



Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 095 Azcapotzalco

Maestría en Educación Básica
Especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales

Proyecto de intervención:

**GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ESCOLARES
DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA
DURANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

Para obtener el grado de Maestro en Educación Básica

Presenta

Roberto Isaías Jiménez Benítez

Directora de tesis

Mtra. Nidia Elda Molina Cruz

Ciudad de México, 2021

Ciudad de México, a 3 de diciembre de 2021.

DICTAMEN APROBATORIO

Lic. Roberto Carlos Martínez Medina
Encargado de Servicios Escolares de la
Universidad Pedagógica Nacional
Presente

En relación con la tesis de maestría: Gestión pedagógica para el desarrollo de la competencia lectora en escolares de tercer grado de secundaria durante la educación a distancia, que presenta Roberto Isaías Jiménez Benítez, a propuesta de la Mtra. Nidia Eida Molina Cruz, los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dr. Víctor Manuel Santos López

Secretario: Mtro. Felipe Bonilla Castillo

Vocal: Mtra. Nidia Eida Molina Cruz

Por lo anterior, se dictamina favorablemente el trabajo y se le autoriza a presentar su examen de grado.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Dr. Nicolás Juárez Garduño
Director

NJG/NVBE/ssi



A mis padres, por su amor incondicional
y por ser mis primeros maestros de vida.

Agradecimientos

Una característica de los seres humanos, es que a lo largo de nuestra vida, nos forjamos anhelos y buscamos la forma más conveniente para lograrlos; durante el trayecto para su consecución, encontramos circunstancias y personas que nos ayudan a cumplirlos.

Por ello, en primera instancia, quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional, ya que al abrirme sus puertas y con la orientación de cada catedrática y catedrático, pude comprender con mayor profundidad que la función de las educadoras y educadores siempre impacta en la sociedad. Por ello, el primer paso para cambiar al mundo, comienza con una transformación individual.

Dentro de las catedráticas y catedráticos, resulta crucial agradecer a la Maestra Nidia Elda Molina Cruz por su permanente apoyo, por su paciencia, empatía y por compartir conmigo tantos momentos entrañables que me dejaron muchos aprendizajes. Mi eterno agradecimiento.

Asimismo, agradezco sentidamente a las personas que colaboraron en este proyecto, pues han sido un factor fundamental para su culminación.

También, hago extensivo mi agradecimiento a Diana, ya que sus aportaciones fueron de gran ayuda para la concreción de este trabajo.

Por último, deseo agradecer a Joz, quien me acompañó casi hasta el final de esta aventura, pero con celeridad, se volvió un aliciente para seguir progresando y convertirme en una mejor persona. Este logro lo comparto con ella, deseando que sea el comienzo de muchos otros a lo largo de nuestra vida.

A todas y todos, muchas gracias.

Índice de Contenido

Introducción	11
Capítulo 1. Contexto problematizador y metodológico de la intervención	13
1.1 Justificación de la propuesta de intervención.....	13
1.2 Fundamentación de la propuesta de intervención.....	14
1.2.1 Planteamiento del problema.	14
1.2.2 Objetivo general y específicos.	18
1.2.3 Diagnóstico.	19
1.2.3.1 Gestión Institucional.....	19
1.2.3.2 Gestión Organizativa.	20
1.2.3.3 Gestión Administrativa.	32
1.2.3.4 Gestión Sociocomunitaria.	33
1.2.3.5 Gestión Pedagógica.....	35
1.3 Metodología de la propuesta de intervención	44
1.3.1 Participantes y espacio temporal	44
1.3.2 Procedimiento	46
Capítulo 2. Marco referencial de la intervención	49
2.1 Acuerdos internacionales sobre educación.....	49
2.2 Acuerdos nacionales sobre educación.....	58
Capítulo 3. Fundamentación teórica-conceptual de la intervención	69
3.1 La alfabetización como inicio para el desarrollo de la competencia lectora .	69
3.2 El desarrollo de la competencia lectora en las y los escolares	69
3.2.1 ¿Qué es leer?	70
3.2.2 Una propuesta para medir los niveles de comprensión lectora en las aulas.	72

3.2.3 El proceso de enseñanza y aprendizaje como factores para el desarrollo de la competencia lectora.	76
3.3 El desarrollo de aprendizajes comprensivos en escolares.....	81
3.4 La adolescencia como etapa de la vida humana	83
3.5 Las y los adolescentes en la escuela secundaria	85
3.6 Algunas propuestas para desarrollar la comprensión lectora en alumnas y alumnos	86
Capítulo 4. Consideraciones previas al diseño de la intervención	90
4.1 Planificación educativa en secundaria entorno al Programa Escolar de Mejora Continua y la lectura	90
4.2 Las secuencias didácticas y su impacto en el desarrollo de la comprensión lectora en alumnas y alumnos de tercer grado de secundaria.....	93
4.3 Una propuesta de cambio planificado	94
4.4 El Taller de Lectura y Escritura como área de mejora en la institución	95
4.5 Las microsociedades que limitan acciones compartidas.....	96
4.6 El liderazgo y sus implicaciones en la escuela secundaria	97
Capítulo 5. Diseño y desarrollo de la intervención	104
5.1 Implicaciones éticas sobre los participantes en la propuesta de intervención	104
5.2 Cronograma y plan de intervención	105
5.3 Diseño de la intervención.....	113
5.3.1 Propuesta de intervención para implementarse durante la educación a distancia.....	113
5.3.2 Gestión pedagógica para la construcción del proceso de enseñanza.	114
5.4 Aplicación del diagnóstico.....	118
5.5 Desarrollo de la intervención.....	122

Capítulo 6. Resultados de la intervención	129
6.1 Evaluación del curso-taller	129
6.2 Evaluación de resultados	132
Conclusiones	136
Referencias	141
Anexos	147
Instrumentos del diagnóstico	147
Instrumentos de la implementación.....	154
Instrumento de la evaluación	183

Índice de Tablas

Tabla 1. Condición médica del alumnado	30
Tabla 2. Actividades laborales de madres, padres de familia o tutores.....	34
Tabla 3. Cronograma para la implementación.....	106
Tabla 4. Plan de intervención	109
Tabla 5. Niveles de logro para la comprensión de textos.....	116

Índice de Figuras

Figura 1. Aprovechamiento académico del alumnado.....	21
Figura 2. Opinión sobre la comprensión de textos en la asignatura de Español ...	22
Figura 3. Trabajo de la profesora de Español con los demás docentes.....	22
Figura 4. Comprensión de textos del alumnado en otras asignaturas.....	23
Figura 5. Comprensión de instrucciones	23
Figura 6. Comprensión de textos a partir de la temática	24
Figura 7. Lectura de textos en diferentes asignaturas.....	24
Figura 8. El alumnado y su gusto por leer	25
Figura 9. Textos que leen las y los alumnos, según sus docentes.....	25
Figura 10. El personal docente y su gusto por la lectura.....	26
Figura 11. Textos que leen las y los docentes	26
Figura 12. Reportes del SisAT durante el ciclo escolar 2018 - 2019.....	28
Figura 13. El alumnado y su gusto por la lectura	38
Figura 14. Lectura de textos a partir de su extensión.....	39
Figura 15. Número de libros que han leído las alumnas y alumnos	39
Figura 16. Momentos cuando lee el alumnado.....	40
Figura 17. Comprensión lectura de las alumnas y alumnos.....	40
Figura 18. Proceso de aprendizaje para la comprensión de textos.....	41
Figura 19. Gusto por la lectura de textos en la clase de Español.....	41
Figura 20. El proceso de enseñanza y su motivación para promover la lectura....	42
Figura 21. Proceso de enseñanza para promover la comprensión lectora	42
Figura 22. ¿Qué les gusta leer a las y los alumnos?.....	43
Figura 23. Pertinencia durante la planificación de estrategias.	95
Figura 24. Participantes en el diagnóstico.....	118
Figura 25. Participantes en el diagnóstico de acuerdo a cada grupo	119
Figura 26. Resultados del diagnóstico, por grupo	120
Figura 27. Resultados generales del diagnóstico (pretest)	121
Figura 28. Participantes en la evaluación final	129
Figura 29. Participantes en la evaluación final de acuerdo a cada grupo	130
Figura 30. Resultados de la evaluación final, por grupo.....	131

Figura 31. Resultados generales de la evaluación final (postest) 132

Introducción

En las últimas décadas la educación en México ha pasado por una serie de transformaciones, derivadas de los cambios sociales que vive el mundo.

Se ha favorecido la inserción de las personas al sector productivo, así como un proceso de inclusión en donde todas y todos puedan desarrollarse para vivir con un sentido social. Por ello, en los centros escolares se pretende que las alumnas y alumnos aprendan a desenvolverse con eficacia dentro y fuera de los planteles educativos.

Al margen de lo que enuncia la literatura pedagógica, se observa en los planteles una asincronía entre el decir y hacer, debido a que las condiciones contextuales, de infraestructura, así como la población que participa en cada escuela, son diversas y trabajan con programas de estudio estandarizados a nivel nacional. Sin embargo, cada organización educativa realiza adecuaciones que considera pertinentes a partir de los desafíos que enfrentan.

En algunos casos, el conflicto radica en que las adecuaciones no siempre evidencian una transición que logre alcanzar objetivos y metas, mismos que permitan asegurar que las alumnas y alumnos alcancen los aprendizajes esperados, así como el desarrollo de competencias. Probablemente, porque existe una somera indagación de las condiciones que se tienen.

Incluso, porque las y los participantes se sitúan en un estado de relajación, alejados de una constante evolución para procesos de mejora.

Por lo anterior, este trabajo pretende demostrar que las acciones organizadas, el trabajo colaborativo y la investigación en donde el profesorado tiene un papel central, pueden conjugarse para mejorar prácticas educativas.

Cabe señalar que este documento tiene por título *Gestión pedagógica para el desarrollo de la competencia lectora en escolares de tercer grado de secundaria durante la educación a distancia*, y se organizó en seis capítulos.

El capítulo uno, detalla aspectos relacionados a la parte metodológica, misma que fue el eje rector para organizar la propuesta de intervención.

Por su parte, el capítulo dos reseña los documentos internacionales y de México, que fundamentan los cambios en el ámbito educativo a nivel nacional.

El capítulo tres, hace énfasis en la fundamentación teórica que permitió dar soporte al trabajo de intervención y que fueron un elemento importante para su diseño.

Mediante el capítulo cuatro, se enuncian algunas características de índole organizativa que forman parte del centro escolar donde se implementó la propuesta.

Asimismo, el capítulo cinco alude al diseño y desarrollo de la intervención; allí se precisa el proceso de enseñanza y aprendizaje que se llevó a cabo a lo largo de la implementación.

Además, el capítulo seis muestra los resultados cualitativos y cuantitativos que arrojó la propuesta de intervención.

Por último, se presentan las conclusiones que se desprendieron a lo largo de la intervención, así como algunas reflexiones realizadas, tomando como base los resultados del trabajo de intervención.

Capítulo 1. Contexto problematizador y metodológico de la intervención

1.1 Justificación de la propuesta de intervención

En México, el hábito de la lectura es un área de oportunidad que enfrentamos. Durante febrero, el INEGI (2020) encuestó a mexicanas y mexicanos mayores de edad, preguntándoles si leían por lo menos un libro cada año; el resultado es alarmante, ya que más de la mitad de las y los encuestados (58 %), declararon que no leen ni siquiera un libro.

Con las y los jóvenes de educación secundaria, tal vez el resultado sería similar. En alguna ocasión, dentro del diagnóstico que se les realiza a las y los alumnos, al inicio del ciclo escolar, se les preguntó cuántos libros habían leído en su vida; la mayoría de ellas y ellos respondieron que nunca habían leído un libro completo.

Con lo anterior y a partir del intercambio de opiniones expresadas por otros profesionales de la educación sobre el tema de lectura, es que surge interés para abordarlo, pues en las instituciones de Educación Básica, se pretende incentivar a las y alumnos para que lean diferentes tipos de textos, y no solo eso, una parte fundamental es que comprendan cada texto que llega a sus manos.

En diversas ocasiones, las y los profesores de educación secundaria dan por hecho que sus alumnas y alumnos poseen sólidos conocimientos respecto al tema de la lectura. Nada más alejado de la realidad, pues son muchas y muchos escolares los que todavía no han desarrollado ni siquiera una comprensión lectora elemental. Es por ello, que en este nivel educativo, enfrentan serios problemas para comprender contenidos de diversas asignaturas.

A pesar de que en la materia de Español se busca incentivar el interés de las y los jóvenes por textos literarios y científicos, aún existe un largo camino por recorrer, pues los cuestionarios de comprensión lectora que se les realizan a las y los adolescentes, arrojan que, en su mayoría, no entienden lo que leen y tampoco consideran interesantes los libros que les presentan sus profesoras o profesores.

Es por esto, que nace el interés de evaluar cuál es el impacto que tiene en las y los jóvenes de tercer grado de secundaria las estrategias didácticas que diseña la profesora en la asignatura de Español, a partir de las actividades permanentes.

1.2 Fundamentación de la propuesta de intervención

1.2.1 Planteamiento del problema.

Uno de los propósitos educativos en la educación secundaria es, sin duda, desarrollar en las y los estudiantes competencias que les permitan desenvolverse de manera propicia en diferentes contextos, así como resolver conflictos que se les presenten durante toda su vida.

En la escuela, las y los alumnos, cotidianamente, enfrentan una serie de retos cognitivos que deben sortear con eficacia; entre ellos están los relacionados a la comprensión lectora.

Cada asignatura posee competencias específicas que deben favorecerse en las y los alumnos, pero es en la materia de Español, donde se acentúa la importancia de desarrollar aquellas donde cada escolar conozca una amplia gama de autoras y autores, para con ello, mejorar su comprensión lectora a partir de diferentes tipologías textuales y análisis de contenido. Se pretende, pues, que cada estudiante logre emplear la lectura:

Como herramienta para seguir aprendiendo, pero también para comprender su entorno, por lo que seleccionan fuentes de consulta de acuerdo con sus propósitos y temas de interés, y tienen la posibilidad de analizar críticamente la información que generan los medios (SEP, 2011, p. 15).

Lo anterior, permite darse cuenta que leer no implica, simplemente, conocer textos de índole académico o la vía para acercarse a complejos temas. Por el contrario, es una competencia básica y cotidiana que, su desarrollo, facilita comprender diversas cuestiones académicas, profesionales, pero también cotidianas, incluso, fuera de toda formalidad y que, sin duda, también provoca en cada lectora o lector, rasgos sensibles y creativos, invitándole a empatizar ante una gama de situaciones.

Sobre el término *lectura*, Guerra J. y Guevara C. Y. (2017) sostienen que:

Se entiende como una interacción entre el texto y el lector, en la cual el lector asigna significado personal a lo que el autor pretende comunicar. El proceso de inferencia que establece el lector a partir de lo que lee, el uso que hace de diversas estrategias de lectura, así como la valoración que hace de los contenidos, son fundamentales para construir una versión individual del texto o, en otras palabras, para comprenderlo. (p. 79)

Respecto a lo anterior, es fundamental que las y los profesores identifiquen los conocimientos previos que poseen sus alumnas y alumnos para diseñar secuencias didácticas que establezcan claramente cuál es la intención que tiene el proceso de enseñanza. Incluso, verificar si es congruente con los propósitos de la asignatura y las competencias que se deben favorecer. Esto, sin duda, influirá de forma significativa en el proceso de aprendizaje que cada escolar lleva a cabo dentro de las aulas.

Además, es de suma importancia, acercar a las y los lectores, textos que formen parte de sus intereses, pues esto es un aliciente para que continúen en la búsqueda de más obras. Y, para que sea de su interés, resulta primordial que entiendan lo que están leyendo.

Sin embargo, los textos que, generalmente, leen en los salones de clase, llegan a ser tediosos porque el lenguaje que utilizaron las o los escritores, les parece ajeno a su forma de hablar. O, también, porque las temáticas que envuelven la trama, no son atractivas para ellas y ellos, considerando la etapa que están viviendo.

Es por ello, que este trabajo pretende centrarse en realizar un análisis que permita profundizar respecto a lo que enuncia la literatura pedagógica en el Plan de Estudios 2011, el Programa de Español para educación secundaria y el manual denominado “Exploración de Habilidades Básicas en Lectura” (2018). Se considera este manual, porque favorece que:

La escuela implemente procesos de evaluación sistemáticos como parte inherente de su tarea, para generar con estos resultados estrategias de

intervención oportunas y efectivas, de manera que, al término de un ciclo escolar, todos los esfuerzos... se traduzcan en un avance significativo en el aprendizaje de los alumnos (p. 5)

La Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, permite hacer una valoración del proceso de enseñanza que se lleva a cabo en la materia de Español durante el último grado de estudios en las y los adolescentes que cursan la educación secundaria, así como identificar su impacto en el proceso de aprendizaje; "...de tal manera que el estudiante alcance metas objetivas y significativas y se sienta constantemente motivado a enfrentar nuevas tareas futuras cada vez más complejas" (Yáñez, 2016, p. 73); en este caso, relacionadas al nivel de comprensión lectora que ha o no alcanzado por completo.

Para tal fin, en este proyecto de intervención, se considera tomar como referencia para el diagnóstico, las exploraciones de lectura en la prueba Sistema de Alerta Temprana (SisAT), que se aplicaron a las y los jóvenes de tercer grado, durante el ciclo escolar 2018-2019, por ser la última valoración de esta prueba estandarizada, antes de la contingencia sanitaria, debido a la pandemia que ha provocado el coronavirus SARS-CoV-2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus*, por sus iniciales en inglés).

Cabe señalar que, derivado de la planta docente con que cuenta el plantel, la asignatura de Español en tercero, está a cargo solamente por una profesora que trabaja 29 horas a la semana. Las cuales, 25 son consideradas para atender a los cinco grupos de tercero, más una hora de tutoría.

De manera que, solamente cuenta con 3 horas que no son frente a grupo y las utiliza, principalmente, para cubrir a alguna o algún profesor que no asistió al plantel, para atender a madres, padres de familia o tutores de alumnas y alumnos; para cuestiones administrativas propias de su comisión como tesorera del Establecimiento de Consumo Escolar –antes Cooperativa Escolar-, para evaluar a las y los 167 estudiantes matriculados en tercero o, incluso, para diseñar secuencias didácticas.

Está claro que, tres horas son insuficientes para atender con eficacia las labores que le han sido encomendadas a la docente y, sin duda, repercute en su proceso de enseñanza. Incluso, es importante considerar que “...la presencia de estrés laboral...puede acarrearle problemas de salud y poner en riesgo su rendimiento laboral, afectando la calidad educativa” (Pérez & González, 2019, p. 84).

De lo anterior, surge el interés por analizar si las prácticas pedagógicas diseñadas por la profesora de tercer grado, han permitido desarrollar una mayor capacidad de comprensión lectora en las y los adolescentes, considerando que en la asignatura de Español se deben planear estrategias a partir de lo que el Programa de Estudios (2011) de la materia en cuestión denomina *actividades permanentes*.

Curiosamente, dichas actividades no se especifican con claridad en el Programa de Estudios; de forma superficial enuncia que poseen “...la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura” (p. 27). Sin especificar su alcance.

En este contexto, al no contar con información suficiente respecto a la forma de desarrollar estas actividades que propone el Programa de la asignatura, impactan, someramente, en las y los escolares durante su trayecto académico de educación secundaria y, tomando como base el Numeral 126 de la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2018-2019, la o el Subdirector Académico llevará a cabo las siguientes actividades:

- Coordinará todas las actividades técnico-pedagógicas del personal docente del plantel educativo.
- Dará seguimiento técnico-pedagógico... con el objetivo de asegurar el logro de los aprendizajes de los alumnos en un ambiente escolar inclusivo.
- Establecerá... orientación y acompañamiento a los docentes... a partir de la reflexión sobre su práctica, además de apoyo

metodológico para fortalecer los ambientes activos de aprendizaje. (p. 94-95)

Se pretende llevar a cabo un acompañamiento pedagógico con la docente de Español en los grupos de tercer grado.

Con base en el análisis del problema detectado, la pregunta de investigación-intervención que guiará el presente proyecto, es la siguiente:

¿Qué estrategias didácticas resulta necesario diseñar con la docente de Español, para incidir significativamente en su gestión pedagógica y, con ello, lograr aprendizajes comprensivos en las y los estudiantes de tercer grado de secundaria para consolidar su competencia lectora?

1.2.2 Objetivo general y específicos.

Como ya se comentó con anterioridad, el objeto de estudio está determinado por el nivel de comprensión lectora que han alcanzado las y los estudiantes de tercer grado de secundaria, a partir de las estrategias didácticas aplicadas por la profesora de Español en las actividades permanentes. Para tal efecto, se consideran los siguientes objetivos de investigación:

General.

Evaluar el impacto de la gestión pedagógica con la profesora de Español, a través del acompañamiento, diseño e implementación de estrategias didácticas para lograr aprendizajes comprensivos en las y los estudiantes de tercer grado de secundaria y, con ello, consolidar su competencia lectora.

Específicos.

- Identificar en las secuencias didácticas de la profesora cuáles son las estrategias que diseña para el desarrollo de la competencia lectora y si considera los conocimientos previos e intereses del alumnado para realizar ajustes razonables e incluir a las y los estudiantes que enfrentan Necesidades Educativas Específicas (NEE).

- Analizar qué factores influyen en las y los alumnos con bajo nivel de desempeño en comprensión lectora.
- Planificar junto con la profesora de Español, un plan de intervención para desarrollar la competencia lectora en las y los estudiantes de tercer grado de secundaria.
- Comprobar si la gestión pedagógica incidió para que la profesora logre diseñar estrategias que permitan a las y los estudiantes de tercer grado de secundaria consolidar su competencia lectora, de acuerdo al grado que cursan.

1.2.3 Diagnóstico.

Este apartado resulta de suma importancia, ya que permite contrastar parte de lo que se enuncia en la literatura pedagógica publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la realidad que se vive en la escuela secundaria donde se realizará la intervención.

A partir de cuatro dimensiones, se pretende dar cuenta del estudio que se ha realizado con las y los actores que día a día forman parte de este plantel, cuál es su percepción sobre el problema antes planteado y de qué manera participan en él.

1.2.3.1 Gestión Institucional.

En esta Dimensión, se muestra lo que enuncia el Programa Nacional de Lectura (PNL) ante el impulso de estrategias en todo el país, para lograr una comprensión lectora eficaz en las y los alumnos.

Programa Nacional de Lectura.

El Programa Nacional de Lectura (PNL) se publicó en el Diario Oficial de la Federación, en marzo de 2006. Su “propósito fundamental es la formación de lectores y escritores autónomos en las escuelas de educación básica y de educación Normal del país [asimismo] el PNL basa sus líneas y propuestas en una concepción de la lectura como práctica social y cultural, continua e integrada a la vida cotidiana de las aulas, los hogares y los espacios de interacción social” (SEP, 2006, p. 3).

Además, el PNL (2006) tiene como Objetivo:

Impulsar y fortalecer la operación de diversas estrategias de promoción y fomento de la lectura entre los maestros, directivos y alumnos de educación básica y normal, que contribuyan al fortalecimiento de las competencias comunicativas y a la formación de lectores y escritores autónomos, mediante la selección y distribución de títulos para acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares y de aula; la capacitación de asesores y mediadores de lectura; el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal, así como la generación, sistematización y difusión de información (p. 4).

1.2.3.2 Gestión Organizativa.

La Dimensión Organizativa, permite detallar aspectos importantes de gestión que se realizan en el plantel y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta Dimensión, es imprescindible hablar de la labor colegiada que realizan las y los profesores ya que, dentro de la Fase Intensiva de Consejo Técnico Escolar (CTE), se busca hacer un diagnóstico que logre identificar fortalezas y áreas de oportunidad que tiene el plantel en diversos sectores.

La comprensión lectora en el Programa Escolar de Mejora Continua.

A partir del ciclo escolar 2019-2020, cada centro escolar de educación básica, diseña con base en su diagnóstico el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC); dicho Programa, pretende llevar a cabo acciones, organizadas en ocho Ámbitos que se componen con la participación del personal asistente a cada CTE; incluyendo a las y los directivos.

Al conocer el PEMC 2020-2021 de la institución donde se pretende realizar el trabajo de intervención, se identifica que, ninguno de los ocho Ámbitos consideró pertinente integrar alguna acción relativa a fortalecer la comprensión lectora de las y los alumnos ni del profesorado.

Comprensión lectora en la escuela secundaria.

A partir del análisis que se realizó del PEMC y al constatar que la comprensión lectora no forma parte de las prioridades en la institución, se consideró pertinente conocer la opinión de algunas y algunos profesores sobre este tema.

Se encuestó a las y los profesores de tercer grado, responsables de las siguientes asignaturas: Matemáticas, Ciencias (Química), Inglés, Historia, Formación Cívica y Ética, Artes (Música), Tecnología y Educación Física; para conocer su opinión sobre la comprensión lectora que poseen las y los alumnos inscritos en tercer grado.

La encuesta se conformó con 11 preguntas cerradas y una abierta. A continuación, se presentan los resultados:

Las y los alumnos con bajo aprovechamiento académico en mi asignatura, tienen problemas de comprensión lectora:

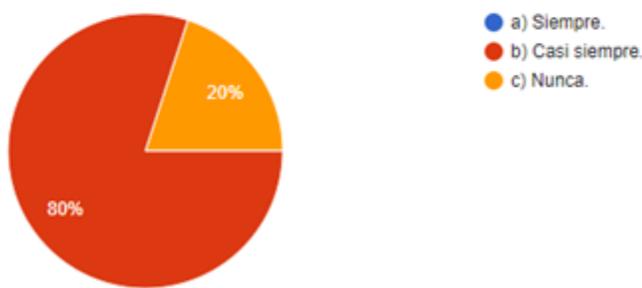


Figura 1. Aprovechamiento académico del alumnado

El 80 % de las y los profesores encuestados reconocen que sus alumnos y alumnas que tienen un bajo desempeño en la asignatura a su cargo, también enfrentan dificultades para comprender textos.

Considero que la comprensión de textos solo debe favorecerse en la clase de Español:

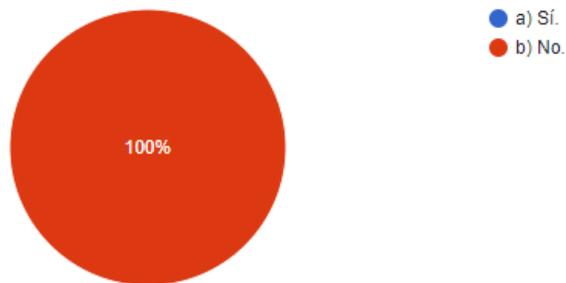


Figura 2. Opinión sobre la comprensión de textos en la asignatura de Español

Todas y todos los profesores encuestados, aseguran que la comprensión de textos debe favorecerse solo en la clase de Español. Ante esto, se identifica que no existe una labor en colegio para desarrollar esta habilidad que, el Plan de Estudios 2011, considera como parte fundamental para el desarrollo de las y los estudiantes

Cuando identifico que una alumna o alumno enfrenta conflictos para entender algún texto, platico con la profesora de Español para trabajar en conjunto:

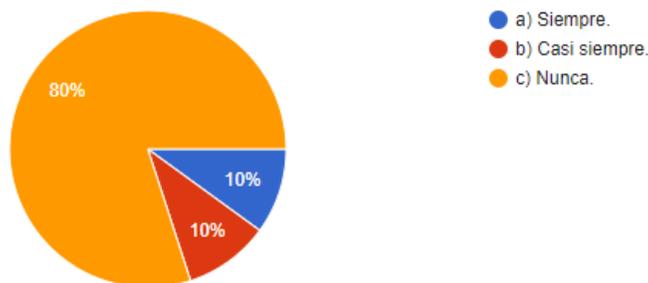


Figura 3. Trabajo de la profesora de Español con los demás docentes

Asimismo, el 80 % de docentes, aseguran que Nunca han trabajado en conjunto con la profesora de Español cuando identifican que una o un alumno tiene conflictos de comprensión lectora. Una muestra más de que, esta institución, debe fortalecer el trabajo colaborativo.

Cuando un alumno o alumna no entiende lo que lee, le explico de qué trata el texto:

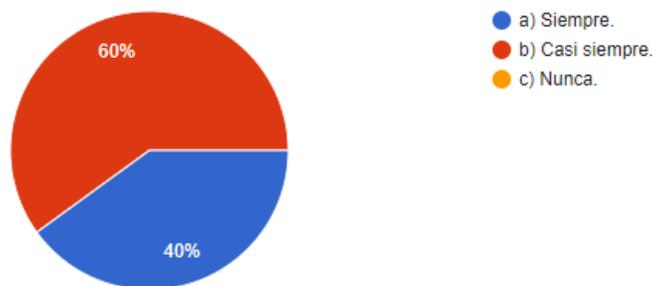


Figura 4. Comprensión de textos del alumnado en otras asignaturas

A pesar de lo anterior, el 60 % señala que, cuando una o un escolar no entiende lo que lee, Casi Siempre se lo explica. El 40 % indica que siempre lo hace. Situación que parece difícil de realizar, tomando en cuenta que los grupos están conformados, en promedio, por 30 o 40 adolescentes.

La mayoría de mis alumnas y alumnos logran entender las instrucciones que les doy por escrito:

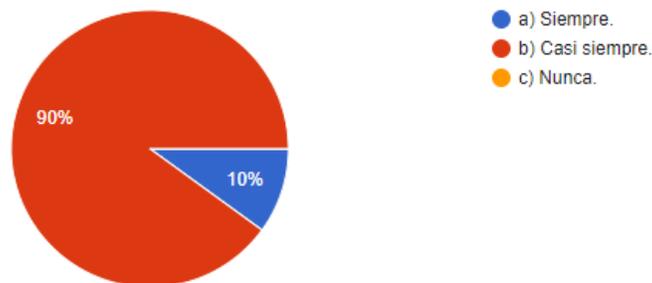


Figura 5. Comprensión de instrucciones

El 90 % de las y los docentes aseguran que Casi Siempre sus alumnas y alumnos entienden las instrucciones que les dan por escrito. Ninguno identifica que las y los adolescentes Nunca les entienden.

La mayoría de mis alumnas y alumnos entienden lo que leen, sin importar la temática que aborde el texto:

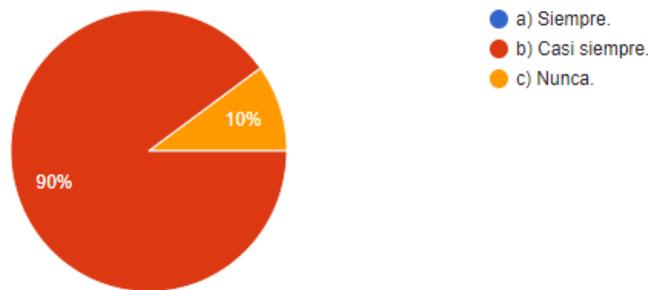


Figura 6. Comprensión de textos a partir de la temática

En sintonía con la pregunta anterior, se les cuestionó si consideran que la mayoría de las y los alumnos entienden lo que leen, sin importar el texto, el 90 % asegura que Casi Siempre.

En mis clases, frecuentemente, incito a las y los alumnos para que lean textos solo sobre temas relacionados a mi asignatura:

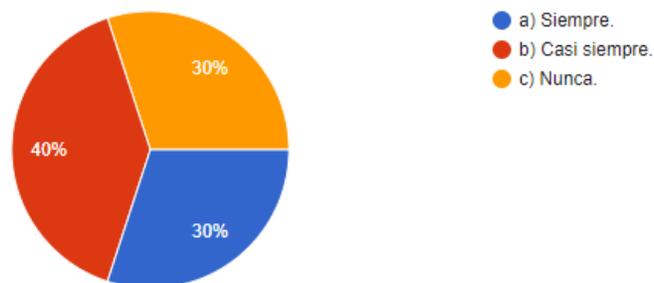


Figura 7. Lectura de textos en diferentes asignaturas

Se preguntó a las y los profesores si, con frecuencia, incitan a sus alumnas y alumnos para leer textos referentes a su asignatura. El 40 % Casi Siempre lo hace, 30 % Siempre y el 30 % restante, Nunca.

¿Logro identificar a las y los alumnos que les agrada leer textos relacionados a la asignatura que yo les imparto?

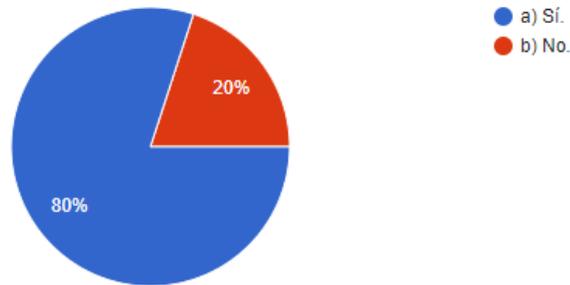


Figura 8. El alumnado y su gusto por leer

El 80 % de las y los docentes encuestados piensan que Sí logran identificar a las y los alumnos que les agrada leer textos de la asignatura a su cargo.

Lo que más les gusta leer a mis alumnas y alumnos son:

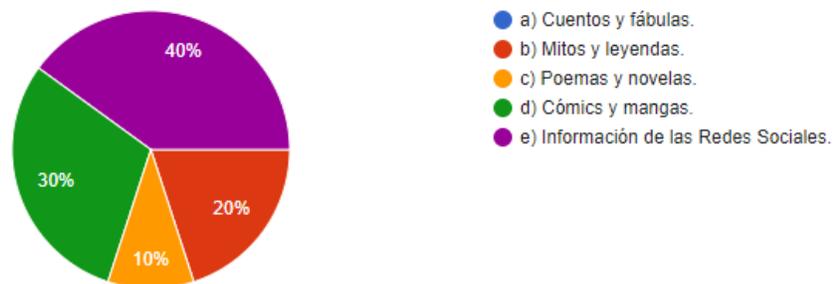


Figura 9. Textos que leen las y los alumnos, según sus docentes

Al igual que a la profesora de Español, así como a las y los estudiantes encuestados, se les preguntó qué tipo de texto consideran que les agrada leer a las y los adolescentes. La mayoría (40 %) cree que Información de las Redes Sociales, 30 % Cómic y Mangas, 20 % Mitos y Leyendas; solo el 10 % piensa que Poemas y Novelas.

¿A usted le agrada leer?

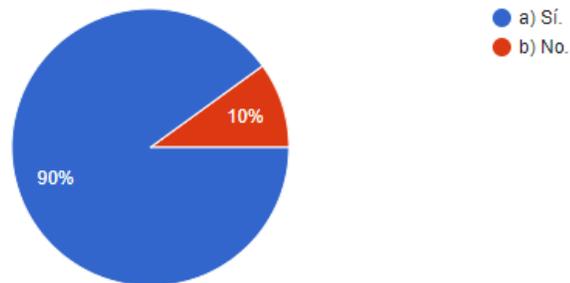


Figura 10. El personal docente y su gusto por la lectura

Una parte fundamental para incitar a las y los alumnos para leer, es que su profesora o profesor también tenga ese hábito. El 90 % de las y los docentes aseguran que Sí les agrada leer. Solo al 10 % No.

En el transcurso de este año, ha leído sobre su asignatura:

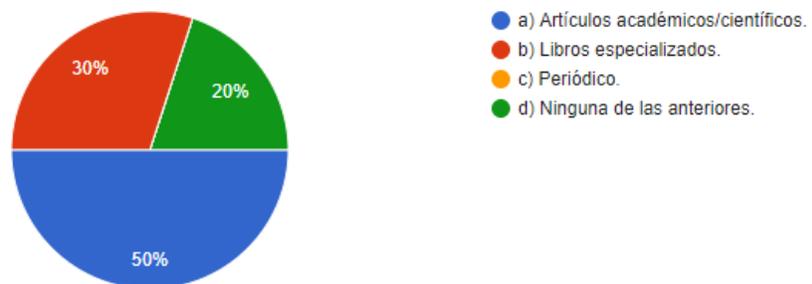


Figura 11. Textos que leen las y los docentes

También, se le preguntó al profesorado qué tipo de textos han leído sobre su asignatura en el transcurso del año. El 50 % asegura haber leído Artículos académicos y/o científicos, 30 % Libros especializados y el 20 % restante, Ninguna de las anteriores. Incluso, se les pidió que explicaran, brevemente, alguno de los textos leídos; ciertos temas fueron: la luna y sus componentes, obras sinfónicas para niños y adolescentes, cómo enseñar matemáticas de una manera lúdica, procesos de soldadura industrial o los cambios que se han vivido a partir de la pandemia y su contraste con la edad media y el renacimiento.

A partir de los resultados extraídos con la encuesta aplicada a las y los docentes de tercer grado, se puede identificar que la mayoría logra reconocer la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje la comprensión lectora; sin embargo, piensan que el desarrollo de esta habilidad básica –comprensión de textos-, solo debe favorecerse en la clase de Español y, por tal motivo, nunca han trabajado con la profesora de esa asignatura.

Además, el 40 % de las y los encuestados, aseguraron que incitan a sus alumnas y alumnos para leer textos de la asignatura a su cargo, cuando debiera ser el 100 % del profesorado.

Por último, el 40 % de las y los docentes creen que a sus alumnas y alumnos lo que más les gusta leer es la información de Redes Sociales; mientras que el 30 % señalaron cómics y mangas.

