



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIA LECTORA EN BACHILLERATO:
UN ESTUDIO DE CASO

Mónica Arlette Orozco Velasco

Tesis elaborada para obtener el Grado de
Maestra en Investigación Educativa

Tesis dirigida por
Dora Esperanza Sevilla Santo

Mérida, Yucatán

Agosto de 2020

Mérida, Yucatán a 02 de junio de 2020.

C. Dra. Edith J. Cisneros Chacón
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

“Estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencia lectora en bachillerato: un estudio de caso”

Presentado por MÓNICA ARLETTE OROZCO VELASCO para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto el dictamen que emitimos es de:


Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor


Mtra. Gladys Julieta Guerrero Walker
Miembro propietario


Dr. Mario José Martín Pavón
Miembro propietario


Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado



Mérida, Yucatán a 04 de junio de 2020.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como revisor(a) externo(a) del/la estudiante Mónica Arlette Orozco Velasco, quien desarrolló la Tesis denominada "**Estrategias de enseñanza de la competencia lectora en el bachillerato: un estudio de caso**" y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Departamento de Educación
Universidad Autónoma de Aguascalientes



Mérida, Yucatán a 12 de junio de 2020.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como revisor(a) externo(a) del/la estudiante Mónica Arlette Orozco Velasco, quien desarrolló la Tesis denominada **“Estrategias de enseñanza de la competencia lectora en el bachillerato: un estudio de caso”** y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'g-e', is written over a light blue grid background.

María Guadalupe Pérez Martínez
Número de Cédula: 8996123

Declaro que esta tesis es
mi propio trabajo, con excepción de las
citas en las que he dado crédito a sus
autores, asimismo afirmo que
este trabajo no ha sido presentado
para la obtención de algún
título, grado académico o equivalente.

Mónica Arlette Orozco Velasco

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.713211, durante el período de agosto de 2018 a julio 2020 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán

Dedicatoria y agradecimientos

Dedico a este trabajo a cada una de las profesoras y profesores que, a lo largo de mi trayectoria como aprendiz, enseñante y colega, han contribuido con su ética, empatía y humanismo a mi formación, pasión y compromiso educativo.

De igual manera, dedico el conocimiento generado y agradezco a la profesora participante del subsistema de Preparatorias Estatales de Yucatán, por su cordialidad, profesionalismo y entereza con que colaboró en esta investigación.

Agradezco a la Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo por su constante ánimo, asesoría y asertividad; así como a la Mtra. Gladys Julieta Guerrero Walker y al Dr. Mario José Martín Pavón, por su acompañamiento, perspectiva y apoyo.

Finalmente, agradezco a mis cuatro abuelos por haberme heredado el sentido de esfuerzo, de responsabilidad y de respeto hacia los anhelos que tenga; a mis padres y hermano por brindarme su amor, paciencia y necesidad a la aventura, ya sea leída o vivida. A mi pareja, por la esperanza, el buen humor y el cariño; a mis amistades por la risa, la convivencia y la camaradería. A todas mis alumnas y alumnos que les recuerdo con aprecio, alegría y arte. Y por supuesto a Dios, que en él sintetizo todo lo anterior.

Muchas, gracias.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso instrumental realizado con una docente de Taller de Lectura y Redacción I y II (TLyR I-II), durante el ciclo escolar 2019-2020 en una Preparatoria Estatal de Yucatán. El objetivo fue comprender su selección y uso de estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de la competencia lectora (CTL) a través del Nuevo Modelo y Currículo (NMC) en la consecución cognitiva de las asignaturas ya mencionadas. Se analizaron: a) los elementos para el desarrollo de la CTL, identificados en el programa de TLyR I-II; b) los elementos, conocimientos y reflexiones delimitadas por la participante para interpretar el programa de TLyR I-II y c) las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora para orientar el desarrollo de la CTL, con base en el programa de TLyR I-II.

La instrumentación se conformó del programa de TLyR I-II, cinco entrevistas semiestructuradas y ocho observaciones no participantes dentro del aula. Entre los hallazgos principales, se encontró que el programa de TLyR I-II del NMC y la identificación de la docente, coinciden en destacar los elementos de organización o “nuevos contenidos” para desarrollar la CTL; no obstante, se analizó que en dicho documento curricular estos elementos, como los de concepción y ejecución, presentan inconsistencias paradigmáticas y de enfoque, que podrían constituirse en limitaciones respecto de la información que se provee al docente de TLyR I-II para transformar lo que sabe y hace, en términos de estrategias de enseñanza que orienten el desarrollo de la CTL, “colocando en el centro de la intervención al alumno, no al contenido de la asignatura” (SEP, 2017, p.300).

Tabla de contenido

Resumen / ix

Tabla de contenido / x

Relación de Tablas, Figuras y Apéndices / xii

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN / 1

Antecedentes / 2

Planteamiento del problema / 7

Pregunta de investigación / 8

Objetivo general / 9

Objetivos específicos / 9

Justificación / 9

Delimitación / 10

Definición de términos / 11

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA / 13

Competencia lectora / 13

Docente de bachillerato / 17

Estrategias de enseñanza / 22

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA / 27

Paradigma y método / 27

Contexto / 28

Participante / 29

Instrumentos / 30

Procedimiento de recolección / 32

Procedimiento de análisis / 33

Papel del investigador / 35

Aspectos éticos / 37

Capítulo IV. RESULTADOS / 39

a) Elementos para el desarrollo de CTL desde el programa de TLyR I-II / 39

Elementos de concepción / 39

Elementos de organización / 41

Elementos de ejecución / 45

b) Elementos, conocimientos y reflexiones delimitadas por la docente /47

Elementos para orientar el desarrollo de CTL / 47

Conocimientos y reflexiones para orientar el desarrollo de CTL / 49

c) Estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de CTL / 59

Planeación de clase o secuencia didáctica / 60

Materiales didácticos / 61

Evaluación de los aprendizajes / 63

Desarrollo de clase / 66

Capítulo V. CONCLUSIONES / 71

Discusión / 71

Recomendaciones / 75

Limitaciones / 77

Implicaciones prácticas / 78

Referencias / 80

Relación de tablas

- Tabla 1. Categorización de datos del programa de TLyR I-II / 33
- Tabla 2. Categorización de datos de entrevistas y observaciones / 34
- Tabla 3. Elementos identificados por la docente para orientar el desarrollo de la CTL / 48
- Tabla 4. Conocimientos y reflexiones para orientar el desarrollo de la CTL / 58
- Tabla 5. Desarrollo de clase de la docente / 66
- Tabla 6. Planeación, materiales y evaluación de la docente / 69

Relación de figuras

- Figura 1. Elementos de concepción / 41
- Figura 2. Elementos de organización / 44
- Figura 3. Elementos de ejecución / 46

Relación de apéndices

- Apéndice 1. Entrevistas semiestructuradas / 89
- Apéndice 2. Observaciones no participantes / 105
- Apéndice 3: Evaluación de CTL / 113
- Apéndice 4: Revisión con software Plagiarisma / 114
- Apéndice 5: Presentación e impacto de resultados /115

CAPÍTULO I

Los últimos datos publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para Programme for International Student Assessment (PISA) de 2019, y de 2017 por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) respecto de la competencia lectora; coinciden en que la mayoría de los alumnos mexicanos que ingresan al bachillerato, identifican ideas y estructuras explícitas, pero expresan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que impulse y amplíe sus conocimientos y habilidades en otras áreas.

Con base en ese referente, el Nuevo Modelo y Currículo (NMC) de la Educación Media Superior (EMS) implementado a partir del ciclo escolar 2018-2019, promueve en los programas de estudio de Taller de Lectura y Redacción I y II (TLyR I-II), el desarrollo de la lectura como una competencia habilitante que sea precursora y potenciadora de otras competencias (SEP, 2017). Entre las implicaciones que tal fin supone, destaca el principal propósito de la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) que es proveer a los docentes de toda la información necesaria y pertinente para la enseñanza de programas de estudio y asignaturas actuales (SEMS, 2017); que particularmente en esta investigación se estudia a través de la selección y uso de estrategias de enseñanza: planeación o secuencias didácticas, desarrollo de clase, evaluación de los aprendizajes y uso de materiales didácticos (DBB, 2018) que orienten el desarrollo de la CTL en las asignaturas ya mencionadas.

A continuación, se abordan algunos de los antecedentes históricos, teóricos e institucionales para la comprensión de la CTL, el docente de bachillerato y las estrategias de enseñanza que constituyen el fenómeno educativo aquí estudiado. En cuanto a la

estructura y propósito de este apartado, se describe cada tema desde sus generalidades, hasta sus particularidades contextualizadas en el paradigma constructivista y el enfoque por competencias del NMC en la EMS.

Antecedentes

Competencia lectora.

A grandes rasgos, hay investigaciones que destacan su diferencia de la comprensión lectora (Jiménez, 2014); teorías y enfoques predecesores al paradigma constructivista (Montero, Zambrano y Zerpa, 2013); relación con el aprendizaje (Solé, 2012) y a su enseñanza histórica en México (Díaz y Saulés, 2013). Sin embargo, en cuanto al nivel medio superior, existen investigaciones curriculares que se avocan en la formación lectora y desempeño por competencia (López, 2008; Peredo, 2009). O bien en claves para su desarrollo en el nuevo marco curricular del bachillerato y en programas del área disciplinar de Comunicación (Pérez, 2008; Oliver y Fonseca, 2009; Nicasio, 2015; Ramírez y Martínez, 2015).

Aunado a estos antecedentes exclusivos del bachillerato, cabe destacar que la competencia lectora (CTL) promovida por el Nuevo Modelo y Currículo (NMC) de la Educación Media Superior (EMS), aún vigente en las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I y II (TLyR I-II), en gran medida deviene de políticas educativas como: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que en 2008 impulsó la educación por competencias; la Reforma Educativa de 2013 que garantizó la calidad en la educación obligatoria; en 2016 la Propuesta del Nuevo Modelo Educativo y Currículo que, a través de una Consulta Nacional participativa, buscó su enriquecimiento; y por último, el

inicio de ciclo escolar 2018-2019 con la implementación del Nuevo Currículo de la EMS (SEMS, 2018).

Es importante resaltar que el problema de la CTL en la EMS, es consecuencia de diferentes factores que se conjugan y contribuyen a sus vastas necesidades; entre estas causas pueden identificarse aspectos personales, contextuales e institucionales de los estudiantes; tales como hábitos de estudio, interés por la lectura, estatus de aprendizajes previos, capital cultural de las familias, recursos materiales y económicos, modelos educativos, documentos curriculares para su enseñanza, recursos de las instituciones, aspectos pedagógicos, entre otros. El presente estudio se centró en indagar las implicaciones de algunos aspectos institucionales (programas de estudios y aspectos pedagógicos) que aportaran conocimiento para el desarrollo de esta competencia desde lo que confiere al proceso de enseñanza.

Docente de bachillerato.

En lo concerniente a los referentes de esta figura clave para el desarrollo de la CTL que el NMC dicta en la EMS, las investigaciones de López y Tinajero de 2009; y la de Núñez en 2013 ahondan en las experiencias de los docentes frente a la Reforma Integral de la EMS (RIEMS), que impulsó el enfoque por competencias en el nivel medio superior a través de los acuerdos secretariales 444 y 447. El primero de ellos alude al establecimiento de las competencias del Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y el segundo, a las competencias docentes de EMS en la modalidad escolarizada.

En la literatura, también se ha explorado la reconstrucción del rol docente para cambiar de enseñante tradicional a enseñante mediador (Macías y Valdés, 2014). En esa

misma transformación docente también se destaca “la reflexión de capacidades y necesidades de formación continua que enfatiza la Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente en EMS del ciclo escolar 2018-2019” (SEP, 2018, p.96); así como las creencias de los sujetos en formación, teoría, práctica y reflexión implicadas en este proceso docente (Tagle, 2011); y con ello promover la importancia de tomar conciencia para las decisiones didáctico-pedagógicas en el bachillerato a través de estudios cualitativos (Elías, 2018).

Aunque escasas, se encontraron investigaciones vinculadas a la figura docente respecto de la CTL; éstas se remiten a las condiciones didácticas en la enseñanza de la lectura en la formación de profesores (Fernández et al., 2010), enfatizando la necesidad de apropiarse de nuevas prácticas de lectura para construir y reconstruir el conocimiento. Resultados similares, exponen Caldera, Escalante y Terán en su estudio de 2010; especifican que a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura se requiere de: a) aproximarse a una didáctica constructivista de la lectura, b) construir un marco teórico que defina y explique el proceso de lectura y c) redefinir el rol docente como facilitador de la lectura. Por su parte, Felipe y Barrios en un estudio efectuado en 2017, afirman que desde la labor docente se requiere de emprender medidas y estrategias para resolver estas dificultades lectoras en textos expositivos y argumentativos de los estudiantes universitarios; o incluso en los de niveles previos, como en el caso del bachillerato.

Los estudios antes descritos vinculan a la figura docente con el enfoque por competencias, la transformación y reflexión de su práctica, así como la formación lectora. Exponen la utilidad de realizar una investigación desde la perspectiva docente, respecto de

la enseñanza de la CTL en el marco de la implementación del NMC en la EMS; a fin de aportar conocimiento factible de vincularse a la comprensión de la selección y uso de estrategias de enseñanza para el desarrollo de esta competencia en el alumnado.

Estrategias de enseñanza.

El uso de estrategias en el campo de la educación ha sido elemental para que, a través de la enseñanza, se alcancen los aprendizajes esperados en el alumnado, además de competencias que el NCM promueve para la EMS. Con base en esto, una definición paralela de estrategia de enseñanza encontrada en el Documento Base del Bachillerato refiere al desarrollo pedagógico, el cual abarca las siguientes actividades docentes: planeación de clase o de secuencias didácticas, desarrollo de clase, evaluación de los aprendizajes y uso de materiales didácticos (SEP, 2017).

Algunos de los estudios que han investigado estas estrategias de enseñanza en el enfoque por competencias refieren la necesidad de promover en los docentes procesos de análisis y reflexión sobre la transformación pedagógica de la planeación y sobre el paradigma teórico metodológico por competencias que la sustenta; de modo que desde su praxis identifique los conocimientos, habilidades y actitudes que inciden en la formación de nuevos esquemas de pensamiento (García y Valencia, 2014), que en lo particular de los estudiantes de bachillerato, propicien aprendizajes significativos que los inserten en un contexto real de la vida cotidiana y que los impulse a aprender a través de la movilización de conocimientos; por consiguiente es vital que el docente planee con base en el aprendizaje del alumno mediante técnicas instruccionales, contenidos, recursos, tiempos y contexto, así como recursos didácticos digitales (Morales, 2018).

Relativo a los mencionados materiales didácticos, y con base en los productos esperados de programas de TLyR I-II “las lecturas propuestas por los estudiantes” (SEP, 2018, p 273 y 277), pudieran considerarse estrategias de selección y uso de materiales que además de que permitan al alumno crear su propio material, organicen un repertorio grupal de lecturas para que se identifiquen con la lectura y representar los textos para favorecer la adquisición lectora (Luna et al., 2017) que gradual y progresivamente se constituya en una competencia.

Respecto del desarrollo de la clase y dado el paradigma constructivista, son de elegirse actividades para el desarrollo de la clase centradas en el aprendizaje tales como el modelo invertido o “flipped learning” que fomenta metodologías activas, haciendo participe al alumno en su aprendizaje al interaccionar, tomar decisiones y solucionar problemas; además de que el modelo propicia mayor motivación por el aprendizaje y de ser implementado en coordinación con otras asignaturas dirigiría la responsabilidad del trabajo en el alumno (Martín y Santiago, 2016). La aplicación de este modelo en el contexto de un bachillerato público puntualiza que debe considerarse la tecnología idónea al contexto, el diseño pedagógico que promueva la labor del estudiante en el acceso al contenido y donde el docente pueda identificar avances y dudas para el desarrollo de competencias (Martínez y Esquivel, 2018). De esto que pueda desarrollarse la CTL como una herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos.

Por último, algunos principios básicos de la evaluación de los aprendizajes en este enfoque por competencias aluden a que: a) su fin es proporcionar información para la mejora, b) conlleva una planeación y ejecución contextualizadas, c) se remite al desempeño del estudiante, d) es retroalimentación para docentes y administración, e) integra lo

cualitativo con lo cuantitativo, f) se involucre a los estudiantes en los procesos de valoración de su aprendizaje y g) debe acompañar a todo proceso formativo de los estudiantes (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Estos antecedentes de la CLT, el docente de bachillerato y las estrategias de enseñanza, articularon desde el paradigma constructivista y el enfoque por competencias del NMC en la EMS, el problema que a continuación se fundamenta y particulariza a través del caso de estudio realizado.

Planteamiento del problema

El tema de la lectura como objeto de estudio emergió de los bajos resultados desde perspectivas internacionales y nacionales en cuanto a la competencia lectora. La participación de México en la prueba PISA 2018, expone que el 55% de los estudiantes (participantes en su mayoría del primer año de bachillerato) se encuentran por debajo de un nivel para demostrar habilidades lectoras que les permitan su participación efectiva y productiva en la sociedad moderna (PISA, 2019).

Si bien esta medición compara a México con otros países del mundo y no con su propio contexto, lo que ocurre a nivel nacional en la lectura no evidencia datos más favorables. El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) mide la habilidad lectora de la comprensión a través de cuatro niveles, y en su última publicación de resultados de 2017, expone que el 73.9% de los estudiantes se encuentran en los niveles 1 y 2; esto indica que la mayoría de los evaluados son competentes para identificar las ideas y la estructura del texto, pero no logran habilidades más complejas y participativas como la interpretación y el análisis. En lo concerniente al estado de Yucatán la cifra nacional se

eleva al 75.9% de los alumnos que están por ingresar al bachillerato, o ya ingresaron y apenas alcanzan habilidades básicas de identificación en la lectura.

Aunado a lo anterior, la implementación del NMC (2017) a partir del ciclo escolar 2018-2019 en el nivel medio superior, dicta la transformación de la lectura y de su enseñanza, identificando la participación del profesor en el proceso educativo escolarizado y en el desarrollo de las habilidades necesarias para comprender un texto (Franco, Cárdenas y Santrich, 2015). Es por las anteriores razones que comprender la concepción, organización y ejecución de la CTL promovida por el NMC en la continuidad y progresión de procesos cognitivos en los programas de TLyR I-II, a través de un estudio de caso con experiencia en la impartición de estas asignaturas, permite investigar a través de la interpretación e implementación de dicho modelo, el “ pensamiento de un profesional experimentado como una reflexión en la acción... que activa... cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica” (Barrón, 2015, p.40).

De modo que se identifique para el caso, en qué medida la información provista por el vigente NMC es útil y pertinente para orientar el desarrollo de la CTL, desde lo que suponen el paradigma constructivista y el enfoque por competencias que fundamentan a este cambio educativo.

Pregunta de investigación.

Es a partir del escenario descrito que el presente estudio propuso como pregunta de investigación: ¿Cómo promueve la docente de Taller de Lectura y Redacción I y II el desarrollo de la competencia lectora a través del Nuevo Modelo y Currículo?

Objetivo general.

Comprender la manera como la docente de Taller de Lectura y Redacción I y II, (asignaturas de consecución cognitiva en el Nuevo Modelo y Currículo), selecciona y utiliza estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de la competencia lectora.

Objetivos específicos.

1. Analizar los elementos para el desarrollo de la CTL, identificados en el programa de TLyR I-II del NMC.
2. Analizar los elementos, conocimientos y reflexiones delimitadas por la docente para interpretar el programa de TLyR I-II del NMC.
3. Analizar las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora para orientar el desarrollo de la CTL, con base en el programa de TLyR I-II del NMC.

Justificación

Ante una implementación del NMC que supone la transformación del currículo y del rol docente, se estudian los elementos, conocimientos y reflexiones de la docente, desde los que pudiera seleccionar y utilizar estrategias de enseñanza en el aula; aportando así conocimiento a la formación y desarrollo profesional en cuanto a “las estrategias de formación y profesionalización en aquellos profesores que son titulares de las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción...y son los responsables de desarrollar, en sus estudiantes, las competencias habilitantes” (SEP, 2017, p. 290).

Por su parte, el impacto científico se vinculó con la contribución a la escasa investigación que existe en torno al nivel medio superior, y más en específico, en el tema de las estrategias de enseñanza que orienten el desarrollo de la CTL pretendida por el NMC de la EMS en TLyR I-II. Aunado a esto, los conocimientos que emergieron del análisis crítico

y profundo de los datos recabados; establecieron los alcances y limitaciones que favorecen al logro del impacto práctico, anteriormente mencionado.

Cabe destacar que la docente participante de TLyR I-II fue la beneficiaria directa del estudio, el análisis integral basado en el paradigma constructivista y el enfoque por competencias que fundamentan al NMC, conformó una serie de hallazgos y recomendaciones factibles de fortalecer tanto la información, como la selección y uso de estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de la CTL en TLyR I-II.

De manera integral, el impacto práctico, el impacto científico y la beneficiaria del estudio aquí descritos, conformaron un tema viable a investigar dada la escasa investigación de: a) la interpretación docente del NMC en la EMS, b) la reflexión sobre la transformación de las estrategias de enseñanza en el paradigma y enfoque actuales de la EMS y c) la participación del profesor en el proceso educativo escolarizado y en el desarrollo de CTL del bachillerato.

Delimitación

Los factores que enmarcaron el planteamiento de esta investigación se remiten al: espacio, tiempo, participante y contenidos. En cuanto a lo primero, la institución educativa donde labora la participante pertenece al subsistema de Preparatorias Estatales de Yucatán y se localiza al norte de la ciudad de Mérida. Respecto al tiempo, fue en diciembre del 2018 cuando la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), a través de la Dirección de Educación Media Superior (DEMS), autorizó la realización del proyecto de tesis y a su vez asignó la preparatoria para llevar a cabo el trabajo de recolección de información que inició en de enero 2019 y concluyó en diciembre de ese mismo año.

Por participante, se convocó a quien impartiera en dicha institución la asignatura de TLyR I-II, que en este caso se trató de una Licenciada en Educación con 19 años de experiencia en docencia, de los cuales sus últimos cuatro años se ha desempeñado en el Subsistema de Preparatorias Estatales a cargo de las asignaturas de: Etimologías, Taller de Lectura y Redacción I y II, Literatura I, II, Metodología de la Investigación, entre otras. Aunado a este aspecto, el contenido o aspecto específico investigado fueron las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la CTL en el marco de la implementación del NMC en la EMS.

Definición de términos

Definiciones conceptuales.

Competencia lectora: comprender, analizar y utilizar información de diferentes tipos de texto para ampliar su conocimiento, permitiéndole tomar decisiones de manera informada y contextualizada (COSDAC, 2020).

