuales que se pretenden realizar durante el sexenio. Como ya se ha mencionado, la calidad, la excelencia y la mejora de los aprendizajes deberían tomar en cuenta el desarrollo de la habilidad para comprender textos, sin embargo, en las estrategias que abordan la excelencia o la calidad, su presencia es prácticamente nula. Por ejemplo, la estrategia 2.2, plantea lo siguiente: “Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2020a, p. 44). Sin embargo, ninguna de las acciones puntuales derivadas de esta estrategia se vincula directamente con la comprensión lectora.

El contenido de la Estrategia prioritaria 2.5 es el siguiente: “Vincular los resultados de las evaluaciones de logro educativo con la toma de decisiones de las autoridades educativas para mejorar la calidad y pertinencia de la educación” (SEP, 2020a, p. 47).

Las siguientes “Acciones puntuales” se desprenden de la estrategia anterior y se vinculan con la comprensión lectora, porque toman como referente las evaluaciones de logro educativo y éstas toman en cuenta el manejo del lenguaje como un aspecto importante a evaluar y la comprensión lectora como un componente esencial en el dominio del lenguaje.

2.5.1 Promover que los resultados de las evaluaciones de logro educativo sirvan de base para mejorar la calidad y pertinencia de los contenidos y los procesos de enseñanza.

2.5.2 Impulsar prácticas pedagógicas innovadoras, inclusivas y pertinentes orientadas a garantizar el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con base en los resultados de las evaluaciones de logro educativo.

2.5.3 Definir modelos orientados a atender las necesidades educativas específicas para cada región del país, a partir de los resultados de las evaluaciones de logro educativo (SEP, 2020a, p. 47).

Con relación a las anteriores Acciones puntuales, quienes han coordinado la elaboración del Plan y los Programas de estudio de la NEM y los Libros de Texto Gratuitos, se han manifestado en contra de esas visiones “hegemónicas”, “capitalistas” y “neoliberales” que “defienden los intereses” de organismos “conservadores” internacionales, sin embargo, en el PSE se sigue tomando como un referente las pruebas que miden el nivel del logro, sobre todo PISA, que puede concebirse como el instrumento de evaluación educativa más representativo de las políticas neoliberales. Además, desde hace un par de sexenios los resultados de PISA han sido empleados como un argumento para justificar la necesidad de una reforma educativa y curricular, sin que las acciones que se han implementado, hayan contribuido significativamente a elevar el nivel de logro de los alumnos en esta prueba, mucho menos a una formación integral de los estudiantes. Muestra de ello es el hecho de que “... en lectura, México ocupa la penúltima posición de los países miembros de la OCDE con 420 puntos, mientras el puntaje más alto es de Estonia con 523 puntos, es decir, hay una brecha de 103 puntos, mientras la diferencia con el promedio de la organización (487) es de 67 puntos.”¹

La Estrategia prioritaria que tiene un mayor vínculo con la lectura es la 2.6: “Impulsar la democratización de la lectura como un componente indispensable para el desarrollo integral de las personas y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria” (SEP, 2020a, p. 48). Cabe mencionar que, en esta estrategia la lectura no se limita al ámbito escolar, ni a las edades típicas en que los alumnos cursan la educación primaria, lo cual es un aspecto muy positivo. Sin embargo, pareciera que la principal intención del gobierno es la distribución o entrega de material de lectura y esa es una condición

¹ Tomado de: <https://www.jornada.com.mx/2019/12/03/sociedad/034n1soc> Consultado el 21 de mayo del 2023.

indispensable para que las personas accedan a los libros, pero no suficiente para promover la lectura y mucho menos para favorecer que se comprenda mejor lo que se lee, como ya se demostró con el Programa Nacional de Lectura que surgió en el sexenio de Vicente Fox y que logró dotar a buena parte de las escuelas del país de Bibliotecas Escolares y de Aula, pero no estuvo acompañada de proyectos de formación docente o de estrategias contundentes de fomento a la lectura, que permitieran elevar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes².

Únicamente las siguientes Acciones puntuales, de la estrategia 2.6, abordan la promoción de la lectura.

2.6.4 Impulsar el uso de bibliotecas públicas, escuelas y otros espacios comunitarios para fortalecer los programas de fomento a la lectura entre la población.

2.6.5 Intensificar la difusión y promoción de los libros a fin de posicionar a la lectura como un hábito que permita sentir y pensar más allá de lo inmediato, con énfasis en los grupos históricamente discriminados.

2.6.6 Estimular desde la infancia el aprecio de la cultura y el hábito de la lectura como una práctica placentera y que abre posibilidades de conocimiento.

2.6.7 Propiciar el uso de espacios para fomentar el debate y la lectura como parte del derecho universal a la educación y el acceso a la cultura (SEP, 2020a, p. 48).

Como puede observarse, en este caso, el énfasis de la lectura está puesto en el disfrute estético y en su consolidación como un hábito, lo cual, por supuesto es necesario y se podría decir que más importante que el abordaje académico de la lectura, pero se puede considerar que esto último no debería dejarse de lado, aunque se reconozca que es un papel que le corresponde a la escuela más que a otro tipo de instituciones culturales.

En el PSE se establecen “Metas para el bienestar y Parámetros” y se pretende que éstas, sirvan para dar seguimiento a los avances en los seis objetivos prioritarios establecidos en ese mismo programa. En el caso de la Meta para el bienestar 2.1, (Porcentaje de

² <https://www.academia.org.mx/academicos-2017/item/exitos-y-fracasos-del-fomento-a-la-lectura-el-problema-es-la-falta-de-continuidad-y-evaluacion-de-campanas-y-programas> Consultado el 17 de junio del 2023.

eficiencia terminal del Sistema Educativo Nacional) se establece el Parámetro 2.2: (Porcentaje de estudiantes que obtienen al menos el nivel de dominio básico en la prueba PISA), se plantea que los elementos que se toman en cuenta en esta meta y parámetro, servirán para dar cumplimiento al objetivo prioritario 2 (Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional). Resulta poco congruente que se utilice la prueba PISA como un indicador del nivel de logro, cuando se ha expresado que la NEM, se inscribe en una perspectiva decolonial y emancipadora, que tiene como sustento la pedagogía crítica y las epistemologías del Sur, además de que se puede apreciar que en lo que va de este sexenio, no se han desarrollado acciones puntuales para elevar el desempeño de los alumnos. Propósito que, como ya se ha mencionado, carecería de sentido si se establece que la intención debería ser mejorar de forma integral los procesos de enseñanza y aprendizaje y no obtener un mejor puntaje en las pruebas estandarizadas.

Adicionalmente, se puede mencionar que la meta que se propone el actual gobierno con relación a la prueba PISA, es que se incremente el porcentaje de alumnos que alcanzan al menos el nivel 2, (de 6 niveles posibles), y que el gobierno establece como el nivel básico de competencia que se requiere para participar plenamente en la sociedad moderna. Además, a pesar de haber sido publicado en 2020a, el PSE solo toma como referentes los datos que arrojó la prueba PISA hasta 2015, aunque los resultados de 2018 en esencia no son diferentes a los obtenidos en 2015³ y en la aplicación del 2022, México ocupó la posición 102 de 137 países evaluados⁴.

A manera de síntesis, se puede decir que en el PSE el énfasis está puesto en la atención a los derechos humanos, la inclusión de la perspectiva de género, la atención a los grupos históricamente desfavorecidos y la cobertura en términos de ingreso y

³ Como puede verse en https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf Consultado el 20 de agosto del 2023.

⁴ Según la información que aparece en: <https://ortnoticias.com.mx/mexico-ocupa-el-lugar-102-de-137-paises-evaluados-por-la-prueba-pisa/#:~:text=Los%20%C3%BAltimos%20resultados%20del%20Programa,asociaci%C3%B3n%20civil%20Misi%C3%B3n%20Rescate%20M%C3%A9xico.>

Consultado el 25 de septiembre del 2023

permanencia en el sistema educativo, lo cual sin lugar a dudas es positivo, sobre todo, cuando falta tanto por hacer para lograr igualdad, equidad y justicia entre los diferentes grupos que integran nuestra sociedad, sin embargo, una educación de excelencia, también debería mostrar preocupación por la formación docente y el establecimiento de criterios pedagógico y didácticos que se constituyan como verdaderos ejes orientadores que contribuyan a transformar la práctica docente en pro de una formación integral de los alumnos.

Otro aspecto que está presente en el PSE es que la propuesta de innovación no se basa en mejores metodologías y enfoques de enseñanza, si no en el uso de recursos digitales, aunque ya se ha demostrado, que su simple uso, no mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, si no está sustentado y acompañado por un modelo pedagógico que convierta a las tecnologías en una herramienta que potencie el aprendizaje, no solo en una forma distinta de seguir haciendo lo mismo con recursos electrónicos.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que en este sexenio puede suceder lo que ha pasado en los previos, en los que se toma a las pruebas objetivas como un criterio importante para valorar el nivel de logro educativo y para diseñar políticas educativas, pero en la práctica no se realizan acciones concretas para mejorar la formación integral de los alumnos y muestra de ello, es el nulo avance que se ha tenido en esas pruebas en los últimos sexenios.

Finalmente podemos decir que se esperaba encontrar en el PSE algunos indicios sobre la importancia de desarrollar la comprensión lectora, como una posibilidad de contribuir a una formación integral de los alumnos, sobre todo porque en el artículo 3° de la Constitución, que es una normativa más general, en la adición que se publicó el 15 de mayo del 2019 se especifica que como parte de la orientación integral que deben tener los programas de estudio, debe incluirse en ellos la literacidad, es decir, la capacidad para comprender lo que se lee y generar un producto del lenguaje a partir de la lectura. Sin embargo, en el PSE el tema de la comprensión lectora tiene muy poca presencia y la literacidad está ausente.

3. 2 Estrategia Nacional de Lectura

La Estrategia Nacional de Lectura (ENL) es la propuesta del Gobierno Federal para promover la lectura a nivel nacional y por eso es necesario revisarla. La ENL sustituye al Programa Nacional de Lectura que estuvo vigente durante los tres sexenios anteriores, no es la intención en este apartado realizar una revisión de este último programa, pero se puede decir que tuvo algunos aciertos, como los programas de Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar, pues gracias a los Libros del Rincón, se logró dotar a buena parte de las escuelas y salones de clase de este país con libros pertinentes para la edad de los alumnos de cada grado de educación básica. Sin embargo, también tuvo algunos desaciertos, por ejemplo, la falta de programas sólidos para la promoción de la lectura e insuficiencia de recursos humanos, financieros y materiales para consolidar los esfuerzos que se realizaron para desarrollar en los alumnos el gusto por la lectura.

La ENL fue presentada en junio del 2019, el encargado de este proyecto es el coordinador nacional de la Presidencia, por lo que, aunque participan en ella varias instancias gubernamentales, se supone que es un proyecto directamente ligado al Gobierno Federal y abanderado por la Dra. Beatriz Gutiérrez Müller, presidenta del Consejo Honorífico de la Memoria Histórica y Cultural de México. Esta situación no ha sido relevante, pues, aunque al principio del sexenio parecía una buena señal el hecho de que la ENL, fuese encabezada por la esposa del Presidente de la República, hasta el momento no hay evidencias de que dicha estrategia se traduzca en acciones significativas dentro de las aulas de clase.

En agosto del 2019 inició la implementación del programa piloto de la ENL, la intención era que se llevara a cabo en una muestra de 2000 escuelas, sin embargo, se desconoce cuál fue el efecto que la pandemia generada por la presencia del virus SARS-CoV-2, causó en este proyecto, lo que sí es cierto, es que hasta el momento no se ha generalizado en las escuelas de Educación Básica, por lo que, lo único que se tomó en cuenta para su revisión fue el documento en el cual se establecen sus lineamientos generales. En dicho texto se encuentran los fundamentos teóricos y la metodología que se empleará para su implementación. Las perspectivas teóricas seleccionadas, son

pertinentes, y la propuesta de criterios, objetivos y acciones concretas también parecen correctos, el único inconveniente que se puede encontrar a este último aspecto es que serán los directores y maestros quienes se encargarán de operar esta estrategia y por lo tanto tendrán que formarse e informarse sobre ella y si esto no se maneja de forma adecuada podría ser percibida por los profesores como una carga administrativa más, limitando el potencial formativo que esta estrategia pueda tener.

Adicionalmente a lo anterior, el hecho que se trate de un programa que hasta el momento no cuenta con reglas de operación, ni presupuesto, probablemente, dependerá, para su implementación de la disposición que tenga la estructura educativa de las escuelas para realizar las acciones que emanen de esta estrategia.

La ENL forma parte del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), la función de este último es: "...beneficiar a escuelas públicas de educación básica mediante el fortalecimiento de las principales figuras docentes" (SEP, 2019, p. 9). En teoría, el PFCE, se creó para contribuir a la apropiación e implementación del Plan y Programas de Estudio, sin embargo, en la propuesta curricular de la NEM, tanto la ENL como el PFCE, no tienen presencia.

El PFCE está integrado por tres estrategias:

- Estrategia Nacional para el Desarrollo del Pensamiento Matemático y Científico.
- Estrategia Nacional de Lectura.
- Estrategia Nacional de Seguridad.

El fin específico de la ENL es: "La práctica lectora y la contribución a la formación integral de niñas, niños y adolescentes. Esto mediante estrategias de capacitación para que los docentes, apoyados por los directivos, desarrollen propuestas didácticas que potencien la práctica lectora y la literacidad" (SEP, 2019, p. 11). Resulta acertado el planteamiento que se hace en este propósito, primero porque a diferencia del Programa Sectorial de Educación en el que solo se habla de dotar de libros a la población, aquí se está tomando como principal referencia la práctica lectora y lo que es más importante, su contribución a la formación integral. En segundo lugar, el establecer la capacitación a docentes y

directivos como el camino para operar la estrategia, aunque a cinco años de lanzada esta estrategia, pareciera que no se trabajará en las aulas de clase. En tercer lugar, resulta acertada la incorporación del concepto de literacidad, que permitirá que el acto lector tenga una proyección más amplia tomando en cuenta que se vinculará con la producción textual de los alumnos.

La ENL:

... surge ante la necesidad de identificar y entender las causas de los bajos rendimientos de los estudiantes en la comprensión lectora. Por lo que la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), en el marco del PFCE, impulsa esta estrategia, cuyo objetivo es consolidar el liderazgo académico de directores y el fortalecimiento académico de los docentes (SEP, 2019, p. 27).

Lo anterior resulta preocupante, pues la DGDC, por la falta de personal y la escasez de presupuesto que le impide contratar más colaboradores, difícilmente podrá cumplir con la encomienda de impulsar esa estrategia. Aunque el éxito de un programa gubernamental no depende del presupuesto y cantidad de personal, sino del conocimiento, capacidad y creatividad de quienes lo promoverán. Por último, el hecho de que directivos y docentes fortalecerán su liderazgo académico suena muy esperanzador, pero se tendrá que esperar para ver cómo se opera esta idea, ante un sistema de formación docente de maestros en servicio, tan endeble como el que se tiene actualmente.

La ENL está organizada en tres ejes (SEP, 2019).

- Carácter formativo, busca que los alumnos adquieran el hábito de la lectura desde la infancia y se perfeccione la práctica lectora en la adolescencia.
- Carácter sociocultural, pretende que los estudiantes, ante la diversidad de títulos y accesibilidad, logren tener la posibilidad de elegir qué leer y, ante esta posibilidad, accedan a una cultura amplia.
- Carácter informativo, el cual contribuye a la concepción de que la lectura permite sentir y pensar más allá de lo inmediato.

En la ENL se concibe la práctica lectora como:

...el acto de leer en el que están involucrados todos los aspectos de la actitud o la disposición a actuar ante la lectura, el entorno, los ámbitos, la vida, el gusto, el lugar, los temas, los géneros y demás aspectos que caracterizan esta práctica cultural (SEP, 2019, p. 28).

En el citado documento se retoma la definición que Daniel Cassany plantea sobre literacidad:

abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etcétera (SEP, 2019, p. 28).

Resulta muy acertado que se conceptualice la práctica lectora y la literacidad de esta forma, pero seguramente, hará falta un gran esfuerzo para lograr que los docentes no solo se apropien de esas definiciones, que pueden resultarles un poco lejanas, si tomamos en cuenta su formación inicial y lo más importante, es poco probable, que los docentes, sin un acompañamiento pertinente, sean capaces de transformar su práctica docente, para que, a partir de ella, generen estrategias que permitan que los alumnos no vivan el acto lector como un proceso de decodificación de un texto, sino esencialmente como un acto de comprensión del mismo.

En la ENL (SEP, 2019), se establece que leer no es solo oralizar un conjunto de grafías, sino comprender un texto y que el acto de comprensión ésta ligado a complejos procesos cognitivos, por ejemplo: anticipar el contenido del texto, interpretarlo, tomando en cuenta los conocimientos previos que se tienen sobre el contenido del documento y sobre las características del tipo textual, plantear y verificar hipótesis sobre el contenido y elaborar inferencias para construir nuevos significados.

En la ENL, se reconoce que la lectura puede definirse desde tres diferentes perspectivas: lingüística, psicolingüística y sociolingüística y estas categorías, pueden relacionarse respectivamente con los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico),

que se abordaron en el capítulo anterior. En la ENL se plantea que los docentes deben reflexionar sobre: La necesidad de ampliar el concepto de lectura, la importancia de incorporar en sus prácticas la concepción sociocultural de lectura y la posibilidad de superar la concepción tradicional de lectura. Lo anterior resulta lógico, pero al solicitar que el docente “reflexione” sobre esos tres aspectos, pareciera que se delega en él, la operación de un programa que no establece lineamientos claros, sobre todo si para operar la estrategia, el docente tendrá que investigar o capacitarse fuera de su horario de trabajo, pues los profesores solo cuentan con el espacio de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para realizar trabajo colegiado y darle continuidad a su proceso formativo, pero desde la Subsecretaría de Educación Básica, suelen brindarse pocas herramientas para que los profesores utilicen los CTE como verdaderos espacios de formación en el servicio.

El propósito general de la ENL es el siguiente:

Realizar acciones estratégicas orientadas a impulsar el liderazgo directivo y fortalecer la formación teórica y metodológica de los docentes mediante estrategias de capacitación para el desarrollo de propuestas didácticas que fomenten la práctica lectora desde la concepción sociocultural. Y, con ello, promover la lectura para fortalecer los valores culturales y morales, impulsar la cultura de la paz, basada en la enseñanza del entendimiento humano, y contribuir a la formación integral de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2019, p. 38).

En términos generales el propósito es correcto, pero como ya se ha mencionado, resulta muy complicado que esta Estrategia se concrete en lo poco que le resta al presente sexenio, sobre todo, porque apuesta a que los docentes sean los que la operen y en los últimos sexenios no han existido estrategias de formación a nivel nacional que realmente hayan tenido un impacto significativo y perdurable para los docentes de Educación Básica.

En la ENL se establecen dos líneas de trabajo:

1. Fomentar la lectura e impulsarla como práctica transversal del currículo.
2. La Ruta de la Lectura.

Las dos líneas anteriores cuentan con algunas estrategias que guiarán su operación:

1.1 Diseño y desarrollo de estrategias didácticas para el docente.

1.1.1. Estrategia para usar la lectura como actividad transversal.

1.2 Diseño de acciones de fortalecimiento académico a docentes para identificar los intereses de los alumnos.

1.2.1. Fortalecer a directores y docentes en el uso de aplicaciones digitales.

1.2.2. Los intereses de los estudiantes como medios para acercarse a la lectura.

1.2.3. Fortalecer las prácticas lectoras de los docentes, contribuir en su formación para que logren diseñar estrategias innovadoras que favorezcan la práctica lectora de los alumnos en apego a la literacidad.

1.3 Diseño de acciones de fortalecimiento académico para el docente orientadas a identificar intereses y prácticas lectoras propias.

1.3.1. Fortalecer en directores y docentes prácticas de lectura y escritura que los consoliden como modelos a seguir.

2.1. Tramos de la ruta de la lectura.

Tramo 1. Diagnóstico de la experiencia lectora.

Tramo 2. Agenda para la lectura.

A partir de lo que se aprecia en el listado anterior se percibe que directores y docentes, tendrán que realizar un trabajo intenso para llevar a cabo las acciones que permitan garantizar el éxito de la ENL, pero, en la medida en que la comprensión lectora se constituya, en un elemento transversal, como se sugiere, el tiempo que se invierta en este proyecto, redundará en una mejora significativa del proceso formativo de los estudiantes.

Para finalizar, se puede decir que es muy positivo que, como se propone en la ENL, exista una modificación en el Plan y los Programas de estudio y a partir de ellos los docentes puedan contar con un marco teórico-metodológico, así como estrategias

didácticas y que, además, se reconozca que la práctica lectora debe permear el currículo de manera transversal. Sin embargo, en la versión de los Programas de estudio del 2023, el aspecto de la lectura quedó reducido a un Eje articulador: Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, lo cual significa que será un aspecto que tendrá que trabajarse a lo largo de toda la educación básica, pero sin criterios claros de cómo hacerlo, lo cual implica el riesgo de que los profesores no le den el peso necesario, como sucedió con los “Temas transversales” que se proponían en el Plan de estudios 2011.

Se puede decir que el fundamento teórico que se utiliza la ENL es pertinente y que al ser un proyecto que hasta el momento solo se ha implementado parcialmente en escuelas piloto, habrá que esperar para ver cómo se lleva a la práctica en la totalidad de las escuelas, sobre todo porque se pretende que sean los docentes quienes lo lleven a la práctica, lo cual resulta muy afortunado, aunque la formación que se tendrá que dar a los profesores, para que se apropien de una metodología como la que se propone, tendrá que estar muy bien estructurada, lamentablemente la capacitación que suele ofrecerse a los docentes es muy deficiente. Adicionalmente, podemos decir que, abordar la comprensión lectora desde una perspectiva sociocultural o desde la literacidad, implica procesos cognitivos más complejos que los que tradicionalmente se utilizan para desarrollar la comprensión lectora y por lo mismo, más difíciles de llevar a las aulas.

3.3 La comprensión lectora en los planes y programas de estudio de educación básica 2011, 2017 y 2022

Los planes y programas de estudio son los documentos normativos que mayor cercanía e impacto tienen en la práctica docente, pues en ellos se define cuál es el tipo de sujeto que se pretende formar (perfil de egreso), lo que se pretende que los alumnos aprendan (contenidos), cómo se propone enseñar esos contenidos (metodologías y enfoques de enseñanza-aprendizaje), y la forma en que se sugiere evaluar el aprendizaje de los alumnos, por ello resulta importante su exploración.

Se revisaron dos planes y programas de estudio, ambos estaban vigentes en el ciclo escolar 2022-2023. En ese momento, el Plan de estudios 2017 se aplicó en los tres grados de educación preescolar, primero y segundo de educación primaria, y primero y segundo de secundaria, y el Plan de estudios 2011, se aplicó de tercero a sexto de educación primaria y en tercero de educación secundaria.

Antes de hablar de los Planes de Estudio del 2011 y 2017, es importante mencionar que, en su momento, ambos formaron parte de una “reforma educativa”, pero que no deberían haberse llamado así, pues ni siquiera es pertinente hablar de una reforma curricular propiamente dicha, ya que en ninguno de los dos se planteó una propuesta sustancialmente diferente a la que le antecedió. Ninguno de los dos planes incluyó propuestas para formar un sujeto diferente al que se propuso en el plan de estudios previo, es decir, el Plan de Estudios 2011 es solo una adecuación del Plan de Estudios 2009 y el Plan de Estudios 2017, es un ajuste del Plan de Estudios 2011. Las diferencias que existen entre uno y otro son mínimas, sobre todo si se toma en cuenta el mapa curricular, pues si se les compara, tienen muy pocas modificaciones e incluso los contenidos que integran las asignaturas del ámbito académico tienen mínimas adecuaciones, tampoco en las metodologías o enfoques de enseñanza se proponen modificaciones sustanciales. Se plantea lo anterior porque es una de las razones por las cuales no se ha podido avanzar en el nivel de logro educativo, es decir, no se pueden esperar resultados diferentes implementando las mismas propuestas curriculares. En el caso del Plan de estudios 2022 y los programas publicados en 2023, el análisis que realizamos, fue muy superficial, puesto que se revisó con cierto detenimiento las versiones previas que se socializaron meses antes, pero la versión final que se publicó en agosto del 2023, contiene grandes modificaciones, sobre las cuales, por razones de tiempo, no fue posible profundizar, pues al momento de su publicación, ya se tenía muy avanzado el primer borrador de este informe de investigación y dado que sí constituyen un cambio sustancial en cuanto su fundamentación epistemológica, organización curricular, metodologías y contenidos, con relación a los Planes y programas de estudio del 2011 y 2017, se requería de un mayor tiempo para su análisis.

Plan de Estudios 2011

El Plan de estudios 2011, se autoconcibe de la siguiente forma:

...es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que conciben al ser humano y al ser universal (SEP, 2011b, p. 25).

Tomando en cuenta la definición anterior, en la que se mencionan los principales componentes que integran el Plan de estudios, se abordarán los siguientes elementos, pues estos son los que tienen mayor relación con la comprensión lectora.

- A. Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)
- B. Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios
- C. Competencias para la vida
- D. Perfil de egreso de la Educación Básica
- E. Propósitos para la enseñanza del Español
- F. Estándares Curriculares
- G. El papel del docente y el trabajo en el aula
- H. Contenidos curriculares

A. Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica

De manera explícita, lo que planteaba este Plan de Estudios, para consolidar la “Reforma” de la Educación Básica era:

...desarrollar una política pública, orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno,

al logro de los aprendizajes esperados, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2011b, p. 8).

En el fragmento anterior se pueden identificar las categorías conceptuales más relevantes de la propuesta curricular: calidad educativa, el alumno al centro del acto educativo, el logro de los aprendizajes esperados, estándares curriculares y desarrollo de competencias. Sin embargo, muchas de ellas no lograron tener el peso que intentó dársele en el momento de la redacción de los programas de estudio de cada grado y asignatura, pues éstos, se centraron sobre todo en el manejo de contenidos y la presencia de estas categorías se diluyó. Además de que no existió un proyecto de formación docente que fuese pertinente y permitiera a los profesores transformar su práctica docente en el sentido que sugería el Plan de estudios.

El Plan de estudios 2011, se basa en el desarrollo de competencias.

...el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (SEP, 2011b, p. 9).

Sin embargo, en el desarrollo de los contenidos la presencia de las competencias es mínima, sobre todo porque cuando se elaboraron los programas, primero se determinaron los contenidos a abordar, después las competencias a desarrollar en cada asignatura y finalmente las competencias para la vida y el perfil de egreso, cuando tenía que haber sido al revés, como lo plantean Maldonado García (2003) y Vargas Leyva (2008).

B. Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios

En el Plan de estudios 2011, se plantea que los principios pedagógicos permiten a los docentes y a quienes desarrollan materiales educativos, encauzar la transformación de las actividades pedagógicas, con la intención de lograr los aprendizajes esperados y mejorar la calidad educativa. Dichos principios son los siguientes.

- 1.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
 - 1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje
 - 1.3. Generar ambientes de aprendizaje
 - 1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
 - 1.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
 - 1.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
 - 1.7. Evaluar para aprender
 - 1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
 - 1.9. Incorporar temas de relevancia social
 - 1.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
 - 1.11. Reorientar el liderazgo
 - 1.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela
- (SEP, 2011b, pp. 26-37).

Lamentablemente, muchos de estos principios no se trabajaron en el aula, pues docentes, directivos y autoridades educativas privilegiaron el logro de los aprendizajes esperados y estos principios, que le dan contexto y sentido a esos aprendizajes, se dejaron de lado, a excepción de aquellos que se encontraban normados, como la

planificación, o algunos otros que, en la práctica, se les dio otra orientación, por ejemplo, la evaluación, que casi siempre se utilizó como mecanismo para asignar una calificación y no como una herramienta para orientar o reorientar el aprendizaje.

C. Competencias para la vida

El Plan y los Programas de estudios 2011 se basan en el desarrollo de competencia, éstas se definen como elementos que movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permiten el logro de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, pues para hacerlo se requiere tener una actitud positiva y la valoración de la forma en que se ponen en práctica esos conocimientos y habilidades. Se proponen cinco grupos de competencias para la vida (SEP, 2011b, p. 38).

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Estas competencias también tendrían que haber sido una inspiración permanente para el trabajo cotidiano de los docentes. El primer y segundo grupo de competencias, eran las que principalmente estaban relacionadas con la comprensión lectora, pues ambas requerían que se comprendiera lo que se leía, sin embargo en la mayoría de los casos los docentes se centraban en un abordaje “tradicional” de los contenidos y no se preocupaban por lo que debería ser prioritario en un modelo centrado en el desarrollo de competencias y que es justo que los alumnos desarrollaran esas competencias, que les permitirían seguir aprendiendo, pues, la habilidad de comprender lo que se lee, es básica

para acceder a buena parte de los conocimientos que se pueden construir a partir del contacto con la cultura escrita.

D. Perfil de egreso de la Educación Básica

En el Plan de Estudios 2011, el perfil de egreso, se expresaba en términos de rasgos individuales que deberían poseer quienes concluían la educación básica y al igual que los elementos que se han mencionado con anterioridad, las acciones que se realizaban en el salón de clases, en la escuela y en general en todos los espacios educativos deberían ser tomados en cuenta, para que todos los esfuerzos que en ellos se realizaban, contribuyeran a lograr el perfil de egreso e incluso éste, pudiera servir como indicador del avance en el proceso formativo de los alumnos, pero como ya se ha mencionado, la mayoría de las veces, el trabajo docente, se centraba en el abordaje tradicional de contenidos.

Los diez rasgos del perfil de egreso eran los siguientes.

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

(SEP, 2011b, pp. 39-40)

Como se puede observar, la comprensión lectora no tenía una presencia explícita. El inciso “a” (Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés), habla del lenguaje oral y escrito, pero lo abordaba como un proceso prioritariamente de interacción social y no como un proceso de comprensión de lo que se lee, que también tiene un componente social, al buscar la interacción entre quien lee y el texto, que en última instancia es un producto social. El inciso “c”, (Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes), se puede vincular con la comprensión lectora, pues para poder analizar y evaluar información es necesario comprender lo que se lee y en ese sentido la comprensión lectora tendría que haberse considerado como uno de los elementos que hubiesen ayudado a los alumnos a lograr el perfil de egreso, es decir, el dominio de la comprensión lectora tendría que haber estado explícito en el perfil de egreso, para que se atendiera su relevancia.

E. Propósitos para la enseñanza del Español

Los propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica son los siguientes:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

(SEP, 2011a, p. 15)

El tercer principio hace una clara mención a “comprender” diferentes tipos de textos, con el fin de que los alumnos amplíen sus conocimientos y logren sus objetivos personales, sin embargo, no había suficientes contenidos curriculares para que lo anterior se lograra, pues la comprensión de los textos no es en sí un contenido que se aborde en algunos grados específicos de la educación básica, sino algo que se tendría que ir desarrollando a partir del trabajo con las prácticas sociales del lenguaje (PSL), que en algunos casos, incluían la identificación de la función y características de algunos tipos de textos, pero si tomamos en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, de los alumnos que han concluido la educación básica, podemos decir que 12 años después de publicado el Plan de estudios 2011, este propósito no se logró.

Para cada subnivel de educación básica, se planteaban propósitos específicos, en el caso de la educación primaria, los propósitos de la enseñanza del Español eran los siguientes:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.

- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

(SEP, 2011c, p. 16)

En cuanto a los propósitos de educación primaria, se puede apreciar que el segundo, plantea que los alumnos deben leer comprensivamente diversos tipos de textos, sin embargo, esto no tuvo un impacto significativo en los contenidos de los programas de estudio, en los que la atención estuvo puesta en el análisis de la función y las características de los textos y aunque esto es un aspecto esencial para su comprensión, en los programas de estudio, la principal intención era que los alumnos reflexionaran sobre estos elementos, para que pudieran producir textos similares a los que analizaban, por lo que el aspecto de la comprensión lectora tuvo poca presencia en los contenidos de la educación primaria.

F. Estándares Curriculares

El componente curricular que mayor relación tenía con la comprensión lectora eran los Estándares curriculares y se definían de la siguiente forma:

“... son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo- aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares

internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. (SEP, 2011a, p. 22)

Los Estándares Curriculares se organizaban en cuatro periodos de la educación básica, el primero, al terminar el tercer grado de educación preescolar, el segundo al concluir tercer grado de educación primaria, el tercero al acabar el sexto grado y el cuarto periodo al finalizar el tercer grado de educación secundaria.

Se establecieron Estándares Curriculares para Español, Habilidad lectora, Matemáticas y Ciencias. En el caso de los Estándares de Español estos se dividen en cinco componentes:

1. Procesos de lectura
2. Producción de textos escritos
3. Participación en eventos comunicativos orales
4. Conocimiento del funcionamiento y uso del lenguaje
5. Actitudes hacia el lenguaje

Cabe resaltar que dentro de la asignatura Español, se abría un espacio para los “procesos de lectura” y un lugar fuera de Español para “habilidad lectora”, lo primero resulta muy positivo, pues en cada uno de los cuatro periodos en los que se dividía la Educación Básica se iba avanzando en cuanto a nivel de complejidad y en teoría, estos Estándares tendrían que haber servido al docente para determinar el nivel de avance de los alumnos. Lo que se establecía en los Estándares Curriculares representaba el dominio mínimo que los alumnos tendrían que poseer en determinadas habilidades, sin embargo, como se pudo comprobar a partir de las entrevistas que se realizaron a los docentes, en la mayoría de los casos los profesores de educación primaria, desconocían la existencia y características de los Estándares Curriculares. En cuanto al apartado “habilidad lectora” éste no se modificaba en esencia en los periodos correspondientes a

primaria y secundaria, lo único que cambiaba, era una tabla que incluía la cantidad de palabras que debería leer un alumno en función del grado que cursaba. Lo cual implicaba que existía cierta confusión al equiparar habilidad lectora con velocidad lectora.

Otra de las funciones de los Estándares Curriculares, era servir de base para que las entidades federativas diseñaran instrumentos que se utilizaban como diagnóstico, evaluación o acompañamiento para alumnos y docentes, esto último con la intención de que los docentes pudieran ofrecer un apoyo diferenciado para aquellos alumnos que presentaran algún nivel de rezago o un desempeño sobresaliente. Lamentablemente, lo anterior difícilmente ocurrió, pues ni las entidades federativas ni el gobierno federal y mucho menos los docentes, utilizaron los Estándares Curriculares como parámetros para regular sus prácticas evaluativas o de enseñanza.

La finalidad de los Estándares Curriculares en el campo del lenguaje era la siguiente:

...el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos (SEP, 2011b, p. 43).

Como puede apreciarse en el párrafo anterior uno de los propósitos de los Estándares Curriculares era lograr que los alumnos comprendieran diversos tipos de texto, entendiendo la comprensión como un elemento esencial para el aprendizaje permanente en la medida en que es necesario para la búsqueda, manejo, reflexión y uso de la información contenida en diversas fuentes, lo cual permitiría a los estudiantes acceder a formas de pensamiento que les posibilitaría construir conocimientos complejos, en alguna medida, gracias a la interacción con los textos.

Como una referencia de cuál sería el ideal que se pretendía alcanzar en términos de comprensión lectora, en el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, se incluían los elementos que caracterizan el nivel 3 de comprensión lectora para PISA (SEP, 2011a, p. 77). Ahí se establecía que para el año 2021 se pretendía:

...generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste (SEP, 2011a, p. 85).

Lo que habría que tener en cuenta es que en el 2011 se esperaba que para el 2021 un porcentaje mayoritario de mexicanos se ubicaría en el nivel 3 de PISA, lo cual obviamente no sucedió y la meta del actual sexenio era lograr que para el 2024, se elevara el porcentaje de mexicanos que se ubicaran en el nivel 2, lo cual implica una disminución en la meta a lograr. A lo anterior se suma la descalificación que autoridades educativas e incluso el Presidente de la república realizaron de la prueba PISA en el año 2023, cuando se difundieron los resultados que nuestro país obtuvo en la edición 2022 de dicha prueba.⁵

Lamentablemente, aunque el componente que mayor relación tenía con la comprensión lectora eran los Estándares Curriculares, estos fueron uno de los elementos que menor presencia tuvieron en los materiales educativos que se utilizaron en el aula, durante el periodo que el Plan de estudios estuvo vigente, como se puede apreciar en los Libros de Texto gratuitos y los recursos electrónicos que se incluyeron en las estrategias digitales del sexenio de Felipe Calderón (Habilidades Digitales para Todos) y Enrique Peña Nieto (@prende.mx).

Los Estándares Curriculares que tenían un mayor vínculo con la comprensión lectora en el periodo que concluye en tercer grado de primaria eran:

- 1.2. Infiere el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos.
- 1.3. Comprende la trama y/o argumentos expuestos en los textos.
- 1.4. Identifica las características generales de los textos literarios, informativos y narrativos, tomando en cuenta su distribución gráfica y su función comunicativa.

⁵ <https://aristeguinoticias.com/0612/mexico/no-tomamos-en-cuenta-resultados-de-pisa-amlo-ante-informe-sobre-rezago-educativo/> Consultada el 10 de diciembre del 2023.

1.5. Distingue elementos de la realidad y de la fantasía en textos literarios.

1.6. Identifica los textos adecuados y los fragmentos específicos para obtener, corroborar o contrastar información sobre un tema determinado.

1.7. Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica fragmentos del texto para responder éstas.

(SEP, 2011d, p. 18)

En el caso de sexto grado, los Estándares Curriculares que más se relacionaban con la comprensión lectora eran:

1.3. Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).

1.4. Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.

1.5. Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.

1.6. Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.

1.7. Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.

1.8. Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.

1.9. Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa, y adapta su lectura a las características de los escritos.

1.11. Interpreta la información contenida en cuadros y tablas.

(SEP, 2011e, p. 18)

Como ha mencionado, los Estándares Curriculares pudieron haber servido de mucho para que los docentes y otras figuras educativas, tuvieran elementos para guiar procesos

que favorecieran la comprensión lectora, sin embargo, las autoridades educativas no los promovieron, ni facilitaron procesos de capacitación que permitieran a los docentes apropiarse de ellos y muchos menos, diseñaron materiales educativos, impresos o electrónicos que los tomaran como guía para desarrollar la comprensión lectora, de forma graduada y sistemática.

G. Papel del docente y trabajo en el aula

En los programas de estudios 2011, se mencionan algunas actividades para el docente que están relacionadas con la comprensión lectora, se propone que el docente sea un facilitador y guía para:

- Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o hacer aseveraciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentar a los alumnos a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas a través de la confrontación con los propios textos o con opiniones de sus compañeros.
- Mostrar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor experimentado, con el fin de hacer evidentes las decisiones y opciones que se presentan al desarrollar estas actividades. En este sentido, el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita.
- Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura [...] a usar estrategias específicas durante la lectura, por ejemplo, realizar inferencias y crear o comprobar hipótesis, entre otras.

(SEP, 2011c, p. 32).

Como parte de las propuestas de trabajo con el lenguaje en los Programas de estudio de cada grado de educación primaria, se definían estrategias para abordar e interpretar textos:

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los objetivos centrales en la primaria y la secundaria. Se pretende que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos, lo cual requiere un trabajo sostenido a lo largo de toda la Educación Básica (SEP, 2011e, p. 34).

Las principales estrategias que ahí se proponían eran:

- Leer textos a los alumnos en voz alta
- Leer con propósitos diferentes
- Organizar la Biblioteca de Aula
- Procurar y facilitar que los alumnos lleven a casa materiales para extender el beneficio del préstamo a las familias.
- Organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de los alumnos.
- Anticipar de qué tratará el texto y hacer un recuento de lo que los alumnos saben sobre el tema.
- Predecir acerca de lo que va a tratar un texto.
- Construir representaciones gráficas que les posibiliten entender mejor.
- Hacer preguntas que los ayuden a pensar sobre el significado del texto.
- Alentar a los alumnos a construir y realizar preguntas sobre el texto y compartir sus opiniones con sus pares.

(SEP, 2011e, p. 35 – 36).

Otro elemento importante que aparecía en los Programas de estudio eran las estrategias para autorregular la comprensión, éstas, reconocían que, para mejorarla, era necesario que los alumnos identificaran si estaban comprendiendo el texto y en función de ello, tomaran las medidas necesarias. Se reconocía que el desarrollo de esta habilidad necesitaba de un proceso amplio y se proponía que los docentes realizaran las siguientes acciones para contribuir a su desarrollo.

- Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista.
 - Comparar diferentes versiones de una misma historia o distintos textos de un mismo autor para establecer semejanzas y diferencias.
 - Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas.
 - Deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas.
- (SEP, 2011e, p. 36).

Como puede observarse, las estrategias que se proponía sí correspondían a actividades que podrían favorecer la comprensión lectora, pero la autorregulación de ese proceso implicaba no solo realizar cualquier actividad de comprensión lectora sino aquellas que permitían identificar en qué medida se estaba comprendiendo un texto y cuándo esa comprensión no fuese suficiente, realizar lo necesario para que se elevara el nivel de comprensión, por supuesto tomando en cuenta los recursos con los que contaba el lector, el propósito de la lectura y el tipo de texto que se estaba leyendo.

H. Contenidos curriculares

Con relación al mapa curricular, aunque la comprensión lectora debería ser concebida como un elemento transversal que se aborde y se emplee en todos los campos formativos es esencialmente en el campo “Lenguaje y comunicación”, en donde debería trabajarse con mayor profundidad.

El enfoque para la enseñanza del lenguaje, propuesto en el Plan de estudios 201, establece entre otros aspectos, que los alumnos son capaces de construir conocimiento y que el lenguaje en la escuela tiene dos funciones, por un lado, es un objeto de estudio y por otro un instrumento que permite seguir aprendiendo (SEP, 2011c, p. 21). Lo anterior nos remite nuevamente a la comprensión lectora, si tomamos en cuenta que, en la educación básica, después del docente, las principales fuentes de información son escritas, el comprender lo que se lee es un elemento que posibilitará a los alumnos acceder a la información, comprenderla y construir o reconstruir conocimiento.

En cuanto a las competencias específicas de la asignatura Español, se proponía cuatro:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

(SEP, 2011e, p. 24).

Sobre todo, la primera y la tercera competencias, estaban vinculadas con la comprensión lectora. La primera, porque para poder emplear el lenguaje como instrumento para aprender se requiere comprender lo que se lee; y la tercera, porque para desarrollar la capacidad de análisis y juicio crítico de la información, también se requiere de una desarrollada capacidad para entender lo que se lee.

Los contenidos de Español en los Programas del 2011 se agrupan en los siguientes componentes: Práctica social del lenguaje, tipo de texto, competencias que se favorecen, aprendizajes esperados, temas de reflexión y producciones para el desarrollo del proyecto. Es sobre todo en los temas de reflexión donde podemos encontrar algunos contenidos vinculados a la comprensión lectora, solo como ejemplo podemos mencionar los siguientes:

Primer grado:

PSL: Organizar la Biblioteca de Aula

Temas de reflexión:

- Contenido global de un texto a través de la lectura de los títulos.
- Contenido global de un texto a través de la lectura de las portadas
- Relación entre texto e ilustraciones.

PSL: Leer noticias en prensa escrita

Tema de reflexión:

- Anticipar el contenido de un texto a partir de pistas gráficas.

PSL: Anunciar por escrito servicios o productos de la comunidad

Tema de reflexión:

- Estrategias para recuperar el sentido de los textos leídos.

PSL: Elaborar un fichero temático

Temas de reflexión:

- Anticipaciones y predicciones en los textos.
- Resume información recuperando las ideas que den respuesta a necesidades concretas.

Segundo grado

PSL: Leer y escribir fábulas

Temas de reflexión:

- Interpretación del significado de las fábulas.
- Anticipación de la moraleja de una fábula.

PSL: Exponer el proceso de crecimiento, desarrollo o transformación de un ser vivo

Tema de reflexión:

- Análisis de la información recabada.

PSL: Modificar el final de un cuento

Temas de reflexión:

- Anticipación de la trama de un cuento infantil a partir de ilustraciones.
- Pasajes y personajes más importantes de un cuento infantil.

- Secuencia de la trama de un cuento infantil.

Como se mencionó en párrafos anteriores, se extrajeron solo algunos ejemplos de los contenidos que al ser abordados pueden favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, dado que la lista puede ser larga, con lo que se ha mostrado solo de dos grados, se puede manifestar que el problema no es la ausencia sino el tratamiento que se les dio a esos contenidos.

El enfoque que se propone utilizar en educación básica para el trabajo con la lengua, son las prácticas sociales del lenguaje, lo cual puede calificarse como pertinente, pero en su abordaje, no suele contemplarse la comprensión lectora como un aspecto esencial.

En los programas de estudio del 2011, las prácticas sociales del lenguaje se agrupaban en tres ámbitos: estudio, literatura y participación social e incluso en las prácticas sociales del lenguaje que pertenecían al ámbito de estudio el aspecto de la comprensión lectora tenía poca presencia. En el ámbito de la literatura sí se tomaba un cuenta el análisis de las características de los tipos textuales ligados a este ámbito, el conocimiento de éstas y de la función de textos literarios, tiene el potencial para desarrollar estrategias de comprensión lectora, lamentablemente es nuevamente la práctica docente en donde no se aprovecharon estos elementos que se proponen desde el currículum, pues en las entrevistas y las observaciones de clases que se realizaron, se pudo apreciar que, buena parte de los docentes no trabajan a partir de prácticas sociales del lenguaje y no utilizan el análisis de la función y características de los tipos textuales para que los alumnos comprendan la estructura de los textos y puedan producir los suyos, además, también se identificó que la mayoría de los textos que los docentes piden a los alumnos que produzcan, (cartas, notas informativas, etcétera) no cumplen con todas las características formales de esos tipos textuales.

Otra limitante importante para el desarrollo de la comprensión lectora, es la forma en que se abordan los contenidos en los Libros de texto Gratuitos, a continuación, mostraremos un ejemplo de cómo sucede esto.

En el bloque II de tercer grado, se desarrolla la PSL, elaborar un folleto para informar acerca de un tema de seguridad. Uno de los aprendizajes esperados de esta PSL es: Inferir el significado de palabras desconocidas a partir de la información contextual de un texto, que se relaciona con el siguiente tema de reflexión: Información contextual para inferir el significado de palabras. (SEP, 2011d, p. 46)

El contenido que hacía referencia a ese aprendizaje esperado y tema de reflexión en el respectivo libro de texto es el siguiente:

No siempre se puede saber el significado de una palabra a partir del contexto en que se usa. Algunos textos tienen glosarios donde se explica el uso específico que una palabra tiene en un texto. Cuando no sea así, haz lo siguiente: primero, comenta con un compañero, con tu maestro o con un familiar cuál podría ser el significado. Después consulta con un diccionario y compara lo que podría significar con lo que significa. Es frecuente que los diccionarios tengan varios significados para una sola palabra: escoge la que te ayude a construir y extender el contexto (Viveros Anaya, 2019. p. 45).

Es cierto que en esta PSL no se toma como elemento central la comprensión lectora, pues ninguna en los programas del 2011 lo hacía, pero, inferir el significado de palabras a partir del contexto en que se ubica sí puede considerarse como una técnica de comprensión lectora, que en este caso aparecía en dos categorías del Programa, como aprendizaje esperado y como tema de reflexión. Sin embargo, como puede observarse, no se trabaja en el libro de texto la forma en que se puede inferir el significado de una palabra a partir del contexto, sino la definición pertinente que se puede elegir de un diccionario, tomando en cuenta el significado que tiene la palabra dentro del texto.

Lo anterior tiene que ver con diversos aspectos, primero, con el enfoque de enseñanza de la asignatura, es decir, con las prácticas sociales del lenguaje, pues en la mayoría de los casos el aspecto que podría vincularse a la comprensión lectora se aborda de manera secundaria ya que se plantea que lo esencial es el desarrollo de la práctica social del lenguaje, en segundo lugar, aunque en teoría el componente esencial de los programas de estudio son los aprendizajes esperados, los libros de texto están elaborados a partir de las producciones parciales para el desarrollo del proyecto y la elaboración y socialización del producto final. En tercer lugar, en un libro de texto no se puede

desarrollar con suficiencia todo lo que se propone en un programa de estudios y en esa selección de contenidos a abordar, aquellos que podrían estar vinculados a la comprensión lectora suelen omitirse.

Plan de estudios 2017

Como ya se explicó, el Plan de estudios 2017 no constituye un cambio radical con relación al anterior, pues no se aprecian modificaciones significativas que impacten directamente el ideal formativo, mucho menos el tema de la comprensión lectora, pues las adecuaciones que se han hecho al perfil de egreso y metodologías de enseñanza, son mínimas. La transformación más significativa en términos académicos fue la inclusión del ámbito de autonomía curricular, que se eliminó con la llegada del actual gobierno. Lo que se rescata como relevante para esta investigación es que buena parte de los elementos vinculados a la comprensión lectora, es decir, los Estándares curriculares, algunos rasgos del perfil de egreso y ciertos contenidos, que existían en el Plan de estudios 2011, fueron eliminados en la propuesta curricular del 2017.

Los aspectos que se revisaron en este caso son los siguientes:

- A. Perfil de egreso de la educación obligatoria
- B. Fundamento de los fines de la educación
- C. Medios para alcanzar los fines educativos
- D. Contenidos curriculares

A. Perfil de egreso de la educación obligatoria

Una de las funciones que tienen los planes de estudio, es definir el tipo de sujeto que se pretende formar a partir del tránsito por determinado periodo educativo, en el caso del Plan de Estudios 2017, se propone lo siguiente:

... formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país. Es decir, personas que tengan motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios (SEP, 2017, p. 20).

En este Programa, el perfil de egreso no se emite como un conjunto de habilidades que los alumnos deben poseer al concluir el trayecto formativo, se organiza a partir de 11 ámbitos y posteriormente, para cada uno de ellos se plantea un rasgo. Para cada ámbito se especifica, lo que los alumnos deben lograr al final de cada subnivel: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. También se menciona, que los aprendizajes que logre un alumno en cada subnivel educativo será la base de los aprendizajes que logre en el siguiente. Los 11 ámbitos que se proponen son los siguientes.

1. Lenguaje y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Pensamiento crítico y solución de problemas
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
6. Colaboración y trabajo en equipo
7. Convivencia y ciudadanía
8. Apreciación y expresión artísticas
9. Atención al cuerpo y la salud
10. Cuidado del medioambiente
11. Habilidades digitales

(SEP, 2017 pp. 20 y 21)

Para cada uno de los ámbitos anteriores se plantean cuatro rasgos, uno para cada subnivel educativo. A continuación, se incluyen los rasgos del primer ámbito, por ser el único directamente relacionado con el tema de la comprensión lectora.

1. Lenguaje y comunicación

Al término de la educación preescolar:

Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.

Al término de la educación primaria:

Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y, si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas.

Al término de la educación secundaria:

Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.

Al término de la educación media superior:

Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena, en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.

(SEP, 2017, pp. 22 y 23)

Como puede observarse, entre los aspectos que caracterizan este ámbito, desde preescolar hasta secundaria no se hace explícito que los alumnos deban desarrollar la habilidad para comprender lo que leen, solo es hasta la educación media superior que se establece que los alumnos deben identificar las ideas clave de un texto e inferir conclusiones a partir de ellas, lo cual efectivamente está directamente vinculado con la comprensión lectora, esto refuerza las ideas que ya se han planteado relacionadas con

el énfasis que se pone en la expresión oral y escrita, en la preservación de las lenguas originarias y la comunicación en inglés, y se deja para años posteriores el trabajo con la comprensión lectora, desconociendo el hecho de que los alumnos pueden comprender textos desde los primeros años de su educación escolar, incluso antes de que estén alfabetizados formalmente.

Los rasgos del perfil de egreso que se establecen en el Plan de estudios 2017 son los siguientes:

- Se comunica con confianza y eficacia
- Fortalece su pensamiento matemático
- Gusta de explorar y comprender el mundo natural y social
- Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad
- Posee autoconocimiento y regula sus emociones
- Tiene iniciativa y favorece la colaboración
- Asume su identidad, favorece la interculturalidad y respeta la legalidad
- Aprecia el arte y la cultura
- Cuida su cuerpo y evita conductas de riesgo
- Muestra responsabilidad por el ambiente
- Emplea sus habilidades digitales de manera pertinente

(SEP, 2017, pp. 97, 98)

Es importante mencionar que en el texto se plantea que, alcanzar los rasgos del perfil de egreso, no depende solo de los alumnos, sino de padres, profesores, familiares (SEP, 2017, p. 96), y agregaríamos que también del contexto social en que se desenvuelven los estudiantes. Lo anterior debe tomarse en cuenta para el proceso formativo en general de los alumnos, pero específicamente para la comprensión lectora, pues su desarrollo no se da de forma espontánea por el simple hecho de acercar a los educandos a los textos, es necesario que se brinde a los estudiantes las herramientas necesarias que les permitan aproximarse a lo que leen de forma comprensiva y además que estén en contacto con lectores que le sirvan de modelos y les compartan las estrategias que utilizan para comprender mejor un texto.

Solo transcribiremos la descripción que aparece en el Plan de estudios para el primer rasgo, pues al igual que con los ámbitos, solo éste tiene un vínculo directo con la comprensión lectora: “Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones y opiniones en inglés” (SEP, 2017, p. 97).