Resultados escolares sobre habilidades básicas.

A principios del ciclo escolar 2018-2019 se realizó con las y los alumnos de todo el plantel, la Exploración de Habilidades Básicas (lectura, producción de textos y cálculo mental). Para este diagnóstico solo se consideran los resultados de cada grupo que forma parte de tercer grado, así como lo relativo a la habilidad lectora. Dicha exploración, forma parte del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), y se presentan estos resultados, al ser la última exploración que se hizo en el plantel.

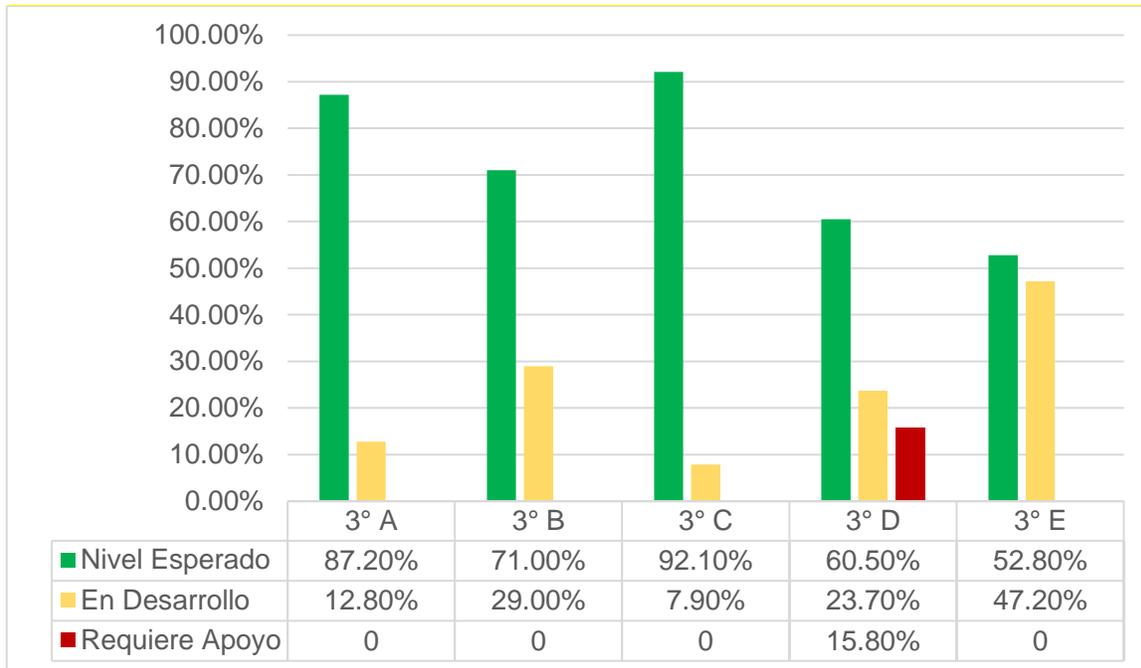


Figura 12. Reportes del SisAT durante el ciclo escolar 2018 - 2019

Al hacer un análisis respecto a la información que arroja esta gráfica, claramente, se puede observar que, en esta exploración, la mayoría de las y los alumnos se ubican en el nivel de logro denominado “Nivel Esperado” (NE) y, una parte menor de las y los jóvenes estudiados se encuentran en el nivel “En Desarrollo” (ED), siendo los casos más representativos 3° B con 29.0 %, 3° D con 23.7 % y 3° E con 47.2 % de la población muestra. Mientras que, solo el grupo 3° D presenta adolescentes en el nivel de logro más bajo “Requiere Apoyo” (RA).

Aunque, según este estudio, la mayoría de las educandas y educandos que cursaron tercer grado en el ciclo escolar 2018-2019, se encontraron en el NE: 3° A con 87.2 %, 3° B con 71.0 %, 3° C con 92.1 %, 3° D con 60.5 % y 3° E con 52.8 %; respectivamente, el resto de la población, como se señala en el párrafo anterior, no había consolidado la competencia lectora que deben tener en ese nivel educativo, de acuerdo a lo que establecen los Estándares Curriculares, propósitos del nivel educativo ni de la asignatura. Por tanto, existe un área de oportunidad importante por atender en los procesos de enseñanza.

Entrevista a la especialista de la Unidad De Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) y su trabajo con las y los estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

La escuela secundaria, cuenta con el apoyo de una maestra especialista encargada de la UDEEI; esta Unidad atiende a las y los alumnos que enfrentan BAP, así como Necesidades Educativas Específicas (NEE).

La UDEEI trabaja a partir de tres líneas: orientación, acompañamiento y asesoría.

Esta entrevista tiene como propósito conocer el trabajo que realiza UDEEI con las y los adolescentes que enfrentan NEE y su colaboración a partir de las tres líneas que atiende, para desarrollar en ellas y ellos la habilidad de comprensión lectora. Previamente, se realizaron preguntas para conocer su formación académica, así como la opinión que tiene sobre el trabajo que realiza.

La maestra especialista, es egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); estudió Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Decidió estudiar esa carrera porque considera que nunca ha enfrentado dificultades para poder relacionarse con otras personas, además, en varios momentos llamó su atención el comportamiento de la gente y se cuestionaba porqué las personas actuaban de cierta manera ante algunas situaciones. Entonces, la curiosidad de comprender el comportamiento humano, la llevó a estudiar psicología.

En la UNAM, dicha carrera está dividida en cuatro ramas de estudio y análisis, a la maestra especialista, desde el primer momento, llamó su atención la rama educativa y realizó prácticas en estancias infantiles; le agradó el trabajo con las y los niños porque les ayudaba a fortalecer su personalidad, además de apoyarles para tener un mejor desarrollo personal, ya que son muy permeables.

A lo largo de su trayectoria profesional en el sector educativo, ha trabajado tres años en preescolar, 19 años en escuelas primarias y cuatro años en secundarias; lo que da un total de 26 años laborables.

Su labor en estos tres niveles educativos ha sido similar, solo que organizado de acuerdo a los aprendizajes esperados y el perfil de egreso; considera que es un trabajo gradual.

Sobre las acciones que lleva a cabo en la secundaria donde actualmente labora, le ha costado un poco de trabajo porque nunca había tratado con adolescentes y le fue difícil tratar de entenderles. En preescolar, por ejemplo, trabajó a partir del conductismo para que las y los niños puedan dar respuestas a lo que se les solicita. Mientras que, en primaria, la técnica cognitiva-conductual para aproximarles a la respuesta esperada; pero en secundaria, hay que considerar los intereses de las y los alumnos para organizarles el trabajo y logren alcanzar cada aprendizaje esperado.

Respecto a su jornada de trabajo, presencial o a distancia, considera que no es suficiente para atender las actividades propias de su función y, constantemente, trabaja horas extras en la institución o desde casa.

Por otro lado, las condiciones médicas que tienen la mayoría de las y los alumnos que atiende en la secundaria, radican en crisis epilépticas y problemas de aprendizaje (lento aprendizaje o Trastornos por Déficit de Atención –TDH-). Cabe señalar que para el ciclo 2020-2021, la UDEEI atiende a 23 adolescentes del centro educativo que enfrentan BAP. De los cuales, nueve cursan tercer grado y presentan las siguientes condiciones:

Tabla 1

Condición médica del alumnado

Número de alumnos/as	Condición médica
3	Problemas de aprendizaje
3	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)
1	Problemas de Comunicación
1	Neurofibromatosis Tipo 1
1	Debilidad Visual

Fuente: creación propia

De estas y estos adolescentes, solo el 75 % recibe apoyo directo por parte de las madres, padres de familia o tutores. Con el 25 % restante, se ha tratado de involucrarles a partir de diversos medios, pero no se ha recibido una respuesta favorable.

El trabajo de UDEEI con la profesora de Español.

La maestra especialista de la UDEEI comenta que las y los alumnos que cursan tercer grado cuentan con el apoyo de su profesora en la materia de Español; considera a la profesora una persona responsable y comprometida con el aprendizaje de sus alumnas y alumnos. Incluso, todos los miércoles trabajan conjuntamente, para conocer el avance de las y los jóvenes que enfrentan BAP; sin embargo, no se ha requerido considerar flexibilidad curricular –ajustes en los contenidos por la condición médica de alguna o algún adolescente-.

Incluso, la maestra especialista asegura que algunas y algunos jóvenes que están en tercer grado, tienen el mismo nivel de comprensión lectora que una o un alumno regular –se les considera *regulares* a aquellas y aquellos jóvenes que no enfrentan NEE-. Además, comentó el caso específico de 3 adolescentes que atiende la UDEEI y, desde su perspectiva, tienen un nivel de comprensión lectora que se ubica en el nivel esperado, de acuerdo al grado educativo que cursan.

Desde su perspectiva, cree que un elemento importante para el desarrollo integral de las y los jóvenes radica en el apoyo que les brindan las madres, padres de familia o tutores, así como las y los profesores.

Asimismo, se le cuestionó sobre los géneros literarios que considera forman parte del interés de las y los alumnos atendidos por la UDEEI; al respecto comentó que ella ha observado que les gusta leer literatura de terror e información proveniente de las redes sociales.

Además, puntualizó que es importante motivar a las y los alumnos para que lean rápido y comprendan lo que están leyendo.

1.2.3.3 Gestión Administrativa.

Parte inherente a las instituciones son los procesos administrativos, pues de ellos depende, en gran medida, el funcionamiento del plantel y su labor que, aparentemente, se realiza desde las oficinas, pero repercute dentro de las aulas.

La biblioteca escolar.

El plantel tiene habilitada una Biblioteca Escolar, misma que recibió el nombre de “Sor Juana Inés de la Cruz”. Está a cargo de la Maestra del Taller de Lectura y Escritura, cuando el plantel tiene esa figura. La biblioteca posee en su haber alrededor de 800 ejemplares relacionados a diversos temas como literatura, ciencias, historia, artes, geografía, arquitectura, teatro, sexualidad, ética, matemáticas; manuales e instructivos, reglamentos de nuestro país y Constitución Política en diversas versiones, entre otros.

Sin embargo, a raíz del terremoto de 2017, se han llevado a cabo reparaciones en algunas áreas que colindan con la Biblioteca Escolar, por esa razón, dicho espacio quedó inhabilitado. Las reparaciones estuvieron a cargo del gobierno de la Ciudad, así como la Alcaldía Gustavo A. Madero; por lo que, el plantel no se vio en la necesidad de gastar sus fondos.

Previo a esta situación, durante los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017, se compraron diversos ejemplares de una misma obra. Estos ejemplares fueron seleccionados por la Maestra del Taller de Lectura y Escritura en turno, sin considerar la opinión de las y los profesores o alumnas y alumnos.

Según datos proporcionados por la Subdirectora de Gestión del plantel, esos ejemplares se compraron con el apoyo de la Asociación de Padres de Familia (APF) y el Establecimiento de Consumo Escolar (antes Cooperativa Escolar) y están justificados en el informe final de cada comisión.

Durante los ciclos escolares siguientes, ya no se han comprado más ejemplares para incrementar el acervo de la biblioteca, a pesar de que las profesoras de Español, así lo han solicitado.

Bibliotecas de aula.

Respecto a las Bibliotecas de Aula, estuvieron sin utilizarse un tiempo considerable. Fue en el ciclo escolar 2017-2018 que el Maestro del Taller de Lectura y Escritura de aquel entonces, volvió a organizarlas para su entrega en cada grupo; pero, a raíz del terremoto sufrido en septiembre de 2017, no se logró su puntual entrega. A principios del ciclo 2019-2020, lograron entregarse las 15 Bibliotecas de aula, sin poder, hasta el momento, evaluar su utilidad con las y los escolares, ya que la pandemia iniciada en los primeros meses del año 2020, ha obligado a brindar el servicio educativo a distancia.

1.2.3.4 Gestión Sociocomunitaria.

Las acciones que se llevan a cabo en las instituciones no competen solo a la plantilla del personal y las educandas y educandos; la colaboración de madres, padres de familia o tutores en cada institución, es importante para lograr los objetivos que se establecen al inicio de cada ciclo escolar. Sin embargo, en muchos casos, su participación es limitada.

Promoción de la lectura en los hogares.

La información que a continuación se presenta, permite comprender algunas características de cada alumna y alumno, así como el apoyo que madres, padres de familia o tutores les brindan para el seguimiento de las actividades académicas y la mejora de los aprendizajes en cada adolescente. Asimismo, resulta importante aclarar que esta información fue extraída del diagnóstico que se les realiza al inicio de cada ciclo escolar.

Respecto a la ocupación de los padres, madres de familia o tutores de cada alumna o alumno inscrito en el plantel, cabe señalar que la diversidad de actividades laborales, oscilan en torno a:

Tabla 2

Actividades laborales de madres, padres de familia o tutores

Profesores	Enfermeras	Cajeros	Meseros
Comerciantes	Arquitectos	Agente de ventas	Mecánicos
Amas de casa	Empleados de la SEP	Diseñadores gráficos	Servidores públicos
Taxistas	Empleados del IMSS	Electricistas	Chefs
Contadores	Policías	Herreros	Supervisores
Abogados	Empleadas domésticas	Estilistas	Operadores de transporte
Empleados de Telmex	Albañiles	Médicos	Brigadistas

Fuente: entrevista socioeconómica que se les realizó a los padres al inicio del Ciclo Escolar 2019-2020.

Sobre la participación de madres, padres de familia o tutores; se percibe muy poca, en apoyo a las acciones que se pretenden realizar para beneficio de la comunidad educativa. Además, son pocas y pocos los que se presentan en la institución para conocer el avance de sus hijas e hijos durante su proceso de aprendizaje. Lo anterior se afirma a partir de comentarios que hacen algunas y algunos profesores en los CTE. Constantemente comentan que, con dificultad, madres, padres de familia o tutores se presentan en el plantel cuando son citados. Incluso, el Orientador de la institución, les llama para notificarles que se requiere su presencia en la secundaria, pero ellas o ellos argumentan que, por su trabajo, les resulta imposible asistir, ya que tienen un limitado número de permisos para faltar o llegar tarde y, generalmente, los utilizan para las reuniones de evaluación.

Además, la participación es nula por parte de vecinas y vecinos, así como de las y los exalumnos. Sin embargo, se conforman APF, los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CEPSE), la Sociedad de Alumnos, así como por lo menos, tres asambleas relacionadas al Establecimiento de Consumo Escolar.

Como se menciona en la Dimensión Administrativa, en ciclos escolares anteriores, APF y el Establecimiento de Consumo Escolar, son las comisiones que apoyaron al plantel para incrementar el acervo de la biblioteca.

Participación de madres, padres de familia o tutores en actividades de lectura.

Es importante puntualizar, que durante los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017, se conformó un grupo denominado *Mediadoras de Lectura*, donde algunas madres de familia, una vez a la semana, pasaban a los salones de la secundaria para leerles un cuento a las y los alumnos o narrarles alguna historia. Incluso, participaban en ceremonias relativas a la Independencia o Revolución mexicanas y también en la conmemoración del día de muertos.

Además, periódicamente, iban organizando tertulias literarias para madres, padres de familia o tutores, con la intención de sumarles al proyecto de *Mediadoras de Lectura*. A pesar de ello, no lograron ampliar el número de participantes y dicha actividad coordinada por la Maestra del Taller de Lectura y escritura de aquel entonces, llegó a su fin cuando egresaron del plantel las y los hijos de las madres participantes; ya que el director de la institución no les permitió continuar participando en el plantel.

1.2.3.5 Gestión Pedagógica.

Esta Dimensión hace referencia a todas las acciones que se desarrollan entre el profesorado con las y los alumnos; es sustancial aquí los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Visión docente sobre la comprensión lectora.

Con el propósito de conocer la opinión sobre los procesos de enseñanza que lleva a cabo con las y los adolescentes que cursan tercero de secundaria y el desarrollo de la competencia lectora, se entrevistó a la profesora titular de la asignatura de Español.

Dicha profesora es egresada de la Escuela Normal Superior de México. Se especializó en Español y tiene 20 años de servicio. De ellos, los primeros siete, trabajó en el mismo nivel educativo como secretaria y, los últimos 13, ha estado frente a grupo. Como profesora, solamente ha trabajado con los Planes de Estudio 2006 y 2011.

Comenta que siempre ha sentido un enorme gusto por enseñarles a sus alumnas y alumnos los temas de reflexión relativos a la gramática, ya que es una parte de la asignatura que le apasiona, incluso, más que cuestiones del ámbito Literatura.

A pesar de lo anterior, a veces les narra algunas historias o incentiva a sus estudiantes para leer textos. Por ello, destina una hora de clase (que dura 50 minutos) a la semana, para leer en conjunto con ellas y ellos, posteriormente, juegan “Preguntas y respuestas” para que pueda identificar si han comprendido algunos hechos importantes en cada texto. A través de este juego, intenta motivar a las y los escolares para que lean.

Considera que es importante motivar a sus alumnas y alumnos para que lean porque, sin importar el oficio o profesión que elijan, necesariamente, deben leer, ya que es un paso importante para desarrollar procesos de comprensión, pues brinda nuevos conocimientos, enseña cómo escribir e, incluso, cómo hablar. Hasta para poder conquistar a alguien, es importante conocer textos del género poético.

Además de intentar motivar a cada adolescente para que se interesen por leer textos, utiliza como estrategia, observar continuamente cómo se sientan, con la intención de que no vayan a quedarse dormidos. También, camina, continuamente, a través de las filas para corroborar que vayan avanzando en la lectura individual de los textos.

Una vez terminada la lectura del texto en cuestión, les aplica un cuestionario oral o escrito y, por último, solicita que escriban su opinión sobre la obra leída. A partir de eso es que se percata si las y los estudiantes comprendieron o no cada texto. Para ella, es más importante que todas y todos entiendan lo que leen, a que lean rápido.

Dichas estrategias no son especificadas en su secuencia didáctica, solamente anota que una vez a la semana realizará esta actividad, así como el nombre de la obra. A pesar de que el Subdirector Académico del plantel se lo ha solicitado, sigue sin hacerlo, debido al poco tiempo que tiene para diseñar sus

secuencias didácticas, además de que no le agrada seguir a *pie juntillas* lo que va a realizar en los grupos, ya que no puede continuar de manera lineal lo que especifica en las planificaciones, debido a que cada grupo es diferente y no hace lo mismo. Por lo anterior, hace las secuencias didácticas solo para cumplir con el trámite administrativo que le solicita la Subdirección Académica del plantel.

Respecto a lo que el Plan de Estudios 2011 denomina *actividades permanentes*, la profesora argumenta que las entiende como utilizar una hora al día para leer. Sin embargo, ella considera los viernes para leer, junto con las y los adolescentes de tercer grado, obras que, previamente, solicita en la Biblioteca Escolar, ya que cuenta con un número importante de ejemplares sobre la misma obra.

Selecciona el texto, con base a lo que ella cree que puede agradales a sus alumnas y alumnos. Generalmente, leen a lo largo del ciclo escolar *Amar a madrazos*, *Donde habitan los ángeles* y *La metamorfosis*. La profesora considera que son obras muy agradables para todas y todos sus escolares. Durante esa clase, cada joven lee en promedio, 20 o 30 páginas. Si les da tiempo, realizan un resumen con los hechos más sobresalientes o, en su defecto, lo llevan a cabo en casa.

A partir de estas actividades, la profesora, de forma empírica, cree que el 60 % de sus alumnas y alumnos comprenden plenamente lo que leen; pero, cuando leen en voz alta logra identificar que a varios les cuesta trabajo leer con fluidez. Ante ello, detiene la lectura e intenta explicarles cómo leer de forma correcta. En otros casos, intenta atenderles de manera individual, pero ante el gran número de adolescentes que componen cada grupo, esta estrategia es difícil implementarla.

Con las y los jóvenes que enfrentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), intenta realizar algunas adecuaciones, sin el propósito de tratarles diferente, ya que es importante incluirlos en cada sesión de clase. También, las maestras especialistas de la Unidad De Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), la apoyan haciendo un acompañamiento con las y los jóvenes que enfrentan NEE. Sin embargo, hasta el momento, no le han brindado estrategias para trabajar con ellas y ellos para consolidar su comprensión lectora.

También, para apoyar el trabajo que realiza cada viernes, implementó una estrategia que se llama “Formato de Lectura en Casa”, la cual consiste en que cada adolescente lee, con la supervisión de algún familiar, 20 minutos al día. Sin embargo, son muy pocas y pocos los alumnos que realizan la actividad.

Al cuestionar a la profesora sobre los géneros literarios que les gustan leer a sus alumnas y alumnos, considera que, sobre todo, novelas románticas y cómics.

Asimismo, se le hicieron preguntas relativas a su gusto por leer, fuera de cuestiones relativas al ámbito laboral; respondió que lo hace de vez en cuando porque sus actividades en casa no se lo permiten, aunque considera que tiene una buena comprensión lectora porque entiende lo que lee.

Percepción de las y los estudiantes sobre la lectura de textos.

Para contrastar algunas opiniones emitidas por la profesora; se aplicó una encuesta a las y los adolescentes que cursan tercer grado, con el propósito de conocer su opinión sobre algunos aspectos que realizan en la asignatura de Español, relacionados específicamente, a la lectura de textos.

La encuesta constó de 14 preguntas: 10 cerradas y 4 abiertas. A continuación, se presentan los datos que arrojó la encuesta:

Considero que leer un texto es divertido:

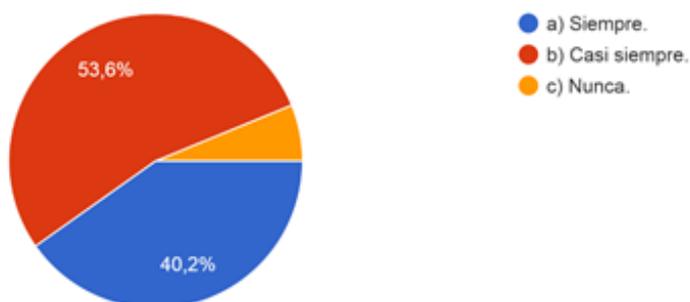


Figura 13. El alumnado y su gusto por la lectura

Poco más de la mitad de las y los alumnos encuestados (53.6 %), consideran que Casi Siempre les resulta divertido leer un texto. Mientras que, el 6.2 % piensan que Nunca es divertido leer. A aquellas y aquellos adolescentes que no les agrada leer, dicen que esto se presenta porque no entienden las palabras, porque las o los obligan a leer o porque los textos son muy extensos y las letras pequeñas. Por el contrario, a las o los que les agrada leer es porque la información les parece divertida y/o interesante, por las imágenes que acompañan la historia o porque, desde pequeñas o pequeños en su familia los acostumbraron a leer.

Prefiero leer textos que sean de corta extensión:

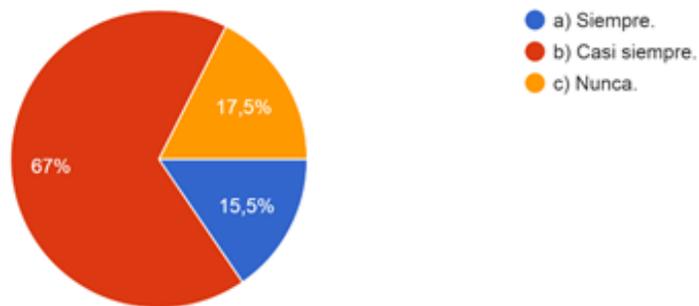


Figura 14. Lectura de textos a partir de su extensión

La mayoría de las y los adolescentes (67 %) Casi Siempre prefieren leer textos que sean de corta extensión.

En toda mi vida, he leído más de tres libros:

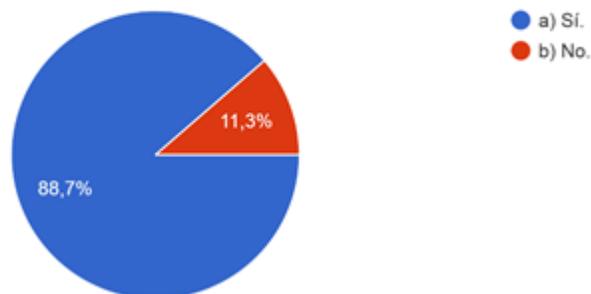


Figura 15. Número de libros que han leído las alumnas y alumnos

A pesar de que 67 % prefiere leer textos cortos, como constata la gráfica anterior, el 88.7 % de las y los encuestados han leído más de tres libros durante sus 13, 14 o 15 años de vida. También, se les preguntó el título de tres libros que han leído y son pocos las y los jóvenes que hacen referencia a alguna obra que forme parte de la Biblioteca Escolar. Escasamente destacan La panza del Tepozteco, Las batallas en el desierto y La guarida de las lechuzas.

Solo leo cuando debo hacer una tarea o trabajo escolar:

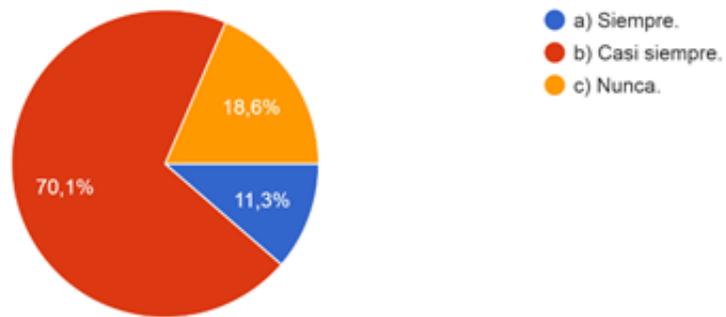


Figura 16. Momentos cuando lee el alumnado

Sin embargo, el 70.1 % de las y los jóvenes, Casi Siempre leen solo por alguna cuestión académica.

Me resulta difícil entender lo que leo:

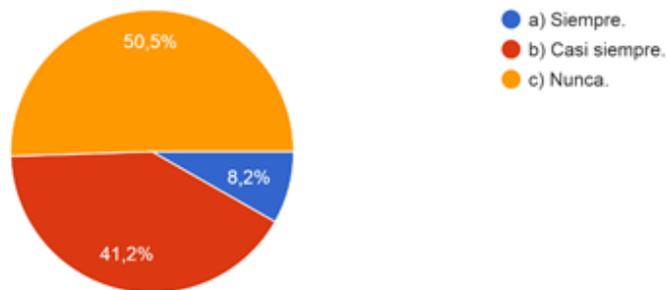


Figura 17. Comprensión lectura de las alumnas y alumnos

Al cuestionarles sobre si les resulta difícil entender lo que leen, el 50.5 % indicó que Nunca, el 41.2 % Casi Siempre; mientras que, el 8.2 % Siempre enfrentan dificultades para comprender textos.

Cuando no entiendo algo en un texto, solicito ayuda a la profesora:

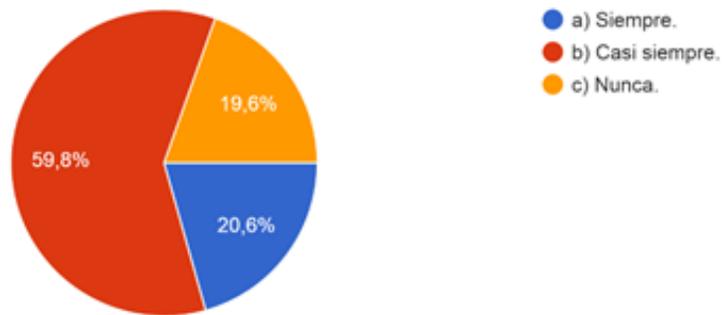


Figura 18. Proceso de aprendizaje para la comprensión de textos

Cuando no entienden alguna parte del texto, el 59.8 % Casi Siempre solicita ayuda a la profesora, el 20.6 % Siempre y el 19.6 % Nunca.

Me agradan las lecturas que hacemos en la clase de Español:

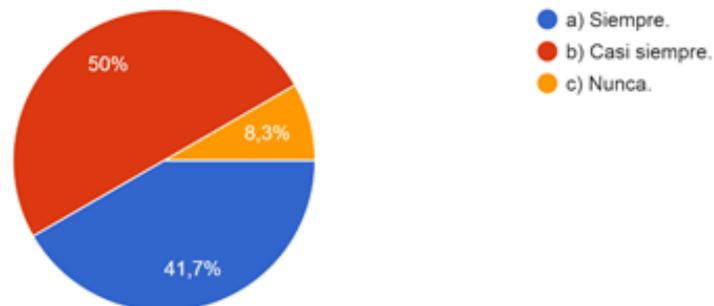


Figura 19. Gusto por la lectura de textos en la clase de Español

Al preguntarles respecto a su gusto por los textos que leen en la clase de Español, el 50 % indicó que Casi Siempre les agradan, al 41.7 % Siempre les agradan, mientras que, al 8.3 % Nunca les agradan. En uno de los reactivos, se les pidió que escribieran la historia del libro que más les ha gustado. En su mayoría, narraron textos con historias de amor, terror o suspenso y, también, fantásticas, con personajes míticos.

La profesora, en sus clases, siempre nos motiva para leer:

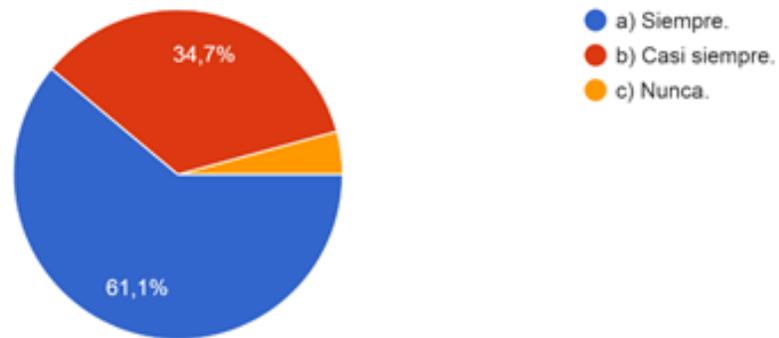


Figura 20. El proceso de enseñanza y su motivación para promover la lectura

Sin embargo, el 61.1 % reconoce que la profesora de Español, Siempre les motiva para leer. El 4.2 % considera que Nunca reciben motivación.

La profesora narra historias en la clase y después nos pregunta algunos hechos:

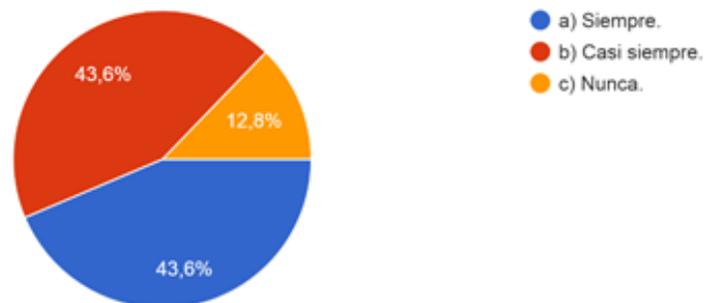


Figura 21. Proceso de enseñanza para promover la comprensión lectora

Durante la entrevista realizada a la profesora, comentó que narra historias a sus alumnas y alumnos, posteriormente, juega con ellas y ellos “Preguntas y respuestas”. Ante esto, se consideró pertinente preguntárselo a las y los adolescentes; el 43.6 % dice que Siempre la profesora realiza este tipo de actividades, otro 43.6 % comenta que Casi siempre lo hace, mientras que, el 12.8 % considera que nunca lo ha hecho. Se tenía previsto que esta información podría presentarse, por ello, se solicitó a cada alumna y alumno que escribieran la

narración más impactante que les ha hecho la profesora; algunas de las respuestas fueron: no sé, no recuerdo, no hay, hasta el momento no ha contado alguna. También, escribieron alguna historia narrada por sus profesoras de grados anteriores. Esto, permite identificar que, la profesora no les ha narrado historias a sus alumnas y alumnos adolescentes o no han sido significativas.

Lo que más me gusta leer son:

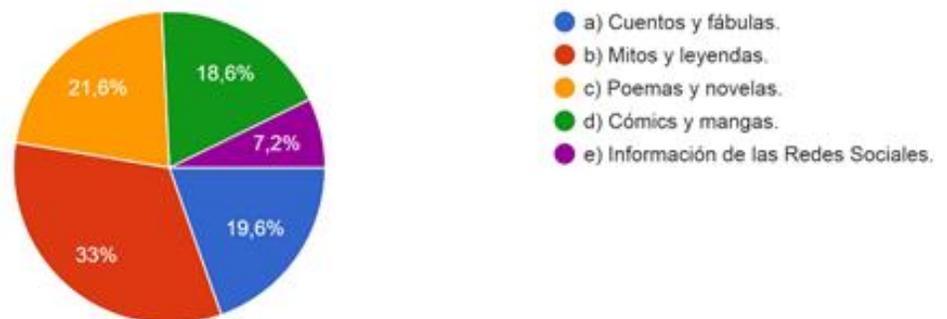


Figura 22. ¿Qué les gusta leer a las y los alumnos?

Se preguntó a las y los adolescentes qué textos les gusta leer. Como se observa en la gráfica, son diversas sus opiniones. Destacan con un 33 % mitos y leyendas, poemas y novelas con el 21.6 % y 19.6 % prefieren leer cuentos y fábulas.

La aplicación de esta encuesta permite constatar que a la mitad de las y los adolescentes les agrada leer y no les resulta una actividad difícil, aunque son de su preferencia los textos de corta extensión. Además de que la mayoría de ellas y ellos (88.7 %) han leído más de tres libros a lo largo de su vida, solo lo hacen cuando se trata de actividades de índole académica y casi siempre les resultan agradables aquellas obras que leen durante la clase de Español.

1.3 Metodología de la propuesta de intervención

1.3.1 Participantes y espacio temporal

La comprensión lectora de las y los alumnos es un tema recurrente que se aborda en las instituciones de Educación Básica. Los planes y programas de estudio refieren a la lectura como una de las habilidades básicas a desarrollar en cada educando.

Como ya se indicó con anterioridad, en México, la comprensión lectora se evalúa a partir de la prueba ENLACE o, en los últimos ciclos escolares, con SisAT. Internacionalmente, la OCDE se encarga de evaluar comprensión lectora con el formulario PISA; resulta necesario destacar que, en dicha evaluación estandarizada, la mayoría de las y los alumnos mexicanos que participan, se ubican en los menores niveles de comprensión lectora.

Por lo anterior, se puede distinguir que el SEN continúa presentando serias áreas de oportunidad para poder consolidar la comprensión de textos en cada alumna y alumno. Peor aún, para que la lectura sea considerada como un hábito y no mero requisito académico.

El presente trabajo pretende diseñar y hacer una evaluación del impacto de una serie de estrategias didácticas a implementar, con el propósito de consolidar la comprensión lectora en estudiantes que cursan tercer grado de secundaria. Para lo cual, desde la subdirección académica, por las mismas características de la función, se hará un acompañamiento docente con la profesora de Español para conocer las prácticas pedagógicas que implementa con las y los alumnos de dicho nivel y grado educativo.

Posteriormente, se realizarán reuniones con la profesora para diseñar una serie de estrategias didácticas a manera de curso-taller, para implementarlo con las y los escolares a lo largo de 5 sesiones.

Por último, se realizará una evaluación a las y los adolescentes, para identificar el impacto que tuvieron en ellas y ellos las actividades implementadas por la docente.

Esta intervención se desarrollará en una escuela secundaria general de turno matutino, perteneciente a la Alcaldía Gustavo A. Madero. Se considerarán como objetos de estudio a la profesora de Español y las 154 alumnas y alumnos que en el ciclo escolar 2020-2021 cursan tercer grado.

Esta intervención será viable, debido a que cada una de las unidades de análisis como los refiere Hernández (2010), participarán en condiciones equitativas al trabajo que llevan a cabo con regularidad, solo que, de una manera distinta, pues lejos de distraer la atención, pretende complementar las acciones que llevan a cabo, con miras a mejorar; considerando el horario de atención para estudiantes de escuelas secundarias generales y los periodos lectivos que establece el currículo para la asignatura de Español en educación secundaria.

La intervención, se llevará a cabo desde el enfoque de la investigación-acción, debido a que, como sostiene Rojas (2013) tanto los investigadores como la población, participan activamente, en un plano de igualdad, como agentes de cambio, confrontando en forma permanente el modelo teórico y metodológico con la práctica, a fin de ajustarlo a la realidad que se quiere transformar y pueda servir para orientar las estrategias y los programas de acción.

Asimismo, esta intervención se llevará a cabo a partir de un enfoque mixto, toda vez que, como asegura Hernández (2010):

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (p. 546).

1.3.2 Procedimiento

A partir del análisis de resultados en SisAT que obtuvieron las y los estudiantes de tercer grado durante el ciclo escolar 2018-2019, tal como se enuncia en el Apartado 1.2.3 que hace alusión al diagnóstico, se considera pertinente conocer el trabajo que está llevando a cabo el centro escolar donde se pretende realizar la intervención; por ello, para conocer el *status quo* del objeto de estudio, se realizaron en primera instancia, encuestas.

Esta técnica de recolección de datos, por sus mismas características, permite, como señala Rojas (2013) identificar y conocer la magnitud de los problemas que se suponen o se conocen en forma parcial o imprecisa (p. 221). En otras palabras, es “una consulta para conocer determinadas circunstancias... sobre un tema en particular” (Hernández, Fernández, & Bapstista, 2010, p. 122).