Docente de bachillerato: profesional de la educación responsable de organizar los ambientes de aprendizaje e interpretar el currículo en estrategias e intervenciones didácticas pertinentes para asegurar la calidad de la enseñanza en el aula (SEP, 2017).

Estrategia de enseñanza: diseño, planeación, implementación y evaluación de estrategias educativas, sustentadas en modelos teóricos y utilización de estrategias didácticas y materiales tanto como en la observación y análisis de los estudiantes que permita comprender las características específicas del grupo real con el que se trabaja. (SEP, 2017).

Definiciones operacionales.

Competencia lectora: comprender, analizar y evaluar información de diferentes de textos expositivos y argumentativos para habilitar y generar conocimiento.

Profesor de bachillerato: Docente con conocimientos, habilidades y actitudes que, en un nivel medio superior, promueve en el alumno los aprendizajes claves y el desarrollo de competencias.

Estrategia de enseñanza: procesos de planeación de clase o de secuencias didácticas, desarrollo de clase, evaluación de los aprendizajes y uso de materiales didácticos mediante los cuales el docente promueve el desarrollo de competencias en los alumnos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo muestra la revisión del estado del arte en torno a estudios y teorías vinculadas con los tres temas que convergen en la investigación que se realiza. Estas cuestiones a desarrollar se refieren en primer lugar a la competencia lectora, en específico a una revisión histórico-teórica, como es particularmente la transformación de su concepto en la última década de la EMS; así como una descripción y contraste de estudios locales, nacionales e internacionales que abordan su importancia.

En segundo lugar, se hace alusión a una de las figuras clave del proceso educativo del nivel medio superior; es decir, la/el docente de bachillerato. Se presentan datos relativos al perfil esperado para la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y II y también a la formación docente y su vinculación con la competencia lectora en el ámbito curricular y de políticas educativas.

El tercer y último tema, se centra en las estrategias de enseñanza, la delimitación conceptual y procedimental de éstas, así como un tratamiento de las investigaciones realizadas en México y Latinoamérica en la última década para la comprensión de este fenómeno.

Competencia lectora

En este apartado se analizan algunas definiciones en torno al término competencia y también al de competencia lectora (CTL), así como una descripción y análisis de investigaciones que contribuyen a los objetivos del presente estudio.

Dentro de las definiciones nominales del término “competencia”, el Diccionario de la Lengua Española (DEL) señala que es la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o

intervenir en un asunto determinado” (DEL, 2020). Ya en términos institucionales, y contextuales para el estudio que se realiza, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el documento del Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos (PISA) para docentes (2016), define una competencia como:

... un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (p.16).

Respecto a estas directrices, Díaz Barriga (2011) identifica escuelas de pensamiento en el campo de las competencias, la definición del INEE se corresponde con la socioconstructivista que se enfoca en el desarrollo de lo conductual y lo psicológico; mientras que la definición del diccionario ibérico oscila entre la funcional y etimológico por preservar su significado desde las raíces morfológicas del término, a través de funciones atribuidas. El mismo Díaz Barriga asevera que: “clarificar la existencia del enfoque de la competencia es de gran ayuda para buscar las estructuras que mejor reflejen los intereses de la educación y derivar la construcción de estrategias de aprendizaje significativas y acordes con la perspectiva” (2011, pp. 5-6).

Además de los enfoques, existen clasificaciones para dichas competencias; el programa PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone que “las competencias muy generales preceden a la formación escolar, como la competencia comunicativa, o las competencias de colaboración o de creatividad” (OCDE, s.f., p. 6). Y que la lectura, como competencia básica ligada a la enseñanza escolar, se emplea para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, así

como para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en sociedad (OCDE, s.f.).

En lo particular a investigaciones sobre la CTL, un estudio de la Universidad de Granada, realizado por Jiménez en 2014, aborda las diferencias entre comprensión lectora (CRL) y CTL. Inicia con un recuento histórico desde la lectura en la Edad Media hasta su estado en el siglo XX, donde se destaca que en las décadas del 50 y 60 se comienzan a investigar los procesos cognitivos que constituyen tanto a la CRL, como a la CTL. En lo concerniente a la distinción entre comprensión lectora y CTL, Jiménez (2014) sostiene que la primera es “la capacidad de un individuo para captar lo más objetivamente posible lo que el autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p.71); mientras que la CTL es la “habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea” (p.71). Las definiciones anteriores sugieren que la comprensión lectora es la base para desarrollar procesos cognitivos más complejos que se constituyan en CTL y que permitan al lector participar en sociedad.

Respecto del paradigma constructivista en la CTL, Montero, Zambrano y Zerpa (2013), enfatizan que el diseño y planificación de la enseñanza bajo este paradigma, parte de la construcción endógena del conocimiento (Piaget), el aprendizaje significativo (Ausubel) y la construcción exógena del conocimiento (Vygotsky); concretándose esto en la implementación de cuatro procesos: a) un diagnóstico para diseñar y rediseñar las actividades didácticas, b) métodos y estrategias para adquirir y practicar el conocimiento en contextos de uso realistas, c) secuencia de contenidos progresivamente más detallados y complejos y d) organización social orientada en la cooperación y colaboración entre alumnos respecto de la construcción del conocimiento.

Además del estudio de los procesos de enseñanza para la lectura (Montero, Zambrano y Zerpa, 2013), también se encontró una investigación histórica de la enseñanza de la lectura en México (Díaz y Saulés, 2013); el recorrido analítico se comienza desde los “albores de la Independencia, donde la lectura fue vista como la «llave de acceso al conocimiento»” (p. 1) y parte de ello permea hasta el siglo XXI, donde la enseñanza por competencias de la lectura “proporciona una forma privilegiada para tener acceso a la cultura escrita” (p.5).

Aunado a esa enseñanza de la CTL, Solé (2012) señala la necesidad de que se base en particularidades concernientes a su aprendizaje como: tareas para resolver determinados problemas, abordar de forma estrecha la lectura, y de analizar lo que hacen los estudiantes ante tareas de aprendizaje que implican lectura.

De los estudios encontrados, el que guarda mayor relación con la investigación que se realiza es el de la tesis “Desarrollo de la Competencia Lectora en estudiantes de primer año de bachillerato” (Nicasio, 2015). Se llevó a cabo en un bachillerato general de Poza Rica, Veracruz; este proyecto tuvo por objetivo desarrollar la CTL entre los estudiantes de primer año de bachillerato en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción a través de estrategias cognitivas: pre, con y post instruccionales mediante el libro virtual. La metodología que entre líneas se empleó fue la de investigación acción participativa, ésta constó de cuatro etapas: planeación (diagnóstico para identificar necesidades a abordar), implementación y acción (desarrollo de mecanismos de seguimiento para detectar dificultades y progresos), evaluación de la intervención (detección de disfunciones para la corrección) y por último culturización y difusión de la intervención (presentación de la propuesta para que las autoridades la gestionaran). Dentro de las actividades se

determinaron dos sesiones para la sensibilización a docentes y 20 sesiones para la aplicación de la estrategia en los bloques 2, 3 y 6 de la asignatura.

Los resultados del último bloque de intervención indican que del 40% alumnos con calificaciones iniciales de nueve, el 20% subió a 10; mientras que del 60% de estudiantes con calificaciones de siete, el 55% obtuvo ocho y el 5% restante nueve. En conclusión, la estrategia contribuyó en buena medida a favorecer el nivel de comprensión.

Un dato interesante es que, luego de la intervención, se detectó que el 40% de los alumnos de con calificaciones mayores, emplearon las estrategias en las asignaturas de historia, ética e inglés y el 60% restante, el 20% demostró que usó las estrategias co-instruccionales.

La búsqueda que se ha realizado respecto de la CTL arrojó definiciones, estudios y tesis en torno a la CTL que aportaron a lo que interesa en esta investigación. En síntesis, la definición del término “competencia” es de enfoque sistémico, dado que se vincula a la necesidad de articular lo que se aprende en la escuela con la vida cotidiana (Díaz Barriga, 2011). Y en lo concerniente al aprendizaje de la CTL, es importante sensibilizar al profesorado acerca de las estrategias pre, co y pos instruccionales para el desarrollo de la CTL en el alumnado de TLyR (Nicasio, 2015).

Docente de bachillerato

Con base en esta figura educativa que orienta el desarrollo de la CTL a través de la enseñanza, se encontraron estudios concernientes al actual perfil, parámetros e indicadores del profesor en el campo disciplinar de la Comunicación; y también investigaciones que atañen a la CTL desde la perspectiva pedagógica, curricular y política nacional de la última década.

La Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente en la EMS del ciclo escolar 2018-2019, estipula cinco dimensiones para el campo disciplinar de la comunicación: a) conocimientos para el desarrollo de la función docente, b) práctica docente, c) desarrollo propio en la función, d) vínculo con el contexto escolar y e) normativa ética de la función (SEP, 2018). Particularmente las dimensiones de conocimientos para el desarrollo de la función docente y el desarrollo propio en la función, aluden a procesos previos y posteriores a la práctica (que se abordará en el siguiente apartado de estrategias), de modo que constituyen la interpretación y reflexión de la información del NMC contenida en los programas de TLyR I-II para la enseñanza de la CTL.

Si bien los cambios representan retos, una investigación que ahonda en los retos que el docente enfrenta a través del aprendizaje por competencias en la EMS es la de Núñez (2013); la cual expone el Acuerdo Secretarial 444 de 2009, donde “en el México de hoy es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad” (p.1). Asimismo, insta a que el docente además de que planea, coordina, orienta y evalúa continuamente las actividades de aprendizaje; es vital que se cuestione acerca de las necesidades, adecuaciones, dominio y desarrollo de las competencias de aprendizaje que imparte. En este sentido, Núñez afirma que es importante que el actual docente comprenda la necesidad de estar actualizado respecto a las competencias, retos y enfoques educativos propuestos para la EMS.

En cuanto a las vicisitudes que de manera general presenta el contexto de la EMS, se encuentran las dificultades económicas, culturales, sociales y aunado a esto el excesivo

uso de las herramientas tecnológicas, donde se insta a la práctica reflexiva; pues el entorno exige romper con los paradigmas tradicionales memorísticos para conducirse hacia el diseño y aplicación de estrategias que encaminen al estudiante hacia el logro de aprendizajes significativos (Núñez, 2013). En conjunto con esto, describe que la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) sustenta que el fortalecimiento de la práctica docente sólo puede darse en un ambiente que facilite la formación continua y en el que otros actores clave del nivel educativo también se actualicen y participen en la mejora continua de las escuelas (Acuerdo 447, 2008).

Lo anterior podría sugerir el estudio de una reconstrucción del rol docente en la EMS mexicana; sobre esto, Macías en 2014, analiza y comprende cómo los profesores egresados del Programa de Formación de Docentes para la Educación Media Superior (PROFORDEMS) en el estado de Aguascalientes, reconstruyen su rol para cambiar de enseñante tradicional a enseñante mediador. Bajo una perspectiva sociocultural, un tratamiento hermenéutico de los datos y una muestra de 18 profesores de bachilleratos públicos; se exploró: a) información respecto a sus aprendizajes y a su uso en la práctica docente, b) a los docentes que expusieron cambios evidentes en su práctica luego de realizar el PROFORDEMS y c) la postura de los profesores que manifestaron no haber modificado su práctica.

De los resultados emergen tres categorías: el proceso de aprendizaje que promueve el diplomado, significados que se han construido en torno a los roles del docente y alumno; por último, los cambios referidos en la práctica. Las conclusiones muestran que el ampliar la comprensión sobre la manera en la que los profesores aprenden y llevan a la práctica innovaciones en su planeación, implementación y evaluación permite identificar: alcances y

limitaciones institucionales, pertinencia de los diplomados, disposición y voluntad del profesor, la amplitud del concepto aprendizaje. Finalmente, se hace la oportuna recomendación de ajustar estos programas al contexto, necesidades y conocimientos previos de los profesores para que de esa forma puedan ser mediadores con el apoyo institucional de las condiciones para que empleen significativamente sus aprendizajes adquiridos.

Dicha recomendación también se sostiene por el estudio del enfoque reflexivo en la formación docente (Tagle, 2011). La autora destaca que las creencias de los sujetos en formación, la articulación entre teoría y práctica, así como el propio componente reflexivo, son algunos elementos para tomar en cuenta a cuando se diseña un programa, de modo que se “desarrollen en los estudiantes posibilidades de aprendizaje y formación tendientes a estimular el pensamiento reflexivo y la reconstrucción del conocimiento” (p.2). Aunado a esto, es de considerar la toma conciencia de las ideas y creencias que subyacen, así como asumir un mayor control sobre las decisiones didáctico-pedagógicas en el ámbito de gestión (Elías, 2018); además de formular investigaciones que promuevan “la construcción de comunidades autónomas...docentes de sus procesos de transformación, fundados en un profundo conocimiento de los sustentos teórico-conceptuales que dan sentido a su actividad profesional y una vinculación estrecha con la práctica cotidiana” (p. 12).

Entre las investigaciones encontradas que relacionan a la figura docente con la CTL, la de Caldera, Escalante y Terán (2010) de la Universidad Central de Venezuela; analizó esta relación, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica, que aun cuando no es el nivel educativo que aquí interesa, los

resultados sugieren orientaciones estratégicas que podrían considerarse para los objetivos particulares de este proyecto.

Los participantes del estudio fueron 30 docentes, el enfoque naturalista del objetivo propició el empleo de la metodología investigación acción que se desarrolló en cuatro momentos: 1) diagnóstico de las realidades y necesidades de los docentes en el área de la lectura; 2) planificación de actividades, materiales y recursos para el aprendizaje y evaluación de la lectura; 3) ejecución de la acción transformadora; y 4) evaluación de la experiencia.

Los participantes del estudio fueron 30 docentes, se aplicó una metodología de investigación acción de cuatro momentos (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación). Se discutió: a) cambiar la concepción de enseñar y aprender a leer en la escuela, b) enseñar y aprender a leer como proceso antes, durante y después de la lectura, c) enfatizar el enfoque comunicativo funcional de la lectura para informarnos, descubrir mundos diferentes, comunicar ideas, investigar, recrearnos” (p. 22), d) favorecer la metacognición, e) comprender el papel del docente como mediador en la adquisición y desarrollo de la lectura y f) redefinir la evaluación desde el constructivismo para “orientar, mejora y enriquecer el aprendizaje de la lectura del estudiante” (p. 24). Por consiguiente, la actualización en la formación lectora docente puede modificar de manera positiva la práctica pedagógica, pues de esta manera ofrecería a los estudiantes una perspectiva distinta y estratégica para construir aprendizajes a través de la lectura.

A manera de conclusión de las investigaciones citadas, se destaca la actualización docente en respuesta a las nuevas demandas que el contexto actual de la EMS exige (Núñez, 2013). La importancia de una planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

que sea consciente para que impulse a los alumnos a emprender a través del aprendizaje (Morales, 2018). La reflexión crítica del impacto, alcances y limitaciones que un programa de formación docente del nivel medio superior implica, recordando es imprescindible la contextualización y registro de necesidades para incluirlos en lo que se quiera formar (Macías, 2014). Por último, algunas estrategias para mejorar los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje (Caldera, Escalante y Terán, 2010): cambio de concepción de la enseñanza-aprendizaje, estrategias antes, durante y después de la lectura, enfoque funcional de la lectura, metacognición, docente como mediador y redefinir la evaluación desde el constructivismo.

Estrategias de enseñanza (marco: conceptual y referencial)

La pedagogía refiere que las estrategias de enseñanza aluden al conjunto de decisiones (métodos y técnicas) que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en los alumnos a partir del qué, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2009). Las estrategias además son producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del maestro, son dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción (Londoño y Calvache, 2017).

Existen diferencias entre las estrategias, métodos y técnicas. El método como las técnicas son recursos necesarios para la enseñanza con la función de hacer eficiente la gestión del aprendizaje (Londoño y Calvache, 2017); éste refiere a las acciones realizadas por el profesor orientadas al aprendizaje de contenidos por parte del estudiante y algunos de ellos se vinculan al razonamiento, materia, enseñanza, alumno, conocimientos, relación maestro-alumno, abordaje del tema, entre otros (Latorre y Seco, 2013).

Por otra parte, las técnicas inciden en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica; de modo que es el recurso particular del/a docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia (ITESM, 2014). Dicho esto, los métodos y las técnicas constituyen elecciones del docente para orientar las competencias en los alumnos a través de estrategias relativas a la: planeación de clase o de secuencias didácticas, desarrollo de clase, evaluación de los aprendizajes y uso de materiales didácticos (SEMS, 2018).

Algunos de los estudios que han investigado estas estrategias de enseñanza en el enfoque por competencias refieren la necesidad de promover en los docentes procesos de análisis y reflexión sobre la transformación pedagógica de la planeación y sobre el paradigma teórico metodológico por competencias que la sustenta; de modo que desde su praxis identifique los conocimientos, habilidades y actitudes que inciden en la formación de nuevos esquemas de pensamiento (García y Valencia, 2014), que en lo particular de los estudiantes de bachillerato, propicien aprendizajes significativos que los inserten en un contexto real de la vida cotidiana y que los impulse a aprender a través de la movilización de conocimientos; por consiguiente es vital que el docente planee con base en el aprendizaje del alumno mediante técnicas instruccionales, contenidos, recursos, tiempos y contexto, así como recursos didácticos digitales (Morales, 2018).

Relativo a los mencionados materiales didácticos, y con base en “las lecturas propuestas por los estudiantes” (SEP, 2018, pp. 273 y 277) de los productos esperados del eje I de Taller de Lectura y Redacción I y II, pudieran considerarse estrategias de selección y uso de materiales que además de que permitan al alumno crear su propio material,

organicen un repertorio grupal de lecturas para que se identifiquen con la lectura y representar los textos para favorecer la adquisición lectora (Luna et al., 2017) que gradual y progresivamente se constituya en una competencia.

Respecto del desarrollo de la clase y dado el paradigma constructivista, son de elegirse actividades para el desarrollo de la clase centradas en el aprendizaje tales como el modelo invertido o “flipped learning” que fomenta metodologías activas, haciendo partícipe al alumno en su aprendizaje al interaccionar, tomar decisiones y solucionar problemas; además de que el modelo propicia mayor motivación por el aprendizaje y de ser implementado en coordinación con otras asignaturas dirigiría la responsabilidad del trabajo en el alumno (Martín y Santiago, 2016). La aplicación de este modelo, en el contexto de un bachillerato público, puntualiza que debe considerarse la tecnología idónea al contexto y el diseño pedagógico que promueva la labor del estudiante en el acceso al contenido y donde el docente pueda identificar avances y dudas para el desarrollo de competencias (Martínez y Esquivel, 2018). De esto que pueda desarrollarse la CTL como una herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos.

Por último, algunos principios básicos de la evaluación de los aprendizajes en este enfoque por competencias aluden a que: a) su fin es proporcionar información para la mejora, b) conlleva una planeación y ejecución contextualizadas, c) se remite al desempeño del estudiante, d) es retroalimentación para docentes y administración, e) integra lo cualitativo con lo cuantitativo, f) se involucre a los estudiantes en los procesos de valoración de su aprendizaje y g) debe acompañar a todo proceso formativo de los estudiantes (Tobón, Pimienta y García, 2010).

En general las estrategias de enseñanza deben ser intencionadas; es decir, que el docente debe saber cuáles, por qué, cuándo y cómo utilizarlas en favor del aprendizaje del alumnado; para ello propone que sean: funcionales y significativas para mejorar el rendimiento, útiles y adecuadas al contexto, eficaces en la promoción de confianza y autoeficiencia, directas, informativas, explicativas, apoyadas en materiales instruccionales claros, precisos y prácticos (Londoño y Calvache, 2017).

Aunado a lo anterior, el estudio de Alonzo et al. (2015) se enfoca en las estrategias para el desarrollo de competencias en el aula desde el enfoque socioformativo, como el del NMC que contextualiza al programa de TLyR I-II, sugiere que de acuerdo con el contexto o necesidades se pueden diseñar estrategias mixtas, basadas en: validez, variedad, adecuación, significación, claridad en la intención y adecuación al grupo, conocimientos y procedimientos en el ejercicio en la planeación. Asimismo, cuando no existe una estrategia o cuando conviene rediseñarla hay que: clarificar intención, un propósito por estrategia, reflexión de contenidos enseñados por estrategia, fomentar el aprendizaje activo, desglosar las actividades, analizar recursos y condiciones, planear el tiempo de resolución, instrucción breve y atractiva con el qué, cómo y el resultado esperado, probar la estrategia, reflexionar y escribir de los resultados.

Finalmente, en el mismo estudio se menciona la importancia de la evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa) transitando de los saberes previos a los periódicos, así como buscar que la evaluación contribuya al aprendizaje y mejoramiento continuo; también se hace referencia a brindar apoyo a alumnos con dificultades; por último, pero no menos importante, la retroalimentación.

Concretamente, esta búsqueda de estudios concernientes a las estrategias de enseñanza (planeación, materiales didácticos, evaluación de los aprendizajes y desarrollo de clase) acentúa que en la planeación, se consideren técnicas instruccionales, contenidos, recursos, tiempos y contexto, así como recursos didácticos digitales basados en el aprendizaje (Morales, 2018). En materiales, estrategias de selección y uso que permitan al alumno crear su propio material de lectura (Luna et al., 2017). En desarrollo de clase, “flipped learning” como metodología activa de aprendizaje (Martín y Santiago, 2016) y que podría acompañarse del uso de tecnología idónea al contexto y el diseño pedagógico (Martínez y Esquivel, 2018). En evaluación de los aprendizajes, considerar lo propuesto por Tobón, Pimienta y García (2010).

A manera de cierre de todo este marco teórico, la revisión de literatura mostró la necesidad de realizar investigaciones en el contexto de la implementación del NMC en la EMS mexicana; específicamente en la interpretación y aplicación que estas nuevas estructuras de enseñanza suponen para orientar el desarrollo de la CTL a partir del ciclo escolar 2018-2019 en las asignaturas de TLyR I-II; mediante estrategias de: planeación, materiales didácticos, evaluación de los aprendizajes y desarrollo de clase que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia en la vida (SEMS, 2018).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Luego del establecimiento del problema y del marco teórico, es necesario exponer el proceso metodológico que condujo al logro de los objetivos planteados. En tal sentido, en la primera parte de este capítulo se justifican el paradigma y la metodología; seguido a esto se refieren las descripciones del contexto y de la docente participante. En un tercer momento, se detallan los tres instrumentos empleados para la recolección de datos: guión de entrevista, bitácora de observación y programa de estudios de Taller de Lectura y Redacción I y II (TLyR I-II) del Nuevo Modelo y Currículo (NMC) en la Educación Media Superior (EMS). Posteriormente, se fundamentan los procedimientos de recolección y de análisis de datos, destacando en este último las etapas de transcripción, categorización y triangulación. Por último, se explica el papel de la investigadora, así como los aspectos éticos que conllevó el estudio.