En el rasgo anterior, nuevamente se aprecia que cuando se aborda el lenguaje, se le concibe solo como un medio de comunicación, no como una forma de acercarse al conocimiento, construirlo o reconstruirlo a partir de lo que alguien más produce como un texto.

B. Fundamentos de los fines de la educación

En la fundamentación que se hace sobre los fines de la educación se mencionan también algunos elementos que conforman el perfil de egreso y se plantea lo siguiente:

... nuestro sistema educativo debe formar personas conscientes de su individualidad dentro de la comunidad, el país y el mundo [...] resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, maneje información de una variedad de fuentes impresas y digitales, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establezca metas personales y diseñe estrategias para alcanzarlas (SEP, 2017, p. 25).

En el párrafo anterior se plantea que los alumnos deben adaptarse a entornos cambiantes y manejar información de diversas fuentes, también se retoman los planteamientos de Jacques Delors, quien hace algunos años manifestó que los pilares de la educación deberían ser: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (SEP, 2017, p. 29). Para adaptarse a entornos cambiantes, manejar información de diversas fuentes y aprender a aprender, comprender lo que se lee es un elemento necesario. Además, para lograr los propósitos de la educación, “...es necesario

consolidar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo, el entendimiento del mundo natural y social, el razonamiento analítico y crítico” (SEP, 2017, p. 29).

C. Medios para alcanzar los fines educativos

En el Plan de estudios 2017, se reconoce que el currículo no debe contener solo los fines de la educación y los contenidos, “...sino que debe pautar con claridad los medios para alcanzar estos fines (es decir, los cómo) [...] la presencia o ausencia de ciertas condiciones favorece la buena gestión del currículo o la limita” (SEP, 2017, p. 34). Esas condiciones pueden ser de carácter estructural o local.

Los medios que se toman en cuenta para alcanzar los fines educativos antes descritos son

- Ética del cuidado
- Fortalecimiento de las escuelas públicas
 1. Favorecer la cultura del aprendizaje
 2. Emplear de manera óptima el tiempo escolar
 3. Fortalecer el liderazgo directivo
 4. Reforzar las supervisiones y los servicios de asistencia y acompañamiento técnicos
 5. Fortalecer y dar mayor autonomía a los Consejos Técnicos Escolares
 6. Fortalecer los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CEPSE) para el trabajo conjunto con padres de familia
 7. Establecer alianzas provechosas para la escuela
 8. Dotar de mayores recursos directos a las escuelas y a las supervisiones escolares
 9. Poner en marcha la Escuela de Verano
- Transformación de la práctica pedagógica
- Formación continua de maestros en servicio.
- Formación inicial docente
- Flexibilización curricular
- Relación escuela-familia

- Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
- Tutoría para los docentes de reciente ingreso al servicio
- Materiales educativos
- Infraestructura y equipamiento

(SEP, 2017, pp. 34 – 45).

Parece muy valioso que se reconozca, que para lograr los fines que se han asignado a la educación se requiere de una gran variedad de medios y es necesario tomar en cuenta que entre los que se acaban de citar, se encuentran varios que atañen a la comprensión lectora, en especial los siguientes:

Favorecer la cultura del aprendizaje. El docente, los compañeros, los medios de comunicación y los miembros de la comunidad, son una fuente invaluable de conocimiento, sin embargo, la cultura escrita, sea en formato impreso o electrónico, es inagotable y si los alumnos son capaces de comprender lo que leen, con mayor facilidad podrán seguir aprendiendo a lo largo de la vida e inclusive de forma autónoma.

La transformación de la práctica pedagógica. Una reforma curricular necesariamente debe impactar la práctica docente, pues la naturaleza de este trabajo implica que los profesores se estén actualizando permanentemente, pero también debería ser responsabilidad del Estado orientar esa labor, sobre todo cuando se pretende impulsar una reforma curricular.

Formación continua de maestros en servicio. Desde hace algunos años, estamos ante la ausencia de un proyecto de actualización docente, los servicios que ofrecen los Centros de Maestros son limitados, los cursos que se ofertan están aislados, pues no forman parte de un trayecto formativo sólido, los docentes tienen que acceder a ellos fuera de sus horarios laborales, es decir, los profesores no cuentan dentro de sus horarios con tiempo para actualizarse, los espacios que se tendrían que utilizar para ello, dentro de los Consejos Técnicos Escolares, generalmente son empleados para ejecutar actividades administrativas o para organizar las actividades sociales que deben realizarse en la escuela.

Formación inicial. En el Plan de estudios se menciona que: “Para garantizar la correcta aplicación del currículo en el aula será entonces fundamental alinear la formación inicial de docentes, tanto para los alumnos de las escuelas normales como de otras instituciones de educación superior.” (SEP, 2017, p. 42), sin embargo, la renovación de los planes de estudio de las normales no puede hacerse tan rápido y menos en los sexenios recientes, ya que los últimos tres presidentes han impulsado su propia reforma educativa, que repercute en una adecuación curricular destinada a los alumnos y otra dirigida a quienes se forman como docentes.

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto se asumió que la calidad de la educación dependía directamente del desempeño docente y la “solución” que se encontró para resolver el problema de la formación continua y la formación inicial, fue la evaluación del desempeño de los maestros y por esa razón el 11 de septiembre de 2013, se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente. Lo anterior generó que la preocupación de las autoridades se centrara en la aplicación de exámenes que permitieran evaluar a los maestros y no en darles las herramientas para mejorar su práctica docente y que los profesores se sintieran presionados por acreditar un examen, que en general, no evaluaba su práctica docente sino el conocimiento de normas y situaciones que corresponde a una “escuela ideal” que poco tenía que ver con lo que sucedía realmente en la vida cotidiana en las escuelas.

En el Plan de estudios 2017, a manera de perfil docente, se incluyeron cinco dimensiones que en teoría tendrían que haber servido para orientar la práctica docente.

Dimensión 1: un docente que conoce a sus alumnos, que sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

Dimensión 2: un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

Dimensión 3: un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

Dimensión 4: un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.

Dimensión 5: un docente que participa en el funcionamiento eficaz.
(SEP, 2017, p. 41).

Esas cinco dimensiones se desagregaron en parámetros e indicadores, con la intención de que sirvieran como referentes para que, en primer lugar, los docentes contaran con los lineamientos necesarios para orientar su proceso de formación continua, sin embargo, esto no sucedió y las dimensiones, parámetros e indicadores, se utilizaron para construir reactivos que formaban parte de los exámenes de ingreso, promoción horizontal y vertical del sexenio pasado y que se volvieron a utilizar en esos mismos procesos en los primeros años del presente gobierno.

D. Contenidos curriculares

El Plan de estudios del 2017, al igual que el del 2011, estaba basado en el desarrollo por competencias, por lo tanto, la perspectiva sobre qué y cómo enseñar, tuvo pocas modificaciones. En el Plan del 2017 se entendía por competencias: "...la movilización de saberes ante circunstancias particulares, que se demuestran en la acción" (SEP, 2017, p. 105). En dicha propuesta curricular, se hablaba de un enfoque competencial en el que se reconocía que las competencias están integradas por conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sin embargo, no se incluyeron competencias para la vida (generales), tampoco competencias para cada una de las asignaturas (específicas). El eje de la propuesta curricular era los aprendizajes clave, entendidos como

...un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida (SEP, 2017, p. 107).

Este concepto de aprendizajes clave surgió del reconocimiento de que los anteriores programas de estudios estaban sobrecargados de contenidos y que era necesario realizar una selección de los más relevantes, sin embargo, en la mayoría de las asignaturas la cantidad de contenidos se mantuvo y en otras incluso se aumentó, por ejemplo, en Lengua materna Español, se pasó de tener catorce prácticas sociales del lengua por grado a tener quince.

E. Principios pedagógicos

En esa versión del Plan de estudios se establecían los siguientes 14 principios pedagógicos que se suponía servirían para que los profesores transformaran su práctica docente.

1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje
4. Conocer los intereses de los estudiantes
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno.
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento
7. Propiciar el aprendizaje situado.
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
9. Modelar el aprendizaje.
10. Valorar el aprendizaje informal.
11. Promover la interdisciplina
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

(SEP, 2017, pp. 116–119).

Si estos principios son vistos como un ideal que pretende orientar la práctica docente son correctos, pero como en la reforma curricular del 2011, los docentes no contaron con

un proceso de formación en el servicio o acompañamiento de algún tipo, que permitieran que esos principios se convirtieran en ejes rectores de su labor docente. Sin embargo, se puede decir que el principio 12, (Favorecer la cultura del aprendizaje), tiene cierto vínculo con la comprensión lectora, pues la cultura del aprendizaje es un elemento esencial para que los alumnos aprendan permanentemente, aunque el sentido que se le dio en el Plan de estudios, estaba más relacionado con la construcción social del conocimiento y la autogestión del aprendizaje, sin embargo, en la medida en que un alumno desarrolle sus habilidades lectoras, le será más fácil construir su propio conocimiento y por lo tanto, hacer suya la cultura del aprendizaje.

El Plan de Estudios 2017 contenía algunos elementos vinculados a la comprensión lectora, por ejemplo, la metacognición (SEP, 2017, p. 106) o el uso de bibliotecas escolares (SEP, 2017, p. 128), sin embargo, la forma en que se abordaban dichos componentes no tenían mucha solidez o no se les daba el valor suficiente, en el caso de la metacognición, ésta era solo una de las “habilidades” que se abordaban como parte de la educación socioemocional, a cuyo espacio curricular se le asignaba solo media hora de trabajo a la semana, tiempo que compartía con otras 24 habilidades por desarrollar en ese mismo espacio curricular, así que los alumnos trabajarían esta habilidad como máximo, una hora al año. En el caso de las bibliotecas escolares, para justificar las ventajas de su uso, se citaba una tesis presentada en la universidad de Harvard en 2016 (SEP, 2017, p. 128), en dicha tesis, se analizaban elementos de infraestructura, como agua, luz y drenaje y se concluía que el uso de bibliotecas escolares mejoraba más el aprendizaje que los otros elementos de infraestructura, sin embargo, la afirmación de que las bibliotecas escolares tienen un mayor impacto en el aprendizaje que elementos como el drenaje, resulta un argumento en extremo obvio.

Lengua Materna Español

Como es natural el campo de estudio que un mayor vínculo tenía con la comprensión lectora era el de lenguaje y comunicación, los contenidos de este campo formativo buscaban orientar la enseñanza del lenguaje en tres direcciones:

1. La producción contextualizada del lenguaje.
2. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos.
3. El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística

(SEP, 2017, p. 156).

Como puede apreciarse, el punto número dos, habla de diferentes modalidades y propósitos de lectura y el uno y tres están más relacionados con la producción textual.

El campo formativo lenguaje y comunicación estaba integrado por las siguientes asignaturas: lengua materna Español, lengua materna indígena, segunda lengua, lengua indígena, segunda lengua Español y lengua extranjera inglés. Pero en los programas de estudio, solo había contenidos por grado para lengua extranjera inglés y lengua materna Español, para esta última asignatura los propósitos generales que se establecían eran:

1. Usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas.
2. Utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso; expresar lo que saben y construir conocimientos.
3. Reflexionar sobre la forma, la función y el significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes.
4. Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales.
5. Utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias.
6. Participar como individuos responsables e integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa, capaces de asumir posturas razonadas y respetar la pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva.

7. Reconocer, valorar y comprometerse con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje.

(SEP, 2017, pp. 163 y 164).

Como puede apreciarse, en los propósitos de lengua materna Español, se priorizaban las habilidades ligadas a hablar, escuchar y escribir, el leer tenía menos presencia, solo se percibía en los propósitos 3 y 7, en el tres, cuando se mencionaba la comprensión de los mensajes y en el siete, cuando hablaba de los usos orales y escritos del lenguaje. Por lo tanto, se puede decir que desarrollar la comprensión lectora tenía un papel secundario en este campo formativo, pues se les da mayor peso a las otras habilidades comunicativas.

Para cada subnivel educativo, se tienen propósitos específicos, los que correspondían a primaria son los siguientes:

1. Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.
2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
3. Elegir materiales de estudio tomando en cuenta la organización de los acervos y la información de los portadores.
4. Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.
5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.
6. Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.
7. Utilizar diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista.

8. Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos.

En la presentación de los propósitos se establecía que lo prioritario era que los alumnos avanzaran en la apropiación y conocimiento de prácticas sociales y como suele desconocerse el componente social que tiene la lectura, se ponía énfasis en la expresión oral y escrita, sin embargo, en los propósitos 2, 4 y 8, se podían apreciar alusiones a la comprensión lectora, pues en el 2, se hablaba de autonomía para la interpretación de textos y la interpretación está directamente ligada a la comprensión y también se mencionaba el empleo de diversas modalidades de lectura. En el propósito 4, explícitamente se mencionaba que además de resumir y producir, se tenían que comprender textos orales y escritos como apoyo en el estudio de otras asignaturas, el propósito 8, hablaba del reconocimiento de los intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación, lo cual necesariamente requiere de la comprensión del contenido en los mensajes transmitidos por esos medios.

En el Plan de Estudios se definían las prácticas de lectura y escritura, como modos culturales de utilizar el lenguaje escrito (SEP, 2017, p. 169), y se reconocía que, aunque son los individuos quienes las adquieren, constituyen procesos sociales, porque las utilizan para conectarse con otras personas. Se retomaba la propuesta de Barton y Hamilton (SEP, 2017, p. 170), para establecer los cinco puntos que definen la noción de alfabetización y las prácticas de lectura:

- La alfabetización (*literacy*)
- Las prácticas de lectura están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, de modo que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras
- Las prácticas de lectura son propositivas y están inmersas en prácticas culturales con objetivos más amplios.
- Las prácticas de lectura están históricamente contextualizadas.
- Las prácticas de lectura cambian y muchas nuevas prácticas se adquieren en situaciones de aprendizaje informal.

(SEP, 2017, p. 170).

En el documento que se está abordando, se reconocía que las prácticas de lectura y escritura, no son habilidades que se desarrollan a partir de la repetición, ni siguiendo métodos rígidos, sino del reconocimiento de los procesos cognitivos que se requiere para comprender cada texto en función de los propósitos de lectura que se establezcan.

Abordaje de los contenidos

La necesidad de comprender lo que se lee es evidente, y no es una habilidad exclusiva de la asignatura Español, en el Plan de estudios 2017 se encuentran algunas evidencias en otras signaturas de esta exigencia, por ejemplo, en Historia se plantea que:

El conocimiento que los estudiantes alcancen sobre temas como “Los Caballeros y la cultura caballeresca” o “La Revolución mexicana” [...] habrá sido construido por ellos mismos en un proceso de exploración y reflexión sobre una diversidad de materiales revisados. Los estudiantes tendrán entonces una participación más activa en su aprendizaje, construirán su propio conocimiento, mejorarán sus habilidades lectoras y de análisis, y estarán aprendiendo a aprender con autonomía, desarrollando sus propias habilidades con base en sus intereses (SEP, 2017, p. 388).

En el ejemplo pareciera que, por el simple hecho de realizar una actividad académica, los alumnos están desarrollando su habilidad de comprensión lectora y su nivel de autonomía, pero, habría que tomar en cuenta que para desarrollar estas habilidades es necesario que los alumnos cuenten con un andamiaje o el reconocimiento de cuáles son las acciones o procedimientos que les permitirán comprender lo que leen o desarrollar su autonomía.

Los Programa de estudios de Lengua Materna Español organizan los contenidos a partir de ámbitos (estudio, literatura y participación social), prácticas sociales del lenguaje y aprendizajes esperados, las prácticas sociales del lenguaje son las mismas 15 para todos los grados, desde primero de primaria hasta tercero de secundaria, lo que hace la diferencia es el aprendizaje esperado que se pretende lograr en cada grado, una de las prácticas sociales del lenguaje que se abordan en el ámbito de estudio es: Comprensión

de texto para adquirir nuevos conocimientos, que se encuentra directamente vinculado al tema de la comprensión lectora.

En el documento, se plantea que, sobre todo para el primer ciclo de primaria, los docentes deben modelar los procesos de lectura y escritura, ser un mediador en estos procesos, mostrar para qué se lee, demostrar posibles procedimientos para identificar cuáles son los textos pertinentes para satisfacer determinados propósitos de lectura y cómo se les debe leer, la forma de explorar un texto, las modalidades de lectura pertinentes para un texto y un propósito específico y cuáles son las mejores estrategias para comprenderlo. Todo lo anterior, con la intención de que el docente se convierta en un modelo de lector, que comparte con los alumnos sus conocimientos y las estrategias que utiliza. Sin embargo, para lograr lo anterior, como ya se ha mencionado, los docentes necesitan una formación, que por el momento no está disponible en las escuelas normales, ni en los procesos de formación en el servicio.

En los ciclos posteriores, los profesores deben seguir siendo un modelo de lector, como una estrategia para acercar a los alumnos a la lectura, para ello, pueden compartir sus experiencias con la lectura, mostrarles su cotidianidad como lectores, por ejemplo, platicándoles sobre lo que leen, recomendándoles textos o autores. Sin embargo, habría que valorar qué, cuánto, cómo y para qué están leyendo actualmente los docentes mexicanos, pues con toda la carga administrativa que se les asigna, es probable que tengan poco tiempo para disfrutar de la lectura hecha por iniciativa propia.

Resulta positivo que desde la asignatura de Español se plantee que el papel del docente debe estar comprometido con la formación de lectores críticos que sean capaces de validar o descartar sus interpretaciones sobre los textos, para ello debe sugerir diferentes formas de abordar los escritos, propiciar que los estudiantes discutan, expliquen y argumenten sus interpretaciones y mostrarles las formas de plantear preguntas sobre el contenido, que un texto puede tener diferentes interpretaciones, pues cada lector tendrá la suya, incluso un mismo lector puede tener diferentes interpretaciones del texto, al realizar la lectura con un propósito distinto o en un momento y en condiciones diferentes (SEP, 2017, p. 180). Planteado como un ideal, las acciones anteriores nos parecen

correctas, sin embargo, si fuese fácil lograr lo anterior, promover la comprensión lectora, no sería problema.

Otro elemento a tomar en cuenta es la forma en que los contenidos del Programa de estudios de determinado grado se traducen a un libro de texto, pues esta herramienta didáctica suele ser percibida por la mayoría de los docentes como un elemento esencial para el trabajo con los alumnos.

Como ya se ha mencionado, la práctica social del lenguaje que está directamente relacionada con la comprensión lectora es: Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos. Para el caso de educación primaria, solo se publicaron a partir de los Programas de estudio 2017, los Libros de texto Gratuitos de 1° y 2° grados, así que, para el análisis, se tomó como ejemplo el aprendizaje esperado que se propone en segundo grado para esa práctica social de lenguaje, éste es: Selecciona diversos textos informativos para conocer más sobre un tema. Las acciones que se proponen para lograr este aprendizaje esperado, son las siguientes:

- Elige un tema de su interés.
- Explora textos en los acervos para seleccionar aquellos que le permitan saber más sobre el tema que le interesa.
- Utiliza diferentes indicadores como: título, subtítulo, estructura, ilustraciones para seleccionar materiales que puedan cumplir con sus propósitos.
- Lee los textos e identifica qué información le ofrece cada uno sobre el tema de su interés.
- Infiere, con ayuda del profesor, el significado de palabras desconocidas.
- Aprende el orden alfabético para buscar palabras en el diccionario.
- Comparte lo aprendido sobre el tema de su interés al reconocer qué sabía y qué descubrió con las lecturas.

(SEP, 2017, p. 194).

Este aprendizaje esperado se abordaba de la página 26 a la 39 del Libro de Texto Gratuito correspondiente a Lengua Materna Español, a partir de la lectura de esas páginas se pudo notar lo siguiente: no se abordan todas las viñetas y en algunos casos no se trabajan de forma correcta, por ejemplo: El alumno no elegía un tema de su interés,

se le imponía el de la basura. Algunos aspectos se abordan con insuficiencia, por ejemplo, para el siguiente contenido: “Utiliza diferentes indicadores como: título, subtítulo, estructura, ilustraciones para seleccionar materiales que puedan cumplir con sus propósitos” lo único que se solicitaba era escuchar la lectura del texto, instrucción que aparecía en la página 28, sin otra actividad que propiciara la reflexión del alumno sobre títulos, subtítulos, estructura e ilustraciones, mucho menos se proponía la selección de materiales para cumplir con un propósito y había algunos contenidos que no se abordan, por ejemplo: Infiere, con ayuda del profesor, el significado de palabras desconocidas o aprende el orden alfabético para buscar palabras en el diccionario. Este último aspecto, ligado a la comprensión lectora.

A manera de conclusión sobre lo observado en ambos programas, se puede decir lo siguiente:

En los dos planes de estudio y en los programas correspondientes existen diversos elementos que, si se implementaran como están propuestos, serían de gran utilidad para desarrollar la comprensión lectora y en términos generales para contribuir significativamente en el proceso formativo de los alumnos.

Tomando en cuenta lo anterior y pensando que el Plan de estudios 2011 estuvo vigente 12 años, y el de 2017 cinco, se puede decir que su implementación no logró mejorar los niveles de comprensión lectora de los alumnos y tampoco su proceso formativo en general.

Muchos de los planteamientos de ambos programas no se consolidaron, sobre todo los más importantes, es decir, aquellos que estaban ligados a los ideales formativos, porque no se logró que se introyectarán en la práctica docente.

No se proporcionó formación, entendida como cursos, talleres, materiales o estrategias de capacitación para que los docentes trabajaran con las nuevas aportaciones que se ofrecían en el currículum y eso ha limitado su correcta implementación.

Los elementos más generales que contenían ambos programas, es decir, rasgos del perfil de egreso, principios pedagógicos, competencias para la vida o medios para alcanzar los fines educativos, se fueron diluyendo cuando se desagregaron en

contenidos específicos de las asignaturas, es decir, pareciera que la selección y organización de los contenidos no contribuyen a lograr esos componentes generales de los programas.

Dichos componentes generales, que en diversos sentidos podrían incluir a la habilidad de comprensión lectora, tampoco lograron traducirse de forma pertinente en materiales impresos o electrónicos, es decir, los Libros de Texto Gratuitos, y los recursos digitales que se propusieron desde la Subsecretaría de Educación Básica, no lograron incorporar en las actividades que contenían, los ideales formativos que se proponían en los planes de estudio.

Plan de estudios 2022

Como se había mencionado, la revisión del Plan de estudios 2022 y Programas de estudio 2023, será breve, porque se revisaron algunas de las versiones preliminares que comenzaron a socializar desde enero del 2022 pero, los cambios con relación a la versión final, que se publicó en agosto del 2023, son significativos. Además, tomando en cuenta que el análisis del referente empírico que se realizó corresponde al ciclo escolar 2022-2023, resulta prudente realizar un análisis profundo de esta propuesta curricular en una posterior investigación, sin embargo, de forma preliminar, podemos mencionar lo siguiente.

Se menciona la Estrategia Nacional de Lectura como una de las siete estrategias que se recuperarán para fortalecer los procesos de educación preescolar, primaria y secundaria (SEP. 2023, p. 6). Sin embargo, no se especifica cuáles serán las acciones que permitirán, a implementar esa Estrategia en las aulas.

En el Plan de estudios se establecen diez rasgos del perfil de egreso, pero en ninguno de ellos se hace mención explícita a la comprensión lectora, pues el énfasis está puesto en la construcción de una ciudadanía que toma como eje la comunidad, la revaloración, respeto y aprecio de la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de

género del país, pero se puede decir que está implícito el desarrollo de la comprensión lectora cuando se menciona que se busca desarrollar el pensamiento crítico y la transformación de la comunidad desde una perspectiva solidaria, lo cual, en alguna medida se vincula con la capacidad de apropiarse de los textos de forma comprensiva.

Los programas de estudio están organizados por fases, para la educación primaria fase incluyen dos grados académicos. Los contenidos están agrupados en cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, De lo humano y lo comunitario y Ética, naturaleza y sociedades. También se tienen 7 ejes articuladores:

- Inclusión
- Pensamiento crítico
- Interculturalidad crítica
- Igualdad de género
- Vida saludable
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
- Artes y experiencias estéticas

Como se puede apreciar el penúltimo elemento de la lista anterior está directamente relacionado con la comprensión lectora. En la descripción de este Eje articulador encontramos algunos elementos que nos parecen rescatables, porque expresan una concepción pertinente de lo que debe ser la lectura, en dicha descripción se plantea que:

La lectura es una acción emancipadora donde, como en los juegos infantiles de las niñas y los niños, las reglas se generan no por un mediador que somete al texto y al lector a un camino seguro, sino en una reflexión de los antecedentes de las personas involucradas que en comunidad concretan los temas relevantes que deben ser desarrollados, generando un diálogo que tiene como meta la transformación de la realidad (SEP. 2022, p. 136).

Estos planteamientos están en sintonía con la forma en que se concibe lectura en esta investigación, pero al igual que en el resto de los planteamientos que sustentan el Plan de estudios 2022, se aprecia un componente crítico ligado a la necesidad de emancipación y por lo tanto a la negación del sometimiento, sin embargo, a partir de lo

que se pudo apreciar en las entrevistas y observaciones de clases que se realizaron, la mayoría de los docentes no tienen una perspectiva crítica sobre la educación y mucho menos sobre los procesos de lectura, si bien la lectura puede ser un herramienta importante para la transformación de la realidad, si no existe un proceso formativo que ayude al docente apropiarse de una postura crítica, el simple hecho de que esté enunciada en un Plan de estudios, difícilmente conseguirá transformar sus concepciones y su prácticas docentes.

Desde la actual propuesta curricular se plantea que, “El acercamiento a las culturas a través de la lengua escrita permite a las y los estudiantes desarrollar habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora” (SEP, 2022, p. 134). Sin embargo, ya se ha dicho que el simple hecho de proporcionar material de lectura a los alumnos no garantiza que desarrollen sus habilidades para comprender lo que leen, si así fuera, ya se hubiera avanzado en ese sentido, pues desde hace décadas, los alumnos cuentan por lo menos con sus Libros de Texto Gratuitos, pero ese simple hecho no es suficiente para desarrollar sus habilidades de comprensión lectora, es necesario que la dotación de libros de texto, esté acompañada de estrategias formativas que contribuyan a que los educandos desarrollen sus habilidades de comprensión lectora.

En el eje articulador “Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura” se aprecia una postura crítica, al tomarse en cuenta que:

La lectura nos pone en relación con la otredad, de ahí la importancia de la lectura en relación con la identidad de las y los estudiantes. Leer no sólo implica decodificar signos lingüísticos: la lectura conlleva la producción de sentidos y permite reconocerse en las palabras de otras y otros, además de construirse por medio de una comunicación dialógica que atraviesa la historia de la humanidad (SEP, 2023, p. 135).

Sin embargo, esa postura no se refleja en los contenidos propuestos en los programas sintéticos, donde la presencia de la comprensión lectora es prácticamente nula.