Para la primera encuesta, se tomó como población muestra a las alumnas y alumnos que cursan tercer grado. Dicha población respondió un cuestionario que se compone de 14 preguntas (10 abiertas y 4 cerradas); cabe señalar que este instrumento tuvo como propósito conocer su opinión sobre algunos aspectos que realizan en la asignatura de Español, relacionados específicamente, a la lectura de textos.

Posteriormente, se aplicó una encuesta a todas las profesoras y profesores que imparten una asignatura en tercer grado. El instrumento se diseñó con 12 preguntas (11 abiertas y una cerrada), mismo que tuvo como propósito conocer su opinión sobre la comprensión lectora que poseen las y los alumnos inscritos en tercer grado.

A partir del resultado que arrojaron los instrumentos aplicados a la población muestra antes especificada, se elaboró un guion de entrevista dialógica semiestructurada. Este término, se acuña a partir de las características que Rojas (2013) hace de la entrevista dialógica, pues puntualiza que tanto el entrevistador como el entrevistado participan de manera activa, centrándose en el periodo específico del devenir histórico del fenómeno, con la intención de recopilar datos,

así como analizar e ir buscando la solución a ciertos problemas, además de establecer una relación cordial y afectiva entre entrevistador y entrevistado.

Por otro lado, el término “semiestructurada”, (Flick 2004, citado en Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006, p. 65) refiere a aquella entrevista que hace explícito el conocimiento implícito y puede señalar el camino hacia la solución de un problema, a partir de preguntas guía que pueden eliminarse o complementarlas durante el diálogo que mantienen la o el entrevistador con la entrevistada o entrevistado.

El instrumento para la entrevista dialógica semiestructurada, se elaboró con 24 preguntas para realizarlas a la profesora de Español en tercer grado, dicha entrevista tuvo como propósito conocer sus gustos por la docencia, así como identificar algunas prácticas pedagógicas que diseña para desarrollar la comprensión lectora en las y los estudiantes de tercer grado.

Después de la recolección de datos que arrojó la entrevista realizada a la profesora de Español, en tercer grado, se diseñó un cuestionario para llevar a cabo una entrevista dialógica semiestructurada a la maestra especialista de la UDEEI, que apoya a las y los alumnos que enfrentan Necesidades Educativas Específicas (NEE). Esta entrevista, pretendió conocer el trabajo que la UDEEI realiza con las y los alumnos que enfrentan NEE y su impacto en la comprensión lectora; para realizar esta técnica, se elaboró un instrumento con 28 preguntas.

Cabe señalar que los resultados de estos instrumentos, forman parte del diagnóstico de este trabajo.

Posteriormente, se realizó un análisis de las secuencias didácticas del primer trimestre, diseñadas por la profesora de Español en tercer grado para identificar si en ellas están presentes algunas actividades permanentes (estrategias didácticas encaminadas a consolidar la comprensión lectora) dirigidas a sus estudiantes. Además, se observaron las actividades que la docente publica en *Classroom* durante la educación a distancia, ofrecida a las y los alumnos, con el propósito de

analizar la congruencia que tienen las actividades que enuncia la profesora y el trabajo solicitado a las alumnas y alumnos en Google *Classroom*.

Capítulo 2. Marco referencial de la intervención

2.1 Acuerdos internacionales sobre educación

El análisis de la UNESCO sobre Educación durante los años ochenta, noventa y el entonces, venidero siglo XXI

Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.

Los años ochenta significaron una década de malos resultados económicos y sociales; esto generó inflación y algunos otros conflictos a nivel mundial. Lo anterior, permitió hacer una reflexión sobre las acciones que se estaban realizando de manera incorrecta, así como proponer opciones para activar la economía y hacer valer los derechos civiles de las personas. Referente a esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), sostiene que:

Algunos países alcanzaron un crecimiento aceptable, pero con bajos niveles de equidad, otros tuvieron éxito en materia de equidad, pero no en su dinamismo económico. Desgraciadamente, muchos no alcanzaron ni uno ni otro de los objetivos esperados del proceso de desarrollo (1996, p. 15).

Naturalmente, el sector educativo también enfrentó una realidad complicada debido a la falta de recursos económicos. La UNESCO (1996) enunció que de 1980 a 1990, en todo el mundo, “cinco de cada diez niños [sic] abandona la escuela antes de terminar la primaria porque se ven obligados a trabajar, mientras que tres de cada diez repiten el año debido a la malnutrición y a las deficientes condiciones de aprendizaje” (p. 24). Mientras que las y los profesores comenzaron a abandonar las aulas al percatarse que el sueldo no les permitía satisfacer sus necesidades básicas.

Lo anterior, dio paso a que en diversos países se dieran cuenta que la educación debía responder y brindar soluciones a lo que demandaba la sociedad, pero ¿qué demandaba?, personas competentes que pudieran insertarse en la vida laboral con equidad. Fue así que las demandas de la sociedad, obligaron en cierta

forma, a reestructurar la educación y los gobiernos comenzaron a diseñar reformas educativas.

Estas reformas se inclinaron por incluir en sus currículos un contenido democrático, mismo que hace referencia a la "...responsabilidad ciudadana en el manejo de las cuestiones educativas" (p. 61) y dio paso al término *autonomía educativa*; esta reorganización en el ámbito educacional, posibilitó a las y los directivos, así como al profesorado de las escuelas para definir un proyecto pedagógico -por lo menos en el discurso-, que permitiera responder a las necesidades detectadas. La autonomía ofreció oportunidades con miras a adecuar acciones, contemplando características de la zona y contexto donde se ubica cada institución.

Pero la autonomía de gestión no fue lo único que preocupó a los gobiernos. También, que la población fuera capaz de manejar conocimientos y códigos de la entonces llamada, sociedad moderna, que "...se caracteriza... por ser un conjunto orgánico de ciudadanos, capaz de reflexionar sobre sí mismos, de determinar sus demandas, de integrarse internamente, de resolver problemas y responder a los cambios del entorno" (p. 66). Esto, sin duda, está relacionado a las competencias de comunicación, análisis y reflexión.

Posteriormente, se continuaron haciendo análisis a nivel mundial, sobre los avances en materia económica, educativa y social; con el propósito de valorar avances e inconsistencias por parte de los gobiernos. Muestra de ello, es la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos.

En marzo de 1990 se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. De este evento, la UNESCO publicó la Declaración Mundial sobre Educación para todos.

Es necesario precisar que, a nivel mundial, los años noventa seguían arrastrando problemáticas de la década anterior: estancamiento de la economía,

incremento poblacional y degradación del medio ambiente, por citar algunas. En el ámbito educativo la situación tampoco era favorable, ya que:

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria... más de 960 millones de adultos — dos tercios de [sic] ellas mujeres—son analfabetas... [y] más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica (1990, p. 6).

Lo anterior, nos permite identificar que el sistema educativo a nivel mundial, debía centrar su atención en incluir a las niñas y adultos analfabetas y analfabetos para garantizarles el acceso a la educación, ya que “...la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero” (p. 7). Además, favorece el crecimiento económico, social y cultural de las naciones.

En dicha Declaración Mundial, se publicaron objetivos. De los cuales, por su importancia y para los fines del presente trabajo, se resalta aquel que propicia *satisfacer necesidades básicas de aprendizaje*: “...la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas..., valores y actitudes... [así como] vivir y trabajar con dignidad...” (1990, p. 8).

Es importante destacar que, las reflexiones donde se identificaron avances y limitaciones durante los años ochenta y noventa, invitaron a establecer metas a alcanzar durante los primeros años del nuevo milenio (2000), así como en las primeras décadas del entonces venidero siglo XXI. Autores como Jacques Delors (1996) y Edgar Morin (1999), visualizaron factores esenciales para el desarrollo de la sociedad.

Propuestas Educativas para la Sociedad del Siglo XXI.

El siglo XX marcó una época de numerosos cambios positivos y negativos, a nivel mundial. Podemos identificar grandes aportaciones por parte de la ciencia e innovaciones tecnológicas, que hoy en día se conservan o, incluso se han perfeccionado: los medios de información y comunicación o la invención de equipos

denominados “*inteligentes*”, que nos permiten realizar acciones con menor esfuerzo, por citar algunos de carácter positivo.

Iniciamos la llamada “*revolución tecnológica*” y hemos visto con el paso de los años cómo esos nuevos productos, son prácticamente indispensables en la actualidad.

En contraste con lo anterior, poco avanzamos en cuestiones de carácter social, pues la convivencia entre las y los individuos, se ha tornado compleja y, los intereses particulares de algunas figuras del poder, salieron a la luz, dando paso a relaciones tensas que aún siguen provocando disputas entre las naciones.

Los países desarrollados, continúan avanzando y mueven la economía del mundo. Los países del llamado “tercer mundo”, así como los denominados “en vías de desarrollo” prácticamente siguen siendo los mismos. Son pocos los que han *emergido de las cenizas*; es el caso de Japón.

Frente a este panorama, durante la última década del siglo XX, numerosos intelectuales, así como diversas naciones, se dieron a la tarea de analizar las carencias, avances y demandas de la sociedad, para proponer acciones que debían atenderse para enfrentar el siglo XXI, así como el entonces nuevo milenio.

En el ámbito educativo, se realizaron foros, tratados y acuerdos internacionales, haciendo énfasis en que “...la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero” (UNESCO, 1990, p. 7). Este postulado, entre otros, han favorecido reformas educativas en diversos países y, con ellas, se proponen ejes sustanciales a considerar, con el propósito de brindar una educación que permita responder a las demandas de la sociedad actual, pues “...la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios...” (Delors, 1996, p. 20).

Resulta necesario recordar que “...lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará...” (Morin, 1999, p. 21). Por ello, el propósito es que todas las personas tengan las competencias necesarias para desenvolverse

eficazmente en una gama de escenarios y resolver con asertividad los conflictos que se les presentan cada día.

Jacques Delors (1996), enmarcó los aprendizajes esenciales que deben tener las personas y enunció que “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (p. 36).

Aprender a conocer, faculta a interesarse por conocer y descubrir el entorno que rodea a cada persona, así como los fenómenos que se han presentado en su contexto para comprender el porqué de las situaciones, su complejidad y alcances para, a su vez, realizar una introspección y análisis de cuestiones que competen a nuestra sociedad.

Lo anterior, bien puede vincularse con el aprendizaje situado, “...para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal...” (p. 36). Y, con ello, generar “...nuestras teorías, o sea una nueva generación de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para auto-reformarnos” (Morin, 1999, p. 22).

Aprender a hacer y Aprender a vivir juntos, conlleva:

Una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo... desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (p. 36).

Esto, en primera instancia, logra resaltar el hecho de que las personas deben reconocerse como seres individuales, con características y una forma de pensar única, también compleja; y cada persona posee estas cualidades -unos más desarrolladas que otros-. Sin embargo, “...hay ...una triada en bucle entre cerebro ↔ mente ↔ cultura, donde cada uno de los términos necesita a los otros” (Morin, 1999, p. 34).

De ninguna manera, podemos dejar de lado que las personas vienen y pertenecen a una cultura, donde interactúan con los demás, compartiendo un fin común. El desafío continúa siendo poder colaborar entre todos para ir alcanzando metas. Los individualismos persisten y esto, dificulta cada vez más, avanzar en conjunto. No se debe olvidar que:

La sociedad vive para el individuo, el cual vive para la sociedad; la sociedad y el individuo viven para la especie la cual vive para el individuo y la sociedad... [además] todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana (Morin, 1999, p. 36).

Aprender a ser permite concebirse como seres autónomos con herramientas, principios y valores que dotan de capacidades para hacer frente a una serie de situaciones, considerando formas para solventarlas, en un sentido ético y responsable.

Aunque no todo está perdido. En la medida que, las y los profesores logren concebirse como profesionales de la educación y, por consiguiente, encuentren el verdadero significado de lo que esto conlleva, fomentarán en las y los educandos un sentido social, sin importar el nivel que cursen ni las adversidades que se presenten en cada una o uno de ellos, una actitud relacionada al análisis, crítica y reflexión; que les facilitará insertarse en el mundo productivo.

Estas propuestas, continúan siendo el punto de partida del ámbito educativo. A partir de los cuatro pilares de la educación, se han señalado las competencias que deben desarrollar las y los niños, así como las y los adolescentes durante su formación dentro de las aulas; el reto sigue siendo, aminorar las brechas existentes entre los países para crecer en conjunto. Lo anterior, es analizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, en los países que forman parte de este organismo.

Una visión de la OCDE sobre el sector educativo.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), como su mismo nombre lo indica, es un organismo, de carácter internacional en el que se pretende "...promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas" (OCDE, 2020).

Durante el último año de gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (1994), México se convirtió en miembro de la OCDE; siendo actualmente 38 los países que forman parte de esta organización internacional; el último en sumarse ha sido Costa Rica:

15/05/2020 - Los países de la OCDE han acordado hoy unánimemente invitar a Costa Rica a convertirse en miembro de la Organización. El Presidente de Costa Rica, Carlos Alvarado Quesada, y el Secretario General de la OCDE [*primer secretario hispanoparlante y mexicano*], Angel Gurría, firmarán un Acuerdo de Adhesión en los próximos días (OCDE, 2020).

Además de la economía, el sector educativo cobra relevante importancia en la OCDE, pues recurrentemente realizan estudios sobre este tema entre los países miembros. Incluso el Secretario General, Angel Gurría, ha declarado que:

En la mayoría de los países, el salario de los titulados universitarios es más elevado [*y que*] la educación es una inversión en el futuro. El objetivo de nuestro trabajo [*se refiere a la OCDE*] en el ámbito educativo es conseguir que esta inversión sea relevante, eficaz y justa (p. 2).

Sería interesante contrastar la opinión del secretario Gurría con datos duros respecto al ámbito laboral en México; para analizar si su comentario es una realidad. Sin embargo, este texto se alejaría de su propósito.

Regresando al tema que ocupa, como se ha comentado renglones arriba, esta organización analiza el estatus de sus miembros en diferentes sectores. Ante ello "...la OCDE constituye un foro en el que los gobiernos pueden trabajar de forma conjunta para compartir experiencias y buscar soluciones a problemas comunes" (OCDE, 2019, p. 2). Un tema recurrente desde hace varios años es la educación;

pues ha observado en diversos países que, pese a las recomendaciones y reformas educativas, aún existen diversas acciones a emprender.

Por ello, declararon que “la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de la calidad de su profesorado” (OCDE, 2019, p. 11). Y diversas naciones han emprendido programas de actualización para sus docentes, pues un cuestionamiento es si las y los profesionales de la educación están realmente preparados para responder a las demandas de nuestra sociedad actual.

En lo que respecta a la política educativa, la OCDE (2019) enuncia que “sin un diseño y una implementación eficientes, una política educativa bien formulada y adecuada no dará los resultados esperados”. Por ello, es fundamental, en primera instancia, diseñar un currículo adecuado y, posteriormente, capacitar a las y los profesores para una implementación eficaz del mismo.

También, “...los responsables de la elaboración de políticas tienen que entender la forma en que está cambiando la manera de innovar y lo que eso implica para las políticas educativas y de formación” (OCDE, 2019, p. 19); pues constantemente se escucha que las y los escolares no aprenden lo que les interesa saber; entonces, ¿falla el sistema, falla el cuerpo docente o ambos?

Incluso la OCDE, en diversos foros y hasta en sus estudios publicados, compara a los países miembros, sin tomar en cuenta las disparidades a nivel económico de estas naciones. Habría que considerar si están en igualdad de circunstancias Noruega, Corea del Sur o la recién incorporada, Costa Rica. Seguramente la respuesta es no. Lo ideal sería que cada nación ataje sus áreas de oportunidad para ser más productivos y que el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), sirva, realmente, como un indicador que permita a cada país participante, mejorar su sistema educativo.

A continuación, se realiza un análisis sobre dicha prueba internacional.

PISA y sus aportaciones para mejorar los sistemas educativos.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), es impulsado por la OCDE:

Con aplicación cada tres años desde 1997. México se incorporó al programa en el año 2000. Esta evaluación la resuelven estudiantes de 15 años en más de 60 países en el mundo... *[pretende evaluar competencias sobre las] áreas: matemáticas, ciencias y lectura (SEP, 2011, p. 13).*

La intención es identificar si las y los estudiantes han logrado o no desarrollar las competencias necesarias para insertarse en la sociedad. Esto es, que logren desenvolverse con eficacia en cuestiones de índole laboral, pero también en situaciones personales.

Las características principales que identificó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010) sobre PISA, están:

- Uso de un concepto innovador de competencia (literacy).
- Le da importancia al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Maneja ciclos definidos, lo que permite el monitoreo del progreso educativo.
- Cuenta con una amplia cobertura geográfica.
- Se orienta hacia la política educativa.

Incluso, favorece que las naciones logren identificar las áreas de oportunidad que tienen sus políticas educativas, con el propósito de reformarlas y, con ello, seguir avanzando hacia el progreso.

Cabe señalar que:

Los datos se obtienen de la aplicación de cuestionarios y pruebas de rendimiento. Las preguntas de los cuadernillos son de tipo cerrado (ítems de elección múltiple) y de tipo abierto (elaboración de las respuestas), y se aplican en un tiempo máximo de dos horas, por aplicadores externos al centro

(Saenz, 2005, p. 98). Según los lineamientos de la OCDE, la evaluación debe llevarse a cabo, por lo menos en 150 escuelas de cada país.

Evaluación de PISA con Niveles de Desempeño.

La evaluación de las competencias que han desarrollado las y los alumnos en cada una de las áreas:

Se presentan en una escala global... y por subescalas (sólo para el área principal). Tanto para la escala global como para las subescalas existen niveles de desempeño diferenciados por un rango de puntaje... Los puntajes de los niveles de desempeño se expresan en una escala continua con un puntaje promedio de 500, establecida para los países miembros de la OCDE en 2000, y una desviación estándar de 100 puntos... el Nivel 2 se considera como el mínimo necesario para que un joven pueda integrarse de manera adecuada como adulto capaz en la sociedad del conocimiento (Díaz & Flores, 2010, p. 20-21).

2.2 Acuerdos nacionales sobre educación

Algunos cambios en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, después de su promulgación en 1917, ha sido modificada en numerosas ocasiones con el argumento de que es en beneficio de la sociedad. Asimismo, se han publicado acuerdos y reformas que dictan el camino a seguir en diversos ámbitos de interés nacional.

Sin embargo, en cada sexenio existe una gama de comentarios que analizan la viabilidad de esas reformas. Algunos señalan que los cambios benefician a un mínimo de la población; incluso, encuentran disparidad respecto a lo que se vive todos los días, puesto que, el sinfín de contextos a lo largo del territorio, muestra la diversidad de realidades.

Esta situación no es para nada ajena a las y los profesores, pues como señala Rockwell (2013) las leyes guardan una relación complicada con la realidad escolar cotidiana, y es que, durante su trayecto profesional, las y los docentes viven

esos cambios. Primero, de forma impresa y, en el mejor de los escenarios, a partir de capacitaciones por parte del cuerpo directivo del plantel donde laboran, cuando se encuentran en la Fase Intensiva del CTE (Consejo Técnico Escolar). Posteriormente, implementan en las aulas con sus alumnas y alumnos, lo que enuncian en papel y tinta los Planes y Programas de Estudio.

El inconveniente de todo esto radica en que los cambios se hacen *a priori*, pues resulta que "...todas [las reformas] aducen el fracaso de reformas anteriores y la necesidad de adecuar la educación a los cambios recientes" (Rockwell, 2013, p. 78).

Se espera que esas modificaciones sean sustanciales y con resultados prácticamente inmediatos que deriven de la *revolucionada* didáctica que han diseñado los profesores, pero ante la vorágine presión por parte del Estado para demostrar la eficacia de su reforma, "los supervisores, directores y maestros siempre se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo moldean a las condiciones reales de trabajo en cada escuela" (Rockwell, 2013, p. 79); sin percibir cambios significativos en su quehacer, por lo menos, durante el transcurso del primer Ciclo Escolar:

Es decir, los maestros o cubren el programa superficialmente, logrando que los alumnos acumulen las incomprendiones y dudas que llevarán al siguiente grado, o se toman en serio el trabajo de conseguir que los estudiantes crezcan y aprendan a partir del lugar en que se encuentran y en correspondencia con el contexto sociocultural (Rockwell, 2013, p. 85).

Aunado a lo anterior, en los últimos años, se desarrollaron evaluaciones estandarizadas para las y los profesores de educación básica y media superior, con miras a valorar si brindan educación de calidad (como lo enunciaba anteriormente el Artículo Tercero Constitucional) a las y los alumnos. Respecto a esto, Rockwell (2013) manifiesta que está lejos de ser el instrumento "...efectivo para evaluar el desempeño docente y mejorar la calidad educativa, pues son múltiples los factores que contribuyen a los resultados" (p. 99).

Sin embargo, al igual que con el paso del tiempo surgen propuestas pedagógicas, los planes de estudio se modifican y, con ellos, los elementos que permiten evaluar a las y los escolares. Pero, “es a partir de la segunda mitad del siglo XX que se han estado buscando soluciones al problema de la calidad educativa” (Aguerrondo, 2011, p. 69). Diversos investigadores han identificado áreas de oportunidad, pero también fortalezas en el sector educativo y proponen que la evaluación es un aspecto imprescindible para valorar el logro educativo.

A pesar de ello, la evaluación continúa siendo esa *asignatura pendiente* en una parte significativa de docentes a nivel nacional, pues en muchas ocasiones sigue percibiéndose como un mecanismo sancionador, capaz de regular la conducta de las y los educandos. Esa concepción, todavía fue muy común durante el transcurso de la primera década de los años dos mil. Aunque, ya desde entonces, se concebía en desuso.

La RIEB y su Propuesta para Evaluar a las y los alumnos.

Con la entrada en vigor de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), se puso en común para todo el gremio magisterial el término “calidad”; adoptado de sectores empresariales y mercantiles, pero con un énfasis distinto, pues refiere lo que se espera lograr con las y los alumnos de educación básica. Así, en primera instancia, podemos decir que “...existe calidad en la medida en que un producto o servicio se ajusta a las exigencias del cliente, por lo que la dimensión más importante de este término es su funcionalidad” (Aguerrondo, 2011, p. 69). Mientras que, en el sector educacional podré definirse muy parcialmente como:

La capacidad que tienen las instituciones para preparar al/ a la individuo, de tal manera que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento, desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral, por lo que la calidad se valora en función del progreso y de la modernidad del país (Aguerrondo, 2011, p. 70).

La propuesta anterior del término, engloba implícitamente, una serie de procesos que se llevan a cabo en las aulas y que logran conseguirse o no, con el

apoyo de cada profesora y profesor; además, están presentes los aprendizajes esperados, competencias a desarrollar, perfiles de egreso y estándares curriculares; todos ellos con la firme intención de que el conocimiento “sea aplicado... sea pertinente y provoque un impacto” (Aguerrondo, 2011, p. 71). Impacto que debe ser visible con cada escolar, para que pueda insertarse en la sociedad como ciudadana o ciudadano y persona productiva.

Ese proceso de evolución personal, intelectual y emocional de las y los alumnos, cada docente va favoreciéndolo, pues sus prácticas pedagógicas se diseñan con esa intención y las evalúan al término de un periodo específico. Por lo anterior, “es necesario mencionar que los principales responsables de la calidad de los programas educativos son los académicos” (Aguerrondo, 2011, p. 71); pero el éxito o fracaso de una reforma educativa no son simplemente las y los profesores o el alumnado, los planes y programas de estudio juegan un papel fundamental. “Un programa es trascendente porque produce habilidades útiles para toda la vida, forma personas capaces de generar su propio aprendizaje y genera aptitud para extrapolar y transferir soluciones de un caso a otro” (Aguerrondo, 2011, p. 74).

Es por esto que evaluar va mucho más allá de asignar un valor numérico a las y los escolares. Están presentes una gama de elementos, para señalar si cada educanda y educando son capaces de contribuir significativamente en el desarrollo de su contexto y con ello, del país. Lo anterior, se vincula con las propuestas que impulsó el INEE para evaluar.

El INEE y Sus Aportaciones para Evaluar la Calidad Educativa.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), fue un organismo creado en 2002 por el entonces presidente de México, Vicente Fox Quesada. Entre sus colaboradores destacan analíticas y analíticos del sector educacional, con una enorme trayectoria como investigadoras e investigadores. Al incorporarse a las filas del INEE, continuaron con su labor de investigación, ya que entre las finalidades de este instituto estaba el estudio del Sistema Educativo Nacional (SEN). Por ello, no resulta para nada extraño que decidieran enfocarse a

la valoración de procesos, pues continúa siendo un área de oportunidad para muchas y muchos profesores la cuestión evaluativa.

Antes de remitirse sobre la evaluación, es importante recalcar que el SEN es soportado por una serie de acuerdos, así como organismos nacionales y extranjeros, además de reformas y políticas que desde hace varias décadas se han impulsado en México.

Desde hace algunos años, ha tenido auge la denominada *educación de calidad*, enunciada desde el artículo tercero constitucional y, a su vez, transitando de igual manera por la Ley General de Educación (LGE), el Acuerdo 592 (2011) que enuncia la articulación de la Educación Básica y por los Planes y Programas de Estudio.

La LGE (2017) establece en el Art. 8° Fracc. 4ª, que la educación será de calidad, entendiéndose por esta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Entonces, partiendo de lo anterior, ¿cómo se identifica si la educación en México es o no de calidad?, a través de las evaluaciones.

La evaluación pasa por los siguientes procesos:

- a) *Diseño curricular*: se realiza a partir de las reformas educativas y permite organizar los años de estudio en cada nivel educativo, así como las disciplinas y enfoques que se considerarán para desarrollar aprendizajes en las y los alumnos. Desde luego "...el diseño curricular integra diversos textos que, además de ser públicos, son herramientas pedagógicas que impactan en la práctica educativa" (INEE, 2019, p. 19).
- b) *Implementación curricular*: es la puesta en marcha de lo que, hasta el momento, se ha organizado, tomando en cuenta, teorías pedagógicas que logren orientar su ejecución. Así pues:

La implementación curricular está centrada en la práctica educativa que se configura en el contexto escolar, la cual se caracteriza por las relaciones, las

interacciones y los procesos que se establecen entre los distintos actores escolares, los contenidos y métodos educativos (INEE, 2019, p. 16).

- c) *Impacto curricular*: el currículo se diseña para la totalidad de nuestra población; sin embargo, será a partir de la valoración individual y colectiva, el momento idóneo para identificar sus alcances y limitaciones. “...el impacto curricular refiere a aquellos efectos para la vida individual y social que se desprenden de un diseño curricular o la implementación de un currículo en particular” (INEE, 2019, p. 17). Sería interesante analizar cuál es el momento adecuado para valorar la eficacia de un currículo.

Por tanto, según el INEE:

La evaluación, como un proceso que orienta la toma de decisiones, tiene como propósito reunir información objetiva y sistemática para la construcción de juicios sustentados sobre cierto objeto o situación, y en el caso de la educación habrá de tener fines de mejora educativa, contribuyendo con esto al cumplimiento del derecho a la educación (INEE, 2019, p. 18).

La evaluación dentro de las aulas.

En el sector educativo la evaluación es un elemento sustancial, pues permite valorar la acción de una serie de procesos, con el fin de identificar su avance o estancamiento.

Las y los profesores a través de la heteroevaluación dan cuenta del aprendizaje que desarrollan sus escolares a lo largo de cierto periodo. Este tipo de evaluación es, sin duda, la que se practica con mayor frecuencia; sin embargo, la autoevaluación –valor que realiza una o un individuo sobre sus propios procesos– cobra importancia en el sentido de que motiva a las y los alumnos para que reflexionen individualmente sobre sus propias prácticas.

Para que la evaluación sea realmente formativa, es necesario seguir “un cuidadoso diseño en etapas, tales como: planificación, selección y construcción de instrumentos, recogida de información, evaluación y seguimiento” (Muñoz & Ríos

de Deus, 2019, p. 105). Etapas que cada profesora o profesor debe contemplar a lo largo del ciclo escolar.

A pesar de la publicación en los planes y programas de estudio sobre las propuestas para realizar éste proceso, infortunadamente, aún muchas o muchos profesores, continúan contemplando procesos de evaluación que, desde hace varias décadas, ya no forman parte de la pedagogía actual, por su poco –o casi nulo- carácter formador para cada educanda y educando; pues en diversas ocasiones era considerado un modelo de control.

Ante esto, la capacitación docente por parte de las figuras directivas en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), cobra relevante importancia, pues son ellas y ellos, finalmente, las y los encargados de encausar buenas prácticas educativas, así como dar fe del desarrollo eficaz en el plantel a su cargo.

Aunado a esto, cada cierto periodo, algunas y algunos estudiantes de educación básica son sometidos a pruebas estandarizadas –nacionales y extranjeras-, cuyo propósito es, entre otros, valorar los avances del SEN.

Las evaluaciones estandarizadas o a gran escala.

En México, las evaluaciones a gran escala se han utilizado desde hace algunas décadas para identificar numerosos aspectos de diferente índole. En las instituciones educativas, han tenido, entre otras finalidades, ofrecer “...una visión general acerca de los resultados de aprendizaje alcanzados por un grupo de estudiantes en un año concreto y en un determinado número de ámbitos de aprendizaje” (UNESCO, 2019, p. 10). Asimismo, son un instrumento que permite seleccionar a las y los aspirantes para ingresar a las universidades de mejor prestigio y mayor demanda en nuestro país.

Incluso, se consideran un mecanismo que logra identificar aspectos estadísticos sobre un determinado sector de la sociedad. La UNESCO (2019) enuncia que, también:

Pueden contribuir [*al Estado*] a entender qué esferas necesitan mejorar y ayudar a determinar cuáles son las intervenciones políticas más adecuadas,

prometedoras y eficaces, *[además, señala que las evaluaciones]* ...han contribuido a mejorar las políticas y estrategias nacionales dirigidas a garantizar un aprendizaje eficaz y pertinente para todos (p. 14).

Sin embargo, existen elementos que aún no se pueden identificar a partir de estas evaluaciones, debido a que "...no prestan suficiente atención a todos los conocimientos, las aptitudes, las actitudes y los valores que abarca la educación" (UNESCO, 2019, p. 11-12). Tal parece que solo se enfocan en una cuestión estadística o, en muchas ocasiones, intelectual; debido a que resulta por demás complejo, analizar aspectos cualitativos.

Además de esto, las evaluaciones a gran escala, suponen inadecuadamente, que todas y todos los individuos poseen una serie de características uniformes. Nada más alejado de la realidad. Habría que considerar en todo momento, a las personas que enfrentan NEE, o que padecen discapacidades intelectuales, visuales o motrices.

Cabe señalar, que en México ha comenzado a hacerse, sobre todo para la discapacidad visual, pues determinadas evaluaciones son también diseñadas en lenguaje Braille o con notas de voz -cuando se trata de una evaluación a realizar en una computadora, por ejemplo-. Aunque, "...es probable que la introducción de medidas especiales tenga como consecuencia incentivos perversos y problemas de comparabilidad" (UNESCO, 2019, p. 12). Debido a que se estaría estudiando a un grupo de personas con características similares y a otro -el menor-, con particularidades que los diferencia del anterior e incluso, logra colocarlos en desventaja.

En conclusión, es importante señalar que:

Estos sistemas pueden ayudar al alumnado a aprender, al profesorado a mejorar la enseñanza, a los cuadros encargados de la planificación a adoptar decisiones relativas a las asignaciones de recursos, y a los decisores políticos y los gobiernos a abordar las deficiencias del sistema o evaluar los programas educativos (UNESCO, 2019, p. 17).

Y aunque presentan enormes bondades, también imprecisiones. Todo ello invita a la reflexión sobre su funcionalidad, por un lado; pero también nos permite identificar que este tipo de evaluaciones, dejan atrás aspectos fundamentales y, en algunos casos, promueven la exclusión.

El Plan Nacional Para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

PLANEA, como su nombre lo indica, es un Plan que se realiza en todo el país. Su propósito, a nivel nacional es “...establecer en qué medida el estudiante, al término de los distintos niveles de la educación obligatoria, logra el dominio de aprendizajes esenciales: lenguaje y comunicación, y matemáticas” (Caracas & Ornelas, 2019, p. 17).

A nivel de cada escuela, pretende que:

Maestros, directores y supervisores cuenten con una herramienta de evaluación que les permita obtener información acerca del logro alcanzado por los alumnos de cada centro escolar al terminar el nivel educativo, permitiendo que el colectivo reflexione durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) acerca de estos resultados. De esta manera, se podrán detectar áreas, temas o contenidos que requieren mayor atención (SEP, PLANEA, 2020).

Esta evaluación se aplica cada tres años, al igual que PISA y tiene como características que:

- Es una prueba objetiva y estandarizada.
- Ofrece información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes.
- Además de la prueba, se aplican cuestionarios de contexto que tienen el propósito de conocer el entorno personal, familiar y escolar en que se desarrollan los aprendizajes de los alumnos (SEP, PLANEA, 2020).

Para cada una de las áreas que analiza PLANEA, se diseñan 46 reactivos de opción múltiple, para responderlos en un promedio de dos horas, respectivamente.

Se evalúa a partir de IV niveles de logro; donde, el nivel I “...ubica a alumnos con un dominio insuficiente de los aprendizajes clave del currículo” (Caracas & Ornelas, 2019, p. 18). Mientras que, el nivel IV, son “los estudiantes con un dominio sobresaliente” (Caracas & Ornelas, 2019, p. 18).

El INEE y su Análisis sobre PLANEA.

El Sistema Educativo Nacional ha presentado avances en los últimos años, sin embargo, aún existen desafíos que se deben enfrentar, relacionados a cobertura, aprendizajes, así como planes y programas.

Durante el ciclo escolar 2015-2016, la matrícula de estudiantes que cursaban la educación obligatoria fue de “...30.9 millones... [*mientras que*] ...25.9 millones...” (INEE, 2017, p. 26), estaban matriculados en Educación Básica. Cabe señalar que la mayoría están concentrados en contextos urbanos.

Respecto a las y los escolares que cursaban la educación secundaria en el ciclo escolar antes especificado, el número fue de “6 835 247” (INEE, 2017, p. 28).

Es necesario precisar que, a todas y todos los educandos que cursan la educación obligatoria, se les deben garantizar “...los conocimientos que les permitan continuar aprendiendo a lo largo de su vida escolar” (INEE, 2017, p. 39). No importa si viven en contextos urbanos o rurales, la condición socioeconómica ni su pertenencia a poblaciones indígenas.

En contraste con lo anterior, el INEE establece que “El SEN y la sociedad aún no garantizan que todos los alumnos continúen sin interrupción sus estudios” (INEE, 2017, p. 43), pues al término del ciclo escolar 2014-2015 la tasa de abandono a nivel nacional en educación secundaria fue del “4.4 [*sic*] %” (p. 43). Mientras que, la eficiencia terminal fue de “86.8 [*sic*] %” (p. 45).

En el año 2015 se aplicó a nivel nacional, la prueba PLANEA. “En el área de Lenguaje y Comunicación, el 21. 9 % de los alumnos matriculados en secundaria,

se ubicaron con el nivel insuficiente. En la Ciudad de México, el porcentaje fue de 20.5 % en ese nivel” (INEE, 2017, p. 48-49).

Lo anterior, arroja que la mayoría de las y los “estudiantes...no alcanzan los aprendizajes suficientes que les permitan tener, al menos, un dominio básico...” (INEE, 2017, p. 60)

Resulta importante destacar que, en los procesos de aprendizaje de las y los alumnos, influyen diversos aspectos. Sin duda, las prácticas pedagógicas del cuerpo de profesores y todo lo que está inmerso en ellas -perfil profesional, actualizaciones, secuencias didácticas, etcétera-; pero también las madres, padres de familia o tutores. El estudio realizado por el INEE arroja que “...si los padres tienen un nivel educativo mayor, aumentan las posibilidades de apoyar a sus hijos a entender y reforzar los contenidos escolares, siempre y cuando existan tiempo y condiciones para la convivencia familiar” (INEE, 2017, p. 68).

Reforzando el argumento anterior, el INEE puntualiza que “...los alumnos obtienen alrededor de 5 puntos más en Lenguaje y Comunicación...por cada nivel educativo completado por sus madres [*mientras que*]...obtienen alrededor de 6 puntos más... de acuerdo a la escolaridad del padre” (INEE, 2017, p. 71). Aseveración que bien podría contrastarse con la realidad que se vive en las familias mexicanas, ya que, en su mayoría, son las madres quienes destinan mayor tiempo para las actividades escolares que sus hijas e hijos.

En conclusión, estos datos estadísticos nos permiten hacer una valoración de los avances que ha presentado el Sistema Educativo Nacional, pero también, identificar las áreas de oportunidad que deben atenderse para asegurar el logro educativo en las y los escolares de educación básica, sobre todo, de nivel secundaria. A su vez, nos invitan a reflexionar sobre la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan aprendizajes significativos para las y los alumnos, y facilitar el desarrollo de competencias en el área de Lenguaje y Comunicación.

Capítulo 3. Fundamentación teórica-conceptual de la intervención

3.1 La alfabetización como inicio para el desarrollo de la competencia lectora

Desde temprana edad, durante el inicio de la educación escolarizada, las y los niños inician un camino hacia la alfabetización. Este proceso, "...se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar, continúa durante todos los años preescolares en que el niño recibe educación informal, hasta su ingreso en la escuela formal donde se involucra en actividades de alfabetización" (Ruggerlo & Guevara, 2015, p. 26).