Paradigma y método

Dado que el interés investigativo se centró en comprender una realidad local y específica, de la que su forma y contenido dependieron de la docente participante, y de ello los hallazgos fueron creándose al avanzar el estudio (Guba y Lincoln, 2002); el paradigma constructivista facilitó una construcción condensada, y más informada respecto de comprender la manera como una profesora de TLyR I-II, selecciona y utiliza las estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de la competencia lectora (CTL) en los estudiantes de primer grado de bachillerato.

En lo concerniente a la metodología, para abordar esta naturaleza variable y personal, se eligió el estudio de casos cuya característica elemental es la indagación en

torno a un ejemplo (Álvarez y San Fabián, 2012), y que para efectos de esta investigación se empleó el de carácter instrumental (Stake, 1995); partiendo de la necesidad de una comprensión general (el desarrollo de la CTL promovido por el NMC en los programas de TLyR I-II), mediante el estudio de un caso particular (la selección y uso de estrategias de enseñanza por una docente, con experiencia mayor a 15 años en este campo disciplinar).

Contexto

El subsistema de Preparatorias Estatales de Yucatán perteneciente a la modalidad de bachillerato general se circunscribe en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y es reconocido por su calidad y pertinencia educativa, que promueve en sus estudiantes el desarrollo de competencias para la vida que le facilitan tanto el acceso al nivel superior como la inserción exitosa al campo laboral (SEGEY, 2020). Particularmente los docentes que laboran en estas instituciones son evaluados a través dimensiones que, para efectos del segundo objetivo de esta investigación, resultaron relevantes: a) conocer aspectos sobre la enseñanza y construcción del conocimiento para facilitar el aprendizaje significativo, b) elabora estrategias de enseñanza basadas en el modelo por competencia y c) reflexiona sobre los temas actuales de la enseñanza de la disciplina (SEP, 2018, pp. 75 y 76).

Con base en lo anterior, se buscó una de estas doce preparatorias estatales para realizar el trabajo de campo. La institución asignada por la Dirección de Educación Media Superior (DEMS) incorporada a la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (SEGEY), se localiza en la zona norte de la ciudad de Mérida, es de las preparatorias más recientes y su planta docente para las asignaturas que interesan se concentra en una única titular que a continuación se describe.

Participante

La docente colaboradora nació en Mérida y es Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Su experiencia en el sector educativo se circunscribe a los ámbitos privado y público; en general ha laborado como docente por 19 años en los niveles medio superior y superior. Entre las asignaturas que ha impartido en el nivel medio superior, se encuentran: Historia de Yucatán, Etimologías Grecolatinas Literatura, Metodología de la investigación y Taller de Lectura y Redacción, Introducción a la Sociología, entre otras.

En 2014 se postuló al Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior (COIEMS). Su ingreso en ese mismo año inició con una carga de 16 horas a la semana (ocho horas en dos grupos de Taller de Lectura y Redacción I y ocho horas en dos grupos de Literatura I). Para el ciclo en que colaboró con esta investigación (2019-2020), aumentó su carga a 28 horas semanales (las horas y asignaturas con que inició, más cuatro horas en un grupo de Literatura III y ocho horas en dos grupos de Introducción a la Sociología) con 50 alumnos por grupo aproximadamente.

Particularmente reconoce los antecedentes en necesidades lectoras del alumnado promedio que ingresa a bachillerato, así como la importancia que tiene TLyR I-II para orientar hacia un enfoque por competencias esa habilidad. Identifica que requieren de trabajar la comprensión y que el análisis se les dificulta, haciendo que el tiempo asignado en las asignaturas para lograr los propósitos esperados y características contextuales como el elevado número de alumnos por grupo, recorte de tiempo por actividades interinstitucionales y la demanda administrativa, se constituyan en cuestiones que se

complejizan el diseño de estrategias de enseñanza para dar respuesta a lo que el NMC solicita.

Instrumentos

Guión de entrevista semiestructurada.

De acuerdo con los objetivos de investigación, se determinó este tipo de instrumento, que, a diferencia de las entrevistas estructuradas, permite un grado considerable de flexibilidad para ajustar al entrevistado las preguntas planteadas, además de que motivan al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz et al., 2013).

El número de entrevistas a través de las que se recolectaron los datos pretendidos hasta su saturación fue de cinco. La creación del guión partió de conocer cuestiones personales de la profesora a fin de establecer el rapport, donde se generó una relación de afinidad para obtener datos (descripciones e impresiones) de la propia realidad del sujeto participante (Murillo y Martínez, 2010). En continuación y complemento a esto, se fue construyendo un guión de entrevista semiestructurada que abordó: los primeros acercamientos de la docente con el Nuevo Currículo de la EMS, contrastes que identifica entre modelos educativos (vigente y anterior), retos dentro y fuera del aula durante la transición de modelos, descripción de su concepción de la CTL, elementos de enseñanza dentro del plan y programas de estudio que identifica, recomendaciones que la propia participante sugiriera al profesorado para desarrollar la CTL a través del NMC en TLyR I-II; así como la descripción de fortalezas y áreas de oportunidad de las estrategias de enseñanza empleadas por la docente (ver Apéndice 1).

Mediante estas entrevistas se buscó la identificación de datos, que permitieron comprender elementos, conocimientos y reflexiones que pudieran estar implicadas en la selección y uso de estrategias de enseñanza de la participante para orientar el desarrollo de la CTL, según el NMC de los programas de TLyR I-II en el ciclo escolar 2019-2020 cuando se realizó la investigación.

Formulario de observación no participante.

Dada la naturaleza de la estrategia de enseñanza concerniente al desarrollo de clase, se realizaron ocho observaciones no participantes mediante las que se recolectaron los datos pretendidos hasta su saturación. Cada una fue de 45 minutos aproximadamente y se llevaron a cabo entre los meses de enero a septiembre de 2019 en los dos primeros bimestres de TLyR I, como los de TLyR II que se enfocan en los procesos cognitivos de comprender y analizar identificados por la docente como parte de la CTL. Asimismo, el trabajo de campo registró a través de un formulario la concreción de las diferentes estrategias de enseñanza: planeación, materiales didácticos y evaluación de los aprendizajes; así como los momentos introducción, desarrollo y cierre de clase empleados por la participante para orientar el desarrollo de la CTL en TLyR I-II.

Para la construcción del instrumento, se tomaron algunas referencias del formulario de observación de campo elaborado por Stake y Easley (1979), específicamente el contraste entre elementos cualitativos que fueron propios de la docente participante (descripción del empleo de estrategias de enseñanza para el desarrollo de la CTL) y entre elementos cuantitativos (temas a desarrollar para los propósitos esperados de CTL basados en las tablas de contenidos del programa de estudios); esta coexistencia de elementos en un

mismo instrumento según Stake, propician una narración donde se expliquen y comenten uno o más temas (1995) que se pueden apreciar en el Apéndice 2.

Documentación curricular oficial.

Dado que el NMC promueve el desarrollo de la CTL en la continuidad y progresión cognitiva en los programas de TLyR I-II, estos documentos curriculares oficiales se constituyen en fuente primaria para la interpretación e implementación a través de estrategias de enseñanza.

Los rubros de este programa que propiciaron información destacada para dar respuesta a la identificación de elementos para desarrollar la CTL, fueron: las competencias habilitantes en la red de aprendizajes (pp. 254-256), la importancia de la lectura, la escritura y la expresión oral (pp.256-257), los nuevos contenidos para las asignaturas del campo disciplinar de la comunicación (pp.261-264), los propósitos de las asignaturas (pp. 268 y 274), las tablas de contenidos para TLyR I-II (pp. 272-273), para TLyR II (pp. 276-277) y cómo promover la lectura en el aula (pp. 296-298).

Procedimiento de recolección

La recolección de datos del primer objetivo comenzó por una búsqueda general de elementos vinculados al término lectura en el programa y plan de estudios; el criterio de depuración de estos datos se fundamentó en preservar aquellos elementos en correspondencia con el desarrollo de la competencia lectora (CTL), siendo trece los identificados.

Por su parte la recolecta para el segundo y tercer objetivo, comenzó por una visita a la institución para presentar a la directora y profesora titular de TLyR I-II el proyecto autorizado por la DEMS. También se entregó un plan de trabajo inicial, la carta de

autorización de la DEMS-SEGEY y el consentimiento informado para la autorización de entrevistas y observaciones no participantes a la docente titular. La recolección de datos se inició en febrero de 2019 y se finalizó en diciembre del mismo año.

Procedimiento de análisis

Respecto de los datos identificados en el programa de TLyR I-II y plan de estudios de bachillerato, y con base en los elementos de organización: “eje, componente, contenido central, contenido específico, aprendizaje y producto esperado” (SEP, 2017, pp.59 y 259), promovidos para el desarrollo de la CTL en los documentos curriculares oficiales; los siete elementos restantes encontrados, se clasificaron considerando su función y su complemento a los de organización (ya presentes en los documentos). La clasificación resultante se constituyó de elementos de concepción, organización y ejecución para la enseñanza de la CTL, que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorización de datos del programa de TLyR I-II

Instrumento	Categoría	Dimensiones
Programa de TLyR I-II	Elementos de concepción	Paradigma
		Enfoque
		Grado de competencia
	Elementos de organización	Campo disciplinar
		Eje
		Componente
		Contenido central
		Contenido específico
		Aprendizaje esperado
Elementos de ejecución	Producto esperado	
	Modelo didáctico	
	Liderazgo pedagógico	
		Rol docente

El análisis de estas categorías y dimensiones se realizó a partir de una revisión documental basada en el “el cambio de paradigma de aprender a leer, a aprender a leer para

aprender” (SEP, 2017, p. 263) y en el enfoque por competencias del NMC (2017) que conforman, tanto al programa de TLyR I-II, como al plan de estudios del bachillerato.

Para la examinación de los datos vinculados a las entrevistas y a las observaciones no participantes, se comenzó por la transcripción clasificada en temas vinculados a los objetivos dos y tres de la investigación; luego se procedió a la identificación de dimensiones que se pueden apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorización de datos de entrevistas y observaciones

Instrumento	Categoría	Dimensiones
Entrevistas semiestructuradas	Cuestiones personales	Formación inicial
	Cuestiones laborales	Trayectoria laboral
		Áreas de experiencia
		Tiempo
	Conocimientos y reflexiones del NMC y CTL	Demandas administrativas
		Primer contacto
		Contrastes entre modelos
		Retos
		Concepto de CTL
		Recomendaciones para el profesorado
	Elementos programa TLyRI-II	Doce contenidos específicos (6) y (7)
Observaciones no participantes	Planeación	Proceso
		Evidencias
	Materiales didácticos	Tecnológicos y no tecnológicos
	Evaluación	Tipos
		Instrumentos
	Desarrollo de clase	Introducción
		Desarrollo
		Cierre

El análisis de los datos concernientes a los elementos, conocimientos y estrategias de enseñanza de la CTL, se fundamentó en el paradigma y enfoque del NMC (2017); las reflexiones en la práctica del NMC y sus implicaciones en CTL, se analizaron con base en el profesional o practicante reflexivo de Schön (1998), mediante: a) el conocimiento en la acción y b) la reflexión en y durante la acción.

La triangulación fue entendida como la combinación de dos o más fuentes de datos en el estudio de un fenómeno singular (Denzin, 1970) que, para el caso estudiado, implicó la combinación de los datos provenientes de las observaciones, entrevistas y documentos curriculares oficiales.

Papel del investigador

Es importante detallar el perfil de la investigadora del presente estudio, con la finalidad de tener claros los posibles sesgos que influyeron en el desarrollo del trabajo investigativo. Entre el año 2007 y 2011 me formé como Licenciada en Letras Hispánicas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y, por un semestre de intercambio, en la Universidad Nacional Autónoma de México. Al término de esta etapa académica, dos perfiles de los que ya tenía algo de conocimientos y experiencias previas eran el de investigación y el de docencia. Respecto a este último, puedo afirmar que he mantenido relación con el ámbito pedagógico desde que tengo uso de razón; mi madre es profesora normalista de educación básica y por más de 25 años le acompañé como inevitable observadora participante dentro y fuera del aula. Este precedente, más un par de prácticas profesionales que realicé en el bachillerato de mi universidad, me impulsaron a laborar en la docencia.

Mi primer trabajo fue en un programa del Instituto Cultural de Aguascalientes llamado PROARTE, ahí profesionistas de: literatura, teatro, danza, música y artes visuales trabajamos en primarias públicas en estado de vulnerabilidad, apoyando al docente con la asignatura de artísticas. Posteriormente, trabajé en una preparatoria privada de educación personalizada y alternativa, por así llamarla; los grupos eran pequeños y el trabajo docente consistía en crear situaciones de aprendizaje donde el alumno fuera construyendo su

conocimiento, esa institución tuvo polémica por ser una opción educativa distinta y en primeros lugares de EXANI II; ya después su oferta se amplió al nivel secundaria, donde también trabajé. Luego de cuatro años en dicho lugar, ejercí algunos meses en una institución también privada y con el sistema Montessori, donde era confuso aplicar dicha pedagogía con grupos tan numerosos y con un clima laboral poco asertivo. El último trabajo pedagógico que tuve, antes de ingresar al posgrado, fue en una institución privada de educación diferenciada prestigiada, donde el alumnado se conformaba sólo por mujeres; ahí la experiencia de participar en un equipo de trabajo femenino fue sorpresivamente grata y de bastante crecimiento personal.

Dentro de esta trayectoria profesional, mi interés por la lectura siempre tuvo una mayor inclinación por la invitación y recreación de la lectura que por el enfoque de competencias. Lo cual me lleva a expresar que la experiencia y el conocimiento que más he desarrollado en el área investigativa se debe a la propia comprensión lectora; anteriormente mencioné que los dos perfiles de los que ya tenía algo de conocimientos y experiencias previas eran el de investigación y el de docencia.

Mi relación con la investigación formal ocurrió hasta la elaboración de trabajos académicos de corte literario o lingüístico en la licenciatura, entre ellos análisis del discurso, investigaciones semánticas y semióticas como lo fue mi trabajo de titulación. Se trató de una tesina con extensión de 40-60 páginas, donde analicé la estructura como el significado que el contexto y vida del autor aportaban al contenido de “El libro vacío”, novela existencialista de corte intimista, escrita en la década del 60 por la tabasqueña Josefina Vicens. Luego de esta investigación del área de humanidades, en uno de mis trabajos surgió con un colega la idea de que los estudiantes del sexto semestre de

preparatoria egresaran con una tesina, por lo que asesoré en investigación y elaboración de este tipo de trabajos escolares. Ya en el posgrado de Investigación Educativa conocí los enfoques, metodologías y técnicas para realizar investigación social específicamente en el área educativa como lo es el caso del presente estudio.

La experiencia, conocimiento e interés respecto del objeto y sujeto de estudio en esta investigación se remite en gran parte a un deseo de comprender, orientar y favorecer el rol docente en unas condiciones y contexto determinado, a fin de facilitar la reflexión en su desarrollo e impacto profesional para transmitirle a los jóvenes, el aprendizaje y participación que la lectura les permite en cualquier área del conocimiento o de interés para desarrollarse a nivel personal y social. En este sentido, algunos de los sesgos que podrían evidenciarse en la investigación, se vinculan a mi formación profesional e investigativa con algunos vacíos de teoría y metodología.

Aspectos éticos

Este apartado es de relevancia significativa para este estudio, debido al compromiso que tiene el sujeto investigador con la participante y el objeto que se estudió. Entre las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta en la presente investigación se encuentran los siguientes.

El consentimiento informado, el cual asegura que los valores, intereses y preferencias de los participantes corresponden con la investigación propuesta, participando voluntariamente con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos y sin forzar su participación en ningún momento. A la participante y autoridad directiva, se les informó sobre el objetivo de la investigación, de la relevancia de su participación en la misma, así como de la confidencialidad de su identidad;

se les solicitó confirmar su interés y aceptación a ser entrevistada y observada en su práctica pedagógica.

Otro aspecto ético es la confidencialidad que tiene por objetivo salvaguardar la identidad de las personas que participan en la investigación. Aparte de procurar el anonimato de la participante, se hizo el compromiso de que la información proporcionada por la profesora sería tratada con sumo cuidado para los fines de esta investigación, que se avocaban en la comprensión de la manera en que la práctica docente buscaba desarrollar la competencia lectora en un grupo estudiantil dentro de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y II; como respuesta al estudio de una deficiencia que recurrentemente encuentran los profesores en los alumnos que ingresan al bachillerato, constituyéndose en limitantes factibles de ser intervenida por el profesor a través de estrategias de enseñanza de manera consciente, reflexiva y transformadora.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A fin de comprender la manera como la docente de Taller de Lectura y Redacción I y II selecciona y utiliza las estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de la competencia lectora en el alumnado. Este capítulo se conforma de los análisis de: a) los elementos para el desarrollo de la CTL, identificados en el programa de TLyR I-II, b) los elementos, conocimientos y reflexiones delimitadas por la participante para interpretar el programa de TLyR I-II y c) las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora para orientar el desarrollo de la CTL, con base en el programa de TLyR I-II.

a) Elementos para orientar el desarrollo de la CTL desde el programa de TLyR I-II

A continuación, se presentan los hallazgos del primer objetivo de investigación en cada uno de los elementos 13 elementos para el desarrollo de la CTL en el programa de TLyR I-II, esto se realiza a través de su clasificación por las funciones de concepción, organización y ejecución. En cuanto a la organización de este apartado, se describen desde sus referencias en el programa; posteriormente se analizan para así estimar qué aportaciones o limitaciones señalan a la propia concepción del NMC para la enseñanza de la CTL en TLyR I-II.

Elementos de concepción.

Estos elementos corresponden a la formación de una idea o designio en la mente, respecto de lo que el NMC refiere para la CTL en los programas de TLyR I-II, se conforman por el: paradigma, enfoque, grado de competencia y campo disciplinario.

El paradigma cambia de «aprender a leer y escribir» a «aprender a leer y escribir para aprender» (SEP, 2017, p. 263), además de que éste reconoce la diversidad en el

alumnado “entendiendo que los jóvenes poseen distintos perfiles y capacidades, por lo que es necesario transformar el modelo educativo para que responda a sus necesidades presentes y futuras” (SEP, 2017, p. 290). No obstante, la descripción de este elemento prescinde de las ideas, creencias y pensamientos con que se conciba la CTL para su enseñanza, esto a fin de evitar ambigüedades en la implementación del NMC en TLyR I-II.

El enfoque por competencias del NMC propone a la lectura como una competencia de tipo habilitante que “contribuya al desarrollo del conjunto de competencias genéricas y disciplinares consideradas en el perfil de egreso de este nivel educativo” (SEP, 2017, p.255), mas omite una definición operacional de competencia lectora que conjunte los “conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes de EMS deben de tener sin importar al subsistema que pertenezcan” (SEP, 2017, p.47).

El grado de competencia se menciona en los propósitos esperados de cada asignatura; en el caso de TLyR I se describe que: “el alumno desarrolle la competencia habilitante de la lectura...” (SEP, 2017, p. 268), mientras que en TLyR –II se pretende su consolidación. De lo anterior que, si un enfoque por competencias se sustenta en su desarrollo permanente, los propósitos esperados en TLyR II sean de planteamiento inconsistente incluso desde los procesos cognitivos más complejos que en esta asignatura subyacen.

El campo disciplinar al que pertenece TLyR I-II agrupa a otras asignaturas relativas a la comunicación (Informática I y II y Lengua adicional al Español). Según se enfatiza que este cambio supera “la fragmentación curricular mediante la articulación de las diferentes asignaturas del campo disciplinar, a través de los aprendizajes esperados” (SEP, 2017. p. 263). Aunque esta investigación no se enfoca en la enseñanza de la CTL en el resto de

disciplinas, sí lo hace en aquellas dos que más suponen el desarrollo de dicha cuestión; de modo que las carencias hasta ahora analizadas en TLyR I-II (en paradigma, enfoque y grados de competencia) abren un tema de discusión respecto de las necesidades en precisión y claridad de la CTL como uno de los pilares del campo disciplinar de la Comunicación y del propio aprendizaje en la transversalidad para las asignaturas de otros campos de conocimiento de la EMS. De las evidencias y discusiones anteriores se conjuntan los resultados en la Figura 1.

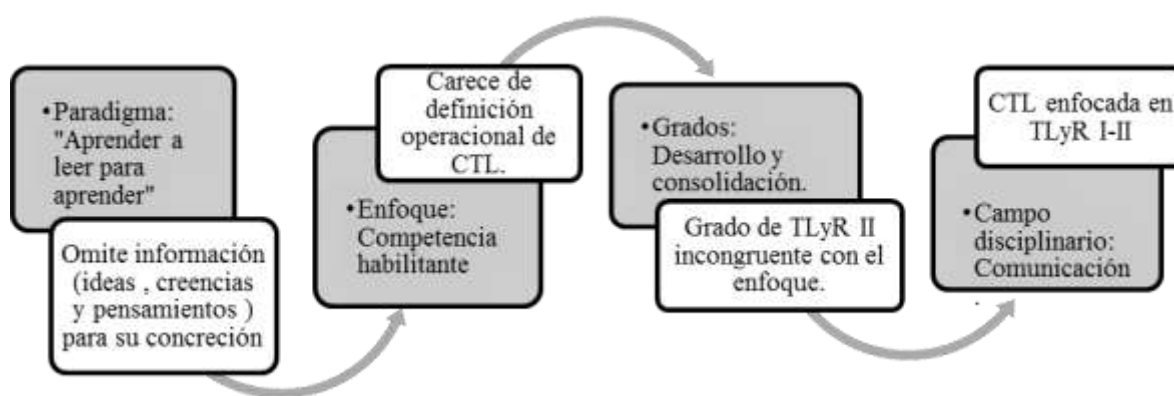


Figura 1. Elementos de concepción

Elementos de organización.

Estos elementos conciernen a los “nuevos contenidos” o “aprendizajes clave” del NMC que en el programa de TLyR I-II aluden a la CTL. El eje “organiza y articula los conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes de las competencias de los campos disciplinares y es el referente para favorecer la transversalidad interdisciplinar” (SEP, 2017, p. 259). Dicho esto, los ejes de ambas asignaturas que refieren explícitamente relación con la CTL son los llamados “leer, escribir, hablar y escuchar” (el segundo de los tres ejes de TLyR I y de los cuatro ejes totales de TLyR II, el segundo y tercero). Lo

anterior expone la presencia de la CTL en tres de los siete ejes que conforman ambas asignaturas; de visibilizarse las implicaciones transversales y cognitivas de esta competencia, en ejes previos y posteriores, pudiera favorecerse de manera continua el desarrollo de la CTL.

