

La lectura como experiencia educativa para la inclusión social

César Augusto García Soberano · Rebeca Elizabeth Contreras López · Karla Daniela Abad Medina · Jessy Marlen Durán Olvera
Alicia Alejandra Escalante Gómez · Laura Gissell Salazar Olvera



La lectura es un aprendizaje base para adquirir nuevos conocimientos, habilidades e incluso actitudes para la vida. Evaluaciones nacionales e internacionales señalan que las y los estudiantes de la educación básica presentan un nivel apenas suficiente en la lectura de comprensión; lo que significa que enfrentarán dificultades para obtener nuevos aprendizajes tanto en los niveles educativos superiores como en su vida laboral y su vida cotidiana. Se condiciona así, la inclusión de las personas en su contexto social porque la lectura, al ser una práctica cultural, amplía o limita las posibilidades de construir situaciones para nuevos aprendizaje.

La lectura como experiencia educativa para la inclusión social explora a través de la investigación en telesecundaria qué elementos están relacionados con la lectura y, con la posibilidad de contribuir de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de abonar al entendimiento de dicho fenómeno. El presente estudio ha encontrado que los campos de actuación relacionados con la lectura son: gusto, sentido, técnica y obstáculos; estos campos resultan necesarios para la formación de la lectura en las áreas del currículum, la didáctica y evaluación que serán atendidos de manera transversal a todos los contenidos que marcan el plan y programas de estudios de la educación básica en el nivel de telesecundaria.



ISBN: 978-607-8991-29-7



La lectura como experiencia educativa para la inclusión social

César Augusto García Soberano · Rebeca Elizabeth Contreras López · Karla Daniela Abad Medina · Jessy Marlen Durán Olvera
Alicia Alejandra Escalante Gómez · Laura Gissell Salazar Olvera



Para citar este libro: García-Soberano, C.A. Contreras-López, R.E. Abad-Medina, K.D. Durán-Olvera, J.M. Escalante Gómez, A.A. Salazar Olvera, L.G. (2025). García-Soberano, César Augusto (coord.) La lectura como experiencia educativa para la inclusión social, edición digital, Universidad de Xalapa, CEDEGS-UV. ISBN: 978-607-8991-29-7

ISBN: 978-607-8991-29-7



El tiraje digital de esta obra: "La lectura como experiencia educativa para la inclusión social" se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje doble ciego, llevado a cabo por expertos académicos designados por el consejo editorial del Centro de estudios sobre Derecho, Globalización y Seguridad de la Universidad Veracruzana, realizando además la revisión anti-plagio y asimismo, cuenta con el aval del Consejo Editorial Universidad de Xalapa.

Primera edición digital de distribución gratuita, febrero 2025.

La Universidad de Xalapa es titular de los derechos de esta edición. Los coautores son titulares y responsables únicos del contenido. Diseño editorial y portada: Cristina Carreira Sánchez. Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader. Editorial: Universidad de Xalapa.



La lectura como experiencia educativa para la inclusión social

Autores:

César Augusto García Soberano
Rebeca Elizabeth Contreras López
Karla Daniela Abad Medina
Jessy Marlen Durán Olvera
Alicia Alejandra Escalante Gómez
Laura Gissell Salazar Olvera

Coordinador:

César Augusto García Soberano

2024

*En memoria del Dr. Carlos García Méndez quien,
en su gestión como rector de la Universidad de Xalapa,
apoyó el proyecto de investigación sobre lectura de
comprensión en telesecundaria.
Sin su colaboración este libro nunca se hubiera escrito*

Reseña académica

César Augusto García Soberano es doctor en Educación por la Universidad de Xalapa. Doctor en Ciencias de la Administración y Gestión para el Desarrollo por la Universidad Veracruzana. Es Vicerrector de Investigación en la Universidad de Xalapa y nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (CONAHCyT). Ha publicado diversos artículos y libros sobre educación, administración y organizaciones educativas.

Rebeca Elizabeth Contreras López es doctora en Derecho Público por la Universidad Veracruzana. Doctora en Ciencia, Cultura y Tecnología por la Universidad de Xalapa. Es investigadora de tiempo completo en la Universidad Veracruzana y nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (CONAHCyT). Directora de la revista Enfoques Jurídicos. Tiene publicaciones en revistas indizadas tanto nacionales como internacionales. Cuenta con diversos libros publicados en diferentes editoriales universitarias.

Karla Daniela Abad Medina es doctora en Educación por la Universidad de Xalapa y maestra en Docencia y Evaluación Educativa por la misma universidad. Especialista en Matemática Educativa por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana y licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Actualmente es docente de educación primaria en una escuela pública del Estado de Veracruz. Ha publicado un artículo sobre educación en línea y ha sido coautora en libros sobre educación.

Jessy Marlen Durán Olvera es doctora en Educación por la Universidad de Xalapa. Maestra en Ingeniería de Corrosión por la Universidad Veracruzana. Licenciada en Ingeniería Química por la Universidad Veracruzana. Es docente de la disciplina de química en educación secundaria perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, en el Estado de Veracruz. Ha publicado artículos sobre química y materiales.

Alicia Alejandra Escalante Gómez es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, estudiante de la maestría en Alta Dirección y Gestión Administrativa por la Universidad de Xalapa.

Laura Gissell Salazar Olvera es licenciada en Estadística por la Universidad Veracruzana, estudiante de la maestría en Ciencias en Innovación en Manejo de Recursos Naturales por el Colegio de Postgraduados. Ha colaborado en diversas investigaciones y publicación de resultados.

ÍNDICE.

Cómo entender y atender las aulas sin muros	11
Introducción	16
1. Contexto escolar	29
1.1 Telesecundaria "A"	33
1.2 Telesecundaria "B"	36
1.3 Telesecundaria "C"	37
1.4 Telesecundaria "D"	40
1.5 Telesecundaria "E"	44
1.6 Telesecundaria "F"	45
1.7 Telesecundaria "G"	48
2. Problemática abordada	53
2.1 Evaluación internacional de la competencia lectora	54
2.2 Evaluación nacional de la competencia lectora	58
2.3 Evaluación de la competencia de lectura de la zona escolar del estado de Veracruz	63
3. Fundamento epistémico-metodológico	65
4. Sustento del estudio organizacional	72
5. Referentes teóricos y categorías de estudio	92
5.1 Estado del arte	92
5.2 Categorías empíricas	99
5.2.1 Significado de lectura	99
5.2.2 Adquisición de la lectura	101
5.2.3 Obstáculos para la lectura	104
5.2.4 Consecuencias de la pandemia COVID 19	107
5.2.5 Desempeño académico	109

6. Hallazgos preliminares	111
6.1 Análisis pedagógico	111
6.2 Análisis organizacional	117
6.3 La organización formal e informal	121
7. Modelo educacional	128
7.1 Sustento teórico	128
7.2 Capacidad de actuación	138
7.3 Campos de actuación	142
7.4 Currículum de la lectura	152
7.5 Didáctica, lúdico y artístico	156
7.6 Evaluación	163
Conclusiones	169
Fuentes de consulta	179

Cómo entender y atender las aulas sin muros.

Raciel Damón Martínez Gómez

Uno de los grandes desafíos que plantea el mundo contemporáneo, es desarrollar una auténtica educación integral para visibilizar la diversidad cultural en el contexto de la decadencia hegemónica del estado-nación y en los tiempos líquidos de un sistema neoliberal que privilegia la feroz competencia material por encima del humanismo y el compromiso social.

Y es que, durante la entrada a lo que se llama globalización, Castells Manuel y Armand Mattelart entre otros analistas de movimientos sociales y mass media, señalan que la revolucionaria aparición de un esquema de comunicación, fomentado desde las nuevas tecnologías, nos obligó a reflexionar sobre qué tan extremas son las inercias de exclusión social en las dinámicas cotidianas. Se trató de un manantial emergente donde grupos reivindicadores proyectan problemáticas económicas, políticas y sociales a través de canales de visibilización que horizontalizan la información digital, entre ellos las denominadas redes sociales.

La escuela, como aparato ideológico estelar de la mitad del siglo pasado, se convirtió en una institución que uniformaba más a las personas en sus perfiles y expectativas que prepararlas en torno a sus diferencias. Sin embargo, fue evidente que el fracaso escolar va aunado a una pérdida de eficacia en sus estrategias de homogeneización para adaptarse a novedosas realidades que exigen matices para reconocer a una ciudadanía que reclama sus derechos. Gracias a estas condiciones mediáticas inéditas en la historia

reciente y que expusieron las dificultades de las minorías, se generó una conciencia para refundar a la educación como un magma indispensable que tendiera a ser más equilibrada y justa para escuchar las demandas de esa diversidad social.

Fue algo así como una tormenta perfecta. El debate multiculturalista se sube, de modo metafórico, a la cresta de la conversación pública mientras que se recrudecen las asimetrías en la relación entre globalización y poderes locales. Aunque Giovanni Sartori y Slavoj Žižek insistieron que el posicionamiento del multiculturalismo deriva como lógica cultural del capitalismo, que responde a las crisis socioeconómicas de fin del siglo XX, los estados nacionales a su vez asumieron esta discusión como reforma orgánica de las políticas públicas de educación.

El presente libro “La lectura como experiencia educativa para la inclusión social”, coordinado por César Augusto García Soberano y del grupo de investigación integrado por Rebeca Elizabeth Contreras López, Karla Daniela Abad Medina, Jessy Marlen Durán Olvera, Alicia Alejandra Escalante Gómez y Laura Gissell Salazar Olvera se ubica en esta paradoja contemporánea y busca comprender y abatir este rezago que permaneció oculto durante décadas.

El estudio es a cuál más pertinente para la coyuntura en que se encuentra la política educativa en México que desea un literal golpe de timón. Oportuno también lo es desde el orden metodológico, porque pone el acento en un enfoque contextual con causas variadas. El asunto es abordar un epifenómeno, como el educativo, desde las vertientes específicas de los entornos en que se desenvuelven. Por ello a los investigadores les interesa saber cómo la cultura concreta, los valores comunitarios y la situación socioeconómica son

factores que van cincelandando la vida en las aulas. Centrarse, en este sentido, solamente en la cosa escolar, implica un riesgo fragmentario. No se puede obviar la interacción entre docentes y estudiantes y las metodologías de enseñanza, sin duda, pero todavía son insuficientes los datos que, con otros enfoques, nos arrojan para estas realidades, asaz complejas.

La escuela, y la educación, deben mirarse con una óptica holística para apreciar, asimismo, otros factores como las relaciones de padres e hijos y el apoyo académico que reciben los estudiantes, que inciden, como vislumbra el estudio, en el propio rendimiento escolar. La investigación interdisciplinaria denominada LCRISA desarrolló un análisis de los contextos sociocultural, familiar y académico de las siete telesecundarias que forman parte de una zona escolar en el estado de Veracruz; modalidad, dicho sea de paso, otrora símbolo de una modernidad educativa implementada allá en la década de los sesenta en zonas rurales y con el objetivo de contrarrestar el analfabetismo en regiones de difícil acceso.

Reiteramos la pertinencia del estudio de cara a la puesta en marcha del nuevo modelo educativo, denominado como la «Nueva Escuela Mexicana» (NEM). Esta iniciativa pedagógica, como define el grupo de investigación, tiene como horizonte mayor la mejora educativa a través de estrategias adaptadas a las necesidades de una sociedad en permanente transformación. El libro enfatiza lo primordial que resultan los procesos de lectura y la escritura para desplegar los conocimientos, pero también habilidades pertenecientes al eje heurístico y sobre todo incluir el eje axiológico como parte sustancial de las competencias de los estudiantes (cabe recordar que la NEM subraya en igual nivel a los desarrollos cognitivo y socioemocional).

El estudio menciona en este tenor, la clasificación de las modalidades de lectura y escritura en la NEM. Las lecturas oscilan entre la crítica, enfocada en la interpretación; la comprensiva que asimila conceptos clave; la escritura reflexiva que estimula la autorreflexión y la autoexpresión; o la escritura argumentativa, la cual fomenta la capacidad para el razonamiento lógico. La lectura de comprensión, como recurso de inclusión social y autonomía de la persona, muestra además sensibilidad. Considerando el entorno socioeconómico del estudio, francamente adverso al situarse en comunidades rurales atrasadas y con poco acceso a la tecnología, se concentra en la necesidad de fortalecer el gusto por la lectura de los niños y darle así un enfoque más lúdico. Siguiendo la taxonomía de lectura de la NEM, lo que se pretende ofrecer es una educación basada en la lectura recreativa y literaria donde se promueva el disfrute y la apreciación como fuente de placer.

Lo anterior propone ir más allá de los esquemas tradicionales en donde la lectura se acataba como una obligación, mucho más estricta en su hábito, negando las posibilidades de entretenimiento y exploración de la creatividad y la imaginación. En nada abona ese verticalismo ya detallado por Paulo Freire en su crítica a la concepción bancaria de la educación, y que aparte se impone desde un canon literario supuesto universalmente hablando, sin considerar la autonomía de los procesos culturales.

Este libro, sí, es como una botella al mar o un combate contra molinos que aspira alimentar a esas identidades nacientes de una contradictoria realidad. Hay conciencia que los rezagos están enconados, como si las condiciones paupérrimas de los sesenta, tiempo en que aparecieron las telesecundarias, permanecieran hasta el año 2024. Pero una suerte de

omnicomprensión flota en lectura de comprensión como recurso de inclusión social y autonomía de la persona, como para pensar e imaginar que en esta paradoja contemporánea se tiene la chanza de vencer a dicho rezago, alentando la lectura con creatividad, sin excluir a los otros y, sobre todo, descubriéndose a sí mismo con plena libertad.

Introducción.

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo principal fortalecer los aprendizajes en la competencia lectora de estudiantes de Telesecundaria en la zona escolar del estado de Veracruz. Este proyecto está enmarcado en el Programa Nacional Estratégico de Educación (PRONACES), que busca promover la inclusión social y la autonomía personal mediante el mejoramiento del sistema educativo en México. A través de este estudio se pretende abordar una de las problemáticas más urgentes en la educación secundaria en regiones rurales: el bajo rendimiento en lectura, una habilidad fundamental para el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes.

Las telesecundarias en México, y particularmente en Veracruz, juegan un papel fundamental en la educación de comunidades rurales y de difícil acceso. Estas instituciones, creadas para llevar la educación secundaria a zonas marginadas, se enfrentan a retos significativos debido a las condiciones socioeconómicas adversas que prevalecen en las comunidades donde operan. En el caso de la zona escolar, se observa que las telesecundarias se encuentran en localidades con altos niveles de pobreza y marginación, lo que afecta directamente la infraestructura educativa y los recursos disponibles para el aprendizaje. Las carencias en estos aspectos limitan el acceso a herramientas tecnológicas, bibliotecas y otros recursos que facilitan el desarrollo de habilidades académicas, particularmente la lectura.

La competencia lectora ha sido identificada como una de las habilidades más débiles en estas instituciones. Los estudiantes, en su mayoría, carecen de una comprensión profunda de los textos, lo que afecta su capacidad para procesar información,

analizarla y aplicarla en otros contextos. Este bajo rendimiento en lectura está estrechamente relacionado con el entorno en el que viven, donde el acceso a libros y otros materiales de lectura es limitado, y donde las familias, en muchos casos, no cuentan con las habilidades necesarias para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El estado de Veracruz presenta una diversidad geográfica que va desde áreas urbanas desarrolladas hasta comunidades rurales con altos índices de pobreza y marginación. En las comunidades rurales donde se encuentran las telesecundarias, la situación socioeconómica de las familias es un factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes. En muchas ocasiones, los padres de familia no cuentan con educación formal más allá de la primaria, lo que limita el apoyo que pueden brindar a sus hijos en sus estudios. Además, las condiciones económicas obligan a muchos jóvenes a dividir su tiempo entre la escuela y el trabajo para contribuir al sustento familiar, lo que reduce su capacidad de enfocarse plenamente en su educación.

El bajo rendimiento académico, particularmente en lectura, está también relacionado con la falta de recursos y de programas educativos que promuevan el desarrollo de la competencia lectora desde una edad temprana. En estas comunidades, el acceso a bibliotecas es escaso y los materiales de lectura disponibles suelen ser limitados y desactualizados. Esta falta de exposición a la lectura afecta negativamente el desarrollo de habilidades fundamentales, como la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

La competencia lectora es una habilidad básica no solo para el éxito académico, sino también para la integración y participación en la sociedad. La capacidad de leer, comprender

e interpretar textos es crucial para que los estudiantes puedan acceder a la información, participar en discusiones sociales y políticas y ejercer sus derechos como ciudadanos. En el contexto de las telesecundarias de Veracruz, mejorar la competencia lectora es esencial para que los jóvenes puedan superar las barreras de exclusión social a las que se enfrentan debido a las condiciones económicas y educativas de sus comunidades.

La inclusión social implica la participación plena en la vida económica, social, política y cultural de la comunidad. Los estudiantes que no desarrollan habilidades lectoras suficientes están en desventaja cuando se trata de acceder a mejores oportunidades educativas y laborales, lo que perpetúa el ciclo de pobreza y marginación. Por lo tanto, mejorar la competencia lectora es una estrategia clave para promover la inclusión social y garantizar que los estudiantes accedan a las oportunidades que les permitan mejorar su calidad de vida. El nivel de telesecundaria fue elegido como el objeto de estudio de este proyecto, debido a la particular vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a estas instituciones. Las telesecundarias fueron creadas para atender a poblaciones en zonas rurales, donde el acceso a la educación secundaria es limitado; sin embargo, estas escuelas enfrentan desafíos específicos, como la falta de infraestructura adecuada, docentes capacitados en estrategias pedagógicas innovadoras y recursos educativos actualizados.

Los estudiantes de telesecundaria provienen de entornos en los que las oportunidades educativas son escasas y las condiciones socioeconómicas limitan su capacidad de acceder a herramientas que faciliten el aprendizaje. Esto los coloca en una posición de desventaja frente a sus pares en zonas urbanas o en escuelas con mejores recursos. La elección del

nivel de telesecundaria para este proyecto se justifica en la necesidad de atender a un sector de la población que ha sido históricamente marginado y que requiere de intervenciones educativas específicas para mejorar sus oportunidades de éxito académico y social.

La competencia lectora se define como la capacidad de un individuo para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de lograr objetivos personales, desarrollar conocimientos y participar activamente en la sociedad. En el contexto educativo, esta habilidad es fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, ya que la lectura es la herramienta principal para acceder a la información y construir nuevos saberes.

En modelos educativos contemporáneos, como el que promueve la «Nueva Escuela Mexicana» (NEM), la competencia lectora no solo se limita a la decodificación de palabras, sino que incluye la capacidad para realizar inferencias, analizar textos críticamente y aplicarlos en contextos diversos. La lectura se concibe como una actividad transversal que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía personal y la capacidad para participar activamente en la sociedad.

La competencia lectora está estrechamente vinculada con la inclusión social y la autonomía personal. Los individuos que poseen habilidades lectoras adecuadas tienen mayores oportunidades de integrarse en la sociedad, ya que la lectura es fundamental para acceder a la información, tomar decisiones informadas y ejercer derechos ciudadanos. En este sentido, la lectura es una herramienta de empoderamiento que permite a las personas participar activamente en su entorno social y político.

Por otro lado, la autonomía personal se refiere a la capacidad de los individuos para actuar con independencia y tomar decisiones informadas. La competencia lectora es esencial para desarrollar esta autonomía, ya que permite a los estudiantes acceder a la información necesaria para tomar decisiones en su vida diaria, tanto en el ámbito personal como en el académico y profesional; es por lo que en esta investigación se pone especial énfasis en la capacidad de actuación. Sin habilidades lectoras, los estudiantes dependen de otros para acceder a la información, lo que limita su capacidad para actuar con independencia.

Desde una perspectiva teórica, el aprendizaje de la lectura puede ser abordado con diferentes enfoques, como el cognitivo, el sociocultural y el constructivista. El enfoque cognitivo se centra en los procesos mentales que intervienen en la lectura, como la decodificación, la comprensión y la memoria. Este enfoque sostiene que la lectura es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto a través de la interacción con su conocimiento previo y las pistas contextuales que ofrece el texto.

El enfoque sociocultural, por otro lado, destaca la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje de la lectura. Según esta perspectiva, los estudiantes desarrollan sus habilidades lectoras en interacción con su entorno, lo que implica que el contexto socioeconómico y cultural influye directamente en su capacidad para aprender a leer. En el caso de las telesecundarias en Veracruz, este enfoque es especialmente relevante, ya que los estudiantes provienen de comunidades rurales con pocas oportunidades de acceso a materiales de lectura.

El enfoque constructivista destaca la importancia de que los estudiantes son quienes construyen su propio conocimiento a partir de las experiencias previas, así como de sus conocimientos desarrollados tanto en la educación formal como la no formal. Este enfoque considera al aprendizaje como un proceso dinámico y continuo. Considerar este enfoque es esencial debido a que la interacción social y la experiencia son elementos que construirán al desarrollo de la competencia lectora; además, el constructivismo fomenta la autogestión, el autoaprendizaje, promueve la motivación e invita a la utilización de estrategias didácticas que fomenten la investigación, el análisis y la reflexión.

A partir de lo anterior se sostiene el andamiaje teórico de este estudio en elementos fundamentales derivados de la sociología de la lectura, básicamente francesa. Las bases pragmáticas nos llevan a comprender que tanto el acto de leer, como su aprendizaje, son prácticas socioculturales, basadas en la experiencia que las y los estudiantes enfrenten en su formación. En este punto, los pragmatistas estadounidenses fueron particularmente relevantes. La teoría de los campos de Pierre Bordieu fue la amalgama para presentar los argumentos finales de la construcción de lo que consideramos los campos explicativos del estudio, que ponen de manifiesto la interacción de los actores educativos en el aprendizaje de la lectura, en el nivel de telesecundaria.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve un enfoque integral de la lectura, que incluye la lectura comprensiva, crítica y reflexiva. Este modelo reconoce que la lectura es una habilidad esencial para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y para la formación de ciudadanos responsables y críticos. En este enfoque, la lectura comprensiva se refiere a la capacidad de los estudiantes para entender el significado

de los textos, la lectura crítica implica la habilidad para analizar y cuestionar la información presentada, y la lectura reflexiva se centra en la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la vida diaria. Las evaluaciones internacionales, como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), han señalado que México enfrenta un bajo rendimiento en competencia lectora, especialmente en zonas rurales y marginadas. En los resultados de PISA 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un promedio significativamente por debajo de la media de la OCDE en lectura, lo que refleja la urgencia de implementar estrategias que mejoren el aprendizaje en esta área.

A nivel nacional, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) ha identificado a través de evaluaciones diagnósticas que los estudiantes de secundaria, y en particular los de telesecundaria, presentan un bajo rendimiento en comprensión lectora. Estas evaluaciones destacan que, aunque los estudiantes pueden decodificar palabras y frases, muchos tienen dificultades para comprender el significado general de los textos, realizar inferencias y aplicar la información en otros contextos.

En la zona escolar del estado de Veracruz, los resultados de las evaluaciones diagnósticas de competencia lectora reflejan una situación preocupante: Los estudiantes de las telesecundarias en esta zona obtienen puntajes bajos en las pruebas de comprensión lectora, lo que indica que no han desarrollado las habilidades necesarias para procesar y comprender la información escrita. Esto se debe en parte a la falta de recursos educativos, como bibliotecas y materiales didácticos, pero también a la falta de estrategias pedagógicas que fomenten el gusto por la lectura y el desarrollo de habilidades críticas.