Es importante destacar que, este proceso inicia a partir de la comunicación oral y las interacciones que tienen las y los niños con otras personas, así como con ir identificando, gradualmente, el nombre de los objetos. Así, "...el estudio de la alfabetización debería atender a la heterogeneidad de dominios sociales y eventos letrados que desarrollan los niños durante su escolarización en etapas iniciales" (Moreno & Guzmán, 2017, p. 119)

Ante esto, Ruggerlo & Guevara (2015), aseguran que "...se considera que la lectura es un proceso de traslación de un código visual a un lenguaje con significado. En etapas tempranas, la lectura en un sistema alfabético implica la decodificación de letras en sus sonidos correspondientes" (p. 26).

3.2 El desarrollo de la competencia lectora en las y los escolares

Sin embargo, durante el trayecto por la educación primaria, las y los niños continúan su alfabetización desde casa, mediante el contacto con personas, como se especifica en el párrafo anterior; pero académicamente, ese desarrollo se complementa con actividades diferenciadas y un poco más complejas, ya que no solamente logran pronunciar el nombre de los objetos: también, inician el trazo de letras, la lectura de sílabas para formar palabras y, poco a poco, siguen avanzando hasta leer textos de más extensión. Reforzando lo anterior, Moreno y Guzmán (2017) enuncian que, la lectura, no solo se debe concebir como un aspecto a desarrollar dentro de las aulas; más bien, con cualquier actividad diaria.

En la educación secundaria, se da por hecho que las alumnas y alumnos cuentan ya con una sólida comprensión lectora, pues se piensa que el proceso que

llevaron a cabo en preescolar y primaria, les permitirá comprender, plenamente, los textos que leen en este nivel educativo, sin importar el tema, y no siempre es así. De hecho, "...los adolescentes que han desarrollado pobremente su capacidad lectora tienen una participación limitada en las prácticas lectoras de su escuela y comunidad, se benefician poco de las situaciones de aprendizaje y el conocimiento de su entorno sociocultural se ve restringido" (Flores-Macías & Jiménez, 2015, p. 582). Asimismo:

Los adolescentes con dificultades lectoras, al enfrentar las mismas lecturas que sus compañeros, tienen problemas para inferir el significado de palabras desconocidas y modular la velocidad a la que leen, ignoran signos de puntuación o cometen diferentes errores que distorsionan el contenido del texto, todo ello contribuye a que pierdan comprensión (Flores-Macías & Jiménez, 2015, p. 582).

Pero, nos percatamos que leer implica una serie de acciones que van más allá de descifrar letras.

3.2.1 ¿Qué es leer?

Según el pedagogo español, Daniel Cassany (2013):

Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto (p. 21).

Sobre lo anterior, se infiere que, de acuerdo a la propuesta del autor, no se puede concebir la lectura sin una serie de procesos que permitan identificar componentes que forman parte de un texto. Y no solo eso, también, conocimientos que ha adquirido la lectora o el lector con anterioridad.

Por su parte, Lluch & Zayas (2015) sostienen que:

Saber leer es mucho más que saber reconocer letras y palabras y que comprender literalmente los enunciados de un texto. En el marco teórico de PISA la competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad. En esta definición, entran en relación los tres elementos...: el lector, las situaciones de lectura y los textos. [además] En consecuencia, usar la lectura para interactuar en los diferentes ámbitos sociales significa dominar destrezas muy complejas: no solo acceder a la información y seleccionarla, sino procesarla de acuerdo con unos objetivos de lectura y reflexionar sobre ella para aplicarla en diversas situaciones de la vida real (p. 15).

Aparentemente, la definición de Cassany, se enfoca solamente a cuestiones propias del ámbito escolar. Mientras que, en la segunda definición, se enuncia que leer implica muchos elementos y tiene como finalidad que las personas puedan desarrollarse con eficacia en cualquier contexto (social y académico).

Por otro lado, Bustos & Montenegro (2017) aseguran que leer implica llevar a cabo:

Procesos locales (accede a las palabras, extrae ideas, integra linealmente estas ideas) y globales (identifica o integra ideas de resumen y ordena las ideas importantes); realiza inferencias al integrar el texto con sus conocimientos previos; realiza procesos autorregulatorios, crea metas, planes, monitorea errores de comprensión y los repara (p. 91).

Las tres definiciones nos brindan un esbozo de lo que significa leer y, a pesar de su diferencia en cuanto a la extensión o diferencia de conceptos utilizados, las tres coinciden en que leer implica una serie de acciones encaminadas a la comprensión y, esta última, conlleva resolver diversas cuestiones en ámbitos diferenciados.

3.2.2 Una propuesta para medir los niveles de comprensión lectora en las aulas.

Leer es una de las actividades cotidianas en los salones de clase. “Para alcanzar el nivel de desarrollo educacional que se necesita se requiere de profesores capacitados para fomentar en sus estudiantes habilidades de pensamiento complejo, para trabajar en contextos de diversidad y en muchos casos de vulnerabilidad social y económica” (Guerra & Montenegro, 2017, p. 665). Cada profesora y profesor, sin importar la asignatura que imparta, considera la lectura de textos, ya que, es un elemento de suma importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, generalmente, en los espacios relativos al análisis de la lengua: Español, Literatura, Taller de Lectura y Redacción, por ejemplo; son el escenario donde, por tradición, se pretende lograr que cada estudiante comprenda de mejor manera lo que lee. Para ello, las y los docentes se valen de diversos recursos, en el mejor de los casos, y de un estándar con indicadores que permitan dar cuenta del nivel de comprensión lectora que tienen sus alumnas y alumnos. Además, como señala Farrach (2016):

Entre las técnicas participativas que se han utilizado mucho y que casi siempre forman parte del repertorio de los docentes se encuentran: las simulaciones dramatizadas o través de las tecnologías, las discusiones, las dinámicas de grupo, el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros. Todos pueden combinarse con técnicas participativas, analogías, demostraciones, mapas conceptuales, gráficos, entre otras, para favorecer el desarrollo de las actividades formativas y de comprensión lectora (p. 9).

La siguiente, es una propuesta a partir de cinco niveles de desempeño, destinados a analizar la comprensión lectora de las y los alumnos que cursan educación secundaria:

- Nivel 1 (contextual), el alumno responde a las características físicas de los eventos estímulo, sin alterarlos, únicamente ajustándose a los requerimientos del medio; participa en actividades que requieren un

desligamiento mínimo del aquí y el ahora, ajustándose a los estímulos que el profesor le presenta (Guevara & Cárdenas, 2015, p. 14).

El nivel 1 es el más elemental, donde el alumno logra identificar algunos hechos, a partir del acompañamiento que realiza el profesor. Los alumnos con dificultades específicas en la comprensión lectora muestran limitaciones para comprender y dar seguimiento a las ideas de un texto por lo que también se les conoce como lectores pobres (Flores-Macías & Jiménez, 2015, p. 585).

- Nivel 2 (suplementario), el alumno modula su comportamiento, de modo que produce cambios en la situación interactiva actuando sobre su medio; se involucra en actividades instrumentales y prácticas (Guevara & Cárdenas, 2015, p. 14).

En este nivel, la y el alumno, identifican más elementos e, incluso, pueden intercambiar algún tipo de opinión relacionada con el texto leído.

- En el Nivel 3 (selector), el alumno debe elegir qué procedimiento seguirá o qué regla aplicará, de acuerdo con un criterio que puede variar de momento a momento; se comporta lingüísticamente o actúa sobre un objeto, mediado por la regla de correspondencia particular de una situación, lo que implica desligarse de una relación fija entre un objeto y otro, o entre una palabra y otra; selecciona entre varias opciones atendiendo aspectos convencionales previamente aprendidos y no presentes en tiempo y espacio (Guevara & Cárdenas, 2015, p. 14).

Cuando la alumna o el alumno logra este nivel es porque, utiliza elementos que ha aprendido con anterioridad (conocimientos previos), para poder decodificar el mensaje que se presenta en el texto que está leyendo. Además de esto, es capaz de identificar y exponer una gama de hechos que se narran o describen en lo que lee.

- En el Nivel 4 (sustitutivo referencial), el alumno interactúa con objetos, personas, eventos, así como con sus propiedades, sin que estén

presentes en la situación; el desligamiento es casi absoluto de la situación presente porque se refieren eventos pasados y se describen situaciones ausentes (Guevara & Cárdenas, 2015, p. 14).

En este nivel, la alumna o alumno puede comentar diversos hechos que se presentan en lo que lee, incorporando sus conocimientos previos, logrando una conexión entre los contenidos de diferentes disciplinas para construir un discurso.

- En el Nivel 5 (sustitutivo no referencial), el alumno interactúa con situaciones desligadas de los eventos concretos, con situaciones íntegramente convencionales, por ser de carácter simbólico; las interacciones lingüísticas entre los participantes van más allá de narrar, describir o referir eventos, objetos y personas, llegando a formular explicaciones con respecto a las relaciones entre eventos o juicios de valor (Guevara & Cárdenas, 2015, p. 14).

El nivel 5 permite identificar a aquellas y aquellos jóvenes que, además de tener la capacidad de comprender una lectura dirigida, pueden identificar diversos hechos en el texto y narrarlos, valiéndose de sus conocimientos previos para trasladarlos a diferentes disciplinas con el propósito de organizar un discurso –oral o escrito- que tenga coherencia y donde impere la argumentación, el ejercicio crítico, así como una organización esquemática.

Esto, sin duda, está ligado a lo que García & Arévalo (2018) enuncian sobre la lectura:

La lectura, como una tarea compleja, requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión. Por tanto, la lectura supone por definición una actividad estratégica que afecta la comprensión; por eso es necesario saber cuáles son las estrategias que afectan en mayor grado el nivel de comprensión, cuál es el uso que hacen los estudiantes de las estrategias en relación con su nivel de comprensión, y cómo se relaciona la

comprensión y el rendimiento académico [además, señalan que la] competencia lectora no se aplica indefinidamente, ni que existen estrategias que el estudiante maneja de manera innata, sino que es preciso participar en experiencias significativas que permitan al lector modelar, aprehender nuevas estrategias para asumir dichas situaciones (p. 159).

De acuerdo a esto, los autores afirman que la comprensión lectora difícilmente llega a consolidarse por completo, ya que, constantemente nos enfrentamos a una serie de situaciones diferenciadas que nos invitan a considerar recursos no utilizados con anterioridad. Pero, para identificar con qué elementos se han desarrollado en la comprensión lectora de las y los alumnos, es importante su evaluación, pues "...debe ser vista como una disciplina que tiene como soporte tanto conocimientos como bases metodológicas que le dan objetividad, validez, confiabilidad, pertinencia y credibilidad (Caracas & Ornelas, 2019, p. 9) respecto a lo que se está valorando.

Esto, con frecuencia, les sucede a las y los alumnos dentro de las aulas. De allí radica la importancia para que el profesorado pueda orientarles hacia un desarrollo óptimo, gradual y con eficacia, ya que, sin duda, la comprensión lectora, por su importancia, está estrechamente ligada al éxito o fracaso académico. Aunque:

En el caso del rendimiento académico, depende de aquello que los docentes consideren importante aprender y evaluar en sus asignaturas, puesto que no todos los maestros tienen en cuenta los mismos criterios, ni se orientan en la práctica bajo las mismas perspectivas pedagógicas, metodológicas y didácticas (García & Arévalo, 2018, p. 160).

A pesar de que el hábito por leer forma parte de las habilidades básicas y, por tanto, se utiliza, prácticamente, en todas las asignaturas, de todos los niveles educativos, partiendo de la educación primaria. Por ello, como señalan Luna & García (2017) la motivación es indispensable para causar la buena disposición de los lectores frente a la actividad de lectura e interpretación de textos (p. 75).

3.2.3 El proceso de enseñanza y aprendizaje como factores para el desarrollo de la competencia lectora.

En todos los ámbitos de la vida, las experiencias que se comparten con otras personas, enriquecen y, en cierta forma, brindan una gama de visiones diferenciadas a las que tiene cada individuo. En el ámbito educativo, la situación no cambia. Para Díaz Barriga (2002), el “aprendizaje escolar...se sitúa...en el plano de la actividad social y la experiencia compartida” (p. 3) entre la profesora o profesor, así como con las y los estudiantes.

Cada docente desarrolla diversas funciones dentro del aula y, naturalmente, influyen sus características personales, así como también su formación, el contexto donde se ubica la escuela y el clima institucional. Sin embargo, se pueden identificar una serie de competencias que deben tener para un buen desempeño profesional:

1. Conocimientos teóricos...acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. ...valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas...
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. ...estrategias de enseñanza (DÍAZ BARRIGA, 2002, p. 3-4).

Por lo tanto, resulta sustancial considerar en todo momento, de las y los estudiantes sus conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses y formas de convivir con los demás.

Es cierto que el quehacer docente es una tarea compleja, pues cada profesora y profesor, de manera simultánea, atiende un número considerable de alumnas y alumnos y, durante el tiempo que dure la sesión, tiene “una meta central [:]...incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los alumnos” (DÍAZ BARRIGA, 2002, p. 7). Lo anterior, se realiza de manera progresiva, hasta que la o el estudiante posea las condiciones necesarias para llevarlo; no se debe olvidar que tanto la o el docente, así como las y los aprendices “gestionan de

manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada” (DÍAZ BARRIGA, 2002, p. 7).

Desde luego que en esto convergen también actitudes y habilidades específicas que las y los profesionales de la educación deben desarrollar en el transcurso de su formación como profesoras y profesores, también, durante su labor con cada estudiante. Una de ellas es convertirse en “profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual” (DÍAZ BARRIGA, 2002, p. 15); pues tiene la capacidad de reflexionar sobre lo que debe desarrollar en cada alumna y alumno, considerando en todo momento los planes de estudio, características de las y los estudiantes, infraestructura del plantel y sus habilidades como profesora o profesor. Además, podrá tener una amplia visión de lo desarrollado, al realizar una evaluación en conjunto, con sus aprendices. Esto es, a decir de Díaz Barriga (2002) una “práctica reflexiva” (p. 19).

Desde varias décadas atrás, han sido motivo de análisis los procesos de aprendizaje que llevan a cabo las personas; “...existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura” (p. 25). Autores como Piaget o Vigotsky realizaron aportaciones que permiten acercarnos al estudio de los elementos que influyen en nuestra manera de aprender; es a partir de estos estudios y de otros tantos, que se concibió el término *Constructivismo*.

Esta corriente enfatiza que “...el conocimiento...es...una construcción del ser humano” (p. 25). Así, las y los educadores, más que transmitir conocimientos, son mediadores que facilitan a cada estudiante la construcción de su propio aprendizaje, considerando en todo momento la socialización entre pares -como lo establece Vigotsky-.

Por ello, “La concepción constructivista del aprendizaje escolar...es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece” (p. 30).

Ausubel, por su parte, propone desarrollar *aprendizajes significativos* en las y los aprendices. Es necesario acotar que el aprendizaje se realiza a partir de tres procesos: asimilar, acomodar y adaptar. Las y los profesores, a través de sus estrategias didácticas, deben considerar en todo momento el aprendizaje situado; éste se logra, tomando en cuenta el contexto donde se desarrollan las y los estudiantes.

No debemos olvidar que el “...conocimiento escolar es...un proceso de elaboración, ...el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos” (p. 32).

Según Díaz Barriga (2002), el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de las y los estudiantes.

También, partir de los conocimientos que la o el estudiante ha aprendido con anterioridad, es un factor clave para incidir en una “*reconstrucción*” de su propio aprendizaje, donde la profesora o profesor se manifieste en todo momento como un mediador que incite a los aprendices para realizar procesos de reflexión y análisis.

Desde hace algunos años, diversos teóricos afirman que, aunque el proceso de enseñanza y el de aprendizaje están relacionados, no son esencialmente lo mismo. Derivado de que, el proceso de enseñanza es desarrollado exclusivamente por el profesorado, mientras que el de aprendizaje, lo lleva a cabo cada estudiante.

Sobre el proceso de enseñanza, uno de los factores primordiales radica en la motivación que debemos favorecer en cada alumna y alumno. Esta:

Se hace presente en el aula, mediante muy diversos aspectos: el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos..., los recursos y apoyos didácticos,...y la forma de evaluar (p. 65-66).

Respecto a la motivación existen teorías psicológicas que analizan sus intenciones, siendo las más recomendadas dos: la visión humanista, que hace

énfasis en “la búsqueda de autorrealización personal” (p. 67); y los enfoques cognitivos, donde existe una “búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que hace [la o el alumno]... guiadas fuertemente por las metas...” (p. 67).

Cabe señalar que la motivación, por sus características, podemos dividirla en dos categorías: *motivación intrínseca* -donde se pretende “procurar los intereses personales” (p. 67); y la *motivación extrínseca* –“interés que nos despierta el beneficio o recompensa externa que vamos a lograr al realizar una actividad” (p. 67).

En los centros educativos “...el papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase” (p. 67). Lo anterior, fundamenta el interés por desarrollar en nuestras y nuestros estudiantes la motivación intrínseca y esta, depende de las acciones que realice cada profesor en sus sesiones de clase, así como del clima de aula que favorezca día con día, debido a que “...los estudiantes tienden a desempeñarse en un nivel que es consistente con las expectativas de sus profesores” (p. 77).

Por ello, es importante que las y los docentes pongan expectativas en todas y todos sus alumnos; reconocer que las y los estudiantes poseen conocimientos previos y la capacidad para desarrollar competencias, no enfocarse solo en las o los niños y jóvenes que perciben con alto desempeño académico, debido a que algunos aprendices manifiestan lo que la autora define como *desesperanza aprendida*.

La *desesperanza aprendida* “...es el resultado de tres tipos de déficit: motivacional, cognoscitivo y afectivo, y con frecuencia provoca en los alumnos depresión, ansiedad y apatía ante situaciones académicas” (p. 80).

Por otro lado, resulta importante destacar que la motivación con las y los estudiantes debe ponerse en manifiesto de forma continua, no solo durante algunos momentos de la clase; para esto, la o el docente debe tener claro en todo momento

lo que pretende realizar con las y los alumnos durante las clases y a dónde pretende llegar.

Es sabido, que la comunicación entre los seres humanos nos permite compartir ideas, anécdotas y experiencias, por ejemplo. En el ámbito educativo, la comunicación entre estudiantes y la profesora o el profesor resulta sustancial, pues se favorecen procesos de enseñanza y de aprendizaje que facilitan en las y los jóvenes el desarrollo de competencias; estos procesos en donde todos intervienen activamente, Díaz Barriga (2002) lo denomina *aprendizaje cooperativo* y manifiesta que en él se intercambian constantemente señales entre las y los individuos que participan e influyen factores como los conocimientos previos y valores de cada uno.

Este intercambio de señales, podemos definirlo también como interacción educativa; en ella se pretenden crear "...situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos...definidos" (p. 102).

Cabe señalar que, en la interacción educativa, la profesora o el profesor juega un papel esencial, pues actúa en todo momento como una o un mediador que, por un lado, reconoce plenamente el aprendizaje que pretende lograr con las y los alumnos y, por otro lado, organiza la actividad con el propósito de que construyan y compartan sus conocimientos. Además, "...conceden gran valor a la cohesión del grupo, ofrecen gran valor a la cohesión del grupo, ofrecen apoyo a las y los estudiantes, y promueven...intercambios afectivos positivos..." (p. 105).

Para que el aprendizaje cooperativo pueda realizarse adecuadamente, se deben plantear objetivos y metas comunes e, incluso, independencia en las y los estudiantes. Resulta necesario poner en común, desde un inicio con las y los alumnos, las bondades que presenta esta organización de las sesiones, tanto de manera individual, como colectiva para que todo se realice contemplando los mismos objetivos y metas.

Ante esto, Díaz Barriga (2002) manifiesta que:

Las relaciones entre iguales (los compañeros de clase) incluso llegan a constituir para algunos estudiantes..., relaciones trascendentes en cuyo seno tienen lugar aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso del rendimiento académico (p. 110).

En otros términos, podemos decir, que facilitan el desarrollo de las competencias para la vida (SEP, 2011), al tener un efecto positivo en la cuestión académica de cada estudiante, así como en sus relaciones afectivas siempre y cuando se planteen con claridad los objetivos académicos, la organización de la actividad a realizar y la manera como va a evaluarse; pues se sugiere que se evalúe de manera individual a cada integrante, aunque la organización sea en equipo, ya que se promueve una "...reflexión compartida entre el docente y los equipos de trabajo" (p. 120).

3.3 El desarrollo de aprendizajes comprensivos en escolares

El hecho de aprender implica una serie de procesos por los que pasa cada persona. En instituciones de índole académico, las y los alumnos poseen una gama de aprendizajes diferenciados, a pesar de que, probablemente, algunas y algunos hayan estudiado el grado anterior en la misma aula; lo anterior se debe a que procesan la información de una manera distinta, derivado de su estilo para aprender, de sus intereses e, incluso, por el contexto donde se desarrollan fuera de la escuela.

Ante ello, resulta importante que cada docente logre identificar "cómo piensan y se comportan los niños y los adolescentes; qué persiguen; qué encuentran interesante; qué es lo que ya saben y cuáles son los conceptos que les plantean dificultades en determinadas materias y a ciertas edades" (Darling-Hammond, 2001, p. 371). Esto, sin duda, se identifica a partir de un diagnóstico.

Considerando los resultados que arroja el diagnóstico y, una vez identificados los saberes previos e intereses del alumnado para llegar al proceso de comprensión,

se pretende diseñar un aprendizaje situado donde las y los alumnos puedan identificar una estrecha conexión entre lo que ya saben y lo que están aprendiendo, incluso, tomando en cuenta lo que sucede a su alrededor –en su contexto-, debido a que el aprendizaje se vuelve un tanto vivencial, alejado de pretensiones arcaicas de índole memorístico, tal como se realizaba décadas atrás. Es altamente probable, seguir encontrando docentes que continúen implementando estas *desusadas* prácticas, aunque, está más que comprobada su casi nula efectividad para el desarrollo de aprendizajes comprensivos.

Por lo anterior, tal como establece Darling-Hammond (2001):

Desarrollar la comprensión en los estudiantes requiere, tanto el tiempo y el ritmo que haga posible un aprendizaje profundo como la orientación diestra del profesor que construya un armazón para las ideas clave, anticipe los errores conceptuales o estereotipos, y diseñe experiencias de aprendizaje que tengan en cuenta el modo de pensar de sus alumnos... (p. 161).

Además, el aprendizaje comprensivo es demostrable cuando cualquier escolar logra utilizar los aprendizajes que ha desarrollado en la escuela, fuera de ella. Esto es, considerar lo aprendido para circunstancias de su vida cotidiana, dotándole de herramientas para resolver conflictos, tal como lo establece el aprendizaje competencial. En otras palabras, se prioriza el desarrollo para "...utilizar la información en circunstancias nuevas, o conectar ideas de diferentes lecciones, materias o ámbitos de pensamiento" (Darling-Hammond, 2001, p. 98).

Aunado a ello, resulta importante puntualizar que una comprensión profunda se favorece a partir de las siguientes características:

- 1) Requiere la utilización de operaciones cognitivas de alto rango, de modo que los sujetos vayan más allá del mero recuerdo, reconocimiento o reproducción de la información, lo que supondrá evaluar, analizar, realizar síntesis, generar argumentos, ideas y realizaciones concretas.

- 2) Exige que apliquen ideas y habilidades a contextos significativos, lo que implica que realicen actividades idóneas para hacerles descubrir razones que les lleven a querer implicarse en actividades auténticas.
- 3) Descansa sobre el aprendizaje previo de los estudiantes sin ello dejar de insistir en que vayan desarrollando una comprensión disciplinada y rigurosa (Darling-Hammond, 2001, p. 159).

Estas características, sin duda, se relacionan con aspectos propios de la competencia lectora, pues permiten constatar que comprender implica una serie de procesos que, progresivamente, se van dando en cada persona a partir de estrategias intencionadas y no con el simple hecho de pasar la mirada por las letras o repetir lo que indica un párrafo.

El aprendizaje comprensivo a partir de la competencia lectora, implica que las y los estudiantes puedan leer y seleccionar información de acuerdo a los fines que pretenden alcanzar para que, a partir de esto, logren generar una opinión propia con sólidos argumentos, mismos que pueden ser expresados en un discurso –oral o escrito- con un coherencia y claridad.

3.4 La adolescencia como etapa de la vida humana

La adolescencia es una etapa de tránsito entre ser niña o niño y adulta o adulto. En esta etapa cada persona atraviesa una gama de procesos en los cuales, “se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos” (Domínguez, 2008, p. 70).

Asimismo, como señala Zamora (2013) la adolescencia es, por lo tanto, un momento clave tanto de la construcción individual y de sus procesos internos como también de un ser que está dentro de una sociedad en la que busca tener un lugar en el mundo. Por lo que cada adolescente, vive ese periodo de manera diferente, influido por el contexto donde se desenvuelve, así como, en gran medida, por sus padres y los medios de comunicación.

Las y los adolescentes viven en un mundo constituido por personas adultas que, probablemente, poco consideran sus intereses. Entonces, cada adolescente pretende insertarse en la sociedad adulta, valiéndose de recursos adquiridos durante su niñez o de manera forzada ante las situaciones que se le van presentando. Aunado a lo anterior, pretenden “lograr la independencia, aceptar su imagen corporal, establecer relaciones con los amigos y lograr su identidad” (Güemes-Hidalgo & Ceñal, 2017, p. 234). Estas características cada adolescente las enfrenta tomando como referente el contexto que habita, la orientación de su familia, amigas y amigos, además del impacto que generan los medios masivos de información y la mercadotecnia.

Sobre la influencia de factores durante la adolescencia, Salazar (1995) puntualiza que:

Muchos de los elementos recreativos presentes en la vida de los adolescentes occidentales y de otras partes del mundo tales como música, ingestas recreacionales (como cerveza, confitería), cigarrillos, videos, juegos de video, lugares de deportes, no son producto de la imaginación o la organización adolescente, sino que son producidos por adultos [*sic*] para el mercado de los jóvenes (p. 25).

De tal manera que este sector heterogéneo –derivado de sus características particulares- lo incitan para adquirir gustos similares que pretenden catalogarlos en un grupo homogéneo que es rebelde, inseguro, temerario y, hasta, incomprensible; estas aseveraciones llegan a presentarse, pues son elementos en esa etapa de la vida, pero su manejo y control resultan fundamentales para prevenir situaciones de riesgo, tal como lo señalan Güemes-Hidalgo & Ceñal:

Las y los adolescentes continúan expuestos a muchos riesgos: accidentes, violencia, delincuencia, uso y consumo de drogas, conductas sexuales arriesgadas, embarazos, problemas familiares, escolares, tecnologías de la información, y trastornos mentales, entre otros. Es preciso tener en cuenta que la mayoría de estas conductas son prevenibles (p. 234).

Otra característica de la adolescencia es el distanciamiento que generan con su familia, especialmente aquellas y aquellos quienes llegan a tener la figura de autoridad: madres y padres; las y los adolescentes encuentran entendimiento con aquellas personas que, desde su perspectiva, logran comprenderles porque comparten gustos y afinidad; curiosamente, casi de manera general, se da con aquellas y aquellos que están viviendo la misma etapa, por ello se les denomina *pares*.

Ante esto, es importante considerar que las y los adolescentes requieren un constante monitoreo en donde su familia y la escuela puedan orientarles para lograr un desarrollo eficaz que les permita seguir aprendiendo para ser, en un futuro, personas socialmente responsables, autosuficientes y productivas.

3.5 Las y los adolescentes en la escuela secundaria

Probablemente, es durante su estancia en la secundaria, donde las y los adolescentes conviven más tiempo con personas de su edad. En este nivel educativo tienen entre doce y quince años; se agrupan en tres grados, pero cada institución llega a tener un número diferente de grupos, de acuerdo a su infraestructura y a la demanda que tiene en el lugar donde se ubica.

La escuela secundaria, como señala Onrubia (1997) constituye uno de los escenarios en que los adolescentes de nuestra sociedad ocupan buena parte de su tiempo, sea directamente –estando en ella-, sea indirectamente –a través de la realización de tareas *[sic]* mas o menos relacionadas con la actividad escolar-. Pero, además de cuestiones académicas, este nivel educativo incide de forma significativa en la construcción de una personalidad definida que la y el adolescente tendrá a lo largo de su vida.

Por lo anterior, es común observar que las y los adolescentes esperan el momento ideal –casi siempre el receso- para poder convivir con sus pares e incluso, conocer a más personas con quienes compartan gustos y afinidades. También con la intención de “ensayar, de manera relativamente controlada y protegida, determinadas formas de comportamiento y habilidades implicadas en el ejercicio del

estatus adulto” (Onrubia, 1997, p. 170). Esto implica acercarse a otra persona en busca de entablar una relación de pareja.

Además, se sienten con la confianza de compartir sus opiniones y buscan ser escuchados por una parte de la sociedad que, desde su perspectiva, no les entiende: las y los adultos. Es en esa búsqueda de autonomía donde apelan ser atendidos a partir de actitudes que no siempre son las mejores, entran en conflicto con aquellas y aquellos profesores que los amonestan, aplicando las normas institucionales.

No se debe olvidar que cada adolescente está definiendo su individualidad, continúa en un proceso de autorregulación emocional y, ante esto, siente identificación con sus pares, como se ha mencionado con anterioridad, pero también con las y los adultos que les escuchan, pues se perciben comprendidas y comprendidos, respetadas y respetados; con ello, configuran una imagen de aquella o aquel adulto ideal que se convierte en un ejemplo a seguir. De tal manera, como distingue Valencia (1996) el proceso educativo en la adolescencia tiene una particularidad: un alto contenido de significación emocional está presente en cada paso del aprendizaje.

3.6 Algunas propuestas para desarrollar la comprensión lectora en alumnas y alumnos

Lograr que las y los adolescentes lean, si no han adquirido el gusto desde su infancia, es una tarea difícil. Sin embargo, no imposible. En primera instancia, debemos procurar acercarles textos que sean atractivos para ellas y ellos en cuanto a la forma (diseño) como al fondo (temática). Incluso, considerar una serie de estrategias que no implique el simple hecho de sentarse frente a un libro y pasar sus ojos por las letras. Es importante recordar, que la mayoría de las y los adolescentes, solo leen por obligación o cuando algo, realmente, forma parte de sus intereses y, en ese aspecto, pocas ocasiones son contenidos que abordan dentro de las aulas.

Por ello, Caride & Pose (2015) señalan que:

Ni tanto ni tan poco. Las actividades convencionales –muchas de ellas nacidas y perpetuadas por los sistemas escolares– del habla, la escritura o la lectura puestas al servicio del conocimiento, han ido dando paso a nuevos procedimientos de aprendizaje, invocando la utilización de otros lenguajes y códigos culturales (p. 71).

Al respecto, Luna & García (2017) sostienen:

Para enseñar lectura, los docentes que imparten asignaturas como español o las relacionadas con la literatura, en secundaria, requieren de implementar estrategias de enseñanza y de evaluación para promover eficazmente la lectura dentro y fuera de la escuela. La principal estrategia para provocar el placer por la lectura en estudiantes de nivel educativo es apelar a su interés en el material de lectura (p. 79).

Escribamos literatura.

Una estrategia de enseñanza que el docente puede implementar para aumentar, en primer lugar, la identificación y el interés del adolescente en el material de lectura, y, en segundo, su comprensión, es que el alumno cree su propio material de lectura (Luna & García, 2017, p. 80).

Esta propuesta, realza el interés porque las y los adolescentes puedan crear sus propios poemas, escribir cuentos, hacer compendios, antologías, escribir canciones; ya que estarán utilizando un lenguaje cercano a ellos, partiendo de sus intereses, aunque, tal vez, con una escritura alejada a lo que realmente forma parte del género; pero, es un primer paso que invita a irlo perfeccionando. Entonces, si las o los adolescentes leen textos escritos por otros adolescentes, es probable que adquiera un valor agregado a sus intereses. “Es necesario reemplazar los textos que en la actualidad le sirven de modelos literarios por textos que, por ser escritos por los mismos alumnos, los pueden motivar a expresarse libremente” (Luna & García, p. 81).

Leamos lo que producimos.

Una vez realizada la producción de textos, se puede leer, primero en el salón de clases con sus compañeros, para después, organizar algún evento escolar relativo a una tertulia literaria, círculos de lectura, presentación poética, exposición de caligramas, obras de teatro o pequeñas representaciones de cuentos e historias, tales como mitos o leyendas. De ese modo, tanto las y los adolescentes que participan en la organización, como la audiencia, pueden llegar a concebir la lectura como un medio de expresión y no solo como un requisito académico aburrido y alejado de sus intereses. Esto, incluso:

Le da la seguridad a la alumna y el alumno de que la o el maestro no es quien sabe todo, sino que ellas y ellos también pueden aportar a la clase con sus conocimientos y experiencias. Saber que la biblioteca escolar no esconde textos incomprensibles, que solo el maestro conoce, puede actuar como un detonador de buenas disposiciones con respecto a los materiales de lectura (Luna & García, 2017, p. 84-85).

Un grupo de discusión.

El trabajo colaborativo siempre permite el intercambio de opiniones. Además:

Es de gran valor para el fomento de la comprensión lectora, ya que la discusión colectiva potencia las habilidades para analizar e interpretar un texto, ya que los estudiantes deben prepararse con antelación para participar activamente en el trabajo asignado. Esto permite *[sic]* leer atentamente el texto, una vez o más si es necesario (Farrach, 2016, p. 9).

Incluso:

Conviene recordar que leer no se reduce a decodificar signos gráficos, ni a trazar correspondencias entre grafemas y fonemas. Una condición necesaria pero no suficiente, ya que la lectura implica comprensión y, de una u otra forma, comunicación *[sic]* en base a significados, percepciones y representaciones sociales (Caride & Pose, 2015, p. 66).

La secuencia.

Existen ocasiones en que se logran identificar algunas partes de los textos, pero no así su orden de aparición o jerarquía en las ideas:

Resulta de mucha utilidad para el análisis las partes de un todo. Al concentrarse en la lectura de un libro, permite conocer y ordenar de manera lógica las partes del mismo, ya sea de sus párrafos o capítulos, de acuerdo a lo que originalmente plantea el autor. Para ello, se requiere que el docente elabore una serie de tarjetas con frases textuales de la lectura, las que se distribuyen entre los estudiantes, a fin de que ellos busquen entre sus compañeros, ordenen y estructuren la secuencia textual (Farrach, 2016, p. 10).

Capítulo 4. Consideraciones previas al diseño de la intervención

4.1 Planificación educativa en secundaria entorno al Programa Escolar de Mejora Continua y la lectura

Las labores del personal que trabaja en centros escolares es compleja, pues demandan una serie de acciones que deben realizar, en muchas ocasiones, de forma simultánea. Sin embargo, cada uno de los elementos que integran la planta de personal, tiene cargos y funciones específicas, a partir de las necesidades que se presentan en los planteles.

Respecto al personal que integra las secundarias públicas –generales o técnicas-, es amplio; al menos, lo integran treinta personas. Desde directivos y docentes, hasta paraescolares –personal que, sin ser profesoras o profesores, laboran en el servicio educativo-, personal de vigilancia, limpieza y administrativos, principalmente.

Todas y todos los que integran la planta docente, sin importar sus funciones, comenzando por las figuras de liderazgo –directivos, Promotor de TIC o Maestro del Taller de Lectura y Escritura-, laboran o deben laborar, con la firme intención de asegurar el logro educativo de cada estudiante matriculado en la institución. Por ello, es sustancial que se realicen acciones desde lo que Antúnez (1998) denomina una perspectiva de estudio global, general y <<de centro>>.

Esta perspectiva propone colaborar a partir de una visión compartida, donde todas y todos, considerando sus funciones, puedan realizar acciones en conjunto; mismas que, previamente, han sido puestas en común, ya que como “...comunidad educativa vinculados al centro [,] somos capaces de establecer algunos acuerdos...” (Antúnez, 1998, pág. 12). Establecer acuerdos, implica un proceso de organización, donde las y los implicados se involucran en la planificación y participan de manera activa en las acciones que, en definitiva, deben tener una intención particular; para lograrlo, Alfiz (1997) sostiene que:

El equipo de conducción tiene la misión y responsabilidad de conducir ese proceso, logrando los mejores resultados en términos de calidad educativa

para todos los alumnos. Los docentes tienen una función social que cumplir en términos de procesos de enseñanza – aprendizaje (p. 126).

Actualmente, esta planeación de acciones se plasma en lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP), denomina Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). En dicho programa, se enuncian propósitos, metas y acciones que, a partir del trabajo colegiado en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) se diseñan y acuerdan. Este PEMC está organizado en ocho ámbitos, mismos que integran el personal de la institución; entre las bondades de este Programa está que se logra “...adquirir una visión global de trabajo..., teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, *[desarrollando]* conductas cooperativas y de trabajo en equipo” (Antúnez, 1998, pág. 12). Ante esto, es importante que cada institución pueda tomar como base las competencias que deben favorecerse en las y los alumnos.