El componente “genera y, o, integra los contenidos centrales y responde a formas de organización específica de cada campo disciplinar” (SEP, 2017, p.259), de los tres componentes de TLyR I, el que expresa relación con la CTL es el II de “la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas habilitadoras y generadoras del aprendizaje” (SEP, 2017, p. 272). En lo respectivo a los cuatro componentes de TLyR II, los vinculados a la CTL son el II y III: “la importancia de la lectura para la escritura: la producción de textos argumentativos” y “la importancia de la lectura para la escritura: la argumentación fundamentada” (SEP, 2017, p. 276).

Las afirmaciones anteriores sugieren que ambas disciplinas coinciden en que sus componentes de CTL, al igual que los ejes, se localizan de manera intermedia en las tablas de contenido de TLyR I-II; aunado a esto, se insiste en la importancia de visibilizarlos continuamente puesto que si “se orientan por las dimensiones del proceso cognitivo” (SEP, 2017, p. 261), están involucrando constantemente a la CTL. Respecto de esto, los componentes de TLyR I expresan correspondencia con las dimensiones cognitivas menores de recordar, comprender y aplicar. Mientras que los de TLyR II, agregan a estas dimensiones menores las de analizar y crear, omitiendo entre ambas la dimensión de evaluar que sugiere la *Taxonomía Revisada de Bloom* (Anderson y Krathwohl, 2001), para que la información analizada, se evalúe a fin de crear un texto coherente y funcional sustentado en un desarrollo de la CTL que habilite y genere aprendizaje.

Los contenidos centrales “corresponden al aprendizaje clave y son el contenido de mayor jerarquía en el programa de estudio” (SEP, 2017, p. 259); su vinculación con la CTL en general es implícita en ambas asignaturas. Si bien estos contenidos centrales se promueven como el elemento de mayor rango, se evidencia que la propuesta del NMC para TLyR I-II no presenta a la CTL como un contenido central o aprendizaje clave, más bien esta competencia tiene el carácter de habilitar o generar dichos aprendizajes clave a través sus planteamientos en los contenidos específicos que a continuación se abordan.

Los contenidos específicos “establecen el alcance y profundidad necesaria con la que tienen que abordarse los contenidos centrales para garantizar los aprendizajes y el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 262); con base en lo anterior, la presencia de CTL como contenido específico en TLyR I-II es constante y progresiva. Esto se expresa en: elegir un texto, identificar tema, intención, partes e ideas, analizarlo y juzgarlo para crear una evidencia de aprendizaje coherente y funcional sustentado en una CTL desarrollada.

Las afirmaciones anteriores sugieren que como contenido específico la CTL tiene una presencia vasta, reflejando alcances claros y profundidad pertinente para orientar la enseñanza hacia los aprendizajes y productos esperados examinados a continuación. El aprendizaje esperado establece “hasta dónde deben llegar los estudiantes y se encuentra articulado con los verbos indicadores del proceso cognitivo; parte de un nivel elemental para avanzar gradualmente hacia otros de mayor complejidad” (SEP, 2017, p.262). Dicho esto, los procesos cognitivos de CTL en TLyR I refieren el desarrollo de comprender lo que se lee; mientras que en TLyR II describen la consolidación de analizar y evaluar eso que previamente se comprendió. Es de destacar que la pertinencia de estas aspiraciones no es

pertinente para TLyR II, el enfoque por competencias se sustenta en el desarrollo de competencias, no en su consolidación como si se tratase de algo agotado, en lo que además involucra más de un proceso cognitivo complejo a concretar en un lapso de un curso semestral. Es relevante considerar grados de competencia acordes al enfoque y a los tiempos de desarrollo, de modo que sus pretensiones sean alcanzadas por la enseñanza de la CTL en TLyR I-II e idealmente se fortalezcan por el resto de las asignaturas en el tránsito de la EMS.

El producto esperado corresponde a los contenidos específicos, además de que son la evidencia de los aprendizajes esperados. Dicho esto, la mayoría de los productos esperados se remiten a evidencias de escritura donde la CTL se encuentra implícita habilitando o generando dichos aprendizajes; no obstante, “las lecturas propuestas por los estudiantes” (SEP, 2017, pp.273 y 277) solicitadas en los comienzos de ambas asignaturas, expresan una relación más inmediata con la lectura, factible de ampliar su descripción con criterios de comprensión, análisis y evaluación para diagnosticar y monitorear el desarrollo de la CTL que sustenta al resto de productos esperados en TLyR I-II. En líneas generales los resultados de estos elementos se exponen en la Figura 2.

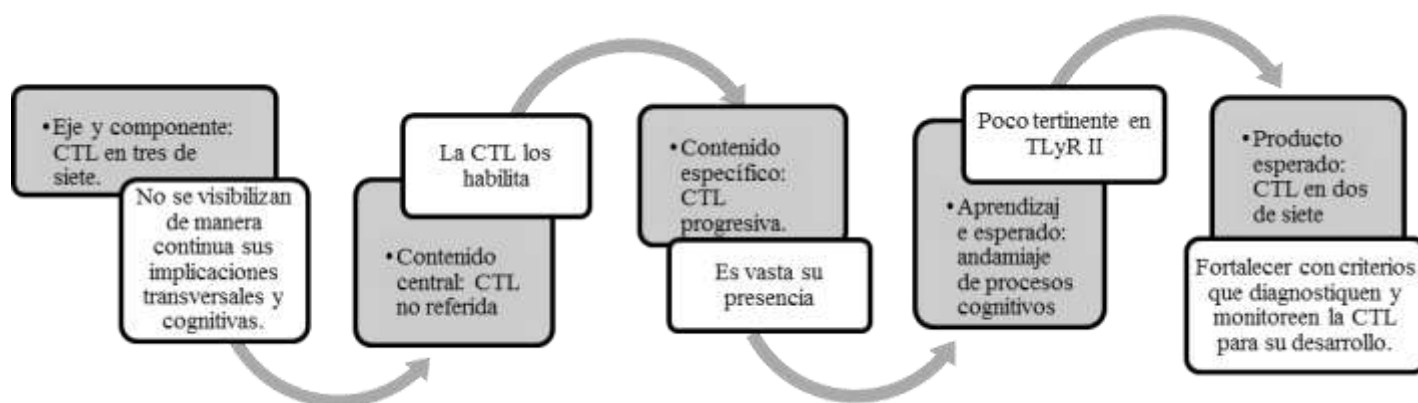


Figura 2. Elementos de organización

Elementos de ejecución.

Finalmente, los elementos de ejecución para la enseñanza de la CTL se conforman de un modelo didáctico de tres fases: a) motivación, donde el estudiante actúa bajo el rol de “investigador”, b) cognición, donde el profesor es mediador y acompañante del estudiante y c) aplicación, donde lo que el estudiante lee es de su interés, le parece relevante y puede aplicarlo en su entorno (SEP, 2017).

En lo que respecta al análisis de este modelo, las preguntas que se sugieren al docente apuntan a explorar cómo los estudiantes seleccionan una lectura y qué valor o utilidad le dan; limitando así los recursos o técnicas didácticas que den seguimiento a lo que puede despertar interés mediante dichas preguntas.

La fase de cognición valora la reactivación de conocimientos previos para adquirir nuevos que constituyan competencias cada vez más complejas, por lo que tener variadas estrategias cognitivas, pero también metacognitivas (que no se reflexionan en este modelo del programa de TLyR I-II) son vitales para que el docente enseñe al alumno a ser un lector competente, habilitador y generador de su propio aprendizaje a través del constructivismo. Para la fase de aplicación omite su correspondencia con la autorregulación que supondría un paradigma de “aprender a leer para aprender”. De lo anterior que estas fases propicien un desarrollo cíclico de la CTL, pero sobre todo autorregulado por el estudiante para beneficio de su trayectoria educativa y personal, pretendida por los propósitos de TLyR I-II.

El liderazgo pedagógico propone que la/el docente “organice actividades en el aula para motivar a los estudiantes a que aprendan mediante la lectura y valoren la aplicación de los aprendizajes en su vida cotidiana” (SEP, 2017, p.297). Esta orientación pudiera ser

reduccionista ante un escenario donde recién se implementa el NMC y que bien podría fortalecerse en la perspectiva colectiva donde convergen variados perfiles profesionales que imparten de TLyR I-II, así como diversos contextos y necesidades de los bachilleratos

El rol del profesor propone “colocar en el centro de su intervención al alumno, no al contenido de la asignatura” (SEP, 2017, p. 300), de modo que el docente: despierte el interés y curiosidad por leer, determine aprendizajes previos necesarios para el desarrollo gradual de competencias, plantee juegos de roles para explicar aprendizajes logrados, establezca que la lectura ayuda a comprender y reflexionar sobre el aprendizaje, promueva el uso de diversas fuentes de información, seleccione lecturas a través de las TIC y emplee esquemas que faciliten al estudiante el proceso de asimilación. En virtud de lo expuesto, los resultados de los elementos de ejecución para la enseñanza de la CTL se integran en la Figura 3.

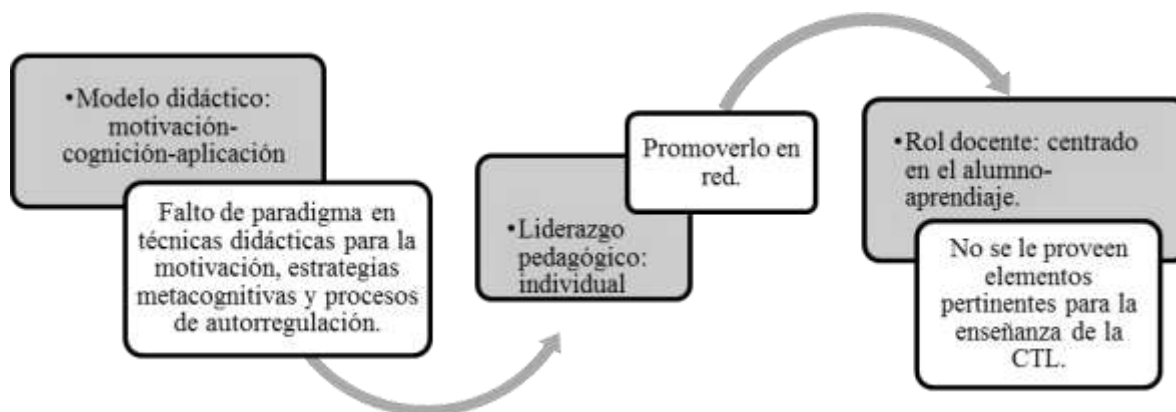


Figura 3. Elementos de ejecución

Si bien “el factor más importante de mejora en la EMS es lo que los docentes saben y hacen” (SEP, 2017, p. 35), esta transformación comienza por el principal propósito del NMC para ello; es decir, el proveer de la información útil y pertinente para la enseñanza de

programas de estudio y asignaturas actuales (SEMS, 2017); dicho esto, la descripción y el análisis de estos trece elementos para la enseñanza de la CTL exponen cuestiones factibles de mejorarse con base en el propio paradigma y enfoque que sustenta al modelo y al currículo.

b) Elementos, conocimientos y reflexiones delimitadas por la docente

Con base en el segundo objetivo del presente estudio, se analizan los planteamientos señalados en el título de este apartado, a través de los cuales la docente interpreta el programa de TLyR I-II del NMC. De ello que algunos de los hallazgos se discuten, en la medida de lo factible, con los resultados del primer objetivo.

En lo concerniente a la recolección de datos, se realizaron guiones de entrevista para explorar en un primer momento los elementos del programa de TLyR I-II que la participante identifica para su enseñanza de la CTL; seguido a ello, se ahondó en la relación de la participante con la orientación para desarrollar la CTL a través sus conocimientos y reflexiones profesionales.

Elementos para orientar el desarrollo de la CTL.

En cuanto a los elementos que, de manera particular, la docente participante identifica para orientar el desarrollo de la CTL mediante el programa de TLyR I-II, perteneciente al NMC: son doce y todos se remiten a los contenidos específicos, estableciendo “el alcance y profundidad necesaria con la que tienen que abordarse los contenidos centrales para garantizar los aprendizajes y el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares de los estudiantes” (SEP, 2017, pp. 261-262), que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Elementos identificados por la docente para orientar el desarrollo de la CTL en TLyR I-II

Asignatura	Elementos
Taller de Lectura y Redacción I	La elaboración de un relato a partir de un texto de elección del alumno. El uso de las clases de palabras en textos específicos. La identificación del tema, la intención y las partes de un texto para la elaboración de un resumen. El sustento de puntos de vista personales a partir de una lectura. El conocimiento y uso de los elementos de la reseña crítica.
Taller de Lectura y Redacción II	La elaboración de una reseña a partir de un texto de elección del alumno. El análisis y comparación de dos textos mediante una reseña. El empleo de herramientas de análisis para examinar un texto La aplicación de palabras con significados iguales o contrarios y con varios significados. La integración de las partes del texto. La generación de una perspectiva original, por escrito, a partir del conocimiento, comprensión y análisis de un tema con base en la lectura e interpretación de distintos tipos de fuentes. La aplicación de los elementos de un ensayo.

De las evidencias anteriores, los elementos para la enseñanza de la CTL identificados por la participante en el programa de TLyR I, se remiten a contenidos específicos llevados a cabo en todo el transcurso de la asignatura; asimismo, éstos establecen los alcances y profundidad de la CTL a través de la expresión escrita (relato, resumen y reseña crítica) y del proceso cognitivo de comprender (identificar tema e intención). Si bien son elementos que habilitan la CTL y otros le permiten generar aprendizaje; llama la atención que se omitiera, la identificación del contenido específico clave para el proceso cognitivo de comprender lo que se lee, es decir, “la distinción de ideas en un texto” (SEP, 2017, p. 273), que además complementa el identificar tema e intención de un texto.

Igualmente, los elementos para la enseñanza de la CTL identificados por la docente en el programa de TLyR II, son contenidos específicos llevados durante todo el transcurso de la disciplina. En cuanto a sus alcances y profundidad para la CTL, éstos aluden a

expresiones escritas (reseña, reseña crítica y ensayo) y a los procesos cognitivos de analizar y evaluar (análisis y comparación de dos textos, empleo de herramientas de análisis e interpretación de distintos tipos de fuentes).

De tal identificación, en ambas asignaturas, los hallazgos reafirman que esta competencia se habilita a través de procesos cognitivos graduales y cada vez más complejos, mismos que generan aprendizaje en productos de escritura progresivamente más coherentes, como funcionales. No obstante, en TLyR I requieren de identificarse todos los contenidos específicos que conforman el proceso cognitivo de comprender, esto para proceder con bases sólidas a las fases cognitivas más complejas de analizar y evaluar información promovidas en TLyR II.

Por otra parte, al comparar estas identificaciones de la docente con los resultados del primer objetivo, se encuentra que de los seis elementos de organización situados en las tablas de contenidos del programa de TLyR I-II, estos hallazgos destacan a uno (contenido específico) que especifica información pertinente para orientar el desarrollo de la CTL en estas asignaturas; no obstante, esas mismas identificaciones de la docente, prescinden de enfatizar elementos de concepción y de ejecución que como se concluyó en el objetivo anterior, son factibles de fortalecerse en el currículo del ciclo escolar vigente (2019-2020) para para orientar, desde la comprensión y concreción, el desarrollo de la CTL que supondría el NMC en los programas de TLyR I-I.

Conocimientos y reflexiones para orientar el desarrollo la CTL.

De acuerdo con el contexto curricular de la docente, que con el NMC promueve una transformación de su rol, colocando al centro al estudiante, es decir, a su aprendizaje. Se examinan algunos de los conocimientos que la participante involucra para orientar el

desarrollo de la CTL, empleando los programas de TLyR I-II adscritos a dicho modelo; así como reflexiones que pudieran implicarse para transformar su rol, desde sus conocimientos. Dada la naturaleza de los datos obtenidos, se analizan a través de las dos primeras fases del “practicante reflexivo” de Schön (1998): a) el conocimiento en la acción y b) la reflexión en la acción.

Aclarado esto, el conocimiento en la acción distingue dos componentes: lo adquirido vía estudio científico y lo procedente de la práctica profesional, que es tácito, espontáneo y dinámico (Schön, 1998). Con base en lo anterior, a través del guion de entrevista se recabaron algunos conocimientos y reflexiones de la docente participante respecto del NMC y del desarrollo de la CTL, tales como: sus primeros acercamientos al NMC, contrastes entre dicho modelo y el anterior, contacto preliminar con la CTL, su concepto de CTL, retos dentro y fuera del aula con el desarrollo de la CTL y recomendaciones para que el profesorado oriente el desarrollo la CTL en el contexto de los programas de TLyR I-II vinculados al NMC.

En el mismo orden de cuestiones antes referidas, a continuación, se describen y analizan los datos sobre el conocimiento en la acción de la docente participante. Sus primeros acercamientos al NMC exponen lo siguiente:

...el inicio fue complejo porque recién había entrado al sistema de preparatorias estatales y la forma en que la información se me presentaba en el programa era totalmente nueva para mí; sin embargo, una vez familiarizada con los contenidos fue sencillo llevarlos a la práctica.

Si bien la participante expresa dificultades en sus contactos preliminares con el modelo vigente en el ciclo escolar 2019-2020 investigado, se identifica que el conocimiento lo fue adquiriendo con un involucramiento; analizando esto pueden identificarse dos cuestiones: una que de nuevo destaca a “los contenidos” como elementos para la orientación de su enseñanza; y otra que no se refieren otros tipos de elementos como las bases conceptuales y ejecutivas, que dan soporte y dirección a tales contenidos. Respecto de los contrastes entre dicho modelo y el anterior, son descritos por la participante como:

... considero que la información y contenidos del modelo anterior era muy general y fomentaba de alguna manera la diversidad de temáticas y la forma de cómo llevarlas al aula, debido a que como docentes no se tenían las pautas adecuadas para tener más clara la forma de aterrizar los contenidos en el salón de clase. Ahora con el Nuevo Modelo la información es más específica y detallada, permitiendo una uniformidad en la forma de cómo llevar los contenidos al aula. Los referentes son más claros y se facilita la orientación de su aplicación.

La respuesta de la participante expone que el actual NMC desde su perspectiva tiene practicidad para su concreción en el aula. Si bien esto pudiera vincularse a los contenidos como elementos para orientar la enseñanza (mencionados en los primeros acercamientos con el NMC), fortalecer sus bases conceptuales y ejecutivas desde una consistencia con el paradigma y enfoque argumentados por el NMC, pudiera generar una reinterpretación más robusta hacia las implicaciones cognitivas subyacentes de estos “contenidos” y en ello orientar el desarrollo de la CTL que a continuación se aborda en su contacto preliminar, concepto, retos y recomendaciones.

En lo concerniente a los primeros acercamientos con la CTL, la docente detalla:

...al igual que los chicos mi proceso así fue, desgraciadamente en primaria hay ciertas habilidades que no se refuerzan o fomentan y conforme se va avanzando de nivel educativo esa parte de la lectura sí cuesta trabajo, en mi caso se dificultó más en la secundaria, ya en la prepa tú tienes que ver qué medios personales debes utilizar para salir adelante, para sobrevivir igual porque las asignaturas las tienes que aprobar.

El conocimiento subyacente e identificado, sugiere que la lectura en el nivel medio superior se logra a través de una mayor responsabilidad del estudiante; si bien esto es loable, la tarea de la enseñanza es orientar el desarrollo de esto en los alumnos, de modo que esto se pueda realizar a través de estrategias constructivistas y de enfoque por competencias vinculado al NMC. En cuanto a la concepción de CTL, la participante manifiesta que:

... así yo lo veo, que el chico sea capaz primero de leer a conciencia un texto de cualquier tipo... debe poder leer entre líneas, así como preguntarse qué me está queriendo decir el autor. Siento que muchas veces ellos se quedan en la cuestión memorística y el análisis se le dificulta a la mayoría.

Los conocimientos de la docente respecto qué es la CTL, refieren a la comprensión y el análisis dos procesos cognitivos acertados con su desarrollo y que además se corresponden con lo planteado en los programas de TLyR I-II respectivamente. Si bien el programa de TLyR I-II no cuenta con una definición de CTL que integre conocimientos, habilidades y actitudes; sí incluye en la continuidad de las asignaturas tres procesos cognitivos para esta competencia, dos de ellos son mencionados por la participante y

respecto del último (y más complejo) que es evaluar, se omite en el concepto de la participante.

Lo anterior muestra viable la construcción de una definición de CTL para fortalecer y visibilizar los procesos cognitivos implicados cada vez más complejos, y así proveer principalmente al docente de información útil, como pertinente para abordar estas asignaturas con el mayor número de herramientas pedagógicas que faciliten su labor, respecto de las necesidades diversas de su contexto.

En cuanto a los retos dentro y fuera del aula para el desarrollo de la CTL a través del NMC en los programas de TLyR I-II, la docente refiere cuestiones asociadas a una minoría lectora, ausencia de apoyos didácticos, tiempo limitado, grupos numerosos y su carga laboral total. En cuanto a la minoría lectora expresa que:

... me he topado con muchos alumnos que leen textos sencillos y manifiestan que no entendieron y son poquitos a los que sí les gusta leer. Actualmente, la mayoría de los jóvenes quieren el menor esfuerzo, ante esto constantemente trato de motivarlos para la lectura, vinculado a esto antes se trabajaba con guías por asignatura para los alumnos y ahora no.

A grandes rasgos, la respuesta de la participante muestra un conocimiento en la acción que identifica dificultades de comprensión lectora en el alumnado, minoría lectora, motivación hacia la lectura y ausencia de apoyos didácticos externos. Respecto de estos dos últimos conocimientos, en otro momento de la entrevista la docente expuso que quisiera saber

“...si existe alguna estrategia de la CL que me ayudara a enganchar a los alumnos para que se interesen por eso”; asimismo, de los materiales didácticos agregó que *“...se supone que las guías por asignatura iban en función y gradual de lo que se quisiera lograr en particular con los chicos, pero no siempre todas ellas ayudaban al logro de las metas”*.

Estos conocimientos como retos identificados por la docente, se constituyen en obstáculos para desarrollar la CTL en TLyR I-II; y aunque muchos de ellos son presentados desde el ingreso del alumnado, también existen otros con lo que (de manera externa) no se continúa apoyando al profesorado en un contexto de cambio de modelo que principalmente desde sus programas debiera fortalecerse, para visibilizar o rediseñar elementos a través de los cuales se conciba y ejecute el desarrollo de la CTL que pueda orientar estos retos, hacia alcances logrados por el docente a través de sus estrategias de enseñanza.

El siguiente reto dentro y fuera del aula en el desarrollo de la CTL del NMC procede de las acciones realizadas por la docente en la ausencia de las guías por asignatura.