Las evaluaciones en esta zona también revelan que muchos estudiantes no ven la lectura como una actividad relevante para su vida cotidiana, lo que afecta su motivación para aprender y mejorar en esta área. Además, las condiciones socioeconómicas de las comunidades en las que se encuentran las telesecundarias limitan el acceso a libros y otros materiales de lectura, lo que contribuye al bajo rendimiento en esta competencia.

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en zonas rurales como la zona escolar de Veracruz. El cierre de las escuelas y la transición a la educación a distancia exacerbó las dificultades que ya enfrentaban los estudiantes en el desarrollo de la competencia lectora. Muchos estudiantes carecen de acceso a internet y a dispositivos electrónicos, lo que les impidió participar plenamente en las clases en línea y afectó su capacidad para continuar aprendiendo.

Las interrupciones en el proceso educativo durante la pandemia han resultado en una pérdida significativa de aprendizajes, particularmente en áreas clave como la lectura. Los estudiantes que ya enfrentaban dificultades en esta competencia antes de la pandemia ahora se enfrentan a desafíos aún mayores para ponerse al día y recuperar los aprendizajes perdidos.

Las barreras para el aprendizaje de la lectura en las telesecundarias de la zona escolar pueden clasificarse en tres categorías principales: pedagógicas, estructurales y socioeconómicas. Las barreras pedagógicas incluyen la falta de estrategias docentes que promuevan el desarrollo de habilidades críticas en lectura y el uso de metodologías tradicionales que no fomentan el gusto ni el sentido por la

lectura. Las barreras estructurales se refieren a la falta de recursos educativos pertinentes, como bibliotecas, materiales didácticos y acceso a tecnologías que faciliten el aprendizaje. Finalmente, las barreras socioeconómicas incluyen la pobreza, el bajo nivel educativo de los padres y la necesidad de los estudiantes de trabajar para contribuir al sustento familiar, lo que limita el tiempo y la energía que pueden dedicar a sus estudios.

La lectura es una herramienta fundamental para el empoderamiento de los individuos, ya que les permite acceder a la información, comprender sus derechos y participar activamente en la sociedad. Los estudiantes que desarrollan una competencia lectora sólida están mejor equipados para enfrentar los desafíos de la vida diaria, tomar decisiones informadas y participar en el diálogo social y político de sus comunidades.

En contextos de pobreza y marginación, como el de la zona escolar en Veracruz, la competencia lectora es una herramienta clave para superar las barreras de exclusión social. Los estudiantes que no desarrollan habilidades lectoras adecuadas están en desventaja en comparación con sus pares que sí lo hacen, ya que la lectura es esencial para acceder a oportunidades educativas y laborales que les permitan mejorar su calidad de vida.

La falta de competencias lectoras es uno de los principales factores que contribuyen a la exclusión educativa y social. Los estudiantes que no logran desarrollar habilidades lectoras adecuadas tienen más probabilidades de abandonar la escuela y de enfrentar dificultades para integrarse en el mercado laboral. Esta exclusión educativa perpetúa el ciclo de pobreza y marginación, ya que los jóvenes que

no completan su educación tienen menos oportunidades de acceder a empleos bien remunerados y de mejorar su situación económica.

Existen numerosos ejemplos de programas de alfabetización que han tenido éxito en mejorar la competencia lectora de los estudiantes y en promover su inclusión social. Uno de los ejemplos más relevantes es el programa «Leer para Aprender», implementado en varias regiones de México, que ha logrado mejorar significativamente los niveles de lectura de los estudiantes a través de la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y el acceso a recursos educativos de calidad. Este programa ha demostrado que, con el apoyo adecuado, los estudiantes pueden superar las barreras que enfrentan en el desarrollo de la competencia lectora y mejorar su rendimiento académico y su participación en la sociedad.

Otro ejemplo de éxito es el programa «Bibliotecas Comunitarias», que ha sido implementado en varias comunidades rurales de América Latina. Este programa ha permitido que estudiantes de zonas marginadas tengan acceso a libros y materiales de lectura, lo que ha contribuido a mejorar sus habilidades lectoras y a fomentar su interés por la lectura. Además, el programa ha promovido la inclusión social al involucrar a la comunidad en la creación y gestión de las bibliotecas, lo que ha fortalecido los lazos sociales y ha promovido la participación activa de los estudiantes y sus familias en el proceso educativo.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece que la competencia lectora es una de las habilidades fundamentales que los estudiantes deben desarrollar para cumplir con el perfil de egreso de la educación básica. Según la NEM, los

estudiantes deben ser capaces de comprender, interpretar y reflexionar sobre los textos que leen, y de aplicar la información que obtienen de la lectura en situaciones de la vida diaria. Además, la NEM promueve el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, que permiten a los estudiantes cuestionar la información que reciben y tomar decisiones informadas.

En este contexto, mejorar la competencia lectora de los estudiantes de telesecundaria es esencial para garantizar que puedan cumplir con el perfil de egreso de la NEM y para promover su inclusión social y autonomía personal. El proyecto de investigación que se presenta, busca contribuir al cumplimiento de estos objetivos, al proponer un modelo educacional que fomente el gusto por la lectura y el sentido por la misma, así como habilidades reflexivas en los estudiantes.

Las políticas educativas posmodernas reconocen que la lectura es una habilidad fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, y que mejorar la competencia lectora es esencial para garantizar el éxito académico y la inclusión social de los estudiantes. El proyecto de investigación que se presenta está alineado con los objetivos del Programa Nacional Estratégico de Educación (PRONACES), ya que busca mejorar la competencia lectora de los estudiantes de telesecundaria en la zona escolar de Veracruz, a través de la comprensión de las limitantes que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectura en estudiantes de telesecundaria, basada en evidencia. Al igual que el PRONACES, este proyecto reconoce que la lectura es una habilidad fundamental para la inclusión social y la autonomía personal y que mejorar la competencia lectora es esencial para garantizar el éxito académico y social de los estudiantes.

El objetivo general del proyecto de investigación es ofrecer una comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia lectora de los estudiantes de telesecundaria en la zona escolar del estado de Veracruz, a través de la investigación cualitativa basada en evidencia para su análisis y reflexión.

El proyecto propone la implementación de estrategias pedagógicas fundadas en el uso de metodologías que fomenten el gusto por la lectura y el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes; además, promover la capacitación de los docentes en el uso de estas metodologías, para garantizar que las estrategias pedagógicas sean implementadas de manera efectiva en el aula. Se espera que estas estrategias no solo mejoren el rendimiento lector de los estudiantes, sino que también promuevan un cambio en la cultura escolar hacia una mayor valoración de la lectura como una actividad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo personal.

La investigación se llevó a cabo en siete telesecundarias de la zona escolar del estado de Veracruz. Estas escuelas han sido seleccionadas por su índice de marginación y los resultados en las evaluaciones diagnósticas de competencia lectora. Se realizaron 82 entrevistas en campo y la metodología se sustentó en la teoría fundamentada que nos permitió construir categorías empíricas para el análisis de la información, utilizando el software Atlas.ti para la construcción de líneas argumentales explicativas que aparecen al final de este libro.

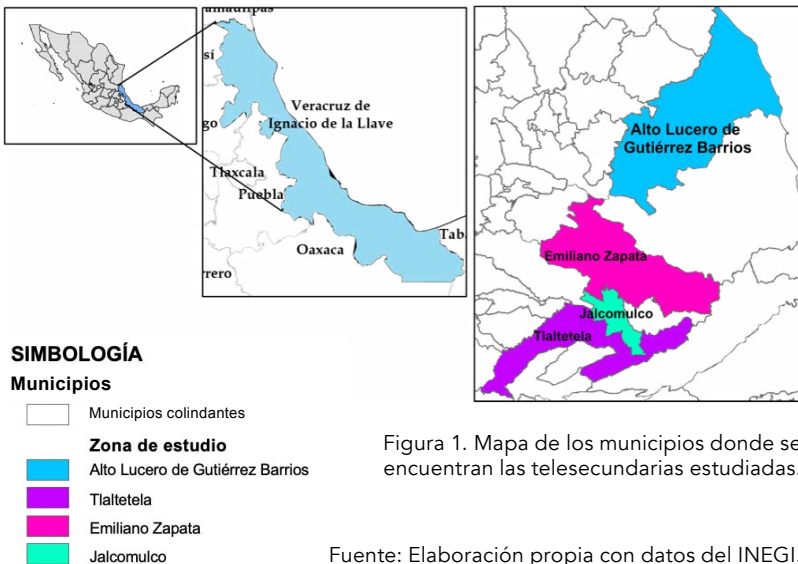
Es importante subrayar que el grupo de investigación responsable de este proyecto tuvo una comunicación directa con la supervisión escolar, a quienes agradecemos su confianza y facilidades para realizarlo. También hay que

señalar que este grupo de trabajo, bajo la coordinación del Dr. César Augusto García Soberano, está integrado por investigadores expertos, jóvenes doctoras formadas con el modelo educativo Edugestión de la Universidad de Xalapa y estudiantes de posgrado, un grupo comprometido y entusiasta por explorar metodologías innovadoras que permiten generar conocimiento para contribuir a la explicación y solución de problemas educativos urgentes y actuales.

1. Contexto escolar.

La presente investigación denominada “Lectura de Comprensión como Recurso de Inclusión Social y Autonomía de la Persona (LCRISA)”, desarrolló un análisis de los contextos sociocultural, familiar y académico, de las siete telesecundarias que forman parte de la zona escolar en el estado de Veracruz, las cuales son:

- Telesecundaria “A”
- Telesecundaria “B”
- Telesecundaria “C”
- Telesecundaria “D”
- Telesecundaria “E”
- Telesecundaria “F”
- Telesecundaria “G”



A partir de este contexto, se busca comprender las diversas dinámicas y características que definen a cada uno de estos entornos, es decir, cómo la cultura local, los valores comunitarios y la situación socioeconómica influyen en la vida escolar, además de contemplar las relaciones de padres e hijos y el apoyo académico que reciben los estudiantes, pues estos afecta su rendimiento escolar; por otro lado, se reconoce que la interacción entre docentesestudiantes y las metodologías de enseñanza son fundamentales para el proceso educativo.

En el marco de la educación en México, se han observado en los últimos años, cambios a raíz de la implementación del nuevo modelo educativo, mejor conocido como la «Nueva Escuela Mexicana» (NEM), dicho programa busca transformar y mejorar el sistema educativo en el país (Tiburcio & Jiménez, 2020). Esta iniciativa pedagógica tiene como objetivo central la mejora de la calidad educativa a través de estrategias pedagógicas actualizadas y adaptadas a las necesidades de una sociedad en constante evolución (Mojica, 2022); uno de los componentes fundamentales de este proceso de cambio se centra en los procesos de lectura y la escritura (Hernández et al., 2018) en los estudiantes, es por ello que las habilidades de lectura y escritura se consideran elementos indispensables para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, así como para su participación activa en la sociedad del siglo XXI (Vázquez et al., 2020).

La comprensión de la lectura y escritura, en el contexto de la NEM, tiene una perspectiva amplia y dinámica, que dota de herramientas esenciales para la comprensión, su comunicación y posible construcción de conocimiento, además se debe considerar un enfoque integral para desarrollar habilidades

complejas y que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes, en contextos diversos (Alarcón et al., 2019).

Dentro de la clasificación de las modalidades de lectura y escritura en la NEM se puede encontrar: lectura crítica, enfocada en la interpretación profunda de textos; lectura comprensiva centrada en la comprensión plena de la información, que enfatiza la asimilación y retención de conceptos clave en textos diversos; lectura recreativa o literaria, que promueve el disfrute y la apreciación de la lectura como fuente de placer, entretenimiento y exploración de la creatividad y la imaginación a través de la literatura y textos diversos; escritura reflexiva donde se fomenta la expresión personal, permitiendo a los estudiantes analizar y expresar sus ideas, emociones y experiencias a través de la escritura, estimulando la autorreflexión y la autoexpresión; se encuentra además, la escritura argumentativa, la cual desarrolla la capacidad de formular argumentos, basados en evidencias y razonamientos lógicos, con el fin de persuadir, convencer o presentar puntos de vista de manera estructurada y coherente (Andreu, 2018).

Ahora bien, en la NEM la lectura y escritura poseen los siguientes rasgos distintivos que reflejan un enfoque integral y adaptado a las necesidades cambiantes de la sociedad de la década del 2020:

- Enfoque crítico y reflexivo: Los estudiantes son alentados a cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información que leen y a expresar sus ideas de manera argumentada y estructurada (Brito, 2020).
- Interdisciplinariedad: Se fomenta la interacción entre diferentes áreas de conocimiento para promover el uso de estos procesos para la adquisición de habilidades no

solo lingüísticas, sino también para la comprensión en otras disciplinas.

- Contextualización y pertinencia: Se busca que la lectura y escritura tengan una conexión directa con la realidad de los estudiantes, promoviendo textos y escritos que reflejen su entorno cultural, social y geográfico.
- Desarrollo de habilidades comunicativas: La lectura y escritura empleada para comprender, interpretar y expresar ideas de manera clara y coherente.
- Adaptación a las nuevas tecnologías: Se reconoce la importancia de integrar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de lectura y escritura, aprovechando las herramientas digitales para ampliar y enriquecer las posibilidades educativas (Grajales y Osorno, 2019).

Para delimitar el contexto de la investigación, se describe la situación en la cual se encuentra cada una de las 7 escuelas telesecundarias que se constituyeron en el objeto de estudio de esta investigación. Dichas escuelas corresponden a una zona escolar del estado de Veracruz.

1.1 Telesecundaria "A"

La escuela telesecundaria "A", se encuentra ubicada en la comunidad de La Tinaja, municipio de Emiliano Zapata.

Imagen 1. Predio aledaño a la escuela "A", municipio Emiliano



Fuente: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

La Tinaja se encuentra en la intersección de la Carretera Federal 150 y la Carretera Federal 145 tanto en sus carreteras libres, las cuales se unen en el centro de la población, como en las autopistas de cuota, estas últimas se unen en las afueras de la población, pues la carretera 150 es la que une a la Ciudad de México con el Puerto de Veracruz, y la Carretera 145 que comienza en este punto es la principal vía de comunicación para todo el sureste de México, conduciendo a los estados de Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo. La economía de la población gira en torno a este hecho, dedicándose principalmente a servicios y actividades relacionados con el transporte.

La telesecundaria "A", cuenta con cuatro aulas para docentes, 1 aula adaptada como laboratorio, aula de medios con 8 equipos de cómputo, una biblioteca escolar con

aproximadamente 2,700 libros, una dirección, bebederos, estacionamiento rustico, dos baños, plaza cívica techada, un campo de futbol y el área destinada a la siembra de hortalizas.

Los docentes tienen material didáctico como lo son: tablas periódicas, mapas, cuerpos geométricos, reglas ortográficas, globo terráqueo, videos educativos, juegos de geometría, memoramas, rompecabezas, dominó, entre otros. A la fecha se cuenta con una matrícula de 58 estudiantes, dividida en dos grupos de primer grado, uno de segundo y dos de tercero.

Esta institución cuenta con una plantilla conformada por un director efectivo, cinco docentes frente a grupo, un docente responsable de biblioteca, un docente responsable del área de cómputo, un administrativo y un intendente.

Imagen 2. Aula de la telesecundaria "A", municipio Emiliano Zapata.



Imagen 3. Plaza cívica de la telesecundaria "A", municipio Emiliano Zapata.



Fuente de ambas imágenes: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

Durante el ciclo escolar 2022-2023 se obtuvo un promedio general como escuela en lectura del 44.00%, mientras que en el rubro de integrar información y realizar inferencias el promedio fue de 30.43%. En matemáticas, el promedio fue del 40.31%, donde el manejo de la información/análisis de datos se colocó en un 24.15%. De acuerdo con los resultados diagnósticos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y boletas de calificaciones, ámbito en el que se observa el desempeño general de las y los estudiantes, se obtuvo una calificación promedio, entre todas las asignaturas de 80.1%.

1.2 Telesecundaria “B”.

La telesecundaria “B”, se encuentra ubicada en el municipio de Emiliano Zapata. Cuenta con aulas para cada grado escolar, sanitarios, un salón acondicionado como taller/laboratorio y patio. En cuanto al mobiliario hay suficientes bancas y sillas para las y los estudiantes, pintarrones en todos los salones, libros de texto y planes y programas para todos los docentes.

De acuerdo con los datos arrojados en la evaluación diagnóstica MEJOREDU del ciclo 20232024, se observa que, de un total de 61 alumnos, su porcentaje de logro académico es por debajo de la media aritmética, obteniendo así un promedio por escuela de 46.2 %.

En el área de matemáticas menos del 50% de los alumnos obtuvo un promedio por debajo de la media, mientras que solo el 33 % obtuvo calificación arriba de ella. Respecto a las y los estudiantes que presentaron bajo nivel académico, existe un patrón de lagunas en su formación, ya que la mayoría presentó problemas como falta de dominio de los algoritmos de las operaciones básicas. MEJOREDU proporciona un diagnóstico donde establece que el 42% de los estudiantes se encuentra en nivel II en comprensión de la lectura y en otros aspectos como el semántico o sintáctico se encuentran en nivel III.

1.3 Telesecundaria “C”.

La escuela telesecundaria “C”, se encuentra ubicada en el municipio de Tlaltetela, Veracruz, ubicada a 25 km al sur de la cabecera municipal y a 80 km desde la capital del estado, la ciudad de Xalapa, con una población de 650 habitantes.

Kuapol, Pochotla, Toningo y Rincón de Poxtla, son localidades vecinas, que alimenta la matrícula de la escuela. La localidad de Poxtla es de alta marginación, los servicios con los que cuenta son: energía eléctrica, centro de salud, agua de manantial. Predomina la religión católica. Los servicios educativos que se prestan son: Educación Inicial, Jardín de niños, Primaria, Telesecundaria y Telebachillerato.



Fuente: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

La principal actividad económica que rodea a esta institución educativa es la agricultura, esto debido a que el relieve que la envuelve es montañoso con un clima cálido húmedo; la vegetación corresponde a una selva alta perennifolia, donde abundan especies arbóreas como: cedro, roble, pino, entre otras, las cuales son utilizadas por los habitantes para ayudarse económicamente o para fabricar algunos muebles.

La variedad de árboles frutales es extensa, donde encontramos: plátano, naranja, guayaba, limón, mango, además del cultivo del maíz, caña de azúcar, frijol y café. Por otro lado, la fauna se compone de ganado vacuno (en menor escala), aves de corral; gallinas, guajolotes, y fauna silvestre; conejos, armadillos, zorro, tejón, gavián zopilotes, entre otros.

Las principales actividades económicas corresponden al sector primario: agricultura, ganadería y recursos forestales, así como la elaboración de panela y café soluble, con lo que respecta al sector secundario.

El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 11.49% (10.18% en los hombres y 12.87% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 4.73 (4.66 en hombres y 4.8 en mujeres) (Diagnóstico Socioeducativo, 2023-2024).

La escuela es de organización completa y cuenta con tres aulas destinadas a cada grado escolar, un laboratorio taller, una dirección, anexos sanitarios, plaza cívica y cancha deportiva techada. En cuanto al personal docente, cuenta con un director efectivo, tres docentes frente a grupo y un personal de apoyo a la educación. Tiene una matrícula de 51 estudiantes.

Imagen 5.

Plaza cívica de la
telesecundaria "C".



Imagen 6.

Aula de la telesecundaria "C".



Fuente de ambas imágenes: Memoria fotográfica de la
investigación LCRISA.

De acuerdo con el diagnóstico educativo que se realizó durante el ciclo escolar 2023-2024 se identificaron las siguientes necesidades de aprendizaje en los alumnos:

- Integración de información y realización de inferencias.
- Construcción de opiniones sustentadas y argumentadas.
- Manejo y uso adecuado de la información.
- Fortalecimiento del pensamiento crítico reflexivo.
- Establecimiento de un proyecto de vida.

1.4 Telesecundaria “D”.

La escuela telesecundaria “D”, pertenece al municipio de Jalcomulco, estado de Veracruz. Se encuentra en una localidad ubicada en la Zona de Las Grandes Montañas del estado de Veracruz, a 2000 metros sobre el nivel del mar, por lo que la hace una comunidad localizada en medio de la Sierra Madre Oriental, rodeada de cerros, abundante vegetación con un clima cálido seco donde las temperaturas oscilan entre 32° con una sensación térmica de aproximadamente 36°. Su acceso es vía terrestre con un pequeño tramo de pavimentación de aproximadamente 2.5 km continuando así con 16.5 km de terracería, ocasionando que en tiempo de lluvias el acceso sea complicado, ya que nos encontramos con dos arroyos de respuesta rápida, lo que impide la entrada a la localidad. Tiene una población aproximada de 2500 habitantes: el 50% comprende a la población adulta, el 20% son jóvenes y el 30% niños.

Imagen 7. Carretera hacia la telesecundaria “D”.



Fuente de ambas imágenes: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

El porcentaje de analfabetismo es del 24.56%, según datos aportados por el INEGI (2020). Al ser una comunidad rural marginada, con escaso desarrollo económico, la población tiende a migrar hacia las grandes ciudades tales como: Jalcomulco, Xalapa, Veracruz, CDMX y E.E.U.U.

En la institución educativa “D” el 80% de los padres de familia están al pendiente de las actividades educativas que realizan sus hijos. Existe la disposición y participación permanente en programas y actividades convocados por la escuela, a pesar de que muchos padres no cuentan con las habilidades, destrezas y conocimientos básicos para apoyar a sus hijos ponen esmero, disposición y esfuerzo.

Se aplicaron cuestionarios a los padres de familia, los resultados arrojados fueron que un 60% de ellos sí supervisa que sus hijos realicen sus actividades escolares; también se identificó que una de las principales causas por las que no lo hacen es por el analfabetismo o ausentismo de padres que trabajan en otras ciudades. Sólo el 28% de los padres tiene la educación secundaria concluida, lo cual no permite un puntual e idóneo seguimiento y apoyo a las actividades extra-clase solicitadas a las y los estudiantes por el docente. El 12% del total de las y los estudiantes están a cargo de sus abuelos, quienes fungen como tutores ya que sus papás se encuentran trabajando en ciudades como México, Xalapa y Veracruz principalmente, lo que ocasiona la ausencia de éstos, prácticamente durante todo el ciclo escolar.

En cuanto a la situación económica que se vive al interior de cada seno familiar, se identificó que la economía sólo alcanza para sufragar las necesidades básicas y la mayoría de las familias carecen de computadoras (96%) mientras que sólo el 5% de las familias que pertenecen a esta escuela

cuentan con el servicio de internet. Por otra parte, en ningún hogar existe un acervo bibliográfico que permita ser un apoyo de consulta en actividades extraescolares. Por último, aproximadamente el 30% de las y los estudiantes viven con familias disfuncionales, matizadas por la ausencia de papá o mamá y en algunos casos por la ausencia de ambos, además es preciso comentar que al interior de estas se dan prácticas machistas, además de reflejarse situaciones problemáticas, como lo son el alcoholismo y la drogadicción, no sólo en los integrantes adultos sino también en los hijos.

La escuela telesecundaria “D” cuenta con 5 aulas, dos de ellas son utilizadas para primer grado, dos más para segundo grado y una quinta para la atención del grupo de tercer grado. Los salones de clase miden 48 metros cuadrados y el grupo más numeroso tiene 18 alumnos. Se tiene un espacio destinado para dirección escolar. Cuenta con áreas de recreación como patio y áreas verdes. Se tienen 4 baños 2 para alumnas y 2 para alumnos. La escuela tiene una sola entrada para el acceso y salida del plantel.

Imagen 8. Sala de lectura de la telesecundaria “D”.