A diferencia de los planes de estudio que le preceden, en el Plan de estudios del 2022, el perfil de egreso, no describe conocimientos, habilidades o aptitudes, pues busca desligarse de los modelos centrados en el desarrollo de competencias. En su lugar propone capacidades y valores (SEP, 2022). Estos elementos exaltan la perspectiva

social del currículum y la comunidad, pues ahora es ésta y no el estudiante individual quien está al centro de los procesos enseñanza-aprendizaje.

El nuevo plan de estudios tiene muchas diferencias con los que le anteceden, pero también se presentan como innovaciones, elementos que han estado presentes en los planes de estudio que en el mismo documento se critica, por ejemplo, los campos formativos o el trabajo por proyectos, que están presentes desde la reforma curricular que se hizo para educación preescolar en el año 2004.

El Plan de estudios 2022 se autodefine como una alternativa de aprendizaje a los planes anteriores, porque toma distancia de Piaget y se recupera a Vygotsky, autor reconocido como socioconstructivista, que, sin embargo, también ha sido tomado como referente en las propuestas curriculares que se critican.

La fundamentación sobre el aprendizaje y el papel que debe tener el docente es muy endeble, lo cual es muy cuestionable, si tomamos en cuenta que un documento curricular no puede eludir la precisión o claridad de los fundamentos de aprendizaje con los que se pretende construir un nuevo currículum.

3.4 Los resultados de comprensión lectora en las pruebas PISA y PLANEA

La intención de este apartado no es realizar un análisis crítico del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) ni del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), sin embargo, resulta necesario mencionar, que, a pesar de que estas dos propuestas se han constituido como el principal referente para la evaluación de la educación básica en nuestro país, todavía hace falta revisar sus propósitos, función, formas de socializar los resultados, las estrategias que se pueden generar a partir de ellos y la manera en que podría tomar en cuenta el contexto sociocultural de los evaluados, para intentar que dichos instrumentos sean más

pertinente y se constituyan en herramientas que contribuyan a elevar el nivel de logro educativo.

Lo que se pretende en las siguientes líneas es describir, en términos muy generales, los resultados que se han obtenido en las pruebas PISA y PLANEA en el área de comprensión lectora.

La prueba PISA

PISA es una prueba diseñada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se aplica a jóvenes de 15 años. Desde el año 2000, se realiza cada tres años, aunque en el año 2021 por la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, se pospuso 1 año. En esta prueba, se evalúan las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Su principal propósito es servir de insumo para la toma de decisiones en el ámbito de la política educativa.

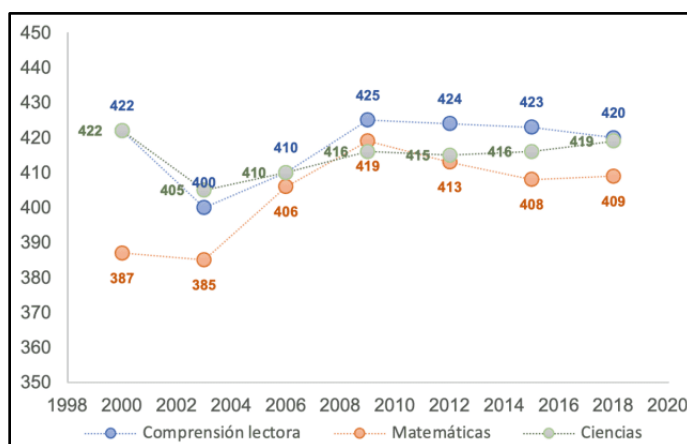
La prueba PISA no evalúa contenidos, pretende centrarse en la valoración del nivel de desarrollo de competencias o habilidades que permitirán a los alumnos enfrentar los retos de la vida adulta, en ese sentido, se podría pensar que hay concordancia con el enfoque con el cual están diseñados los Planes y Programas de estudio del 2011 y 2017, pues estos también se basan en el desarrollo de competencias, sin embargo, como se mencionó al describir dichos documentos, es necesario tener en cuenta que la práctica docente se centra más en el abordaje de contenidos que en el desarrollo de competencias, quizá esa sea una de las causas por las cuales en su mayoría, los estudiantes mexicanos obtienen bajos resultados en esta prueba.

Aunque la prueba PISA es coordinada por la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, en el diseño de los reactivos, se pretende tomar en cuenta el contexto cultural de cada país, incluso hay mexicanos que contribuyen al desarrollo, revisión y adaptación de reactivos al contexto nacional, sin embargo, no deja de ser una prueba estandarizada

que difícilmente puede tomar en cuenta la realidad o las características específicas y el contexto de cada uno de los alumnos a quienes se les aplica dicho instrumento.

PISA, fue utilizada como un referente en las reestructuraciones curriculares de los dos sexenios pasados. En el Plan de estudios 2011, se planteaba que una de sus intenciones era que, para el año 2021, los mexicanos obtuvieran en promedio el nivel 3 de PISA (SEP, 2011a, p. 85). En esa propuesta curricular y en la del 2017, se manifestaba que una de las razones por las cuales se necesitaba una reforma curricular era que, a partir de los resultados de pruebas como PISA, se podía afirmar que los alumnos no lograban los aprendizajes necesarios que exige la sociedad actual (SEP, 2017 p. 87). Sin embargo, a pesar de que los resultados obtenidos en la prueba mencionada no han sido satisfactorios, los contenidos y enfoques de enseñanza han tenido muy pocas modificaciones.

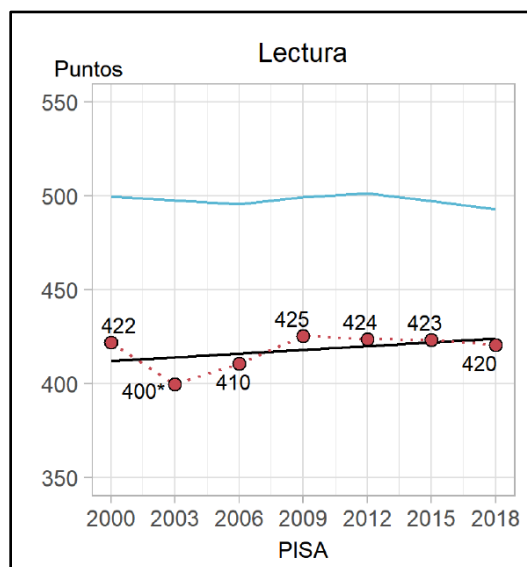
Como se puede observar en la siguiente gráfica, el desempeño de México en las tres áreas que evalúa la prueba PISA ha sido bajo, en comparación con el promedio de la totalidad de países integrantes de la OCDE, los puntajes en comprensión lectora y ciencias entre el año 2000 y el 2018, se ubican entre 400 y 425 puntos y en matemáticas, el primer sexenio fueron inferiores a 400, cuando el promedio de la OCDE en las tres áreas en el periodo en el que se ha aplicado la prueba ha sido muy cercano a los 500 puntos.



Gráfica 1

Imagen tomada de: <https://educacion.nexos.com.mx/entre-pisa-planea-y-la-necesidad-de-evaluacion/>

Hablando específicamente de comprensión lectora, como se puede apreciar en la siguiente gráfica, el promedio de México en lectura ha tenido cierta estabilidad, con excepción de los resultados del 2003 en dónde hubo un descenso de 22 puntos, con relación al trienio anterior. Sin embargo, un sexenio después, se observó una recuperación e inclusive un pequeño incremento de tres puntos, al llegar a 425.



● México — Promedio OCDE — Tendencia - México

Gráfica 2

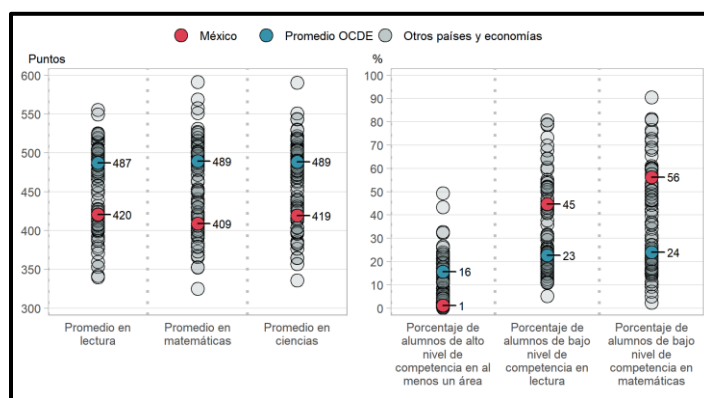
Fuente: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf?forcedefault=true

Para clasificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, en el caso de PISA, se establecen 6 niveles de desempeño, el 1 es el menos complejo y el 6 el de mayor dificultad, se establece que quienes logran el nivel dos, tienen un desempeño básico, que permitirá a los estudiantes seguir utilizando de forma eficaz y productiva, sus conocimientos y habilidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Gracida Juárez, 2012, p. 4).

De forma sintética se puede decir que en la edición 2018 de la prueba PISA, aplicada en México, el 35% de los estudiantes evaluados, se ubicaron en el nivel 1, el 55% en el nivel 2, el 9% en los niveles 3 y 4 y el 1% en niveles 5 o 6. Es decir que el mayor porcentaje de alumnos que presentaron la prueba, se encuentra en el nivel 2, lo que significa, que

pueden hacer lo siguiente: “identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan” (OCDE, 2019a, p.3). En lo que se podría definir como el desempeño ideal, es decir el que corresponde a los niveles 5 y 6, se establece que los alumnos pueden: “comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información” (OCDE, 2019a, p.3). Tomando en cuenta lo anterior, se podría decir que, una de las virtudes de PISA, es que define con cierta precisión qué se espera que los estudiantes logren en cada uno de los niveles de desempeño, el problema es lo que al interior del sistema educativo mexicano se está haciendo para conseguir que los estudiantes logren un óptimo nivel de desempeño y no solo para tener un buen puntaje en una prueba, sino como un reflejo de que el sistema educativo está cumpliendo con el ideal formativo que se ha fijado.

Los promedios que México obtuvo en la edición 2018 de la prueba PISA, se pueden apreciar a continuación:



Gráfica 3

Fuente: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf?forcedefault=true

Como puede observarse en la gráfica anterior, en los resultados del 2018, para el caso de lectura, México se ubicó 67 puntos por debajo del promedio y como ya se mencionó, solo el 1% de quienes presentaron la prueba alcanzaron niveles altos (5 o 6), mientras que en promedio 16% de los jóvenes examinados a nivel mundial con la prueba PISA,

alcanzan esos niveles. El 35% de los estudiantes no logró el nivel 2 (establecido como el nivel básico para clasificar a un alumno como mínimamente competente), cuando el promedio general de alumnos que no alcanzan dicho nivel, en el contexto internacional, fue de 13%.

La prueba PISA no solo realiza una valoración de las competencias de los adolescentes en lectura, matemáticas y ciencias, también procesa otras variables, relacionada con distintos aspectos académicos y no académicos, como: procedencia socioeconómica de los alumnos, brecha de género, violencia escolar o bienestar de los estudiantes, pero la forma en cómo se procesa la información, presenta algunas inconsistencias, únicamente como ejemplo, podemos mencionar lo siguiente, con relación al aspecto socioeconómico en la “Nota país”, se plantea lo que se cita a continuación: “Sin embargo, como en promedio en los países OCDE, alrededor del 11% de los estudiantes desfavorecidos en México pudieron obtener puntajes en el primer cuartil de rendimiento de lectura, lo que indica que la desventaja no marca el destino” (OCDE, 2019a, p. 1). Posteriormente se plantea que: “Alrededor del 3% de los estudiantes aventajados en México, pero casi ningún estudiante desaventajado, demostraron competencias altas en lectura en PISA 2018.” (OCDE, 2019a, p. 6). En el primer fragmento, se plantea que, en el caso de lectura, la desventaja socioeconómica no marca el destino, entendido como puntaje, pero en la página 6 se dice que casi ningún estudiante en desventaja socioeconómica obtuvo un puntaje alto en lectura. Lo cual representa una contradicción, porque si casi ningún estudiante en desventaja socioeconómica obtiene niveles altos, eso significa que la desventaja socioeconómica sí determina el puntaje que se obtendrá en la prueba.

Un aspecto que interesa resaltar es que, después de más de veinte años de que la prueba PISA se aplica en México, no se ha tenido un avance significativo, a pesar del peso que a nivel de política educativa se le ha dado a dicha prueba, pues, incluso en el actual Programa Sectorial de Educación se le define como un indicador y en el caso de lectura, se establece como meta para el presente sexenio, que el 58.3% de los alumnos alcance al menos el nivel II en la prueba. Lo cual, podría visualizarse como un plan poco ambicioso, si se entiende que, en 2018, 55.3% de estudiantes obtuvieron al menos el nivel II (OCDE, 2019b. p. 224), pero tomando en cuenta que, en lo que va del sexenio se

ha hecho poco a nivel nacional para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y las afectaciones al nivel de logro académico que ha generado la pandemia causada por la presencia del virus el SARS-Cov-2, tal vez sea difícil lograr esa meta, que incluso si llegara a alcanzarse, sigue siendo baja, si se compara con el promedio de la OCDE que es de 77.4% o los resultados de Estonia, que en 2018, ocupó el primer lugar, pues el 88.9% de los evaluados en ese país obtuvieron al menos el nivel II.

La prueba PLANEA

PLANEA comenzó a implementarse en 2015, su propósito principal era brindar información a diferentes sectores de la sociedad (maestros, padres de familia, directores, supervisores, autoridades educativas), sobre el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes en dos áreas: lenguaje y comunicación y matemáticas, esta prueba también buscaba obtener información del contexto socioeconómico y las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Los objetivos principales que se establecieron para esta prueba eran:⁶

- Conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación básica y media superior.
- Ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares.
- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizajes de los estudiantes.
- Aportar a las autoridades educativas la información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

⁶Tomado de: <http://planea.sep.gob.mx/bienvenida/> Consultada el 20 de julio del 2021.

Se puede decir que PLANEA, sustituyó a ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares) y EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), los primeros, administrados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los segundos, por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

PLANEA incluía un conjunto de pruebas, agrupadas en tres modalidades:

- Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), eran pruebas que aplicaba el INEE para evaluar a escala nacional el nivel de logro en educación básica y media superior.
- Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE), estas pruebas las aplicaba la SEP, para que las escuelas tuvieran información sobre el desempeño de sus estudiantes.
- Evaluación Diagnóstica Censal (EDC), los docentes frente a grupo aplicaban y calificaban estas pruebas, destinadas solo a alumnos que iniciaban el cuarto grado de primaria.

Cada una de las pruebas mencionadas en el párrafo anterior deberían cumplir un propósito específico, las ELSEN proporcionarían información general sobre el Sistema Educativo Nacional, lo cual permitiría tomar decisiones de política educativa, las pruebas ELCE permitirían a los directores y supervisores escolares conocer el nivel de desempeño de las escuelas y realizar las acciones necesarias para mejorarlo y las EDC, posibilitarían que los docentes frente a grupo y directores, tomaran las medidas necesarias para que, a partir de los resultados obtenidos en el cuarto grado de primaria, al concluir dicho nivel educativo, los estudiantes tuvieran un mayor nivel de logro.

Las pruebas PLANEA se aplicaban a alumnos de tercer grado de educación media superior y a quienes cursaban tercero de preescolar, cuarto y sexto de primaria y tercero de secundaria. Se suponía que dichas pruebas, estaban diseñadas a partir de los contenidos de los programas de educación básica y del Marco Curricular Común de educación media superior⁷. En el caso de Matemáticas era muy clara la relación que

⁷ http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_3.pdf

existía entre los ejes y contenidos propuestos en los programas de estudio y los reactivos que contenía la prueba. En cuanto a lenguaje y comunicación, se abordaban dos aspectos: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, pero si se toma en cuenta la cantidad de especificaciones (que eran la base para elaborar los reactivos), que se destinaban a cada aspecto, se podría decir que el énfasis estaba puesto en el primero, pues, en el caso de primaria, 86 especificaciones estaban destinadas a comprensión lectora y 36 a reflexión sobre la lengua. Las unidades de evaluación que se toman en cuenta en cada uno de los aspectos aparecen en la siguiente tabla.

		Cantidad de especificaciones	
		Primaria	Secundaria
Unidad de evaluación	Comprensión lectora		
	Extracción de información	7	2
	Desarrollo de una comprensión global	21	20
	Desarrollo de una interpretación	25	14
	Análisis de contenido y estructura	33	27
	Evaluación crítica del texto	0	20
	Reflexión sobre la lengua		
	Reflexión semántica	11	13
	Reflexión sintáctica y morfosintáctica	7	2
	Convencionalidades lingüísticas	14	0
	Conocimiento de fuentes de información	4	2
		122	100

Tabla 1

Fuente: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_7.pdf

Tomando en cuenta la tabla anterior y recuperando la revisión que se realizó de los Programas de estudio de educación primaria, se puede apreciar que, a pesar de que se afirma que PLANEA se construyó a partir de los contenidos del programa, las unidades de evaluación de comprensión lectora no eran realmente, contenidos explícitos de los Programas de Estudio de educación básica. También habría que tomar en cuenta que el enfoque para abordar las asignaturas de lengua, que se trabajaba en educación básica, estaba basado en las prácticas sociales del lenguaje, lo que implicaba reproducir en el espacio educativo algunas prácticas sociales ligadas al lenguaje y que el alumno desarrollara sus habilidades para interactuar en situaciones comunicativas que difícilmente se podían reproducir en un reactivo de opción múltiple, por lo tanto, en la prueba PLANEA se ponía énfasis en la reflexión sobre características, estructura y función de los diferentes tipos textuales, cuando estos, en las prácticas sociales del lenguaje deberían tener un papel secundario, si se comprende que lo importante es la interacción social que motiva, desencadena o es consecuencia de la producción o análisis de los diferentes tipos textuales.

También es importante mencionar que, en el caso de primaria, no había especificaciones para la unidad “Evaluación crítica del texto”, probablemente porque se pensaba que en educación primaria los alumnos no son capaces de alcanzar este nivel de comprensión lectora, sin embargo, habría que tomar en cuenta que no se avanza de manera lineal y con progresión automática en los niveles de comprensión lectora, es decir, que simplemente el contar con cierta edad o pasar a otro nivel educativo, no garantiza acceder a un nivel superior de comprensión lectora, además, la formación de un lector crítico no necesariamente debe iniciar en la educación secundaria, pues se puede propiciar este tipo de análisis inclusive, desde la etapa de alfabetización inicial.

Las pruebas PLANEA no intentaban evaluar todos los contenidos de los Programas de Estudio, sino solo los que se percibían como aprendizajes clave, es pertinente mencionar que desde el año 2015, en los fundamentos de PLANEA ya se utilizaba este concepto de “aprendizajes clave” que se volvió oficial en el Plan y los Programas de estudio de educación básica, publicados en 2017.

Las pruebas PLANEA se realizaban en los distintos niveles, con diferente periodicidad. En tercero de preescolar se aplicó por única vez en 2018, en cuarto y sexto de primaria y tercero de secundaria se aplicaron anualmente del 2015 al 2019 y en tercero de educación media superior, también se aplicaron cada año, del 2015 al 2019. A partir del 2022, en lugar de PLANEA, diseñada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se aplica la Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica, elaborada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), sin embargo, se puede decir que tanto la prueba como la institución cambiaron de nombre, pero en esencia siguen siendo lo mismo.

PLANEA tenía cuatro niveles de logro, el nivel I era el menos complicado y el nivel IV el más complejo. A continuación, se presentan los resultados de la prueba ELSEN, en los años 2015 y 2018 para alumnos de sexto grado de primaria a nivel nacional. Se muestran únicamente los resultados de estos dos años, por ser el primero y último en que el INEE aplicó las evaluaciones para obtener una evaluación del nivel de logro educativo a escala nacional.

2015 sexto de primaria			
Porcentaje de alumnos en todas las escuelas de México			
I	II	III	IV
49.5	33.2	14.6	2.6

Tabla 2

Fuente: http://planea.sep.gob.mx/ba/resultados_anteriores/

2018 sexto de primaria			
Porcentaje de alumnos en todas las escuelas de México			
I	II	III	IV
49.1	32.9	15.1	2.8

Tabla 3

Fuente: http://planea.sep.gob.mx/ba/resultados_anteriores/

Como puede apreciarse en las tablas anteriores, en términos generales, el desempeño en la prueba PLANEA, no ha sido el ideal, pues en ambas evaluaciones, casi la mitad de los alumnos valorados, se ubicaron en el nivel I. Aunque se puede pensar que el lapso entre ambas pruebas es muy breve, se aprecia que no hay modificaciones significativas, en los resultados de esas aplicaciones, pues la variación en los distintos niveles de logro va solamente de 2 a 7 décimos.

“Marco Antonio Fernández, profesor-investigador de la Escuela de Gobierno del Tec de Monterrey e investigador de México Evalúa, señaló que PLANEA exhibe la deficiencia que persiste en el país a nivel de aprendizaje en matemáticas y en comprensión lectora.[...] se reitera la desigualdad de oportunidades educativas en donde, este problema generalizado de educación de baja calidad, todavía es peor en las opciones educativas a las cuales tienen acceso los menos favorecidos de la sociedad, pasa el tiempo y no podemos cambiar estos resultados [...] Alma Maldonado, analista del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), consideró que PLANEA 2019 confirma que se mantienen los mismos problemas educativos que se advirtieron en la aplicación de pruebas anteriores⁸.

Otra limitante que tiene PLANEA, son las estrategias que se han diseñado para la socialización de sus resultados, pues parece confuso que existan tres tipos diferentes de pruebas y el hecho de que dos de ellas busquen medir el nivel del logro de los alumnos a una escala nacional, pero una se utilice de manera local (para las escuelas) y otra de forma nacional, cuando otros modelos como el de PISA permite a través de una muestra representativa tener un panorama del nivel de logro de todo el país. Pero, sin lugar a dudas, el problema más grave es que no se han propuesto acciones claras que permitan a los alumnos elevar su nivel de logro, desde que se realizaba ENLACE, quedó claro que los resultados a nivel nacional no eran los ideales, sin embargo, incluso en los últimos años, con MEJOREDU, no se han generado líneas de acción pertinentes que contribuyan a elevar el nivel de logro de los estudiantes.

A manera de síntesis, se podría decir que, independientemente de que se puedan hacer diversos cuestionamientos a las pruebas PISA y PLANEA, éstas se han constituido como

⁸ Tomado de <https://www.elnorte.com/truena-en-mate-el-55/ar1765515> Consultado el 27 de septiembre del 2023.

un referente que permite conocer el nivel de logro de los estudiantes mexicanos, sin embargo, se puede apreciar que no se ha tenido un avance significativo en estas evaluaciones, para esta investigación se plantean como relevantes los resultados en estas pruebas, porque ambas evalúan la comprensión lectora. Sin embargo, creemos que los resultados que han arrojado estas evaluaciones no han generado transformaciones en las políticas educativas que contribuyan de forma significativa a mejorar los niveles de comprensión lectora. Además, en el caso de PISA, que es una prueba que se realiza a una muestra de la población, no es fácil acceder a información específica de alumnos y escuelas, en cuanto a PLANEA, aunque los datos de alumnos y escuelas, sí existen, las estrategias y los canales de socialización no son eficientes y además no hay orientación para padres, docentes y directivos, sobre las acciones que se pueden realizar para que los alumnos eleven su nivel de logro académico.

3.5 El perfil docente establecido por la USICAMM

La intención al revisar el perfil docente que establece la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), es identificar si se incluían en ese perfil, elementos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, al entenderla como un elemento sustancial en el proceso formativo de los estudiantes. Se puede plantear que, entre las características deseables de un docente de educación primaria, tendrían que incluirse aspectos relacionados con la comprensión lectora, pero no encontramos evidencia de esto, sin embargo, en los siguientes párrafos se describirán brevemente las características del perfil docente y las principales razones por las cuales no se aborda en él, de forma explícita, el tema de la comprensión lectora.

La actual versión del perfil del docente de educación básica, tiene su antecedente inmediato en la versión realizada durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. Cabe mencionar que, durante ese sexenio, uno de los elementos centrales era la calidad de la educación y se planteaba que ésta dependía directamente del desempeño docente (Trujillo Holguín, 2019). También se estableció que una forma de garantizar esa calidad

era evaluando el desempeño de los maestros y por esa razón, el 11 de septiembre de 2013, se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente y como consecuencia de dicha ley, el Gobierno Federal a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), publicó el documento titulado “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes”, como su nombre lo indica, en este documento se establecían las principales cualidades que durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, se esperaba que tuvieran quienes deseaban incorporarse al servicio docente, al sistema público de educación básica y media superior y quienes ya laboraban en él y deseaban permanecer en éste o ser promocionados a cargos de dirección o supervisión escolar.

En teoría, los indicadores que conformaban el perfil docente, permitirían a los profesores continuar con su desarrollo profesional (SEP 2014 p. 4). Sin embargo, en la práctica, dicha normatividad no generó procesos formativos que tuvieran como fundamento los rasgos o características que debería poseer un docente para cumplir a cabalidad con las necesidades del modelo educativo vigente en ese momento. En buena medida, lo anterior se debía al verdadero propósito de los perfiles, pues su función esencial eran servir de base para generar las pruebas objetivas que se utilizarían en los exámenes de ingreso, promoción y permanencia de los docentes.

El perfil docente estaba organizado a partir de “dimensiones”, éstas se dividían en parámetros que describían aspectos del saber y quehacer docente. Cada parámetro se desglosaba en indicadores, que concretaban esos saberes y quehaceres, este conjunto de elementos, definía entre otros aspectos:

...las funciones de docencia, dirección y supervisión, respectivamente, incluyendo, en el caso de la función docente la planeación, el dominio de los contenidos, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores (SEP, 2014, p. 11).

A continuación, aparecen las cinco dimensiones que integraban el perfil docente. (SEP 2014 p. 12).

- Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, que sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

- Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.
- Dimensión 5: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Si bien, toda acción docente repercute en la formación de los estudiantes, se puede decir que, sobre todo las dimensiones 1 y 2 son las que mayor impacto podrían tener en la formación académica de los estudiantes, sin embargo, cuando se analizan los indicadores se aprecia que el énfasis está puesto en los contenidos más que en el aspecto formativo de los educandos. Como ejemplo, se citan los siguientes indicadores:

- 2.2.1 Demuestra conocimiento sobre las estrategias para lograr que los alumnos se interesen e involucren en las situaciones de aprendizaje.
- 2.2.2 Sabe cómo intervenir para lograr que los alumnos sistematicen, expliquen y obtengan conclusiones sobre los contenidos estudiados.

Los indicadores anteriores, al igual que las dimensiones y los criterios, son todavía planteamientos muy generales. En algún sentido esto se deben al momento en que se redacta el perfil, pues en ese año todavía no se habían publicado el Plan y los Programas de estudio del sexenio pasado y, por lo tanto, se desconocía el tipo de alumno que se pretendía formar. Por otro lado, como ya se ha mencionado, el perfil docente no buscaba constituirse como un ideal formativo para los docentes, sino como un insumo para la elaboración de instrumentos para la admisión, evaluación y promoción de docentes y directivos.