Describe que:

... si no están acostumbrados a leer y les pides que investiguen, pero ahora con Internet pueden encontrar un mundo de información, pero no saben discernir... siento que hay cuestiones que se le complican al chico y supuestamente ahorita están en la era de la tecnología, pero hay ciertas habilidades que pues ya tendrían que ser lamentablemente con nuestro apoyo para que las vayan desarrollando.

Lo anterior destaca el conocimiento a través de la acción docente en la ausencia de guías de apoyo: dificultades para seleccionar información en el contexto tecnológico, las

habilidades no desarrolladas con que ingresan a bachillerato y el apoyo extra del docente. En tal respuesta, pareciera mostrarse un panorama ausente de habilidades de discernimiento de información y de aquellas con las que ya tendrían que ingresar que según el concepto de CTL de la docente, pudieran ser las de comprensión y análisis. Aunado a esto, si el principal objetivo del NMC es proveer a los docentes de toda la información necesaria y pertinente para la enseñanza de programas de estudio y asignaturas actuales (SEMS, 2017); merecen considerarse estos fenómenos para dar a los docentes el mismo apoyo que se les pide, den a sus alumnos en materia de CTL.

El tiempo limitado, los grupos numerosos y la carga laboral constituyen también un reto dentro y fuera del aula para la CTL; al respecto la docente refiere que:

... siento que el tiempo es muy corto, esta vez solo tenemos un mes de clases y vienen los exámenes, es más o menos mes o mes y medio por bloque... se podría hacer mucho, pero te tienes que ajustar... ahorita que estoy trabajando con primeros, tengo 44 alumnos en el aula. Entonces, por ejemplo, yo llego con todas las ganas, a lo mejor diseño mis actividades y los quiero poner a trabajar en equipos, pero lo ideal es que los equipos no sean muy grandes, lo ideal serían hasta de cuatro personas, ya si son cinco o seis se vuelve relajo, pero son tantos los alumnos.

Los conocimientos en la práctica que constituyen a esta información se remiten a tiempo real disponible inconsistente con la demanda curricular, relación entre número elevado de alumnos por grupo, trabajo en equipo y aprovechamiento limitado. Aunado a esto, durante el periodo de la recolección la carga laboral de la docente y el número de alumnos por grupo aumentaron; además, en otro momento de la entrevista ella señala “No

es mi único grupo”. Su carga total en la Preparatoria Estatal era de 7 grupos y cada uno aproximadamente de 50 alumnos, por lo que este referente administrativo junto al limitado tiempo, constituyen para la participante desafíos a los que además se agregan elementos para desarrollar la CTL factibles de mejorarse en el programa de TLyR I-II del NCM.

Por último y no menos importante, de las recomendaciones que la participante sugiere al profesorado para desarrollar la CTL, argumenta que es necesario:

...realizar un análisis más exhaustivo de las guías docentes y como dicen “leer entre líneas” porque los contenidos específicos sí se relacionan con el desarrollo de la lectura. Diseñar o asignar actividades más enfocadas con la habilidad mencionada.

A diferencia de los hallazgos en las anteriores dimensiones analizadas, estas recomendaciones exponen reflexiones a las que la docente llega, luego de identificar conocimientos que apoyan o distancian el desarrollo de la CTL. Llama la atención la similitud que guarda su sugerencia con lo que concibe por CTL respecto del alumnado, destacando el “leer entre líneas” que para fines de los estudiantes se ubicó como algo no logrado y para fines de la docente, se puede interpretar como un alcance logrado a partir de la reflexión más inducida respecto del desarrollo de la CTL y sus implicaciones en TLyR I-II, reflejado en:

... me resulta muy interesante, pues después de leer y observar el documento del campo disciplinar de Comunicación y las guías docentes de TLyR I y TLyR II, puedo afirmar que sí existe relación entre los contenidos de dichos documentos. Y que la mayoría de los contenidos específicos de alguna manera se encuentran relacionados

con la enseñanza de la habilidad de lectura, así como con el diseñar o asignar actividades más enfocadas con la habilidad mencionada”.

En lo anterior, se evidencia que la docente reconoce haber desarrollado un conocimiento más analítico de los “contenidos específicos” respecto de la vinculación con la CTL. No obstante, en correspondencia con el desarrollo de la CTL en el programa de TLyR I-II, es de mencionar que omite una fase más compleja donde adquieren mayor alcance el comprender y analizar información, es decir, el evaluar. Este proceso comprueba y crítica aquello que previamente fue comprendido y analizando, de ello que constituya una clave para la CTL, en el sentido de habilitar y generar aprendizajes.

Si bien la docente insiste en la sinonimia entre habilidad de la lectura y CTL, respecto de lo promovido por el programa de TLyR I-II no está distante; sin embargo, cabe aclarar que la llamada competencia habilitante de la lectura, alude a “que su desarrollo, permitirá a los jóvenes adquirir y ejercer otras competencias” (SEP, 2017, p.256). Esto acentúa de nuevo la necesidad de proveer una definición de CTL que integre habilidades, conocimientos y actitudes en correspondencia con lo establecido en contenidos específicos, aprendizajes y productos esperados de TLyR I-II.

Finalmente, esta sugerencia de la docente, en cuanto a ser lectores analíticos, pudiera invitar a los docentes a desarrollar la propia CTL a través de los documentos que orientan su práctica y en ese sentido fomentar esa misma competencia en el alumnado:

... ayudar a que el chico analice, que el chico profundice en los conocimientos, o sea que los comprenda. Tal vez si se pudiera llegar a lo que son las deducciones, que él pueda hacer un proceso mental complejo, no va a ser fácil. Como docente les

tenemos que dar las herramientas a los chicos para que ellos puedan ir avanzando, a lo mejor a la primera no lo van a lograr, pero es un proceso que ellos van a seguir.

Resta reflexionar que como NMC también se les tienen que dar las herramientas a los docentes para que puedan ir avanzando, *“a lo mejor a la primera no lo van a lograr, pero es un proceso que ellos van a seguir”*. Hasta aquí se han descrito los elementos, conocimientos y reflexiones delimitadas por la docente, para interpretar los programas de TLyR I-II y en ello orientar parcialmente el desarrollo de la CTL en TLyR I-II. Una integración de los resultados se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Conocimientos y reflexiones para orientar el desarrollo de la CTL

Elementos	Conocimientos	Reflexiones
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de 12 contenidos específicos, cinco en TLyR I y siete en TLyR II. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros acercamientos: familiarizarse con los contenidos para llevarlos a la práctica. • Contrastes entre modelos: NMC más claro para llevar los contenidos a la práctica. • Contacto preliminar con CTL: Lectura en bachillerato implica una mayor responsabilidad del estudiante. • Concepto de CTL: involucra procesos cognitivos de comprender y analizar. • Retos de CTL en el alumnado: comprensión, minoría lectora. • Retos de CTL desde la docente: diversificar estrategias de motivación, apoyo extra (rol docente) • Retos de CTL administrativos: tiempo limitado, grupos numerosos, carga laboral de 28 horas a la semana frente a grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendaciones de la docente al profesorado para orientar el desarrollo de la CTL: “Leer entre líneas” el programa de TLyR I-II
Análisis		
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica uno de los seis elementos de organización y ninguno de los de concepción, ni ejecución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos identificados sin referencias conceptuales y ejecutivas. • Prescinde de referir el liderazgo docente para orientar el desarrollo de la CTL • Omisión del proceso cognitivo de evaluar información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva de contenidos específicos.

En síntesis, los hallazgos de este segundo objetivo (elementos, conocimientos y reflexiones) delimitados por la participante para interpretar el programa de TLyR I-II del NMC, sugieren que el principal propósito del NMC en la EMS debe fortalecerse, facilitando información necesaria y pertinente a las/os docentes mediante: a) la promoción de elementos de concepción, organización y ejecución consistentes con el paradigma constructivista y el enfoque por competencias del NMC, (favoreciendo principalmente a la construcción de una definición operacional de CTL factible de corresponderse con el rol y liderazgo docente, y también con los procesos cognitivos de comprender, analizar y evaluar para orientar el desarrollo de la CTL) y b) recursos, talleres y/o herramientas, que apoyen al docente en la transformación de su rol, centrado en el aprendizaje de un alumnado con dificultades para aprender el comprender, analizar y evaluar lo que leen para aprender.

c) Estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de la CTL

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2010), una estrategia comprende la forma en que, a través de la enseñanza, el docente promueve el desarrollo de competencias en los alumnos, empleando: planeación de clase o de secuencias didácticas, desarrollo de clase, evaluación de los aprendizajes y uso de materiales didácticos. En ese sentido, los hallazgos que resultaron del objetivo anterior para interpretar el currículo; en este tercer propósito se continúan con algunos conocimientos y reflexiones didácticas ocurridos en y sobre la acción (Schön, 1998) de la docente; que junto con el resto de los resultados de investigación, pudieran permitir la comprensión su selección y uso de estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de la CTL mediante los programas de TLyR I-II promovidos por el NMC (2017).

Con base en lo anterior, el orden en que se analizan las estrategias de enseñanza en este tercer objetivo obedece al proceso de planeación de la docente que mayormente involucra a los materiales didáctico; luego se continúa con la evaluación de aprendizajes, que de acuerdo con el NMC involucra la transformación del rol docente que pone al centro de su intervención al alumno, a su aprendizaje. Y, por último, al desarrollo de clase, donde se examina la implementación o adecuación de las estrategias ya referidas.

Planeación de clase o de secuencias didácticas.

Los datos que a continuación se analizan, provienen de las entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes realizadas y de las planeaciones de TLyR I-II que la docente facilitó. Dicho esto, el proceso mediante el cual la participante realiza su planeación para las asignaturas de TLyR I-II, detalla que:

...al inicio se podría pensar que es lo más sencillo que existe, pero dicha actividad es delicada y laboriosa, porque implica considerar varios aspectos como las características del grupo, el número de alumnos, el tema, el tiempo disponible, número de sesiones, etc., lo anterior como referente para establecer estrategias que permitan guiar a los estudiantes hacia el logro de su aprendizaje. Con respecto a las fuentes, considero las fuentes propuestas en el plan de estudios. Afortunadamente la naturaleza de la asignatura facilita la variedad de materiales y ejercicios. El formato utilizado para los cronogramas y las secuencias (inicio, desarrollo y cierre) es el proporcionado por la SEGEY (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán).

Los conocimientos en la acción didáctica referenciados en el proceso de planeación de la participante, se remiten a la: concepción compleja, características del alumnado, flexibilidad entre grupo, tiempo y currículo, propósito estratégico para el aprendizaje, fuentes sugeridas por los documentos curriculares oficiales (factibles de fortalecerse, según los hallazgos del primer objetivo), materiales contruidos o seleccionados por la docente y formato institucional mixto que conjunta elementos cuantitativos (plantel, asignatura, propósito, nuevos contenidos, competencias, productos esperados y validación) y cualitativos (docente, datos externos e internos del grupo, desarrollo actividades, evaluación, cierre de actividades y recursos) para el desarrollo de la CTL mediante los programa de TLyR I-II del NCM.

Este proceso de planeación de la docente, contrastado con la transformación del rol docente de “colocar en el centro de la intervención al alumno, no al contenido de la asignatura” (SEP, 2017, p.300), promovida en el programa de TLyR I-II; destaca elementos del alumnado a los que prosiguen cuestiones curriculares, pudiendo esto significar una correspondencia con la orientación pretendida por el NCM, siempre y cuando: esas “características del alumnado” en parte se interpreten, como el estado y proceso de aprendizaje y/o competencia de éste; y los contenidos se fortalezcan y se promuevan de manera integral con elementos para su concepción y ejecución que supone el cambio de modelo en cuestión.

Materiales didácticos.

Los materiales didácticos son otra estrategia de enseñanza empleada por la docente en su mismo proceso de planeación. Con base en que la participante enfatiza la variedad para elaborar y/o elegir esta estrategia de enseñanza, se le pidió reflexionar respecto de los

que favorecen y los que pudieran fortalecerse para orientar el desarrollo de la CTL en las asignaturas de TLyR I-II:

...los que favorecen son: presentación de diapositivas, ejercicios escritos relacionados con los temas, ejercicios que permitan la interacción entre sus compañeros, lecturas del agrado del alumno actual. Los que no: Las lecturas que no están acorde a los intereses de los estudiantes. Y mi área de oportunidad: centrarme más en el diseño o búsqueda de información o materiales acorde a las inquietudes o agrado de la edad de los estudiantes.

En la cita anterior se detectan conocimientos y reflexiones en la acción, así como reflexiones sobre la acción que se corresponden con la tercera y última fase del profesional o practicante reflexivo de Schön (1998). Los conocimientos en la acción se remiten a los materiales que emplea para orientar el desarrollo de la CTL, es de agregar que en las observaciones participantes realizadas, se detectó que la docente utiliza la presentación de diapositivas para introducir un tema a través del método expositivo, los ejercicios escritos o fotocopiados los usa para el refuerzo de nuevos conocimientos y las lecturas para orientar la comprensión y análisis lector, durante el desarrollo de clase. La reflexión en la acción involucra a las lecturas que no responden al interés del alumno, que en otro momento de la entrevista la participante asumió que no siempre todo les agradara, pero igual aprenderán. Por último, la reflexión sobre la acción o específicamente área de oportunidad que refiere la participante es enfocarse en la construcción o selección de lecturas relacionadas a inquietudes o agrado del alumnado.

Estos hallazgos, al igual que los de planeación; involucran a una transformación del rol docente promovido por el paradigma y enfoque subyacente del NMC; de modo que la selección y uso de materiales didácticos acotada a ese contexto, se deba guiar no sólo por los contenidos, sino por bases conceptuales y por un modelo didáctico factibles de fortalecerse en el currículo para orientar al docente hacia dicha transformación.

Evaluación de los aprendizajes.

Otra estrategia de enseñanza para la planeación bajo el paradigma de aprender a aprender y el enfoque por competencias del NMC, es la evaluación de aprendizajes. Si bien ésta no es descrita por la docente en su proceso de planeación, pudo evidenciarse en las observaciones no participantes que la integra de manera periódica en su práctica, estimulando la participación oral y escrita del alumnado a través de preguntas o instrumentos (Apéndice 3) que midieron los procesos cognitivos de comprender, analizar o evaluar información para orientar el desarrollo de la CTL:

...definitivamente el momento perfecto es cuando se efectúan las actividades de clase, claro que también las intervenciones (participaciones) de los alumnos permiten determinar si los estudiantes están comprendiendo los temas. Se me facilita mucho el uso de listas de cotejo.

La evaluación periódica que la participante considera idónea para medir los aprendizajes y CTL en su alumnado, se constituye en un conocimiento en la acción que de considerar retroalimentaciones constantes pudiera corresponderse con ese tipo de

evaluación que busca el NMC para integrar, igual de manera periódica, en la construcción de planeaciones orientadas al aprendizaje y desarrollo de competencias en el alumnado.

Además de esta forma de heteroevaluación realizada por la docente durante la clase, también emplea la autoevaluación y coevaluación, aunque de estas señala que:

...por el número de alumnos, con la autoevaluación no siempre son realistas los jóvenes con sus resultados y tienden a otorgarse calificaciones más altas que no se relacionan con su aprendizaje. En la coevaluación sucede algo parecido con la autoevaluación, los alumnos se dejan llevar por el compañerismo y se “solidarizan” con el compañero y le asignan mayores puntos o se dejan llevar por el “me cae mal”, entonces los resultados no serán de acuerdo con la realidad. Aunque siento que de alguna forma la heteroevaluación viene a ejercer como un balance entre las dos evaluaciones anteriores porque como docente me permite identificar los alcances y limitaciones de mis estudiantes.

Nuevamente se enfatiza en el conocimiento en la acción de la evaluación realizada por la docente, como la que provee un resultado más consistente. Por otra parte, lo que menciona de las evaluaciones realizadas por los alumnos (auto y coevaluación) se posiciona como una reflexión en la acción que prescinde de objetividad, según la experiencia de la docente. Finalmente es de destacarse que, en otro momento de la entrevista, la docente realizó una reflexión sobre la acción evaluadora, y señaló como área de oportunidad el instrumento más empleado (lista de cotejo):

...considero que el diseño es perfectible pero logra evaluar las etapas básicas de lectura.

Estos conocimientos y reflexiones en y sobre la acción de la docente, exponen contrastes de objetividad entre las evaluaciones realizadas por el o los alumnos, y la que la docente realiza. Si bien ambas debieran pretender acercarse a una medición que se acerque al aprendizaje logrado, la única que lo hace es la de la docente, acentuando en ella la tarea de reconocer los aprendizajes del alumnado, y no también desde y para ellos como lo sería un paradigma de aprender a aprender. Esto exalta que para transformaciones no sólo la docente debiera ser promovida por el NMC, sino que también la del alumnado (orientada claro, por la docente y la docente, por la pertinencia del currículo).

Ya para finalizar el abordaje de esta estrategia de enseñanza, no podía omitirse lo relativo a la evaluación diagnóstica. Primordialmente quien impulsa esta estrategia para medir el nivel o dominio de CTL en el bachillerato, es la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) con su Evaluación Diagnóstica de Ingreso a la EMS; si bien su finalidad es facilitar a las instituciones educativas información para planear e implementar estrategias dirigidas a mejorar el nivel o dominio de éstas en los estudiantes de que ingresan al bachillerato; esta información no llega en tiempo oportuno para que al inicio o durante el ciclo los docentes la incluyan principalmente en su planeación:

...desgraciadamente aún no cuento con los resultados obtenidos en el examen por los estudiantes, pero con base a experiencias pasadas puedo decir que la principal área de oportunidad es la comprensión lectora. Muchos alumnos ingresan a bachillerato con deficiencias en el área de la lectura.

Aunque los resultados de la evaluación de la COSDAC no lleguen en tiempo, la docente tiene por conocimiento en la acción para orientar el desarrollo de CTL (en

el alumnado que ingresa bachillerato y cursa TLyR I-II), la dificultad de comprensión lectora; agregando, como reflexión en la acción, que seguido a dicha comprensión, la consolidación esperada al término de TLyR II de aprender a analizar y evaluar información, resulta compleja:

...como docente tengo que intentar que los chicos logren que esas habilidades, las puedan desarrollar; siendo sincera te puedo decir que en un año es muy complicado... pero bueno lo que se pueda hacer, lo mejor que se pueda hacer.

Desarrollo de clase.

Este apartado analiza la implementación y/o adecuación de los conocimientos en la acción de las estrategias de: a) planeación, b) materiales y c) evaluación antes abordada; así como las reflexiones en la acción que se hayan detectado como áreas de oportunidad respecto de orientar la CTL durante las sesiones observadas de TLyR I-II y conjuntas en la Tabla 5.

Tabla 5

Desarrollo de clase de la docente

No. sesión		TLyR II			TLyR I	
		1 y 2	3	4	5 y 6	7 y 8
Tema (s)		Sinónimos-antónimos	Evaluación CTL	Proyecto 1er bimestre	Circuito comunicativo y relato	Proyecto 1er bimestre y resumen
I	Inducción	Preguntas dirigidas	Instrucciones	Instrucciones	Sondeo	Monitoreo
D	Refuerzo	Ejemplos	-	-	Ejercicios	-
	Actividad-es	Exposición Apunte Ejercicios-equipo Puesta en común Ejercicios-individuales	Lectura de comprensión Preguntas de opción múltiple Lectura grupal Panel de discusión	Cuentos propuestos por los estudiantes. Exposición Apunte Elaboración de reseña	Exposición Apunte Ejercicios Participación al frente Exposición Redacción de un relato	Primer avance del proyecto de vida entorno al empleo laboral (su condición actual y/o de emprendimiento)

		Puesta en común				
C	Evaluación	Coevaluación	Autoevaluación	Heteroevaluación	Heteroevaluación	Heteroevaluación
	Retroalimentación	Oral-grupal	Oral-grupal	Individual	Individual	Individual
	Cierre	Calificaciones	Firma y pase de lista	∅	∅	∅

a) Planeación de clase.

La concreción de esta estrategia de enseñanza que se observó, refleja la integración de características del alumnado que implica la transformación del rol docente promovido por el NMC para aprender a leer para aprender. Por ejemplo en la sesión 3 de TLyR I realizó una prueba de CTL donde midió la comprensión lectora que previamente había detectado como área de mejora en el alumnado que ingresa, tanto a su asignatura, como al bachillerato, a grandes rasgos los resultados mostraron que más de la mitad del grupo obtuvo puntuaciones de 8 en una escala de 10. Una situación similar para planear con base en los aprendizajes esperados ocurrió en las sesiones 6, 7, y 8 de TLyR II; pues se centró más en monitorear los aprendizajes que iban construyendo sus alumnos a través de las redacciones del relato y de la reseña, que en los contenidos de su exposición y apuntes.

b) Materiales de clase.

En las ocho sesiones observadas, se detectó que la docente emplea estas estrategias de enseñanza durante el desarrollo de clase. Para presentar un tema o reforzarlo lo hace a través de presentaciones de diapositivas y empleando el método expositivo, como en los casos de las sesiones 1, 2 de sinónimos y antónimos, 5 y 6 de circuito comunicativo y relato; y 8 del resumen. Es de destacar que el recurso de lectura que empleo en la sesión 3 para medir la comprensión lectora, fue de interés para el alumnado; la elección de la

actividad se fundamentó en los antecedentes de dificultades en comprensión lectora que la docente detecta en el alumnado, de modo que esta consideración se corresponde con la recomendación que hace el programa de estudios al “promover la práctica lectora...considerando las diferencias en CTL de cada uno de ellos” (SEP, 2017, p.292). También el tema lo eligió con base en una realidad social vinculada al miedo irracional a estar sin el teléfono celular o nomofobia. La respuesta del alumnado a esta actividad fue de interés y participación, de ello que la reflexión con la acción de la docente, respecto de fortalecer el diseño/búsqueda de información/materiales que puedan resultar significativos para los intereses del alumnado, orientó el interés a aprender leer para aprender.

En cuanto a otros materiales escritos como los ejercicios de las sesiones: 1 y 2 (sinónimos y antónimos) de TLyRI que fueron elegidos por la docente, los alumnos atendieron en realizarlos, pero en el caso de la sesión 8 de TLyR II que fueron elegidos por el alumno, éstos mostraron gran interés y participación, que en términos de un aprender a leer para aprender del NMC, el rol docente también debe orientar a que los estudiantes desarrollen la CTL desde un interés, involucramiento y autonomía que refleje el paradigma constructivista promovido por el NMC.

c) Evaluación de los aprendizajes.