Imagen 9. Aulas telesecundaria “D”.



Fuente de ambas imágenes: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

Se tiene una matrícula de 63 alumnos, de los cuales 29 son mujeres y 34 son hombres; de acuerdo con los registros de asistencia de cada uno de los docentes los estudiantes presentan una asistencia promedio del 81.8% permitiendo con ello las actividades planeadas.

1.5 Telesecundaria “E”.

La escuela telesecundaria “E”, se localiza en el municipio de Alto Lucero de Gutiérrez Barrios, Ver, aproximadamente a 20 km al oriente de la cabecera municipal y a 63 km de Xalapa, la capital del estado de Veracruz. Cuenta con los servicios públicos básicos (luz, agua, drenaje), así como caminos de acceso (terracería y carretera pavimentada), cuenta con aproximadamente 750 habitantes.

La telesecundaria “E” cuenta con cuatro docentes, un administrativo y una directora. Se opera en turno matutino con horario de 8:00 a 14:00 horas, existen tres grupos, cada docente atiende a uno y la matrícula total asciende a 51 alumnos. Tiene 5 aulas de clase, una funciona como biblioteca escolar y un laboratorio que se encuentra deshabilitado para dicho fin. Cada aula está equipada con TV, DVD, biblioteca de aula, acceso a la red @prende.mx, pizarrón, pintarrón, bancas en regular estado, además de material de laboratorio y material bibliográfico, distribuidos en las bibliotecas (escolar y de aula).

Al realizar el diagnóstico la escuela se percató de que cada vez son menos los jóvenes que egresan de las escuelas primarias y que se han fundado diferentes telesecundarias cercanas a esta escuela, motivo por el cual los alumnos que egresan de las escuelas primarias buscan la escuela más cercana a su localidad, lo que ha disminuido la matrícula que ingresa a la escuela telesecundaria. Mediante el diagnóstico se encontraron diversas problemáticas en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes, tales como: dificultad en expresión oral y escrita, comprensión lectora e identificación de tipos de textos, extracción de información y problemas en lectura (velocidad, ortografía).

1.6 Telesecundaria "F".

La telesecundaria "F", se localiza en el municipio de Alto Lucero de Gutiérrez Barrios, Veracruz, en una comunidad que tiene 396 habitantes, hay 188 hombres y 208 mujeres. En la cabecera municipal se utiliza la camioneta rural que llega a la escuela en un tiempo estimado de 30 minutos.

Imagen 10. Carretera hacia la escuela "F".



Fuente: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

La mayor parte de la población se dedica a la agricultura y muchos de los habitantes no tienen residencia estable, ya que a veces se van a trabajar a otros lugares. La base alimenticia de los habitantes está integrada por leche y productos derivados del maíz, tales como tortilla, antojitos mexicanos.

De acuerdo con datos del INEGI (2020), La tasa de analfabetismo de Alto Lucero de Gutiérrez Barrios en 2020 fue 13.5%. Del total de población analfabeta, 50.6% correspondió a hombres y 49.4% a mujeres.

La mayoría de los padres muestra interés por el aprovechamiento de sus hijos y son participativos en las actividades que requieren su presencia, aunque al principio les parecía difícil hablar frente al público en eventos como el círculo de lectores, con la práctica fueron perdiendo ese miedo. Debido a que las madres de familia son quienes se encuentran la mayor parte del tiempo en casa, son ellas quienes tienen mayor presencia en la escuela. El centro educativo cuenta con 2 aulas, 1 laboratorio acondicionado como aula, 1 dirección, 2 baños uno para niñas y otro para niños. La medida del terreno es de 50m x 50m, aproximadamente, la mitad del perímetro está bardeado y la otra parte no lo está, cuenta con jardines en la parte del frente y una plaza cívica sin techo. En la dirección se encuentra la biblioteca, no cuentan con computadoras necesarias para la enseñanza de los alumnos. La plantilla está integrada por un director con grupo (segundo grado) y dos docentes (uno en primero y otro en tercero), además de un administrativo.

Imagen 11. Jardín
telesecundaria "F".



Imagen 12. Plaza cívica
telesecundaria "F".



Fuente de ambas imágenes: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

Al realizar el diagnóstico, la telesecundaria llegó a la conclusión que en los alumnos no existen hábitos de estudio en casa, lo cual muestra la poca comprensión lectora, la limitación en la producción de textos escritos, entre otras cosas. La participación de los padres de familia en las actividades escolares aún es escasa, cabe recalcar que, aunque existe cierta participación en actividades de carácter cultural en lo que respecta al aprendizaje de sus hijos aun dejan toda la carga formativa en responsabilidad de la escuela.

1.7 Telesecundaria “G”.

La escuela telesecundaria “G”, se localiza en el municipio de Tlaltetela, en el estado de Veracruz. Se ubica en la carretera Xalapa-Totutla, es una comunidad que tiene aproximadamente 807 habitantes.

Imagen 13. Carretera hacia la telesecundaria “G”.



Fuente: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

La población del municipio en comento, se dedica en su gran mayoría los hombres al trabajo del campo y las mujeres a las labores del hogar. De los padres de familia que conforman esta institución, algunos terminaron la educación primaria, en menor proporción secundaria y unos cuantos el bachillerato, pero aún existen personas que no saben leer ni escribir, lo que dificulta el apoyo que pudieran darle a sus hijos en el ámbito académico.

La telesecundaria “G” consta de seis aulas didácticas, un aula utilizada como biblioteca y otra como cocina, también cuenta con área administrativa y dirección, todo ello distribuido en

tres edificios A, B y C, el edificio A y B se encuentran uno frente al otro divididos por una pequeña plaza cívica, el edificio C está a un costado del B; así mismo consta de una cancha deportiva y pequeños espacios de área verde.

La plantilla de personal se compone de once personas: director, seis docentes frente a grupo, dos auxiliares administrativos y dos auxiliares de servicio y mantenimiento. La preparación profesional de este personal es: una persona con maestría en educación básica, una docente con maestría en tecnología educativa, dos docentes con la licenciatura en pedagogía, una docente con licenciatura en educación secundaria con especialidad en formación cívica y ética, un docente con licenciatura en educación secundaria especialidad en telesecundaria, un docente con ingeniería en agronomía, una administrativa con licenciatura en relaciones industriales, un administrativo con ingeniería automotriz, dos auxiliares en servicios y mantenimiento con bachillerato. Además, se cuenta con el apoyo de una psicóloga y una maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

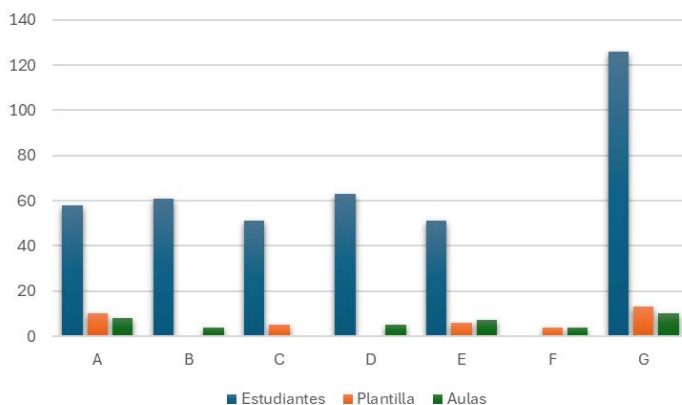
Imagen 14. Aula de la telesecundaria “G”.



Fuente: Memoria fotográfica de la investigación LCRISA.

Después de la revisión del examen diagnóstico se encontraron problemáticas en la lectura en los siguientes contenidos: localizar e integrar información, fluidez lectora y realizar interferencias, vocabulario limitado, no siguen instrucciones. Los y las alumnas que presentan rezago en sus aprendizajes, manifiestan a su vez problemas con su desempeño autónomo al realizar sus actividades, desde cumplir con sus materiales hasta responsabilizarse de su proceso de aprendizaje. Asimismo, precisan desarrollar hábitos de organización y estudio que coadyuven en su logro académico; fortalecer el desarrollo de habilidades para la lectura, escritura y cálculo mental. Se identificó como principal problema el rezago educativo y la deserción escolar, bajo los criterios de inclusión, equidad y participación.

Figura 2. Telesecundarias.

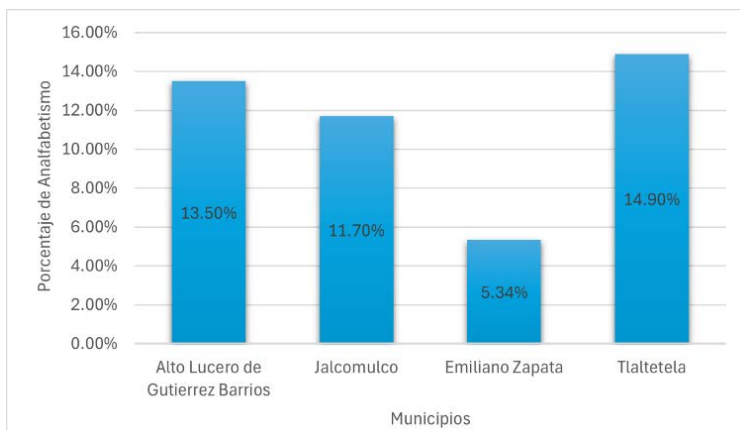


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se observa el número de estudiantes, plantilla y aulas con las que cuentan las siete telesecundarias elegidas, de la zona escolar del estado de Veracruz.

La figura 3, muestra el porcentaje de analfabetismo del municipio donde se ubican las telesecundarias.

Figura 3. Analfabetismo.



Fuente: Elaboración propia.

A partir del diagnóstico consultado, se identifica que las escuelas que comprenden la zona escolar se ubican en un contexto rural, lo que trae como consecuencia que no cuenten con las instalaciones y recursos necesarios para una educación de calidad, ejemplo de ello es la falta de libros de texto acordes a los intereses de los estudiantes en las bibliotecas escolares, bibliotecas de salón, computadoras, red de internet, aulas en buenas condiciones, aulas adecuadas para la lectura, entre otros.

Por otro lado, los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas denotan una carencia en la competencia de lectura de comprensión, pues si bien la mayoría de los estudiantes son capaces de decodificar un texto, pocos son los

que llegan a comprender, analizar y reflexionar. De tal modo que las escuelas en su Plan Analítico encuentran la lectura de comprensión como una problemática a tratar durante el ciclo escolar, generando de este modo diferentes estrategias didácticas para aminorar los problemas de lectura.

Ahora bien, un dato alarmante y que influye precisamente en el problema de lectura, es que existe una tasa de analfabetismo importante en la región que cubre la zona escolar, lo que trae como consecuencia que los estudiantes no tengan un nivel elevado en lectura. Este problema, junto con la precariedad de las instalaciones de bibliotecas o centros de lectura en las comunidades, hacen que el interés en la lectura, y sobre todo el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora se vea afectado.

2. Problemática abordada.

El presente apartado tiene como propósito definir la problemática a estudiar en esta investigación. Para alcanzar dicho propósito se decidió analizar las evaluaciones de la competencia de lectura en los ámbitos regional, nacional e internacional.

En un primer momento, se presentan los resultados obtenidos de las evaluaciones de competencia de lectura que proporciona el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en donde se han recuperado los resultados de las evaluaciones realizadas en los años 2015, 2018 y 2022. En un segundo momento, se aborda el ámbito nacional, a través del análisis de resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN), que proporciona la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) particularmente de la evaluación diagnóstica de los aprendizajes de las y los estudiantes de secundaria en el área de Lectura ciclo escolar 2022-2023, por considerarse la aplicación más recientemente publicada. En ambos ámbitos, internacional y nacional, los resultados son la representación muestral del nivel secundaria, en educación básica, los cuales incluyen: secundaria general, técnica y telesecundarias.

Finalmente, en el tercer momento de este apartado se revisa el ámbito regional, mediante los resultados del diagnóstico de la evaluación de la competencia de lectura de la zona escolar del estado de Veracruz, rescatados de la evaluación diagnóstica a siete escuelas.

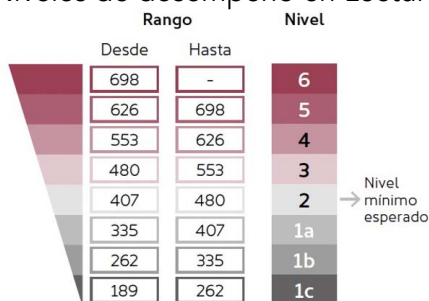
2.1 Evaluación internacional de la competencia lectora.

La evaluación realizada por PISA es un estudio promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Tiene como propósito aportar información a los sistemas educativos de los países y economías participantes sobre los aprendizajes que logran los estudiantes. Evalúa tres grandes dominios disciplinarios de manera permanente (Lectura, Matemáticas y Ciencias).

PISA define a la competencia lectora como “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad”.

La competencia de lectura se organiza en tres dimensiones: los textos o materiales que se leen; los aspectos, es decir, los procesos cognitivos que están determinados por la forma como los lectores se relacionan con los textos, y las situaciones, que incluyen una gama de contextos y propósitos de lectura. Para la competencia lectora el nivel 6 es el más complejo y el nivel 1 b es el menos complejo.

Figura 4: Niveles de desempeño en Lectura en PISA



Fuente: MEJOREDU (2018). Repensar la evaluación para la mejora educativa.

México en PISA (2015). En este año la media propuesta por la OCDE fue de 493 puntos, con una desviación estándar de 96 puntos. Los jóvenes mexicanos de 15 años obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 423 puntos. México, junto con el grupo de países latinoamericanos, se ubica por debajo de la media de la OCDE; en cuanto a las distribuciones en los niveles de desempeño el 54 % de los estudiantes de México se encuentra en los niveles intermedios (niveles 2 y 3), y el 41% está debajo del nivel 2, los niveles de desempeño de México son muy similares a Costa Rica y Turquía (INEE, 2016).

Es posible observar que en el año 2015 la mayoría de las y los jóvenes mexicanos evaluados mediante PISA, no alcanzaron los niveles más altos (4, 5 y 6). Es decir, las y los estudiantes no fueron capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto, interpretar y reflexionar, manejar conceptos contrarios a sus expectativas, realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes con detalle y precisión, integrar información de más de un texto, entre otros (INEE, 2016).

México en PISA (2018). En este año la media propuesta por la OCDE fue de 483 puntos. El estudiantado de México obtuvo un promedio de 420 puntos y una desviación estándar de 84. Los países de la comunidad iberoamericana consiguieron un promedio de 492 puntos. Los resultados de México se ubicaron por debajo de Chile (452), fueron estadísticamente equivalentes a los de Uruguay (427), Costa Rica (426); y superiores a los obtenidos por Argentina (402), Perú (401) y Panamá (377) (MEJOREDU, 2018).

En cuanto a la distribución de los porcentajes en cada nivel de desempeño, el 31.74 % de los estudiantes de México

se encuentra en el nivel 2, el 29.05% en el nivel 1a. Por lo tanto, la mayor parte de las y los estudiantes se concentran en los niveles 2 y 1a, solo el 0.3% de jóvenes se ubican en el nivel 6. Debido a los datos antes mencionados, nos debemos enfocarnos en las tareas que incluyen los niveles 3 a 6, algunas de ellas mencionan que los estudiantes son capaces de identificar el significado literal de textos únicos o múltiples en ausencia de contenido explícito o pistas organizacionales, integrar contenido y generar inferencias básicas y más avanzadas, comprender pasajes extendidos en textos simples o múltiples, comprender textos largos e inferir qué información es relevante, realizar razonamientos causales o de otro tipo basados en una comprensión profunda de extensos fragmentos de texto, comprender textos largos y abstractos, comparar, contrastar e integrar información, entre otros (MEJOREDU, 2018).

México en PISA (2022), aunque con un año de retraso, los resultados marcan un primer acercamiento al estado global del aprendizaje en el marco postpandemia. En este año la media propuesta por la OCDE fue de 476 puntos. Los resultados promedio de México fueron inferiores en comparación con las evaluaciones anteriores (415 puntos). Es decir, en comprensión lectora la diferencia de los puntos obtenidos con lo propuesto por la OCDE fue de (-)61 puntos. En la edición 2022, el desempeño de México en Matemáticas y en Comprensión Lectora lo sitúan como el tercer país con los peores resultados de la OCDE. En cuanto a la distribución de los porcentajes en cada nivel de desempeño alrededor de 53% de los estudiantes de México alcanzó el nivel 2 o superior en lectura. Como mínimo estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información con base en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y puedes reflexionar acerca del propósito

y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan.

El 1 % de los estudiantes obtuvo una puntuación en nivel 5 o superior, estos estudiantes pueden comprender textos extensos, manejar conceptos abstractos o contrarios a la intuición y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en ideas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información (IMCO, 2023).

2.2 Evaluación nacional de la competencia lectora.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) presenta los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) de la evaluación diagnóstica de los aprendizajes de las y los estudiantes de secundaria en el área de Lectura realizados para el ciclo escolar 2022-2023; siendo este el ejercicio de aplicación más reciente publicado dado que en el ciclo escolar 2021-2022 el que se llevó a cabo no se tomó en cuenta, por considerarse irregular debido a la pandemia (MEJOREDU, 2023) y previo a la pandemia, en 2019, la aplicación de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) en secundarias, fue realizada considerando sólo centros escolares (escuelas), lo que no permitió valorar el logro de los estudiantes en conjunto del SEN, estableciendo entonces que sus resultados no se pueden interpretar en términos de la cantidad o proporción de estudiantes en cada uno de los niveles de logro en las escalas nacionales, estatales o de tipo de servicio, a pesar de ello se identificó que de las escuelas evaluadas que presentan más del 50% de sus estudiantes en nivel insuficiente en el área de Lenguaje y Comunicación se encuentran en su mayoría en zonas de alta marginación (MEJOREDU, 2023).

La evaluación diagnóstica de MEJOREDU del ciclo escolar 2022-2023 basada en los planes y programas vigentes al momento de la aplicación en educación básica, de donde en 2011 fue para primer grado de secundaria y 2017 para segundo y tercer grado; el referente curricular de la evaluación diagnóstica se conforma por los aprendizajes esperados establecidos en planes y programas de estudio referentes al área de lectura, a partir de los cuales se describen las unidades de análisis evaluadas.

Para la educación secundaria las unidades de análisis son tres: la primera unidad corresponde a localizar y extraer información, la cual consiste en identificar datos o piezas de información dentro de un texto donde el estudiante reconoce sus necesidades de información, discrimina y relaciona con la pregunta con la que otorga el texto; la segunda unidad de análisis describe cómo se integra información y realiza inferencias, la cual implica la habilidad para jerarquizar las ideas principales y secundarias de diferentes tipos de textos, deducir el tema central y construir una representación del significado general de los textos y; la tercer unidad de análisis corresponde a la etapa de analizar la estructura de textos, en ella se consdiera la habilidad para analizar la forma y el discurso de diferentes tipos de textos, incluyendo la capacidad para inferir, a partir de algunos elementos estructurales, el género al que corresponde y los modos discursivos que lo identifican. El instrumento de análisis empleado consideró los reactivos por unidad de análisis, a continuación se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Aciertos por unidad de análisis y grado.

Unidad de análisis	Secundaria		
	1°	2°	3°
Localizar y extraer información	9	8	6
Integrar información y realizar inferencias	20	21	22
Analizar la estructura	11	12	14
Total de reactivos por grado.	40	41	42

Fuente: Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023. Informe de resultados. MEJOREDU, 2023.

Se observa que la cantidad de reactivos incrementa progresivamente en cada grado escolar, demostrando el desarrollo de los y las estudiantes, así como también de la complejidad de los aprendizajes fundamentales evaluados. Además, se aprecia que la mayor cantidad de reactivos está destinada a la segunda unidad de análisis: integrar información y realizar inferencias.

Los resultados de MEJOREDU en secundaria para el área de Lectura (ciclo escolar 2022-2023) presentaron un porcentaje de aciertos en incremento de primer a tercer grado; 44% para primero, 45% para segundo y 48.4% para tercero, sin embargo, en los tres grados este porcentaje es por debajo del 50%. El mayor porcentaje de aciertos para tercer grado se encuentra en la categoría analizar la estructura de los textos (49.9%), en segundo grado en el área de localizar y extraer información (49.3%) y para primer grado en integrar información y hacer inferencias (45.9%). El menor porcentaje de dificultad consiste en analizar la estructura de los textos para primer y segundo grado, mientras que para tercero la dificultad se incrementa entanto que integrar información y

hacer inferencias, observando que la diferencia de porcentaje entre una categoría y otra nos es mayor al 5%.

A partir de los resultados anteriores, se aprecia que el mayor reto de aprendizaje en educación secundaria se encuentra en primer grado, es decir, al momento del ingreso a la educación secundaria. En cuanto al resumen de los aprendizajes de lectura por nivel de prioridad, los resultados reportados muestran que, en secundaria, el mayor número de este tipo de aprendizajes se ubica en la unidad de análisis de integrar información y realizar inferencias, sin embargo, las tres unidades de análisis presentaron aprendizajes con alta prioridad de atención.

Los resultados cualitativos, en el área de lectura, presentados en el informe de resultados de MEJOREDU para el ciclo escolar 2022-2023, para la unidad de análisis de localizar y extraer información. se plantea la necesidad de que los y las estudiantes mejoren sus habilidades para seleccionar información puntual, a partir de textos de complejidad media, especialmente cuando no se encuentren aspectos que distingan la información solicitada o cuando encuentren similitudes con otra. De la misma manera los resultados expresan la dificultad de algunos estudiantes para recuperar datos particulares de textos o gráficos, tal como discriminar y extraer información que implique la búsqueda del significado de palabras, consideradas como técnicas o especializadas. En cuanto a la unidad de análisis de integrar información y generar inferencias, los resultados reflejan áreas de mejora para las y los estudiantes en los contenidos que les permitan integrar ideas principales de textos informativos y conversacionales de complejidad media, vinculación de ideas de un texto a partir de recursos gráficos, así como distinguir entre la postura del autor en los diversos tipos de textos.

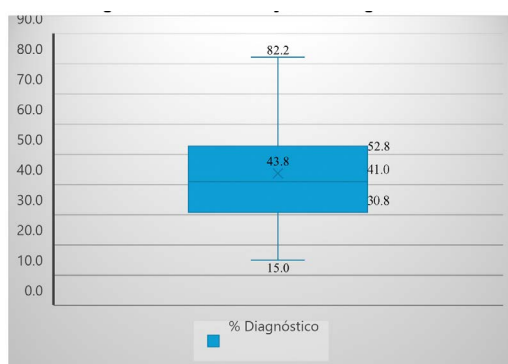
Resulta necesario fortalecer su capacidad para inferir de manera estructurada.

Finalmente, en la unidad de analizar la estructura de los textos, se identificó la necesidad de fortalecer aprendizajes referentes a la identificación de la estructura de textos argumentativos, reconocimiento de elementos gráficos y textuales con funciones centrales, además de identificación de la función y estructura de elementos de texto conversacionales.

2.3 Evaluación de la competencia de lectura de la zona escolar del estado de Veracruz.

La evaluación diagnóstica de la competencia de lectura realizada en las y los estudiantes de las siete escuelas de telesecundaria al inicio del ciclo escolar (2023-2024) presenta una media 43.8 puntos de 100 posibles. El dato de evaluación que más se repite es el resultado de 26.8 puntos de 100. También encontramos que el resultado más alto fue de 82.2 puntos de 100 y, el más bajo fue de 15 puntos de 100; ver Figura 5.

Figura 5. Gráfico de cajas del Diagnóstico.