De tal forma que este tipo de organización, favorece un trabajo organizado que esté lejos de acciones improvisadas y sin propósitos efectivos que impacten someramente en la educación que se brinda a las y los estudiantes, así como en el crecimiento profesional de las personas que laboran en la institución. Además, debe favorecer “...el ejercicio de la autonomía en forma responsable y aportando al interés común” (Alfiz, 1997, p. 127).

Cada escuela, considerando sus propias características, debe centrar su atención al logro educativo de sus alumnas y alumnos, pues se pretende que las y los adolescentes puedan consolidar los aprendizajes esperados que se enuncian en los planes y programas de estudio para las asignaturas del nivel educativo. Sin embargo, existen ciertas habilidades –digitales, matemáticas o de lectura- que, por su importancia, para el desarrollo eficaz de las y los alumnos, dentro y fuera de las aulas, son prioritarias. Por ello, el personal de las instituciones debe colaborar activamente para que todas y todos se hallen comprometidos en el aprendizaje y conocimiento permanente (Alfiz, 1997) de las y los escolares matriculados.

Infortunadamente, en el centro escolar donde se realiza la intervención, una de las áreas de oportunidad está en el desarrollo de la comprensión lectora, ya que al hacer un análisis del PEMC para el ciclo escolar 2020-2021 se puede constatar

que ninguno de los ámbitos consideró conveniente integrar propósitos, metas o acciones alusivas a esta habilidad sustantiva en la educación básica.

Se ha comentado con anterioridad que en el PEMC o Proyecto Educativo de Centro, como lo define Antúnez (1998) o el Proyecto Educativo Institucional, como lo enuncia Alfiz (1997); plantea propósitos, metas y acciones encaminadas a asegurar el logro educativo de cada alumna y alumno. También, que existen habilidades fundamentales para el desarrollo integral de las y los escolares. Sin embargo, la realidad es que, difícilmente, dichas habilidades se favorecen en las disciplinas ajenas a ellas: habilidades digitales en la tecnología –antes taller- de Informática, por ejemplo. Habilidades matemáticas solo en la asignatura de Matemáticas o lectura, casi siempre, solo en Español. Aunado a esto, con dificultad se plantean acciones sobre estas habilidades en el PEMC o en el peor de los casos, las acciones planteadas se quedan solo en el papel, pues fueron plasmadas como mero “...ejercicio burocrático `para cumplir´, carente de significado, incluso de manera consciente para quien lo producía y para quien lo controlaba o supervisaba” (Alfiz, 1997, p. 118).

Por ello, el desarrollo de estas habilidades continúa siendo superficial, en muchos casos. Esto llega a ser visible en las y los escolares cuando se les solicita que realicen alguna operación básica, que diseñen de manera digital, una presentación para exponerla frente a sus pares o que expliquen de qué trata algún texto; la mayoría de ellas y ellos, no puede hacerlo o lo realiza con dificultad. Casi siempre son las o los menos, quienes logran realizarlo sin complicaciones. Ante esta situación, Alfiz (1997) asegura que el aprendizaje continuo es el único camino posible para seguir entendiendo a los diferentes fenómenos y poder incidir en ellos.

4.2 Las secuencias didácticas y su impacto en el desarrollo de la comprensión lectora en alumnas y alumnos de tercer grado de secundaria

Al hacer un análisis de las secuencias didácticas diseñadas por las y los profesores de la institución que tienen a su cargo una asignatura diferente a Español en tercer grado, se observa que todas y todos se enfocan en los contenidos específicos de la materia que imparten, dejando de lado las habilidades que se han mencionado con anterioridad; a menos que tengan algún tipo de relación con su asignatura. Difícilmente se puede concebir una clase de Física o Química sin favorecer habilidades matemáticas; o alguna clase de Historia sin que lean hechos importantes del país o el mundo.

Curiosamente y, a pesar de que puede existir cierta contemplación de estas habilidades en el desarrollo de las clases, no existe una estrategia planificada que evidencie acciones específicas para favorecer la competencia lectora en alumnas y alumnos, por tanto, continúa siendo un área de oportunidad en el cuerpo docente de la institución ya que resulta sustancial “desarrollar un conjunto de posibles acciones adecuadamente articuladas para alcanzar un conjunto de metas” (Portela, 2003, p. 208).

Aunado a lo anterior, se observaron detalladamente las planificaciones elaboradas por la docente de Español en tercer grado y es notorio que tiene cierto dominio en cuanto a la información plasmada en el programa de estudios de la asignatura, pero deja de lado algunos elementos imprescindibles; por ejemplo, la transversalidad de contenidos. Por otro lado, si bien asigna un espacio para enunciar la realización de actividades permanentes a partir de un taller de lectura y escritura, en ningún momento especifica lo que Portela (2003) denomina “medios a través de los cuales [*pretende*] alcanzar objetivos [*así como las*] acciones específicas que emprenderá para implementar su estrategia (p. 216).

Lo anterior hace referencia a objetivos y estrategias; entonces, es probable que al no tener una organización para dicho taller, se carece de un “procedimiento formalizado [*así como de*] la persecución de un resultado integrado” (Portela, 2003,

p. 211); situación que repercute en el aprendizaje de las y los alumnos, pues tal parece que se realizan acciones sin propósitos establecidos.

4.3 Una propuesta de cambio planificado

En todas las instituciones, es necesario realizar una valoración de los límites y alcances que ha logrado en cierto tiempo; pues esta “serie de avances limitados y continuos mantienen el equilibrio general de la organización” (Nieto, 2003, p. 244). Además, invita a hacer una introspección sobre los cambios que se pueden realizar con miras a mejorar el servicio educativo que ofrecen.

Por ello, en la escuela secundaria se pretende realizar un cambio en cuanto a la visión que se tiene sobre el desarrollo de la competencia lectora en las y los estudiantes, pues el análisis de resultados en la prueba SisAT –Sistema de Alerta Temprana-, aplicada a las y los jóvenes estudiantes de tercer grado, arroja que la mayoría no se encuentran en el Nivel Esperado (NE) de acuerdo a la exploración de habilidades básicas en lectura y considerando el nivel educativo que cursan; esto evidencia lo que Nieto (2003) denomina existencia de problemas o áreas de mejora en el centro educativo.

Esta área de mejora, debe ser atendida como una prioridad en la institución, para que logre trabajarse en conjunto y no de manera aislada –solo en la asignatura de Español, por ejemplo-; pues en las acciones de cambio, trabajarían toda la comunidad escolar, debido a que “un cambio como mejora supone que es un cambio deseado, que se valora positivamente” (Nieto, 2003, p. 248); para el cual se requiere un “conjunto de acciones que contribuyen a reducir la diferencia entre la situación percibida y la situación deseada” (Nieto, 2003, p. 244). Y, a la vez, implica, como asevera el autor, que las personas tomen decisiones y actúen en busca del bien común.

Aunado a lo anterior, es fundamental que este cambio sea propuesto desde las figuras de liderazgo, para que exista una planificación en donde participen la comunidad educativa, a pesar de que se haga paulatinamente y no de forma intempestiva, pues se corre el riesgo de que exista resistencia por parte de algún grupo perteneciente a la institución. Asimismo, trabajarlo, en primera instancia con

un sector reducido de las y los actores educativos, permitirá valorar su pertinencia a partir de lo que indica el siguiente cuadro:

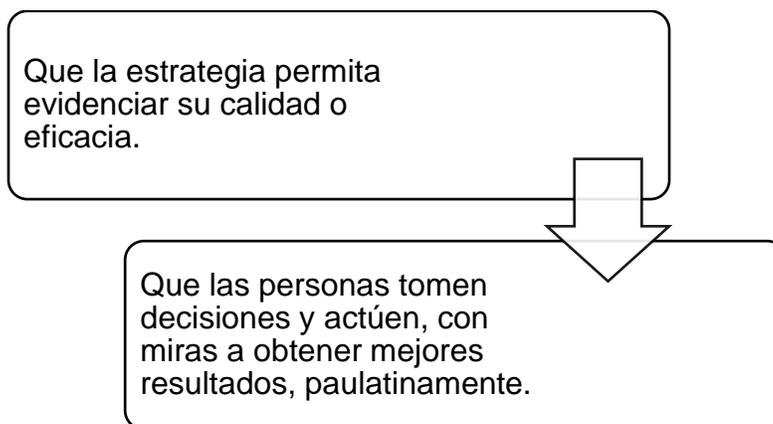


Figura 23. Pertinencia durante la planificación de estrategias.

Creación propia a partir de (Nieto, 2003, p. 249)

4.4 El Taller de Lectura y Escritura como área de mejora en la institución

Todos los centros escolares tienen como propósito sustantivo, asegurar el logro educativo de sus estudiantes. Esto, sin duda, es un quehacer complejo, pues se conjugan diversos actores y circunstancias; por ello, Gairín (1996) asegura que es necesario en cada organización, aprender de sus errores para transformarse permanentemente.

Lo anterior, no es una característica común de la institución donde se realiza la presente intervención, ya que continúa siendo una *asignatura pendiente* favorecer el desarrollo de habilidades lectoras en los alumnos. Aun teniendo recursos suficientes para trabajar a partir de las denominadas “Bibliotecas de aula” y contando en el plantel con la figura de la Maestra del Taller de Lectura y Escritura – como se denomina en educación secundaria a la Promotoría de Lectura-.

Probablemente, esta área de oportunidad, se presenta, entre otros elementos, porque la persona encargada de esta figura fundamental, no es especialista en el área de Lenguaje y Comunicación; ante esto, se infiere que cuenta con conocimientos nulos o elementales respecto a estrategias que favorezcan la comprensión de textos en adolescentes. Sin embargo, resulta importante buscar capacitarla, pues “el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las

personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan” (Gairín, 1996, p. 8-9). Esta capacitación debe ser promovida por los líderes del plantel, pues como dice Gairín (1996) los directivos deben ser educadores y formadores.

Incluso, sería viable buscar el trabajo conjunto entre la Maestra del Taller de Lectura y Escritura con las profesoras de Español, pues es probable que estas últimas puedan participar en el diseño de estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora en cada estudiante; debido a que el trabajo colaborativo permite el desarrollo de una “competencia de autoaprendizaje” (Gairín, 1996, p. 13) en la organización.

4.5 Las microsociedades que limitan acciones compartidas

Cada institución se conforma por un equipo de trabajo que posee metas, propósitos y acciones en común; pero también es observable que, así como sucede en cualquier grupo integrado por personas con una formación, conocimientos e intereses diversos que llegan a formarse subgrupos, a partir de afinidades que comparten. Estas microsociedades se aprecian con mayor facilidad en los centros escolares de educación secundaria, pues una de las características del cuerpo docente de este nivel es que laboran en horarios diversos, de acuerdo al número de horas por las que han sido contratadas y contratados.

Entonces, es factible que en ningún momento del ciclo escolar tengan contacto con alguna o algún colega. Incluso, llega a suceder que no están presentes en las reuniones colegiadas de CTE. Por tanto, existe en las escuelas secundarias, una experiencia académica marcada por la fragmentación, argumento que desde 2003 González sostiene.

Infortunadamente, esa fragmentación es visible en esta secundaria, pues “los profesores interaccionan habitualmente con colegas con los que comparten tareas o preocupaciones” (González, 2003, p. 181); más que por cuestiones profesionales. Esto, sin duda, se refleja en el trabajo que realiza la Maestra del Taller de Lectura y Escritura, pues al tener pocos ciclos escolares laborando en la institución, aún no

forma parte de un subgrupo y, por tanto, carece de un soporte que le permita implementar acciones con impacto en el aprendizaje de las y los alumnos.

4.6 El liderazgo y sus implicaciones en la escuela secundaria

Desde los años noventa la figura directiva ha sido motivo de estudio en el sector educativo. En un principio esta figura era concebida como aquel –y en muy pocos casos aquella- trabajador que se encuentra en la punta de la pirámide organizacional de una institución, en el cual, se deposita toda la responsabilidad de las situaciones que se vivían a lo largo de la jornada escolar.

Mientras que, el personal a su cargo, tenía dentro de sus funciones, a manera de acuerdo no escrito, escuchar con atención y acatar cada una de las indicaciones que su jefe, como máxima autoridad le asignaba, prácticamente, sin cuestionar o hacer aportaciones al trabajo que se le encomendaba. En aquella década había una priorización hacia el modelo de comunicación lineal, en donde:

La comunicación es de una vía porque fluye en una sola dirección y sentido; es iniciada por el emisor, que es quien toma las decisiones, y termina en el receptor. La comunicación se reduce a un mero acto de transporte o transmisión de información que enfatiza las destrezas del emisor y ubica el significado en el mensaje (Nieto, 2003, p. 109).

Posteriormente, las organizaciones cayeron en cuenta de que esta “jerarquía entendida como control”, tal como la define Pozner (2000), pues no lograba responder a las demandas de la educación, y mientras ésta última se situó en una constante transformación, las y los directivos continuaban realizando las mismas acciones de manera rutinizada, esperando obtener resultados diferentes, desaprovechando “la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores” (Pozner, 2000, p. 5).

En la actualidad, sabemos que, aunque persisten personas utilizando la jerarquía entendida como control, ya es una práctica obsoleta que poco aporta al logro educativo de los centros escolares; como práctica de las y los profesionales de la educación se debe enfatizar la figura de liderazgo, pues favorece “procesos

que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional (Pozner, 2000, p. 9).

El director como líder.

Sobre la secundaria de este estudio, se puede observar que los líderes de la institución –director y subdirectores de gestión y académico-, tienen aún como área de oportunidad, incentivar la participación activa del personal que está a su cargo, pero no solo eso; también de las madres, padres de familia o tutores de las y los estudiantes inscritos en este plantel.

El director es un docente egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y de la Escuela Normal Superior de México, en esta última institución de estudios superiores, se especializó en Biología y, desde hace 15 años, funge como director de secundaria.

Aproximadamente, hace cinco años sufrió dos infartos, situación por la que se ausentó casi un ciclo escolar. El plantel estuvo a cargo de las subdirectoras que, en aquel entonces, laboraban para la institución. A decir de las y los trabajadores más longevos, durante los primeros ocho o nueve años de su gestión, el director se caracterizó por llevar a cabo un modelo gestivo “tecnocrático”, término que acuña Fierro (1999) para referirse a aquel centro escolar donde predominan las estructuras y reuniones formales, los canales de comunicación y el memorándum escrito.

Cada trabajadora y trabajador conoce sus funciones y sabe que, ante cualquier indicación, la norma enuncia que primero se acata y después habrá oportunidad de inconformarse. Además, si llegase a existir resistencia para acatar instrucciones o si se presenta algún tipo de omisión, a la brevedad posible, tendrá en sus manos un oficio con las recomendaciones correspondientes o la sanción perfectamente sustentada en algún acuerdo o numeral normativo.

En la actualidad y a partir de la situación de salud que atravesó, su desenvolvimiento en el plantel es distinto, pero aún conserva ciertos tintes del pasado, ya que todavía es un excelente conocedor de la normativa vigente y posee la habilidad para sortear inconvenientes que lleguen a presentarse en el plantel.

Asimismo, tiene la visión para poder delegar el trabajo a distintas instancias y, lograr con ello, que las cuestiones administrativas se cumplan en tiempo y forma.

Sobre la comunicación que tiene con las y los docentes, es abierta y cordial. En las reuniones de CTE, genera el ambiente para que todas y todos puedan expresarse, aunque no esté de acuerdo con algunos comentarios emitidos. Si se presenta algún inconveniente, tiene la habilidad para sortearlo.

Se le puede observar en una zona de *confort*, en donde espera que todas las situaciones que acontecen en la escuela puedan realizarse sin inconvenientes, para que pase el tiempo y logre jubilarse justo al cumplir cuarenta años de servicio. Según lo que ha comentado en varios momentos, incluso, está a la espera de que se reanuden las labores presenciales para iniciar sus trámites de jubilación.

El Subdirector Secretario y su reciente incorporación al plantel.

El subdirector secretario o de Gestión escolar, como el nombre de su cargo lo indica, se encarga de gestionar todas las cuestiones administrativas del plantel y, trabaja, en conjunto con el personal administrativo para coordinar sus actividades de acuerdo a la función que desempeñan.

En la escuela secundaria, el subdirector de gestión, es egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y ha comentado que, trabajó como docente de Inglés y Matemáticas en una secundaria ubicada en la alcaldía Iztapalapa. También, ha dicho que, mientras en el turno matutino labora como subdirector, por las tardes, funge el papel de director en una escuela privada, propiedad de su madre; misma que creó en conjunto con su esposo a partir del sueldo que tenían como supervisores de educación secundaria.

Este subdirector tiene alrededor de cinco meses trabajando en el plantel, a raíz de que la anterior subdirectora entró en proceso de jubilación.

Ha enfrentado algunos conflictos, porque se integró al plantel en el periodo de educación a distancia; entonces, no conoce al personal de la escuela más que a partir de las sesiones virtuales colegiadas que tienen cada quince días cuando se efectúan las reuniones de CTE. Tampoco, distingue con claridad la cultura

organizativa que tiene la institución pues, aunque el colectivo escolar sigue las indicaciones enviadas por autoridades superiores y cumple casi siempre, con el eje normativo enviado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), llegan a presentarse particularidades que autentifican el plantel, dada la formación y trayectoria de las y los integrantes de la plantilla.

Lo anterior, ha significado una limitante en cuanto a su desempeño profesional, aunado a que existe cierta resistencia por parte del director, el subdirector académico y las secretarías, por su forma de trabajo; pues estaban acostumbrados al estilo laboral de la subdirectora anterior.

Aunado a ello, diversas acciones gestivas a su cargo, han tenido inconsistencias por la falta de claridad en cuanto a las indicaciones que brinda y al poco o nulo acompañamiento que les da a los procesos. Posturas que han puesto en tensión sus relaciones laborales con el director.

Además, por el poco tiempo que tiene trabajando en la escuela, persisten las comparaciones entre él y la subdirectora jubilada, la mayoría de estos contrastes no están a su favor.

El novel subdirector académico.

Esta figura tiene como función coordinar el cumplimiento de todas las actividades pedagógicas propias de una institución educativa. Su trabajo está, estrechamente ligado, con las y los docentes, pues debe, entre otras situaciones, corroborar que se generen los procesos de enseñanza y de aprendizaje óptimos para asegurar el logro educativo de todas y todos los alumnos matriculados en el plantel.

Aproximadamente, desde hace tres años, la subdirección académica es ocupada por un docente que estuvo frente a grupo en esta misma institución.

Es egresado de la Escuela Normal Superior de México, especializado en Español y desde septiembre de 2014 trabaja en este centro escolar. Desde su llegada y partir de las horas laborales que dicta su orden de presentación, tuvo a su cargo cinco grupos.

Como profesor frente a grupo estuvo, al menos, tres ciclos escolares, ya que cuando se jubiló la profesora del Taller de Lectura y Escritura, el director le asignó esa comisión, en donde colaboró poco más de un ciclo escolar. Sin embargo, cuando se cambió de centro laboral la subdirectora académica, el director le asignó el cargo.

Este profesor, prácticamente, tenía conocimientos elementales sobre las cuestiones de liderazgo institucional. Pero, por su reciente egreso de la licenciatura, poseía conocimientos pedagógicos vigentes en cuanto a los planes y programas de estudio para la asignatura de Español.

Por ello, a partir de las situaciones que se han presentado en el plantel, con el acompañamiento del director, así como del estudio que ha hecho respecto a la normatividad y los acuerdos vigentes, ha logrado comprender cómo coordinar ciertos procesos en el plantel. Además, cuenta con un equipo de trabajo que logró conformar, ya que con ellas y ellos comparte, desde que estaba frente a grupo, intereses y los hace afines.

Para él ha sido complicada la relación con ciertas profesoras y profesores, pues persiste resistencia para acatar indicaciones provenientes de una persona con menos edad que la mayoría de ellas y ellos, menor trayectoria profesional y por un individuo que, en algunos ciclos escolares, ocupó la misma función que ellas. Esta problemática ha podido sortearla a partir de la asesoría y acompañamiento que realiza con las y los profesores para fortalecer su trabajo dentro de las aulas, también con su apoyo para negociar con alguna o algún padre de familia ante cierta inconformidad que manifiesten sobre el trabajo del plantel o, incluso, con la aplicación de la norma.

Es observable su transformación en cuanto a la visión que tiene ahora de la dinámica escolar, a diferencia de la que tenía durante sus labores frente a grupo e intenta incentivar a las y los profesores para que incluyan prácticas educativas innovadoras, pero aún continúa en proceso de capacitación para convertirse en un líder educativo y a pesar del tiempo que tiene en el cargo, aún no logra incluir a todas las profesoras y profesores para desarrollar labores colegiadas.

La Maestra del Taller de Lectura y Escritura.

En los últimos siete años, la función que tiene como propósito impulsar estrategias para consolidar las habilidades de lectoescritura en las y los alumnos del plantel, ha sido ocupada por tres personas.

La profesora que ocupa en la actualidad el cargo, trabaja en la institución desde hace dos ciclos escolares. Es licenciada en psicología y, previo a su trabajo en el centro escolar, laboró en una secundaria que se ubica en la alcaldía Iztapalapa; en ella era Orientadora vocacional, pero buscó un cambio de centro laboral, debido a que esa escuela se ubica lejos de su hogar.

Ese proceso de cambio no le resultó muy complejo, debido a que, por las tardes, colabora en la sección 10 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y, según lo que ella comenta, la sección sindical le sirvió como apoyo para realizarle la gestión.

A pesar de no contar con el perfil necesario para ocupar el cargo de Maestra del Taller de Lectura y Escritura, la profesora tiene esa función porque su orden de presentación así lo establece; por ello, el director del plantel, tiene la obligación de asignarle el cargo que la Dirección General Adjunta de Recursos Humanos (DGARH) le confirió. Pese a ello, sus labores en el plantel han tenido un nulo impacto, pues logró hacer la entrega de las Bibliotecas de Aula a cada grupo, mismas que ya había organizado la persona anterior que ocupaba el cargo, pero al poco tiempo, se cancelaron las clases presenciales debido a la pandemia derivada por la COVID-19.

Durante la educación a distancia, tampoco ha logrado colaborar con el plantel, pues en un principio, mostró resistencia a pesar de las recomendaciones por escrito que le hizo el subdirector académico, avaladas por el director; y desde hace unos meses, presenta dificultades de salud al contagiarse de COVID-19 e, infortunadamente, continúa con secuelas que no le han permitido integrarse a sus labores.

Maestro de Aula de Medios.

La Maestra o Maestro de Aula de Medios debe promover en las profesoras y profesores, así como en las y los alumnos el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de coordinarse con el subdirector de gestión para que la escuela cuente con los insumos tecnológicos necesarios.

En el centro escolar, la figura es ocupada desde hace dos ciclos escolares, por un profesor de Matemáticas; egresado de esa especialidad en la Escuela Normal Superior de México. En el plantel labora 30 horas a la semana y el trabajo como Maestro de Aula de Medios, lo alterna atendiendo a tres grupos de tercer grado. Por tal motivo, su dinámica laboral radica en atender, simultáneamente, cuestiones pedagógicas y administrativas, generando en él estrés y poco rendimiento.

Por lo anterior, el uso de las TIC en la escuela es limitado, también porque la institución no cuenta con los equipos suficientes en pleno funcionamiento, de acuerdo a la matrícula estudiantil de cada grupo.

Sin embargo, se encarga de atender cuestiones de otra índole. En clases presenciales, ha coordinado la aplicación de ThatQuiz –plataforma digital impulsada por la SEP para aplicar evaluaciones estandarizadas a las alumnas y alumnos al término de cada trimestre, para conocer su avance académico-, también la aplicación de SisAT, relacionada a las habilidades matemáticas; y la gestión de los libros de texto gratuito ante la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Incluso, es el encargado de enviar vía correo electrónico, información de interés para el personal del centro educativo y, en algunas ocasiones, coordina parte de las reuniones de CTE.

Durante la educación a distancia, ha brindado en dos ocasiones, cursos dirigidos a profesoras y profesores sobre el uso de *Classroom* y *Google Forms*, como recursos pedagógicos. También, ha participado en las reuniones virtuales de CTE.

Capítulo 5. Diseño y desarrollo de la intervención

Como se enuncia en apartados anteriores, la comprensión lectora es una competencia básica que se desarrolla, en gran medida, dentro de las aulas. Sin embargo, tiene impacto no solo en cuestiones académicas; también en la cotidianidad de cada alumna y alumno.

Además, como ya se indicó con anterioridad, en México, la comprensión lectora se evalúa a partir de la prueba ENLACE o, en los últimos ciclos escolares, con SisAT.

Internacionalmente, la OCDE se encarga de evaluar comprensión lectora con el formulario PISA; resulta necesario destacar que, en dicha evaluación estandarizada, la mayoría de las y los alumnos mexicanos que participan, se ubican en los menores niveles de comprensión lectora.

Por lo anterior, se puede distinguir que el SEN continúa presentando serias áreas de oportunidad para poder consolidar la comprensión de textos en cada alumna y alumno. Peor aún, para que la lectura sea considerada como un hábito y no mero requisito académico.

5.1 Implicaciones éticas sobre los participantes en la propuesta de intervención

Una vez determinado el espacio temporal para la implementación de la propuesta, el director del plantel conoció un esbozo del trabajo planeado y los participantes a considerar, enfatizándole que, lejos de implicar una carga adicional de trabajo, el propósito era fortalecer la práctica profesional de algunas figuras educativas y, por ende, mejorar de manera significativa el proceso de aprendizaje de cada alumna y alumno de tercer grado.

Entonces, a partir de la concientización y una serie de reflexiones en torno a las bondades del proyecto de intervención, es que las y los participantes consideraron viable su injerencia.

A partir de la entrevista con el directivo del plantel, se presentó un consentimiento informado para difundir con las madres, padres de familia o tutores

de las alumnas y alumnos para poder grabar las sesiones virtuales, mismo que no fue autorizado por el director, argumentando que ningún docente de la institución a su cargo podía grabar dichas sesiones.

Por tal motivo, se hizo el diseño de una pauta de acompañamiento docente.

Por otro lado, la profesora de Español, así como la maestra especialista de la UDEEI, de manera verbal, autorizaron que pudiera grabarse la entrevista que se les realizó. Dicho consentimiento verbal quedó plasmado en el video de la conversación con ellas. Es importante puntualizar que estas entrevistas fueron incluidas en el Capítulo 1 de este trabajo, específicamente, en el diagnóstico.

5.2 Cronograma y plan de intervención

Tomando en cuenta los periodos del ciclo escolar, así como las fechas viables para el desarrollo del proyecto, es que se diseñaron un cronograma general, así como el plan específico para la intervención.

El cronograma contempla tres fases:

- Diagnóstico.
- Desarrollo
- Evaluación.

Cada fase se detalla a lo largo de este trabajo. Además, la descripción de acciones, fechas y observaciones que influyeron en su realización.

En lo que respecta al plan de intervención, se priorizaron elementos específicos del ámbito académico. En él se consideraron:

- Objetivos, acciones y periodo de realización.
- Responsables y recursos.
- Seguimiento y evaluación.

Cabe señalar que, para el proyecto de intervención, se consideró el siguiente cronograma y plan de intervención:

Tabla 3

Cronograma para la implementación

Periodo	Acciones	Descripción de acciones	Tiempo de implementación	Observaciones
DIAGNÓSTICO				
21 y 22 de septiembre, 2020	Análisis de resultados en la prueba SisAT	Se consideran los últimos resultados que tiene registro la institución en donde se llevará a cabo la intervención.	2 días	Se toman en cuenta los resultados de los alumnos que cursaban 3° durante el ciclo escolar 2018-2019 y se utilizan como datos para el diagnóstico.
05 al 09 de octubre, 2020	Aplicación de encuesta a estudiantes de 3°	Tiene como propósito conocer su opinión sobre algunos aspectos que realizan en la asignatura de Español, relacionados específicamente, a la lectura de textos.	5 días	La aplicación se lleva a cabo a partir de formularios en Google y se utilizan como datos para el diagnóstico.
12 al 16 de octubre, 2020	Aplicación de encuesta a profesores de 3°	Tiene como propósito conocer su opinión sobre la comprensión lectora que poseen los alumnos inscritos en tercer grado.	5 días	La aplicación se lleva a cabo a partir de formularios en Google y se utilizan como datos para el diagnóstico.

04 de noviembre, 2020	Entrevista a profesora de Español III	A partir de un guion de entrevista semiestructurada se busca conocer sus gustos por la docencia, así como identificar algunas prácticas pedagógicas que diseña para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes de tercer grado.	1 día	Se lleva a cabo a través de Google Meet y se utiliza como dato para el diagnóstico.
12 de enero, 2021	Entrevista a Mtra. Esp. de la UDEEI	Considerando un guion de entrevista semiestructurada se pretende conocer el trabajo que la UDEEI realiza con los alumnos que enfrentan Necesidades Educativas Especiales y su impacto en la comprensión lectora.	1 día	Se lleva a cabo a través de Google Meet y se utilizará como dato para el diagnóstico.
13 al 15 de enero, 2021	Análisis de secuencias didácticas	Se pretende identificar si la profesora diseña actividades permanentes que favorezcan la comprensión de textos en todos los alumnos.	2 días	Se toman en cuenta las secuencias didácticas diseñadas por la profesora de Español 3° durante el Primer Trimestre del ciclo escolar 2020-2021.
18 al 20 de enero, 2021	Contrastar Classroom con secuencias didácticas	Análisis de la congruencia entre las actividades diseñadas por la profesora de Español 3° y el trabajo solicitado a alumnos en Google Classroom.	3 días	Con autorización de la docente, se ingresa a los grupos de Classroom que creó, para trabajar a distancia con alumnos de tercer grado.
DESARROLLO				

02 al 05 de febrero, 2021	Reuniones virtuales entre el Subdirector Académico y la docente de Español III	Reuniones virtuales para, en conjunto, diseñar sesiones dirigidas a los alumnos con estrategias (actividades permanentes), según lo que enuncia el Plan de estudios 2011 para fortalecer la comprensión de textos.	4 días	Se realizan tres sesiones a partir de Google Meet, organizadas de la siguiente manera: 02 de febrero: plantear intención del curso y esbozo de actividades. 03 de febrero: propuesta del diagnóstico y temas a desarrollar. 04 de febrero: presentación del diagnóstico para aplicar y cronograma del curso. 05 de febrero: presentación de recursos didácticos que se consideran para el desarrollo del curso.
08 al 12 de febrero, 2021	Difusión de Consentimiento informado	Redacción de documentos que avalen la autorización para grabar reuniones virtuales con los alumnos.	5 días	Se presenta el Consentimiento informado al director del plantel para que autorice su difusión con los padres de familia, misma que se pretende llevar a cabo a partir de los correos electrónicos que integran el directorio de alumnos de cada grupo.
Del 18 de febrero al 18 de marzo, 2021	Desarrollo de la intervención	Implementación de estrategias didácticas dirigidas a los alumnos de tercer grado, con la intención de que puedan mejorar su competencia lectora; a partir de lo expuesto en la reunión virtual, la profesora comparte en Classroom una actividad de reforzamiento.	5 sesiones (una cada semana a lo largo de un mes)	Para hacer el acompañamiento de las sesiones virtuales que se llevarán a cabo en Google Meet, se diseña una pauta de evaluación, considerando el texto La práctica pedagógica videograbada, de Loera Varela.
EVALUACIÓN				
25 de marzo al 02 de junio, 2021	Análisis de la implementación	Valoración de los resultados y su congruencia con las cuestiones metodológicas contempladas al inicio de la intervención, para la redacción del informe.	39 días	Para este periodo se consideran solo días hábiles.

Fuente: elaboración propia

Plan de intervención.

Tabla 4

Plan de intervención

OBJETIVO(S)	ACCIONES	PERIODO		RESPONSABLE(S)	RECURSOS	SEGUIMIENTO	EVALUACIÓN
		INICIO	TÉRMINO				
Planificar junto con la profesora de Español, un plan de intervención para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de secundaria.	1. Reunión virtual entre el Sub. Académico y la Profa. de Español para plantear intención del curso, diseñar diagnóstico, propuesta de actividades para consolidar la comprensión lectora de los alumnos y cronograma de implementación.	02 – 02 – 2021	05 – 02 – 2021	Sub. Académico Profa. de Español	Internet Computadora Google Meet Insumos para diseño del diagnóstico y actividades	Acuerdos y compromisos	Bitácora
	2. Aplicación del diagnóstico a alumnos.	08 – 02 – 2021	10 – 02 -2021	Profa. de Español	Internet Computadora Google Forms Classroom Actividad diagnóstica	Registro de alumnos participantes y evaluación diagnóstica	Gráficas de resultados
	3. Ajustes al diseño de la intervención, con base en los resultados del diagnóstico.	11 – 02 - 2021	15 – 02 - 2021	Sub. Académico Profa. de Español	Internet Computadora Google Meet	Secuencias didácticas con ajustes	

					Resultados del diagnóstico y actividades		
4.	Primera reunión virtual con alumnos para presentar los pasos iniciales que permiten analizar un texto continuo (anticipación y predicciones).	18 – 02 – 2021 3 A, B, C 9:00 3 D, E 11:00	18 – 02 – 2021 10:30 12:30	Profa. de Español	Internet Computadora Google Meet Textos narrativos expositivos Power Point Classroom Google Forms	Sub. Académico Pauta de acompañamiento docente	Análisis de texto continuo a manera de cuestionario.
5.	Segunda reunión virtual con alumnos para identificar generalizaciones de un texto a partir de resúmenes.	25 – 02 – 2021 3 A, B, C 9:00 3 D, E 11:00	25 – 02 – 2021 10:30 12:30	Profa. de Español	Internet Computadora Google Meet Textos expositivos Power Point Classroom Google Forms	Sub. Académico Pauta de acompañamiento docente	Resumen de un texto expositivo.
6.	Tercera reunión virtual con alumnos para analizar la importancia del conocimiento léxico.	04 – 03 – 2021 3 A, B, C 9:00 3 D, E 11:00	04 – 03 – 2021 10:30 12:30	Profa. de Español	Internet Computadora Google Meet Textos argumentativos, informativos y narrativos Power Point Classroom Google Forms	Sub. Académico Pauta de acompañamiento docente	Sustitución de palabras en un texto.
7.	Cuarta reunión virtual con alumnos para presentarles textos	11 – 03 – 2021 3 A, B, C 9:00 3 D, E 11:00	11 – 03 – 2021 10:30 12:30	Profa. de Español	Internet	Sub. Académico	Análisis de texto discontinuo a manera de cuestionario.

<p>Comprobar si el plan de intervención, a partir de las actividades permanentes, incidió para que la profesora logre diseñar estrategias que permitan a los estudiantes de tercer grado de secundaria mejorar su comprensión lectora.</p>	<p>discontinuos y sus características.</p> <p>8. Quinta reunión virtual con alumnos para resolver dudas y realimentar el trabajo de cada uno.</p>	<p>18 – 03 – 2021 3 A, B, C 9:00 3 D, E 11:00</p>	<p>18 – 03 – 2021 10:30 12:30</p>	<p>Profa. de Español</p>	<p>Computadora Google Meet Gráficas Infografías Tablas Power Point Classroom Google Forms</p> <p>Internet Computadora Google Meet Cuestionario Power Point Classroom Google Forms</p>	<p>Pauta de acompañamiento docente</p> <p>Sub. Académico Pauta de acompañamiento docente</p> <p>Profesora Ejercicio para evaluar la comprensión lectora de los alumnos</p>	<p>Comentarios escritos de los alumnos.</p>
<p>Evaluar el impacto de las actividades permanentes en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de secundaria, a través del acompañamiento con la</p>	<p>9. Reunión virtual entre el Sub. Académico y la Profa. de Español para evaluar el trabajo desarrollado con los alumnos y su impacto</p>	<p>25 – 03 – 2021 10:00</p>	<p>25 – 03 – 2021 11:30</p>	<p>Sub. Académico Profa. de Español</p>	<p>Internet Computadora Google Meet Gráficas de resultados del diagnóstico y actividades</p>	<p>Sub. Académico Pautas de acompañamiento docente</p> <p>Profesora Comentarios sobre sus impresiones durante el desarrollo del curso</p>	<p>Gráficas de resultados.</p>

profesora de Español, así como con el diseño e implementación de estrategias en los grupos de tercer grado de secundaria.							
---	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

5.3 Diseño de la intervención

5.3.1 Propuesta de intervención para implementarse durante la educación a distancia.

En los primeros días de enero del 2020, empezaron a advertir en los medios masivos de comunicación sobre un nuevo virus que estaba propagándose a velocidad en China, e incluso, ya se habían presentado ciertos casos fatales. Esta noticia apenas se escuchaba en México y, efectivamente, el virus estaba a miles de kilómetros, pero le bastaron casi dos meses para llegar a la República Mexicana.

El 28 de febrero, el Subsecretario de salud Hugo López-Gatell, anunció lo que ya se estimaba: México tenía el primer caso de coronavirus. Aun de manera muy informal, en la radio o televisión se fueron anunciando las medidas de prevención y decían algo así como *“No saludar de beso ni mano a las personas”*; esto es, evitar contacto físico. Era muy pronto para que las personas cayeran en cuenta de lo que estaba por aproximarse.

Transcurrió poco menos de un mes para que la Secretaría de Salud anunciara que iba a iniciarse una Jornada Nacional de Sana Distancia (JNSD), que abarcaría del lunes 23 de marzo al domingo 29 de abril. El mismo lunes 23 de marzo, el periódico La Jornada publicó que en México existían ya 316 casos confirmados de COVID-19.