En cinco de las ocho sesiones observadas, se identificó el mayor empleo de la heteroevaluación que en el conocimiento práctico de la docente, reconoce a esta forma de evaluar como confiable para aproximarse al aprendizaje del alumnado. Sin embargo, se detectó que los factores tiempo, pero mayormente número de alumnos por grupo (50 aproximadamente), en las sesiones 4 (reseña) y 8 (resumen) de productos escritos que

involucraron procesos cognitivos de CTL, hicieron compleja la labor de la docente en cuanto a retroalimentar a profundidad las necesidades de forma y sobre todo de contenido.

Por otro lado, las sesiones 1, 2 y 3 mostraron que la reflexión en la acción de la docente, en cuanto a que la autoevaluación y coevaluación carecían de objetividad; no obstante, se evidenció que la coevaluación tenía menor validez, que la autoevaluación.

En general los conocimientos y reflexiones en y sobre la acción de este tercer objetivo, apuntan hacia que la docente selecciona y emplea las estrategias de enseñanza con base en lo integrado en la Tabla 6.

Tabla 6

Planeación, materiales y evaluación de la docente

Estrategia de enseñanza	Conocimientos en la acción	Reflexiones en la acción	Reflexiones sobre la acción
Planeación de clase y materiales didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Integral, flexible y compleja. • Materiales escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas que no están acorde al interés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el diseño/búsqueda de información/materiales que puedan resultar significativos para los intereses del alumnado.
Evaluación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación durante la clase. • Diagnóstico inicial: dificultades de comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación y coevaluación carecen de objetividad. • Complejidad de consolidar la CTL. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionar el diseño del instrumento más empleado (lista de cotejo)

En cuanto al contraste de estos resultados con la transformación del rol docente que sitúa “en el centro de la intervención al alumno, no al contenido de la asignatura” (SEP, 2017, p.300), los alcances para orientar el desarrollo de la CTL, se remiten a: a) una planeación que adapta el currículo a las características del alumno que en su ingreso al bachillerato exponen dificultades en la comprensión lectora; b) variedad de materiales escritos, que además procuran la interacción grupal y/o el trabajo individual que estarían respondiendo al desarrollo de la CTL, respecto del aprendizaje y la participación; c)

heteroevaluación para medir los avances de aprendizaje y de desarrollo de CTL a partir de las necesidades desde su ingreso.

En complemento a estas fortalezas, las áreas de oportunidad detectadas por la docente para orientar el desarrollo de la CTL refieren: a) seleccionar o construir materiales significativos, considerando los intereses del alumnado y b) fortalecer criterios o dinámicas de evaluaciones realizadas por alumnos. Asimismo, una integración de toda esta selección y uso de estrategias de enseñanza con el resto de los hallazgos del primer y segundo objetivo, se abordan a través de la discusión y recomendaciones del capítulo que a continuación se presenta.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Respecto del contenido de este apartado, se presentan los hallazgos en función de la pregunta de investigación; luego se discuten a través del sustento o contraste con investigaciones previas, resaltando así su aportación teórica. También se incluyen las limitaciones metodológicas, así como las implicaciones prácticas y recomendaciones para futuros estudios en el campo de la orientación educativa.

Discusión

En la pretensión de responder a cómo promueve la docente de Taller de Lectura y Redacción I-II (TLyR I-II) el desarrollo de la competencia lectora (CTL) a través del Nuevo Modelo y Currículo (NMC) durante el ciclo escolar 2019-2020; se analizaron a través de tres objetivos: elementos (identificados en el programa y por la docente), conocimientos, reflexiones y estrategias de enseñanza (de la participante).

El hallazgo principal expone que de los tres tipos de elementos para desarrollar la CTL, identificados en el programa de TLyR I-II, los más promovidos para su implementación corresponden a los de organización o “nuevos contenidos”, mientras que los de concepción y ejecución rebelaron inconsistencias teóricas que pudieran afectar los alcances del NMC, respecto del desarrollo de CTL en estas asignaturas; entre ellos el de la transformación del rol docente “colocando al centro de la intervención al alumno, no al contenido” (SEP, 2017, p.300), como ocurría en modelos educativos anteriores.

Asimismo, este hallazgo coincidió con la identificación los elementos identificados por la docente participante, que fueron 12 contenidos específicos para orientar el desarrollo

de la CTL, que son uno de los seis elementos de organización o “nuevos contenidos” promovidos por el programa de TLyR I-II del NMC. Esto expresa una inconsistencia respecto del propósito de la implementación del NMC en la EMS, pues si su principal objetivo es proveer a los docentes de toda la información necesaria y pertinente para la enseñanza de programas de estudio y asignaturas actuales (SEMS, 2017), la falta de precisión e integración en los elementos de concepción, organización y ejecución se proyectan principalmente en la ausencia de una particular definición de CTL que integre los conocimientos, habilidades y actitudes que den razón al docente de hacia dónde orientar el desarrollo de CTL, desde el paradigma de “aprender a leer para aprender” y desde el propio enfoque por competencias que justifican al NMC.

En lo concerniente al contraste de estos resultados con los de otras investigaciones, cabe considerar estudios curriculares desde la Propuesta del Modelo Educativo de 2016, hasta el inicio de ciclo escolar 2018-2019 donde comienza a implementarse este NMC en el programa de TLyR I-II que continua vigente en la EMS. Por consiguiente, los hallazgos de las investigaciones relativas a la Propuesta del Modelo Educativo (ME) afirman que existen planteamientos pedagógicos inherentes centrados en los programas, planes y currículo (Flores, 2017; Ortega, 2017; Osuna, Díaz y López, 2016); lo cual, según Flores (2017), significa que ya hay un sentido de la educación, contenidos y métodos para la enseñanza acorde a los propósitos. Sin embargo, de acuerdo a Ortega (2017), es necesario un diseño curricular y establecer nuevas formas de trabajo en el aula que favorezcan el desarrollo de competencias; de esto, que los resultados de esta investigación revelen lo perfectible de la promoción de elementos para desarrollar la CTL a través del programa de TLyR I-II del NMC y en ese sentido fortalecer la transformación del rol docente que conlleva entre varios

elementos, la selección y uso de estrategias de enseñanza para orientar esta competencia en el alumnado con dificultades en comprensión y análisis de la lectura, que tanto el caso, como los resultados de las últimas pruebas, internacionales (PISA, 2019) , naciones y estatales (PLANEA, 2017), lo refieren.

Con base en dicha transformación educativa y respecto del rol docente, la misma Secretaria de Educación Pública (SEP) afirma que “el factor más importante de mejora en la Educación Media Superior (EMS), es lo que los docentes saben y hacen” (SEP, 2017, p. 35). De esto que el primer paso para mejorar la enseñanza consiste en evitar los factores que estimulan un enfoque superficial (Biggs, 2010), de modo que estos “nuevos contenidos” o elementos de organización para desarrollar la CTL, sean interiorizados y ejecutados por el/la docente desde lo que un paradigma y enfoque claro debiera plantear.

Aunado a lo anterior, Torres y Valenzuela (2019) en un estudio cuantitativo descriptivo, de cohorte longitudinal, analizan la eficiencia en programas del Campo Disciplinar de Comunicación al que pertenecen TLyR y II. Los resultados exponen que aun cuando los alumnos que ingresaron acreditaron los programas, éstos expresaron una debilidad en las estrategias enseñanza-aprendizaje, generando una serie de cuestionamientos donde los resultados finales no concuerdan con lo que aprendieron los estudiantes. De modo que, si en términos cuantitativos el currículo resultó eficiente, en la información cualitativa expresada por el alumnado, se manifiesta una interrogante entre la calidad de los procesos y resultados; que en lo particular de las asignaturas de TLy R no se ahonda, pero en su contigua asignatura de Razonamiento Verbal (de sexto semestre, ya contextualizada por la implementación del NMC de 2018) refiere los segundos resultados menos eficientes de los trece totales del estudio (5 alumnos reprobados, de un total de 27).

Si bien el NMC en lo general se describe como estructurado, respecto del modelo anterior, pero perfectible dentro del aula (Flores, 2017; Ortega, 2017; Osuna, Díaz y López, 2016), el presente estudio expone resultados que dictan lo contrario, particularmente en la propuesta curricular que los programas de TLyR I-II plantean para el desarrollo de la CTL. Las explicaciones de esto se sostienen en que las apreciaciones de los estudios encontrados se argumentan en generalidades acertadas en cuanto a que este cambio educativo ya considera los resultados de aprovechamiento escolar de los jóvenes mexicanos (Osuna, Díaz y López, 2017):

“Los resultados de las pruebas estandarizadas indican que los alumnos del nivel medio superior en nuestro país no han adquirido las competencias esperadas. Por tanto, se requiere el desarrollo de competencias habilitantes que contribuyan al desarrollo integral e integrado del conjunto de competencias... Para efectos de la presente propuesta, se considera que las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción... potencian de manera directa el desarrollo de competencias habilitantes” (SEP, 2017, pp.255-256)

Si bien estos resultados justifican la CTL o competencia habilitante de la lectura que se promociona en el bachillerato mediante los programas de TLyR I-II del NMC que a grandes rasgos “establece cuál es el sentido de la educación, los contenidos educativos y los métodos para la enseñanza acorde con los propósitos enunciados...se requiere un análisis más refinado” (Flores, 2017) para determinar si lo que ocurre a nivel de competencias básicas como lo es el caso de la lectora, tiene sentido y método en correspondencia con el paradigma “aprender a leer para aprender” y en “la definición de las competencias que se incorporan en el currículo” (Reimers y Cárdenas en SEP, 2017, p. 9).

En palabras de Ortega (2017) “es imprescindible la revisión del plan de estudios para «superar la saturación de contenidos y seleccionarlos de manera cuidadosa»...«la organización tradicional» de los conocimientos ya no resulta pertinente para favorecer el desarrollo de competencias para la vida” p. 57. Por consiguiente, es primordial proveer a las/os docentes de bachillerato, de bases conceptuales integradas, claras y pertinentes para que la organización de los elementos o “nuevos contenidos” que orienten en desarrollo de la CTL, se conciba y ejecute desde un paradigma y enfoque fortalecidos, si realmente se pretende un cambio educativo.

Recomendaciones

En cuanto a los resultados de los conocimientos, reflexiones y estrategias de enseñanza empleadas por el caso para orientar la CTL mediante los programas de TLyR I-II del NMC; son de destacarse las siguientes recomendaciones:

Retos identificados para orientar el desarrollo de CTL

1. Minoría lectora: Si bien un reto para orientar el desarrollo de CTL el predominio de una minoría lectora, Mila (2018) sostiene que la participación de los docentes es esencial para fomentar la motivación.
2. Contexto laboral: El aumento de la carga laboral, la alta urgencia de la realización rápida de las tareas, los elevados ritmos de trabajo y mayor responsabilidad detonan en limitantes para el profesor, como para el estudiante en el desarrollo de competencias (Blanch, 2008).
3. Desmotivación: véase recomendaciones de “Estrategias de enseñanza”.

Estrategias de enseñanza

1. Proceso de planeación: Analizar y reflexionar sobre la propia planeación, “ya que se seleccionan y se trabajan varios contenidos educativos para formar nuevos esquemas de pensamientos, sabiendo distinguir desde su propia praxis lo conceptual, procedimental y actitudinal”, García y Valencia (2014, p.22).
2. Diseño o búsqueda de materiales: a) empleando dispositivos móviles y otros recursos tecnológicos (Salcedo, Acosta y Pedraza, 2017), con método de instrucción directa (introducción acerca de propósito y contenidos e indicaciones generales), estrategias de lectura (Solé en Salcedo, Acosta y Pedraza, 2017) antes para facilitar la comprensión de los textos, durante para construir una interpretación y después para su concreción práctica. Y estrategias cognitivas para favorecer los niveles literal, inferencial y analógico de la lectura (Kabalen y De Sánchez en Salcedo, Acosta y Pedraza, 2017); b) reprografía de textos explicativos: descriptivos, causa-consecuencia, problema-solución, secuencial, y científico (Muñoz, 2017).
3. Evaluación de aprendizajes: planear una evaluación de los procesos, más que de los resultados, realizando retroalimentaciones constantes a los estudiantes (Correa y Rueda, 2012) con mejorías proyectivas a través de comentarios orales, escritos o virtuales, que pueden otorgarse durante el desarrollo del trabajo y no solo al final (Contreras y Zúñiga, 2017).
4. Inicio de clase: Este momento didáctico de inicio puede permitir que se despierten actitudes positivas hacia el aprendizaje, a partir de las necesidades, intereses,

expectativas y considerando los conocimientos previos en los estudiantes para conseguir un conocimiento colectivo de los aprendizajes a desarrollar (Loyola, Massó, Zamora y Zúñiga, 2015).

5. “El ambiente adecuado y pertinente de aprendizaje debe considerar... la implementación de estrategias que favorezcan el aprecio por el conocimiento y aprendizaje autónomo” (SEP, 2017, p. 28) desde el rol de enseñanza docente.

Finalmente responder a cómo promueve la docente de TLyR I-II el desarrollo de la CTL a través del NMC, expone que una relación que pudiera limitar la orientación del desarrollo de la CTL promovida por el NMC en TLyR I-II a través de: a) características del contexto dentro del aula (grupos numerosos) y de la carga laboral total de la docente (tiempo completo), b) no transformar el rol docente “colocando en el centro de la intervención al alumno, no al contenido de la asignatura” (SEP, 2017, p.300) y c) de lo provisto por el currículo que requiere de una revisión y fortalecimiento.

Limitaciones

De manera general, las limitaciones de carácter metodológico encontradas en el estudio, se remiten a tres cuestiones: participante, datos y estudios previos. En cuanto a la primera limitación, aun cuando los estudios cualitativos se perfilan por el trabajo con un reducido número de participantes, y el caso del presente estudio se enfoca en el trabajo a profundidad con una docente, podría ser útil que en investigaciones futuras del mismo paradigma se impliquen a más participantes; esto a fin de enriquecer la parcialidad de la realidad estudiada desde otras interpretaciones, prácticas pedagógicas, o bien desde otros perfiles que amplíen los resultados.

Respecto de la segunda limitante relativa a los datos, estos hacen alusión a la parcialidad de la realidad que la participante percibe; de modo que las interpretaciones de del programa y planes de estudio en cuanto al desarrollo de la competencia lectora realizadas por la profesora y la identificación de elementos que también efectuó, están marcadas por su experiencia y vivencias de la realidad, por lo que sería arriesgado considerar que a partir de este trabajo se conoce en una gran magnitud el fenómeno explorado. Dado lo anterior, esta investigación puede aportar conocimientos valiosos sobre el punto de vista de una profesora respecto de las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora; no obstante, pueden existir temas o realidades que no hayan sido exploradas y que también convengan al campo del conocimiento de este fenómeno educativo.

La tercera y última limitación identificada, alude a la ausencia de estudios previos donde la competencia lectora se contextualice en el Nuevo Modelo y Currículo de la Educación Media Superior; de ahí que se haya considerado contrastar los hallazgos estudios generalistas. Por consiguiente, conviene considerar que esta limitación representa un área factible de ser abordada por la investigación en temas de competencia lectora, estrategias de enseñanza o bachillerato.

Implicaciones prácticas

Identificar los elementos curriculares para la enseñanza de la lectura en Taller de Lectura y Redacción I y II a través de los documentos oficiales, permitió detectar la necesidad de una definición particular y puntual de competencia habilitante de la lectura sustentada en elementos contundentes de concepción, organización y ejecución para implementación pedagógica del Nuevo Modelo y Currículo de la EMS en TLyR-I y II. En

este sentido, se insta a las autoridades a realizar las mejoras necesarias al currículo, así como a llevar a cabo acciones afirmativas que fortalezcan la práctica pedagógica de esta competencia, que no excluye campos de conocimiento.

Describir la interpretación que la docente hace del Nuevo Currículo de en TLYR I y II permitió conocer, desde su óptica (factores de influencia), los elementos, conocimientos y reflexiones que considera para el contexto donde selecciona y emplea estrategias de enseñanza que desarrollen la lectura.

Identificar, de manera conjunta con la profesora, estrategias que orienten el desarrollo de la lectura en los estudiantes de primer grado de bachillerato, permite rescatar desde el sustento o contraste con la literatura, las áreas de oportunidad que apoyen cada estrategia de enseñanza desde la interiorización y contextualización a fin de orientar el desarrollo de la lectura en el alumnado bajo el enfoque por competencias que determina el Nuevo Modelo Educativo para bachillerato.

Referencias

- Alonzo, D., Valencia, M., Vargas, J. y Bolívar, N. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. *Boletín REDIPE*. 4(9), 77-85.
- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1) artículo 14.
- Anderson, L. y Krathwohl, D. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Barrón, C. (2015) Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*. 13(1), 35-56.
- Biggs, J. *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea, 2010.
- Blanch, J.M. (2008a). La doble cara organizacional y personal de la flexibilización del trabajo. Desafíos, responsabilidad y agenda de la Psicología Social del Trabajo y de la organización. *Perspectivas en psicología*. (11), 11-26.
- Caldera, R., Escalante, D., y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*. 31(88), 15-37.
- Contreras, G. y Zúñiga, G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 9(19), 69-90.

- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académicos (2020). Evaluación Diagnóstica al Ingreso a la Educación Media Superior 2020-2021. Recuperado de:
http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa_evadiagnostica.php
- Correa, M., y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76.
- Denzin, N. (1970). Problems in analyzing elements of mass culture: notes of popular song and other artistic productions. *American Journal Sociology*, 75(6), 1035-1038.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz, M. y Saulés, S. (2013). *La enseñanza de la lectura en México: Reseña Histórica*. Recuperado de: <https://inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C405.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Diccionario de la Lengua Española (2020). Real Academia Española. Recuperado de:
<https://dle.rae.es/>
- Elías, J. (2018). Crónica de una incursión etnográfica a la práctica docente en el bachillerato. *Sinéctica*, (51), 1-14.
- Felipe, A. y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora en futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 7-21.
- Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti. (2010, junio). *Análisis de condiciones didácticas en la enseñanza académica. La lectura y la escritura en la*

formación de profesores. Ponencia presentada en la lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional de la Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Flores, A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 10(19), 97-129.

Franco, M., Cárdenas, R., y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <http://dx.doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>.

García, M., y Valencia, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Compilación de Denman, C., y Haro, J. A., *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.

Jiménez, E. (2014) Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.

Latorre, M. y Seco, C. (2013). Metodología: estrategias y técnicas metodológicas. Lima, Perú: Visionpcperu.

Londoño, P. y Calvache (2017). *Estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual*. Bogotá: Kimpres.

López Bonilla, G. (2008). El bachillerato en México: una etapa crucial y endeble en la formación lectora de los estudiantes. En A. Carrasco, G. López Bonilla y A. Peredo (Eds.). *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en*

México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia (76- 107).

México: Universidad de Guadalajara.

López, G., y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1191-1218.

Loyola, J., Massó, J., Zamora, M. y Zúñiga, F. (2015). Coherencia entre los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre de la clase que realizan los docentes en función de la comprensión de textos en alumnos de segundo ciclo básico en la evaluación docente del año 2009 en Chile. (Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Recuperada: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-9000/UCE9065_01.pdf

Luna, A., Vázquez, K., García, L. y Mancilla, R. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2) 73-92.

Macías, A. y Valdés, M. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior: De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, (43), 01-13.

Martín, D., y Santiago, R. (2016). Flipped learning en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos educativos: Revista de educación*, (1), 117-134.

Martínez, W., y Esquivel, I. (2018). Uso del modelo de aprendizaje invertido en un bachillerato público. *Revista de Educación a Distancia*, 18(58), 1-17.

Mila, E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectura. Propuesta de investigación pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.1, 1-28.

- Montero, A., Zambrano, L. y Zerpa, C. (2013). La Comprensión Lectora desde el Constructivismo, *Cuadernos Latinoamericanos*, 25(45), 09-27.
- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334.
- Muñoz, S. (2017). *Enfoque intensivo: mejora de la competencia lectora*. (Tesis de Máster. Universidad de Cádiz). Recuperada de:
<https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19548/TFM%20SARAI%20MU%C3%91OZ%20MART%C3%8DNEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *La investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Nicasio, A. (2015). *Desarrollo de la Competencia Lectora en estudiantes de primer año de bachillerato*. (Tesis de maestría. Universidad Veracruzana). Recuperada de:
<https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/03-Aurelia-Nicasio-Moreno.pdf>
- Núñez, M. (2013). El docente en el enfoque por competencias. *Revista Pensamiento*, 1(1), 177-186.
- Oliver, M. L., & Fonseca, C. (2009, septiembre). *La comprensión lectora en el bachillerato*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de alumnos, PISA 2018-Resultados*. Recuperado de:
http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (s.f.). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. Recuperado de:

<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 43-62.

Osuna, C., Díaz, K., López, M. (2017, noviembre). *El nuevo modelo educativo mexicano 2016. Encuentros y desencuentros*. Ponencia presentada en XII Encuentro Iberoamericano de Educación, Alcalá de Henares, España.

Peredo, M. (2009, septiembre) *Lectores competentes y currículum por competencias*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

Pérez, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Estudios Investigaciones*, (8), 41-56.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (2018) *Informe de resultados PLANEA Educación Básica*. Recuperado de:

http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALE_S_PLANEA2017.pdf

Ramírez, J. y Martínez, J. (2015). Promoción de la lectura en la Academia de Taller de Lectura y Redacción del COBAEV. (Protocolo de investigación). Universidad Veracruzana. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/epl/files/2015/02/ProtocolodeJosefinaRamirezAsltimaVersiA%C3%82%C2%B3n.pdf>

[Salcedo, M., Acosta, S. y Pedraza E. \(2017\).](#) Propuesta de una aplicación móvil de Realidad Aumentada, como herramienta para el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de licenciatura de la Escuela Superior de Tizayuca. *[Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca. 2\(4\).](#)*
<https://doi.org/10.29057/est.v2i4.2148>

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. España: PAIDOS

Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (2014). Convocatoria concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior ciclo escolar 2014-2015: Perfiles. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/convocatorias/yucatan/do/CEMSA_YUC_FIRMADA.pdf

Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (2020). *Preparatorias Estatales: Misión*. Recuperado de: <http://www.bachillerato.yucatan.gob.mx/portal-yucatan-bachillerato-estatales>

Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (s.f.). Prepas Estatales: Nuestra Institución. Recuperado de: <http://www.bachillerato.yucatan.gob.mx/portal-yucatan-bachillerato-estatales>

Secretaría de Educación Pública (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, México: IEPSA, 266-273.

Secretaría de Educación Pública, (2008). *Acuerdo Secretarial 444. Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Secretaría de Educación Pública, (2008). *Acuerdo Secretarial 447. Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

Secretaría de Educación Pública, (2018). *Evaluación del desempeño docente y técnico docente: Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Media Superior*. Recuperado de:

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI_DESEMPENO_EMS_2018.pdf

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. United States of America: SAGE

Stake, R. y Easley, J., (1979) *Case studies in Science Education*, University of Illinois, CIRCE.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2018) *Documento Base del Bachillerato*

Genera. Recuperado de: https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_22_11_2018_dgb.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (2018). *Nuevo Currículo de la Educación Media Superior. Línea del tiempo*. Recuperado de:

<http://www.sems.gob.mx/curriculoems>

Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, (34), 203-215.