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior significa que se tiene un dominio de medio a bajo en la competencia de lectura; en este sentido, las unidades de análisis como la comprensión e inferencia de la información quedan fuera del dominio del estudiante. Esta situación afecta de manera directa el desempeño académico de las y los estudiantes de Telesecundaria, porque la competencia de lectura es básica para alcanzar los aprendizajes del perfil de egreso del nivel educativo. Al mismo tiempo, representa

un reto para la enseñanza a cargo de los y las profesoras porque en los planes y programas de estudio se asume que las y los estudiantes dominan la competencia de lectura, sin embargo, al no tener dominio de ella, se presenta el dilema sobre si regresarse a enseñarla o avanzar en la planeación didáctica de sus disciplinas.

3. Fundamento epistémico-metodológico.

Esta investigación, referida a la lectura de comprensión en el nivel de telesecundaria del estado de Veracruz, busca establecer guías de acción para incentivar la recuperación de aprendizajes que se percibe en dicho nivel, de ahí que los objetivos propuestos son:

- Comprender el contexto y las situaciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia de lectura en los estudiantes de Telesecundaria de la zona escolar del estado de Veracruz, desde una epistemología de la pluralidad.
- Describir la organización para la enseñanza-aprendizaje de la competencia de lectura en el sistema educativo de Telesecundaria en el estado de Veracruz.
- Construir un programa de recuperación de aprendizajes en la competencia de lectura para estudiantes de Telesecundaria de la zona escolar del estado de Veracruz.

Al realizar una indagación acerca de la lectura de comprensión que consideramos un recurso de inclusión social y autonomía de la persona, enfocada a estudiantes de telesecundaria, nos percatamos de que se trata de un problema complejo que es necesario abordar desde distintos enfoques y perspectivas. Decidimos emprender un acercamiento mixto a partir de los diagnósticos previos y la precisión de problemas sobre la adquisición de lectura y los efectos de la pandemia, que se obtuvieron en las primeras entrevistas realizadas en la supervisión de la zona escolar del estado de Veracruz. Posteriormente, al visitar las 7 escuelas de telesecundaria que conforman el universo de este estudio, asumimos la necesidad de establecer un modelo metodológico conjunto

que guiara el trabajo, tanto cuantitativo como cualitativo y, a la vez, permitiera articular e interpretar los diferentes resultados obtenidos. Asimismo, fue de interés incluir un análisis organizacional que nos permite establecer los actores y acciones institucionalizadas que están presentes en este esfuerzo por disminuir las brechas en los aprendizajes de los y las estudiantes.

Desde el enfoque cualitativo nos interesó establecer los distintos significados que los actores otorgan a la lectura y las dificultades para su adquisición, así establecimos que la Teoría Fundamentada (TF) nos daría la pauta para conocer, desde la perspectiva de los actores, ¿qué significa la lectura para los actores involucrados en la formación de estudiantes de telesecundaria? Todos estos actores fueron entrevistados en las siete escuelas: directores, docentes, tutores, estudiantes, así como los encargados de supervisar la zona escolar.

Las razones para elegir la TF fueron, en primer lugar, que reconoce la complejidad como parte del análisis (Páramo, 2015); además, su centro de atención son las interacciones y construcciones sociales que realizan los distintos actores, se asume, por tanto, que vamos a enfrentar significados fragmentados e incluso contradictorios, lo cual es parte de la propia configuración de los problemas complejos que analizan las ciencias sociales.

Las herramientas utilizadas son las propias de la investigación cualitativa y se utilizó el software Atlas.ti para la sistematización y análisis de la información. La TF nos proporciona una vía de sistematización y ofrece la posibilidad de construir teoría a partir de la perspectiva de los propios actores, se trata de un método flexible que pretende dotar de elementos suficientes (en clave cualitativa) “para el análisis de datos, el desarrollo

de conceptos y la creación de teorías que permitan la comprensión de un fenómeno en particular” (Palacios, 2022, p. 49).

Es necesario tener en cuenta que la TF sienta sus bases epistemológicas en el interaccionismo simbólico y el pragmatismo, basados en la tradición sociológica estadounidense. Nos presenta diversas vertientes: la TF clásica de Glaser y Strauss, la TF de Strauss y Corbin, la TF constructivista de Charmaz y, más recientemente, la TF del análisis situacional de Clarke (Palacios, 2022, p. 55).

De las dos teorías antes señaladas, son resultado de un desarrollo a partir del paradigma positivista y por tanto son rechazadas en los estudios cualitativos contemporáneos. La última se enlaza con las teorías posmodernas que generan aún más críticas. Aquí adoptamos la TF constructivista que nos permite la posibilidad de asignar significados a partir de las percepciones de los actores, considerando que si el interés es analizar cómo la lectura de comprensión tiene un lugar en la autonomía de la persona, es necesario partir precisamente, de esa persona.

La TF constructivista tiene bases en el pragmatismo, por lo que la realidad es concebida como fluida e indeterminada, de modo que considera la existencia de múltiples realidades de naturaleza compleja y cambiante. La realidad y el conocimiento son interpretados a partir del lenguaje y el discurso que son socialmente construidos, de ahí que el interés por su estudio, no solamente por su utilidad en un nivel micro, sino también por los beneficios al aplicarlo en estructuras más amplias (Palacios, 2022, p. 63).

El ejercicio interpretativo nos obliga a distinguir entre las subjetividades de los actores y la propia de los investigadores que, por supuesto, está presente en este análisis y construcción de explicaciones y propuestas. “La TF, como teoría, lleva a un producto final (explicación o teoría) con un marco explicativo para entender el fenómeno estudiado, en un proceso ordenado y constante de comparación, análisis y codificación” (Espriella y Gómez, 2020, 128).

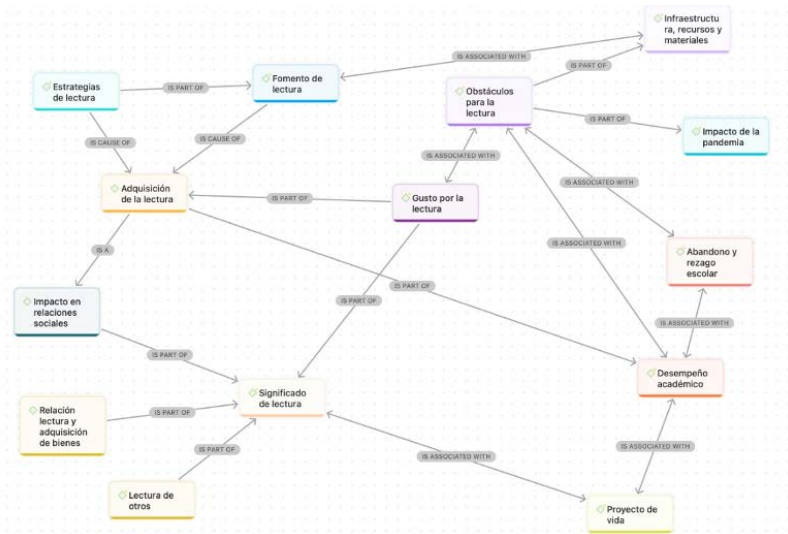
A partir de estas precisiones, se realizó una primera revisión de las 86 entrevistas realizadas y se obtuvieron etiquetas iniciales en el software Atlas.ti, posteriormente, se redujo dicho etiquetamiento a diversas categorías empíricas con las cuales se trabajó la información. A partir de estas categorías se realizaron los ejercicios interpretativos que se muestran a continuación:

Figura 6. Relación de códigos obtenidos en el análisis de Atlas.ti.



Fuente. Elaboración propia con el software Atlas.ti.

Figura 7. Red de la relación de códigos.



Fuente. Elaboración propia con el software Atlas.ti.

La figura 7, red de relaciones de códigos vinculados a la competencia de lectura, es una representación gráfica que intenta explicar aquellos elementos que de una forma u otra están asociados con la lectura. Las relaciones entre códigos van desde "ser parte de", "estar asociado con", hasta "ser causa de", pues en su conjunto nos presentan un mapa de la competencia de lectura que cobra sentido en su conjunto, a manera de un sistema abierto, para comprender interacciones de orden complejo que intervienen en la adquisición de la competencia.

En dicha red se destaca el gusto por la lectura como el código central, el cual está cercano al terreno de lo estético y lúdico. Este código es parte del significado de lectura y de la adquisición de lectura. Cabe destacar que el gusto por la

lectura está asociado con los obstáculos o facilidades para la lectura.

Ahora bien, el significado de la lectura mantiene una asociación con el proyecto de vida de las personas, en tanto existe una relación directa con la lectura de otros, la adquisición de bienes y el impacto en relaciones sociales.

La adquisición de la lectura tiene repercusión directa en las relaciones sociales de la persona y es parte sustantiva del desempeño académico; a su vez está asociado con el abandono y rezago escolar, pero al mismo tiempo requiere del trabajo organizacional en tanto las estrategias de lectura, a cargo de las y los docentes. La adquisición de la lectura tiene asociación con la infraestructura, recursos y materiales involucrados en la formación de la competencia de lectura. Los obstáculos para la lectura, al estar asociados con el gusto por la lectura, representan una barrera a comprender para ser superada.

Encontramos que los códigos tienen la posibilidad de agruparse en campos de actuación con el objetivo de apoyar en la formación de la competencia de lectura pues, por una parte, se propone alejarse de la visión gradualista agrupada en niveles y jerarquías de la enseñanza y aprendizaje y, por otra parte, entendemos que la competencia de lectura es un producto cultural que se construye a partir de la interacción estética, política y social que reside en algunos de los códigos estudiados. Para tal efecto se proponen cuatro campos de actuación a saber: gusto por la lectura que se vincula con lo estético y lúdico; significado lectura, que se vincula con la fijación de creencia y el liderazgo a través del agenciamiento; adquisición de la lectura que se vincula con el dominio técnico de la competencia de lectura y, retos y desafíos de

la organización para el aprendizaje de la competencia de lectura, que se vincula con obstáculos para la competencia de la lectura, pues, por lo regular son situaciones externas a la persona que se encuentra en el proceso de adquisición de la lectura. En este campo de actuación los actores principales son los siguientes: el director, docente, supervisión y tutores.

4. Sustento del estudio organizacional.

La teoría de la organización entiende que a partir de la modernidad y de la consolidación del Estado-Nación como régimen para gobernar la vida de casi todas las personas en el mundo, la sociedad se ha integrado por organizaciones para construir una especie de orden donde la convivencia entre seres humanos sea posible con la menor incertidumbre, transacciones con bajos costos y redes de relaciones que contribuyan a la dinámica social.

En este sentido, la organización se entiende como un elemento indispensable para comprender el fenómeno social actual. Las instituciones son fuente de conocimiento sobre el mismo fenómeno porque nos ayudan a entender por qué las organizaciones tienen o presentan ciertas conductas al interior y exterior de sus fronteras. Estudiar la organización de la enseñanza de la competencia de lectura en el sistema educativo mexicano, en el nivel de educación básica, en específico, el subsistema de Telesecundaria requiere de una mirada analítica y fundamentada como es la teoría de la organización y el institucionalismo.

Para acercarnos a una comprensión plausible del complejo objeto de estudio en esta investigación ocuparemos los estudios de Meyer y Rowan (1999) sobre organizaciones institucionalizadas. Colocaremos nuestra atención en el constructo teórico de la Estructura de Organización Formal (EOF) (Meyer y Rowan, 1999, p.79) con el fin de elaborar un análisis de la organización de la enseñanza de la competencia de lectura, en la zona escolar.

La primera premisa sobre cómo se conforma la EOF consiste en asumir que las organizaciones incorporan prácticas y

procedimientos que se consideran consecuencia de procesos racionalizados que han sido aceptados e institucionalizados en la sociedad porque otorgan de manera casi inmediata, legitimidad y aumentan sus probabilidades de supervivencia, pero en muchas ocasiones la eficacia no acompaña tales elementos, que se suponen racionales e institucionalizados (Meyer y Rowan, 1999, p.79).

La EOF regularmente es la manifestación de orden que responde a los lineamientos de una teoría racional, con lo cual se establece un propósito que funciona como fin (valor principal) y, para alcanzarlo, se ajusta el conjunto de actividades de la organización. En este sentido, la EOF se entiende como un plan donde se desarrollarán las actividades para la consecución del fin. Lo antes dicho, sucederá en el Cuadro de la Organización (CO): oficinas, departamentos, posiciones y programas, los cuales están vinculados a través de metas y políticas (Meyer y Rowan, 1999, p.80).

La EOF asume el adjetivo de racionalizada porque en distintos ámbitos institucionales es el instrumento por excelencia para lograr la coordinación y control de las distintas y múltiples actividades técnicas que integran el CO. En este sentido, se debe considerar como Categorías de Análisis: Coordinación (Coo) y Control (Con) (Meyer y Rowan, 1999, pp.80-81).

Otra Categoría de Análisis es Trabajo Técnico (TT), el cual se entiende como la actividad especializada para transformar inputs en outputs que se debe realizar para alcanzar un objetivo o resultado determinado. Es parte sustantiva en la cadena de medios afines.

Las prácticas y procedimientos institucionalizados que las organizaciones adquieren funcionan como mitos que han

sido asimilados de manera ceremonial; este fenómeno está relacionado con el cumplimiento de las Reglas Institucionales (RI) que proporcionan legitimidad pero, como ya se mencionó, su implementación genera asimetrías con los criterios de eficiencia, sin embargo, gestionar la eficiencia afecta de manera negativa su conformidad ceremonial y su cuota de legitimidad, es decir, el apoyo dentro y fuera de sus fronteras (Meyer y Rowan, 1999, p.79).

La conformidad ceremonial se encuentra relacionada con la adquisición de RI. Para proteger la EOF de la incertidumbre que generan las actividades técnicas, se ocupa una integración poco rígida, lo cual resulta en una brecha entre lo que dicta que se debe hacer en la EOF y las actividades de trabajo que, en realidad, se ejecutan en la organización (Meyer y Rowan, 1999). Al respecto Bell (1973) comenta lo que será un segundo argumento de la teoría: las organizaciones se hacen de los mitos propios de su ambiente institucional, por encima de las necesidades propias de sus actividades laborales.

Las Reglas Institucionalizadas (RIIn) las consideramos una categoría de análisis por su capacidad de explicación sobre ciertas conductas en la organización. Berger y Luckman (1967, p. 54) las definen como "...clasificaciones incorporadas en la sociedad, como tipificaciones o interpretaciones intercambiadas", éstas encuentran soporte en la opinión pública, por la fuerza de la ley o, simplemente darse por hecho en determinado ambiente institucional (Starbuck, 1976).

Cabe destacar que en el contexto de la EOF el concepto "institucionalización" implica procesos, debido a los cuales los procesos sociales adquieren un estatus de reglas (normativa y cognitiva) en el pensamiento y, en consecuencia, en la acción social; con lo cual esas reglas tienen un estatus normativo

ante las personas de un ambiente institucional, generan determinadas expectativas, asimismo, se espera un conjunto de conductas y un tipo específico de relaciones. Para Meyer y Rowan una tercera premisa del argumento teórico consiste en pensar que:

...las reglas institucionales pueden tener efectos sobre las estructuras organizacionales y su cumplimiento en el trabajo técnico real, los cuales son muy diferentes de los generados por las redes de conducta y relaciones sociales que integran y rodean una organización determinada (1999, p. 80).

Ante la complejidad de las relaciones y actividades, la cual es una problemática en sí, que debe atender la organización, se genera el supuesto -solución racional instituida- manifestado en la EFO, de ahí surge la tendencia a creer que es la mejor solución para esa complejidad, vía la estructura burocrática. Las condiciones que hacen posible esa solución son: (Weber, 1946, 1947, 1952).

1. Las burocracias surgen como consecuencia de la creación de mercados económicos de los Estados centralizados.
2. Los mercados económicos recompensan la racionalidad y la coordinación.
3. La expansión de los mercados hace que las redes de relación sean más complejas, por lo tanto, las organizaciones deben manejar más interdependencias internas y externas.
4. El tamaño y la tecnología también contribuyen al aumento de la complejidad de las relaciones internas, pero la división del trabajo entre las organizaciones aumenta los problemas que superan sus fronteras (Aiken y Hage, 1968; Freeman, 1973).

Meyer y Rowan (1999) declaran una serie de problemas que enfrenta la teoría, los cuales se enuncian en las siguientes premisas:

Premisa 1. La coordinación y el control son dimensiones críticas de la organización formal para tener éxito.

Premisa 2. Las organizaciones funcionan porque hay coordinación, se siguen las reglas y procedimientos y, las actividades diarias se sujetan a la estructura formal.

Por tanto, existe una gran brecha entre la organización formal y la informal. Parte de esto se explica porque las organizaciones tienen flojo acoplamiento (March y Olsen, 1976; Weick, 1976) dado que los elementos estructurales y las actividades se vinculan débilmente entre sí. En definitiva, para investigar la EFO se debe partir de la hipótesis de que, en la práctica, las estructuras formales no coordinan ni controlan el trabajo. (Meyer y Rowan, 1999, pp. 81-82) Una fuente alternativa al postulado, y bien posicionada como solución racional, de la EFO es la propuesta de Weber sobre “la legitimidad de las estructuras formales racionalizadas” (Meyer y Rowan, 1999, p. 82); esta legitimidad encuentra fundamento en supuestos de normas de racionalidad, los cuales se consideran incrustados en el imaginario social, a manera de valores generalmente aceptados, como reglas, entendimientos y significados, porque se vinculan con las Estructuras Sociales Institucionalizadas (EFI), quienes a su vez influyen en el proceso de burocratización.

Las Estructuras Formales Racionalizadas (EFR) se observan con fuerte acoplamiento con los entendimientos difundidos de la realidad social, como son la opinión pública o de ciudadanos destacados, cualquier conocimiento legitimado por el sistema, las leyes, los criterios empleados por los juzgadores del poder judicial e incluso, el prestigio social

del que gozan ciertas personas u organizaciones (Meyer y Rowan, 1999, p. 82). En este caso, tales entendimientos, que en sí son parte o elementos de la EFR son manifestaciones de reglas institucionales arraigadas en el imaginario social pero que, de acuerdo con la teoría, funcionan como mito con velo de solución racionalizada y con carácter de obligatorios en ciertos ambientes organizacionales.

De acuerdo con Meyer y Rowan (1999), los mitos deben considerarse como legítimos, independientemente de su efecto en la eficiencia de los resultados de la organización pues funcionan hasta cierto punto como prescripciones o soluciones prefabricadas que definen especificaciones, funciones, medios, técnicas para realizar determinadas actividades en cualquier organización. Lo anterior se explica por dos características: porque los mitos se asumen, igual que la burocracia, como "... prescripciones racionalizadas e impersonales que identifican como técnicos varios propósitos sociales y especifican a manera de reglas los medios adecuados para buscar racionalmente estos propósitos técnicos" (Ellul, 1964 citado en Meyer y Rowan, 1999, p. 82). Al mismo tiempo, los mitos presentan una segunda característica "... están considerablemente institucionalizados y, por tanto, en cierta medida, se hallan más allá del arbitrio de cualquier participante u organización individual." (Ellul, 1964 citado en Meyer y Rowan, 1999, p. 83).

La tecnología en la organización se entiende como el conocimiento aplicado en un proceso para transformar una entrada en un producto o servicio terminado. Cabe decir que la tecnología, al igual que la EFR, la EFI y las reglas institucionalizadas, es susceptible de convertirse en mito organizacional debido a que, una vez utilizada esa técnica, se da por hecho en un ambiente organizacional que es el

medio adecuado y correcto para lograr un fin determinado en la organización, con independencia de la evaluación de sus resultados. Adicionalmente, esta técnica otorga a la organización una imagen adecuada, racional, moderna y, al mismo tiempo, por utilizar esa técnica se le considera como legítima. Pero en caso de que la organización no incorpore elementos que se consideren como correctos, adecuados, racionales y necesarios en un determinado ambiente organizacional, entonces se les considerará como organizaciones ilegítimas (Meyer y Rowan, 1999, pp. 83-84).

El siguiente argumento explica la manera en cómo las organizaciones tienden al isomorfismo con los mitos propios de sus ambientes. Situación que destaca las relaciones entre reglas institucionales, estructura organización formal y mitos institucionalizados racionalizados:

Proposición 1) A medida que surgen reglas institucionales racionalizadas en determinados campos de la actividad laboral, se integran y amplían organizaciones formales al incorporar estas reglas como elementos estructurales. Aquí están implícitas dos ideas: 1A) A medida que los mitos institucionalizados definen nuevos campos de la actividad racionalizada, surgen organizaciones formales en estos campos. 1B) A medida que surgen mitos institucionales racionalizados en los campos de actividad existentes, las organizaciones ya establecidas amplían sus estructuras formales para hacerse isomorfas con estos nuevos mitos (Meyer y Rowan, 1999, p. 84).

Un segundo argumento complementa al anterior pero, se distingue por exponer que la sociedad moderna prefiere y considera como legítima a la organización racional, de donde se explica la preferencia por la burocracia racionalizada, ya

que ésta es un medio para enfrentar tanto la complejidad generada por la interacción entre las redes, como la diversidad de reglas institucionales que se asumen como mitos al momento de decidir cómo debe ser la estructura formal para alcanzar los fines de la organización:

Proposición 2) Cuanto más modernizada esté la sociedad, más extendida estará la estructura formal racionalizada en ciertos campos y mayor será el número de campos que contengan instituciones racionalizadas. Por consiguiente, las instituciones modernas se racionalizan completamente y estos elementos racionalizados actúan como mitos que dan origen a más organizaciones formales. Cuando se cambian las proposiciones 1) y 2) se desprenden dos ideas más específicas: 2A) es más probable que surjan organizaciones formales en las sociedades más modernizadas aun cuando se mantenga constante la complejidad de las redes de relaciones inmediatas; 2B) es probable que las organizaciones formales en determinado campo de actividad posean estructuras más elaboradas en las sociedades más modernas, aun cuando se mantenga constante la complejidad de las redes de relaciones inmediatas (Meyer y Rowan, 1999, pp. 84-85).

En el tema de la relación entre organizaciones con su ambiente encontramos la tesis: las organizaciones tienden a volverse isomorfas en su estructura, debido a fenómenos propios de su ambiente. El isomorfismo organizacional sucede "... cuando las organizaciones crean interdependencias técnicas y de intercambio" (Meyer y Rowan, 1999, pp. 85).

Esta explicación presenta dos interpretaciones, a saber: la primera, nos dice que los ambientes crean exigencias que traspasan las fronteras entre campos organizacionales.

La organización, al incorporar elementos estructurales isomorfos con el ambiente, será capaz de administrar las interdependencias técnicas y de intercambio. La segunda interpretación señala que "La organización refleja de modo estructural la realidad construida socialmente" (Berger y Luckmann, 1967 citados en Meyer y Rowan, 1996, pp. 85-86). En definitiva, la teoría explica que las organizaciones interactúan con sus ambientes a través de sus estructuras con una clara tendencia a imitarlos. Donde la organización se concibe como una "representación dramática de mitos relacionados" (Meyer y Rowan, 1996, p. 86) y no como una unidad estructural que considere criterios de eficiencia, la cual gestiona intercambios en una red de relaciones complejas; sin embargo, de acuerdo con diversas investigaciones (Dowling y Pfeffer 1975; Parsons, 1956; Perrow, 1970; Thompson, 1967, citados por Meyer y Rowan, 1996) si bien las organizaciones tienden a la adaptación de su ambiente organizacional, también es cierto que contribuyen a la conformación del mismo.