Desde que se encontraba en campaña, el actual presidente de la República, planteó como algunos de sus propósitos, derogar la reforma educativa impulsada por su antecesor y revalorar la labor docente. Con relación a este último aspecto, en la Constitución Política Mexicana, se establece lo siguiente:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (Gobierno de la República, 2019, p. 2).

Tomando en cuenta lo citado en el párrafo anterior, el actual gobierno pretendía retomar el perfil docente elaborado en el sexenio anterior, reestructurarlo y en lugar de emplearlo para evaluar y “sancionar” a los profesores, utilizarlo para diseñar un trayecto de formación docente que brindaría a los profesores las herramientas para operar el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. El planteamiento anterior se realizó porque se pensaba que la reforma educativa implementada por Enrique Peña Nieto, había tenido un carácter punitivo para los maestros, pues se basaba en un proceso de evaluación que no tomaba en cuenta estrategias pertinentes de formación para los profesores. Para subsanar esa carencia, relacionada con los procesos de admisión y promoción docentes, se planteó lo que se cita a continuación:

La ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación (Gobierno de la República, 2019, p. 3).

Para dar cumplimiento a lo que se menciona en el párrafo anterior en diciembre del 2020 se publicó el documento “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar”. Dicho documento, toma como base lo planteado en el Programa Sectorial de Educación en el que se manifiesta que la educación que actualmente reciben los alumnos, no tiene la calidad o la excelencia que debería (SEP, 2020a, p. 17). Se entiende

como educación de excelencia aquella que contribuya a “...formar mexicanas y mexicanos incorruptibles, responsables, con sentido comunitario y de solidaridad, conciencia ambiental, respeto por la diversidad cultural y un profundo amor por la Patria” (SEP, 2020a, p. 8). Como puede apreciarse, la noción de excelencia está más ligada a una perspectiva social, ambiental, cultural y cívica, lo cual, en términos sociales es muy positivo e incluso necesario, pero deja en un segundo plano el aspecto académico, que también tiene importancia en el proceso formativo de los estudiantes, sobre todo cuando no se limita lo académico a contenidos conceptuales y se incluyen como parte de lo académico aspectos cognitivos y metacognitivos que les permitan a los alumnos seguir aprendiendo durante su vida escolar y después de ésta.

Los cambios que se hicieron al perfil con relación a su equivalente del sexenio pasado son poco significativos, en este caso la categoría “dimensiones” cambia de nombre por “dominios” y se conservan los términos: criterios e indicadores. Los dominios que se establecen en dicho documento son los siguientes:

- Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
- Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.
- Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.

Como se puede apreciar el único cambio significativo es la eliminación de la dimensión que aludía a la evaluación, pues las otras cuatro categorías solo sufrieron pequeñas adecuaciones. Por lo tanto, los comentarios que realizamos para las dimensiones de la versión del sexenio pasado, son válidas para la nueva versión. Es decir, el perfil, dominios, criterios e indicadores se siguen utilizando sobre todo para la admisión y evaluación de los profesores y no como un ideal al que los docentes deberían aspirar para alcanzar las metas de la Nueva Escuela Mexicana.

Como se ha mencionado, en el Perfil, dominios, criterios e indicadores, no hay elementos que remitan directamente a la comprensión lectora, lo cual se puede percibir como una falla que debería subsanarse, pues si no se incluye en ellos la necesidad de que un docente cuente con los elementos necesarios para fomentar en sus alumnos el desarrollo de la comprensión lectora, será difícil que los profesores la consideren como un elemento sustancial de su práctica docente.

En algún sentido la ausencia de un trayecto formativo para los docentes de educación básica ha sido sustituido por la existencia de un perfil docente, pues podemos decir que el gobierno ha delegado en los profesores la responsabilidad de su proceso formativo al ofrecer un perfil que los docentes deben alcanzar por sus propios medios y recursos.

3.6 La comprensión lectora en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018

El propósito de este apartado es identificar si en el proceso de formación inicial para docentes de educación primaria se aborda la noción de comprensión lectora pues sería muy complicado pedir a los docentes que implementen estrategias que favorezcan en sus alumnos esta habilidad, cuando no se les ha formado para ello, es decir, si se desea que los estudiantes desarrollen su habilidad para comprender los textos que leen, los docentes deben ser capaces de propiciar en los alumnos el desarrollo de esa capacidad.

El Plan y los Programas de estudio de la licenciatura en educación primaria, que se encuentran vigentes, se publicaron en 2018 y por esa razón se fundamentan en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, pues era la normativa vigente en ese momento. También se retoman algunos de los fundamentos que se incluían en lo que se llamó “Nuevo Modelo Educativo” y que se concretó en la publicación del Plan y Programas de estudio 2017, correspondientes a la educación básica, que se abordó con anterioridad.

Se pueden identificar algunos aspectos de interés en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, tomando como referente el desarrollo de la comprensión lectora, por ejemplo:

- La intención de vincularlo al Plan y Programas de estudio de educación básica, publicados en 2017, con el propósito de garantizar que los egresados de las escuelas normales cuenten con los elementos suficientes para favorecer el aprendizaje de los contenidos que éste planteaba.
- Considerar a los estudiantes de educación primaria como eje del proceso educativo y no solo abordar el manejo de contenidos, sino las habilidades, destrezas, actitudes y valores que propicien en los alumnos el desarrollo de aprendizajes complejos.
- Considerar que el aprendizaje se da a lo largo de la vida, gracias al desarrollo del pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo.
- Partir de una concepción constructivista y sociocultural de la enseñanza, lo cual implica visualizar el aprendizaje como un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados por parte de quien aprende.
- Partir de un enfoque por competencias, lo cual implica movilizar conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, que serán puestos en juego durante la práctica docente.
- Las competencias a desarrollar toman en cuenta los dominios, criterios e indicadores que la Secretaría de Educación Pública ha propuesto para admitir, promover o reconocer el trabajo de los docentes.
- Las competencias profesiones que se establecen en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, están encaminadas a favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes.
- Utilizar los contenidos de los Programas de estudio de educación básica como una herramienta para contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos.

(SEP, 2020b, pp. 3-15)

Aunque en la fundamentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, no se menciona explícitamente que los docentes en formación desarrollarán las habilidades necesarias para fomentar en los alumnos de educación

primarias su capacidad para comprender textos, se rescatan los puntos anteriores por percibirse que de distintas formas brindan herramientas para que los profesores en formación, puedan, ya en su práctica docente, favorecer la comprensión lectora como un elemento esencial en la formación de los alumnos de educación primaria. Es decir, se percibe que los aspectos mencionados brindarán elementos para que los docentes puedan favorecer el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora en sus estudiantes. Específicamente, porque se habla desarrollar aprendizajes complejos, construir significados, favorece el desarrollo cognitivo y el desenvolvimiento pleno de las capacidades de los alumnos, lo cual difícilmente se puede lograr si no se comprende lo que se lee.

Por otro lado, algunos cursos que integran la malla curricular están vinculados directa o indirectamente con la comprensión lectora, se percibe esto como un avance, pues en las anteriores versiones del Plan de Estudios de las licenciaturas de Educación Primaria, publicadas en 1997 y 2012, la comprensión lectora tenía menos presencia.

En Plan de estudios 2018, está organizado a partir se cuatro trayectos formativos:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Optativos

El trayecto de formación para la enseñanza y aprendizaje agrupa la didáctica correspondiente a las diferentes asignaturas que se imparten en educación primaria y como sucede desde hace ya algunas décadas, en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, se pone énfasis en la enseñanza del lenguaje y las matemáticas.

De primero a quinto semestre se incluyen los siguientes cursos relacionados con la didáctica de la lengua:

Semestre 1° Lenguaje y comunicación

Semestre 2° Prácticas sociales del lenguaje

Semestre 3° Desarrollo de competencia lectora

Semestre 4° Producción de textos escritos

Semestre 5° Literatura

La organización que tienen estos cursos podría calificarse como correcta, pues inician con las conceptualizaciones generales sobre el lenguaje, posteriormente el análisis de las prácticas sociales del lenguaje, que es el enfoque que se trabajaba en la educación básica y en tercer semestre un curso dedicado específicamente a la competencia lectora, que es un concepto más amplio que el de comprensión lectora, para continuar con la reflexión de la producción escrita, que desde la perspectiva de la literacidad, es complemento natural de la comprensión lectora, para concluir este trayecto con el análisis y producción del textos literarios.

El curso de competencia lectora, está organizado en tres unidades:

- Saber lo que es leer
- El lector ante los textos
- Condiciones necesarias ante las situaciones didácticas de la lectura.

El contenido de las unidades, es pertinentes, además de que existe en el programa correspondiente al curso un desglose específico de secuencias didácticas y actividades, que permiten tener una idea clara de lo que se pretende que los profesores en formación logren con el curso, además de que la bibliografía propuesta es pertinente para formar a los futuros docentes en el tema de comprensión lectora.

Tomado en cuenta lo anterior, se puede decir que la forma y el espacio que se le da a la comprensión lectora en el Programa de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, es pertinente, sin embargo, en términos de temporalidad habría que esperar que los docentes que estudian con ese nuevo plan de estudios, se incorporen a la plantilla docente, porque la primera generación que se formó con él, apenas egresó en el año 2022 y como se mencionó, los anteriores planes de estudio no abordaban de forma explícita la comprensión lectora.

Capítulo 4

Comprensión lectora, el caso de la primaria Gral. Lázaro Cárdenas del Río entre lo real y lo deseable

Con el presente capítulo, se pretende cubrir los siguientes objetivos que son parte de la investigación:

- Analizar la manera en que los docentes de educación primaria conciben la comprensión lectora.
- Reflexionar sobre el sentido que tienen las actividades de comprensión lectora que los docentes proponen en sus planificaciones e implementan en el aula.
- Valorar la importancia que le dan los docentes a las actividades de comprensión lectora en sus planificaciones y en el aula.

Para lograr esos objetivos se decidió realizar un trabajo de campo que permitiera identificar en una escuela en particular, la forma en que los profesores conciben la comprensión lectora y como la abordan en sus planificaciones y en su trabajo en el aula. Para lograr los objetivos mencionados, se realizó lo siguiente.

Una caracterización de la escuela primaria, Gral. Lázaro Cárdenas del Río, que se localiza en el municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México. Se revisó el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), realizado de forma colaborativa por el personal directivo y docente de la escuela, pues la comprensión lectora tiene un papel relevante en él. Se diseñó una guía para revisar las planificaciones de los docentes, un guion para la observación de sus clases y otro para entrevistar a los docentes frente a grupo que laboran en dicha escuela.

Durante la realización del trabajo empírico en la escuela que se visitó, se procuró seguir algunos criterios metodológicos propuestos por Hugo Zemelman. En primer lugar, concebir la realidad como un ente dinámico y no como algo dado y determinado de antemano a través de estructuras que organizan y regulan la realidad (Zemelman, 1992).

Por esa razón, aunque se diseñaron instrumentos de observación, no se elaboraron a partir de indicadores extraídos de una teoría, sino como una guía que permitiera abrirse a lo indeterminado. Tratando de emplear una lógica del descubrimiento y no la verificación. La intención no era comprobar una hipótesis, ni emplear una teoría desarrollada con anticipación para interpretar la realidad, sino indagar, para conocer la forma en que los docentes de la escuela que se visitó conciben y trabajan la comprensión lectora.

4.1 Caracterización de la escuela y docentes que fueron tomados en cuenta como referente empírico

La escuela Primaria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, se encuentra ubicada en 4ta. Avenida esquina con Virgen del Carmen. Col. Tamaulipas, sección Virgencitas, Nezahualcóyotl, Estado. de México, su Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) es: 15DPR0526B. Se trata de una escuela general con organización completa, su modalidad es escolarizada, opera en el turno vespertino de 14:00 a 18:30 horas, cuenta con 8 profesores frente a grupo, una profesora de Educación Física, una encargada de la Unidad de servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), una Asistente de Servicios, una Subdirectora de Gestión Escolar (S.G.E), y un Director Escolar.

En cuanto al nivel académico de los maestros frente a grupo, una maestra cuenta con licenciatura concluida, sin titularse, cinco docentes tienen licenciatura y están titulados, una profesora concluyó la maestría, pero no se graduó y una más la concluyó y obtuvo el grado.

La matrícula con la que se operó en el ciclo escolar 2022-2023 es de 58 niñas y 46 niños, lo que da un total de 104 alumnos. En los últimos años se puede apreciar un descenso constante en la matrícula como se observa en la siguiente tabla.

Ciclo escolar	Cantidad total de alumnos
2016 – 2017	200
2017 – 2018	190
2018 – 2019	170
2019 – 2020	156
2020 – 2021	141
2021 – 2022	129
2022 – 2023	104

Tabla 4

Elaboración propia

El descenso en la matrícula se debe sobre todo a la modificación de la pirámide poblacional y la emigración de personas hacia municipios cercanos, pues el descenso en la cantidad de alumnos en los turnos vespertinos se presenta en todas las escuelas que integran la zona escolar a la que pertenece la escuela, pero también, este fenómeno se puede apreciar en algunos municipios del Estado de México.

En términos de infraestructura, la escuela cuenta básicamente con lo siguiente: 21 salones, una dirección, un aula de cómputo, con 20 computadoras, de las cuales se encuentran funcionando correctamente 14, dos módulos de baños para niños y niñas, que se encuentran en buenas condiciones, pues fueron remodelados recientemente, 5 jardineras, una de ellas es grande, dos canchas, un patio trasero que se utiliza como estacionamiento para los docentes, un área de comedor, cisterna y tinacos, con los cuales se abastecen los sanitarios y lavabos, tres portones y una barda perimetral.

La comunidad en la que se ubica la escuela es urbana y en su totalidad cuenta con servicios de luz eléctrica, agua potable, transporte público, drenaje y servicio de vigilancia con patrullas municipales el 90% de los padres cuenta con telefonía celular y aproximadamente una tercera parte tiene teléfono fijo, hay disponibilidad de internet, pero en general la población tiene acceso a él únicamente vía teléfonos inteligentes, pues son pocos los que cuentan con computadora en casa. Casi la totalidad de la comunidad pertenece a una clase social baja y aproximadamente una cuarta parte está

en condición de pobreza. La comunidad celebra una fiesta patronal el 12 de diciembre, la cual afecta las actividades escolares, ya que, por esta causa, el acceso a la escuela es obstruido.

Aunque la mayoría de los alumnos nacieron en el Estado de México, aproximadamente una cuarta parte de padres de familia provienen de otros estados de la República. Pocos cuentan con casa propia, pues la mayoría de los alumnos habitan en viviendas rentadas o que pertenecen a un familiar. Todos los alumnos hablan únicamente el idioma español y una madre de familia habla además una lengua indígena. El 2% de los padres de familia o tutores no están alfabetizados, el 23% concluyeron solo la primaria el 57% la secundaria, el 16% bachillerato y el 2% cursaron una licenciatura. Los trabajos a los que se dedican son esencialmente: empleadas domésticas, obreros, empleados generales, albañiles y comerciantes informales.

Una de las motivaciones que tienen los padres de familia para inscribir a sus hijos en la escuela es la presencia de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), lo que genera que una proporción significativa de la población, cerca del 13% de los alumnos, enfrente Barreras para el Aprendizaje y la Participación, (BAP). Para el ciclo escolar 2022-2023, la profesora encargada de dicho servicio, atendió a 14 alumnos que requerían apoyo de diferente tipo, aunque en su mayoría están relacionadas con la discapacidad intelectual.

Antes de la pandemia generada por la presencia del virus SARS-CoV2, existía un alto nivel de ausentismo en un número reducido de estudiantes, es decir, cerca del 10% de alumnos presentaba problemas moderados de asistencia, y aproximadamente la mitad de esos estudiantes, asistían solo 1 o 2 veces por semana, y a pesar de que la normatividad establece que se les tendría que dar de baja, en la escuela se les promovía al siguiente grado con el argumento de que reprobarlos o darlos de baja, generaría diversos problemas a los alumnos y a los docentes les causaría una pesada carga administrativa.

Los docentes perciben falta de compromiso de los padres de familia para participar en actividades académicas junto a sus hijos dentro de la escuela y en casa, también poca

disposición de los tutores para realizar actividades sociales, deportivas, culturales o relacionadas con el mejoramiento de las instalaciones escolares.

En la escuela, antes de la pandemia se ofrecían clases de inglés y computación, una hora a la semana de cada asignatura. Dichas clases eran impartidas por docentes ajenos a la SEP y recibían a cambio un pago de 60 pesos por hora, cantidad que era cubierta por los padres de familia.

Únicamente la dirección escolar cuenta con servicio de internet, los salones de clases no disponen de ese recurso, cuatro salones tienen proyector, pero solo dos funcionan correctamente y los docentes pocas veces utilizan ese recurso como recurso didáctico en sus clases.

En cuanto al material de lectura, existe un acervo compuesto por cerca de 350 libros, que conforman el acervo de la Biblioteca Escolar, sin embargo, no se cuenta con un espacio habilitado como biblioteca. No existe una lista o registro actualizado con los títulos del acervo. Además, la encargada de resguardar dicho material, no es docente, sino la asistente de servicios (popularmente conocida como conserje). Por lo tanto, no existe un proyecto de promoción de la lectura y los docentes rara vez accedan al acervo de esa biblioteca.

Al inicio de cada ciclo escolar, la asistente de servicios entrega a cada profesor el acervo que corresponde a la Biblioteca de Aula que consta de 30 a 50 libros, dicho acervo tiene más de 10 años que no se ha incrementado, e incluso, algunos profesores no los utilizan con frecuencia, porque cuando les entregan los libros se comprometen a regresarlos al final del ciclo escolar, completos y en buen estado.

Resultados académicos

En el ciclo escolar 2022-2023 el porcentaje de reprobación fue del 0%, 14.71% de los alumnos obtuvieron un promedio en sus evaluaciones finales entre 6.0 y 6.9, el 27.05% un promedio entre 7.0 y 7.9, 30.58% entre 8.0 y 8.9 y 27.74% entre 9.0 y 10. Con

relación al aprovechamiento en las asignaturas, se obtuvieron los siguientes promedios: Español 7.77, Matemáticas 7.48, Conocimiento del Medio 8.16, La Entidad Donde Vivo 7.43, Ciencias Naturales 7.92, Historia 7.90, Geografía, 7.80 y Formación Cívica y Ética 8.08.

En términos generales los alumnos de la escuela no obtienen buenos resultados en las pruebas estandarizadas que se les aplica. Sin embargo, debido a la pandemia generada por la presencia del virus SARS-CoV2 la última ocasión en que se aplicó la prueba PLANEA, fue en el año 2019 a partir del 2022, comenzó a aplicarse la Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica, como ya se mencionó, elaborada por la MEJOREDU. Durante la pandemia se suspendió la aplicación de la prueba Olimpiada del Conocimiento Infantil. Lo que sí se ha aplicado, incluso durante el periodo de confinamiento es la prueba Sistema de Alerta Temprana (SisAt), que es una prueba diseñada a nivel federal, para diagnosticar al inicio del ciclo escolar el nivel que los alumnos tienen en lectura, producción de texto escritos y cálculo mental. En el Estado de México esta prueba se aplica en tres momentos, al inicio del ciclo escolar, como diagnóstico para los alumnos, a mitad del ciclo escolar, para dar seguimiento al desempeño de los alumnos y al final, para valorar su avance en los aspectos mencionados.

En el **Anexo 2** se encuentran los resultados que obtuvieron los alumnos de 4to, 5to y 6to en la aplicación de la prueba PLANEA 2019, la cantidad de alumnos que requieren apoyo, tomando como referente la prueba SisAT aplicada al inicio y al final del ciclo escolar 2022 – 2023, el porcentaje correspondiente a las calificaciones que obtuvieron los alumnos en el ciclo escolar 2022–2023 y el promedio que obtuvieron a nivel escuela los alumnos en cada una de las asignaturas y el promedio final por grado.

Únicamente como ejemplo, mencionaremos los resultados que, en 2019, obtuvieron los alumnos de sexto grado en la prueba PLANEA, estos fueron los siguientes: en el campo de lenguaje y comunicación, el 62% de alumnos se ubicó en nivel I, el 19% en nivel II, el 19% en nivel III y ningún alumno se ubicó en el nivel IV. En Matemáticas 70% se encuentra en el nivel I, 12% en nivel II, 18% en nivel III y no hubo alumnos que se ubicarán en el IV.

Si se toma como referencia los resultados que los alumnos obtienen en las pruebas estandarizadas, se puede decir que en general tienen un bajo nivel de logro de los aprendizajes esperados propuestos en los programas de estudio, sin embargo, en el ciclo escolar 2022–2023, el 27.74% de los alumnos obtuvieron calificaciones entre 9 y 10, y el promedio general de aprovechamiento en todos los grados, es un poco superior a 8, por lo tanto, se puede decir que existe una cierta incongruencia, entre los resultados que los alumnos obtienen en pruebas diseñadas externamente y las calificaciones que los docentes les asignan, es probable que esto se deba a que es frecuente que los docentes tiendan a calificar positivamente a los alumnos, para evitar problemas con los padres de familia y por mantener una creencia en la que se relaciona altas calificaciones de los alumnos, con una buenas prácticas docentes.

Preparación profesional y antigüedad del personal docente y directivo

En la siguiente tabla se muestran la cantidad de años que tiene cada docente laborando en la Secretaría de Educación Pública y los que tiene ofreciendo sus servicios en la escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río, además del grado académico que ostentan.

N. P.	Grado y grupo	Profesor (a)	Antigüedad en la escuela	Años de servicio	Máximo nivel de estudios	Documento obtenido
1	1° A	María Isabel Cruz Ordaz	6	18	Maestría en educación	Título
2	2° A	Anabel Atonal Díaz	7	9	Licenciatura en intervención educativa	Certificado total

3	3° A	Ericka Patricia Martínez Ramos	14	16	Maestría en educación	Certificado total
4	3° B	Ma. Luisa Bueno Moyao	8	14	Licenciatura en educación primaria	Título
5	4° A	Stevie Vanthie Díaz Suárez	5	5	Licenciatura en pedagogía	Título
6	5° A	Rosalva Rodríguez López	1	19	Licenciatura en educación	Título
7	6° A	Josefina Ibarra Vázquez	6	6	Licenciatura en pedagogía	Título
8	6° B	Emma Jeimi Zelocatecatl Méndez	10	15	Licenciatura en educación primaria	Título
9	S. de G. Esc	María Magdalena Salazar Cahero	22	27	Licenciatura en educación primaria	Certificado total
10	Director	Juventino Padilla de Jesús	4	21	Maestría en docencia e investigación de la educación superior	Certificado total

Tabla 5

Elaboración propia

4.2 El Programa Escolar de Mejora Continua en la escuela primaria Gral. Lázaro Cárdenas del Río

Inicialmente no se tenía la intención de analizar el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), elaborado para la escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río para el ciclo escolar 2022-2023, sin embargo, al identificar que en dicho documento el aspecto de la comprensión lectora ocupa un lugar relevante, se decidió revisarlo.

El PEMC es:

...la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana [...] es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos (SEP, 2019, p. 7).

El Gobierno Federal solicita que cada escuela elabore el PEMC y este contiene un diagnóstico socioeducativo de la comunidad escolar en el cual se detectan las principales problemáticas que la aquejan y a partir de ellas se establecen las metas y las líneas de acción que se seguirán para resolver las problemáticas detectadas.

A partir de la forma en que se concibe desde la SEP el PEMC, se aprecia la relevancia de este documento, en la medida en que puede constituirse como la base o guía para llevar a cabo un proyecto que permita encauzar los esfuerzos de docentes y directivos, con la intención de mejorar los resultados educativos e incidir de forma significativa en el proceso formativo de los estudiantes.

El PEMC se elabora anual o multianualmente en cada una de las escuelas de educación básica del país. En el caso de la escuela de referencia, el aspecto de la comprensión lectora de los alumnos, se ha ubicado como una de las problemáticas por atender, pues no han sido satisfactorios los resultados que la escuela ha obtenido en evaluaciones estandarizadas como PLANEA o SisAT.

En el PEMC, se definieron dos objetivos prioritarios, uno que aborda la resolución de problemas matemáticos y cálculo mental y otro relacionado con comprensión lectora, que transcribimos a continuación.

Objetivo: Promover la producción textual de los alumnos, a partir de generar en ellos una necesidad comunicativa que les permita reflexionar sobre las características del lenguaje escrito y oral para mejorar su nivel de comprensión lectora al realizar actividades vinculadas a los textos que suele leer en las diferentes asignaturas, ambas labores con la intención de mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos (Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río, 2022, p. 6).

En el objetivo anterior, se vinculan la producción textual y la comprensión lectora, con la intención de trabajarlos para mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos, se plantea que se podrá mejorar el nivel de comprensión lectora a partir de la reflexión sobre las características del lenguaje escrito y oral, sin embargo, a pesar de que existe una estrecha relación entre la reflexión sobre el lenguaje oral y escrito y la comprensión lectora, no puede afirmarse que la capacidad de los alumnos para comprender lo que leen, va a mejorar automáticamente a partir de la reflexión sobre las características del lenguaje escrito y oral, pues el nivel de comprensión lectora no depende únicamente de esos aspectos.

Es un elemento positivo que se vincule la comprensión lectora con las lecturas que se hace en las diferentes asignaturas, pues esto podría brindar una gran cantidad de oportunidades para que los alumnos reflexionen y ejerciten las estrategias que utilizan para comprender lo que leen, sin embargo, en las clases que se observaron, pocas veces se reflexionó sobre el propósito que los alumnos tenían al leer los textos o sobre las estrategias que realizaban o deberían realizar para comprenderlos mejor.

La problemática que da pie al objetivo antes mencionado es la siguiente: “Ausentismo por el mal manejo de la información y comunicación. Falta de conocimiento, habilidades y o compromiso de los padres para el acompañamiento de las actividades de aprendizaje” (Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río, 2022, p. 7).

Por supuesto que el ausentismo genera una gran cantidad de problemas que afectan el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no es clara la forma en que el ausentismo de

los alumnos es causado por el mal manejo de la información y la comunicación, pues no se especifica en qué consiste ese mal manejo y cuál es la información que se está comunicando de forma deficiente. En cuanto al segundo aspecto de esa problemática, si bien es cierto que los padres son una parte fundamental en el proceso formativo de los estudiantes y que en términos “ideales” sería deseable que los tutores contaran con los conocimientos y habilidades que les permitieran acompañar a sus hijos en las actividades de aprendizaje, no puede esperarse que el avance de los alumnos dependa únicamente del acompañamiento de los padres, porque de ser así la escuela estaría delegando en los familiares o tutores, la responsabilidad de la formación académica de los alumnos cuando ésta, tiene que concebirse como un trabajo en equipo entre alumnos, tutores o familiares, maestros y otros actores sociales. Además, si esta problemática es real, en el PEMC se tendrían que incluir acciones concretas para disminuir el ausentismo y otras para que los familiares de los alumnos desarrollaran las habilidades y conocimientos necesarios para acompañar a los estudiantes en su proceso formativo, lo cual no sucede.