El personal docente aún laboró el 23 de marzo, pues por indicaciones de la Secretaría de Educación Pública, se efectuó la Sesión Extraordinaria de Consejo Técnico Escolar, con el propósito de determinar en colegiado las estrategias a emprender para continuar garantizando el servicio educativo a cada estudiante. Así que la sesión de CTE permitió formalizar la estrategia.

El lunes 23 de marzo, fue el último día que las y los profesores laboraron de manera presencial. Después de esa fecha, se continuó con la oferta educativa a distancia –término utilizado por la Secretaría de Educación Pública, sustentado en el Acuerdo secretarial 26/12/20- hasta 16 de agosto del año 2021. Por tal motivo, el diseño y la intervención del presente trabajo se llevó totalmente en la modalidad a distancia.

5.3.2 Gestión pedagógica para la construcción del proceso de enseñanza.

Primera sesión virtual.

Durante la primera sesión virtual entre la profesora y el subdirector académico, este último planteó la importancia de diseñar un curso-taller dirigido a las y los alumnos de tercer grado para desarrollar en ellas y ellos su competencia lectora, así como un esbozo de temas.

Cabe señalar que, en primera instancia, la docente mostró un poco de resistencia, pues estaba temerosa por organizar clases virtuales con sus alumnas y alumnos, ya que nunca lo había hecho, además de que, desde su opinión, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), es una competencia que no tiene consolidada.

Sin embargo, esta primera reunión permitió concientizar a la docente sobre la importancia de que entablara una comunicación más directa con sus estudiantes y, ante la situación sanitaria que vive el mundo, la única vía para hacerlo, es a partir de reuniones virtuales.

Asimismo, la docente comentó algunas propuestas de trabajo; resulta importante conocer su opinión, ya que cada profesora y profesor son una o un “sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, p. 29). Por tal motivo, resulta fundamental tomar en cuenta sus opiniones e intereses, pues impactan en su quehacer profesional.

El compromiso de esa primera reunión fue buscar elementos para diseñar el diagnóstico, así como insumos de los temas que se considerarían para el curso-taller. Por parte del subdirector académico, el compromiso fue realizar un acompañamiento continuo y sistemático durante la planeación, desarrollo y evaluación del curso-taller, ya que “todo el dinamismo de la práctica docente en su contexto institucional transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales,

normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela desde la administración del sistema educativo” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, p. 31).

Segunda sesión virtual.

En la segunda sesión, se diseñó el diagnóstico dirigido a las y los alumnos de tercer grado para conocer su nivel de comprensión lectora, para el cual, se utilizó como base el Manual de Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, Producción de Textos Escritos y Cálculo Mental para Educación Secundaria.

Es importante puntualizar que solo se consideró la sección relacionada a lectura y se tomó como base este manual debido a que favorece que cada escuela “implemente procesos de evaluación sistemáticos como parte inherente de su tarea, para generar con estos resultados estrategias de intervención” (SEP, Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela, 2018, p. 5). Además de ser un documento enviado por la Secretaría de Educación Pública que tiene como características:

- El registro y sistematización del avance de los alumnos a partir de una evaluación censal.
- Obtener información objetiva y consistente mediante la aplicación estandarizada de la herramienta.
- Conocer el desarrollo general de los alumnos para determinar el apoyo que se requiere brindar.
- Retroalimentar la intervención docente en función del mejoramiento de su desempeño (SEP, Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela, 2018, p. 8-9).

Cabe señalar que esta evaluación estandarizada, tiene un diseño propio para aplicarse a las y los alumnos de manera presencial, pero la docente consideró que era viable su adaptación para poder aplicarla a distancia.

Por otro lado, el subdirector académico, propuso como temas para la intervención, el análisis de textos continuos y discontinuos; mismos que quedaron a consideración de la docente para incluirlos en el plan de intervención.

Los compromisos de esa sesión fueron, por parte de la docente, la adaptación de la prueba estandarizada que propone el Manual de exploración, con la finalidad de poder aplicarlo virtualmente a las y los alumnos.

Por su parte, el subdirector académico se comprometió a realizar el cronograma organizativo del curso-taller, para informar a la comunidad educativa y buscar herramientas que permitan el diseño y aplicación del diagnóstico.

Tercera sesión virtual.

Dentro de la tercera sesión, la profesora presentó su propuesta de diagnóstico, para el cual, decidió asignarle cinco preguntas a la evaluación estandarizada, cada una con cuatro opciones de respuesta -tal como se presentan en las evaluaciones de PLANEA o PISA-, en donde, de acuerdo al inciso que seleccione la o el alumno, podrá ubicarse en algún nivel de logro *NE* (Nivel Esperado), *ED* (En Desarrollo) o *RA* (Requiere Apoyo). Además, cada inciso tiene un valor numérico asignado *NE* (3), *ED* (2) y *RA* (1). Así, la suma del total de puntos que la alumna o alumno obtenga al responder las cinco preguntas, permitirá ubicarle en algún nivel de logro, de acuerdo a lo que indica la siguiente tabla:

Tabla 5

Niveles de logro para la comprensión de textos

15 a 13	Nivel Esperado	La o el alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado, con un buen nivel de comprensión.
12 a 10	En Desarrollo	La o el alumno presenta algunas de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que su desempeño es inconsistente.
9 o menos	Requiere Apoyo	La o el alumno presenta un deficiente nivel de comprensión.

Fuente: elaboración propia

Es importante señalar que para esta valoración, no se tomó en cuenta la velocidad lectora, por lo que fueron eliminados tres puntos del total para cada indicador. Por ello, en el Nivel Esperado, la o el alumno debió obtener en la evaluación de 15 a 13 puntos y no entre 18 y 15, como lo señala el Manual de Exploración.

Una vez presentado el diagnóstico y considerando algunos ajustes propuestos por el subdirector académico, este último, propuso a la profesora diseñar el instrumento en un formulario de Google desde la cuenta institucional de la docente. Para ello, observaron videos tutoriales que les permitieron conocer de una forma más sencilla cómo diseñar digitalmente, la evaluación diagnóstica y, posterior a ello, se elaboró en conjunto, el instrumento.

Al ser la primera ocasión que la profesora elaboraba un formulario en Google, dicha actividad ocupó alrededor de una hora con quince minutos, por lo que, para cerrar la sesión, acordaron implementar el curso-taller una vez a la semana, con la finalidad de tener tiempo suficiente para diseñar materiales y evaluar de forma sistemática producciones hechas por alumnas y alumnos.

Cuarta sesión virtual.

Para la última sesión, la profesora presentó algunos recursos didácticos diseñados por ella para desarrollar el curso-taller, así como la secuencia didáctica de la primera reunión virtual programada con las y los alumnos. Esta sesión resultó de suma importancia, pues Fierro, Fortoul & Rosas (1999) plantean que cada docente es un “agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo... para que los alumnos, construyan su propio conocimiento” (p. 34). Y, sin duda, la profesora estaba a un paso de hacerlo.

5.4 Aplicación del diagnóstico

Una vez realizado el diseño del diagnóstico, la profesora lo difundió en sus sesiones de *Classroom*, para que cada adolescente pudiera responderlo y, a partir de los resultados, hacer ajustes en el plan de intervención.

La profesora determinó conveniente brindar tres días para que cada adolescente pudiera responder el diagnóstico. A continuación, se presentan los resultados del instrumento.



Figura 24. Participantes en el diagnóstico

De las 154 alumnas y alumnos matriculados en tercer grado, solo 99 (64 %) respondieron el diagnóstico, mientras que de 55 (36 %) no se obtuvo ninguna respuesta.

Respecto al porcentaje de alumnas y alumnos participantes en la exploración diagnóstica, se obtuvieron los siguientes resultados:

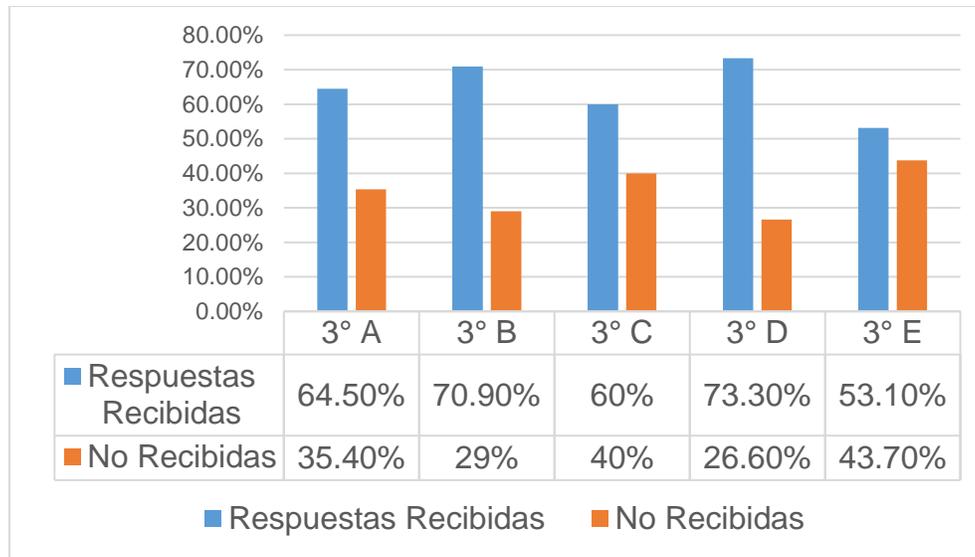


Figura 25. Participantes en el diagnóstico de acuerdo a cada grupo

En 3° A participaron un total de 20 alumnas y alumnos (64.5 %), mientras que de 11 adolescentes (35.4 %) no se recibió ninguna respuesta.

Por otro lado, en 3° B participaron 22 adolescentes (70.9 %) de los 31 inscritos en este grupo. Por tanto, 9 (29 %) no participaron en esta exploración.

De las y los alumnos del grupo 3° C, respondieron el diagnóstico 18 (60 %) y no se contó con la participación de 12 (40 %).

En el grupo 3° D 22 escolares (73.3 %) contestaron la exploración diagnóstica y 8 (26.6 %) no lo hicieron.

En lo que respecta al 3° E, el contraste es más notorio entre participantes y no participantes, ya que se recibieron las respuestas de 17 jóvenes (53.1 %), mientras que 14 (43.7 %) hicieron caso omiso a la solicitud.

Es importante señalar que la falta de participación por parte de algunas alumnas y alumnos, probablemente, se deba a las consecuencias que ha traído la pandemia de COVID-19, pues se llegaron a presentar enfermas y enfermos, defunciones o pérdidas de empleo por parte de alguna o algún familiar, situación que altera la dinámica en las familias y, sin duda, repercute en el aprovechamiento académico de las y los escolares.

Resultados.

De las y los alumnos participantes, el instrumento arrojó los siguientes resultados.

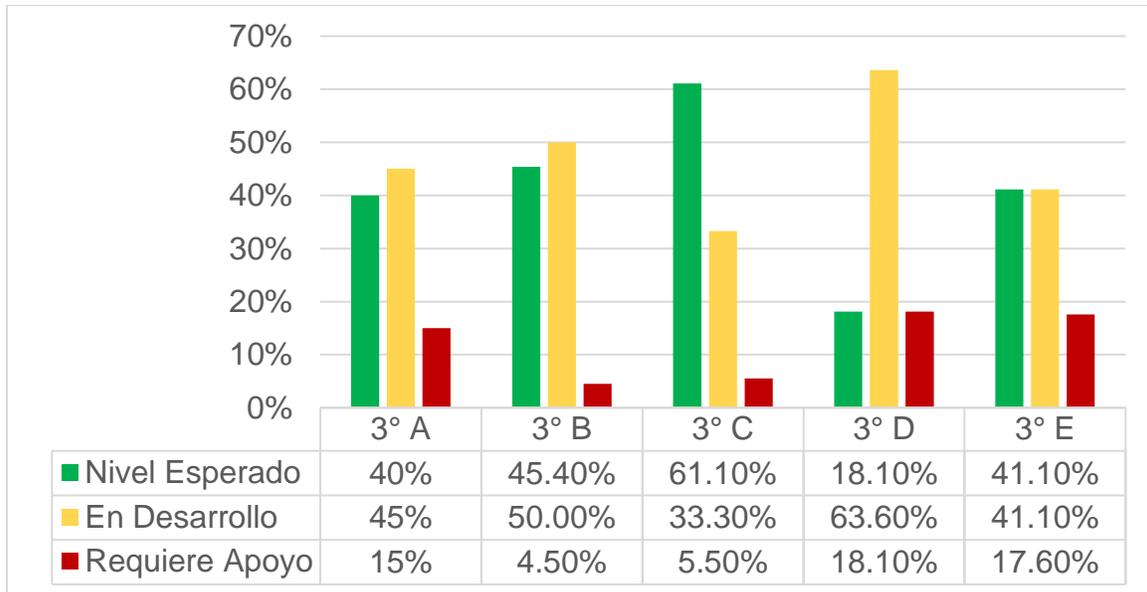


Figura 26. Resultados del diagnóstico, por grupo

En el grupo 3° A, 40 % de las y los estudiantes se ubicaron en el “Nivel Esperado” (NE) , mientras que 45 % de ellas y ellos (una o un estudiante más) se encontraban en el nivel “En Desarrollo” (ED). Una menor parte, 15 % se hallaron en el nivel Requiere Apoyo.

Respecto al grupo 3° B, el 45.4 % de las alumnas y alumnos se localizaron en el NE, 50 % en el nivel ED y solo una o uno de ellos que conforman el 4.5 % en el RA.

Por otra parte, el 61.1 % de escolares inscritas e inscritos en el grupo 3° C se hallaron en el NE, 33.3 % ED y 5.5 % en RA.

En 3° D el contraste es notorio, ya que una menor parte de la población muestra 18.1 % se identificaron en el NE y RA, respectivamente. El 63.6 % de las y los adolescente en el nivel intermedio denominado ED.

Por último, el grupo 3° E mostró el mismo porcentaje (41.1 %) tanto en el NE, como ED y 17.6 % en RA.

La gráfica anterior permitió visualizar el nivel de comprensión lectora que tienen las y los alumnos de cada grupo. Sin embargo, se consideró pertinente graficar de manera general los resultados que arrojó esta exploración diagnóstica.

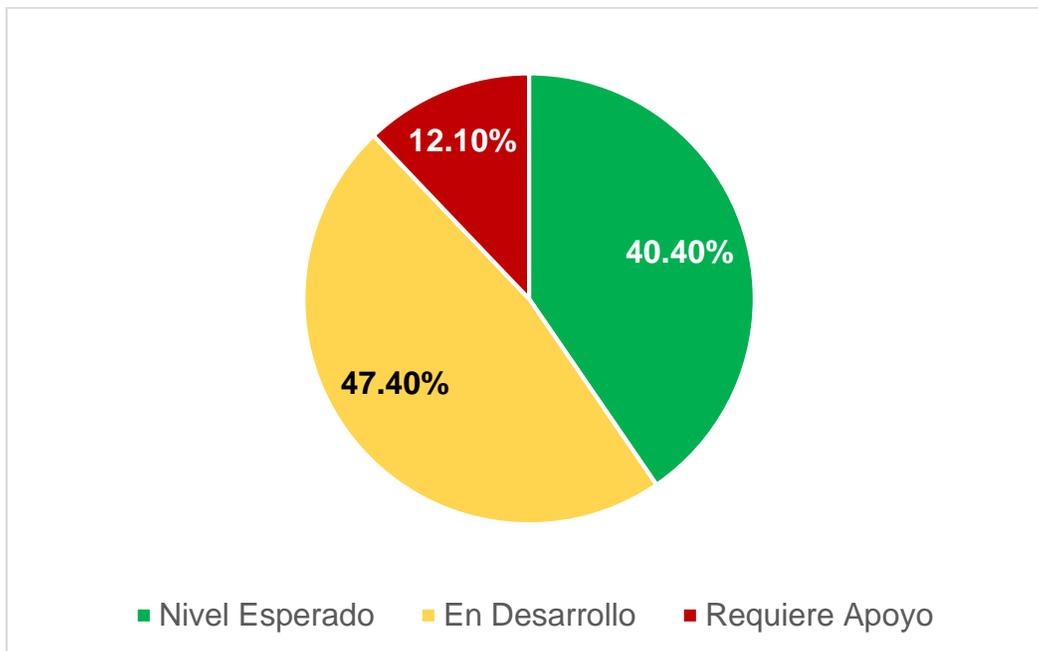


Figura 27. Resultados generales del diagnóstico (pretest)

A partir de esta gráfica se puede observar que, tomando como base la aplicación del diagnóstico, la mayoría de las alumnas y alumnos estaban en proceso de desarrollar su competencia lectora, mientras que el 40.4 % de las y los escolares ya tenían consolidada dicha competencia. Contrariamente, el 12.1 % Requerían Apoyo para desarrollarla.

Estos datos, permitieron al subdirector académico y a la profesora visualizar de dónde partir para desarrollar el plan de intervención, mismo que terminó de diseñarse en tres reuniones virtuales, considerando algunos ajustes.

Dentro de esas reuniones, el subdirector académico mostró a la profesora la pauta de acompañamiento que realizó para valorar su desempeño durante las reuniones virtuales con alumnas y alumnos; dicha pauta se hizo tomando como

base la propuesta del libro *La práctica pedagógica videograbada* (2006); sin embargo, se realizaron algunos ajustes para fines de esta intervención.

5.5 Desarrollo de la intervención

Implementación del curso-taller.

Sesión uno: pasos iniciales para analizar un texto continuo (anticipación y predicciones).

Se consideró comenzar el curso, explicando a las y los alumnos qué es un texto continuo, ya que, generalmente, “PISA organiza sus materiales de lectura precisamente en textos continuos (prosa) y textos discontinuos” (Saulés, 2012, p. 46). Además, tal como se enuncia en el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula, publicado por la SEP, la anticipación y predicciones:

Constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto. Así, el lector centra toda su actividad en obtener sentido al texto, su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste.

Durante esta primera sesión, la profesora se mostró un tanto nerviosa, ya que nunca había dado una clase virtual, así que, por momentos se percibía insegura al momento de explicar. Incluso, en pocas ocasiones solicitó la intervención de alguna alumna o alumno. Es probable que esto se haya presentado porque la profesora no había tenido contacto con sus escolares más que a partir de correos electrónicos o *Classroom*; además, al principio se percibía un poco de desconfianza, misma que se fue diciéndose cuando las pocas participaciones por parte de alguna o algún adolescente se llevaron a cabo en un clima de respeto, derivado de que la profesora, en todo momento, fue amable con las y los adolescentes.

Sobre la información brindada a las y los alumnos, en primera instancia, les explicó algunos elementos imprescindibles a considerar para comprender un texto: utilizar conocimientos previos y hacer preguntas a manera de hipótesis, entre otros.

Posteriormente, utilizando dos cuadros sinópticos, así como el extracto de un texto narrativo y de un poema escrito en verso; compartió las características que tienen los textos continuos. Para después, explicar en qué consisten la anticipación y predicciones con el propósito de comprender un texto. Luego, compartió el fragmento de una narración y de un texto expositivo; el primero, fue explicado por la profesora, mientras que en el segundo, participaron algunas alumnas y alumnos en su análisis.

Por último, como evaluación, compartió en *Classroom* un texto continuo para que cada adolescente pudiera analizarlo, a partir de cinco preguntas (tres cerradas, con cuatro opciones como respuesta y dos abiertas).

Sesión dos: generalización de un texto a partir de resúmenes.

La segunda sesión se llevó a cabo para explicarles a las y los jóvenes cómo generalizar la información a partir de resúmenes. Al respecto, Daniel Cassany (2003) propone que las personas cuando comprenden lo que leen:

- Resumen el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto).
- Sintetizan la información (saben utilizar palabras o componer frases que engloban y hacen abstracciones a partir de expresiones y conceptos más detallados del texto).
- Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo ha sido valorada por el emisor (relevancia textual según van Dijk), a pesar de que a ellos mismos pueda interesarles una selección diferente (p. 202).

Para esta segunda sesión, se utilizaron solamente textos expositivos, mismos que, por su manera de escribirse (en prosa, a partir de renglones y

párrafos), se consideran textos continuos. Se tomó como base la tipología expositiva porque es la que más leen las y los jóvenes durante su trayectoria académica; además que, también se encuentran con relativa frecuencia en las evaluaciones estandarizadas que participan.

A partir de los conocimientos previos que externaron las alumnas y alumnos, la docente definió qué es un resumen, algunas características (que puede hacerse de manera oral o escrita, por ejemplo), así como qué son las ideas principales en un texto.

Posteriormente, a partir de cinco preguntas guía que realizó en conjunto con las y los adolescentes, hizo el resumen de un texto sobre los animales invertebrados. Es importante distinguir que, a diferencia de la primera sesión, el desenvolvimiento por parte de la profesora mejoró, sustancialmente, ya que sus intervenciones fueron claras y utilizó ejemplos para reforzar la información presentada; asimismo, incentivó a sus alumnas y alumnos para que participaran con el propósito de corroborar si tuvieron claridad respecto a cómo realizar un resumen.

Después, presentó el fragmento de un texto relacionado a la Independencia de México y mostró seis preguntas guía, diferentes a las expuestas en el texto de animales invertebrados, para que las y los jóvenes pudiesen localizar la información relevante.

Esta segunda sesión estuvo caracterizada por una entusiasta participación de las alumnas y alumnos. En todo momento, se percibió un clima afectivo y respetuoso. La profesora durante el desarrollo de la sesión, se mantuvo atenta para resolver dudas, aunque por momentos tuvo algunas fallas técnicas propias del trabajo a distancia que se lleva a cabo; a pesar de ello, logró culminar la clase virtual de manera exitosa y comentó que, para reforzar lo visto en esta segunda sesión, subiría a Classroom un ejercicio el cual está diseñado a manera de cuestionario, con cuatro preguntas (dos de opción múltiple y dos abiertas).

Sesión tres: analizar la importancia del conocimiento léxico.

Una de las habilidades presentes para la comprensión lectora, es el conocimiento léxico al que también podemos llamar *vocabulario*. Al respecto, Cassany (2003) asevera que:

El aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse, *[pues]* permiten multiplicar las posibilidades de comprensión... La adquisición y uso del vocabulario se optimiza a través de los aprendizajes formales que ha recibido el individuo, pero también, y sobre todo, por sus experiencias y su contacto con materias y temáticas diversas (p. 378-379).

Por ello, para la tercera sesión del curso destinado a alumnas y alumnos de tercer grado, se consideró pertinente tratar el tema del conocimiento léxico; para el cual, la docente inició la reunión virtual definiendo de forma sencilla qué es *léxico*, cómo se adquiere, así como el uso de sinónimos, ya que éstos, permiten tener un vocabulario más amplio e, incluso, poder sustituir unas palabras por otras al momento de redactar, pero también cuando se lee.

Luego, les presentó un texto breve que tenía subrayada una palabra y mostró tres palabras que pudiesen sustituir a la que estaba subrayada, con el propósito de que las y los alumnos observasen que el uso de sinónimos permite una forma distinta de comprender alguna parte del texto y que esa sustitución no cambiaba el sentido de la información. Acto seguido, la profesora proyectó dos ejemplos más, ambos forman parte de un ensayo escrito por Octavio Paz; para resolver los ejercicios, solicitó el apoyo de sus estudiantes, con el propósito de corroborar si habían comprendido el análisis que ella hizo respecto al primer ejemplo que analizó; participaron de forma voluntaria dos alumnos, mismos que, de manera individual, resolvieron acertadamente el ejemplo asignado.

Por último, presentó un ejemplo más; en ese caso fue un texto informativo que hacía alusión a una noticia, en la cual, las y los alumnos debían analizar cuatro palabras para sustituirlas a partir de siete posibles sinónimos. Este ejercicio contó con la participación de varios jóvenes y el acompañamiento por parte de la

profesora, ya que, en algunos casos, resultó complejo para cierto joven responder con certeza.

Es importante señalar que esta tercera sesión se caracterizó, al igual que la segunda, por una participación activa y entusiasta en las y los alumnos, incluso, buscaban participar en todo momento. Además, la docente mostró seguridad al momento de responder dudas emitidas por las y los jóvenes, así como durante las explicaciones que brindó.

Para evaluar la tercera reunión virtual, compartió en *Classroom* el fragmento de un texto escrito por Octavio Paz, con cinco preguntas (cuatro de opción múltiple y una abierta).

Sesión cuatro: textos discontinuos y sus características.

En la sesión cuatro se abordó como tema los textos discontinuos, ya que permiten “ubicar y recuperar información, realizar inferencias sencillas o complejas, además de examinar y evaluar tanto el contenido como el lenguaje de los textos leídos (Saulés, 2012, p. 14). Los discontinuos, son aquellos textos cuya función es informar a partir de imágenes y diagramas; tal como lo hacen las infografías, gráficas, mapas y organizadores gráficos; por ejemplo.

La profesora inició explicando qué son los textos discontinuos, sus características y presentó seis, en un inicio. Lo importante en los textos discontinuos es comprender la breve información que presentan, misma que es reforzada por colores e imágenes, en la mayoría de los casos.

Una vez expuesto lo anterior, mostró a las y los jóvenes una gráfica sobre las capitales más contaminadas a nivel mundial y, a partir de tres preguntas, la docente fue analizando la información de esa gráfica, con el apoyo de algunas y algunos jóvenes. Posterior a ello, proyectó una infografía con información sobre los estados de la República Mexicana que en 2018 y 2019 implementaron políticas sustentables para erradicar el uso del plástico.

Para esta infografía, la docente consideró tres indicadores de análisis alusivos a los objetos de plástico que están prohibidos, los estados donde está prohibido el plástico y los estados donde aún no.

A pesar de que se percibió esmero en cuanto al diseño y desarrollo de la sesión por parte de la docente, las alumnas y alumnos se mostraron un tanto retraídos al momento de participar, pues fue, prácticamente nula su intervención cuando la profesora les preguntó si existían dudas. Además, a diferencia de la sesión dos y tres, pocas y pocos alumnos participaron de manera voluntaria; incluso, la mayoría mantuvieron su cámara apagada durante toda la reunión virtual. Ante ello, la docente en ningún momento les preguntó la razón; solo se limitó a cuestionarles en modo aleatorio para corroborar si estaban prestando atención o no.

Con el propósito de conocer si las y los escolares comprendieron los contenidos brindados en esta sesión, la docente diseñó un ejercicio con una infografía elaborada por la Secretaría de Salud de México sobre la COVID-19 y, colocó cinco preguntas (tres cerradas y dos abiertas). Este ejercicio fue publicado en *Classroom* para que las y los adolescentes pudieran responderlo.

Es probable que la actitud de las alumnas y alumnos se haya debido al cierre del segundo trimestre de evaluación. Es frecuente que, previo al término de cada trimestre las y dos docentes soliciten un número significativo de actividades a las alumnas y alumnos, ante ello, las y los escolares entran en un periodo de agotamiento físico y mental, mismo que pudo acentuarse por las mismas características del trabajo a distancia que han llevado a cabo durante el último año de su trayectoria académica.

Sesión cinco: repaso general y resolución de dudas.

La quinta sesión se llevó a cabo en menos tiempo, a diferencia de las anteriores. La docente retomó contenidos que consideró significativos, tomando como base los resultados de alumnas y alumnos sobre cada ejercicio publicado en *Classroom*.

Esta última sesión permitió también disipar dudas emitidas por alumnas y alumnos. En contraste con la sesión cuatro, esta última fue más dinámica y contó con la participación voluntaria de varias y varios adolescentes, donde además de responder cuestionamientos de la profesora, explicaron algunos temas que se expusieron en las sesiones previas, para que se constatará que fue significativo el curso, así como los ejercicios publicados en *Classroom*.

También, a modo de cierre, algunas y algunos jóvenes brindaron palabras de agradecimiento para la docente, ella, por su parte, respondió con gratitud.

Por último, resolvieron, individualmente, un cuestionario de comprensión lectora; mismo que se les aplicó como diagnóstico. Esta vez, para conocer el impacto del curso en el desarrollo de la competencia lectora de las y los estudiantes que cursan tercer grado de secundaria.

Capítulo 6. Resultados de la intervención

6.1 Evaluación del curso-taller

Con el propósito de que las alumnas y alumnos pudieran responder la evaluación final del curso, la profesora compartió el cuestionario en *Classroom*; el cual diseñó en un formulario de *Google* y otorgó tres días para dicha actividad, considerando el día en que se desarrolló la última reunión virtual del curso.

De esta evaluación final, se obtuvieron los siguientes resultados.



Figura 28. Participantes en la evaluación final

De las 154 alumnas y alumnos inscritos en tercer grado, 97 (63 %) respondieron la evaluación final, mientras que 57 (37 %) hicieron caso omiso a la solicitud.

Sobre el porcentaje de jóvenes que participantes en cada grupo, los resultados fueron:

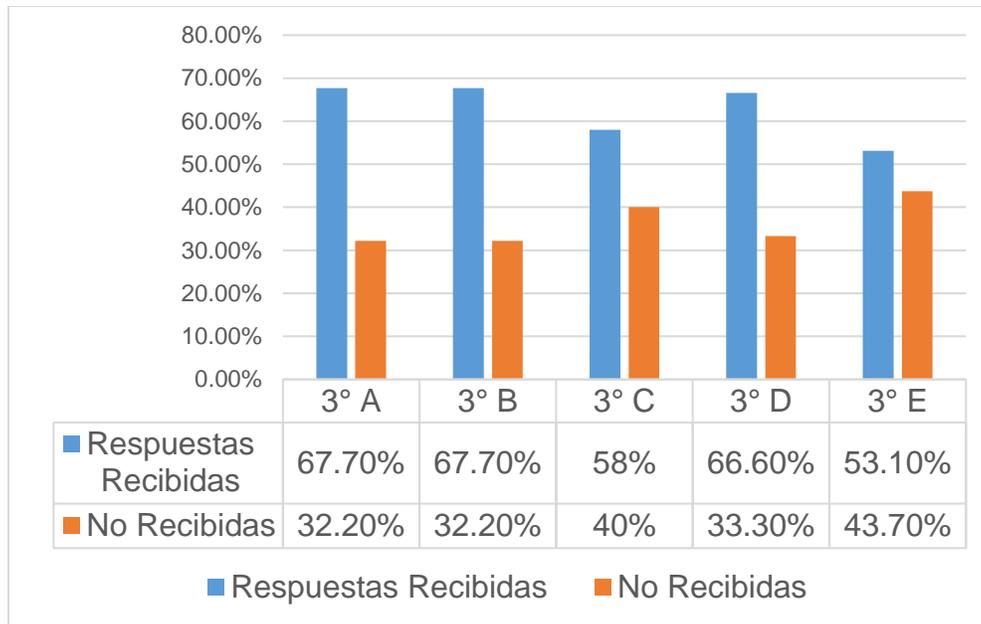


Figura 29. Participantes en la evaluación final de acuerdo a cada grupo

En 3° A participaron un total de 21 alumnas y alumnos (67.7 %), mientras que de 10 adolescentes (32.2 %) no se recibió ninguna respuesta.

Por otro lado, en 3° B participaron 21 adolescentes (67.7 %) de los 31 inscritos en este grupo. Por tanto, 10 (32.2 %) no participaron en esta exploración.

De las y los alumnos del grupo 3° C, respondieron 18 (58 %) y no se contó con la participación de 12 (40 %).

En el grupo 3° D 20 escolares (66.6 %) contestaron la exploración diagnóstica y 10 (33.3 %) no lo hicieron.

En lo que respecta al 3° E, el contraste es más notorio entre participantes y no participantes, ya que se recibieron las respuestas de 17 jóvenes (53.1 %), mientras que 14 (43.7 %) hicieron caso omiso.

Es importante señalar que es muy similar el número participantes entre la evaluación diagnóstica y la final.

Respecto a las y los participantes, se obtuvieron los siguientes resultados:

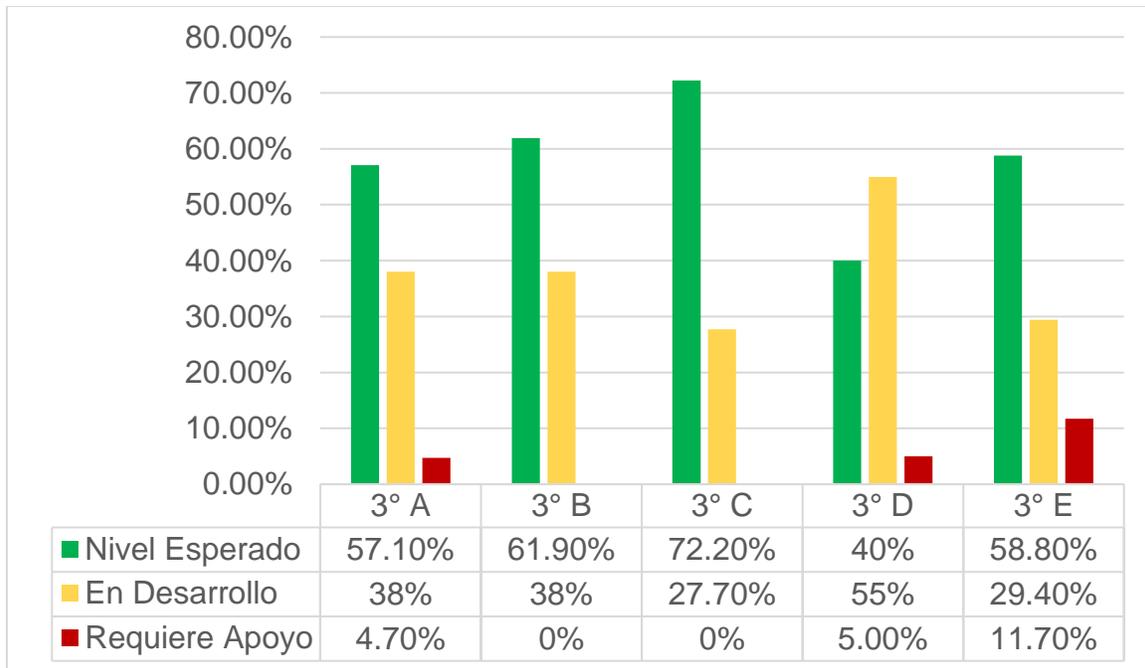


Figura 30. Resultados de la evaluación final, por grupo

En el grupo 3° A, 57.1 % de las y los estudiantes se ubicaron en el “Nivel Esperado” (NE), mientras que 38 % de ellas y ellos, se ubicaron en el nivel “En Desarrollo” (ED). Una menor parte, 4.7 % se halló en el nivel Requiere Apoyo.

Respecto al grupo 3° B, el 61.9 % de las alumnas y alumnos se localizaron en el NE, 38 % en el nivel ED y nadie se ubicó en el nivel RA.

Por otra parte, el 72.2 % de escolares inscritas e inscritos en el grupo 3° C se hallaron en el NE, 27.7 % ED y 0 % en RA.

En 3° D el 40 % de la población muestra se identificaron en el NE, 55 % de las y los adolescente en el nivel intermedio denominado ED, mientras que el 5 % en RA.

Por último, el grupo 3° E arrojó que el 58.8 % de las alumnas y alumnos se ubicaron en el NE, 29.4 % ED y 11.7 % en RA.

Además de estos resultados por grupo, a continuación se presentan los resultados generales de la evaluación final:

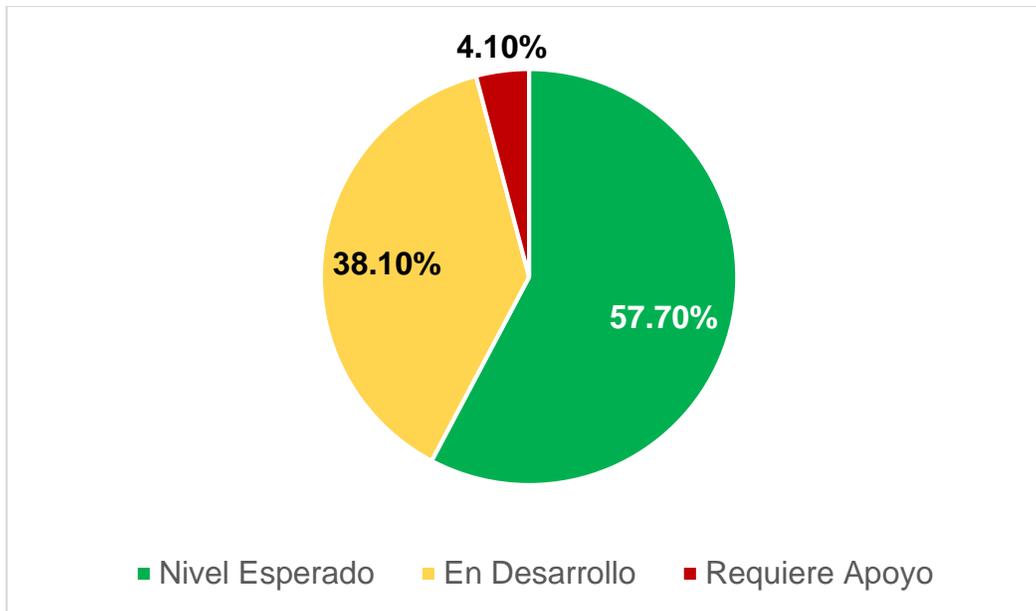


Figura 31. Resultados generales de la evaluación final (postest)

Es importante destacar que, a diferencia de la evaluación diagnóstica, el 57.7 % de las alumnas y alumnos se ubicaron en el NE; esto es, un incremento del 17.3 %

Para el nivel ED, se identifican el 38.1 % de las y los escolares; 9.3 % menos que en el instrumento diagnóstico; mientras que en el nivel RA, se halló al 4.1 % de adolescentes, lo que indica una reducción del 8 % sobre la evaluación diagnóstica.