Los mitos organizacionales racionales surgen como soluciones exitosas en un determinado ambiente y adquieren legitimidad, por lo cual, la sociedad fija la creencia de que otras organizaciones deben realizarlos, porque es lo "correcto" para alcanzar determinados fines o cumplir con prerrogativas sociales. Los mitos racionalizados surgen por lo regular en la sociedad moderna, como ya se mencionó, en específico en los ambientes donde las redes de relaciones son densas e interconectadas, debido a que una práctica que alcance determinado éxito (por ejemplo, especialización del trabajo, coordinación del trabajo, una habilidad dentro de una especialización e incluso un sistema de evaluación) se traduce en forma de mito entre los integrantes del ambiente. El conjunto de los mitos racionalizados y transmitidos por las

redes de relaciones toman su legitimidad del orden legal, por su origen racional y, por lograr el objetivo para el cual se les emplea como medios. También sabemos que los mitos organizacionales racionales conforman la transformación del sistema institucional en su totalidad, en forma de reglas institucionales, las cuales están actualizándose con regularidad. En la interacción entre las organizaciones con su ambiente también encontramos una dinámica mediada por el poder para modificar el ambiente institucional para favorecer su supervivencia. Este fenómeno se atribuye a dos razones: las organizaciones con poder obligan a otras a adaptarse a sus estructuras y relaciones y; las organizaciones con poder tienden a imponer sus objetivos y procedimientos como reglas institucionales. Lo anterior explica por qué ciertas estructuras organizacionales permanecen en el tiempo en forma de reglas institucionales que son adquiridas por otras organizaciones sin reparar en su eficiencia o pertinencia (Meyer y Rowan, 1999, p. 88).

Entre los efectos del isomorfismo con el ambiente institucional para las organizaciones, Meyer y Rowan (1999) destacan los efectos siguientes:

- a) incorporan elementos que son legitimados exteriormente, más que en términos de eficiencia; b) emplean criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales, y c) la dependencia respecto de instituciones fijadas exteriormente reduce la turbulencia y mantiene la estabilidad (p.88).

Otros efectos que considera la teoría sobre el isomorfismo surgen cuando las organizaciones siguen y adoptan las reglas institucionales, propias de su ambiente, en forma de mitos

se hacen legítimas y facilitan la estabilización¹, la gestión de apoyos, la expansión, así como, vía la legitimación ante la comunidad, abona para su supervivencia como organización. En esta misma lógica de efectos del isomorfismo con las reglas institucionales por parte de las organizaciones adquieren un vocabulario que genera “explicaciones prudentes, racionales y legítimas” (Meyer y Rowan, 1996, p. 89), de la misma manera que colocar el nombre “correcto” a cierta actividad, proceso, departamento puede otorgarle un significado de valor ante los demás e incluso, evocar el compromiso de las y los integrantes de la organización. Por otro lado, no adoptar los mitos en la estructura formal de la organización se considera negligencia, una conducta irracional, provoca perder apoyos de externos, así como disconformidades con el equipo interno.

La teoría sobre mitos organizacionales se explica de manera amplia en su relación con los criterios ceremoniales, los cuales poseen un valor y función de producción a destacar en la organización, ya que estos legitiman a la organización con sus integrantes. Las ceremonias reflejan conocimiento experto, prestigio, estatus, entre otros, porque usualmente crean en sus empleados y empleadas confianza, identidad y seguridad en la organización (Meyer y Rowan, 1999).

¹ Este es un constructo conceptual con el cual “la organización garantiza el apoyo mediante acuerdos y no complementa mediante el desempeño. Por ejemplo, independientemente de que las escuelas eduquen a los estudiantes, los hospitales curan a los pacientes. las personas y las agencias gubernamentales siguen comprometidas con estas organizaciones, les dan financiamiento y las usan casi automáticamente año tras año.” (Meyer y Rowan, 1996, p. 92)

Ahora bien, el concepto de estabilización explica el por qué las organizaciones educativas no son evaluadas, en tanto el logro del perfil de egreso de sus estudiantes, debido al cumplimiento de las reglas institucionales propias de su ambiente, les garantiza la credibilidad y apoyo de otras organizaciones y personas externas, pero cabe resaltar que dicho apoyo no toma en consideración el desempeño de las organizaciones. En este sentido, en México, el gobierno sigue apoyando con recursos públicos, de manera constante a las escuelas, independientemente de que éstas formen los aprendizajes comprometidos en sus planes y programas de estudios.

Una razón del fenómeno donde el desempeño de las organizaciones educativas no es condición necesaria para aceptarlas y apoyarlas, se debe a que forman parte de un monopolio otorgado colectivamente y protegido por leyes que la hacen obligatoria, lo cual asegura un mercado constante que da por sentada su calidad, debido a que cumplen reglas institucionales, lo que a su vez reduce las probabilidades de alguna inestabilidad o por el contrario, adquieren legitimidad ante la sociedad, que compensa las variaciones en su desempeño, lo que podría ser objeto de sanciones (Meyer y Rowan, 1999, p. 92).

La teoría nos dice que el éxito o supervivencia de las organizaciones no depende necesariamente de la coordinación, control o eficiencia que realicen en su EFO. Más bien dicho éxito está en función de la capacidad de la organización de hacerse isomorfa a su ambiente institucional, ya que obtendrá legitimidad, recursos y apoyo necesario para sobrevivir. Esa conformidad con el ambiente exige reflejar ceremonialmente el ambiente en su EFO, entender las preferencias del mercado y la orientación de los programas

de gobierno; lo anterior será posible siempre y cuando el ambiente sea altamente institucionalizado, el cual se conforma por un sentido de fuerte interconexión entre las relaciones sociales, los grupos sociales y las organizaciones con mayor poder de negociación (Meyer y Rowan, 1999, pp. 93-94).

Las organizaciones educativas al situarse en ambientes altamente institucionalizados encaran una serie de contingencias internas y externas que les implica ser flexibles y presentar flojo acoplamiento en su EFO, además, su supervivencia se encuentra en función de atender las demandas ceremoniales impuestas por el ambiente. En otras palabras, el hecho de que estas organizaciones institucionalicen mitos de su ambiente, les asegura beneficios, pero al mismo tiempo, pierden claridad en las relaciones causa efecto dirigidas a la solución y atención de un determinado problema; en consecuencia, ven disminuida su capacidad para evaluarse porque usan tecnologías ambiguas que varían de forma constante; de igual forma experimentan altas cuotas de incertidumbre, ya que deben adaptarse al ritmo del cambio de su ambiente. Lo antes mencionado hace casi imposible determinar criterios de evaluación y rutas de eficiencia. Entonces para estas organizaciones, la ruta del éxito depende de la confianza y estabilidad que genere el isomorfismo² con las reglas institucionales (Meyer y Rowan, 1996, p. 95).

² El éxito vía el isomorfismo se explica por dos razones: "Primero, las propiedades técnicas de las producciones se definen socialmente y no existen en un sentido concreto que permita descubrirlas empíricamente. Segundo, con frecuencia los ambientes y las organizaciones redefinen la naturaleza de los productos, servicios y tecnologías. La redefinición a veces aclara las técnicas o los criterios de evaluación. Pero a menudo las organizaciones y los ambientes redefinen la naturaleza de las técnicas y de la producción, de modo que se introduce la ambigüedad y disminuyen los derechos de inspección y control." (Meyer y Rowan, 1996, p. 95)

El éxito de las organizaciones educativas en su ambiente presenta dos problemas, de acuerdo con Meyer y Rowan (1999, p. 96); por un lado, su tecnología y su eficiencia están en constante conflicto e inconsistencias con las actividades de su EOF debido a incluir y seguir las reglas institucionales y ceremonias; por otro lado, esas reglas institucionales y ceremonias conforman mitos que son la causa de conflictos e inconsistencias en la organización dado que son elaboradas de manera general y, frecuentemente, no funcionan en situaciones específicas. Tales inconsistencias y conflictos dificultan que las organizaciones se concentren en su eficiencia, coordinación y control; algunas de las consecuencias en la actividad de una organización que incorpora mitos es que se concentra en los medios, pero no en la eficacia. La actividad en sí misma adquiere un significado tipo ritual porque prefiere mantener las apariencias que le otorgan legitimidad en su ambiente.

Existen cuatro casos a considerar en las organizaciones al momento de decidir solucionar las inconsistencias y conflictos: primero, la organización decide no aceptar las reglas ceremoniales en pro de la eficiencia, pero corre el riesgo de perder reputación y apoyo de otras organizaciones que la respalden; segundo, la organización mantiene sujeción rígida con las reglas institucionales y ceremoniales porque elimina sus relaciones externas, lo cual es acosta de perder la capacidad de gestionar los cambios de su ambiente que le afecten, con lo cual sus actores internos y externos perderán la confianza en la organización; tercero, reconocer cínicamente que su EOF es inconsistente con los criterios de eficiencia, pero esta situación hará que pierda legitimidad; cuarto, la organización promete cambios y reformas en el futuro pero en ese momento, hace ilegítima la EOF en el presente. Cabe señalar en este panorama, que existen dos alternativas a los

conflictos entre reglas ceremoniales y eficiencia, la separación y la lógica de la confianza (Meyer y Rowan, 1999).

Los autores Meyer y Rowan (1996) mencionan dos formas para resolver las inconsistencias y conflictos generados por institucionalizar mitos y ceremonias, pero al mismo tiempo buscar la eficiencia de la organización, estas formas son: la separación y la lógica de la confianza.

En relación con la separación, es posible pensar en organizaciones comprometidas con la eficiencia³, pero de igual forma en las organizaciones institucionalizadas⁴, las cuales no son anárquicas, al respecto de éstas cabe tener en cuenta la siguiente tesis:

Ya que los esfuerzos por coordinar y controlar las actividades en las organizaciones institucionales llevan a conflictos y a pérdida de legitimidad, se separan los elementos de estructura de las actividades, además de separarlos uno de otros (Meyer y Rowan, 1999, p. 98).

La separación funciona en forma de solución debido a las características de las organizaciones institucionalizadas, aunque ya hemos mencionado a lo largo del texto algunas

³ Este tipo de organizaciones que buscan la eficiencia se definen a continuación: "Las organizaciones que se han construido en torno a la eficiencia tratan de mantener un alineamiento estrecho entre las estructuras y las actividades. Se impone la conformidad por medio de la inspección; la calidad de la producción se supervisa continuamente; se evalúa la eficiencia de las diferentes unidades, y se unifican y coordinan los distintos objetivos." (Meyer y Rowan, 1996, p. 98)

⁴ Las organizaciones institucionalizadas se caracterizan a continuación: "Las organizaciones institucionalizadas protegen sus estructuras formales de la evaluación basada en el desempeño técnico: la inspección, la evaluación y el control de las actividades se reducen a un mínimo, y la coordinación, la interdependencia y los ajustes entre las unidades estructurales se manejan informalmente." (Meyer y Rowan, 1996, p. 98)

de ellas, a continuación las resumimos: uno, se favorece el profesionalismo y las actividades se delegan a profesionales; dos, las metas se construyen de manera ambigua y desaparecen los fines categóricos para instalar fines técnicos⁵, lo cual va a lograr reducir la incertidumbre y mantener la EOF (March y Simon, 1958, citado por Meyer y Rowan, 1996, p. 99); tres, se evita la integración, se descuida la ejecución de los programas y la inspección, así como la evaluación se vuelve ceremonial; cuatro, las relaciones humanas se convierten en un elemento muy importante dado que la organización ya no es capaz de coordinar de manera formal las actividades porque las reglas formales, en caso de aplicarse, generarían inconsistencias. En ocasiones este conjunto de situaciones posibilita que las personas desarrollen informalmente interdependencias técnicas, las cuales lograrán coordinar las actividades al tiempo de violar las reglas, es decir, de manera informal a través de llevarse bien entre ellas y ellos (Meyer y Rowan, 1996, p. 98).

La lógica de la confianza parte del supuesto de la confianza y buena fe en la legitimidad de la organización por parte de sus integrantes internos y colaboradores externos, e incluso clientes y partes interesadas, hacen posible que exista orden en las actividades diarias pese a la falta de coordinación y control. La confianza en la organización, de acuerdo con (Goffman 1967, pp. 12-18; citado por Meyer y Rowan, 1999, p. 99) sucede por las siguientes prácticas: evitar, ser discreto y “hacerse de la vista gorda”. Las cuales, en su conjunto

⁵ Los autores Meyer y Rowan (1996, p. 98) comentan algunos ejemplos: “Los hospitales tratan a los pacientes, no los curan. Las escuelas producen estudiantes, no conocimiento. De hecho, se hacen invisibles los datos sobre el desempeño técnico. Los hospitales procuran ignorar información sobre las tasas de curación, los servicios públicos eluden datos sobre efectividad, y las escuelas restan importancia a las medidas de consecución.”

contribuyen a crear una atmósfera de confianza al interior y exterior de la organización, porque al mantener la confianza se refuerza el imaginario social de que todas y todos actúan de acuerdo a lo esperado y dirigidos al logro de fines efectivos, de valor y trascendentes; se fortalece el supuesto de que las cosas son lo que aparentan y se trabaja bajo supuestos racionales que utilizan medios adecuados para determinados fines, pues de otra manera, la organización informal no podría realizar sus rutinas separada de la Estructura Organizacional Formal (EOF).

Hay dos tesis que los autores sostienen en este punto:

Cuanto más se deriva la estructura de una organización de mitos institucionalizados, más mantiene la ostentación de confianza, satisfacción y buena fe, interna y externamente (Meyer y Rowan, 1999, p. 100).

Las organizaciones institucionalizadas procuran reducir al mínimo la inspección y la evaluación tanto por parte de sus gerentes internos como de los componentes externos.” (Meyer y Rowan, 1999, p. 101).

La organización que refleja en buena medida los mitos de su ambiente, por lo regular cuenta con integrantes comprometidos que apoyan las ceremonias y realizan sus actividades en una coordinación informal, desde la interdependencia técnica para hacer que las cosas funcionen, aunque sea “atrás del telón” como lo explican Meyer y Rowan (1999, p. 100), ya que esto evita una diversidad de problemas internos y externos. Sobre la segunda cita cabe destacar que las organizaciones institucionalizadas le otorgan un sentido de ilegitimidad a la acción de la evaluación y el control porque va en contra de la buena fe y la confianza. De esta forma las acciones encaminadas a inspeccionar se hacen

ceremonias para evitar que atenten contra la legitimidad de la organización.

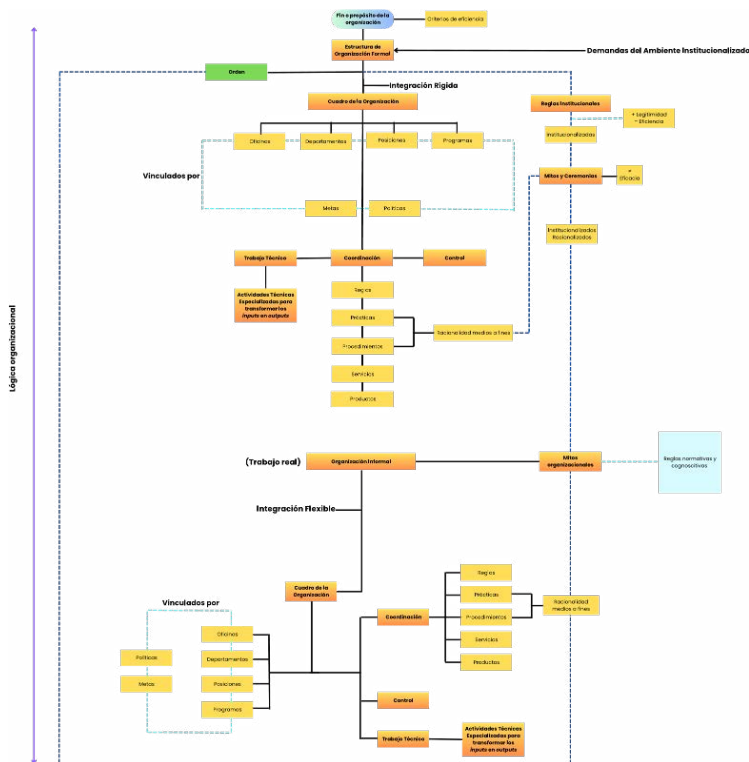
Existen tres tesis⁶ que bien logran describir en lo general la teoría institucional sobre los mitos y ceremonias en las organizaciones. Estas tesis son hipótesis de investigación a verificar en el campo de estudio de la competencia de lectura en Telesecundaria.

⁶ "La primera tesis es que los ambientes y los dominios ambientales que han institucionalizado un gran número de mitos racionales generan organizaciones más formales. Esta tesis conduce a la hipótesis de investigación de que las organizaciones formales surgen y se hacen más complejas como resultado del surgimiento de un Estado complejo y de otras instituciones para la acción colectiva.

La segunda tesis, las organizaciones que incorporan mitos son más legítimas y exitosas y tienen más probabilidades de sobrevivir.

La tercera tesis, es que los esfuerzos de control organizacional, en particular en ambientes muy institucionalizados, se dedican a la conformidad ritual, tanto interna como externamente. Es decir, esas organizaciones separan la estructura de la actividad y a las estructuras unas de otras. Aquí la idea es que cuanto más institucionalizado esté el ambiente, más tiempo y energía dedicarán las élites organizacionales al manejo de la imagen pública y estatus de la organización, y menos dedicarán a la coordinación y administración de las relaciones particulares que van más allá de los límites de la empresa. Además, el argumento es que en esos contextos los gerentes dedican más tiempo a articularlas estructuras y relaciones internas en un nivel abstracto o ritual, a diferencia del manejo de relaciones particulares entre actividades e interdependencias." (Meyer y Rowan, 1996, pp. 101-103)

Figura 8. Dualidad de la Estructura Formal e Informal.



Fuente: elaboración propia, de acuerdo con la teoría de Meyer y Rowan (1999) .

Para realizar el análisis organizacional se recurrió también a un enfoque cualitativo a partir de las entrevistas y observaciones realizadas en esta investigación. Se trata de un estudio hermenéutico constructivista a partir de la teoría de la organización y del institucionalismo sociológico. Con los conceptos eje que arrojó la teoría se construyeron categorías de análisis que permitieron elaborar un esquema conceptual

a manera de referente de la dualidad que experimenta la organización, en dos momentos a saber: la estructura organizacional formal y la estructura organizacional informal.

Posteriormente, se elaboró una plantilla donde cada categoría con sus componentes nos permitió analizar el discurso de las y los actores educativos entrevistados y relacionarlos con el objeto de estudio de la investigación. Asimismo, se realizó una selección de una muestra por conveniencia a partir de la población de estudio, actores educativos (supervisora de la zona escolar, ATP, directoras y directores de las escuelas, docentes, padres y madres de familia y, estudiantes) con el fin de entrevistarles.

Se elaboró el instrumento de entrevista y se procedió a realizar las entrevistas a los actores educativos en las escuelas y en la supervisión. Con esta información se procedió a su análisis con el instrumento de plantilla y llenar el esquema conceptual con los resultados del análisis de las entrevistas.

Finalmente, realizamos una discusión de los resultados integrados y el esquema conceptual elaborado para articularlo con el sustento teórico de la investigación, lo que nos permitió obtener los primeros hallazgos y recomendaciones de este estudio.

5. Referentes teóricos y categorías de estudio.

5.1 Estado del arte.

Tomando en consideración la temática del presente estudio, “Lectura de Comprensión como Recurso de Inclusión Social y Autonomía de la Persona (LCRISA)”, es pertinente abordar algunos estudios seminales que se han hecho en torno a la competencia de comprensión lectora.

La investigación “Comprensión Lectora: Estudio Cualitativo desde la voz de Docentes de Educación Básica en México”, realizada por Javier Fernández de Castro et al., (2021), identifica que la comprensión lectora se ve favorecida cuando existen condiciones sociales que la propicien en su contexto familiar; en este sentido el ambiente lector en casa en edad maternal, el uso regular de libros en casa y la socialización lectora en casa, son aspectos que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Aunado a ello, encuentra que los participantes consideran que cuando los profesores reflejan frente a sus alumnos gusto por la lectura y hábito lector, la comprensión de estos últimos se favorece, por lo cual se señala la relevancia de diversificar las actividades en el aula e identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos para adecuar sus estrategias de enseñanza de la comprensión lectora.

De este modo, la formación pedagógica de los docentes, en específico, la relativa a la formación lectora se vuelve pieza clave para generar esta competencia en los estudiantes, pues el docente debería tener la capacidad para generar un ambiente lector en el aula en el que los alumnos puedan socializar lo que leen, aplicar la lectura en otras asignaturas, realizar actividades derivadas de las lecturas desarrolladas,

elegir los textos de su interés, así como hacer vinculación con la lectura en casa.

Viramontes Anaya et al., (2019) en su estudio concluyen que el uso de diversidad de textos, géneros y contextos comunicativos, con una variedad de propósitos conscientemente establecidos por los docentes, así como otorgarle sentido al texto, animan a los estudiantes a incursionar en actos de lectura que les aportan la información necesaria para su vida y, si es posible, para hacer esta actividad más placentera. Otro de los elementos que destaca este autor en el papel docente frente al desarrollo de esta competencia es la evaluación, pues ésta debe aportar insumos que provoquen al docente a actuar en consecuencia de los resultados obtenidos y de la información general que aporta, cuantitativa y cualitativa, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En relación con lo anterior, Fernández de Castro et al., (2021) identifica que el ambiente lector en casa, el uso regular de libros y la socialización lectora en su hogar, son aspectos que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en los y las estudiantes; así mismo, la comprensión lectora de los estudiantes se relaciona positivamente con la importancia con la que los padres conciben a la lectura frente a sus hijos, su hábito lector, el modelamiento de la lectura, la presentación de esta como una actividad satisfactoria y la socialización lectora en el hogar. Otra de las investigaciones que da soporte a la idea que el nivel de desarrollo de la competencia de lectura en los jóvenes se ve afectado o no por factores familiares es GuerraGarcía J. et al., (2021) pues en su estudio también puntualizan que los antecedentes educativos de los padres confirman su impacto en las habilidades y capacidades cognoscitivas de sus hijos.

Otro aspecto que incide en el desarrollo de esta competencia es el nivel socioeconómico, pues de acuerdo con Fernández de Castro et al., (2021) los problemas económicos que obstaculizan el acceso a libros, la tendencia a lo inmediato, la búsqueda de información digerida en medios de comunicación, la incapacidad del estudiante para realizar actividades en solitario, así como la existencia de estereotipos negativos hacia los lectores; de este modo, el nivel socioeconómico es un predictor importante del grado de comprensión lectora.

Otro estudio que aborda el problema de comprensión lectora en estudiantes mexicanos, fue la realizada por Ruvalcabar-Estrada et al., (2021), esta investigación de corte cuantitativo cuasi experimental, identificó que los estudiantes que hacen uso de estrategias metacognitivas como lo son: estudiar más lento cuando el tema es difícil, prestar atención conscientemente a las explicaciones de temas importantes, confiar en sus capacidades tienen un nivel de comprensión lectora mejor que el resto, pues de acuerdo con Viramontes Anaya et al., (2019) en su investigación, "Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria" lo anterior significa que se asume un enfoque cuantitativo, tipo no experimental y transaccional o transversal, la mayoría de estudiantes necesitan apoyo para obtener información de algún texto y no son capaces de realizarlo de una manera autónoma.

De acuerdo con la investigación de Viramontes Anaya et al., (2019) los y las estudiantes que tienen mayor comprensión lectora utilizan más estrategias para comprender lo que leen; estas estrategias les ayudan a recuperar la información más importante del texto, así como a crear un pensamiento crítico. Ahora bien, las personas que ya cuentan con esta capacidad

de comprensión lectora tienen ventajas significativas sobre los que aún no la tienen, proyectándose hacia un mayor éxito en las actividades académicas en lo general y hacia una mejor competencia comunicativa en los distintos ámbitos que le exige el contexto en el que se desenvuelven.