Tecnológico de Monterrey (2014). *¿Qué son las técnicas didácticas?* Recuperado de:

http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/1_2.htm

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Torres, B., y Valenzuela, G. (2019, noviembre) *Los programas del Campo Disciplinar de Comunicación en un Bachillerato General de Puebla*. Ponencia presentada en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Apéndices

Apéndice 1

Entrevista semiestructurada #1

1. Cuestiones personales-profesionales

- ¿Dónde nació, y cómo fue su vocación hacia la docencia?

Yo nací aquí en Mérida, Yucatán el 06 de junio de 1973. Actualmente tengo 45 años y soy soltera. En mi caso mi papá, que afortunadamente vive, fue maestro de primaria y ahora es jubilado. Obviamente tuve un acercamiento a algunas actividades de la docencia, él daba clases en primaria, a veces a mi hermana y a mí nos decía: -que me ayuden a calificar exámenes. Nosotros lo veíamos como una especie de juego porque estábamos chicas, nos daba sus claves para señalar los errores y aciertos. También recuerdo el ahorro escolar, creo que cada lunes o martes era cuando los chicos le llevaban tantos pesos para que les guardara su ahorro, de eso nos ponía a sumar por cada niño cuánto ya tenía ahorrado. Me acuerdo que esas actividades me fueron despertando el interés por la docencia y algo muy curioso cuando yo estaba en la preparatoria fue que tuve que elegir optativas que empezaran a relacionarse con lo que estudiaría en la licenciatura. Inicialmente yo quería estudiar la normal primaria, pero en mi casa mi papá me decía: mira yo considero que en esta licenciatura vas a tener más oportunidades del campo laboral, si te quedas sólo en lo que es primaria no vas a poder hacer otras actividades, eso lo fui analizando, pero finalmente la decisión fue mía y entre a la Facultad de Educación de la UADY y sí me gustó la licenciatura. Muchos años después tuve la oportunidad de hacer una suplencia en primaria y no me gustó.

2. Decisión ámbito laboral

- ¿Cómo se inició en el trabajo frente a grupo?

Yo diría que fueron las oportunidades que se fueron presentando, obviamente yo estaba formada como docente. Cuando egresé de la facultad me estaba dedicando a mi titulación y ya luego trabajar. Un amigo de la facultad era secretario académico de una preparatoria, me habló por teléfono, recuerdo que fue un domingo y me dijo: oye Mari qué estás haciendo ahorita a lo que yo le contesté que me estaba dedicando a la tesis y me mencionó que necesitaba un maestro de urgencia y pensé en ti, me insistió, le dije: perfecto, nos vamos a ayudar. Cuando pasen los seis meses ahí la dejamos y yo busco otro trabajo. Una vez que cerramos la propuesta lo más curioso fue cuando le pregunté cuándo comenzábamos él me contestó que mañana. Yo le respondí que si estaba soñando, ya luego me indicó que empezaría dando historia para preparatoria nocturna. No había dado nunca clases y me enfrenté a chavos de mi edad, fue un poquito complicado por la preparación y lectura... Fue muy bonito, pero estresante a la vez, por ejemplo yo me despertaba muy tempranito a preparar mis clases, lo que investigaba y comprendía en ese momento de la mañana, ese mismo día ese tema lo daba. En esa preparatoria estuve como siete años, ahora que me preguntan cómo le hice les digo que no lo sé porque terminé dando en la mañana, en la vespertino y en nocturno, o sea me la vivía en la prepa. Me gustó, me gustó mucho. Después de eso dije: me gustaría cambiar de aires. Tenía una muy buena amiga de la facultad que trabajaba en una escuela particular (son de puras escuelas particulares todo esto que te estoy diciendo), primero yo no iba a entrar como docente, sino como administrativo. Me hice trabajando en el departamento de diseño curricular, un área que me encanta, me gusta mucho, diseño de programas y todo eso. En esa área estuve como 4 o 5

años, he tenido la oportunidad de probar varias áreas, ya en la misma institución di clases en la licenciatura que también me gustó, en esa misma escuela me dieron el cargo del departamento técnico-pedagógico, algo que todavía me gustó más porque trabaja de cerca con los maestros, revisaba sus exámenes, sus planeaciones, checar cursos para ellos, otras veces impartirlos. En esa escuela estuve un aproximado de diez años, pero digamos que tenía una espinita por allá porque ya sabes en escuelas particulares no tienes nada seguro. En este febrero que viene yo voy a cumplir 19 años que egresé de la facultad y sucedió que en el 2014 se abre por primera vez la convocatoria nacional para entrar a preparatorias estatales, dije voy a presentar y a ver qué pasa. Un examen, por cierto muy cansado de ocho horas donde sólo tuvimos tiempo para comer, sólo para que te des una idea la primera parte del examen de unas cuatro o cinco horas tuve compañeros de salón que ya no regresaron. Yo dije vamos a ver qué resulta y en lo que obtuve me fue de buenas, me dieron un contrato en preparatorias estatales, otra puerta que se abre, pero yo todavía seguía en la escuela particular y hablando con mis jefas les dije que el trabajo administrativo que hacía ahí me encantaba, les dije que iba a intentar combinar esos seis primeros meses entre ahí y la preparatoria estatal, de milagro no me enfermé porque entraba tempranito a la prepa, salía a las doce, mi papá me llevaba al centro a la escuela particular a la una y cubría mi horario administrativo de ocho horas, salía a las nueve. Entonces cuando yo llegaba a mi casa la verdad ya quería comer, bañarme y dormir, pero no lo podía hacer, tenía que preparar mis clases de la prepa, casi no dormía, seis meses me la llevé así. Dejé ese trabajo administrativo por mi salud antes de que algo me diera, y desde el 2014 estoy en las prepas y cada año presento examen para que me den contrato, sino no te dan nada. A la tercera vez que presenté examen me dieron mi plaza.

3. Cuestiones de formación académica

- ¿Cómo concibe su profesión?

Yo siento que se puede hacer mucho, uno inicia creyendo que va a cambiar el mundo, pero eso no se puede porque te tienes que regir a un sistema, por ejemplo te da un calendario de tal fecha a tal fecha tienes que hacer el bloque uno y luego parciales. Yo siento que el tiempo es muy corto, esta vez solo tenemos un mes de clases y vienen los exámenes, es más o menos un mes o mes y medio por bloque. Otro detalle son los días festivos que acortan ese tiempo, sí se podría hacer mucho, pero te tienes que ajustar. No sé si siempre ha sido así, pero es mucho papeleo y aunque nos guste nuestro trabajo sí llega un momento en que te agobias porque estás avanzando, dedicas muchas horas, no acabas y sigues trabajando; es mucho lo que se tiene que entregar. Asistimos a academias ahí convives con maestros de otras preparatorias estatales y de tu misma asignatura, entre todos revisamos el programa y vamos planeando. Lo que viene después es lo feo, porque tienes que entregar muchas cosas. Y otra cosa, lo digo por todos mis compañeros, salimos de la escuela y hay mucho trabajo extra que hay que hacer en casa; nos gusta hacerlo, pero a veces me preguntó qué pasa con mi vida social.

- ¿Qué asignaturas ha impartido?

En preparatoria Literatura, esa es una que se ha mantenido. Metodología de la investigación, Taller de lectura y redacción. Bueno, en mis inicios di Historia de Yucatán. Y en la licenciatura como llevábamos un aspecto de desarrollo humano, impartí en diferentes carreras, por ejemplo en mercadotecnia, informática, en derecho, administración.

Se trabaja con los chicos, conocerse como personas, sus fortalezas, sus áreas de oportunidad. Y cuando ingresé al sistema empecé dando etimologías, son las que he dado.

- ¿Qué la hizo inclinarse por impartir asignaturas del campo disciplinar de Comunicación?

Lo que pasa es que la SEP, yo tengo entendido que ellos van asignando a sus docentes por el perfil que tenga el maestro. Entonces las asignaturas sí me gustan, pero no las imparto porque yo haya dicho “Yo voy a dar Taller de lectura y redacción”, así que son asignaturas que a mí como docente se me han asignado. Que sí caen dentro del perfil.

Entrevista semiestructurada #2

4. Conocimiento de la competencia lectora

- ¿Qué concibe por CTL?

Así yo lo veo, que el chico sea capaz primero de leer a conciencia un texto de cualquier tipo porque luego les preguntas de qué trató la lectura y no te saben explicar cuál fue su comprensión. Deben poder leer entre líneas, así como preguntarse qué me está queriendo decir el autor. Siento que muchas veces ellos se quedan en la cuestión memorística y el análisis se le dificulta a la mayoría.

- Describa su relación académica con la CTL

Yo considero que al igual que los chicos mi proceso así fue, desgraciadamente en primaria hay ciertas habilidades que no se refuerzan o fomentan y conforme se va avanzando de nivel educativo esa parte de la CTL sí cuesta trabajo, en mi caso se dificultó más en la secundaria, ya en la prepa tú tienes que ver qué medios personales debes utilizar para salir adelante, para sobrevivir igual porque las asignaturas las tienes que aprobar. Al pasar de los

años fui descubriendo y adquiriendo habilidades. Algo que influyó mucho y en parte fue mi padre, él me corregía mucho en mi forma de hablar, en mi redacción. Era algo que me molestaba mucho, pero ahora se lo agradezco porque veo el impacto de ese proceso; otro detalle que también se me inculcó fue el uso de diccionario y así fui descubriendo el significado y sentido que aportan las palabras a un texto para no quedarte con la duda. También poco a poco fui descubriendo que me gusta leer, entonces una estrategia para el proceso de lectura es que ante palabra que desconocía, la buscaba en diccionario para comprender de una forma más completa el texto.

- ¿Qué quisiera saber de la CTL?

Si existe alguna estrategia que me ayudara a enganchar a los alumnos para que se interesen por eso. Por ejemplo el otro día me pregunté qué haré y se me ocurrió ese tema

(Nomotecnia), quizá sí les gusta, sí les agrada, pero vamos a la realidad aunque uno quiera no se les puede poner sólo texto que a ellos les gusten

- ¿Qué necesidades detecta en su contexto para desarrollar la CTL?

Me he topado con muchos alumnos que leen textos sencillos y manifiestan que no entendieron y son poquitos a los que sí les gusta leer. Actualmente la mayoría de los jóvenes quieren el menor esfuerzo, ante esto constantemente trato de motivarlos para la lectura, vinculado a esto antes se trabajaba con guías por asignatura para los alumnos y ahora no. A los maestros parece que no nos tienen contentos, si nos dan guías no estamos contentos y si nos las quitan tampoco. Sin embargo hay algo positivo de las guías que llevábamos, eran algunas actividades de aprendizaje (las famosas ADAS) sólo que se supone que iban en función y gradual de lo que se quisiera lograr en particular con los

chicos, pero no siempre todas ellas ayudaban al logro de las metas. Entonces, ahorita pues no tenemos guías; si no están acostumbrados a leer y les pides que investiguen, pero ahora con Internet pueden encontrar un mundo de información, pero no saben discernir, o sea, de todo esto que tengo qué es lo bueno, se marean no saben qué hacer. Entonces siento que hay cuestiones que se le complican al chico y supuestamente ahorita están en la era de la tecnología, pero hay ciertas habilidades que pues ya tendrían que ser lamentablemente con nuestro apoyo para que las vayan desarrollando.

No llevamos guías, pero obviamente antes de que inicie semestre nos convocan a unas academias, se llaman academias estatales. Entonces ahí nos reunimos los maestros, pon tu de Taller de lectura nos reunimos los docentes de las doce preparatorias estatales, entonces ese día o días que nos reunamos analizamos cuál es el programa que se busca llevar, en este caso Taller de lectura II. Revisamos los temas, una observación que le hago a esos programas es que yo diría que estarían un poco ambiguos, por qué. Uno pues que ya tiene tiempo trabajando los temas de TLyR, hasta uno eh, como que te agarra así de sorpresa porque sólo te dicen una pregunta y tú dices esa pregunta qué, comprensión lectora; esa preguntita aparentemente tan sencilla a qué se referirá. Por ejemplo te dicen: estos son los contenidos centrales y sólo te dan una pregunta y tú te quedas así como qué: ah ok; entonces tienes que ir pensando, de lo que has visto, de los temas actual. Por qué lo comento, porque si llega a pasar lo de un maestro de nuevo ingreso que nunca ha estado en prepas estatales le presentas ese programa y yo siento que le va a llevar el doble de lo que me llevo a mí o el triple comprender a qué se refiere eso. Bueno, como sea, llevamos un programa con contenidos centrales, aunque te los da como cuestionamientos o preguntas y tú tienes que ir pensando, analizando a qué se referirá esto; entonces, obviamente te tienes

que guiar del programa y ya dependiendo... hay algo que sí nos guía mucho a nosotros que son los aprendizajes esperados donde te dicen esto es lo que sí tienes que lograr con los chicos. De acuerdo a estos aprendizajes esperados pues tú lo vas a relacionar con el tema, equis tema. Ahora que sí yo me enfrento a lo que le pasa a los chicos, o me voy a libros, o me voy al mismo internet, voy a revistas y voy buscando información que considero que es acorde y que se pueda aplicar para las temáticas que estamos viendo en esa asignatura; u otras veces, pues es un poco más tedioso, pero sí me he atrevido a hacer ejercicios... tengo tiempo, vámonos, vamos a hacer ejercicios.

- ¿Qué tipo de enseñanza ha trabajado con sus alumnos en la CTL?

Ok, ya ves que Taller de lectura I y Taller de lectura y redacción II en el modelo educativo, que bueno dicen ahora que ya no va a haber, que se va a sustituir; ahí habían unas entrevistas con expertos y decía que Taller de lectura y redacción era una de las asignaturas que eran súper fundamentales y básicas para el plan de estudios de los chicos. Cuando a mí me llega esa información, yo sabía que mi asignatura es importante, pero cuando me llega la información me quedo así como un poco en shock y aparte como wow, la responsabilidad que tengo como profesionista, o sea como docente y tengo que intentar o que los chicos logren que esas habilidades las puedan desarrollar, siendo sincera te puedo decir que en un año es muy complicado que desarrolles esas habilidades con los chicos porque, no todo se trata de: ah vamos a ver puras lecturas, no, porque hay temas que también tienes que cubrir que te dice el plan de estudios. Sabes que es importante que tienes que trabajar con los chicos la lectura, que tienen ellos que trabajar lo que es la comprensión, el análisis que se les dificulta hasta los chavos de segundo, o sea, siento que un año es poco, pero bueno lo que se pueda hacer, lo mejor que se pueda hacer. Entonces

ya que llegan ellos a tercero se les aplica la prueba planea y hay un apartado que se llama comprensión lectora; ahí los chicos ponen lecturas, pero no son lecturas sencillas; a veces pueden ser de una cuartilla, dos cuartillas, tres cuartillas, pero ahí no llega todo, después de la lectura vienen los cuestionamientos y lo que te decía hace rato, no son preguntas que vas a contestar tal vez de forma superficial, como de memoria; como es comprensión te vas más al análisis, es lo que miden en los chicos. Entonces yo como profesional, pues sí intento que los chicos tengan ese acercamiento a lo que viene siendo la lectura, pero siendo sincera me es imposible decir que toda la semana voy a trabajar lectura con ellos porque tengo otros temas que trabajar. Ahorita lo estoy viendo con ellos, que estamos viendo reseña crítica, el semestre pasado en el último bloque se les evaluó con una reseña crítica. Ahorita, no es por mí, es por el programa, se sigue viendo reseña crítica y todavía se les complica, me salen con cada pregunta como: y qué es la tesis (expresión de asombro y autodiálogo: ok, cálmate y ya les explico acuérdate que la tesis es...) Regresando a la lectura, pues me encantaría de qué forma reforzar y que lo se ve en Taller de lectura si nos vamos a lo que es comprensión lectora se pudiera reforzar en otros grados, o sea todo lo que es preparatoria.

- ¿Qué relación considera que existe entre la CTL y la expresión escrita?

Uh, otra cosa. Es otra problemática, como yo les digo a mis chicos, les pregunto, los cuestiono; hay quienes son muy participativos y enseguida (gesto de participación), y sí, pero de lo que les estás preguntando es precisamente de lo que te contestan. Pero si aterrizamos todo esto, lo que pienso lo voy a aterrizar y voy a hacer un escrito, un documento que así como lo piensan, lo transcriben. Entonces les faltan habilidades, sí que viene siendo redacción, sí tengo las ideas, pero vamos a tratar de no repetir palabras. Igual

se tienen que esforzar, yo siento que debe ir a la par, por lo que viene siendo la lectura y lo que viene siendo igual la escritura. Aparte en su formación de preparatoria y ya de profesionistas igual; y si me voy solo algo así sencillito, a lo que viene siendo la ortografía y la redacción, de alguien escuché por allá, no me acuerdo de quién, pero siento que tiene mucha razón, la ortografía y la redacción vienen siendo algo muy importante en un profesionista (digo, hablando de todos los conocimientos y habilidades que debes de tener, no) pero ortografía y redacción viene siendo como tu tarjeta de presentación. Entonces si tú escribes algo o pones allá tu leterrito de cirujano dentista y cirujano con “s” dices: sabes qué, no voy ni a que me quiten la muela porque me van a quitar otra cosa. Entonces, sí siento que va muy de la mano la lectura y la escritura. Son dos habilidades súper importantes.

5. Impartición del TLyR I-II y carga laboral total

- ¿Cómo usted se ido identificando con la impartición de las asignaturas de Taller de lectura y redacción I y II? (plan de estudios, aprendizajes esperados, cursos, diplomados, capacitaciones, reuniones de academia, guías o materiales de apoyo)

Al principio fue un poco complejo, porque estaba iniciando en el sistema de las preparatorias estatales y tenía que adaptarme a todo el proceso (manejo de información, etc.). Contaba con experiencia en las asignaturas de TLR I y TLR II, pero no con el plan de estudios vigente, así que al comienzo fue difícil descifrar y aterrizar la manera de cómo se me presentaba el nuevo plan de estudios y sus contenidos. Cabe señalar que el PROFORDEMSY me proporcionó en parte, las herramientas que me hicieron comprender mejor cómo estaban estructurados los planes de estudio de la educación media superior, así como las academias estatales que se realizan al inicio de cada semestre, me han ayudado (a

través de la práctica de otros colegas) a conocer casos de éxito con respecto a las estrategias utilizadas en el salón de clase.

- ¿Qué carga laboral total tiene en la preparatoria estatal 11? ¿Desde su ingreso fue así? (favor de describir el actual número de horas por asignatura impartida, carga de grupos, aproximado de alumnos y trabajos extras consensuados o asignados)

En este semestre tengo 28 horas a la semana. Con 50 alumnos por grupo. TLR I= 8 horas (2 grupos). Literatura I= 8 horas (2 grupos). Literatura III= 4 horas (1 grupo). Introducción a la sociología= 8 horas (2 grupos)

Inicialmente comencé con 16 horas a la semana. TLR I= 8 horas (2 grupos). Literatura I= 8 horas (2 grupos).

- ¿Cómo concilia dicha carga con la demanda pedagógica (implementación y logro del currículo) en los grupos de primer año durante las últimas generaciones?

Como ya había comentado en las primeras entrevistas, es un poco complejo cubrir la demanda pedagógica, pues considero que los tiempos asignados no están de acuerdo con la carga de contenidos que se deben cubrir al semestre o por cada bloque, sin embargo considero que con la utilización de la plataforma Edmodo, se facilita el envío de materiales para los alumnos y las dudas que pudieran tener fuera de clase. De forma presencial se exponen y explican los temas en el salón y se realizan actividades para afianzar el conocimiento de los estudiantes.

- ¿Qué opina respecto a si “el programa de estudios brinda las herramientas disciplinares y pedagógicas al docente para potenciar el papel de los educandos como gestores autónomos de su propio aprendizaje” (p. 6)”?

El programa sí proporciona las herramientas disciplinares pero considero que no integra las herramientas pedagógicas.

Entrevista semiestructurada #4

6. Nuevo Modelo y Currículo

- ¿Cómo fue su primer contacto con el actual Nuevo Modelo y Currículo en la EMS?

En entrevistas anteriores he comentado que el inicio fue complejo porque recién había entrado al sistema de preparatorias estatales y la forma en que la información se me presentaba en el programa era totalmente nueva para mí, sin embargo una vez familiarizada con los contenidos fue sencillo llevarlos a la práctica.

- ¿Cuáles diferencias encuentra entre éste modelo y el anterior enfoque educativo?

Considero que la información y contenidos del modelo anterior era muy general y fomentaba de alguna manera la diversidad de temáticas y la forma de cómo llevarlas al aula, debido a que como docentes no se tenían las pautas adecuadas para tener más clara la forma de aterrizar los contenidos en el salón de clase. Ahora con el Nuevo Modelo la información es más específica y detallada, permitiendo una uniformidad en la forma de cómo llevar los contenidos al aula. Los referentes son más claros y se facilita la orientación de su aplicación.

- ¿Qué retos ha implicado su transición de un modelo a otro en las asignaturas de TLyR I y II?

Sólo al inicio de aplicarlo en el salón, cuando todavía no me encontraba familiarizada con el Nuevo Modelo.

- ¿Cuáles elementos o conceptos del actual plan y programas de estudios de TLYR I y II identifica para la enseñanza de la lectura? (Documento adjunto por si requiere revisarlo)

TLYR I
La elaboración de un relato a partir de un texto de elección del alumno.
El uso de las clases de palabras en textos específicos.
La identificación del tema, la intención y las partes de un texto para la elaboración de un resumen.
El sustento de puntos de vista personales a partir de una lectura.
El conocimiento y uso de los elementos de la reseña crítica.

TLYR II
La elaboración de una reseña a partir de un texto de elección del alumno.
El análisis y comparación de dos textos mediante una reseña.
El empleo de herramientas de análisis para examinar un texto
La aplicación de palabras con significados iguales o contrarios y con varios significados.
La integración de las partes del texto.
La generación de una perspectiva original, por escrito, a partir del conocimiento, comprensión y análisis de un tema con base en la lectura e interpretación de distintos tipos de fuentes.
La aplicación de los elementos de un ensayo.

Esta pregunta me resulta muy interesante, pues después de leer y observar el documento del campo disciplinar de comunicación y las guías docentes de TLYR I y TLYR II, puedo afirmar que sí existe relación entre los contenidos de dichos documentos. Y que la mayoría de los contenidos específicos de alguna manera se encuentran relacionados con la enseñanza de la habilidad de lectura.