Como se puede apreciar, en esta problemática se omite la labor de los docentes, a pesar de que, en las entrevistas realizadas, ellos manifestaron que su formación inicial y los cursos que se les han ofrecido durante el tiempo que han laborado como docentes, no les brindan la formación suficiente para mejorar en los alumnos su nivel de comprensión lectora.

Pudimos identificar que el diagnóstico en que se fundamenta el PEMC, elaborado en la primaria visitada, no cumple con lo que se establece por el Gobierno Federal, es decir, no está elaborando “...a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela” (SEP, 2019 p. 7). Pues en las entrevistas realizadas, los profesores comentaron que para elaborar el diagnóstico de la escuela no se emplearon instrumentos específicos, ni se establecieron criterios fundamentados en alguna teoría o perspectiva, simplemente recurrieron a la apreciación subjetiva de lo que han vivido en ciclos escolares anteriores, la cual resultar valioso y necesario, pero en el caso de la comprensión lectora, si los docentes no tienen una formación sólida al respecto, es posible que se les escapen algunos aspectos relevantes.

Para cada uno de los objetivos que se plantean en el PEMC, se establecieron dos metas, en el caso del objetivo que se ha abordado, la primera meta tiene que ver con la producción textual de los alumnos y la segunda con la comprensión lectora, la cual transcribimos a continuación. “Que, al término del presente ciclo escolar, el 75% de los alumnos logre un nivel inferencial de comprensión lectora, apegado al tipo de textos que suelen leer, y a su nivel de desarrollo cognitivo” (Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río, 2022, p. 6).

Con relación a la meta anterior, no parece acertado que se plantee que solo el 75% de los alumnos logre un nivel inferencial de comprensión lectora, pues debería esperarse que todos los alumnos y no solo una parte de ellos, mejoren su capacidad para comprender lo que leen. Lo deseable sería que todos los discentes pudieran alcanzar un nivel inferencial e incluso crítico de comprensión lectora, sobre todo, si pensamos que éste no depende de la edad cronológica de los alumnos, sino del andamiaje que se ofrezca en la escuela para apropiarse comprensiva y críticamente de lo que leen.

Al plantear que solo una parte de los educandos puede acceder a un nivel de comprensión inferencial, se hace evidente que los profesores valoran que el resto de estudiantes no será capaz de realizar inferencias a partir del contenido de un texto, por lo tanto, se desconoce que todos los alumnos, cuando se les brindan los elementos suficientes y se les pide leer un texto acorde a su nivel cognitivo, deberían ser capaces de realizar inferencias e incluso de emitir una crítica argumentada, siempre y cuando, se le hayan brindado las herramientas para hacerlo y se parta de un texto acorde a su desarrollo cognitivo o enfrenten limitantes graves como una discapacidad cognitiva severa.

Otro aspecto que resulta necesario rescatar es que en la escuela de referencia, la preocupación por la comprensión lectora no surge en el presente ciclo escolar, durante el periodo 2021–2022, por la pandemia generada por la presencia del virus SARS-CoV-2 se siguió trabajando con el PEMC elaborado desde 2019, que tenía la misma meta relacionada con la comprensión lectora e incluso, en el sexenio pasado cuando este documento tenía como nombre, Ruta de Mejora Escolar, también en él se ubicaba como una prioridad el trabajo con la comprensión lectora, es decir, este tema ha tenido

presencia en documentos que se elaboran por docentes y directivos para darle orientación como escuela al proceso formativo de los estudiantes. Sin embargo, como resultado de la implantación de estos programas no se percibe avance significativo en la capacidad de los alumnos para comprender lo que leen, si se toman en cuenta los resultados que la escuela obtiene en pruebas estandarizadas como SisAT y PLANEA.

Como ya se ha mencionado, la idea de abordar la comprensión lectora, como una prioridad del PEMC, no surge de un diagnóstico sólido de las necesidades formativas de los alumnos, ni de la problemática que gira en torno al nivel de logro académico que se tiene como escuela. Se puede decir que, en alguna medida, la idea de darle prioridad al lenguaje y al pensamiento matemático, procede de una tradición que viene desde las autoridades educativas federales y estatales, que establecen tácitamente que lo importante en la educación básica son esas dos áreas y que el resto de los campos formativos o asignaturas como historia, ciencias naturales, arte, formación cívica y ética deben tener un papel secundario. Lo anterior está relacionado con la aplicación de evaluaciones nacionales e internacionales como PLANEA o PISA que prioritariamente evalúan el lenguaje y el pensamiento matemático y en el caso de PISA, además, el pensamiento científico.

A partir de los comentarios emitidos por los docentes durante las entrevistas realizadas, se pudo identificar que el PEMC no es visualizado como una herramienta que contribuya de forma significativa a mejorar la labor docente, no les brinda elementos suficientes para dar una dirección clara al proceso formativo de los estudiantes, en función de los objetivos y metas que se establecen en él. En algunos casos lo perciben como un trámite administrativo más, solicitado por el Supervisor de Zona Escolar, que además se elabora a partir de criterios establecidos desde el Gobierno Federal.

Al realizar mis planeaciones no incluyó actividades del Programa Escolar de Mejora Continua porque no tiene mucha relación con los contenidos de los programas de estudio y yo me centro un poco más en los contenidos que tenemos que trabajar (Testimonio del profesor D).

Al inicio del ciclo escolar elaboramos el PEMC, pero con el paso de los meses ya no lo volvemos a realizarle ajustes y el director si nos pide que lo incluyamos en nuestra planeación, pero si no lo incluimos no tenemos problemas (Testimonio del docente C).

Ya tenemos algunos años con el PEMC, porque prácticamente es el mismo, pero no tenemos cuanto se ha avanzado o no en resolver los problemas que ahí de describen (Testimonio del docente f).

Otro de los factores que limitan la operatividad del PEMC es la poca cantidad de acciones que contiene, en el caso de aquellas que se refieren a la comprensión lectora, se proponen solo dos:

- Implementación de actividades de comprensión lectora en las que se utilicen los libros de texto, materiales con los que cuentan los alumnos y la biblioteca digital.
- Intercambiar entre los docentes, durante los CTE, estrategias que faciliten el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los alumnos.

(Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río, 2022, p. 7).

Con relación a la primera acción propuesta y tomando en cuenta las clases que se observaron y las planificaciones de los profesores que se revisaron, se puede decir que efectivamente, lo que más leen los alumnos son los Libros de Texto Gratuitos, sin embargo, prácticamente no se definen propósitos para la lectura, los alumnos asumen que deben leer los textos para realizar las actividades que aparecen en los libros o que, después de la lectura, les solicitará el profesor. Si se toman en cuenta los momentos de lectura (antes, durante y después) se puede decir que, en las clases observadas, no se apreciaron actividades previas a la lectura y tampoco para que el alumno realice mientras lee el texto. Los estudiantes rara vez cuentan con material de lectura adicional al libro de texto y, por la falta de dispositivos y acceso a internet, durante su estancia en la escuela los alumnos no acceden a textos digitales, y si se toma en cuenta lo asentado en las planificaciones de los docentes, tampoco se solicita que lean en casa con propósitos específicos en casa.

En cuanto a la segunda actividad, los profesores manifestaron que, por lo general, no destinan un espacio dentro de los CTE para reflexionar sobre las estrategias exitosas

que como docentes han implementado para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos, sobre todo porque utilizan la mayor parte del tiempo de esas reuniones para abordar lo que se propone en la guía enviada por el Gobierno Federal y organizar actividades de carácter social que pretenden realizar en la escuela.

Otra de las limitantes que presenta el PEMC, es que no contiene estrategias ni instrumentos pertinentes para evaluar y dar seguimiento a las acciones propuesta. En el caso de la primera acción vinculada a la comprensión lectora, lo que se propone para evaluarla y darles seguimientos, es lo siguiente.

Para evaluar el avance de los alumnos se tomará en cuenta los resultados obtenidos en el perfil grupal y diagnóstico, SisAT, realizado a los alumnos al inicio del presente ciclo escolar 2021-2022. El cual se puede comparar con los resultados que se obtengan al cierre del ciclo escolar (Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río, 2022, p. 7).

Como puede apreciarse, los elementos que se propone para evaluar y valorar el avance de los alumnos es la prueba SisAT y el diagnóstico grupal. La prueba SisAT se creó el sexenio pasado e inicialmente solo se pretendía utilizarla como diagnóstico sobre lectura, producción de textos escritos y cálculo mental, tenía como propósito: "... conocer el avance de los alumnos en estas habilidades esenciales y apoyar a los maestros con estrategias didácticas que, al ser puestas en práctica, contribuyan al desarrollo de estos aprendizajes" (SEP, 2015, p. 7). Originalmente esta herramienta era un conjunto de pruebas que los Supervisores de Zona Escolar aplicaban a una muestra de alumnos de las escuelas a su cargo, pero con el paso del tiempo, por lo menos, en el Estado de México, se convirtió en un instrumento que, obligatoriamente deben aplicar los profesores a todos sus alumnos, sin embargo, dicha prueba tiene muchas limitaciones, en términos metodológicos y como consecuencia, en la posible utilidad de los resultados, pues los profesores difícilmente desarrollan estrategias didácticas a partir de los resultados obtenidos en ella. En el caso de lectura esta prueba, únicamente cuenta con una rúbrica con 6 indicadores, solo uno de ellos tiene que ver con la comprensión lectora y para evaluar este aspecto, se le pide al alumno leer un texto y responder entre 3 y 5 preguntas dependiendo del grado escolar, además, la mayoría de dichas preguntas buscan valorar si el alumno es capaz de recuperar información explícita del texto. Por lo

tanto, se puede decir que, determinar el nivel de comprensión lectora a partir de 3 o 5 preguntas, resulta un poco limitado.

En cuanto a la segunda acción, lo que se propone para evaluarla y darle seguimiento es: “Crear un archivo digital de las estrategias” (Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río, 2022, p. 7).

Habría que tomar en cuenta que crear un archivo digital es una actividad, no un indicador que permita evaluar la acción correspondiente, además, el hecho de crear un archivo no garantiza que los profesores vayan a acceder a él, ni a replicar en las aulas las actividades que ahí se encuentran. Además, los profesores expresaron que durante el ciclo escolar 2022-2023, realmente no se creó ningún archivo con las estrategias.

En síntesis, se puede decir que en la escuela que se visitó, la comprensión lectora ocupa un lugar importante dentro del PEMC y por lo tanto, es percibida por los docentes como un elemento relevante dentro de la formación de los alumnos, pero en esta escuela sucede algo similar a lo que acontece a nivel nacional, es decir, se utilizan los resultados de pruebas estandarizadas para justificar la necesidad de que los alumnos mejoren su nivel de comprensión lectora, se le percibe como una prioridad desarrollar esta habilidad, pero las estrategias que se proponen para trabajarlas no son llevadas a cabo con la frecuencia, gradualidad, ni sistematicidad necesarias para lograr un avance significativo en el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

4.3 Las actividades de comprensión lectora en las planificaciones que realizan los docentes

Todos los profesores de la escuela entregan su planificación quincenalmente. La mayoría de ellas están bajadas de internet y presentan pocas o ninguna modificación por parte de los profesores. En ellas se abordan todas las asignaturas propuestas en los Programas de estudio correspondientes.

Como se mencionó en el capítulo anterior, para el ciclo escolar 2022–2013, en primero y segundo grados se utilizaron los Programas de estudio del 2017 y de tercero a sexto los Programas de estudio 2011. Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que ninguna de las planificaciones que se revisaron de tercero a sexto establece cuáles son las competencias que se pretenden desarrollar ni los ámbitos a que corresponden los contenidos a abordar, se hace esta distinción porque en los Programas del 2017 ya no se establecen competencias. En el caso de primero y segundo, tampoco se definen los propósitos ni los ámbitos a que corresponden las actividades que contienen las planificaciones de los profesores.

De tercero a sexto grados, las planificaciones tampoco incluyen los estándares curriculares, esto es relevante porque en los programas del 2011 existen estándares curriculares específicos para lectura, que, aunque son perfectibles, podrían constituir una guía pertinente para que los docentes pudieran identificar el nivel de avance de sus alumnos e implementar las acciones necesarias para que los estudiantes pudieran aproximarse a los estándares establecidos.

En términos generales, las actividades que se proponen en las planificaciones de los docentes, no están apegadas a los enfoques propuestos en los programas de estudio para las diferentes asignaturas, por ejemplo, en el caso de español, no se trabaja a partir de prácticas sociales del lenguaje y en el caso de matemáticas no se tiene como principal referencia el planteamiento y resolución de problemas.

En la mayoría de los casos, las planificaciones que elaboran los maestros no explicitan los contenidos que se pretenden abordar, son básicamente un conjunto de actividades que no especifican los propósitos educativos que se pretenden lograr con su desarrollo. La mitad de las planificaciones cuentan con los Aprendizajes esperados que se pretenden desarrollar con las actividades propuestas y organizan las actividades a partir de ellos, la otra mitad no cuenta con Aprendizaje esperados y en algunos casos es complicado identificar los contenidos de los Programas que se pretenden abordar con las actividades que se proponen.

En general, en las planificaciones no se incluyen las modalidades didácticas que se proponen en los Programas de estudio, por ejemplo, en el caso de español los contenidos

no se abordan a partir de proyectos didácticos, como se establece en los programas de estudio. En algunas planificaciones se aprecia la intención de trabajar a partir de secuencias didácticas, sin embargo, no dejan de ser solo un conjunto de actividades, pues, aunque se colocan las “etiquetas” de: inicio, desarrollo y cierre las actividades que se colocan en cada uno de estos apartados realmente no cumplen con las funciones que tienen asignadas estas categorías, tomando en cuenta el momento de la secuencia didáctica en la que se les ubica. Por ejemplo, es frecuente que, en las actividades de inicio, no se recuperen saberes previos, no se presenten actividades que despierten la curiosidad de los alumnos sobre el contenido, no se establecen los propósitos de la secuencia, ni se definen las actividades y tiempos que éstas durarán.

Son muy pocos los casos en los que se especifican los productos que se esperan obtener a partir de las actividades de aprendizaje, lo cual resulta relevante si tomamos en cuenta que, sobre todo en los Programas de estudios del 2011, se trabaja a partir de un modelo centrado en el desarrollo de competencias.

Ninguna de las planificaciones contiene estrategias, ni criterios de evaluación y solo en las correspondientes al segundo grado se menciona el nombre de los instrumentos que se pretenden utilizar para la evaluación de algunas asignaturas, pero la profesora no elabora esos instrumentos ni los obtiene por algún medio, solo los asienta en su planificación, para cumplir con el aspecto de la evaluación en su planeación, pero en el trabajo en aula no los implementa.

En las planificaciones no se hacen explícitas las adecuaciones necesarias para los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), las cuales deberían incluirse si se toma en cuenta que, en todos los grupos de la escuela hay alumnos que presentan BAP.

El formato que utiliza para su planificación la profesora de segundo grado, contiene un espacio para que incluya las actividades del PEMC, pero no registra nada en ese espacio, de hecho, ninguna de las planificaciones incluye actividades relacionadas con el PEMC, aunque por normativa, deberían hacerlo.

El principal referente para la elaboración de las planificaciones no son los programas de estudios sino los Libros de Texto Gratuitos, por lo tanto, las actividades no están encaminadas a lograr los Aprendizajes esperados propuestos en los programas, sino a realizar las actividades que se proponen en los Libros de Texto Gratuitos, sin importar si éstas son pertinentes en función de las características y recursos cognitivos y materiales con los que cuentan los alumnos.

En las planificaciones se proponen actividades que no contribuyen significativamente al desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos, como ejemplo tenemos la siguiente:

Escribir la siguiente información en el cuaderno. Todo lo que nos rodea está compuesto de materiales que tienen formas y estados físicos diferentes. Esta gran variedad de materiales que la naturaleza nos ofrece para utilizarlos en nuestro provecho, lo podemos encontrar en estado líquido, gaseoso o sólido (Planificación elaborada por la profesora de tercer grado, grupo A).

Sería difícil afirmar que a partir de escribir un párrafo que es dictado por la profesora, los alumnos lograrán el aprendizaje esperado que se propone en el Programa de estudios correspondiente. Además de que se omite el plasma como un estado físico. Es importante mencionar que las planificaciones no reflejan todo lo que sucede en el salón de clases, en dónde las experiencias de aprendizaje suelen ser más significativas, por ejemplo, en el caso anterior, cuando la profesora se dio cuenta que lo único que contenía su planificación era el dictado de un párrafo, buscó en el Libro de Texto Gratuito dicho contenido, cuando identificó que ese contenido no aparecía en dicho material, utilizó la guía elaborada por una editorial privada, les leyó el contenido conceptual que aparecía en dicha guía y les pidió que realizaran la actividad que aparecía en ella, que consistía en escribir para una lista de materiales el estado físico en que se encuentran con mayor frecuencia. Cabe mencionar que solo la profesora contaba con dicha guía, por lo que ella explicó la actividad a los alumnos y ellos la realizaron en sus cuadernos, por tal motivo hubiera sido complicado realizar una actividad encaminada a desarrollar la comprensión lectora cuando solo se posee un ejemplar del texto.

La presencia de actividades explícitas de lectura en las planificaciones es mínima, y cuando las hay, no quedan claros sus propósitos y no se vinculan con los contenidos o aprendizajes esperados de las asignaturas, por ejemplo:

“Tarea: leer la información de las páginas 75 – 85 libro de texto. Puedes pedir ayuda a algún familiar” (Planificación elaborada por la profesora de tercer grado, grupo A).

Como puede apreciarse, no existen indicaciones precisas relacionadas con el propósito de la lectura, los aspectos en los cuales se debe poner atención, el tipo de ayuda que el alumno puede solicitar al familiar y además se parte del supuesto de que el familiar tendrá la formación didáctico-pedagógica para apoyar a los alumnos. Por otro lado, se pide leer un apartado del libro de texto en el que se aborda masa y volumen de los cuerpos, cuando el tema que se trabajó en clase fue los estados físicos de la materia y el contenido de la siguiente clase sería, la temperatura, pero no como un factor que modifica el estado físico de la materia, sino la comparación de la temperatura de diferentes cuerpos con ayuda de un termómetro. Además, en el intervalo de las páginas que se mencionan del libro, aparece el procedimiento para realizar seis experimentos y por lo tanto ocupan el mayor porcentaje del espacio de esas páginas, los párrafos con contenido teórico son muy pocos y no se pide que el alumno haga algo después de leerlos. Incluso en la siguiente sesión de Ciencias Naturales, no se abordó la lectura solicitada. Suponemos se debe a que la profesora se dio cuenta que el contenido de esas páginas no se correspondía con el siguiente tema que revisarían.

Solo en las planificaciones de cuarto y sexto grados, aparecen explícitas las actividades de comprensión lectora, al respecto, en una de sus planificaciones aparece lo siguiente:

“Lectura de comprensión: Ficha 1: “Las cuatro estaciones” material proporcionado por USAER.” (Planificación elaborada por la profesora de cuarto grado grupo A).

En este caso, la docente a cargo de cuarto grado, una vez a la semana, trabaja explícitamente una actividad de comprensión lectora, a partir de una ficha que le entrega la psicóloga responsable de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que prioritariamente se encarga de atender a los alumnos de la escuela que enfrentan BAP.

En realidad, la ficha que se menciona es una actividad que también se obtuvo de internet y no corresponde a la producción de una editorial, sino a un material que se publica en un sitio web, para que pueda ser descargado por quien esté interesado en ella a cambio de ver publicidad.

En otros casos no hay claridad en las planificaciones sobre las características de las actividades vinculadas a la lectura, por ejemplo:

“Lunes, miércoles y viernes, se trabaja lectura como actividad inicial para mejorar sus habilidades” (Planificación elaborada por la profesora de sexto grado grupo A).

Las actividades a que se hace referencia en el ejemplo anterior, consisten en que, al inicio de la jornada, la profesora destina entre 15 y 20 minutos para que los alumnos lean un texto literario. Todos los alumnos leen el mismo texto, la profesora les pregunta que les gustó sobre el fragmento que leyeron y algunos alumnos responden, pero no se reflexiona explícitamente sobre algunas “habilidades” para la lectura, tampoco se genera intercambio de opiniones sobre las apreciaciones de los alumnos y la maestra no ofrece algún tipo de retroalimentación sobre los comentarios de los estudiantes.

Aunque en la mayoría de las planificaciones no hay actividades explícitas para trabajar el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, sí existen múltiples actividades en las que los alumnos se enfrentan a textos orales, escritos o visuales y constituyen excelentes oportunidades que podrían utilizarse para desarrollar las habilidades para la comprensión lectora, sin embargo, no se aprovechan en ese sentido.

En síntesis, se puede decir que en su mayoría, las planificaciones que presentan los docentes no incluyen todos los componentes curriculares que contienen los Programas de estudio de las diferentes asignaturas, el planteamiento que se hace de las actividades es muy general, casi nunca se cumple con los enfoques de enseñanza ni las modalidades didácticas que se sugieren en los Programas de estudio y esto no corresponde a las necesidades de adecuación al aula, que todo programa de estudios debe tener, sino al hecho de que las planificaciones son bajadas de internet y quienes las elaboran, creen que es pertinente organizarlas de esa forma. Muchas de las actividades son poco significativas. Las planificaciones no contienen estrategias ni instrumentos de evaluación

formativa. Son pocas las planificaciones que contienen actividades explícitas relacionadas con la lectura, y las escasas actividades de este tipo que se pudieron apreciar, no tienen el potencial para desarrollar en los estudiantes su capacidad para comprender lo que leen. Las actividades que se proponen no logran generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos, que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativo.

4.4 Observación de clases de los docentes

Se observó una clase para cada profesor, la duración de estas fue variable de 45 a 80 minutos. Para el profesor de cuarto grado y la profesora de sexto, se observaron las sesiones en las que trabajaron sus actividades de comprensión lectora. Para el resto de los docentes, se les consultó para saber qué día realizarían alguna actividad en la cual los alumnos tendrían que leer un texto.

Los aspectos que se observaron en la sesión fueron los siguientes:

- Relación entre la planificación y las actividades desarrolladas en la sesión.
- Características del ambiente de aprendizaje que creó el docente.
- Estructura de la sesión y el papel que esta tenía como parte de una secuencia didáctica.
- Pertinencia del desarrollo de las actividades.
- Uso de recursos didácticos.
- Aplicación de estrategias e instrumentos de evaluación.
- Abordaje de la comprensión lectora durante la sesión.

Las actividades explícitas de comprensión lectora trabajadas por el profesor de cuarto grado, consistieron en entregar a los alumnos una hoja impresa por sus dos caras, en la primera cara, se encontraba el texto que se tenía que leer y podía ser un texto literario o informativo. En la segunda cara, aparecían entre 3 y 5 actividades relacionadas con ese texto. De ellas, menos de la mitad eran actividades que se centraban en la localización

de información explícita contenida en el texto, el resto de las actividades se relacionaban con aspectos formales del lenguaje, por ejemplo: uso de sinónimos y antónimos, palabras compuesta, campos semánticos, sufijos y prefijos o tiempos verbales.

Después de que el profesor entregaba la hoja a los alumnos, él o los estudiantes leían en voz alta el texto y posteriormente se les daba un tiempo para que ellos pudieran realizar las actividades, el período que se ofrecía a los alumnos era suficiente para que pudieran leer nuevamente el texto de forma individual y realizar las actividades que se proponían a partir de él. Cuando los estudiantes terminaban las actividades, entregaban la hoja al profesor y así concluía la sesión, pues no se generaba ninguna discusión en grupo, es decir, no se hablaba sobre lo que habían realizado los alumnos para responder las actividades, aquello que les había costado trabajo o les había sido fácil. El docente tampoco realizaba comentarios sobre el texto o sobre estrategias de comprensión lectora, solo revisaba y calificaba las respuestas de los alumnos sin ofrecer algún tipo de retroalimentación.

Lo que realizó la profesora de sexto ya se mencionó en el apartado anterior, como se dijo, la profesora destinaba los primeros 15 o 20 minutos al inicio de la jornada, para que los alumnos leyeran, pero en las sesiones que se observaron, la maestra tampoco habló sobre estrategias de comprensión lectora, ni mencionó a sus alumnos algunas sugerencias o retroalimentación sobre los comentarios que los estudiantes emitían sobre el fragmento del texto leído.

Lo anterior permite decir, que todavía persiste entre los maestros de la escuela observada, la idea de que con el simple hecho de presentar un texto a los alumnos y pedirles que realicen algunas actividades a partir de la lectura, se desarrollarán automáticamente sus habilidades para comprender un texto; por supuesto que leer cualquier texto trae múltiples beneficios, pero, sobre todo en la educación básica, la intervención del docente es esencial para que los estudiantes puedan identificar estrategias o técnicas que les permitan aproximarse de forma más comprensiva a un texto, es decir, el docente debe propiciar ambientes de aprendizaje en los que los alumnos puedan identificar cuáles son los procesos cognitivos o metacognitivos que deben realizar para sacar el mayor provecho de un texto. Además de que debe propiciar

que las estrategias de lectura se realicen con cierta frecuencia para que los alumnos puedan introyectarlas y usarlas cotidianamente.

En el caso del resto de los grupos, se asistió a sesiones en las que, a partir de las planificaciones, intuíamos que los alumnos podrían leer un texto, en general eran textos vinculados a alguna de las asignaturas y se encontraban en los Libros de Texto Gratuitos. En términos generales, no se explicaban los propósitos de la lectura, pues los alumnos sobreentendían que la intención era realizar las actividades que después de la lectura proponían en el mismo libro o que realizarían otras actividades, propuesta por el docente. En el desarrollo de las actividades no se proponían acciones para realizar antes de la lectura, ni durante la lectura, además, nunca se leyó más de una vez el texto, tampoco se promovieron actividades de anticipación del contenido del texto a partir del título, tablas, cuadros, gráficas o imágenes, ni se recuperaron saberes previos de los alumnos sobre el tema que se pretendía abordar. En pocas ocasiones los alumnos expresaban dudas sobre el contenido del texto, las contadas ocasiones que los estudiantes manifestaban inquietudes, estaban relacionadas con las actividades que se les proponían.

Las planificaciones que entregan los docentes en general son muy escuetas, por lo que habitualmente realizaban en sus clases, más actividades que las que proponían en las planificaciones.