Otra de las investigaciones en torno a la temática de comprensión lectora es la realizada por Domínguez (2020), ésta se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con una vertiente descriptiva y enfatiza a las TIC como una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sociedad contemporánea, y sobre todo para el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que el autor hace hincapié en que debe ser considerada por los profesores para integrarlas en el ámbito escolar, aprovechando así la gama extraordinaria de información con que se cuenta, lo que en un futuro es posible que en los y las estudiantes logren el autodidactismo.

Un estudio que apoya al entendimiento del significado de comprensión lectora es el realizado por Ocaña (2022), el cual parte de lo descrito por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), al considerar la comprensión lectora como aquella habilidad lingüística que permite que como individuos interpretemos los textos. Algunos puntos relevantes para el entendimiento del desarrollo de la comprensión lectora son los considerados por Sanabria (2023), dado que su investigación, de tipo mixta, parte de aspectos para cuantificar el interés del lector; actividades y tipos de lectura que prefiere al estudiantado e incluso sus niveles de comprensión inicial y el vínculo con su entorno familiar y social. Logrando desde esta perspectiva un enfoque cualitativo apoyado en técnicas de recolección de datos como: la entrevista, el diario de campo, la encuesta, la observación participante y los grupos focales. La relevancia de dicha investigación se basa en

conocer la falta de interés por la lectura en estudiantes de tercero de telesecundaria, particularmente, y las estrategias de actividades que se implementan en la escuela son las que presentan esta problemática.

Como hallazgo, Sanabria (2023), encuentra que las y los estudiantes prefieren entretenerse en las redes sociales, lo que limita su aprendizaje y el desarrollo de actividades de lectura. Aunado a ello, se detectó que al menos el 50% de las madres de familia sólo cuentan con secundaria terminada, en tanto, se relaciona el nivel académico familiar con las actividades o hábitos de promoción de la lectura en casa. Otro dato importante que se rescata de esta investigación es que el 70% de los alumnos, sujetos de estudio, se ubican en un nivel literal de comprensión lectora, 30% en nivel inferencial y ninguno en nivel crítico. Planteando en consecuencia la necesidad de la implementación de proyectos que beneficien la comprensión lectora de los estudiantes.

Con relación a lo antes expuesto, el estudio de Castro (2020) titulado “Factores familiares que afectan el rendimiento académico de alumnos de telesecundaria rural”, realizado bajo el método cualitativo y secuencia recurrente, demuestra que el nivel económico influye en el rendimiento académico de los alumnos, dado que de ser bajo impide que los estudiantes logren avanzar a estudios superiores como el bachillerato o la universidad, lo cual reafirma que los alumnos de telesecundaria presentan altos niveles de marginación. Aunado a ello, se encuentra la limitante de la escolaridad de los padres y el clima que se vive en casa. Dicho autor incita a realizar estudios más completos al respecto.

Respecto a los hábitos de lectura en secundaria, se aborda la investigación realizada por Morales (2023), titulada “La

lectura en secundaria. La noción del hábito del lector”, la cual parte de un enfoque cualitativo en la vertiente de carácter bibliográfico, a través de un análisis de la teoría base de los programas de fomento de la lectura. Este estudio encuentra que la promoción de la lectura no ha sido continua en la educación secundaria, así como la inexistencia del seguimiento de una línea discursiva que se base en el contexto real, es decir, que considere los aspectos sociales de desigualdad y de barrera para el acceso al conocimiento e información, factores que influyen directamente al construir el hábito lector. Como aspecto relevante, dicho autor plantea que a pesar de considerar que el hábito lector inicia con la decisión personal y un gusto adquirido, esta perspectiva es incompleta, dado que los aspectos sociales y económicos obstaculizan o benefician las posibilidades para obtener los materiales necesarios para alcanzar el hábito.

En otro estudio; “Gestión del aprendizaje experiencias exitosas en diversos niveles educativos”, Rojas et al., (2021) presentan un proyecto de intervención educativa para gestionar los aprendizajes de comprensión lectora en estudiantes de telesecundaria en un municipio de Veracruz, estado donde también se ha realizado la investigación LCRISA. El estudio de Rojas et al., (2021) consistió principalmente en innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, a través del aprendizaje colaborativo para construir aprendizajes en colectivo, con el objetivo de alcanzar los estándares curriculares y los perfiles de egreso. Los resultados de este estudio demuestran que la estrategia de aprendizaje colaborativo como medio para realizar actividades fue favorable; los alumnos conocieron y reconocieron su nivel de comprensión lectora a través de las estrategias implementadas y fueron capaces de incrementar su desempeño académico y sus habilidades básicas de

lectura y escritura. En tanto, dichos autores plantean la necesidad de que los docentes conozcan las necesidades de sus estudiantes, movilicen los aprendizajes, se planteen estrategias y reorganicen su práctica.

Finalmente, se recupera la investigación realizada por Castillo (2018); investigación de tipo descriptiva que tiene como objetivo establecer como la lectura en lenguaje *texting* (sublenguaje adoptado de las prácticas de escritura en las redes sociales en el habla inglesa) impacta en la comprensión lectora de los estudiantes de telesecundaria, sujetos de estudio del mismo nivel educativo que los considerados en la investigación LCRISA. En el estudio de Castillo (2018), se identificó, a través de la medición de variables mediante pruebas de comprensión lectora denominados: viajeros en el espacio y manipulación genética, que la comprensión lectora de los y las estudiantes de este nivel educativo es muy baja, dado que la lectura que realizan en su mayoría se da desde las redes sociales.

5.2 Categorías empíricas.

5.2.1 Significado de lectura.

El significado de la lectura incluye la percepción de los sujetos sobre las distintas habilidades que conlleva la lectura de comprensión, así como las expectativas personales y de otros que podrán cumplirse con el mejor desarrollo de esta competencia. En principio este significado se asocia con un proyecto de vida.

Otro de los aspectos que integra el significado de lectura, se refiere a la posibilidad de adquirir bienes y mejorar la comunicación y la comprensión de transacciones económicas. Además, también existe una percepción sobre las capacidades de los demás con respecto a la lectura, generalmente en relación con las posibilidades de recibir ayuda para mejorar la comprensión lectora o, en su caso, los riesgos de no alcanzar esta competencia o darse por vencido en su desarrollo. Para las y los entrevistados, el mejorar la comprensión lectora tiene un impacto en las relaciones sociales.

En el significado de lectura, es interesante observar que existe una visión normativa de lo que significa la lectura, ya que se enfatiza la necesidad de “respetar las comas y puntos”, “saber leer, respetar los puntos y entenderle, ponerle atención” (UG-E-007). Para los docentes “una buena comprensión lectora es que vayan analizando los textos que van leyendo” (UG-M-001). Un tutor afirma que “es un desarrollo donde uno como persona se expresa y actúa”, pues “en una lectura tenemos también que actuar en los personajes que contiene” (UG-T-002). Algunas de las habilidades que se atribuyen al significado de lectura son expresarse mejor, entender más cosas, tener una mejor relación con las personas, aprender

mientras estás leyendo, diferenciar palabras, analizar textos, entender y expresar ideas, distinguir lo importante, aprender a tener entonación, fluidez y volumen, mejora la comunicación; es además un requisito para saber escribir.

Un estudiante señala “saber leer es la inteligencia, es lo importante, porque si yo no supiera leer no fuera nadie y, el estudio es muy bueno y leer es lo más importante” (CF-E-034). “Cuando los alumnos aprendemos a explicar, perdemos el miedo y también los nervios” (RRE-047). Desde la perspectiva de las autoridades “es súper importante tener desarrollada la competencia lectora, porque ésta me va a abrir puertas a las otras asignaturas, sin ella no podemos seguir” (S-002).

5.2.2 Adquisición de la lectura.

En la categoría de adquisición de la lectura encontramos una relación tanto con los programas de fomento a la lectura, como con las estrategias utilizadas; asimismo, para adquirir esta competencia es necesario tener un gusto por la lectura.

En términos generales, cuando se pregunta a los entrevistados en qué momento adquirieron la competencia de lectura, existe una diversidad de respuestas de naturaleza temporal, que van desde kínder hasta secundaria para fijar el momento en el cual se adquiere la lectura. En el fomento a la lectura se hizo referencia a los programas que ofrecen las escuelas como cuenta cuentos, círculo de lectores, lector acompañante, lectores invitados, libro artesanal, libro de múltiples lenguajes, caja viajera, festival de la lectura (para educación especial), concursos de lecturas, taller de lectura y uso de biblioteca, lectómetro, el día del libro, la calaverita literaria, café literario y, como parte del programa de estrategia nacional de lectura y escritura, el libro mensual. En general, la opinión es que estos programas “los motivan a seguir aprendiendo, a investigar todo lo que ellos necesitan aprender y siento que les sirve mucho” (JOD-T-008). Sin embargo, para las autoridades tantos programas constituyen “desventajas, mucha carga administrativa, nos saturan, que no nada más nos enfocamos en eso” (CF-D-004).

Para las estrategias de lectura existe diversidad de experiencias de los entrevistados, un tutor dice “el maestro nos ponía a realizar lectura de rapidez, lectura de comprensión” (UG-T001); mientras que un estudiante dice “la mejor estrategia, pues leer lentamente y sin tanta rapidez. Leer lentamente” (UG-E-002). Los estudiantes cada mes pasan a hacer una lectura “cuando a alguien le toca la lectura, vienen a leer mis papas y los alumnos también leen” (UG-E-001). Los

estudiantes también refieren que los profesores cuentan las palabras que van comprendiendo y así en cada lectura se evalúa si “vamos mejorando, o si sabemos menos” (UG-E-007). Para los docentes algunas estrategias son: lectura arrebatada, lectura en voz alta, uso de diccionario, subrayado, resúmenes y comentarlos en clase, esquemas, diagramas. Los tutores ayudan poniendo a repasar a los niños y niñas en casa, para otros la relación con sus prácticas religiosas les permite incentivar a sus hijas e hijos a mejorar la competencia lectora.

Un estudiante comenta sobre la estrategia que percibe, le ayuda en su aprendizaje de lectura “creo que una de las acciones que me ha funcionado más para aprender a leer y para fomentar la lectura es que el profe siempre temprano nos pone a leer” (CA-E-018). En otro caso, señala “en los actos cívicos o algún proyecto, nos ponen principalmente a leer a los que casi no saben, para que aprendamos más” (CA-E-017). También hay estudiantes que afirman no realizar alguna actividad de lectura en casa.

Existen prácticas por parte de los directores donde se vincula la lectura con una “medida disciplinaria” (CA-D-002), a manera de castigo, ya que a partir del acuerdo de convivencia donde el director debe mandar recados a los papás y deben regresar firmados por ellos, sin embargo, en caso de que el estudiante no regrese a la escuela con su recado firmado entonces se hace acreedor a la sanción de leer un libro y entregar un reporte de lectura. Esta práctica vincula de manera específica la lectura con el castigo, lo cual tiene altas probabilidades de generar un significado de rechazo o negativo por la lectura en el estudiante.

En algunos casos los padres cuestionan la eficacia de las estrategias para la lectura porque, aunque les pidan leer un

libro al mes, lo importante es si lo hicieron o no, “le dije a la maestra, ¿maestra y cómo se entera si lo leyeron? Pues confiamos en el niño y digo, no, pues mejor un resumen y cosas” (CA-T-004). En esta cita se destaca que, en la percepción del padre, las estrategias para la lectura deben estar acompañadas de un elemento de control o verificación de su eficacia. Hay que tomar en cuenta que para el desarrollo del fomento a la lectura “cada escuela tiene diferentes formas de trabajar la lectura y diferentes estrategias” (S-001).

Se considera que el gusto por la lectura tiene una relación directa con la adquisición de la competencia de lectura, algunos estudiantes refieren que los programas de fomento son muy divertidos, que cuando ya comprende lo que lee, eso lo puede utilizar en algún examen o tarea; que “es muy divertido contar historias sobre los libros” (UG-E-009). Por su parte un docente señala “cuando realmente encuentras el libro correcto, cuando realmente encuentras ese, eso que te atrapa, es cuando vas a agarrarle el amor a la lectura, es cuando te vas a interesar” (UG-M-001). Más allá del gusto por la lectura, un estudiante afirma “no participo en actividades de fomento a la lectura porque me da pena que todos me vean” (CA-E-018). En otro caso, “me tocó participar en una obra y leer un cuento y se sintió la emoción de que los demás te vieran y saber que comprendiste bien todo para poder expresarlo a los demás” (CA-E-014).

El gusto por la lectura también se relaciona con el tipo de texto que prefieren los estudiantes, algunos de ellos dicen que les gusta el género de terror o suspenso, generalmente que sean novelas juveniles y hasta románticas, porque ello le permite imaginarse cómo va a ser la historia.

5.2.3 Obstáculos para la lectura.

Dentro de los obstáculos para la lectura existen diversos aspectos que fueron señalados por los entrevistados desde la situación económica de las familias, el grado de estudios de los papás, la falta de espacio en los hogares para llevar a cabo la lectura, así como las problemáticas propias de las familias que hace que los estudiantes se sientan inseguros. Otro aspecto, que los docentes señalaron es el proyecto de vida de los propios estudiantes, ya que se espera que sigan los pasos de sus padres, que generalmente están dedicados al campo, así encontramos que un docente dijo que “los mismos papás les dicen “pues ahí está la tierra”, yo ya no la puedo trabajar, te vas a quedar con ella, ahí tengo mi sembradío, ya no estudies, nada más me genera gasto, mejor ve a ayudarme a producir” (UG-M-001).

En esta investigación establecimos dos elementos que nos parecen relevantes: uno, referido a la infraestructura, a los recursos y materiales con los que cuentan las escuelas para el fomento de la lectura y los que tienen los estudiantes en sus propios hogares. Incluimos como segundo aspecto el impacto de la pandemia en la pérdida de aprendizaje, específicamente de la competencia de lectura, ya que muchos entrevistados, sobre todo autoridades, docentes y tutores, afirmaron que efectivamente la pandemia sí fue determinante para que los y las estudiantes tuvieran afectaciones negativas en su desempeño escolar.

Respecto de la época de pandemia, uno de los principales problemas fue la señal de internet, pues no todos cuentan con el servicio. Un estudiante comenta “teníamos clase en línea a distancia y a veces se iba la señal, pues se cortaba nada más de repente” (UG-E-004). Un director señala que

había personas que no contaban ni con WhatsApp, y por eso costaba mucho entregar materiales y tareas en la época de pandemia y afirma “la lectura, ahí sí nos falló, nos falló muchísimo la lectura” (CA-D-002). También indican que “cuando regresamos de la pandemia, ya no querían escribir todo era en computadora, entonces la ortografía, la redacción, todo eso sí se vio afectado” (S-001).

Otro de los obstáculos que se perciben es la inseguridad y las burlas que sufren aquellos que no leen bien por parte de sus compañeros, un estudiante comenta “en mi salón hay un niño que sí le cuesta mucho leer y lo ponen a leer y no comprende muy bien las cosas, creo que tiene un problema de dislexia y luego mis compañeros se burlan de él y como que lo hacen sentir mal” (CA-E-010). Se advierte que los estudiantes se dan cuenta que la burla es una mala actitud, ya que representa una falta de respeto para los demás. Así encontramos expresiones como las siguientes: “me da pena que todos me estén viendo cómo leo, y si me equivoco que se vayan a reír de mí” (CA-E-012); “siento que leo muy feo y me trabo mucho con las palabras que no entiendo” (JOD-E-027) “me cuesta leer y me cuesta saber lo que estoy leyendo para contestar las actividades o porque luego, me da pena leer enfrente de todos” (RR-E-048); “porque casi no leía cuentos ni nada de eso, como no tengo en mi casa, no leía” (RR-E-049).

En la infraestructura, un problema recurrente es la señal de internet, bien sea por la situación geográfica o por la ineficiencia del servicio, dice una directora “tenemos internet tres minutos porque todo mundo quiere y el servicio es muy ineficaz, entonces no contamos con biblioteca, como las únicas bibliotecas pequeñas que tenemos son las de las escuelas y observen, son libros poco atractivos” (UG-D-001). Otro

director señala que pese a las gestiones “no hemos podido obtener en este caso apoyo para poder tener una biblioteca digna” (CF-D-004). Un estudiante expresa que donde más lee es en internet “porque hay libros ya digitales donde ya vienen los pdf’s” (CF-E-032). Por su parte, en la supervisión afirman “todas las escuelas tienen sus bibliotecas, unas más pequeñas, otras más grandes, porque Telesecundaria se caracteriza por tener una biblioteca de aula y una biblioteca escolar, entonces si bien la infraestructura no corresponde a las necesidades, en muchos casos sí se tienen libros” (S-001). Respecto de los recursos informáticos solo hay una escuela de medios bien desarrollada, en los demás casos cada docente lleva su computadora (S-001).

5.2.4 Consecuencias de la pandemia COVID 19.

La pandemia fue un evento inesperado para el cual no se tenía preparación acerca de qué métodos pedagógicos, administrativos y organizacionales utilizar, pero la solución fue trabajar a distancia mediante clases vía zoom o por alguna plataforma *Learning Management Sistem* (LMS), pero muchos estudiantes no entregaban las tareas o no se presentaban a las sesiones porque no contaban con los dispositivos pertinentes o no tenían servicio de internet. A inicios del ciclo escolar 2019-2020, la supervisión había prohibido el uso de celulares para comunicación entre padres y maestros, pero cambio la instrucción durante la pandemia ya que, el celular, fue el medio de comunicación con el que más se trabajó durante la pandemia.

Lo anterior implica que existieron afectaciones en la dinámica del trabajo docente-alumno, en parte porque los docentes no contaban con la habilidad para trabajar en las LMS y tuvieron que capacitarse o actualizarse en su uso; por otro lado, sobresale la brecha de acceso a servicios tecnológicos, de manera más sensible en los hogares de los estudiantes.

El segundo año de pandemia, ya se tenía identificada la estrategia que más les ayudaba - círculo de lectura- leían un libro por mes o lecturas seleccionadas y realizaban informes de lectura / resúmenes / esquemas / mapas mentales / cuadros sinópticos. El trabajo de la lectura se siguió realizando, aunque no impactó en la misma magnitud en comparación con el trabajo que se realizaba en las aulas.

Antes de pandemia los maestros veían todos los contenidos señalados en los programas. Durante la pandemia, a nivel nacional, se implementó la estrategia de los APIS, donde el

docente solo enseña los contenidos que se consideraban fundamentales e imprescindibles. La selección de contenidos se eligió en el consejo técnico escolar: se tuvo un diálogo con los docentes de todos los grados, para identificar los contenidos de progresión para no afectar el siguiente grado escolar, se revisaron los planes y programas de estudio para ver la gradualidad y seleccionar los contenidos a enseñar.

Cuando se estabilizó el trabajo académico, los y las estudiantes mandaban cuadernillos y actividades. Las y los docentes conformaron grupos para tener reuniones por videollamada para atender dudas; se conectaban por horarios, se retomó el trabajo de manera progresiva, primero por grupos pequeños y después fue aumentando hasta que se normalizó. Quienes no podían conectarse a las videollamadas se les encargó trabajo por medio de lecturas.

5.2.5 Desempeño académico.

El desempeño académico lo entendemos como los resultados de las evaluaciones que realizan los estudiantes y los relacionamos con el abandono y rezago escolar, así como, la posibilidad de lograr un proyecto de vida. También entendemos que la adquisición de la lectura es un factor importante que influye en el desempeño, en el cual son relevantes los obstáculos antes indicados.

Para los directores, un obstáculo importante para las y los estudiantes es la parte económica: “la situación económica es otra desventaja”, “en la mayoría de las casas no hay ningún lugar asignado para llevar a cabo una tarea o para llevar a cabo una lectura” (UG-D-001). Los docentes indican que muchas veces la lectura sólo se hace por compromiso para cumplir con la tarea “hay una falta de interés hacia lo que es no solamente la lectura, sino a lo que es el estudio” (UG-M-001). Para los tutores es importante que los temas de las lecturas sean de interés para los estudiantes, indican “si es algo que no le llaman tanto la atención, pues igual ella no le está prestando atención por lo mismo y tiene que volver al repaso para comprender bien” (CA-T-005). Los docentes consideran que es una desventaja cuando se obliga a los alumnos a leer, “es una desventaja que los y las estudiantes no estén motivados”; además, “si le encargas un texto y nunca se lo vuelves a revisar, los desmotivas” (CA-D-002).

En el desempeño académico relacionado con la competencia de lectura, ya se indicó que los promedios generales en México están por debajo de lo aceptable, lo cual indica que hay un rezago en la adquisición de esta competencia. Para las y los estudiantes, un factor fue la pandemia por COVID 19: “afectó mucho pues digamos que bajaron significadamente

mis calificaciones en la escuela, a la hora de que empezó la pandemia y pues todo como era en casa, ya como que no hacia el esfuerzo" (UG-E-002). Para los docentes un problema también son las políticas educativas, ya que el sistema "desafortunadamente ha llevado a decir, pues, aunque no sepa leer, pero pues lo tiene que pasar" (UG-M-001). También los estudiantes señalan que, aunque te cueste leer, si entregas todas tus actividades "sí sales de la escuela, aunque no sepas leer" (CA-E-012).

6. Hallazgos preliminares.

6.1 Análisis pedagógico.

En las entrevistas realizadas en esta investigación LCRISA, los estudiantes y tutores a los que se entrevistó, consideran que la competencia de lectura se basa en la fluidez y velocidad que tiene el ser humano al momento de leer un texto; dejando de lado lo que la investigación de (Caracas y Ornelas, 2019) establece como comprensión lectora, pues estos autores señalan que la comprensión es resultado de una lectura estratégica y autorregulada, que implica una lectura dirigida por un objetivo claro y reconocible, que favorecerá el ordenamiento del pensamiento y el uso del idioma.

Algunos estudiantes encuestados muestran una idea sobre la comprensión de lectura al relacionarla con la capacidad para comprender un texto y analizarlo con el fin de otorgar un sentido a lo que leen, en concordancia con lo que establece Ocaña (2022), basado en la definición de comprensión lectora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) la comprensión lectora es una destreza lingüística que posibilita la interpretación de textos, la mayoría de estos estudiantes exhiben un concepto incompleto del significado de lectura, al relacionarlo únicamente con la capacidad de leer en términos de decodificación y no de interpretación, análisis o comprensión de los textos, entendiendo con ello que la comprensión lectora existe al decodificar de manera continua y sin interrupciones, lo cual no remite al lector a involucrar su actitud, experiencia o conocimientos previos, al momento de realizar su lectura, situaciones necesarias para desarrollar la comprensión lectora (Ocaña, 2022).

En las entrevistas realizadas en la investigación LCRISA se

identifica que son pocos los jóvenes que tiene acceso a libros en casa, pues la mayoría de los padres de familia no tienen el hábito de la lectura y no cuentan con los recursos económicos para su compra. Este elemento afecta notablemente el desarrollo de la competencia de lectura, pues se relaciona positiva o negativamente con la importancia con la que los padres conciben a la lectura frente a sus hijos, su hábito lector, el modelamiento de la lectura, la presentación de esta como una actividad satisfactoria y la socialización lectora en el hogar.