- Clasificar los elementos mencionados en su respuesta anterior.

¿Clasificarlos? Considero que existen algunas formas de hacerlo, pero ¿bajo qué criterios?

- ¿Qué recomendaciones usted haría al profesorado para desarrollar la lectura en este Nuevo Modelo Educativo, dado su contexto?

Realizar un análisis más exhaustivo de las guías docentes y como dicen “leer entre líneas” porque los contenidos específicos sí se relacionan con el desarrollo de la lectura. Diseñar o asignar actividades más enfocadas con la habilidad mencionada.

Entrevista semiestructurada #5

7. Planeación didáctica

- ¿Cuál es el proceso común con el que usted realiza su planeación de los talleres de lectura y redacción? (fuentes implicadas [plan de estudio oficial, libros o documentos de su elección], formato [institucional, personal, de la coordinación o de la DGB], momentos de clase-tiempos-estrategias [inicio, desarrollo y cierre] y de tener otros, favor de agregarlos)

Al inicio se podría pensar que planear es lo más sencillo que existe, pero dicha actividad es delicada y laboriosa, porque implica considerar varios aspectos como las características del grupo, el número de alumnos, el tema, el tiempo disponible, número de sesiones, etc., lo anterior como referente para establecer estrategias que permitan guiar a los estudiantes hacia el logro de su aprendizaje. Con respecto a las fuentes, considero las fuentes propuestas en el plan de estudios. Afortunadamente la naturaleza de la asignatura facilita la variedad de materiales y ejercicios. El formato utilizado para los cronogramas y las secuencias (inicio, desarrollo y cierre) es el proporcionado por la SEGEY.

8. Desarrollo de clase

- ¿Cuál es su experiencia al llevar al aula sus planeaciones? (modificaciones, logros, áreas de oportunidad)

Desde el inicio de las entrevistas, externé mi sentir con respecto al tiempo que se le asigna a cada bloque y en lo general a cada semestre escolar, mencionando que consideraba muy corto el número de sesiones para cada bloque; sin embargo, como docente me tengo que ajustar a los tiempos establecidos. Aunado a lo anterior, también se presentan actividades institucionales que los docentes desconocemos que se realizarán y, por ende, también afectan o disminuyen el tiempo de sesiones. Me refiero a que existe una planeación docente previa a las clases, pero que a su vez debe ser flexible para las circunstancias grupales o institucionales que se presentan. Dejando de lado lo anterior, considero que los jóvenes de primer grado reciben la mayoría de las veces de una forma positiva lo planeado (temas o actividades que se realizan en el aula). En efecto, es verdad que en ocasiones es necesario hacer ajustes o modificaciones, pero casi siempre se tienen buenos resultados en los aprendizajes que se quieren alcanzar. También es normal que en algunas circunstancias no se puede efectuar todo lo planeado o no se obtienen los resultados esperados y considero que algunas áreas de oportunidad serían el número de alumnos (50) por grupo, que a mi parecer dificulta el trabajo en equipo y algunas veces, el material que se le presenta al alumno para trabajar el tema correspondiente y formación que facilite trabajar con estudiantes con características distintas (inclusión) a los estudiantes promedio.

- ¿Cuáles son las fortalezas que encuentra en su desarrollo de clase para el aprendizaje del alumnado a través de la lectura?

Como la mayoría de las actividades se realizan en clase, se pueden aclarar directamente las dudas de los estudiantes. Aunque no todas las actividades o lecturas son consideradas atractivas para los alumnos, tienen una disposición positiva para realizarlas. Algunas actividades se realizan en binas, fomentando el trabajo en equipo y ayudándoles a

enriquecer su confianza en ellos mismos y en la obtención de sus conocimientos.

Considero que mi personalidad o mi imagen ante ellos de alguna forma les transmiten confianza para acercarse a mí y no quedarse con sus dudas.

- ¿Cuáles cuestiones identifica como áreas de oportunidad en su desarrollo de clase para el aprendizaje del alumnado a través de la lectura?

Sin respuesta

9. Evaluación de aprendizajes

- ¿Considera alguna evaluación diagnóstica para la lectura?

Sí se toman en cuenta las evaluaciones diagnósticas, aunque no todas se relacionan directamente con la lectura. Considero que por la reducción de tiempos en el número de sesiones es complicado realizar una evaluación diagnóstica específica por cada actividad relacionada con la lectura.

- ¿Con base en qué criterios y en qué momentos evalúa los aprendizajes a través de la lectura?

(Apéndice 3)

- Podría compartir alguna evaluación de clase o bimestral donde esté implicada la lectura Actividad que se encuentra en el documento [TLR II AE3 BLOQUE 3.docx](#)

Materiales didácticos

- ¿Cuáles materiales didácticos considera han favorecido su enseñanza en los talleres de lectura y redacción y por qué?

Presentación de diapositivas, ejercicios escritos relacionados con los temas, ejercicios que permitan la interacción entre sus compañeros, lecturas del agrado del alumno actual.

- ¿Cuáles materiales didácticos considera no han favorecido su enseñanza en los talleres de lectura y redacción y por qué?

Las lecturas que no están acorde a los intereses de los estudiantes.

- ¿Cuáles tipos de materiales didácticos se le exigen curricular o institucionalmente para incluir en su planeación y desarrollo de clase, considera que dan resultado o qué propondría para su mejora?

No existe exigencia de ningún tipo, debido a que se permite la libertad de cátedra.

- ¿Cuáles son las fortalezas que encuentra en su selección o diseño de materiales didácticos para la lectura?

Como dije anteriormente, la naturaleza de la asignatura facilita el diseño o la búsqueda de materiales adecuados para llevar a cabo la lectura. Considero que existen diversos materiales que se pueden utilizar.

- ¿Cuáles cuestiones identifica como áreas de oportunidad en su selección o diseño de materiales didácticos para la lectura?

Centrarme más en el diseño o búsqueda de información o materiales acorde a las inquietudes o agrado de la edad de los estudiantes.

Apéndice 2

Bitácoras de observación 1 y 2

Fecha: 08 de febrero del 2019

Temas: sinónimos y antónimos

Es viernes y la clase de Taller de lectura y redacción I comienza luego del receso de 30 minutos. Los alumnos optan por sentarse en la parte trasera del aula, muestran disturbio entre ellos y aunado a esto los mesabancos no tienen un orden que favorezca a la disciplina. La determinación para observar este grupo fue aleatoria y de acuerdo con la percepción de la directora y de otros maestros, de los dos primeros, dicho grupo tenía una conducta significativamente más favorable que el 1°B.

Mientras la profesora (INICIO) pasa lista debe elevar la voz para que recibir respuesta del alumnado. Aproximadamente a las 10:58 la profesora inicia la clase con la (REACTIVACIÓN CP) reactivación de conocimientos previos, lanza la pregunta ¿qué vimos la clase de ayer?, a lo que el alumnado responde “sinónimos y antónimos”; (REFUERZO) la profesora consolida o rectifica esos conocimientos previos pidiendo ejemplos, lanza preguntas dirigidas.

La (ACTIVIDAD) siguiente actividad comprende la formación de equipos de cuatro integrantes, algunos alumnos expresan disposición, los que tardan en hacerlo no prestan atención, están comiendo, se distraen en su celular o platican. El alumnado masculino resulta ser el más ruidoso. La profesora proporciona material de trabajo a cada equipo (copias con ejercicios). Se forman de 9 a 10 equipos, algunos comienzan a contestar sin esperar instrucción, conforme pasa el tiempo la mayoría de los equipos se van concentrando en la tarea, por su parte la profesora no especifica el tiempo para resolver el ejercicio, ni los roles de trabajo de los integrantes del equipo.

Al tiempo que los alumnos siguen trabajando la profesora va recogiendo los trabajos resueltos con los nombres de los integrantes de equipo. Se le nota un poco ajetreada entre la recolección, dudas y ruido, pero mantiene la calma. La mayoría ha terminado y comienzan nuevamente a

inquietarse, ante esto la profesora pide silencio y algunos alumnos le ayudan a silenciar el grupo.

Se procede al momento de (RETROALIMENTAR) el ejercicio, lo cual es de forma oral y grupal.

Los alumnos ya no cuentan con el material, la profesora tiene todos los trabajos, esto genera dispersión y la profesora vuelve a elevar el tono de su voz. Durante la retroalimentación la profesora emplea la coevaluación y regresa a alumnos los materiales (REFUERZO) expone ejemplos significativos en relación con los intereses o contexto de los alumnos, no todo el grupo presta atención, se puede observar que varios alumnos realizan la tarea de química o están con el celular. En el caso de los equipos que están atentos, se percibe emoción cuando participan y aciertan. Ante la mayor distracción la profesora recurre a escribir los ejercicios en el pizarrón para captar la atención y participación del alumnado que está disperso, pero tiene que volver a esperar que se calmen los alumnos para continuar con la clase.

Respecto del ejercicio y de los equipos que sí participan, hay aciertos en la mayoría de las respuestas, se observa que algunos están a la defensiva o expresan reclamo a falta de atención de la profesora. No se perciben factores externos al salón que distraigan (por ejemplo, otros alumnos deambulando).

La profesora termina su retroalimentación y (EVALUAR) procede a dar calificaciones con la ayuda de una alumna que las registre en lista; luego entrega por equipo los trabajos. También se detecta a un alumno que continuamente pone a prueba a la profesora y enseguida busca aprobación burlesca de algunos de sus compañeros que sí obtiene. La profesora indica que se disuelvan los grupos y que cada alumno regrese a su lugar, tardan en acatar la instrucción. La clase termina. (¿CIERRE?)

Bitácoras de observación 3 y 4

Fecha: 15 febrero de 2019

Tema: aplicación de prueba de comprensión lectora

Como de costumbre la clase de los viernes de taller de lectura y redacción inicia después del receso, el grupo continúa algo inquieto mientras el prefecto deambula por el pasillo llamando la atención a quien esté comiendo dentro de los salones o causando disturbios. La profesora comienza su clase y anuncia que (INICIO) “Hoy harán algo diferente” (INSTRUCCIÓN implícita) Y esto resulta ser una actividad de comprensión lectora, reparte el material a cada alumno. (ACTVIDAD) Los estudiantes realizan la actividad en silencio y de manera individual (instrucción omitida, no hay tiempos definidos para la resolución), el texto es relativo al tema de la adicción al celular llamada “nomofobia”. Los estudiantes se muestran concentrados, sólo unos cuantos alumnos realizan la lectura en voz baja, la mayoría lo hace en silencio. Ya en la sección relativa hay aproximadamente quince preguntas, los alumnos contestan en su mayoría con lápiz y (EVALUACIÓN) conforme van acabando regresan a la profesora el material de trabajo y ésta lo firma.

(RETROALIMENTACIÓN) En la puesta en común la profesora agradece la participación en la actividad, ella realiza la lectura en voz alta del texto y luego procede al cotejo de respuestas CTL: comprensión a través de la participación de los alumnos que se encuentran revisando pruebas de compañeros al azar. (CIERRE) La clase concluye con el pase de lista.

Bitácoras de observación 5 y 6

Fecha: 01 marzo de 2019

Tema: proyecto bimestral

El día de hoy hay una novedad en las canchas de la escuela, hay redes para jugar voleibol. Se percibe un ambiente de entusiasmo entre alumnos e incluso entre algunos profesores que también participan en el juego.

Luego del receso el grupo de 1ºA comienza su clase de Taller de lectura y redacción I y mientras la profesora hace el (INICIO) pase de lista, los alumnos continúan con mucha energía de su receso, hay dispersión, ruido y varios de ellos con están con sus teléfonos celulares. La profesora prosigue su clase con la instrucción de que los alumnos saquen las computadoras y al tiempo les devuelve trabajos revisados de la sesión anterior.

La actividad en cuestión consiste en continuar con el proyecto bimestral, y ya en ello la mayoría de los alumnos se muestran concentrados y ocupados. La profesora hace monitoreo mientras la realización de la actividad transcurre, hay resolución de dudas vinculadas a lo que es la tesis en un texto argumentativo. El tema para desarrollar se vincula con las redes sociales.

Para (FINALIZAR) la sesión, la profesora da avisos y revisa algunos trabajos.

Bitácora de observación 7 y 8

Fecha: 03 septiembre 2019

Temas: el circuito comunicativo y el relato

La profesora (INICIA) la clase con el pase de lista y (RECATIVACIÓN CP) retoma la actividad

de la clase anterior (retroalimentación de ejercicios). Inicia la puesta en común con preguntas dirigidas respecto al tema del circuito comunicativo y con ello la mayoría de los alumnos se disponen a la (REFUERZO) resolución de los ejercicios. Se puede observar a varios alumnos somnolientos (mayormente hombres). Las mujeres fueron las dispuestas a pasar al pizarrón a contestar los ejercicios (el primero de cuatro lo resolvió la profesora con ayuda del grupo, el resto los hicieron las alumnas).

(INICIO) de nuevo tema “El relato” [Sugerencia: andamiaje]. La profesora realiza (REACTIVACIÓN CP) un sondeo para identificar qué conocimientos previos poseen los alumnos del tema, en esta ocasión los hombres se mostraron más participativos, seguido de esto la profesora procedió a (EXPOSICIÓN) escribir en el pizarrón la definición de relato; para reforzar la definición comienza la participación más activa del alumnado (El recurso en el que se apoya la profesora para seguir con la exposición del nuevo tema es el proyector). (ACTIVIDAD) Continúa la clase con la proyección de un relato breve (una cuartilla y media); la profesora realiza CTL: comprensión la pregunta ¿de qué trata el relato?, a lo que dos alumnos contestan resumiendo su comprensión del texto y complementando sus informaciones proporcionadas. Seguido a esto la profesora dicta la instrucción del ADA#2 (escribir un relato de alguna actividad cotidiana que realices en tu semana, con la extensión de una cuartilla), ante la extensión del escrito algunos alumnos expresaron queja y la profesora contestó que podría ser a partir de media cuartilla [sugerencia: preparar el ambiente para iniciar la actividad de redacción y hacer marcaje de tiempos].

Hay bullicio y algunos alumnos, hombres en su mayoría se ponen de pie, deambulan por el salón, distraen y no realizan la actividad. Después de aproximadamente 15 minutos algunos alumnos

comienzan a terminar y ya saben que deben acercarse al escritorio para (EVALUACIÓN) dejar a la profesora la libreta.

Conforme el tiempo de revisión y entrega transcurre los alumnos que han entregado se comienzan a distraer, por otra parte, los alumnos que desde el inicio estaban distraídos siguen sin realizar la actividad. Durante este tiempo la profesora ya se encuentra en su escritorio recibiendo más trabajos realizados, leyéndolos, revisándolos y sellándolos; el ruido aumenta y algunos alumnos varones siguen deambulando por el salón. A diez minutos de que la clase termine los alumnos más distraídos y sin avance alguno comienzan a realizar la actividad de manera independiente y silenciosa; hay alumnos que continúan concentrados en la actividad de redacción, han superado la media cuartilla. (RETROALIMENTACIÓN) se observa que en algunos de ellos tiene oportunidad de hacer anotaciones sobre la ortografía; en general los sella y devuelve.

Faltan dos minutos para finalizar la clase y la profesora continúa revisando libretas mientras el grupo está más disperso; algunos alumnos ayudan a la profesora con la entrega de libretas revisadas. (CIERRE) Suena el timbre de salida, los alumnos aún no salen.

Bitácoras de observación 9 y 10

Fecha: 19 septiembre 2019

Temas: continuación de categorías gramaticales I y categorías gramaticales II. Proyecto integrador

La observación de la clase (INICIA) en la segunda sesión, la profesora se encuentra dando la indicación para la actividad integradora que es en binas. Deberán elegir seis lecturas, sugiere cuentos de una extensión máxima de dos cuartillas, hoy el alumnado se muestra algo inquieto mientras que la profesora aclara dudas, ésta pide silencio mientras sigue retomando las instrucciones;

algunos alumnos se quejan por lo laborioso del proyecto, la profesora les contesta que así será puesto que ese será su examen. Luego de esto la profesora expresa en voz alta “Qué barbaridad, no he avanzado” y repite la instrucción. Llama la atención que cuando la profesora va hacia atrás a dar más instrucciones el grupo guarda silencio y en su mayoría toman nota. La actividad se (CIERRA) vinculándose al tema anterior del “Relato” y la profesora insiste que el objetivo es plasmar qué se comprendió de la lectura relativa a la actividad. Ya para cerrar la instrucción de la actividad integradora la profesora proyecta lo que llama (RÚBRICA), carece de descripciones porcentuales, tiende más hacia una lista de cotejo donde ella misma expresa que son erróneos los valores, por lo que los cambia en el momento.

La profesora mantiene una buena relación con el grupo, se le percibe afable y en variadas ocasiones expresa comentarios con sentido del humor; antes de continuar con el siguiente tema la profesora procede a contestar dudas de entrega, formato y aspectos alusivos a la entrega del proyecto integrador (examen), los alumnos que mantienen silencio y atención son los que realizan preguntas precisas de las que otros compañeros toman nota.

Aproximadamente a las 8:45 la profesora comienza el (INICIO)segundo tema del día “Categorías gramaticales II” (el artículo), el recurso que emplea es el de una presentación de power point, el inicio es expositivo y los alumnos se mantienen en silencio y comienzan a anotar, comprobación la profesora escribe un ejemplo para corroborar el entendimiento de la nueva información y una vez que el alumnado deja de anotar, vuelve el ruido y distracción. Para el subtema del artículo determinado vuelve el silencio y la transcripción del alumnado. La profesora anuncia que es lo último que verán en unido a la expresión “Vamos a esperar a que timbren, guarden silencio”, la sesión concluye. (CIERRE)

Apéndice 3

Evaluación de CTL diseñada por la docente

Lectura del artículo “Desaciertos en la prevención del embarazo en adolescentes”

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81750089015>

Para realizar lo anterior, en equipos de tres integrantes, se le proporcionará al alumno una copia del artículo con el cual trabajará los siguientes aspectos:

1. Fuente de información consultada.
2. Identificación de argumentos encontrados en la lectura.
3. Elaboración de dos citas textuales y dos contextuales.
4. **Tomando como referencia la lectura consultada escribir cuatro párrafos argumentativos a partir del conocimiento, comprensión y análisis del tema.**

Mientras los estudiantes trabajan en la lectura “Desaciertos en la prevención del embarazo en adolescentes” me apoyo en la siguiente lista para evaluar su actividad y su proceso de lectura:

No.	ASPECTOS A CONSIDERAR	CARACTERÍSTICAS	
		SÍ	NO
	El alumno:		
	ETAPA DE PRELECTURA		
1	Subraya el título del texto.		
2	Subraya o marca las letras negritas o cursivas, gráficas, imágenes del texto.		
	ETAPA DE LECTURA		
3	Muestra tranquilidad y concentración en realización de la lectura.		
4	Realiza cuestionamientos de palabras incluidas en el texto.		
5	Realiza cuestionamientos de las ideas contenidas en el texto.		
	ETAPA DE POSLECTURA		
6	Subraya los argumentos identificados en la lectura.		
7	Elabora un reporte de los aspectos solicitados de la Lectura del artículo “Desaciertos en la prevención del embarazo en adolescentes” Menciona cuál es la fuente de información consultada Subraya dos citas textuales y dos contextuales Escribe cuatro párrafos argumentativos.		
	OBSERVACIONES:		

Posteriormente en plenaria, los alumnos compartirán sus respuestas. Para finalizar el docente realiza una retroalimentación de la actividad realizada, permitiéndole al alumno identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

- ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad que encuentra en su diseño para la evaluación de aprendizajes a través de la lectura?

Considero que el diseño es perfectible, pero logra evaluar las etapas básicas de lectura.

Apéndice 4

PLAGIARISMA

96% Unique

Total 188900 chars, 29390 words, 952 unique sentence(s).

Custom Writing Services - Paper writing service you can trust. Your assignment is our priority! Papers ready in 3 hours! Proficient writing: top academic writers at your service 24/7! Receive a premium level paper!

STORE YOUR DOCUMENTS IN THE CLOUD - 1GB of private storage for free on our new file hosting!

Results	Query	Domains (original links)
Unique	Gladys Lulietta Guerrero Walker y al Dr	-
Unique	Mario José Martín Pavón por su acompañamiento, perspectiva y apoyo	-
Unique	A mi pareja, por la esperanza, el buen humor y el cariño	-
2 results	a mis amistades, por la risa, la convivencia y la camaradería	docplayer.es scribd.com
Unique	A Dios por la vida, la compañía y la templanza	-
9,820 results	Categorización de datos de entrevistas semiestructuradas 49Tabla	researchgate.net core.ac.uk methadods.org objournsing.uff.br repositori.udl.cat tesisenred.net enfermeriadeciudadreal.com ayura.udea.edu.co scielo.isciii.es repository.ut.edu.co
Unique	Categorización de datos de observaciones no participantes 49Tabla	-
Unique	Relación de estrategias propuestas 108 Relación de figurasFigura	-
1,300 results	Proceso cíclico de desarrollo de la CTL 73Figura	colombiamedica.univalle.edu.co researchgate.net doku.pub.es scribd.com researchgate.net elsevier.es icicm.com mafadoc.com
Unique	Lista de cotejo para evaluar lectura 103Relación de apéndicesApéndice	-
Unique	Entrevistas semiestructuradasApéndice	-
Unique	teorías y enfoques predecesores al paradigma constructivista (Montero, Zambrano y Zerpa, 2013)	-

Apéndice 5



Escuela Preparatoria Estatal N°11
Francisco Rogelio Rivero Alvarado
Clave: 31EBH0037T

Mérida Yucatán a 3 de julio de 2020-

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada Estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencia lectora en bachillerato: un estudio de caso, de la autoría de la estudiante Mónica Arlette Orozco Velasco, como requisito para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta institución, al concluir su tesis de investigación, presentó los resultados obtenidos al personal correspondiente.

Cabe mencionar que la investigación desarrollada, le permitió a la institución comprender la manera como la docente de Taller de Lectura y Redacción I y II, selecciona y utiliza estrategias de enseñanza para orientar el desarrollo de la competencia lectora. Entre los resultados de la investigación se integra un análisis de los elementos para el desarrollo de la CTL, mencionando aspectos relacionados con la concepción, organización y ejecución en el programa. De igual forma añade los elementos, conocimientos y reflexiones delimitadas por la docente para interpretar el programa, enunciando la identificación de uno de los seis elementos de organización y ninguno de los de concepción, ni ejecución.

Aunado a lo anterior considero que el análisis, resultados de la investigación serán de utilidad tanto a nuestra docente como a la institución, para enfocarnos más en los resultados de examen de admisión de nuestros futuros alumnos y a reflexionar en el desarrollo de la competencia lectora.


Dr. Alfredo Israel Osorio Miranda
Director del Plantel