Las secuencias de actividades tuvieron un orden lógico y fueron pertinentes para los alumnos. Los tiempos dedicados a las actividades en todos los casos fueron adecuados, por lo tanto, podemos decir que los docentes suelen tener un buen manejo del tiempo dedicado a las actividades. En general lograron despertar y mantener el interés de los alumnos. Las consignas fueron claras para los estudiantes. Se emplearon pocos recursos didácticos y se privilegió el empleo del Libro de Texto Gratuito.

Con frecuencia, los docentes no propiciaban la participación activa de los alumnos, en la mayoría de las actividades los estudiantes se limitaban a cumplir con las consignas propuestas por los profesores, las estrategias de enseñanza tuvieron esencialmente un carácter expositivo, en el que el docente tenía el rol protagónico, a pesar de que los

programas de estudio tienen como fundamento una perspectiva sociocultural del aprendizaje.

Las sesiones que se observaron no estaban organizadas en secuencias didácticas, es decir, las actividades propuestas no se diferenciaban en cuanto a un inicio, un desarrollo y un cierre, al comienzo de las sesiones no se explicaba a los alumnos el propósito de la sesión, ni se recuperan saberes previos y en la mayoría de los casos las sesiones no culminaban con conclusiones de algún tipo. Aunque las sesiones tendrían que haber formado parte de un proyecto didáctico o una secuencia didáctica, como se sugiere en los programas de estudio, generalmente se les abordaba de forma aislada, sin una clara conexión con las sesiones antecedentes o subsiguientes.

Se pudo apreciar que en las actividades que proponen los docentes, se privilegian los contenidos conceptuales, en muy pocas ocasiones se abordaron los componentes procedimentales, valorales y actitudinales que deberían estar presentes en un modelo basado en el desarrollo de competencias, por lo que se puede decir que se daba prioridad a la parte conceptual y el aspecto formativo se veía relegado.

Los docentes no emplearon materiales ni recursos didácticos diversos, como ya se ha mencionado, se privilegiaba el uso de los Libros de Texto Gratuitos y en cuanto a materiales, como la escuela no cuenta con computadoras en las aulas de clases y son pocos los salones que tienen proyectores, no se emplean recursos electrónicos por lo que el pizarrón y el marcador fueron los principales materiales didácticos que emplearon los profesores.

En general las actividades que se proponían se realizaban de forma individual por parte de los alumnos, con lo cual se podría manifestar que el aprendizaje cooperativo y colaborativo estuvo ausente, lo que generaba que pocas veces se discutiese colectivamente lo leído y no se ponía énfasis en las diversas interpretaciones que los alumnos pudieran haber tenido sobre los textos estudiados. Lo cual implica desconocer que la puesta en común sobre lo vivido en las actividades de lectura es un componente esencial para desarrollar el nivel de comprensión de los alumnos. Las interacciones de los estudiantes en general se daban con los profesores, para expresar dudas puntuales y los docentes, realizaban aclaraciones individuales.

Las actividades que los docentes propusieron, pocas veces constituían un reto cognitivo para los alumnos y cuando los profesores percibían que éstas implicaban alguna dificultad para sus estudiantes, no favorecían la reflexión de estos, sino que reducían el nivel de complejidad para que las realizaran con mayor facilidad. Tampoco se proponían actividades que favorecieran la creatividad de los educandos, se pudo apreciar que en la mayoría de los grupos se tenían ya establecidas algunas rutinas para la realización de las actividades, pero esas actividades cotidianas generalmente, no tenían que ver con habilidades del pensamiento, superiores o metacognitivas, sino con cuestiones más instrumentales, por ejemplo, escribir la fecha en su cuaderno al inicio de la actividad o escribir con tinta roja las iniciales mayúsculas.

Como se apreció desde la revisión de las planificaciones, los docentes no suelen trabajar a partir de los enfoques para la enseñanza propuestos en los programas de estudio, por ejemplo, en el caso de historia, no se trabajaba a partir de una historia formativa, en la que se privilegiara la comprensión temporal de acontecimientos y procesos, sino, sobre todo, buscando en los alumnos la memorización de nombres y fechas.

A pesar de que ninguno de los profesores incluía en sus planificaciones adecuaciones curriculares para los alumnos que enfrentan BAP, en sus sesiones sí trabajaban diferenciadamente con ellos y en algunos casos incluso tenían material especial para que trabajaran.

Fue prácticamente nula la presencia de actividades de evaluación formativa, en muy pocas ocasiones se ofreció retroalimentación a los alumnos, incluso cuando las respuestas verbales o escritas de los educandos no eran acertadas pocas veces fueron corregidas por los docentes y en algunos casos las calificaban como correctas, aunque no lo fueran. Podemos decir que, en las sesiones observadas, la evaluación se limitó a la calificación de las actividades que se realizaban en el libro o en el cuaderno. No se utilizaron instrumentos de evaluación y no se realizaron acciones de retroalimentación para los alumnos por parte de sus compañeros o del docente.

En pocas ocasiones se recuperaban los intereses o el contexto de los alumnos, aunque los contenidos en algunas ocasiones se prestaban para recuperar saberes previos de los

estudiantes o establecer vínculos entre el contexto de los alumnos y los contenidos de las asignaturas, los docentes pocas veces recuperaban esas posibles relaciones.

En síntesis, se puede decir que, a excepción de los dos profesores que trabajan explícitamente actividades de comprensión lectora, en el resto de las sesiones que se observaron no se abordó explícitamente esta capacidad, no se realizaron menciones acerca de acciones o actividades que posibilitaran a los alumnos reflexionar sobre estrategias que les permitieran una mejor comprensión de lo que leen. En términos generales los docentes, pocas veces lograron generar ambientes de aprendizaje acordes con un propósito educativo claro, es decir, los alumnos no siempre estaban conscientes de lo que estaban aprendiendo a partir de las actividades que realizaban. Las sesiones no se desarrollaban tomando en cuenta los enfoques de enseñanza de las asignaturas. No se recuperaba el entorno de los alumnos para enriquecer las experiencias de aprendizaje, pocas veces se hacía alusión a la historia del lugar, las prácticas sociales y culturales, las costumbres y actividades económicas que se realizan en la comunidad, ni al entorno de la misma.

4. 5 Entrevista realizada a los profesores de la escuela

A partir de las respuestas que emitieron los docentes, se puede decir que la mayoría de los profesores que laboran en la escuela, tienen un concepto limitado sobre comprensión lectora, pues la conciben únicamente como entender el significado de un texto y no toman en cuenta que la comprensión lectora implica un conjunto de acciones que permiten movilizar habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y expectativas que posibilitan que el lector sea capaz de analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y resignificar textos orales, escritos o visuales, para reestructurar y construir conocimiento que le permita entender el mundo que le rodea.

Todos los profesores plantearon que la comprensión lectora es una habilidad importante en el proceso formativo de los estudiantes, sin embargo, en sus planificaciones y en el desarrollo de sus clases, ésta tiene poca presencia a pesar que de forma permanente los alumnos están leyendo textos, como parte de su labor como estudiantes. Existe poca reflexión sobre los propósitos de lectura y las actividades cognitivas que se realizan antes, durante y después de la lectura.

Los docentes no tienen claro cuál es el papel que deberían desempeñar en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora. Se ubican todavía en una perspectiva tradicional en la que: “El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje (que suelen ser obligatorias, sin muchas posibilidades de elección) y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura” (Cairney, 2018, p.17). Por lo tanto, los profesores no identifican que la lectura tiene que ser trabajada como un proceso sociocultural, que supone negociaciones entre el lector, el texto y el contexto y que, los docentes deben procurar que los estudiantes produzcan textos a partir de lo que leen, tienen que propiciar la puesta en común sobre las diferentes interpretaciones que los alumnos tiene de un mismo texto, deben mostrar diferentes estrategias que utilizan los lectores competentes para aproximarse a un texto, compartir diferentes experiencias que se tiene al leer y escribir, apoyar a los alumnos más que corregirlos, para que no se sientan frustrados ante las experiencias de lectura, pero sin dejar de evaluar críticamente los esfuerzos de los alumnos.

En general los maestros, no están familiarizados con los conceptos de comprensión literal, inferencial y crítica, aunque los dos primeros se mencionen el PEMC. Para esta investigación se han recuperado estos conceptos de Isabel Solé (2007) para caracterizar los niveles de comprensión lectora, pero los docentes solo identifican los niveles que se proponen en la prueba SisAT (nivel esperado, en desarrollo y requiere apoyo) que están ligados a un puntaje numérico que los alumnos obtienen en dicha prueba y no en una descripción de lo que el alumno es capaz de realizar a partir de la lectura de un texto.

Pensando en los momentos de lectura y como pudo apreciarse en las observaciones de clase, los profesores manifiestan que no realizan actividades diferenciadas en función de

los momentos de lectura (antes, durante y después), pues, básicamente trabajan con actividades que los alumnos puedan realizar después de la lectura.

Ninguno de los docentes entrevistados identifica la forma en que se aborda en los Planes y Programas de estudio el tema de la comprensión lectora. Aunque, habría que tomar en cuenta, como ya se ha mencionado, que para planificar e impartir sus clases, el principal referente para los profesores son los Libros de Texto Gratuitos, así que, aunque generalmente, cuando se publica una nueva versión de los Planes y Programas de estudio, los profesores suelen revisarlos, con el paso de tiempo dejan de ser un referente en su labor docente.

Aunque casi todos los profesores identifican que la comprensión lectora es un aspecto que se aborda en el PEMC elaborado para su escuela, la mayoría de ellos no realizan acciones concretas que contribuyan a elevar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, pues asumen que los estudiantes están leyendo permanente durante sus clases, sin embargo, no realizan un trabajo sistemático para evaluar y elevar el nivel de comprensión lectora de los educandos.

En general, los profesores no cuentan con estrategias claras, ni instrumentos confiables, pertinentes y contextualizados, para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Tampoco suelen elaborar un diagnóstico para identificar las causas del bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes, incluso algunos docentes plantean que el nivel de comprensión de sus alumnos podría valorarse entre regular y bueno, obviamente a partir de las apreciaciones subjetivas que hacen de sus estudiantes. Pero los resultados que la escuela obtuvo en la aplicación de la prueba PLANEA⁹ antes de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, muestra un panorama diferente, pues los porcentajes de respuestas correctas en las unidades de análisis relacionadas con lectura, se encontraban entre el 23 y el 44 por ciento y específicamente en comprensión

⁹ Los resultados de PLANEA fueron obtenidos de la siguiente dirección electrónica:

[http://168.255.121.177/PLANEA/planea_re_18_basica/content/reportes/basica/escuela/REPORTES_PB18_ESCUELA/15DPR0526B2.pdf?data=eNo1jksOgkAQRK9C-lwwBIAQ29UIEyUZgQxolA1BYEFcloPh48Z4QG8lw2fX9aqrq1O08NPIGgEQHexb1BE0Qw7bEZV5mktIXCKcfzX9qXYIYi6ejRFkk2ZARw5YSuFkZhwX7EJd6hHQsWhTOHuGBogsmldU2WHE3DV0M3DQuaLVS9GskHwaExOF8Js-5HbP5Jf3fiHpJXWkyUB653thhIMyuNylRvoundCyEV1NwVaVOMsP-AdmYR3A,](http://168.255.121.177/PLANEA/planea_re_18_basica/content/reportes/basica/escuela/REPORTES_PB18_ESCUELA/15DPR0526B2.pdf?data=eNo1jksOgkAQRK9C-lwwBIAQ29UIEyUZgQxolA1BYEFcloPh48Z4QG8lw2fX9aqrq1O08NPIGgEQHexb1BE0Qw7bEZV5mktIXCKcfzX9qXYIYi6ejRFkk2ZARw5YSuFkZhwX7EJd6hHQsWhTOHuGBogsmldU2WHE3DV0M3DQuaLVS9GskHwaExOF8Js-5HbP5Jf3fiHpJXWkyUB653thhIMyuNylRvoundCyEV1NwVaVOMsP-AdmYR3A)

global, el promedio de respuestas correctas de los alumnos fue cercana al 30% y para la extracción de la información, próxima al 28%, por lo que puede manifestarse que la percepción que tienen los profesores sobre el nivel de comprensión lectora de los alumnos, no es compatible con los resultados que los estudiantes obtuvieron en la prueba PLANEA, que, aunque puede ser muy cuestionada por su metodología y pertinencia, se puede considerar un indicador del nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Los profesores identifican diferentes causas que provocan en los discentes bajos niveles de comprensión lectora, principalmente: los efectos de la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2, la falta de consolidación de la lectoescritura, sobre todo en los primeros tres grados, el poco apoyo en las actividades académicas por parte de los padres de familia, los hábitos lectores y el desinterés por leer que tiene los alumnos y el ausentismo de los estudiantes.

Los docentes son optimistas con respecto al avance que tienen sus alumnos en su capacidad para comprender lo que leen, pues todos manifestaron que han percibido avances en ello, en lo que iba del ciclo escolar, lamentablemente esa percepción contrasta con los resultados que los alumnos tienen en las pruebas objetivas.

En general los docentes no tienen una buena opinión sobre las pruebas estandarizadas que se utilizan para evaluar la comprensión lectora en el Estado de México y a nivel nacional, es decir SisAT y PLANEA, pero no identifican metodologías o estrategias alternativas que podrían utilizar como una mejor herramienta para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Los docentes expresan que las técnicas que más utilizan para desarrollar en los estudiantes su capacidad para comprender lo que leen, consiste en pedir a los alumnos que lean un texto y después solicitarles que respondan algunas preguntas, pero no utilizan esta técnica porque les haya dado buenos resultados con anterioridad, sino porque desconocen mejores técnicas, además, dicen utilizarlas porque pueden encontrar en internet diversas propuestas construidas con esta lógica. Lamentablemente los profesores no logran identificar que la mayoría de esas propuestas no tiene un

fundamento sólido, pero es la forma en que tradicionalmente se ha trabajado el desarrollo de la comprensión lectora en este país.

Aunque los docentes no cuentan con una metodología o estrategia precisa, afirman realizar permanente actividades que favorecen la comprensión lectora, sin embargo, en las sesiones que se observaron se presentaron muchas oportunidades para reflexionar con los alumnos sobre sus estrategias de lectura y para que el docente modelara estrategias de lectura y no se aprovecharon esas oportunidades, pues la atención siempre estuvo centrada en el abordaje de los contenidos conceptuales de las asignaturas que se estaban trabajando.

Los docentes plantearon que emplean entre 3 y 10 horas a la semana para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, pero, a partir de las observaciones de clase que se realizaron se percibe que confunden el tiempo que dedican a leer textos con la reflexión o modelado de estrategias de lectura, pues en las sesiones que se observaron se aprecia que efectivamente los alumnos suelen leer o escuchar lecturas en clase, pero no se propiciaba la reflexión sobre lo leído, además de que los alumnos difícilmente van a descubrir nuevas y mejores estrategias de comprensión lectora, si se limitan a leer, por el simple hecho de leer, sin analizar cómo, porque y para qué leen. Pues costaría a los alumnos mucho trabajo, mejorar su nivel de comprensión lectora únicamente aumentando la cantidad de textos que se leen, aunque se reconocen los múltiples beneficios que tiene la lectura incluso cuando se realiza solo por el placer estético.

Los docentes manifestaron que la principal limitante que ellos enfrentan para favorecer en sus alumnos el desarrollo de su capacidad para comprender lo que leen, radica en que, durante su proceso de formación inicial para la docencia y en su formación en el servicio no han recibido capacitación específica sobre comprensión lectora. En las entrevistas realizadas solo una profesora expresó haber recibido capacitación al respecto, pero no sobre comprensión lectora, sino sobre velocidad lectora, aunque ella percibe que existe relación entre ambas habilidades. Resulta curioso que en general los docentes afirmen no haber recibido capacitación sobre comprensión lectora, cuando en la tercera sesión del CTE del ciclo escolar 2021-2022, realizada unos meses antes de las entrevistas que concedieron, el tema central fue la comprensión lectora. Lo cual

muestra el poco impacto que suelen tener, en la práctica docente, las propuestas institucionales que se abordan en los CTE.

En síntesis, podemos decir que los profesores no tienen un conocimiento sólido sobre qué es la comprensión lectora y la forma en que pueden desarrollarla en sus estudiantes, sin embargo, todos reconocen que es una capacidad importante para los alumnos en su vida escolar y fuera de ella. Los profesores no manejan estrategias ni instrumentos eficientes para evaluar la capacidad que tiene los alumnos para comprender lo que leen, pero todos manifestaron deseos de conocer los aspectos básicos de la comprensión lectora.

A manera de conclusión, podemos decir que a pesar de que la comprensión lectora es una prioridad en el PEMC de la escuela que se investigó, en las planificaciones realizadas por los docentes hay pocas alusiones al trabajo explícito y sistemático de actividades de comprensión lectora, y existen muchas actividades de lectura y escritura, que potencialmente podrán contribuir al desarrollo de esa habilidad, sin embargo, en la labor docente, no se observan elementos que promuevan en el alumno la apropiación significativa del contenido de los textos, el análisis de ellos, la discusión al interior de equipos o del grupo sobre lo que leen o lo que los textos generan en cada uno de los estudiantes, ni estrategias que promuevan de forma explícita y consciente para el alumno, la apropiación del contenido textual e iconográfico de los textos. En su labor cotidiana los docentes no dan prioridad al trabajo con la comprensión lectora y la noción que tiene los profesores sobre ella es limitada.

El empleo del libro de texto tanto en las planificaciones como durante las clases nos lleva a pensar que puede ser un recurso útil para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, ya que podría explotarse más su uso y propiciar a partir de ellos el desarrollo de la comprensión lectora.

Existe un desfase sobre el nivel de comprensión lectora que los docentes manifiestan que tienen los alumnos y lo que se puede apreciar en los resultados de pruebas estandarizadas como son SisAT y PLANEA. Esto se genera porque los docentes no cuentan con estrategias e instrumentos pertinentes que les permitan realizar una

evaluación y seguimiento de la capacidad que poseen sus alumnos de comprender lo que leen.

Algunos profesores todavía creen que solo se leen textos escritos y la lectura, interpretación, análisis y crítica de textos orales o iconográficos, se deja de lado.

Los docentes siguen teniendo la percepción de que el desarrollo de la comprensión lectora se dará de forma automática si se le ofrece un texto al alumno y se le plantean algunas preguntas sobre su contenido, dejando de lado la importancia de reflexionar sobre los procesos cognitivos y metacognitivos que están ligados a la actividad lectora.

En general en los salones de clase, no se reflexiona sobre el propósito de las lecturas y tampoco sobre técnicas para lograr una mejor comprensión de lo leído. Algunos maestros manifestaron que por la edad de los alumnos que cursan la educación primaria, ellos solo pueden lograr un nivel de comprensión literal y en el mejor de los casos inferencial, por lo tanto, no toman en cuenta que los tres niveles de comprensión lectora se pueden alcanzar desde los primeros grados de la educación básica, obviamente cuando el alumno se forma en ambientes de aprendizaje que favorecen significativamente el desarrollo de la comprensión lectora.

Los docentes no cuentan con la formación, ni los instrumentos que les faciliten realizar una evaluación confiable y permanente, que les permita identificar la forma en que sus estudiantes progresan en su capacidad para comprender lo que leen.

La intención al desarrollar esta parte del trabajo de investigación fue describir la labor que realizan los docentes en torno a la comprensión lectora, y por la metodología que se empleó, podría generarse la impresión que se está mostrando solo una crítica a la labor docente, por esa razón se considera pertinente manifestar que los profesores de educación primaria realizan un loable trabajo, merecedor de todo el respeto. En apartados previos de este reporte de investigación se ha expresado que la problemática con relación a la comprensión lectora en la educación básica no es solo responsabilidad de los profesores, ni principalmente de ellos, sino de todo un sistema o un conjunto de

condiciones que influyen, determinan o impactan su labor docente. Lo que queda por hacer después de esta investigación es identificar posibles líneas de acción que recuperen el contexto sociocultural de docentes y estudiantes, para que los profesores cuenten con herramientas que les ayuden a diseñar e implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos.

Consideraciones finales

Como se mencionó desde las primeras páginas del presente informe, para realizar esta investigación, la metodología que se utilizó fue la del concreto-abstracto-concreto, que define dos momentos dentro de la investigación: el de indagación y el de explicación, por lo que, en este informe no se ha pretendido realizar un recorrido por el proceso de indagación, sino plasmar la explicación del concreto pensado, es decir lo que se ha encontrado después de la indagación.

En el primer momento, el del concreto real, se dio una inmersión en la realidad que rodea la comprensión lectora, a partir de la recopilación de información proveniente de fuentes documentales y de datos empíricos que se obtuvieron de la escuela que se visitó, se tuvo una visión general del tema, analizado como un campo problemático, con la intención de tener una comprensión detallada de cómo se aborda la comprensión lectora en los principales documentos que forman parte del currículum estructural-formal y como la conciben y trabajan los docentes frente a grupo, así como los desafíos y estrategias que suelen utilizar los maestros al intentar desarrollar en los estudiante su capacidad para comprender lo que leen.

Una vez recopilados los datos que arrojó la realidad concreta, se procedió a analizarlos y sintetizarlos para identificar los elementos subyacentes a la comprensión lectora en el contexto educativo específico que sirvió como referente empírico, para lo cual se realizó el análisis de contenido de los documentos estudiados y de las entrevistas, planeaciones y práctica docente, con la intención de alcanzar una comprensión abstracta de los factores que impactan la comprensión lectora en el contexto educativo estudiado, sin perder de vista que la metodología del concreto-abstracto-concreto no pretende desarrollar teorías generales, sino generar la teoría que permita explicar cómo se concibe y trabaja la comprensión lectora en un espacio y momento históricos específicos, por lo que cuando en esta investigación se habla de “la” comprensión lectora y de “los” docentes, no se pretende describir toda la comprensión lectora ni la labor de todos los docentes, sino cómo se aborda ésta en los documentos que se revisaron y como la conciben y trabajan los profesores que formaron parte del referente empírico.

Es así que lo que se pretendió plasmar en este informe de investigación es el concreto pensado, es decir todo el informe de investigación son las conclusiones a las se arribaron después del proceso de investigación.

Cabe mencionar que, por cuestiones de tiempo el proceso de investigación quedó incompleto, porque, parte importante de la metodología que se utilizó es encontrar alternativas de acción que permitan la solución de la problemática identificada. Así que una vez que se ha comprendido el problema, queda pendiente para posteriores investigaciones:

- Definir las modificaciones necesarias a los documentos normativos, que permitan tener una fundamentación sólida sobre cómo elevar en los estudiantes su nivel de comprensión lectora.
- Seleccionar las estrategias en el aula, que pueden favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades para comprender a profundidad lo que leen.
- Precisar el tipo de formación docente que hace falta, para que los profesores cuenten con las herramientas que les permitan desarrollar en sus alumnos los niveles de comprensión lectora.

Después de haber revisado los principales documentos que forman parte del currículum estructural formal y el trabajo de campo que se realizó se concluye lo siguiente.

Se puede apreciar que existe una complejidad para los docentes de educación básica, quienes en el ciclo escolar 2022-2023, tuvieron que convivir con dos planes de estudio, el del 2011 y el del 2017 y al mismo tiempo iniciaron su formación para operar con el plan de estudios del 2022.

El hecho de que, en cada uno de los últimos tres sexenios se hayan cambiado las propuestas curriculares para la educación básica, genera en los docentes limitaciones para apropiarse plenamente de los nuevos enfoques y metodologías que se proponen en cada versión del currículum.

En el caso de la comprensión lectora, se pudo apreciar que se le dio mayor peso en la propuesta curricular del 2011 que en la del 2017 y en el Plan de estudios del 2022, recobró importancia pues se ubica como parte de un eje articulador.

A pesar de la poca o mucha presencia que la comprensión lectora ha tenido en las últimas propuestas curriculares, en la práctica no se han ofrecido a los docentes proyectos pertinentes para trabajar en las aulas, actividades que contribuyan a elevar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Tanto docentes como autoridades educativas manifiestan que comprender lo que se lee es un elemento indispensable como parte del proceso formativo de los estudiantes, sin embargo, los esfuerzos institucionales han estado centrados en la evaluación de esa capacidad y no en su desarrollo.

Las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel estatal, nacional o internacional, no son instrumentos pertinentes para evaluar la comprensión lectora, pero incluso en el actual gobierno, que se asume abiertamente antineoliberal, se siguen utilizando, sobre todo al inicio de cada sexenio, como herramientas para valorar el avance de los estudiantes en su nivel de comprensión lectora y para justificar la necesidad de un cambio curricular, debido a los malos resultados que se obtienen en esas pruebas. Por lo tanto, se considera necesario diseñar otras formas, sobre todo contextualizadas y multireferenciales que permitan valorar el nivel de comprensión lectora y sirvan de guía para diseñar estrategias que ayuden a los alumnos a mejorar sus capacidades para comprender lo que leen.

Aunque los docentes, entrevistados, manifestaron que es de suma importancia desarrollar en los alumnos su capacidad de comprensión, en su práctica no brindan a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollarla, sobre todo porque desconocen metodologías para hacerlo, y tanto el actual gobierno, como los anteriores han impulsado algunas estrategias para favorecer el gusto por la lectura y como consecuencia la comprensión lectora, pero esos esfuerzos no han logrado impactar de forma significativa la labor docente de los profesores de educación básica, ni la capacidad de los estudiantes para comprender lo que leen.

Sería injusto responsabilizar a los docentes de todos los problemas que se presentan en el aula, sobre todo si se toma en cuenta que existen muchos elementos que impiden que lleven a cabo su trabajo de la mejor manera, por ejemplo: la carga administrativa, que siempre se promete reducir, pero no disminuye, la falta de un trayecto sólido de

formación en el servicio y la ausencia de proyectos educativos curriculares y extracurriculares que les permita adquirir los elementos necesarios para contribuir de forma significativa en la formación de sus alumnos, en el ámbito de la comprensión lectora y otros más.

Es necesario que se reconfigure el concepto de comprensión lectora que llega a los profesores, desde las propuestas del currículum estructural-formal, lo cual, por lo menos en el Plan de estudios 2022 no sucede. Los docentes deben apropiarse de un concepto de comprensión lectora que vaya más allá de la identificación del contenido literal de un texto y además que aprecien esta habilidad como una herramienta que posibilita entender la realidad que se plasma en un texto y los beneficios que una aproximación crítica tienen para transformar su concepción del mundo y la realidad misma, en beneficio propio y de la colectividad. Obviamente esto no tendría que darse como un proyecto ajeno a la propuesta curricular, pues debería estar integrado en el perfil de egreso y desagregarse de forma pertinente en los contenidos que se proponen abordar de manera transversal.

Los profesores no suelen utilizar los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas que se implementan a nivel federal y estatal, para modificar su práctica docente con la intención de que los alumnos mejoren en las áreas en que resultaron peor evaluados.