Nos comenta Fernández (2021) sobre la evidencia que algunos factores sociales que inciden en la lectura son los problemas económicos que obstaculizan el acceso a libros, la tendencia a lo inmediato, la búsqueda de información digerida en medios de comunicación, la incapacidad del estudiante para realizar actividades en solitario, así como la existencia de estereotipos negativos hacia los lectores; los docentes, en las entrevistas realizadas, afirman que la ausencia de libros en casa; la falta de interés, hábito y fomento de la lectura por parte de los padres, así como los problemas económicos que impiden el acceso a libros, son factores que efectivamente obstaculizan la lectura y la comprensión de textos.

Para Castro (2020), particularmente rescata que el alto grado de marginación en estudiantes de telesecundarias representa la principal limitante para el desarrollo académico (Santos, 2001; INEE, 2006), lo cual también logró identificarse en lo expresado por diversos alumnos y alumnas encuestadas de la zona, quienes expresan que además de estudiar contribuyen a los trabajos familiares, en algunos casos en el campo, disminuyendo su visión hacia otras áreas profesionales.

De la misma manera, se identificó en las entrevistas, que el clima familiar afecta el rendimiento académico de los estudiantes, en este caso en la comprensión lectora, dado que la mayoría de los alumnos y alumnas encuestadas manifiestan la falta de hábitos de lectura o apoyo en casa para actividades que involucren el desarrollo de esta competencia; uno de los factores que influye en esta problemática es el nivel de escolaridad máximo que han alcanzado los padres encuestados, pues la mayoría apenas logró completar la primaria y en contados casos la secundaria, esto representa una limitante a su vez en el desempeño de los alumnos, tal como se expresa también en el estudio de Castro (2020).

Domínguez (2020) destaca la relación que existe entre comprensión lectora y TIC en los escenarios áulicos, pues permite un mejor desarrollo de dicha competencia en los estudiantes. Es importante mencionar que desafortunadamente por los contextos sociales, no todas las escuelas tienen acceso a este tipo de tecnologías, este es el caso de la mayoría de las escuelas del estudio LCRISA, pues de acuerdo con las entrevistas recabadas, pocos son los estudiantes que tienen acceso a internet o a un dispositivo tecnológico y por la ubicación geográfica las escuelas tampoco lo tienen.

Los estudiantes entrevistados con acceso a algunos medios tecnológicos mencionaron que es el medio que favorece su desarrollo de lectura y escritura, pues hacen uso de las redes sociales, lo cual deriva en un léxico limitado y carente de estructura. Este tipo de práctica denominada "texting", referido al sub-lenguaje adoptado de las prácticas de escritura en las redes sociales, disminuye la comprensión lectora de los y los estudiantes de telesecundaria; esta situación se observó en el estudio LCRISA y en el realizado por Castillo (2018).

Como lo mencionan las entrevistas realizadas en la investigación LCRISA, se identifica que los profesores consideran la lectura como una competencia para la vida, pero las estrategias que implementan son aquellas que les solicita la supervisión escolar y debido a la gran cantidad de trabajo administrativo que implica se ven desanimados en su uso; Fernández de Castro y Ramírez (2021) enfatiza la necesidad de que los docentes reflejen el gusto por la lectura, pues considera que cuando los profesores contagian a sus alumnos este gusto y hábito lector, la comprensión de estos últimos se favorece.

De acuerdo con Viramontes, et al., (2019), uno de los elementos que deben considerar los docentes para el desarrollo de esta competencia en los estudiantes es el uso de diversidad de textos, géneros y contextos comunicativos, con una variedad de propósitos conscientemente establecidos, otorgando sentido al texto, en situaciones de comunicación, que incluyan y animen a estudiantes a incursionar en actos de lectura que les aporten la información necesaria para su vida y, si es posible, para hacer esta actividad más placentera; de igual modo, la evaluación de la lectura debe aportar insumos que provoquen al docente a actuar en consecuencia de los resultados obtenidos y de la información general que aporta, cuantitativa y cualitativamente, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes encuestados en la investigación LCRISA plantean la necesidad de capacitación y acceso a recursos de infraestructura y digitales que permitan el desarrollo amplio de la competencia de lectura. Además, manifiestan que la comprensión lectora favorece y contribuye el desarrollo formativo de estudiantes para todas las disciplinas escolares, así como su desarrollo en sociedad, económico y cultural, por

lo cual comentan que están en la completa disposición para capacitarse.

El estudio de Rojas et al., (2021), refiere la necesidad y responsabilidad del profesorado para desarrollar procesos metodológicos que les permitan identificar las necesidades de los estudiantes y, por ende, intervenir en el aula considerando las características del grupo, de manera tal que sean capaces de movilizar los saberes de las y los estudiantes, de acuerdo con su contexto social y educativo, conociendo y aprendiendo a su vez de ellos para adaptar su práctica docente.

Durante las entrevistas realizadas en la investigación LCRISA, se identificó que los jóvenes en pocas ocasiones utilizan estrategias metacognitivas, si bien algunos de ellos estudian más lento cuando el tema es difícil o prestan atención conscientemente a las explicaciones de temas importantes, muchos no confían en sus capacidades y se encuentran poco motivados hacia la lectura, pues no es una actividad que les sea placentera. Lo que directamente se constituye en un obstáculo a tener en cuenta para adquirir la habilidad lectora (RuvalcabarEstrada et al., 2021; Gómez y Sanabria, 2018; Nasab y Motlagh, 2015).

En el análisis de entrevistas tanto a docentes, directivos y estudiantes, se identificó el uso de estrategias de lectura como el cuentacuentos, lector acompañante, lectura robada, interpretación de obras, entre otras actividades de fomento a la lectura, que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar en las escuelas telesecundarias de la zona; sin embargo, este tipo de estrategias se llevan a cabo bajo una periodicidad determinada y no se relacionan con actividades de lectura fuera de la escuela, por lo que el hábito de la competencia de lectura se ve limitado a periodos definidos, además de

identificar que no existe como tal una continuidad en los estudiantes para estos programas, aunado a ello carece de una herramienta de valoración del avance de la comprensión lectora en los estudiantes que derive de estos programas. La estrategia del libro mensual parece ser adecuada, pero es necesario que se evalúe el avance y cumplimiento de la actividad por parte de los y las estudiantes, ya que en diversas entrevistas, quedó en evidencia que los docentes no hacen un seguimiento y evaluación de la misma.

En esta investigación se identificó que los estudiantes y padres de familia no cuentan con hábitos de lectura que desarrollen por iniciativa propia en horarios extra-clase. Tal como lo menciona Morales (2023) al mostrar en su estudio que la promoción de la lectura no ha sido una constante en la consolidación de la educación a nivel secundaria, por lo que establecer como argumento discursivo el hábito de lectura en México representa un tema de dificultad, cuestionando inclusive si el país es o ha sido de lectores.

La racionalidad medios afines no se cumple porque, aunque existe una diversidad de programas (medios) para contribuir a la formación de la competencia de lectura en los estudiantes, los resultados de las evaluaciones escolares, nacionales e internacionales, a lo largo de los últimos años, indican que no alcanzamos los 50 puntos de 100. Entendemos que falta incluir la cultura de la evaluación de cada programa para conocer su eficacia con relación al objetivo, con lo cual, es necesario alinear los medios que mejor contribuyen al fin buscado para lograr la competencia de lectura.

6.2 Análisis organizacional.

El estudio del fenómeno organizacional en la enseñanza de la competencia de lectura en Telesecundaria nos remite a las categorías de análisis o estudio como son: la dirección, administración y cooperación. Sin embargo, el trasfondo teórico del institucionalismo sociológico, el cual se utiliza en esta investigación nos señala una serie de hipótesis a descartar o confirmar vía la hermenéutica del discurso de los actores organizacionales. Con lo cual estaremos en la condición de construir explicaciones sobre cómo se organiza la enseñanza de la lectura en la zona escolar.

Las hipótesis que guiarán este estudio son las siguientes: H1 existe una estructura formal y una informal que conviven al mismo tiempo en la organización; H2 la estructura formal no realiza la operación de facto porque la estructura informal es quien opera en la realidad social; H3 existen reglas institucionales que son adquiridas por la organización en forma de mitos que tienen una apariencia de solución racionalizada pero no está relacionada con la eficiencia ni la eficacia de los resultados; H4 los mitos organizacionales son adquiridos por la organización para tener legitimidad y asegurar su supervivencia.

Ahora bien, partimos, de la idea donde la Estructura Formal de la Organización (EFO) (ver Figura 8) es la solución racional por excelencia para administrar proyectos sociales como es en este caso la educación, donde la burocracia se erige como la opción plausible número uno. Su composición es posible entenderla desde dos elementos primarios u originales que son la política y la administración, la política entendida como la acción orientada a definir lo que será valioso, aquello hacia donde se tiene que dirigir la conducta y acción de

los integrantes de un determinado grupo de personas. Por otro lado, la administración es la forma de llegar o realizar el fin que se considera valioso; de esta manera la política y la administración dan paso a otro elemento, entendido como solución racional, que es la organización, la cual desarrollará una EFO para “asegurar” cumplir con el fin determinado por la parte política; es por lo que esta investigación emplea la EFO como medio para comprender cómo se organiza la enseñanza de la competencia de lectura.

La EFO inicia como abstracción, pero con el tiempo se convierte en realidad empírica la cual, al mismo tiempo convive con la Estructura Organizacional Informal. La EFO por lo regular responde en su constitución a las Demandas del Ambiente Institucionalizado (DAI) a través del Cuadro de la Organización (CO), el Trabajo Técnico (TT), la coordinación y el control, lo cuales en su conjunto buscan establecer orden a lo largo y ancho de la organización con una integración cohesionada. A su vez, la EFO se afirma en la idea de que el conjunto de sus componentes genera condiciones para que sus actores internos y externos utilicen una racionalidad de medios afines, la cual hace posible la interacción de la organización con su contexto en tanto que enfrentar problemas, solucionarlos y alcanzar sus fines, metas u objetivos. Dicho de otra manera, se acota la incertidumbre y lo contingente de la realidad empírica para dar paso a rutinas, juegos repetidos y certezas sobre las cuales desarrollar la acción social.

La EFO frecuentemente recurre a Reglas Institucionales (RI), entendidas como aquellas prácticas “autorizadas” o mejores prácticas en determinado ambiente, donde una persona, un grupo e incluso otra organización o la misma ley, le establecen como proveedora de legitimidad porque contribuyen el aseguramiento de la existencia de la organización en su

ambiente, pero también, proporcionan legitimidad, que se traduce en confianza por parte de los actores internos, pero sobre todo en los externos. En ocasiones, esas RI al ser adquiridas por la organización en su EFO las institucionaliza, es decir, se apropia de ellas pese a no estar relaciones con un incremento en la eficiencia, es más, la reduce, pero como ya se mencionó, aporta legitimidad; en este caso la RI concibe en la organización como mito y ceremonia, lo cual provoca que se genere una EIO porque las prácticas, acciones y procedimientos que implican son contrarios, por lo regular, a la EFO.

Los mitos en la organización se entienden como asimilaciones cognoscitivas en forma de reglas normativas que difícilmente son medios efectivos para conseguir resultados, pero proporcionan legitimidad. Por su parte, la ceremonia es el complemento del mito, en tanto que implica destacar alguna virtud, resultado o logro a través del reconocimiento público, el cual es independiente del resultado que se relaciona con el fin de la organización.

La EIO se entiende como un espejo de la EFO, aunque se diferencian en la fuente de sus componentes; mientras que la EFO tiene una fuente racional que busca medios adecuados para alcanzar determinados fines con menores costos y más beneficios. La EIO tiene como fuente el mito y la ceremonia, los cuales proporcionan legitimidad a costa de la eficiencia en los resultados, es por tal motivo que la integración de los componentes de la EIO se considera flexible o de flojo acoplamiento para convivir con la EFO.

La interacción entre los elementos de la Estructura Formal de la Organización (EFO) con los elementos de la Estructura Informal de la Organización (EIO) compone la Lógica

Organizacional (LO). Si bien la LO contempla esa dualidad que experimenta la organización también es cierto que dicha relación nos ayuda a comprender qué estado guarda la búsqueda de su fin. En el caso de esta investigación, el fin fue la formación de la competencia de lectura en las y los estudiantes de Telesecundaria de la zona escolar.

6.3 La organización formal e informal.

Dentro de las políticas, se destaca la directiva de apoyar a los estudiantes en su aprendizaje de la competencia de lectura. De igual manera es parte de las políticas el fomento de la habilidad de la comprensión lectora de manera, permanente así como organizar anualmente el programa de lectura; cada año se debe capacitar a docentes que se encargarán de la biblioteca escolar, en cada inicio de ciclo escolar se debe realizar la evaluación diagnóstica de las y los estudiantes y, mensualmente realizar el consejo técnico.

Otra serie de políticas se orientan a que los docentes implementen la estrategia de lectura de acuerdo con la dificultad o gradualidad de su grupo; ellos deben mandar bimestralmente informes del trabajo que están haciendo de lectura y anualmente se hace una mesa de cierre de trabajo.

La meta eje de la telesecundaria es atender a comunidades alejadas de la ciudad y proporcionar el servicio educativo. En relación con la formación de la competencia de lectura en Telesecundaria, la meta central es desarrollar una correcta comprensión lectora en los estudiantes, lo cual implica que las y los estudiantes se interroguen, reflexionen y asuman una postura en relación con la lectura; esta meta implica por otro lado reducir el rezago educativo, sin embargo, los responsables educativos tienen claro que existen factores como el contexto, la intervención de la comunidad, la familia y situaciones educativas propias del proceso enseñanza-aprendizaje, que intervienen en su conjunto para que no se logre en su totalidad el aprendizaje. Alcanzar la meta en comprensión de lectura en los y las estudiantes les posibilita alcanzar o mejorar su bienestar social, económico, cultural y personal.

Los programas constituyen la forma general en que se realiza el trabajo en la organización para la formación de la competencia de lectura en la zona escolar de Telesecundarias. Existen quince programas que implican una serie de procedimientos y logística para el conjunto de los actores educativos, pero principalmente recae en los docentes y estudiantes.

Sobre las funciones, se destaca que la subdirección tiene a su cargo diecisiete escuelas telesecundarias, donde el principal encargo consiste en ir a las escuelas para promover mejores prácticas de enseñanza, no solo a ver lo que sucede en el aula, sino realizar un acompañamiento. A partir de esta función se realizan más visitas, por parte del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), para revisar lo que sucede en las aulas, identificar las áreas de oportunidad y realizar una sugerencia pedagógica. Así mismo, realizan evaluaciones y elaboran una serie de informes.

Otras funciones de la supervisión escolar consisten en seguimiento, apoyo, orientación y gestión de materiales a los maestros, emitir convocatorias de los concursos, impartir capacitaciones a docentes en programas y estrategias para la lectura.

En las oficinas existe una jerarquía marcada y vertical que inicia con la secretaria de Educación de Veracruz (SEV) y sigue con la subsecretaria de educación básica; la subdirección de escuelas secundarias estatales; la supervisión escolar y culmina con las escuelas telesecundarias.

Los departamentos involucrados en la enseñanza de la competencia de lectura son el control escolar, que identifica en qué escuelas hay necesidades de enseñanza de la competencia de lectura. La biblioteca es otro departamento con un papel crucial en la enseñanza de la lectura.

Las prácticas identificadas para contribuir a formar la competencia de lectura en telesecundaria, son de manera general implementar las estrategias que la SEP impone para fomentar la comprensión lectora y cálculo mental. Con el fin de que estas estrategias funcionen se realizan programas, consejo técnico, capacitación con docentes y directores de escuela. Dentro de los programas y estrategias identificadas se encuentran: recuperación de conocimientos debido a la pandemia por COVID; liderazgo; block de contenido mensual sobre actividades de enseñanza; metodología de la enseñanza; programa de lectura dentro del cual se mandan lecturas de escritores veracruzanos, biografía del autor, cuentos, novelas, actividades que promueven la creatividad y la comprensión lectora; sobre evaluación formativa. Dentro de las estrategias para fomentar la competencia de lectura se utiliza la modalidad de concurso en oratoria, cuentacuentos y libro artesanal.

Una de las prácticas está orientada a realizar talleres de evaluación diagnóstica de la lectura y las matemáticas, con el fin de realizar valoraciones que sirvan de referencia para saber cómo está cada una de las escuelas en sus indicadores.

Otras estrategias orientadas al fomento de la lectura son el café literario, debates, lectura arrebatada, círculo de lectores, ferias, contar cuentos en público, mesas redondas, foros, lector acompañante, cinco más uno, diez más dos; a manera de una variante de metacognición para docentes se realiza la práctica de compartir estrategias exitosas en la enseñanza de la lectura, que involucra elaborar una memoria pedagógica de la lectoescritura.

Uno de los procedimientos a destacar consiste en el envío de material de apoyo a las escuelas como libros para la biblioteca

de aula y escolar, pero al 2024 ya no se hace porque la secretaria de educación ya no manda los materiales. Ahora se reparten paquetes de seis o siete libros. Otro procedimiento corre por cuenta de las y los directores para gestionar ante la secretaria de educación, el municipio y la sociedad de padres de familia, mejoras o incremento en la infraestructura de sus escuelas. De igual forma, todas las estrategias, programas, capacitaciones y concursos implican procedimientos para la supervisión, directores y docentes.

Un procedimiento que destacar es la aplicación del diagnóstico de conocimientos a inicio del ciclo escolar, el registro de los resultados en el sistema y, el análisis de los resultados para planear las actividades a realizar para trabajar en lectura, matemáticas y ciencias.

En cada una de las estrategias para fomentar la lectura, capacitación, consejo técnico, programas y concursos se espera un producto como son: la memoria pedagógica de la lectoescritura, el expediente de evaluación del diagnóstico, el programa de mejora continua o plan de trabajo anual, reporte mensual de la lectura del libro en una ficha bibliográfica (estudiante), resúmenes o esquemas de la lectura (estudiante), diagramas de la lectura arrebatada (estudiante) y proyectos y exposiciones sobre la implementación de estrategias consideradas entre otras.

La supervisión no recibe recursos económicos de ningún tipo para pagar por servicios básicos (teléfono e internet), sin embargo, la Secretaria de Educación exige estar al pendiente de correos, presentar en tiempo y forma la información a los directores, prestar el servicio de cursos para capacitación docente como puede ser en evaluación, prevención de la violencia, habilidades digitales, entre otros, pero del total de

curso sólo uno es para lectura. Otro de los servicios que se presta es instruir y capacitar en fomento de la lectura y la escritura a los encargados de la biblioteca escolar, quienes por lo regular son docentes descargados de sus horas frente a grupo. En este sentido, las escuelas prestan el servicio de biblioteca escolar como apoyo a sus disciplinas y a la estrategia de fomento a la lectura y escritura.

No se identifican en el discurso de los actores educativos reglas explícitas, con ello no se afirma que no existan reglas en la organización, más bien que la coordinación se realiza mediante una integración flexible de flojo acoplamiento en un ambiente de libertad para ejercer el criterio individual con base en la buena voluntad y la vocación por realizar las actividades lo mejor posible.

La actividad técnica principal es la supervisión a cargo de la zona escolar que realiza a las escuelas con el fin de asegurar una correcta operación académica de prácticas, procedimientos y programas. En la escuela encontramos las actividades técnicas en la impartición del plan y programas de estudio, así como en la operación del conjunto de programas porque tanto directores como docentes deben resolver múltiples y variadas situaciones, empezando con calendarizar y realizar el cúmulo que integran clases, programas, concursos, consejos técnicos, reuniones con padres, evaluaciones y atención a los problemas cotidianos.

La supervisión escolar cuenta con documentos en formato de guías y acompañamiento a las y los docentes para realizar controles en las visitas en las escuelas Telesecundarias de la zona escolar. Las evaluaciones diagnósticas que realizan las escuelas a las y los estudiantes. Los reportes mensuales del avance en las estrategias de lectura utilizadas por las y los

docentes. Así mismo, los consejos técnicos representan un control de situaciones académicas y administrativas. Cada año se hace una mesa de cierre de trabajo sobre las estrategias de lectura con la supervisión, directores y docentes.

Se encontraron algunas reglas institucionales en las formas de trabajo que podemos considerarlas debido a que son formas aceptadas, recomendadas que otorgan legitimidad. Entre las reglas están los programas para la lectura, los concursos, el uso de la biblioteca con sus libros, el consejo técnico, la capacitación y la evaluación, tanto diagnóstica como formativa.

En este punto del análisis organizacional resulta oportuno cuestionarnos, sobre cómo se genera orden en la organización; la Estructura Formal de la Organización es la encargada de establecer los mecanismos, dispositivos y elementos de interacción y comunicación necesarios para generar orden en la organización. Recordando que la EFO se concibe como una solución racional para alcanzar el fin de la organización que es “es atender a comunidades alejadas de la ciudad y proporcionar el servicio educativo, ante lo cual, la meta central es desarrollar una correcta comprensión lectora en los estudiantes”. La EFO trabaja en forma de un sistema abierto donde se fomenta la interacción entre el cuadro de la organización, la coordinación, el control y el trabajo técnico para que en conjunto se logre orden para alcanzar el fin y metas de la organización.

Otra pregunta eje en el análisis organizacional consiste en indagar de qué manera funciona la racionalidad medios afines en la organización, este tipo de racionalidad funciona a través de fijar programas, concursos, estrategias y reuniones colegiadas para alcanzar el fin y las metas que se desean alcanzar en la formación de la competencia de lectura.

La manera en cómo logra orden la EFO es vía el flojo acoplamiento entre el cuadro de la organización, la coordinación, el trabajo técnico y el control explica la lógica organizacional en la enseñanza de la competencia de lectura.

7. Modelo educacional.

7.1 Sustento teórico.

Nos referimos a un modelo educacional a manera de un conjunto de principios que orientan o dirigen el trabajo educativo que involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje donde los actores educativos conviven para alcanzar el aprendizaje de la lectura en un ambiente escolarizado construido por elementos racionales, de experiencia y estéticos. Un modelo educacional inacabado por definición para convivir en el medio social dinámico, cambiante y con relaciones complejas. A continuación, proponemos los trazos generales de un modelo para formar en el aprendizaje de la lectura.

Tomar como objeto de estudio a la lectura implica el desarrollo de una investigación fundada en el pluralismo y la complejidad, ya que son múltiples y variadas las perspectivas desde las cuales abordarlas. En principio, asumimos que, a partir del pragmatismo, el interaccionismo y el constructivismo es posible abordar el aprendizaje de la lectura en los y las estudiantes de telesecundaria en una zona escolar del estado de Veracruz. Sin embargo, al adentrarnos en las complejidades del problema y las propias percepciones de los actores educativos, observamos que, para comprender las brechas y rezagos de aprendizaje de los estudiantes en la habilidad de lectura, es necesario incluir elementos contextuales de corte teórico y metodológico.

Los primeros hallazgos fueron posibles utilizando la teoría fundamentada para el análisis de la información empírica recopilada. A partir de ello, nos adentramos en las discusiones desarrolladas en torno a la sociología de la lectura que se

encuentra íntimamente relacionada con la sociología de la cultura.

De ahí que, sin olvidar el referente pragmatista, nos ocupamos de la evolución de la sociología de la lectura, a partir sobre todo del interés que ella suscita en Francia y Estados Unidos, en el período de entreguerras, con un interés por democratizar la cultura y desterrar “malos” hábitos de lectura. A partir de ello, encontramos que existen distintos esfuerzos por realizar encuestas y mediciones de hábitos y efectos de la lectura, en la Escuela de Chicago y a partir de políticas públicas en Francia (Poulaine, 2004).