6.2 Evaluación de resultados

Previo a implementar la intervención, se realizó un análisis de las secuencias didácticas diseñadas por la docente; en ellas se aprecia la lectura de algunos textos, pero no se observan actividades específicas para consolidar la competencia lectora en las y los escolares. Esta situación se confirmó al momento de entrevistar a la profesora, pues argumentó que, en clases presenciales, leía una vez a la semana con sus alumnas y alumnos para, posteriormente, realizarles un cuestionario a manera de examen. La lectura, casi siempre se realizaba de forma individual, mientras ella evaluaba algunos ejercicios realizados durante la semana.

Sin embargo, en la educación a distancia, no había favorecido ninguna actividad encaminada a la comprensión de textos. Se limitaba a publicar

indicaciones en *Classroom* que, en algunas ocasiones, ciertos escolares no entendían y se veía obligada a enviarles un mensaje para explicarles lo que debían realizar.

Por lo anterior, se hizo la construcción de un curso-taller entre la profesora de Español y el Subdirector Académico, toda vez que:

La función de la escuela y la verdadera responsabilidad profesional pasan por conseguir que nuestros alumnos logren el mayor grado de competencia en todas sus capacidades, invirtiendo todos los esfuerzos en superar los déficits que muchos de ellos arrastran por motivos sociales, culturales y personales (Zavala, 1998, p. 16).

Durante el diseño del curso-taller, la profesora mostró total apertura en cuanto a escuchar las recomendaciones del Subdirector Académico, así como para proponer acciones a considerar para el diseño del curso. Este trabajo se desarrolló en un clima de confianza y respeto, al aportar, ambas figuras, sus opiniones fundamentadas.

La profesora, al declararse neófita en el tema de las tecnologías, desconociendo, por ende, cómo convertirlas en un recurso de apoyo para el proceso de enseñanza, mostró un grado de inseguridad importante que, con el paso de las reuniones virtuales con el subdirector, fue aminorándose. Se consideró fundamental el uso de las TIC, así como una capacitación paulatina con la docente sobre algunos elementos importantes de estas tecnologías nuevas para ella, porque "...el rol del profesor y su preparación profesional es decisiva en la realización del cambio..." (Escudero, 1988, p. 4); y el propósito del trabajo realizado era, precisamente ese: realizar un cambio en beneficio de ella, así como de las alumnas y alumnos.

Una vez organizados los contenidos del curso-taller, se contemplaron algunos elementos para poder evaluarlo en cuanto al diagnóstico y la valoración final. Después de la indagación correspondiente sobre algunas posibles formas de evaluar, se consideró pertinente utilizar un instrumento de "...evaluación pretest-postest..." (Garaigordobil, 2007, p. 360) ya que, por sus propias características,

permite utilizar el mismo instrumento, previo al desarrollo del curso-taller y al término de este para identificar el impacto del desarrollo de los contenidos y dar cuenta si en las y los escolares hubo presencia de aprendizajes significativos; además como asegura Santos (1996) "...la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p. 5).

Posteriormente, se realizó el pretest, como se enuncia en el apartado Aplicación del diagnóstico, del presente documento; la mayoría de las y los alumnos (47.4 %) se ubicaban en el nivel de logro *ED*, cuando el 100 % debía estar en el *NE*, considerando que el instrumento utilizado fue acorde al grado que cursaban las y los escolares. Estos resultados permitieron al Subdirector Académico y a la profesora realizar algunos ajustes sobre el curso-taller ya diseñado, con la finalidad de aminorar las brechas que arrojó el diagnóstico, porque no se debe dejar de vista que el proceso evaluativo, cualquiera que sea, "...está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo" (Santos, 1996, p. 9); teniendo como eje la mejora permanente.

El curso-taller se llevó a cabo con éxito, aunque pudieron percibirse en algunas sesiones nerviosismo en las y los participantes, entusiasmo, cordialidad, respeto y, en ciertos casos, desinterés e incertidumbre o dudas. Todo ello porque, "los aprendizajes no se suman unos a otros, se reorganizan unos con otros" (Casanova, 1998, p. 80); y es por demás sabido, que los procesos de enseñanza y aprendizaje son complejos. También, todo ello se presentó porque la profesora no había interactuado con las y los menores a partir de una clase virtual y se dio casi a mitad del ciclo escolar. A pesar de ello, se generaron ambientes de aprendizaje óptimos para el alumnado.

Incluso, es probable que la participación intermitente de las y los adolescentes en algunas reuniones virtuales, se deba a que ciertas sesiones coincidieron con el término del trimestre. Entonces, el estrés previo al periodo de evaluación, propicia que las alumnas y alumnos no logren prestar la atención requerida, ante la demanda de actividades finales a realizar en cada una de las asignaturas que cursan.

Cabe señalar que, a lo largo de esta propuesta de intervención, fue muy similar el número de alumnas y alumnos participantes, desde la aplicación del pretest, hasta la última evaluación (postest). Esto se presentó de manera similar a lo largo de todo el ciclo escolar en las demás asignaturas, debido a que las y los alumnos enfrentaban alguna situación personal importante, derivada de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2.

Después de realizar las reuniones virtuales con alumnas y alumnos, la evaluación del postest permitió identificar que existió un avance en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora en las y los adolescentes que cursaban tercer grado; aunque, esto no significó asegurar el logro educativo de todas y todos como lo enuncian los planes y programas de estudio, debido a que son múltiples los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y a que, resulta complejo que se realice un acompañamiento particular a cada adolescente por parte de la profesora, debido al número de alumnas y alumnos que ella atiende. Sin embargo, una parte reducida (4.1 %) de las y los menores continuaron en el nivel de logro *RA*.

Una vez especificado lo anterior, se puede aseverar para dar respuesta a la pregunta de intervención, que se deben diseñar actividades permanentes para el mejoramiento de la comprensión lectora, las cuales deben tener intenciones y propósitos específicos, mismos que deben ser considerados durante el diseño de las secuencias didácticas. Asimismo, estas actividades no deben concebirse como una serie de acciones aisladas para el trabajo con las y los alumnos, pues, como su nombre lo indica, deben favorecerse de manera permanente, esto es, a lo largo del ciclo escolar.

Aunado a lo anterior, resulta fundamental que el desarrollo de la comprensión lectora se convierta en un propósito educativo institucional en donde toda la comunidad educativa trabaje para su consolidación, porque, como asevera Nieto (2003) “La mejora no concluye con su implementación. La parte más difícil es, precisamente, que se mantenga en el tiempo y se consolide hasta llegar a institucionalizarse” (2003, p. 281).

Conclusiones

Desde su fundación, la Universidad Pedagógica Nacional, pretende formar profesoras y profesores que transformen la educación que se ofrece en las instituciones educativas de México, a partir de encauzar a docentes investigadores capaces de identificar problemáticas que impacten en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando la perspectiva anterior, este documento da cuenta de un proyecto de intervención que se llevó a cabo en una escuela secundaria de la ciudad de México, el cual se realizó desde un enfoque de investigación acción, y por sus características, lejos de distraer la atención de las y los participantes a lo largo de todo el proceso, favoreció el mejoramiento de las prácticas que realizan en ese plantel educativo.

Por ello, a continuación se enuncian reflexiones que fueron observadas durante el desarrollo la intervención, debido a que identificarlas fue un factor determinante para detectar el logro de los objetivos planteados.

Por un lado, el diagnóstico permitió constatar que el 80 % de las profesoras y profesores identifican que una parte de su población estudiantil poseen bajo desempeño en la asignatura a su cargo y también en la comprensión de textos. Sin embargo, aseguran que la competencia lectora solo debe favorecerse en las clases de Español; por tal motivo se percibe un trabajo balcanizado, donde cada docente se centra en los aprendizajes esperados de su asignatura y no en las competencias básicas a desarrollar en las alumnas y alumnos, mismas que pueden favorecerse a partir de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre docentes y otras figuras educativas, donde se generen objetivos, metas y acciones como proyecto institucional.

Por otro lado, respecto a los géneros literarios que les agrada leer a las y los adolescentes, el 40 % del cuerpo docente de tercer grado asegura que información de las redes sociales, la maestra especialista de la UDEEI considera que literatura de terror; asimismo, la docente de Español comentó que novelas románticas y cómics.

En contraste con los comentarios anteriores, el 33 % del alumnado indicó que les gusta leer mitos y leyendas, mientras que 21.6 % seleccionaron poemas y novelas. A partir de esto, se observa que el personal de la institución que debe trabajar en conjunto para favorecer la competencia lectora en las alumnas y alumnos, no reconoce gustos e intereses de las y los jóvenes. Si acaso, logra acercarse a la respuesta la docente de Español; seguramente, derivado del trabajo que realiza de forma cotidiana con sus estudiantes.

Además, el 70 % de las y los adolescentes de tercer grado, aseguraron que solamente leen cuando se les solicita hacerlo por cuestiones académicas; esto evidencia que aún no han logrado desarrollar interés por la lectura de textos fuera de la escuela y solo lo hacen a partir de las actividades que van realizando durante su trayectoria académica.

Respecto al trabajo que realizaba la docente de Español, previo a implementar la intervención, se observó que el desarrollo de la competencia lectora sí lo favorecía, pero sin un propósito claro y con acciones aisladas, ya que solo disponía de cincuenta minutos a la semana para que sus alumnas y alumnos leyeran un texto, casi siempre de manera individual, mientras la docente evaluaba algunas actividades en los cuadernos.

Entonces, al no contar con propósitos específicos y estrategias didácticas organizadas en sus planificaciones, el impacto de lo que realizaba era parcial en el logro educativo de las y los menores. Por lo anterior, se asegura que el diseño de secuencias didácticas es un factor para favorecer el logro de aprendizajes en cada alumna y alumno.

También, el acompañamiento docente por las figuras de liderazgo y, en este caso, a partir del trabajo que realizó la profesora de Español con el subdirector académico, resultó fundamental para favorecer la gestión pedagógica con miras a generar mejores prácticas en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de facilitar aprendizajes comprensivos en cada alumna y alumno.

Aunado a lo anterior, es importante puntualizar que la competencia lectora debe favorecerse de manera permanente, iniciando desde los primeros niveles de la educación básica con la alfabetización y fortaleciéndola cada día, para lograr que las y los jóvenes, al culminar tercer grado de secundaria, puedan comprender lo que leen, sin importar la tipología textual y, que la lectura de textos forme parte de sus intereses para no realizarlo solo como requisito escolar.

En otro orden de ideas, evaluar el proyecto de intervención considerando la técnica de pretest y postest permitió dar cuenta del nivel de comprensión lectora que tenían las alumnas y alumnos, previo a la implementación del proyecto y el impacto que tuvo al terminarlo.

El pretest arrojó que el 40.4 % de las alumnas y alumnos se ubicaban en el Nivel Esperado de comprensión lectora, de acuerdo al grado que cursaban, el 47.4 % se situaban en el nivel de logro En Desarrollo y el 12.1 % Requerían Apoyo para desarrollar la competencia lectora.

Mientras que, el postest indicó que después de la implementación del proyecto, el 57.7 % del alumnado se ubica en el Nivel Esperado, 38.1 % En Desarrollo y solo el 4.1 % aún Requieren Apoyo.

A partir de los resultados anteriores, se puede asegurar que la evaluación es fundamental, pues permite identificar de dónde se parte y a dónde se ha llegado. También indica que la intervención pudo lograr que, un porcentaje de las y los escolares, avanzaran en el desarrollo de su competencia lectora; sin embargo, no se consolidó en todas y todos, tal como lo establecen los planes y programas de estudio.

Incluso, durante el desarrollo de la intervención, se pudo constatar que asegurar el logro educativo sobre la comprensión lectora en cada estudiante, depende de múltiples factores inherentes y no con el contexto escolar, situación que complica generalizar actividades para todo el alumnado.

Asimismo, se sugiere centrar la mirada en aquella población que logra ubicarse en el nivel de desempeño más bajo (Requiere Apoyo), pues esto indica

que su competencia lectora es por demás deficiente y demandan una valoración y acompañamiento particular.

Por lo anterior y una vez realizada la intervención, se puede señalar que los objetivos planteados en el Capítulo 1 de este trabajo, favorecieron un sustantivo análisis sobre la problemática detectada, ya que se logró observar que, en un inicio, el profesorado no identifica con claridad los conocimientos previos e intereses del alumnado. Además, al no contar con labores colegiadas, las y los jóvenes que enfrentan NEE, por más mínimo que resulte el ajuste razonable, no se realizaba y, por ende, las estrategias didácticas implementadas por la docente, no lograban desarrollar aprendizajes comprensivos en esta población escolar.

Aunado a lo anterior, se logró detectar que no se consideraban los gustos e intereses de las y los estudiantes en torno a los temas, tramas y tipología textual. Esta área de oportunidad logró observarse a partir de los instrumentos aplicados que dieron soporte al diagnóstico.

Respecto al diseño y desarrollo de la intervención que se llevó a cabo a distancia en su totalidad y que se enuncia en el apartado 5.3.1 se puede determinar que fue aprovechable trabajar en esta modalidad, debido a que se generaron estrategias didácticas interesantes para la mayoría de las alumnas y alumnos. Fue funcional debido a que todo el alumnado contó con los recursos tecnológicos, mientras que la población estudiantil que no participó fue por factores relacionados a la pandemia de Coronavirus, como se detalla en el apartado 5.4.

Sobre los niveles de competencia lectora que alcanzaron las alumnas y alumnos, una vez realizada la implementación y aplicado el postest, se observa un avance significativo, pues 17 % más del alumnado, se ubicaron en el Nivel Esperado de comprensión lectora; mientras que la población ubicada en el nivel Requiere Apoyo, se redujo 8 % lo que indica a todas luces que la intervención logró cumplir cabalmente los objetivos planteados e incidió de forma significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje; pues por un lado, la gestión pedagógica permitió mejorar el proceso de enseñanza, situación que favoreció aprendizajes

comprensivos en el alumnado y, por ende, su competencia lectora se desarrolló favorablemente.

Sin embargo, aún existen escolares que Requieren Apoyo y esto indica que no lograron aprendizajes comprensivos o su desarrollo fue parcial. Una vez detectada a esta población, se les cuestionó sobre sus impresiones a lo largo de la intervención.

Entre los comentarios más comunes estuvieron que les resultó sumamente complicado realizar las actividades, debido a la demanda de tareas en otras asignaturas, también comentaron que no tuvieron oportunidad de estar en todas las sesiones virtuales. En otros casos, no se logró tener contacto con las alumnas y alumnos.

Por último, es necesario recalcar que, si bien esta propuesta fue diseñada para aplicarse a distancia, contiene todos los elementos para ajustarla en sesiones presenciales e incluso, considerar los recursos tecnológicos si cuenta con ellos el plantel educativo, pues resulta altamente probable que la interacción de manera presencial entre las y los actores favorezca para generar un clima afectivo y de confianza que tal vez sea complicado generar a partir de los monitores.

Referencias

- Aguerrondo, I. C. (2011). Propuesta de Indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14.
- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.
- Antúñez, S. (1998). *El proyecto educativo de centro*. D. F.: Graó.
- Bustos, A., & Montenegro, C. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Revista de estudios sobre lectura*, 89-106.
- Caracas, B., & Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. *Perfiles Educativos*.
- Caride, J., & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 65-80.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Díaz, M. A., & Flores, G. (2010). *México en PISA 2009*. México, D. F.: INEE.

- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 69-76.
- Escudero, J. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (p. 248). Madrid: Narcea ediciones.
- Farrach, G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 5-19.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Paidós.
- Flores-Macías, R., & Jiménez, J. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 581-605.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La muralla.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de psicología*, 357-376.
- García, M. A., & Arévalo, M. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 155-174.
- González, M. T. (2003). Cultura y subculturas organizativas. En M. T. González, *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos* (p. 169-183). Madrid: Pearson.
- Güemes-Hidalgo, & Ceñal. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 233-244.
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología*, 663-680.

- Guevara, Y., & Cárdenas, K. (2015). Niveles de comprensión lectora en alumnos de secundaria. Una comparación por tópico. *UNAM*, 13-23.
- Hernández, R., Fernández, C., & Bapstista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGrawHill.
- INEE. (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2019). *Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos*. Ciudad de México: INEE.
- INEGI. (26 de 03 de 2020). *INEGI*. Obtenido de INEGI: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb19.pdf
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. Barcelona: Octaedro, S. L.
- Loera, A., Hernández, R., Rangel, A., & Sánchez, J. (2006). *La práctica pedagógica videograbada*. México: UPN.
- Luna, A., & García, L. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Ensayos pedagógicos*, 73-92.
- Moreno, C., & Guzmán, F. (2017). Los Hábitos de Lectura y Escritura en los Estudiantes de Educación Primaria: un Análisis Dentro y Fuera de la Escuela. *Monográfico II*, 117-137.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Muñoz, J., & Ríos de Deus, M. (2019). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29.
- Nieto, J. (2003). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M. T. González, *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos* (p. 328). Madrid: Pearson.

- Nieto, J. M. (2003). El cambio planificado en los centros escolares. En M. T. González, *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos* (p. 243-261). Madrid: Pearson.
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. París, Francia: OCDE.
- OCDE. (11 de Junio de 2020). OCDE. Obtenido de OCDE: <https://www.oecd.org/acerca/>
- Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En E. Marti, & J. Onrubia, *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (p. 15-33). Barcelona: ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado).
- Pérez, J., & González. (2019). Acoso sexual laboral y estrés en docentes de enseñanza media superior de una universidad pública de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 77-86.
- Portela, A. (2003). Planificación y estrategia en los centros escolares. En M. T. González, *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos* (p. 207-223). Madrid: Pearson.
- Pozner, P. (2000). *Liderazgo*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos de reforma educativa. En R. Ramírez, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (p. 254). Ciudad de México: Senado de la República .
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Madrid, España: Plaza y Valdés.
- Ruggero, J., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Revista de estudios sobre lectura*, 25-42.

- Saenz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, 95-120.
- Salazar, D. (1995). Adolescencia, cultura y salud. En M. Maddaleno, *La salud del adolescente y del joven* (p. 18-26). Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, 5-13.
- Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA*. México: INEE.
- SEP. (2006). *Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2011). *Competencias para el México que queremos: Hacia PISA 2012*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Español*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2018). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2018-2019*. Ciudad de México: Dirección General de Planeación Programación y Evaluación Educativa de la Autoridad Educativa Federal.
- SEP. (2018). *Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (22 de noviembre de 2020). *PLANEA*. Obtenido de PLANEA: <http://planea.sep.gob.mx/>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Nueva York, Estados Unidos: UNESCO.

- UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2019). *La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala*. Francia: UNESCO.
- Valencia, J. (1996). ¿Quiénes son los estudiantes de secundaria? En I. E. Oaxaca, *La educación secundaria. Cambios y perspectivas* (p. 223-230 y 244-247). Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Ambiental de Oaxaca.
- Y., G. J. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 78-90.
- Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 70-81.
- Zamora, P. (2013). La concepción de identidad en la adolescencia. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 57-63.
- Zavala, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Anexos

Instrumentos del diagnóstico

PRIMERA ENCUESTA A PROFESORES DE TERCER GRADO

La siguiente encuesta tiene como propósito conocer su opinión sobre la comprensión lectora que poseen los alumnos inscritos en tercer grado.

Instrucciones: lea cada uno de los reactivos y seleccione la opción con la que está totalmente de acuerdo.

- 1. Los/as alumnos/as con bajo aprovechamiento académico en mi asignatura, tienen problemas de comprensión lectora:**
 - a) Siempre.
 - b) Casi siempre.
 - c) Nunca.

- 2. Considero que la comprensión de textos solo debe favorecerse en la clase de Español:**
 - a) Sí.
 - b) No.

- 3. Cuando un alumno/a no entiende lo que lee, le explico de qué trata el texto:**
 - a) Siempre.
 - b) Casi siempre.
 - c) Nunca.

- 4. La mayoría de mis alumnos/as logran entender las instrucciones que les doy por escrito:**
 - a) Siempre.
 - b) Casi siempre.
 - c) Nunca.

- 5. La mayoría de mis alumnos/as entienden lo que leen, sin importar la temática que aborde el texto:**
 - a) Siempre.
 - b) Casi siempre.
 - c) Nunca.

- 6. Cuando identifico que un/a alumno/a enfrenta conflictos para entender algún texto, platico con la profesora de Español para trabajar en conjunto:**

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

7. En mis clases, frecuentemente, invito a los/as alumnos/as para que lean textos solo sobre temas relacionados a mi asignatura:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

8. Lo que más les gusta leer a mis alumnos/as son:

- a) Cuentos y fábulas.
- b) Mitos y leyendas.
- c) Poemas y novelas.
- d) Cómics y mangas.
- e) Información de las Redes Sociales.

9. ¿Logro identificar a los/as alumnos/as que les agrada leer textos relacionados a la asignatura que yo les imparto?

- a) Sí.
- b) No.

10. ¿A usted le agrada leer?

- a) Sí.
- b) No.

11. En el transcurso de este año, he leído sobre mi asignatura:

- a) Artículos académicos/científicos.
- b) Libros especializados.
- c) Periódicos.
- d) Ninguna de las anteriores.

12. En caso de que sí haya leído algún texto sobre su asignatura, descríbalo brevemente:

GUION PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA MAESTRA ESPECIALISTA DE LA UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA (UDEEI)

Esta entrevista tiene como propósito conocer el trabajo que la UDEEI realiza con los/as alumnos/as que enfrentan Necesidades Educativas Especiales y su impacto en la comprensión lectora.

- ¿En qué institución se formó y qué especialidad eligió?
- ¿Qué influyó en usted para que decidiera ser maestra especialista?
- ¿En qué niveles educativos ha trabajado y cuánto tiempo ha estado en cada uno?
- ¿Cuáles fueron sus primeras impresiones sobre el trabajo que se realiza en las escuelas?
- Actualmente, ¿tiene las mismas impresiones?
- ¿Cuántos años tiene de servicio?
- ¿Cuáles fueron sus primeras impresiones sobre el trabajo que se lleva a cabo en la secundaria?
- Actualmente, ¿tiene las mismas impresiones?
- ¿Es igual el trabajo que realiza en la secundaria al que ha realizado en otro nivel educativo?
- ¿El tiempo que usted labora en la secundaria, considera que es suficiente?
- En la secundaria, ¿cuál es la condición médica más común que atiende la UDEEI y qué servicio brinda a los/as alumnos/as?
- ¿Cuántos alumnos/as de tercer grado atiende la UDEEI y qué NEE enfrentan?
- ¿Existe disposición por parte de los padres de familia para colaborar con el trabajo de la UDEEI?
- ¿Durante el trabajo a distancia, cómo ha apoyado a los/as alumnos/as?
- ¿Piensa que es importante motivar a los alumnos para que lean? ¿Por qué?
- ¿Considera que la profesora de Español en tercer grado realiza flexibilidad curricular para incluir a los/as alumnos/as que enfrentan NEE?
- ¿De qué manera colabora usted con ella?
- ¿Considera que los/as alumnos/as de tercer grado que enfrentan NEE tienen el mismo nivel de comprensión lectora respecto a los estudiantes *regulares*?
- (Si lo tienen) ¿Cómo lo han logrado?
- (Si no lo tienen) ¿Podrían alcanzarlo?
- ¿Qué nivel de comprensión lectora pueden llegar a tener?
- ¿Cómo cree que se logra?
- ¿Ha trabajado alguna estrategia para consolidar la comprensión lectora, junto con la profesora de Español?
- (Si la respuesta es afirmativa) ¿Qué hicieron y cuál fue el resultado?
- (Si la respuesta es negativa) ¿Por qué?
- ¿A usted, le agrada leer?

- (Si la respuesta es afirmativa) ¿Qué le agrada leer?
- (Si la respuesta es negativa) ¿Por qué?
- ¿Qué géneros literarios considera que prefieren leer los/as alumnos/as que atiende la UDEEI?
- ¿Qué considera que es más importante: leer rápido o entender un texto?
- ¿Considera que usted tiene una sólida comprensión lectora?

GUION PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA PROFESORA DE ESPAÑOL

Esta entrevista tiene como propósito conocer sus gustos por la docencia, así como identificar algunas prácticas pedagógicas que diseña para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes de tercer grado.

- ¿Qué influyó en usted para que decidiera ser profesora?
- ¿En qué institución se formó y por qué eligió Español?
- ¿Cuáles fueron sus primeras impresiones al estar frente a un grupo?
- Actualmente, ¿tiene las mismas impresiones?
- ¿Cuántos años tiene de servicio?
- De los contenidos que propone el Plan de Estudios de Español, ¿Cuál o cuáles son de su agrado y por qué?
- ¿Existe algún contenido o aprendizaje esperado que no le agrada?
- ¿Piensa que es importante motivar a los alumnos para que lean? ¿Por qué?
- (Si los motiva) ¿Cómo lo hace?
- (Si no los motiva) ¿Por qué?
- ¿Diariamente destina algún tiempo de su clase para leer con los alumnos o cuál es la estrategia que usted lleva a cabo?
- ¿Las actividades de lectura, las enuncia en su secuencia didáctica?
- ¿Conoce qué dice el Programa de estudios sobre las denominadas “actividades permanentes”?
- ¿Cómo elige los textos que leen en clase?
- ¿A usted, le agrada leer?
- ¿Considera que los textos les agradan a sus estudiantes?
- ¿Qué géneros prefieren leer los alumnos?
- ¿Usted les narra historias o considera solo materiales impresos?
- ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes comprendan lo que leen?
- ¿Cree que todos entienden lo que leen?
- ¿Realiza algunas adecuaciones para los estudiantes que enfrentan NEE o todos los alumnos leen lo mismo?
- ¿En el plantel existe un profesor de UDEEI para realizar adecuaciones con los alumnos que enfrentan NEE?
- (Si existe) ¿Cómo colabora con usted?
- ¿Qué considera que es más importante: leer rápido o entender un texto?
- ¿Considera que usted tiene una sólida comprensión lectora?

PRIMERA ENCUESTA A ESTUDIANTES DE TERCER GRADO

La siguiente encuesta tiene como propósito conocer tu opinión sobre algunos aspectos que realizas en la asignatura de Español, relacionados específicamente, a la lectura de textos.

Instrucciones: lee cada uno de los reactivos y selecciona la opción con la que estás totalmente de acuerdo o escribe lo que se solicita.

1. Considero que leer un texto es divertido:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

2. Prefiero leer textos que sean de corta extensión:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

3. ¿Qué hechos han sucedido para que me guste o no leer?

4. En toda mi vida, he leído más de tres libros:

- a) Sí.
- b) No.

5. Los títulos de tres libros que he leído son:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

6. Escribe, brevemente, la historia del libro que más me ha gustado:

7. Solo leo cuando debo hacer una tarea o trabajo escolar:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

8. Me resulta difícil entender lo que leo:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

9. Cuando no entiendo algo en un texto, solicito ayuda a la profesora:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

10. Me agradan las lecturas que hacemos en la clase de Español:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

11. La profesora, en sus clases, siempre nos motiva para leer:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

12. La profesora narra historias en la clase y después nos pregunta algunos hechos:

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Nunca.

13. La narración hecha por la profesora que más me ha impactado es:

14. Lo que más me gusta leer son:

- a) Cuentos y fábulas.
- b) Mitos y leyendas.
- c) Poemas y novelas.
- d) Cómics y mangas.
- e) Información de las Redes Sociales.

Instrumentos de la implementación

PAUTA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LAS CLASES VIRTUALES

Fecha:

Tema:

Grado y grupos:

Hora:

Alumnas y alumnos asistentes:

A. Contenido

(Marque con una X la opción adecuada)

1. ¿La o el docente inicia puntualmente la sesión?

Sí		Observaciones
No		

2. ¿La o el docente conoce el tema de la sesión?

Sí		Observaciones
Lo infiere		
No		

3. ¿La profesora o el profesor identifica el objetivo de la lección?

Sí		Observaciones
Lo infiere		
No		

4. ¿La o el docente utiliza materiales de apoyo?

Sí		Observaciones
Lo infiere		
No		

5. ¿La o el docente guía la atención de las y los alumnos mediante preguntas y/o señalizaciones que permitan comprender de mejor manera sus aportaciones?

Sí		Observaciones
Lo infiere		
No		

6. ¿La profesora o el profesor considera el uso de organizadores gráficos para presentar la información?

Sí		Observaciones
Lo infiere		
No		

7. ¿La profesora o el profesor enlaza el tema de la clase con otros temas de su asignatura o de otras materias?

Sí		Observaciones
Lo infiere		
No		

8. ¿Cuántos temas desarrolla la o el docente durante la reunión virtual?

9. ¿Corresponde el propósito del tema al programa de la asignatura?

Sí		Observaciones
No		

10. ¿Promueve la elaboración de conclusiones por parte de las y los alumnos?

Sí		Observaciones
No		

B. Ambiente durante el desarrollo de la sesión virtual

11. ¿Las y los alumnos escuchan con atención mientras la profesora o el profesor intervenga en la sesión virtual?

Sí		Observaciones
No		

12. ¿La o el docente trata con respeto a sus alumnas y alumnos?

Sí		Observaciones
Algunas veces		
No		

13. ¿Aparecen evidencias de que existe confianza entre la o el maestro y sus alumnas o alumnos?

Sí		Observaciones
No		

14. ¿La o el maestro se muestra nervioso?

Sí		Observaciones
Algunas veces		
No		

15. ¿La o el docente muestra entusiasmo por enseñar?

Sí		Observaciones
Algunas veces		
No		

16. ¿Las y los alumnos se muestran respeto?

Sí		Observaciones
Algunas veces		
No		

17. ¿Las y los alumnos colaboran entre sí para realizar las actividades?

Sí		Observaciones
Algunas veces		
No		

18. ¿Las y los alumnos muestran entusiasmo por aprender?

Sí		Observaciones
Algunos/as		
No		

19. ¿La maestra o el maestro logra atraer la atención de sus alumnas y alumnos?

En todo momento		Observaciones
En algún momento		
En ningún momento		

20. ¿La maestra o el maestro logra atraer la atención de sus alumnas y alumnos?

En todo momento		Observaciones
En algún momento		
En ningún momento		

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO (PRETEST) DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES DE TERCER GRADO

***Instrucciones:** lee con atención el siguiente texto y, posteriormente, responde las preguntas, seleccionando el inciso que consideres correcto.*

EXPERIENCIAS CERCANAS A LA MUERTE

Muchas personas que estuvieron clínicamente muertas y revivieron, experimentaron una serie de vivencias que en conjunto se clasifican como experiencias cercanas a la muerte, o NDE por sus siglas en inglés. El médico Pim van Lommel y un grupo de investigadores del Hospital Rijnstate, de Holanda, realizaron el estudio más completo que se ha hecho a la fecha de este fenómeno y publicaron sus resultados en el volumen 358 de la prestigiada revista médica inglesa The Lancet. Sus descubrimientos son muy interesantes ya que contribuyen al conocimiento de cómo funciona la mente.

Los investigadores definen muerte clínica como un periodo en el que se da una falta de conciencia por un insuficiente suministro de sangre en el cerebro, debido a que la circulación sanguínea, la respiración, o ambas son inadecuadas. Si en esta situación no se administra una resucitación cardiopulmonar en un lapso de cinco a 10 minutos, el daño al cerebro será irreparable y el paciente morirá. Las NDE son la serie de recuerdos que reportan los pacientes que han estado clínicamente muertos y son resucitados, y que incluyen elementos específicos como experimentar sensaciones muy placenteras, un desdoblamiento en el que ven su cuerpo desde afuera, viajar por un túnel, ver una luz, encontrarse con parientes que han muerto o ver un resumen de su vida, como una película que pasa a gran velocidad. Las NDE se han reportado en muchas circunstancias, por ejemplo, en personas que han sufrido paro cardíaco, debido a daños cerebrales por traumatismos, hemorragias cerebrales, intentos de suicidio o asfixia, entre otras. También han tenido estas experiencias personas con enfermedades graves, o que sufren depresiones profundas, o personas perfectamente conscientes y sanas, sin ninguna razón aparente.

El estudio se llevó a cabo con 344 pacientes en 10 hospitales de Holanda que sufrieron muerte clínica causada por paros cardíacos y posteriormente fueron resucitados. Unos cuantos días después, en cuanto estuvieron suficientemente restablecidos, los investigadores entrevistaron a los pacientes. También compararon los datos demográficos, médicos, farmacológicos y psicológicos de los que reportaron NDE y los que no lo hicieron. Sesenta y dos pacientes (18 % del total) reportaron haber tenido NDE; todos recordaban algunos hechos que sucedieron ante la muerte clínica y para ninguno de ellos la experiencia fue negativa. En el estudio no se encontró ninguna relación entre la ocurrencia de NDE y la duración o gravedad del paro cardíaco ni con las medicinas usadas; es decir que no se encontraron factores médicos que pudieran explicarlo. Tampoco factores psicológicos (como son el miedo a la muerte o la creencia en ideas religiosas) fueron determinantes para que las personas tuvieran (o no) estas experiencias. La única relación que encontraron fue que los más jóvenes (especialmente aquéllos menores de 60 años) y las mujeres (incluso las que tenían 60 años o más) tuvieron NDE con mayor frecuencia.

Se han propuesto varias hipótesis sobre el origen de las NDE. Algunos investigadores piensan que éstas las causan cambios fisiológicos del cerebro, como los que suceden a partir de la muerte de células del cerebro por la falta de oxígeno, pero si esto fuera así, todos los pacientes del estudio deberían haberlas experimentado y sólo lo hizo el 18 %

La duda más importante que plantea la investigación es la siguiente: ¿cómo puede una persona tener una conciencia clara y saber lo que pasa a su alrededor durante el lapso que dura la muerte clínica, cuando el electroencefalograma denota una ausencia de actividad cerebral? Esto todavía no se sabe, pero lo que es seguro es que estos estudios están modificando las ideas que tenemos de la relación mente-cerebro.

Martha Duhne, en Revista ¿Cómo ves?, UNAM, año 4, núm. 39, México, p. 7.

Sección de preguntas:

1. ¿De qué trata el texto?

- a) Sobre los resultados de una investigación acerca de la experiencia que tuvieron algunas personas que estuvieron clínicamente muertas. Posterior a esto, revivieron y algunas relataron que tuvieron la sensación de viajar por un túnel, ver una luz o encontrarse con familiares fallecidos.
- b) Sobre los resultados de una investigación acerca de la experiencia que tuvieron algunas personas que estuvieron clínicamente muertas y, luego de su recuperación, los investigadores entrevistaron a estos pacientes.
- c) Sobre la experiencia que tuvieron el médico Pim van Lommel y un grupo de investigadores del Hospital Rijnstate al estar en muerte clínica y cómo vivieron algunos eventos, tales como: viajar por un túnel o encontrarse con familiares fallecidos.
- d) Sobre la experiencia que tuvieron el médico Pim van Lommel y un grupo de investigadores del Hospital Rijnstate al encontrarse con parientes que han muerto o ver un resumen de su vida como una película que pasa a gran velocidad.

2. ¿En qué país se realizó el estudio que se menciona?

- a) En Inglaterra.
- b) En Rijnstate.
- c) En Holanda.
- d) En Holanda, en el hospital Rijnstate.

3. ¿Dónde se publicaron los resultados?

- a) En una revista médica.
- b) En la prestigiada revista médica inglesa The Lancet
- c) En el volumen 358.
- d) En la revista médica The Lancet.

4. ¿Qué son las experiencias cercanas a la muerte (NDE)?

- a) Son la serie de recuerdos que reportan los pacientes que han estado clínicamente muertos y son resucitados.
- b) Son estudios que se llevaron a cabo con 344 pacientes que fueron resucitados.
- c) Son estudios que se llevaron a cabo con 62 % de pacientes que fueron resucitados.
- d) Son la serie de recuerdos que reportan los pacientes que han estado clínicamente muertos y son resucitados, y que incluyen elementos específicos como experimentar sensaciones muy placenteras.

5. ¿Cuáles son, de acuerdo con la lectura, algunas causas que originan las NDE?

- a) Cambios fisiológicos del cerebro, como los que suceden a partir de la muerte de células del cerebro por la falta de oxígeno.
- b) La gravedad del paro cardíaco y factores psicológicos.
- c) Cambios fisiológicos del cerebro.
- d) Factores psicológicos y la edad.