A pesar de lo mucho que se ha escrito en torno a la comprensión lectora, desarrollarla sigue siendo una tarea pendiente, sobre todo, porque desde la parte institucional nunca se ha construido una propuesta formativa-pedagógico-curricular-didáctica que tome en cuenta las realidades de las aulas y desde lo potencial y lo utópico, se construya una alternativa de intervención que ayude a superar el empantanamiento en que hasta ahora se encuentra la comprensión lectora en nuestro sistema educativo.

Referencias

- Álvarez Balandra, Arturo Cristóbal (2014), *Métodos en la investigación educativa*, UPN, México.
- Arredondo, A. y Quintero, J. (2017), *La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte*. Revista Reflexiones, núm. 2, pp. 93-105. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084>
- Cairney, Trevor (2018), *La enseñanza de la comprensión lectora*, Morata, Madrid.
- Cámara de Diputados (2019), *Ley General de Educación*, Cámara de diputados, México.
- Carrasco, Altamirano (2003), *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril, 2003, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México.
- Cassany, Daniel (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama, Barcelona.
- Cassany, Daniel (2008), *Laboratorio lector. Para entender la lectura*, Anagrama, Barcelona.
- Catalá, Gloria (2008), *Evaluación de la comprensión lectora*, Grao, Barcelona.
- Cervantes, Evely (2019), *Truena en mate 55%. Reforma*. https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?_rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/truena-en-mate-el-55/ar1765430?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a
- Coll, César (1991), *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- De Alba, Alicia (1991), *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*, CESU-UNAM. México.
- De Alba, Alicia (1998), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila editores, Argentina.
- De la Garza Toledo, Enrique (2018), *La metodología configuracionista para la investigación social*, Gedisa-UAM, México.
- Dewey, J. (1998), *Democracia y educación*, Morata, Madrid.
- Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río (2022), *Programa Escolar de Mejora Continua* s.f.
- Gobierno de la República (2019), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Cámara de Diputados, México.

- Goodman, K. (2002), *La lectura, la escritura y los textos escritos*. Consultado el 30 de agosto del 2022
<<https://sites.google.com/site/dilenguaegb/ElprocesodelecturaGoodman.pdf?attredirects=2>>
- Gracida, Juárez, M. I. (2012), *Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*, INEE, México.
- Kalman, Judith (2008), *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*, En: Revista Iberoamericana No. 46. Abril.
- Kosik, Karel (1976), *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México.
- Lerner, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, SEP-Fondo de Cultura Económica, México.
- Maldonado, García, M. A. (2003), *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*, ECOE Ediciones, Bogotá.
- Montes-Salas, AM, Rangel-Bórquez, Y., y Reyes-Angulo, JA (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10 (5), 265-277
- OCDE (2019a), *Nota país*, OCDE, París.
- OCDE (2019b), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> .
- Pérez Arenas, David (2001), *Docencia y Currículum: Una lectura teórico-epistemológica*. En: *Tiempo de educar*, Revista interinstitucional de Investigación Educativa. Año 3, número 5, enero-junio.
- Pérez Arenas, David. Coord. (2021), *Metodología y didáctica de la investigación en los posgrados en educación: de la problematización a la integración del informe*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- Sánchez Miguel, E. Coord. (2010), *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Graó, Barcelona.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993), *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. En: *Perfiles Educativos*, No. 61 pp. 64-78.
- Secretaría de Educación Pública (2011a), *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2011b), *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*, SEP México.
- Secretaría de Educación Pública (2011c), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro, Educación Básica. Primaria, Primer grado*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2011d), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*, SEP, México.

- Secretaría de Educación Pública (2011e), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. sexto grado*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2014), *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2015), *Toma de lectura, producción de textos y cálculo mental. Herramientas para el supervisor*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2017), *Plan y programas de estudio para la educación básica*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2018), *Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2019), *Líneas estratégicas del programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2020a), *Programa Sectorial de Educación*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2020b), *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2022), *Plan de Estudios de educación preescolar, primaria y secundaria*, SEP, México.
- Solé, I. (2007), *Estrategias de Lectura*, Graó, Barcelona.
- Trujillo Holguín, J. A. (2019), *Las reformas al artículo 3º constitucional de 2019*, Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., México.
- Vargas Leyva, M. R. (2008), *Diseño Curricular por Competencias*, ANFEI, México.
- Viveros Anaya, Luz América et al. (2019), *Español, Tercer grado*, SEP. México.
- Zemelman Merino, Hugo (1987), *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, El Colegio de México. México.
- Zemelman Merino, Hugo (1989), *Crítica epistemológica de los indicadores*, El Colegio de México, México.
- Zemelman Merino, Hugo (1992a), *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*, Anthropos/El Colegio de México, Barcelona.
- Zemelman Merino, Hugo (1992b). *Los horizontes de la razón II: Historia y necesidad de utopía*. Barcelona. Ed. Anthropos/ El Colegio de México.
- Zemelman Merino, H. (1994) *Memoria y utopía. El sujeto como constructor de realidades y racionalidad y ciencias sociales*, Anthropos, Barcelona.
- Zemelman Merino, Hugo (2009), *Uso crítico de la teoría, en torno a las funciones analíticas de la totalidad*, IPN, México.

Anexos

Anexo 1

Instrumentos para construir el referente empírico

Con la intención de identificar la forma en que se conceptualiza y se aborda la comprensión lectora por parte de los docentes de educación primaria se utilizaron tres instrumentos, el primero, para analizar la forma en que los docentes plasman en sus planificaciones las actividades de comprensión lectora, el segundo, se empleó como guía para observar una clase impartida por los docentes e identificar la manera en que trabajan las actividades de comprensión lectora en el aula y, en tercer lugar, se realizó una entrevista semiestructurada a cada uno de los docentes de la escuela, con el propósito de identificar la forma en que los profesores conceptualizan la comprensión lectora, su formación para desarrollar ésta habilidad en los alumnos y su percepción sobre las evaluaciones y propuesta institucionales que se implementan con relación a la comprensión lectora.

Guía para revisión de las planificaciones de los docentes

Datos de identificación			
Nombre del docente			
Seudónimo		Maestra 1	
Grado		Grupo	
Fecha de revisión		Periodo que se planifica	

1. Tipo de planeación didáctica

- a) Planificación Propia
- b) Planificación comercial sin adaptaciones
- c) Planificación comercial con adaptaciones
- d) Planificación bajada de internet sin adaptaciones
- e) Planificación bajada de internet con adaptaciones

2. Asignaturas que se abordan en la planificación _____

3. Componentes curriculares y organizativos que contiene la planificación.

Aspecto	Sí	Parcialmente	No
Aprendizajes esperados			
Contenidos			
Ámbitos o ejes			
Competencias genéricas o específicas a desarrollar			
Práctica social del lenguaje, intención didáctica o consigna			
Estándares curriculares			
Secuencia didáctica o proyectos didácticos			
Tiempos en cada una de las actividades			
Materiales a emplear			
Forma de organización de los alumnos			
Adecuaciones curriculares para alumnos con BAP			

4. Elementos para la evaluación formativa

Aspecto	Sí	Parcialmente	No
Procesos que se buscan generar en los alumnos			
Productos que se esperan obtener de los alumnos			
Criterios para valorar el desempeño			
Modalidades de evaluación			
Herramientas de evaluación			

5. Aspectos sobre comprensión lectora incluidos en la planificación

- a) ¿Se plantean actividades explícitas para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos? _____
- b) ¿Se definen los aspectos de comprensión lectora que se pretende desarrollar con las actividades propuestas? _____

- c) ¿A partir de las actividades que se proponen en las diferentes asignaturas se promueve de forma implícita el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora?

- d) ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora que se abarcan con las actividades?

- e) ¿Se establecen actividades diferenciadas para que los alumnos realicen antes, durante y después de la lectura? _____
- f) ¿Se propone la elaboración de un producto textual por parte de los alumnos como evidencia de la actividad de lectura? _____
- g) ¿Las actividades de comprensión lectora que se proponen son pertinentes en cuanto al desarrollo cognitivo de los alumnos? _____
- h) ¿Cuál es el tipo textual que se abordan en las actividades de comprensión lectora?

- i) ¿Cuál es la actividad de evaluación que se propone para valorar la actividad de comprensión lectora? _____
- j) ¿Las actividades de comprensión lectora se abordan de manera aislada o se vinculan con los contenidos de las diferentes asignaturas? _____
- k) ¿Cuánto tiempo se le destina semanalmente a actividades explícitas e implícitas de comprensión lectora? _____

Guía de observación de clase

Datos de identificación

Nombre del docente: _____

Seudónimo _____

Grado: _____ Grupo: _____ Cantidad total de alumnos: _____ No. de alumnos presentes: _____

Asignatura: _____ Contenido que se abordó: _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Descripción de las actividades de la sesión
<p>Nota: Realizar una narración de los acontecimientos relevantes de la sesión, tomando en cuenta las consignas que plantea el docente, la actitud que tienen docente y alumnos ante la actividad y las características de las relaciones que se establece entre los componentes del triángulo didáctico: docente, alumno y contenido (Chevallard, 1985).</p>

Indicadores	Sí	Parcial- mente	No
Diseño e implementación de la planificación			
¿Las actividades propuestas en la planificación se corresponden con las desarrolladas durante la sesión?			
Ambiente de aprendizaje			
¿Durante la sesión, se propiciaron de forma permanente, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él docente y los alumnos, y entre los alumnos?			
¿El ambiente que prevaleció en la sesión contribuyó al logro del aprendizaje esperado?			
¿Todos los alumnos se involucraron activamente en la realización de las actividades?			
¿Durante la sesión se promovió el mantenimiento de las normas de convivencia?			
¿Se propició un ambiente de respeto, tolerancia y participación?			
¿Se favoreció el trabajo cooperativo y colaborativo?			
Gestión didáctica			
¿Las actividades de la sesión se organizaron en un inicio, desarrollo y cierre o se correspondieron de forma pertinente a una secuencia didáctica que abarcaba varias sesiones?			
¿Al inicio, se planteó claramente a los alumnos el propósito de la sesión?			
¿Se desarrollaron actividades para recuperar conocimientos previos?			
¿Las actividades de la clase tuvieron un orden lógico?			
¿La secuencia didáctica fue pertinente para el contenido que se abordó o contribuyó significativamente al logro del aprendizaje esperado?			

¿El docente propuso situaciones didácticas que favorecieron el aprendizaje?			
¿En el desarrollo de la sesión se atendieron aspectos formativos que van más allá del manejo de contenidos?			
Desarrollo de las actividades			
¿Las actividades que se propusieron son acordes con el aprendizaje esperado y los contenidos que se abordaron durante la clase?			
¿Las actividades propuestas tuvieron una clara intencionalidad pedagógica y brindaron oportunidades de aprendizaje para los alumnos?			
¿Las actividades planteadas recuperaron los intereses y el contexto social de los alumnos?			
¿Durante la sesión se distribuyó y manejó el tiempo, de manera eficaz, flexible y planificada, tomando en cuenta las características de los alumnos y su avance en el abordaje de los contenidos?			
¿Se organizó a los alumnos de acuerdo con la naturaleza de las actividades?			
¿Para el desarrollo de las actividades se tomó en cuenta los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas y las experiencias culturales y educativas de los alumnos?			
¿Las consignas que se plantearon para la realización de las actividades fueron claras y promovieron que los alumnos realizaran las actividades de la forma esperada?			
¿El docente logró que los alumnos se comprometieran con la realización de actividades?			
¿El docente adaptó actividades y recursos en función de imprevistos?			
¿Las actividades promovieron la socialización del aprendizaje?			
¿El nivel de profundidad con que se abordaron los contenidos fue acorde al nivel cognitivo de los alumnos?			
Adecuaciones curriculares			
¿Durante la sesión se propusieron actividades diferenciadas para los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación?			
¿Las adecuaciones curriculares, que se llevaron a cabo son acordes a las necesidades de los alumnos y toman en cuenta su contexto?			
Actitud y desempeño docente			
¿El docente mostró un claro dominio del contenido que abordó?			
¿Atendió las inquietudes, intereses o necesidades que manifestaron los alumnos durante la sesión?			
¿Monitoreó el aprendizaje de los alumnos en su aprendizaje?			
¿Utilizó, en el momento oportuno, llamadas al orden y a la disciplina para mantener la atención del grupo?			
¿Logró incorporar a los alumnos que inicial o eventualmente no estaban participando?			
¿Empleó un lenguaje pertinente, correcto y claro?			

¿Evidenció, fluidez verbal, riqueza y precisión en el vocabulario que empleó?			
Uso de recursos didácticos			
¿Utilizó recursos didácticos adecuados y pertinentes al tema, que contribuyen al logro del aprendizaje esperado o propósito de la sesión?			
¿Empleó recursos didácticos que favorecieron la elaboración de los productos o evidencias de aprendizaje?			
¿Utilizó los recursos didácticos en el momento oportuno?			
Instrumentos de evaluación			
¿Durante la sesión el docente empleó mecanismos de evaluación, que permitieron detectar de manera eficiente el grado de avance o logro del propósito planteado?			
¿Utilizó algún instrumento de evaluación?			
¿Existió retroalimentación como parte del proceso de evaluación?			
¿Desarrolló una evaluación diferenciada?			
¿La evaluación hace énfasis en las fortalezas y en los aspectos positivos de los estudiantes?			

Abordaje de la comprensión lectora durante la sesión

- a) ¿Fue claro para los alumnos el nivel de comprensión lectora sobre el cual se desarrollaron las actividades? _____
- b) ¿Se incluyeron estrategias metacognitivas que permitieran identificar a los estudiantes los componentes de la habilidad lectora que se estaban trabajando? _____
- c) ¿Las actividades propuestas favorecen el desarrollo de la habilidad lectora de los alumnos? _____
- d) ¿Se plantearon actividades diferenciadas para que los alumnos realizaran antes, durante y después de la lectura? _____
- e) ¿El acompañamiento que el docente brindó durante la realización de las actividades fue pertinente? _____
- f) ¿Cuál fue el tipo textual que se trabajó en la sesión? _____
- g) ¿Se generó un producto textual, oral o escrito, a partir de la actividad lectora? _____
- h) ¿Se estableció algún vínculo entre las actividades de comprensión lectora y los contenidos de otras asignaturas? _____
- i) ¿Cuál fue la actitud de los alumnos ante las actividades propuestas? _____
- j) ¿Se ofreció retroalimentación a los alumnos sobre las actividades de comprensión lectora realizadas? _____

Consideraciones generales

Nota aclaratoria. Los comentarios que se ofrecen a continuación y las apreciaciones que aparecen en las páginas precedentes, se emiten a partir de la observación de una sola clase, por lo cual, constituye solo una muestra y no la descripción cotidiana de la labor docente.

Guion de entrevista

Datos de identificación

1. ¿Cuánto tiempo tiene dedicándose a la docencia en educación primaria?
2. ¿Años trabajando en la escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río?
3. ¿Grado y grupo que atiende?

Concepción e importancia de la comprensión lectora

4. ¿Qué es para usted la comprensión lectora?
5. ¿Considera que la comprensión lectora es una habilidad importante dentro de la formación de los alumnos?, ¿por qué?
6. ¿Cuál considera que es su papel como docente en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos?

Niveles y momentos de comprensión lectora

7. ¿Qué entiende por comprensión literal, inferencial y crítica?
8. ¿Cuáles serían las diferencias entre estos tres niveles de comprensión lectora?
9. ¿Qué actividades propone para que sus alumnos realicen antes, durante y después de la lectura?

Abordaje de la comprensión lectora en el marco institucional

10. ¿Cómo se aborda la comprensión lectora en los planes y programas de estudio?
11. ¿Considera pertinente la forma en que se aborda la comprensión lectora en el plan y los programas de estudio?, ¿por qué?
12. ¿Qué opina sobre los estándares curriculares para lectura contenidos en el Plan de estudios 2011?

13. ¿Ha utilizado esos estándares en algún ciclo escolar?, ¿cómo los empleó y que tan pertinentes fueron?
14. ¿Qué acciones se promueven como escuela para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en el marco del Programa Escolar de Mejora Continua?
15. ¿Cuáles son las estrategias institucionales que le han ayudado a desarrollar en sus alumnos su habilidad para comprender textos?

Evaluación de la comprensión lectora

16. ¿Cómo evalúa la comprensión lectora?
17. ¿Qué tan hábiles son sus alumnos para comprender lo que leen?
18. ¿Qué aspectos toma en cuenta para evaluar la comprensión lectora de los alumnos?
19. ¿Cuáles son los instrumentos que utiliza para evaluar la comprensión lectora de sus alumnos?
20. ¿Cuáles considera que son las causas principales de las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes?
21. ¿Qué aspectos toma en cuenta para evaluar la comprensión lectora de los alumnos?
22. ¿Con el trabajo que realiza como docente ha percibido que sus alumnos avanzan en su nivel de comprensión lectora?

Pruebas objetivas

23. ¿Cómo utiliza la información que proporcionan las evaluaciones SisAT y PLANEA y la evaluación diagnóstica propuesta por MEJOREDU?
24. ¿Cuál es su opinión con respecto a esas pruebas?

Acciones para desarrollar la comprensión lectora

25. ¿Cuáles son las estrategias, metodologías, y actividades que utiliza para favorecer en sus alumnos el desarrollo de la comprensión lectora?
26. ¿Las actividades que propone a sus alumnos atienden los niveles literal, inferencial y crítico o solo alguno de ellos?
27. ¿Incluye actividades de comprensión lectora en su planificación?
28. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente desarrollar esa habilidad en los alumnos?
29. ¿Las actividades de comprensión lectora que propone a sus alumnos están vinculadas a las asignaturas o son independientes de ellas?

Formación docente sobre comprensión lectora

30. ¿Cuáles son las principales limitantes que enfrenta como docente para favorecer en sus alumnos el desarrollo de la comprensión lectora?
31. ¿Ha recibido algún tipo de formación relacionada con la comprensión lectora?, ¿en qué ha consistido ésta?
32. ¿Sobre qué aspecto de la comprensión lectora le gustaría recibir capacitación?

Anexo 2

Resultados obtenidos en la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en su fase diagnóstica, en el año 2019, aplicada a alumnos de 4°, 5° y 6° grados, para Español y Matemáticas.

Cuarto grado, Español	
Unidad de análisis	Porcentaje de aciertos
Análisis de contenido y la estructura	37.05
Comprensión global	23.75
Evaluación crítica del texto	35
Extracción de información	30
Interpretación	44.4
Reflexión semántica y sintáctica	31.65
Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua	32.5

Cuarto grado, Matemáticas	
Unidad de análisis	Porcentaje de aciertos
Números y sistemas de numeración	43
Problemas aditivos	40.7
Problemas multiplicativos	31.75
Figuras y medición de longitud y tiempo	33.75

Quinto grado, Español	
Unidad de análisis	Porcentaje de aciertos
Análisis de contenido y la estructura	22.8
Desarrollo de una comprensión global	36.1
Extracción de información	26.75
Reflexión semántica	25.35
Reflexión semántica, sintáctica y morfosintáctica	38.8
Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua	36.9

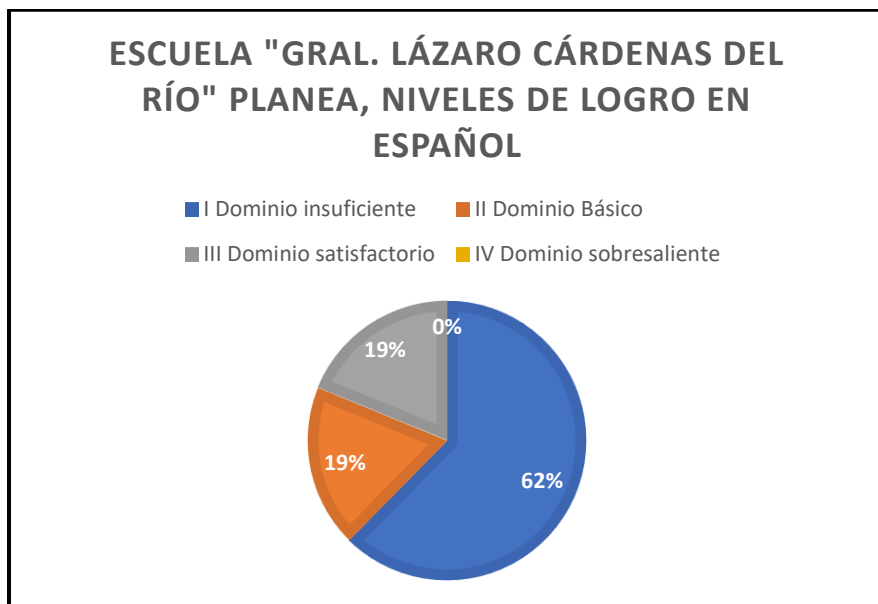
Quinto grado, Matemáticas	
Unidad de análisis	Porcentaje de aciertos
Análisis y representación de datos	28
Proporcionalidad y funciones	37.3
Figuras y cuerpos	40.1
Medida	31.25
Números y sistemas de numeración	32.7

Problemas aditivos	25.8
Problemas multiplicativos	24.55

Sexto grado, Español	
Unidad de análisis	Porcentaje de aciertos
Desarrollo de una interpretación	30
Análisis de la estructura textual	42
Reflexión sobre el sistema de la lengua	49
Convencionalidades lingüísticas	48

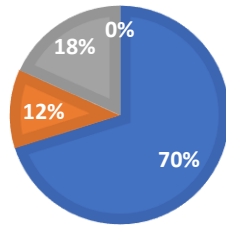
Sexto grado, Matemáticas	
Unidad de análisis	Porcentaje de aciertos
Forma espacio y medida	36
Manejo de la información	43
Sentido numérico y pensamiento algebraico	39

En las siguientes gráficas se muestra el porcentaje de alumnos que se ubica en cada uno de los niveles que se establecen en la prueba PLANEA, en la evaluación aplicada a alumnos de sexto grado en 2019



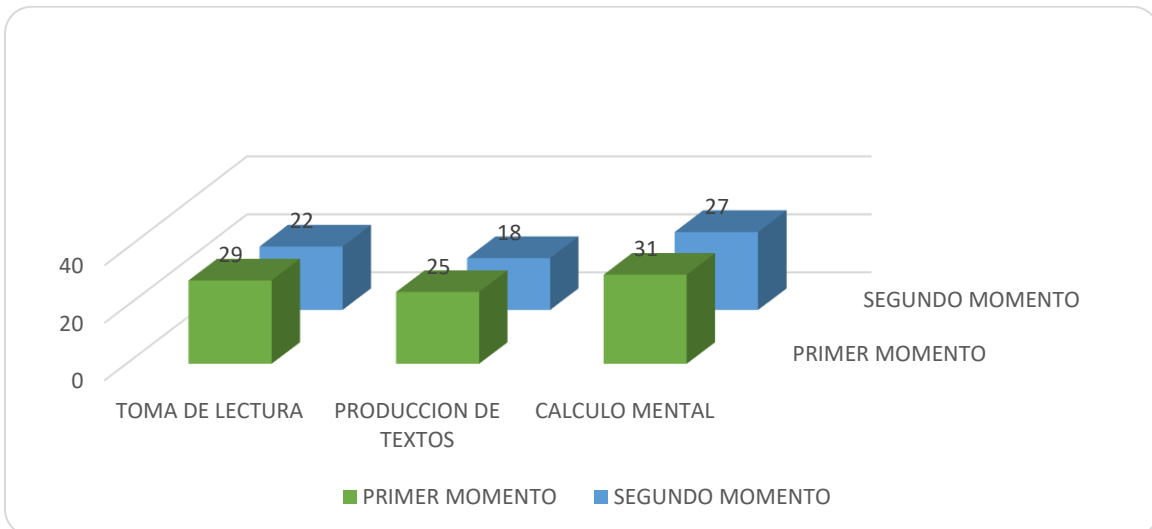
ESCUELA "GRAL. LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO" PLANEA, NIVELES DE LOGRO EN MATEMÁTICAS

■ I Dominio insuficiente ■ II Dominio Básico
■ III Dominio satisfactorio ■ IV Dominio sobresaliente



Resultados de SisAT primer y segundo momento ciclo escolar 2020-2021

En la siguiente gráfica se muestra la cantidad de alumnos que requiere apoyo en cada uno de los aspectos evaluados, el primer momento corresponde al inicio del ciclo escolar y el segundo al final de éste.



En la tabla que aparece a continuación se encuentran la cantidad de alumnos que requieren apoyo por grupo, tomando en cuenta la herramienta SisAT, aplicada en junio

del 2022, cabe mencionar que esta prueba no se aplica a los alumnos de primer grado, porque la mayoría se encuentra en una fase inicial del proceso de alfabetización.

Cantidad de alumnos que requieren apoyo, aplicación final ciclo escolar 2021-2022			
Grado	Número de alumnos que requieren apoyo en lectura	Número de alumnos que requieren apoyo en escritura	Número de alumnos que requieren apoyo en cálculo mental
2° A	3	3	2
2° B	3	2	4
3° A	4	3	5
4° A	3	3	3
5° A	2	2	5
6° A	4	3	4
6° B	3	2	4
Total de alumnos	22	18	27
Porcentaje	21.15%	17.312%	25.96%

En la siguiente tabla se encuentran la cantidad de alumnos y el porcentaje que les corresponde tomando en cuenta los promedios que obtuvieron al final del ciclo escolar 2021 – 2022.

Porcentaje de alumnos con aprendizajes alcanzados									
Nivel		N IV		N III		N II		N I	
Promedio		9.0 – 10.0		8.0 – 8.9		7.0 – 7.9		6.0 – 6.9	
Grado	Existencia	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Primero	11	3	2.32	4	3.10	3	2.32	1	0.77
Segundo	21	5	3.88	5	3.88	5	3.88	2	1.55
Tercero	23	9	6.98	9	9.98	8	6.20	5	3.88
Cuarto	24	7	5.43	8	6.20	8	6.20	6	6.20
Quinto	22	5	3.87	6	7.07	4	3.10	2	1.55
Sexto	28	7	5.42	7	5.42	6	6.20	4	3.10
Totales	129	36	27.90	39	30.23	34	26.35	20	15.50

En la tabla de la izquierda se encuentran los promedios de las calificaciones que obtuvieron los alumnos en cada una de las asignaturas que se imparten en la educación primaria, al final del ciclo escolar 2021 – 2022 y en la tabla de la derecha, el promedio de calificaciones que se obtuvieron en cada grado

Informe final del promedio de calificaciones ciclo escolar 2020 – 2021

Asignatura	Final 2020-2021
Lengua Materna (Español)	7.77
Matemáticas	7.48
Conocimiento del Medio	8.16
La Entidad Donde Vivo	7.43
Ciencias Naturales	7.92
Historia	7.90
Geografía	7.80
F C y E	8.08
Educación Física	9
Educación Artística	9

Grado	Final 2020-2021
1°	8.50
2°	8.17
3°	8.16
4°	8.19
5°	8.07
6°	8.23
Prom. Gral.	8.22