INDICADORES

PREGUNTA	RESULTADOS	
1	a) NE	3
	b) ED	2
	c) RA	1
	d) RA	1
2	a) RA	1
	b) RA	1
	c) NE	3
	d) ED	2
3	a) RA	1
	b) NE	3
	c) RA	1
	d) ED	2
4	a) ED	2
	b) RA	1
	c) RA	1
	d) NE	3
5	a) NE	3
	b) RA	1
	c) ED	2
	d) RA	1

15 a 13	Nivel Esperado	El alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado, con un buen nivel de comprensión.
12 a 10	En Desarrollo	El alumno presenta algunas de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que su desempeño es inconsistente.
9 o menos	Requiere Apoyo	El alumno presenta un deficiente nivel de comprensión.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No.		TURNO MATUTINO	
ACTIVIDAD PERMANENTE: CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA			
PROFESORA: ASIGNATURA: ESPAÑOL III	<i>TERCER GRADO</i>	GRUPOS: A, B, C, D, E	EJE TRANSVERSAL EDUCACIÓN AMBIENTAL
ESTÁNDAR CURRICULAR QUE SE CONSIDERA PARA EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Procesos de lectura e interpretación de textos, el cual implica que la o el alumno: emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.			ENFOQUE DE LA ASIGNATURA: Comunicativo y funcional, basado en práctica sociales de lenguaje
PROPOSITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. (Que las y los alumnos): interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.			
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: *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.			

SESIÓN UNO: Pasos iniciales para analizar un texto continuo (anticipación y predicciones)		
TEMAS DE REFLEXIÓN	TIEMPO	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Propiedades y tipos de textos. • Comprensión e interpretación. 	1 Periodo lectivo	La o el alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Conoce el propósito del curso sobre comprensión lectora cómo se desarrollará. • Identifica algunos componentes que permiten analizar un texto como vía para su comprensión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Anticipar lo que dirá un escrito. ○ Utilizar conocimientos previos. ○ Construir un significado. ○ Hacer hipótesis (preguntas). ○ Incorporar conocimientos nuevos a los ya adquiridos. • Distingue cuáles son los textos continuos y sus características: todos aquellos que están escritos en prosa o verso. • Analiza dos textos, contrasta su estructura y comenta si son textos continuos o no y porqué. • Reconoce en qué consiste anticiparse a un texto a partir de predicciones (preguntas). • Determina qué preguntas le permiten predecir ciertos contenidos de un texto para comprenderlo. • Lee dos textos continuos de breve extensión (uno narrativo y otro expositivo). • Responde cinco preguntas guía a partir de los textos leídos. • Explica, en plenaria, cómo realiza el análisis. • Escucha el cierre de la sesión, realizado por la profesora, en el cual, retoma partes esenciales de la reunión virtual.

RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
Internet Computadora Google Meet Textos narrativos y expositivos Power Point Classroom Google Forms	<ul style="list-style-type: none"> • Lee un texto continuo de mayor extensión y responde cinco preguntas (dos abiertas y tres cerradas) en donde, a manera de análisis, elige la opción que considere correcta, de acuerdo a lo que establece cada reactivo.

ALUMNAS O ALUMNOS QUE ENFRENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	CONDICIÓN	PROPUESTA DE LA UDEEI
3°A	PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A		<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°B		<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°B	TDAH	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia.
3°C		<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento al alumno en la realización y entrega de actividades. • Orientación y seguimiento con la familia.
3°C		<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento al alumno en la realización y entrega de actividades. • Orientación y seguimiento con la familia.
DEBILIDAD VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento al alumno en la realización y entrega de actividades. • Orientación y seguimiento con la familia. 	

PROFA.

SUBDIRECTOR ACADÉMICO

DIRECTOR

ACTIVIDAD 1

ANTICIPACIÓN Y PREDICCIÓN EN UN TEXTO CONTINUO

INSTRUCCIONES:

- a) *Antes de leer el texto, responde la pregunta número uno.*
- b) *Lee solamente el título del texto y responde la pregunta dos.*
- c) *Lee el texto completo y responde las preguntas tres, cuatro y cinco.*

EL FUTURO

Paolino había oído hablar del futuro.

—¿Qué es el futuro?

—Una cosa que todavía tiene que venir.

—¿Y cuándo viene?

—Viene, viene, basta con esperarlo.

—¿Pero cómo hago para reconocerlo?

—Esto es más difícil porque cuando llega ya no es futuro sino presente.

—Si estoy muy atento y lo oigo cuando está a punto de llegar, ¿ése es el futuro?

—Si lo oyes mientras está llegando, entonces sí, ése es el futuro.

Paolino cogió una silla y se puso a esperar pero lo distraían mucho los que estaban a su alrededor: los padres, los parientes, los amigos de los padres y los amigos de los parientes.

Entonces cogió la silla y la llevó al cuarto de cosas viejas. Allí había mucho silencio. En cierto momento le pareció oír unos pasos ligeros, debía ser el futuro que se estaba acercando. Se volvió y vio un ratoncillo.

—¿Por casualidad eres el futuro?

—El ratoncillo se echó a reír.

—Yo soy un ratoncillo, ¿no ves que soy un ratoncillo?

Los padres tuvieron que llevarle la comida a ese cuarto porque Paolino no quería ya bajar, si antes haber visto llegar al futuro.

Después de muchos años, Paolino está todavía allí esperando. Ahora es mayor, ya no es un niño, han pasado muchos años y tiene una barba rubia muy espesa y muy larga. No ha hecho nada bueno ni nada malo en su vida. La ha consumido casi toda esperando al futuro.

Luigi Maleaba

PREGUNTAS

1. ¿Para qué voy a leer el texto? Escribe tu respuesta:

2. A partir del título, ¿de qué tratará el texto?
 - a) De la familia que espera el futuro.
 - b) De un ratoncillo que ve el futuro.
 - c) Del futuro.
 - d) De un tiempo que llegará próximamente.
3. ¿De quién o de qué se habla?
 - a) De Paolino que, por esperar muchos años el futuro, no hizo nada en la vida y se convirtió en una persona mayor.
 - b) De Paolino y la conversación que tuvo con un ratoncillo.
 - c) De Paolino que estuvo esperando el futuro.
 - d) De Paolino y las personas que estaban a su alrededor.
4. ¿Qué tipo de texto es?
 - a) Un artículo sobre el futuro.
 - b) Un cuento sobre el futuro.
 - c) Un cuento.
 - d) Una fábula.
5. Si me piden que explique brevemente el texto, ¿cómo lo haría? Escribe tu respuesta:

PREGUNTA	RESULTADOS	
2	e) RA	1
	f) RA	1
	g) ED	2
	h) NE	3
3	e) NE	3
	f) RA	1
	g) ED	2
	h) RA	1
4	e) RA	1
	f) ED	2
	g) NE	3
	h) RA	1

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No.		TURNO MATUTINO	
ACTIVIDAD PERMANENTE: CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA			
PROFESORA: ASIGNATURA: ESPAÑOL III	TERCER GRADO	GRUPOS: A, B, C, D, E	EJE TRANSVERSAL EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PARA LA SALUD
ESTÁNDAR CURRICULAR QUE SE CONSIDERA PARA EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Procesos de lectura e interpretación de textos, el cual implica que la o el alumno: emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.			ENFOQUE DE LA ASIGNATURA: Comunicativo y funcional, basado en práctica sociales de lenguaje
PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. (Que las y los alumnos): utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.			
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: *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.			

SESIÓN DOS: Generalización de un texto a partir de resúmenes		
TEMAS DE REFLEXIÓN	TIEMPO	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión e interpretación. Búsqueda y manejo de información. 	1 Periodo lectivo	<p>La o el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explica qué tema se desarrolló durante la sesión uno. Reconoce qué características tienen los textos expositivos y cuáles son sus funciones: <ul style="list-style-type: none"> Escritos que presentan información importante con la intención de que la lectora o el lector conozca hechos, datos o conceptos de un tema en particular. Su principal objetivo es informar. Identifica los elementos que se deben considerar para llevar a cabo el resumen de un texto. <ul style="list-style-type: none"> Presentar las ideas principales (centrales) de un texto. Estas contienen la información relevante de cualquier texto. No cambiar ninguna palabra del texto original. Puede hacerse de manera oral o escrita. Lee un texto breve sobre los animales invertebrados. Hace el análisis de la información que presenta el texto, a partir de anticipaciones y predicciones. Expresa cuáles son las ideas principales que identifica en el texto. Lee un texto breve sobre la Independencia de México. Selecciona las ideas principales de la información. Expone, de manera oral, el resumen que realizó sobre el texto. Escucha el cierre de la sesión, realizado por la profesora, en el cual, retoma partes esenciales de la reunión virtual.

RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
Internet Computadora Google Meet Textos expositivos Power Point Classroom Google Forms	<ul style="list-style-type: none"> • Lee un texto expositivo y responde cuatro preguntas (dos abiertas y dos cerradas) en donde, a manera de análisis, elige la opción que considere correcta, de acuerdo a lo que establece cada reactivo.

ALUMNAS O ALUMNOS QUE ENFRENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		CONDICIÓN	PROPUESTA DE LA UDEEI
3°A		PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A		PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A			
3°A			
3°B		PROBLEMAS DE CONDUCTA	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°B		TDAH	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia.
3°C			
3°C		DEBILIDAD VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento al alumno en la realización y entrega de actividades. • Orientación y seguimiento con la familia.

PROFA.

SUBDIRECTOR ACADÉMICO

DIRECTOR

ACTIVIDAD 2

EL RESUMEN COMO ESTRATEGIA PARA COMPRENDER TEXTOS

INSTRUCCIONES:

- d) *Antes de leer el texto, responde la pregunta número uno.*
- e) *Lee solamente el título del texto y responde la pregunta dos.*
- f) *Lee el texto completo y responde las preguntas tres, cuatro y cinco.*

CLASIFICACIÓN DE LOS ALIMENTOS Y SUS IMPLICACIONES EN LA SALUD

Grupo 1. Alimentos naturales y mínimamente procesados:

- a. Alimentos naturales (no procesados): son de origen vegetal (verduras, leguminosas, tubérculos, frutas, nueces, semillas) o de origen animal (pescados, mariscos, carnes de bovino, aves de corral, animales autóctonos, así como huevos, leche, entre otros). Una condición necesaria para ser considerados como no procesados es que estos alimentos no contengan otras sustancias añadidas como son: azúcar, sal, grasas, edulcorantes o aditivos.
- b. Alimentos mínimamente procesados: son alimentos naturales que han sido alterados sin que se les agregue o introduzca ninguna sustancia externa. Usualmente se sustrae partes mínimas del alimento, pero sin cambiar significativamente su naturaleza o su uso.

Estos procesos "mínimos" (limpiar, lavar, pasteurizar, descascarar, pelar, deshuesar, rebanar, descremar, esterilizar, entre otros) pueden aumentar la duración de los alimentos, permitir su almacenamiento, ayudar a su preparación culinaria, mejorar su calidad nutricional, y tornarlos más agradables al paladar y fáciles de digerir

En combinaciones adecuadas, todos los alimentos de este grupo forman la base para una alimentación saludable.

Grupo 2. Ingredientes culinarios:

Los ingredientes culinarios son sustancias extraídas de componentes de los alimentos, tales como las grasas, aceites, harinas, almidones y azúcar; o bien obtenidas de la naturaleza, como la sal.

La importancia nutricional de estos ingredientes culinarios no debe ser evaluada de forma aislada, sino en combinación con los alimentos.

Grupo 3. Productos comestibles listos para el consumo: procesados y altamente procesados (ultra procesados):

- a. Productos comestibles procesados: se refieren a aquellos productos alterados por la adición o introducción de sustancias (sal, azúcar, aceite, preservantes y/o aditivos) que cambian la naturaleza de los alimentos originales, con el fin de prolongar su duración, hacerlos más agradables o atractivos.

Ejemplos: verduras o leguminosas enlatadas o embotelladas y conservadas en salmuera, frutas en almíbar, pescado conservado en aceite, y algunos tipos de carne y pescado procesados, tales como jamón, tocino, pescado ahumado; queso, al que se le añade sal.

Los productos procesados generalmente conservan la identidad básica y la mayoría de los componentes del alimento original, pero los métodos de procesamiento usados hacen que sean desbalanceados nutricionalmente, debido a la adición de aceite, azúcar o sal.

- b. Productos comestibles altamente procesados (ultraprocesados): son elaborados principalmente con ingredientes industriales, que normalmente contienen poco o ningún alimento entero. Los productos ultraprocesados se formulan en su mayor parte a partir de ingredientes industriales, y contienen poco o ningún alimento natural.

El objetivo del *ultraprocesamiento* es elaborar productos durables, altamente apetecibles, y lucrativos. La mayoría están diseñados para ser consumidos como "snacks" y bebidas, por sí solos o en combinaciones con otros productos ultraprocesados.

La mayoría de los ingredientes de los productos ultraprocesados son aditivos, que incluyen entre otros, conservantes, estabilizantes, emulsionantes, disolventes, aglutinantes, aumentadores de volumen, edulcorantes, resaltadores sensoriales, sabores y colores. El aumentador de volumen puede ser aire o agua. Se puede añadir micronutrientes sintéticos para "fortificar" los productos.

Organización Panamericana de la Salud:

https://www.paho.org/ecu/index.php?option=com_content&view=article&id=1135:clasificacion-alimentos-sus-implicaciones-salud&Itemid=360

PREGUNTAS:

1. ¿Para qué voy a leer el texto? Escribe tu respuesta:

2. A partir del título, ¿de qué tratará el texto?

- a) Sobre algunos alimentos.
- b) Sobre los alimentos que consumimos y de qué manera impactan en la salud de cada persona, de acuerdo a su clasificación por procesamiento.
- c) Sobre la importancia de algunos alimentos.
- d) Sobre la clasificación de los alimentos y sus implicaciones en la salud.

3. ¿Qué tipo de texto es?

- a) Es un texto expositivo.
- b) Es un texto narrativo.
- c) Es un texto narrativo que trata sobre la clasificación de alimentos.
- d) Es un texto expositivo que trata sobre la clasificación de alimentos.

4. Resume el texto y escribe las cinco ideas principales que consideres, permitirían a otra persona conocer los elementos importantes:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

PREGUNTA	RESULTADOS	
2	a) RA	1
	b) NE	2
	c) RA	1
	d) ED	3
3	a) ED	3
	b) RA	1
	c) RA	1
	d) NE	2

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No.		TURNO MATUTINO	
ACTIVIDAD PERMANENTE: CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA			
PROFESORA: ASIGNATURA: ESPAÑOL III	TERCER GRADO	GRUPOS: A, B, C, D, E	EJE TRANSVERSAL EDUCACIÓN EN VALORES
ESTÁNDAR CURRICULAR QUE SE CONSIDERA PARA EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Procesos de lectura e interpretación de textos, el cual implica que la o el alumno: emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.			ENFOQUE DE LA ASIGNATURA: Comunicativo y funcional, basado en práctica sociales de lenguaje
PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. (Que las y los alumnos): amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.			
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: *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.			

SESIÓN TRES: Textos discontinuos y sus características		
TEMAS DE REFLEXIÓN	TIEMPO	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión e interpretación. Aspectos sintácticos y semánticos 	1 Periodo lectivo	<p>La o el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explica qué tema se desarrolló durante la sesión dos. Conoce cuál es el significado de la palabra léxico: <ul style="list-style-type: none"> Conjunto de palabras que conforman una lengua. Define qué son los sinónimos y cita algunos ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> Palabras que se escriben diferente, pero su significado es similar. Lee cuatro textos breves. Identifica las palabras que están sombreadas. Selecciona aquellas palabras que, sin cambiar el sentido del texto, puede sustituir a las que están sombreadas. Argumenta, en plenaria, porqué seleccionó esas palabras para sustituir a otras. Lee un texto de mayor extensión. Observa las cuatro palabras que están sombreadas. Elige, de entre siete posibles, a aquellas palabras que, sin cambiar el sentido del texto, puede sustituir a las que están sombreadas. Demuestra que las palabras seleccionadas son las correctas porque el texto no pierde su coherencia. Escucha el cierre de la sesión, realizado por la profesora, en el cual, retoma partes esenciales de la reunión virtual.

RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
Internet Computadora Google Meet Textos argumentativos e informativos Power Point Classroom Google Forms	<ul style="list-style-type: none"> • Lee un texto narrativo y responde cinco preguntas (una abierta y cuatro cerradas) en donde, a manera de análisis, elige la opción que considere correcta, de acuerdo a lo que establece cada reactivo.

ALUMNAS O ALUMNOS QUE ENFRENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	CONDICIÓN	PROPUESTA DE LA UDEEI
3°A	PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A		
3°A		
3°B	PROBLEMAS DE CONDUCTA	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°B	TDAH	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia.
3°C		
3°C	DEBILIDAD VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento al alumno en la realización y entrega de actividades. • Orientación y seguimiento con la familia.

PROFA.

SUBDIRECTOR ACADÉMICO

DIRECTOR

ACTIVIDAD 3

ANÁLISIS LÉXICO PARA USAR SINÓNIMOS

INSTRUCCIONES:

Lee el siguiente texto y, posteriormente, responde lo que se solicita.

EL RAMO AZUL

Desperté, cubierto de sudor. Del piso de ladrillos rojos, recién regados, subía un vapor caliente. Una mariposa de alas grisáceas revoloteaba **encandilada** alrededor del foco amarillento. Salté de la hamaca y descalzo atravesé el cuarto, cuidando no pisar algún alacrán salido de su escondrijo a tomar el fresco. Me acerqué al ventanillo y aspiré el aire del campo. Se oía la respiración de la noche, enorme, femenina. Regresé al centro de la habitación, vacié el agua de la jarra en la palangana de peltre y humedecí la toalla. Me froté el torso y las piernas con el trapo empapado, me sequé un poco y, tras de cerciorarme que ningún bicho estaba escondido entre los pliegues de mi ropa, me vestí y calcé. Bajé saltando la escalera pintada de verde. En la puerta del **mesón** tropecé con el dueño, sujeto tuerto y reticente. Sentado en una sillita de tule, fumaba con el ojo entrecerrado. Con voz ronca me preguntó:

-¿Dónde va señor?

-A dar una vuelta. Hace mucho calor.

-Hum, todo está ya cerrado. Y no hay alumbrado aquí. Más le valiera quedarse.

Alcé los hombros, **musité** “ahora vuelvo” y me metí en lo oscuro. Al principio no veía nada. Caminé a **tientas** por la calle empedrada. Encendí un cigarrillo. De pronto salió la luna de una nube negra, iluminando un muro blanco, desmoronado a trechos. Me detuve, ciego ante tanta blancura. Sopló un poco de viento. Respiré el aire de los tamarindos. Vibraba la noche, llena de hojas e insectos. Los grillos **vivaqueaban** entre las hierbas altas. Alcé la cara: arriba también habían establecido campamento las estrellas. Pensé que el universo era un vasto sistema de señales, una conversación entre seres inmensos. Mis actos, el serrucho del grillo, el parpadeo de la estrella, no eran sino pausas y sílabas, frases dispersas de aquel diálogo. ¿Cuál sería esa palabra de la cual yo era una sílaba? ¿Quién dice esa palabra y a quién se la dice? Tiré el cigarrillo sobre la banqueta. Al caer, describió una curva luminosa, arrojando breves chispas, como un cometa minúsculo.

Octavio Paz

PREGUNTAS

1. En el segundo renglón del primer párrafo, la palabra **encandilada** hace referencia a:
 - a) La mariposa grisácea se murió al volar tan cerca del foco amarillento.
 - b) La mariposa grisácea quedó deslumbrada al volar tan cerca del foco amarillento.
 - c) La mariposa estaba deslumbrada.
 - d) La mariposa grisácea se quemó al volar tan cerca del foco amarillento.

2. ¿Cómo definirías con tus propias palabras el término **mesón**?

3. Musitar significa:
 - a) Cantar en volumen muy bajo.
 - b) Susurrar.
 - c) Susurrar en volumen muy bajo.
 - d) Hablar a otra persona en volumen muy bajo.

4. En el segundo renglón del segundo párrafo, la oración “Caminé a **tientas** por la calle empedrada”, se puede sustituir por la siguiente, significando, prácticamente, lo mismo:
 - a) Caminé **dudosamente** por la calle empedrada.
 - b) Caminé **rápido** por la calle empedrada.
 - c) Caminé a **con cuidado** por la calle empedrada.
 - d) Caminé **saludando** por la calle empedrada.

5. En los renglones cinco y seis del segundo párrafo, la oración “Los grillos **vivaqueaban** entre las hierbas altas”, hace referencia a:
 - a) Los grillos vivían, temporalmente, sobre las hierbas.
 - b) Los grillos se escondían sobre las hierbas.
 - c) Los grillos comían sobre las hierbas.
 - d) Los grillos descansaban sobre las hierbas.

PREGUNTA	RESULTADOS	
1	a) RA	1
	b) NE	3
	c) ED	2
	d) RA	1
3	a) RA	1
	b) ED	2
	c) RA	1
	d) NE	3
4	a) ED	2
	b) RA	1
	c) NE	3
	d) RA	1
5	a) NE	3
	b) RA	1
	c) RA	1
	d) ED	2

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No.		TURNO MATUTINO	
ACTIVIDAD PERMANENTE: CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA			
PROFESORA: ASIGNATURA: ESPAÑOL III	TERCER GRADO	GRUPOS: A, B, C, D, E	EJE TRANSVERSAL EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PARA LA SALUD
ESTÁNDAR CURRICULAR QUE SE CONSIDERA PARA EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Procesos de lectura e interpretación de textos, el cual implica que la o el alumno: emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.			ENFOQUE DE LA ASIGNATURA: Comunicativo y funcional, basado en práctica sociales de lenguaje
PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. (Que las y los alumnos): amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.			
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: *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.			

SESIÓN CUATRO: Analizar la importancia del conocimiento léxico		
TEMAS DE REFLEXIÓN	TIEMPO	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión e interpretación. • Búsqueda y manejo de información. • Propiedades y tipos de textos. 	1 Periodo lectivo	<p>La o el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica qué tema se desarrolló durante la sesión tres. • Distingue cuáles son los textos discontinuos y sus características: <ul style="list-style-type: none"> ○ Su función es informar y su contenido no sigue una secuencia definida. Apoyan a través de imágenes o diagramas, la información que presentan los textos continuos. ○ Gráficas, organizadores gráficos, mapas, tablas, infografías, entre otros. • Evalúa la información que presenta una gráfica sobre las capitales más contaminadas en el mundo. • Explica información relevante de la gráfica, a partir de tres preguntas guía. • Observa una infografía relacionada a los estados de la República Mexicana que, desde el 2018 han prohibido el uso de plásticos en sus entidades. • Reorganiza la información, tomando como base tres reactivos. • Expresa, oralmente, cuál es la información relevante en el texto discontinuo. • Escucha el cierre de la sesión, realizado por la profesora, en el cual, retoma partes esenciales de la reunión virtual.

RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
Internet Computadora Google Meet Textos argumentativos e informativos Power Point Classroom Google Forms	<ul style="list-style-type: none"> • Observa una infografía y responde cinco preguntas (dos abiertas y tres cerradas) en donde, a manera de análisis, elige la opción que considere correcta, de acuerdo a lo que establece cada reactivo.

ALUMNAS O ALUMNOS QUE ENFRENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		CONDICIÓN	PROPUESTA DE LA UDEEI
3°A		PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A		PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A			<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°B			PROBLEMAS DE CONDUCTA
3°B		TDAH	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia.
3°C			DEBILIDAD VISUAL

PROFA.

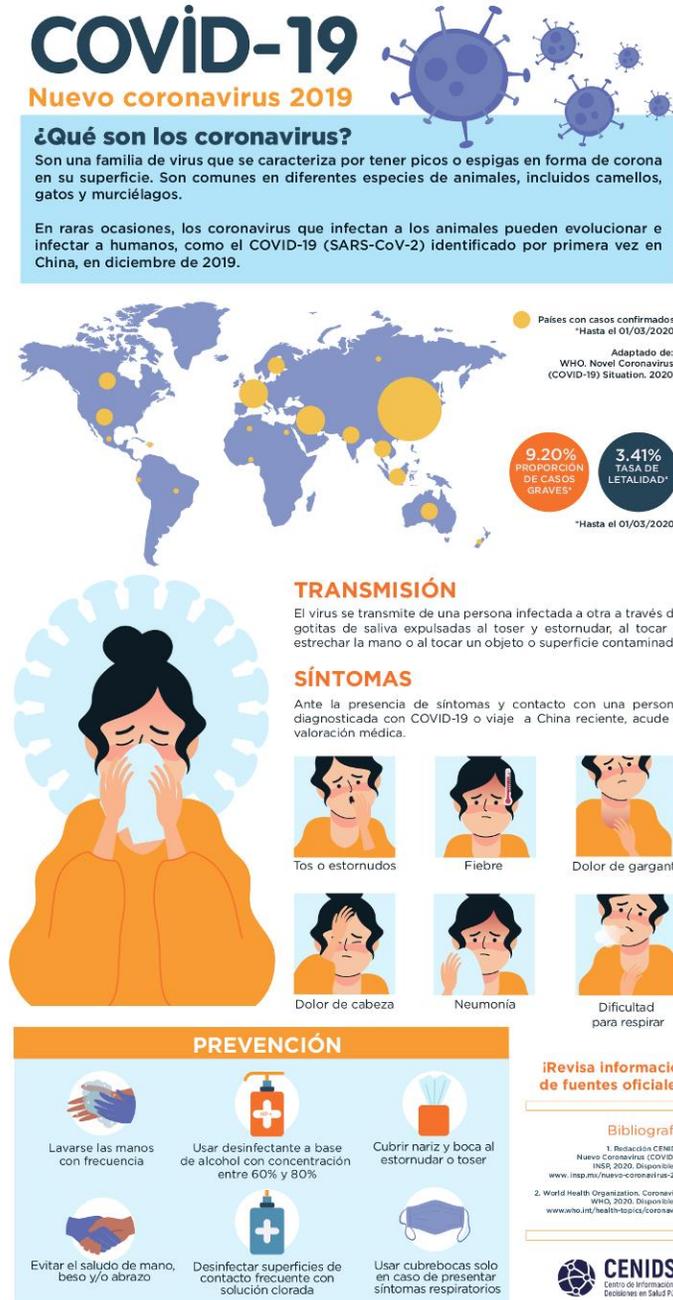
SUBDIRECTOR ACADÉMICO

DIRECTOR

ACTIVIDAD 4

TEXTOS DISCONTINUOS

INSTRUCCIONES: observa la siguiente infografía y responde lo que se solicita:



GOBIERNO DE
MÉXICO

SALUD
SECRETARÍA DE SALUD



f t i y insp.mx

1. ¿Qué información brinda la infografía?
 - a) Sobre la COVID-19 y algunos elementos importantes.
 - b) Sobre la Secretaría de Salud.
 - c) Sobre la COVID-19, cómo prevenirla, así como su forma de transmisión, síntomas y tasa de letalidad.
 - d) Sobre el gobierno de México y la Secretaría de Salud.

2. En marzo de 2020, ¿cuál era la tasa de letalidad?
 - a) 9 %
 - b) 3.41 %
 - c) 3 %
 - d) 9.20 %

3. Escribe tres medidas de prevención que presenta la infografía:
 - 1) _____
 - 2) _____
 - 3) _____

4. ¿Qué recomienda la infografía para conocer información sobre la COVID-19?
 - a) Revisar información de las redes sociales.
 - b) Revisar información en fuentes del gobierno.
 - c) Revisar información en fuentes oficiales.
 - d) Revisar información sobre la COVID-19.

5. Escribe tres síntomas que manifiestan las personas cuando tienen COVID-19:
 - 1) _____
 - 2) _____
 - 3) _____

PREGUNTA	RESULTADOS	
1	a) ED	2
	b) RA	1
	c) NE	3
	d) RA	1
2	a) RA	1
	b) NE	3
	c) ED	2
	d) RA	1
4	a) RA	1
	b) ED	2
	c) NE	3
	d) RA	1

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No.		TURNO MATUTINO	
ACTIVIDAD PERMANENTE: CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA			
PROFESORA: ASIGNATURA: ESPAÑOL III	TERCER GRADO	GRUPOS: A, B, C, D, E	EJE TRANSVERSAL EDUCACIÓN EN VALORES
ESTÁNDAR CURRICULAR QUE SE CONSIDERA PARA EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Procesos de lectura e interpretación de textos, el cual implica que la o el alumno: emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.			ENFOQUE DE LA ASIGNATURA: Comunicativo y funcional, basado en práctica sociales de lenguaje
PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. (Que las y los alumnos): amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos. *Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos			
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: *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.			

SESIÓN CINCO: Realimentación del curso sobre comprensión lectora		
TEMAS DE REFLEXIÓN	TIEMPO	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión e interpretación. • Búsqueda y manejo de información. • Propiedades y tipos de textos. • Aspectos sintácticos y semánticos 	<p>1 Periodo lectivo</p>	<p>La o el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica qué tema se desarrolló durante la sesión cuatro. • Cita elementos relevantes que integraron cada sesión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Qué es la comprensión lectora. ○ Cuáles son los textos continuos y qué características tienen. ○ Cómo se puede comprender un texto a partir de la anticipación. ○ Cuáles son los textos expositivos y qué función tienen. ○ Cómo se resume un texto. ○ Cuál es la importancia del léxico para comprender textos. ○ De qué manera se pueden utilizar los sinónimos para entender palabras que, en un inicio, se desconoce su significado. ○ Cuáles son los textos discontinuos y qué características tienen. ○ Gráficas, organizadores gráficos, mapas, tablas, infografías, entre otros. • Escucha las intervenciones de sus compañeras y compañeros, así como de la profesora. • Contrasta la información que se retoma, a partir de los conocimientos que ya tiene. • Pregunta lo que aún no comprende, en caso de ser necesario. • Evalúa el curso que se desarrolló a lo largo de cinco semanas. • Escucha el cierre del curso, realizado por la profesora, en el cual, agradece la participación de las alumnas y alumnos.

RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
Internet Computadora Google Meet Textos continuos y discontinuos Power Point Classroom Google Forms	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el texto continuo que se utilizó para llevar a cabo el diagnóstico (pretest) del curso y responde cinco preguntas cerradas en donde, a manera de análisis, elige la opción que considere correcta, de acuerdo a lo que establece cada reactivo.

ALUMNAS O ALUMNOS QUE ENFRENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		CONDICIÓN	PROPUESTA DE LA UDEEI
3°A		PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A		PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°A			<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia. • Estimular su confianza para favorecer la seguridad en sí misma a través de mensajes positivos.
3°B			PROBLEMAS DE CONDUCTA
3°B		TDAH	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento preciso de su desempeño en la realización y entrega de las actividades con apoyo de la familia.
3°C			DEBILIDAD VISUAL
3°C			

Instrumento de la evaluación

CUESTIONARIO FINAL (POSTEST) DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES DE TERCER GRADO

***Instrucciones:** lee con atención el siguiente texto y, posteriormente, responde las preguntas, seleccionando el inciso que consideres correcto.*

EXPERIENCIAS CERCANAS A LA MUERTE

Muchas personas que estuvieron clínicamente muertas y revivieron, experimentaron una serie de vivencias que en conjunto se clasifican como experiencias cercanas a la muerte, o NDE por sus siglas en inglés. El médico Pim van Lommel y un grupo de investigadores del Hospital Rijnstate, de Holanda, realizaron el estudio más completo que se ha hecho a la fecha de este fenómeno y publicaron sus resultados en el volumen 358 de la prestigiosa revista médica inglesa The Lancet. Sus descubrimientos son muy interesantes ya que contribuyen al conocimiento de cómo funciona la mente.

Los investigadores definen muerte clínica como un periodo en el que se da una falta de conciencia por un insuficiente suministro de sangre en el cerebro, debido a que la circulación sanguínea, la respiración, o ambas son inadecuadas. Si en esta situación no se administra una resucitación cardiopulmonar en un lapso de cinco a 10 minutos, el daño al cerebro será irreparable y el paciente morirá. Las NDE son la serie de recuerdos que reportan los pacientes que han estado clínicamente muertos y son resucitados, y que incluyen elementos específicos como experimentar sensaciones muy placenteras, un desdoblamiento en el que ven su cuerpo desde afuera, viajar por un túnel, ver una luz, encontrarse con parientes que han muerto o ver un resumen de su vida, como una película que pasa a gran velocidad. Las NDE se han reportado en muchas circunstancias, por ejemplo, en personas que han sufrido paro cardíaco, debido a daños cerebrales por traumatismos, hemorragias cerebrales, intentos de suicidio o asfixia, entre otras. También han tenido estas experiencias personas con enfermedades graves, o que sufren depresiones profundas, o personas perfectamente conscientes y sanas, sin ninguna razón aparente.

El estudio se llevó a cabo con 344 pacientes en 10 hospitales de Holanda que sufrieron muerte clínica causada por paros cardíacos y posteriormente fueron resucitados. Unos cuantos días después, en cuanto estuvieron suficientemente restablecidos, los investigadores entrevistaron a los pacientes. También compararon los datos demográficos, médicos, farmacológicos y psicológicos de los que reportaron NDE y los que no lo hicieron. Sesenta y dos pacientes (18 % del total) reportaron haber tenido NDE; todos recordaban algunos hechos que sucedieron ante la muerte clínica y para ninguno de ellos la experiencia fue negativa. En el estudio no se encontró ninguna relación entre la ocurrencia de NDE y la duración o gravedad del paro cardíaco ni con las medicinas usadas; es decir que no se encontraron factores médicos que pudieran explicarlo. Tampoco factores psicológicos (como son el miedo a la muerte o la creencia en ideas religiosas) fueron determinantes para que las personas tuvieran (o no) estas experiencias. La única relación que encontraron fue que los más jóvenes (especialmente aquéllos menores de 60 años) y las mujeres (incluso las que tenían 60 años o más) tuvieron NDE con mayor frecuencia.

Se han propuesto varias hipótesis sobre el origen de las NDE. Algunos investigadores piensan que éstas las causan cambios fisiológicos del cerebro, como los que suceden a partir de la muerte de células del cerebro por la falta de oxígeno, pero si esto fuera así, todos los pacientes del estudio deberían haberlas experimentado y sólo lo hizo el 18 %

La duda más importante que plantea la investigación es la siguiente: ¿cómo puede una persona tener una conciencia clara y saber lo que pasa a su alrededor durante el lapso que dura la muerte clínica, cuando el electroencefalograma denota una ausencia de actividad cerebral? Esto todavía no se sabe, pero lo que es seguro es que estos estudios están modificando las ideas que tenemos de la relación mente-cerebro.

Martha Duhne, en Revista ¿Cómo ves?, UNAM, año 4, núm. 39, México, p. 7.

Sección de preguntas:

6. ¿De qué trata el texto?

- e) Sobre los resultados de una investigación acerca de la experiencia que tuvieron algunas personas que estuvieron clínicamente muertas. Posterior a esto, revivieron y algunas relataron que tuvieron la sensación de viajar por un túnel, ver una luz o encontrarse con familiares fallecidos.
- f) Sobre los resultados de una investigación acerca de la experiencia que tuvieron algunas personas que estuvieron clínicamente muertas y, luego de su recuperación, los investigadores entrevistaron a estos pacientes.
- g) Sobre la experiencia que tuvieron el médico Pim van Lommel y un grupo de investigadores del Hospital Rijnstate al estar en muerte clínica y cómo vivieron algunos eventos, tales como: viajar por un túnel o encontrarse con familiares fallecidos.
- h) Sobre la experiencia que tuvieron el médico Pim van Lommel y un grupo de investigadores del Hospital Rijnstate al encontrarse con parientes que han muerto o ver un resumen de su vida como una película que pasa a gran velocidad.

7. ¿En qué país se realizó el estudio que se menciona?

- e) En Inglaterra.
- f) En Rijnstate.
- g) En Holanda.
- h) En Holanda, en el hospital Rijnstate.

8. ¿Dónde se publicaron los resultados?

- e) En una revista médica.
- f) En la prestigiada revista médica inglesa The Lancet
- g) En el volumen 358.
- h) En la revista médica The Lancet.

9. ¿Qué son las experiencias cercanas a la muerte (NDE)?

- e) Son la serie de recuerdos que reportan los pacientes que han estado clínicamente muertos y son resucitados.
- f) Son estudios que se llevaron a cabo con 344 pacientes que fueron resucitados.
- g) Son estudios que se llevaron a cabo con 62 % de pacientes que fueron resucitados.
- h) Son la serie de recuerdos que reportan los pacientes que han estado clínicamente muertos y son resucitados, y que incluyen elementos específicos como experimentar sensaciones muy placenteras.

10. ¿Cuáles son, de acuerdo con la lectura, algunas causas que originan las NDE?

- e) Cambios fisiológicos del cerebro, como los que suceden a partir de la muerte de células del cerebro por la falta de oxígeno.
- f) La gravedad del paro cardíaco y factores psicológicos.
- g) Cambios fisiológicos del cerebro.
- h) Factores psicológicos y la edad.

INDICADORES

PREGUNTA	RESULTADOS	
1	e) NE	3
	f) ED	2
	g) RA	1
	h) RA	1
2	i) RA	1
	j) RA	1
	k) NE	3
	l) ED	2
3	i) RA	1
	j) NE	3
	k) RA	1
	l) ED	2
4	i) ED	2
	j) RA	1
	k) RA	1
	l) NE	3
5	e) NE	3
	f) RA	1
	g) ED	2
	h) RA	1

15 a 13	Nivel Esperado	El alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado, con un buen nivel de comprensión.
12 a 10	En Desarrollo	El alumno presenta algunas de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que su desempeño es inconsistente.
9 o menos	Requiere Apoyo	El alumno presenta un deficiente nivel de comprensión.