Por su parte, Nicolas Roubakine, de origen ruso pero inmigrante en Suiza, en 1907, realiza múltiples encuestas, interesado ya en las formas de apropiación de los lectores. En Estados Unidos con investigadores como Waples y Berelson, que posteriormente formarían parte de la Escuela de Chicago, las encuestas buscan “adecuar más eficazmente las decisiones políticas a los deseos de la población” (Poulaine, 2004, p. 18).

Entre 1945 y 1965, ya considerando la lectura como esparcimiento, son Dumazedier y Hassenforder, quienes desarrollan la sociología de la lectura con los primeros intentos de investigación-acción que les llevan a señalar que: “la lectura debe estimular la transformación del lector; este debe entonces aprender a sentir, comprender, comparar y juzgar para poder actuar” (Poulaine, 2004, 24).

En tanto que Robert Escarpit, en 1958, se ocupó de la sociología de la literatura.

Escarpit insiste con frecuencia en el papel fundador del lector en la existencia del texto, llama la atención

sobre la diversidad de las lecturas (reivindicadas o menospreciadas, de literatura o de subliteratura) y las formas de imposición que ejercen las elecciones del público culto sobre el popular... (Poulaine, 2004, p. 28).

De Certeau (2000) afirma que en el siglo de las luces (XVIII) se pensaba que el libro podría reformar a la sociedad, transformando costumbres y hábitos, era el "mito de la educación". En el siglo XX la información a través del libro se convierte en un dispositivo de represión que "da forma" al pensamiento e ideología popular. Así, "la represión ejercida mediante los dispositivos de este sistema de encuadramiento disciplinario postula todavía un público pasivo, "informado", tratado, marcado y sin papel histórico" (De Certeau, 2000, p. 179).

Posteriormente, se plantea la figura activa del lector que en cada lectura modifica el texto, lo hace suyo y lo recrea. Surge así una pluralidad indefinida de significaciones, en principio sólo reservada a los críticos que siguen siendo una élite intelectual (Bordieu y Chartier, 2003). Así, la lectura se convierte en una relación de fuerzas entre maestros y estudiantes (o productores y consumidores) en donde sigue siendo relegado el lector no erudito, ya que existen los "verdaderos" intérpretes que se consolidan como grupo de fuerza, al estar socialmente legitimados. Entonces, para De Certeau lograr la autonomía del lector, es necesaria para la transformación de las relaciones sociales, ya que ellas determinan la relación con los textos (De Certeau, 2000).

Para los años 70's del siglo pasado, de la mano de Pierre Bordieu se da un giro a los intereses de investigación, catalogando a la lectura como una práctica cultural; con el sustento de la teoría de los campos de Bordieu se busca comprender

aspectos como la identidad, diferencia y dominación, aunque se siguen privilegiando los métodos cuantitativos para ello. De ahí que “ya no se trata de medir progresos o elaborar estrategias para vencer resistencias, sino de comprender lo que construye el sentido y el valor para unos y otros” (Poulaine, 2004, p.p. 31-32). En este planteamiento aparece la distinción entre libros y novelas, existiendo la sospecha de que los encuestados no dan información verídica por temor a que sus lecturas “no sean apropiadas”; también queda en evidencia que la lectura tiene una visión pasiva, es lo que se hace en el “tiempo muerto”. Además, quedan las reminiscencias escolares de corte negativo y vinculado al fracaso, salvo la figura solitaria de algún maestro que estimulaba la lectura. Con Bordieu se establece la vinculación del valor literario con el dato estético, aunque algunos como Lafarge (citado por Poulaine, 2004), consideran que no es un dato estético, sino una construcción social.

Cuando Gérard (2004) alude al retroceso de la cultura, puntualiza cuatro hipótesis, derivadas de las encuestas y estudios del siglo pasado. Se tiene: a) el retroceso de la lectura en el grupo “escolarizado” sería efecto de la democratización del sistema escolar; b) la lectura dejaría su papel principal frente a otras formas de pasar el tiempo libre, como la televisión; c) la escolarización de la literatura la vuelve obligatoria y universal con lo que pierde su valor simbólico como entretenimiento; d) suponiendo que existe un retroceso, ello podría deberse (además de la pérdida del valor simbólico) a su “descalificación lúdica” como imposición de la lectura por parte de la escuela.

Peroni (2004) considera que la lectura no es una práctica lineal, sino que puede reformarse y evolucionar a lo largo de la vida, afirma que ello no es debido a una fragilidad del

orden social, sino a que la lectura depende estrechamente de la situación en la que se origina y adquiere sentido. Es la confrontación entre el mundo del texto (que organiza una literalidad, como dice Michel de Certeau) y el mundo del lector (con sus imperativos y sus búsquedas de sentido) lo que resulta o no posible, lo que resulta productivo o no de sentido (Peroni citado por Poulaine, 2004, p.p. 35-36).

Para Peroni, la lectura es una práctica cultural y, por tanto, se reconoce como un objeto social que está sometida a regulaciones axiológicas y normativas, que establecen que "leer es bueno", pero sólo las obras "valiosas". Como práctica, hay que especificar además que sus diferentes dimensiones varían en función de factores sociales diversos. Además, es una práctica que forma una identidad personal y social, y a la vez, es una expresión de esa identidad. En el ámbito de la investigación sociológica, una práctica puede ser observada (Peroni, 2004).

La lectura como actividad de recepción puede ser individual o colectiva pero difícilmente apreciable, se trata de una dimensión de la subjetividad del lector (Peroni, 2004). Es ahí donde se establece el gusto por la lectura que, al considerarla una experiencia, ofrece ciertas pautas para ser investigada. Por otra parte, la promoción de la lectura (al menos en Francia, afirma Peroni, 2004) se desarrolla hacia los lectores "débiles" o inexistentes para fomentar el ánimo lector.

De 1980 a la fecha, autores como Bernad Lahire desarrollan la discusión de la lectura como práctica de dominación y como recepción. Lahire construye una sociología de la lectura estableciendo que las "prácticas de lectura o escritura, al igual que otros comportamientos sociales, no pueden separarse del contexto en que se desarrollan" (Poulaine, 2004, p. 45)

En sociología de la lectura, Lahire (2004) inicia con una serie de preguntas a los sociólogos de la cultura, que ponen en evidencia su posición:

¿Podemos estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como la lectura? ¿No se destruye la relación mágica que existe entre las obras y sus lectores tratándola como cualquier otro objeto de estudio? ¿Podemos y debemos analizar y a fortiori medir y calcularlo inefable, lo inmaterial, el amor? (Lahire, 2004, p. 9).

Afirma, además, que los datos estadísticos deben interpretarse a partir de preguntas que pongan en contexto las condiciones sociales y culturales en que se producen.

Para Lahire (2004), siguiendo a Bajtín y Bordieu, en la apropiación del texto a través de la lectura, hay que distinguir entre: disposición estética y disposición ético-práctica.

La disposición estética supone que la forma artística (el estilo, la manera, la representación) se privilegia con respecto al contenido o a su función; de esta manera se opone a la disposición ético-práctica que rechaza la disociación forma/función, forma/contenido, modo de representación/contenido representado... (Lahire, 2004, p. 181).

En este sentido, hay diferencias sustanciales entre los lectores profanos y los lectores “cultos” en la forma de apropiación de los textos, al grado que (señala Lahire) los primeros son ignorados “por la teoría de los campos de producción cultural” de Bordieu, referida sobre todo a los lectores profesionales y sus luchas de poder (Lahire, 2004).

La experiencia por otra parte es un asunto enteramente individual, que están diferenciada por las propias condiciones culturales y sociales propias de cada lector. Por tanto, afirma Lahire la lectura como experiencia social no se puede abordar desde la sociología del consumo social, sino en el marco de una teoría de la acción individual (Lahire, 2004, p. 188).

Aunque se aprende a leer en la escuela y ésta se convierte en la matriz fundamental de socialización del libro, el gusto por la lectura de una obra literaria determinada no puede deducirse de una disposición cultural (ética o estética) y de un volumen (escaso o no) de capital cultural; no puede adjudicarse a un único criterio social de especificación, a saber, la posición en el espacio social (Lahire, 2004, p. 188).

A partir de esta evolución epistemológica y metodológica de la sociología de la lectura, en este libro, seguimos la teoría de los campos de Bordieu (1987, 1988, 1991) para construir los campos de actuación en torno a la lectura de los estudiantes de telesecundaria, y utilizamos el pragmatismo de Dewey (1916) para contextualizar la lectura como una práctica sociocultural y la capacidad de actuación lectora como una experiencia estética, mediada por el juego.

Al considerar la lectura como una práctica cultural es importante tener en cuenta que los escenarios escolarizados son limitantes para acceder a una estética de la lectura que prioriza factores sociales, económicos y emocionales que posibiliten el gusto por la lectura como una categoría intrínseca, en donde confluyen el sentido estético, la imaginación, la emoción, con relación al proyecto de vida. Por tanto, el modelo educacional se dirige a promover un sentido de lectura centrado en la estética y el gusto a partir

de los campos de actuación, dejando en segundo plano el contenido formal sobre las técnicas de lectura; las técnicas didácticas para la enseñanza de la lectura, utilizadas por las y los docentes se consideran pertinentes pero condicionadas a mantener una coherencia y seguimiento personalizado. La cooperación y comunicación entre docentes de la misma escuela, así como entre los niveles educativos.

La teoría educativa contemporánea permite el debate teórico de los fenómenos educativos, tal como el pensamiento crítico (Morales, 2010). Para Bourdieu (2000) sólo el conocimiento que se desarrolla a partir de la problematización teórica y la discusión empírica puede ser considerado como pensamiento crítico. Es cuando se llega a su definición; razonamiento en él convergen el análisis epistemológico y el científico social con el objetivo de comprender la realidad, pero, además, cuestionar las formas en que esta realidad se comprende (Morales, 2012). El análisis del papel o lugar que ocupa el pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea, se encuentra basado principalmente en los dos aspectos educativos que posee; la pedagogía y la teoría crítica de la educación (Morales, 2014).

De manera sintética, la teoría crítica de la educación se inclina mayormente a lo académico y la pedagogía crítica se caracteriza por enfocarse hacia la práctica, la praxis; lo anterior significa que lo que concierne a la pedagogía crítica es realizar un trabajo educativo basado en el diálogo, razón por la que es dialéctica, en procura que los individuos tomen conciencia de las condiciones de opresión que se presenten, con el objetivo de construir una nueva realidad, donde no exista la dominación ni la desigualdad (Freire, 1975, 1978).

A partir de lo citado anteriormente, es necesario definir el concepto de realidad educativa, el cual será entendido como la construcción del sujeto social en el mundo, es decir, considerando aspectos políticos, culturales e institucionales en un determinado tiempo y lugar bajo la acción fundamental del diálogo (lenguaje) para su relación como ser pensante con la enseñanza y el aprendizaje pragmático, considerando como eje de tensión sociedadcomunidad-escuela (Játem et al., 2020).

Es entonces que cobra relevancia plantear la experiencia áulica situada, misma que pretenda ser una réplica de la realidad social del estudiante con el fin de permitirle trasladar sus vivencias para problematizar situaciones presentes y establecer soluciones. En tanto, estas experiencias que adquiera el estudiante de manera situada lo encaminarán hacia la reflexión y generación de conocimiento, el cual posteriormente puede utilizar en beneficio para la resolución de futuras situaciones, es decir, lo conducirá a la formación de su pensamiento crítico. De esta manera se favorece la educación progresiva. Baraldi (2021) retoma a Dewey como uno de los pedagogos más reconocidos y su introducción de la educación como proceso de instauración de experiencias como una idea vigente en la educación, dado que este último hace referencia a que cualquier situación puede contextualizarse dentro de la experiencia, la cual permite al individuo construirse y reconstruirse de acuerdo con sus vivencias, transitando por una realidad problemática que se transforma continuamente.

La realidad educativa de los estudiantes de telesecundaria, observada en las entrevistas realizadas referentes a la competencia de lectura, carecen de uno de sus aspectos fundamentales que es contar con actividades áulicas que

sitúen su contexto social, cultural o político, dado que a lo largo de las entrevistas expresaron que a pesar de contar con dinámicas para el fomento a la lectura éstas son establecidas de manera general sin afianzarse a su cotidianidad. Es en tanto que, en este aspecto, la realidad educativa referente al rubro de comprensión de lectura en estos estudiantes, no se basa en la experiencia educativa y no representa situaciones problemáticas en las que el estudiante pueda desarrollar la reflexión para ofrecer soluciones, siendo contrario a lo que plantea el pragmatismo y al pensamiento crítico; parámetro principal en la educación de la década de 2020.

7.2 Capacidad de actuación.

De acuerdo John Dewey (1963), la experiencia educativa corresponde al desarrollo que permite a los estudiantes situarse y adaptarse a las circunstancias, lo que posibilita su aceptación a experiencias diferentes en el futuro. En tanto, esta experiencia representa una interacción entre el presente y el futuro y, en consecuencia, la transacción y transformación recíproca entre el Yo y el ambiente; luego entonces, para que una experiencia educativa se manifieste el docente debe observar en ella las dos dimensiones que la constituyen: la continuidad y carácter interactivo y el estudiante encontrar sus efectos en el tiempo, es decir, en el aumento de su capacidad de actuación, en posteriores experiencias.

Derivado de lo expresado anteriormente cobra relevancia la introducción del concepto de capacidad de actuación, la cual se define con base en el enfoque pedagógico de William James mismo que refiere que ésta representa la habilidad para responder ante determinadas situaciones actuando de una forma u otra “sin negar la naturaleza de los impulsos psicológicos y de la vida mental en general” (Castillo, 2006 citado por Thoilliez, 2013, p. 94) y, que se construye con base en la observación y reflexión de la práctica educativa (Hodson, 1999, 2003), entendiendo a la práctica educativa como la “realidad” que se vive en aula, volviéndose el medio en el que se representa el contexto social, cultural y económico del estudiante dirigido hacia el razonamiento y la solución de problemas (Hodson, 1999, 2003). Es entonces que, el aula debe ser considerada como el “laboratorio” donde se desarrolla la práctica educativa, realidad social situada y plural del estudiante, es decir, el espacio donde el profesor y el estudiante se interrelacionan para desarrollar las habilidades y destrezas de la lectura del alumno. El

concepto de “laboratorio” recobra significancia y simbolismo considerándolo como el sitio en el cual se desarrolla la práctica educativa que propicia la experimentación de vivencias para probar teorías, ideas, y creencias y, posteriormente, conducir al estudiante a cuestionarlas y valorar sus consecuencias, haciendo posible su modificación y/o reconstrucción continua (Dewey, 1966).

De esta manera, se representan situaciones de la realidad sociocultural del estudiante para que cuando egrese y se enfrente a ella cuente con la habilidad para ejercer y desarrollar su capacidad de actuación, asumiendo epistémicamente la posibilidad de construirla rompiendo de esta forma con el funcionalismo que se ha desarrollado a lo largo de la historia en el sistema educativo.

De acuerdo con los exponentes del pragmatismo americano James y Dewey, el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la transferibilidad de situaciones representan los elementos que permiten formar la capacidad de actuación al considerarse los responsables de que el estudiante desarrolle la comprensión y el análisis de situaciones, la identificación de problemas y, finalmente, genere apertura a nuevas experiencias de su entorno como individuo y ente social.

Se observa la relación entre la voluntad del individuo con la capacidad de actuación, al ejercer esta habilidad con base en conocimientos, ideas, pensamientos, creencias y valores de manera tal que tome decisiones informadas y éticas, es decir, con base en su pensamiento crítico.

En la posmodernidad, el contexto sociopolítico en el que se encuentra inmerso el sistema educativo mexicano establece como modelo educativo a la Nueva Escuela Mexicana (NEM),

misma que posee un enfoque pedagógico crítico, humanista, comunitario e integrador que demanda aprendizajes basados en la contextualización regional y local del estudiante (SEP, 2022), razón por la cual el pragmatismo americano que plantea Dewey (1963) encuentra lugar dado que plantea que el valor del conocimiento está en su practicidad y utilidad y, que sólo puede generarse mediante la experiencia educativa.

Desde el pragmatismo, la “práctica” y la “experimentación” representan la vía que permite alcanzar el conocimiento, la cual implica el camino para la construcción de creencias, identificación de problemáticas, emisión de juicios, propuestas de solución y, finalmente el logro de la toma de decisiones. La práctica por su parte asume el rol de aplicación del conocimiento en un contexto social, medio que permite experimentar situaciones empíricas deconstruyendo y reconstruyendo creencias y adaptando acciones para resolver problemas con base en decisiones fundamentadas en el conocimiento. La experimentación se vuelve entonces indispensable para establecer condiciones de utilidad y practicidad de las creencias.

En consecuencia, se considera que el principal instrumento que permite la construcción de creencias que se acoplan al entorno es la experiencia, misma que debe ser dinámica bajo un proceso ininterrumpido de reflexión y deducción. Las creencias conducen las intenciones del estudiante y las culminan en actos afianzados desde el conocimiento generado por sus vivencias, mismo que otorga la seguridad para establecer como individuos los hábitos que determinan sus acciones, posicionándose en condiciones para actuar de una manera específica. En tanto, las creencias le impactan de manera positiva otorgándole tranquilidad y satisfacción.

Particularmente, para el desarrollo de la habilidad de lectura en los estudiantes de telesecundaria, se hace latente la necesidad de generar creencias, basadas en las experiencias educativas, que se relacionen con el impacto positivo que puede proveer el hábito de la lectura; de tal manera que sus creencias al respecto sean tales que realmente puedan orientar sus acciones a la adquisición de esta habilidad, que le permitirá finalmente formar su capacidad de actuación en su entorno. El lograr que el estudiante de manera crítica y reflexiva asocie y afiance esta creencia, originará que rechace las creencias que no se relacionen con este desarrollo, conduciendo así al resultado esperado (Pierce, 1988).

7.3 Campos de actuación.

Los campos de actuación, desde la perspectiva de la presente investigación, se definen como el espacio de interrelación donde coexisten diversos agentes en la búsqueda de una transformación crítica; al hablar de este tipo de campos en la competencia lectora, se está hablando de un espacio definido donde existen relaciones de complementariedad entre actores (docentes, directivos, tutores y estudiantes) que buscan el desarrollo de la competencia lectora.

Es importante señalar que la lectura se observa como un elemento cultural, es decir, como práctica sociocultural en la que intervienen diferentes actores. Asumir de este modo la lectura, elimina toda visión funcionalista y estructuralista de la misma, pues reducir un texto sólo a sus componentes formales, como resultado de una actividad escolar, deja de lado la idea que “la lectura constituye en sí y para sí un hecho cultural, dinámico y multidimensional, dado que son las dimensiones histórico-culturales e histórico-políticas las que han marcado esta milenaria práctica” Romero et al., (2017) de este modo se asocia la lectura a relaciones históricas, culturales, ideológicas e institucionales y permite llevar a la persona al posicionamiento de la realidad para tomar conciencia de las intenciones del autor del texto.

Es por lo anterior, que la presente investigación ocupa los campos de actuación, pues se cree que la educación formal no alcanza para trabajar la competencia de lectura como práctica sociocultural, puesto que las relaciones educativas formales que se generan a partir de la lectura no necesariamente acompañan a los agentes involucrados, sino que en ocasiones son contradictorias, esto debido a que la organización no propicia la cooperación y no centra

sus recursos en la adquisición ni en el cierre de las brechas, ya que cada actor trabaja desde su perspectiva y no se complementan ni buscan esa transformación crítica.

Ver la competencia lectora desde la idea de campo de Bourdieu permite darle una estructura determinada, pues las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados permiten darle un sistema estructurado de posiciones sociales.

De acuerdo con Sánchez (2007), los campos son instancias legitimadoras y reguladoras que tienen reglas, por lo que son denominados espacios complejos compuestos por agentes que generan relaciones que permiten alcanzar una transformación crítica, pese a sus posiciones diferentes, diferenciadas y diferenciantes las cuales están en función directa a sus haberes sociales.

Según Amparán (1998), "cada campo particular se encuentra constituido por una red de relaciones objetivas entre diferentes posiciones. De acuerdo con Bordieu, pensar en términos de campos es pensar en términos de relaciones" (p.182). Hablar de campos de actuación de la competencia lectora es hablar de espacios sociales que en su interior instauran redes de relaciones que determinan el abordaje del comportamiento de quienes se encuentran dentro de él, a fin de lograr un objetivo común.

Cada campo de actuación está conformado por el conjunto de aspectos, propiedades y relaciones que se abstraen de la actividad práctica de la competencia lectora de manera amplia y virtuosa, no restringido al ámbito escolarizado, pero, con plena conciencia que la escuela es el espacio por excelencia para la enseñanza de la lectura. El campo de actuación

tiene el objetivo de promover condiciones y situaciones que permitan tomar conciencia del gusto, dar sentido y superar barreras de infraestructura y tecnología para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Para la presente investigación y a partir del estudio realizado, se identificaron tres campos de actuación en torno a la competencia lectora que si bien se complementan no dependen uno del otro, estos son: gusto por la lectura, sentido de la lectura e infraestructura y tecnología para la lectura.

La lectura no es un acto privado, ni siquiera individual o que transcurra en secreto y apartado de la relación con el otro. En consecuencia, no es posible sostener una posición universal sobre la lectura, ni de los lectores. La lectura en palabras de R. Chartier (2003) es una institución histórica que no debe sujetarse a presupuestos condicionales sobre qué es, ni cómo se desarrolla porque la lectura es el resultado de los factores, fenómenos, contexto y relaciones que influyeron en la formación del lector. En tal sentido, historizar el estudio de la lectura es una forma de liberarla de los presupuestos socialmente impuestos, debido a que resulta necesario destacar la relación o relaciones de conocimiento con las cuales se encuentre asociada la lectura (Bourdieu, 1985). Por lo antes expuesto, la lectura se entiende como una práctica cultural que se inscribe al interior de un mercado orientado al consumo cultural, el cual responde a un determinado contexto y complejidad.

La lectura, de acuerdo con Bourdieu y Chartier (2003), tiene implícitos dos roles principales a saber, por un lado, al autor, quien elabora la narrativa en forma de texto y, por otro lado, el lector, quien decodifica e interpreta la obra del autor. El texto es la comunicación de una práctica codificada que, por lo regular implica un uso social y una intención

sobre cómo debe ser leído, ante lo cual, el lector tiene la tarea de encontrar el código para entender el mensaje y posicionarse ante él, ya sea por medio de la interpretación, la reflexión o la crítica, sin embargo, resulta necesario aceptar una cuota de ambigüedad en la traducción de dicho texto porque difícilmente tendremos certeza si la interpretación es adecuada.

Por otro lado, la lectura como práctica cultural se vincula con la idea de legitimidad porque al pertenecer a un conjunto de relaciones, subyace el poder de una relación sobre otras, con lo cual aparece la idea de aceptación o rechazo, según sea el caso, a un determinado grupo de ideas. En este sentido, pertenecer a determinados grupos significa obtener beneficios que reducen costos de transacción en la consecución de objetivos. De esta forma, cierto tipo de lecturas, en determinados contextos, parecen adecuadas y otras inadecuadas, es decir, mis lecturas pueden ser socialmente legítimas o no (Bordieu y Chartier, 2003).

Si bien ya se mencionó que la lectura es una práctica cultural que responde a las mismas leyes que el resto de las prácticas culturales, de este modo, la encargada de su enseñanza, a diferencia de otras prácticas culturales, es la escuela formal, lo cual implica que la pedagogía cobra especial significado por encima del sentido social como la afirman Chartier y Bordieu (2003). Por lo cual, la escolaridad de una persona estará directamente relacionado con el nivel de lectura, la cantidad de libros leídos, el tipo de lectura que realiza, entre otros aspectos. Aunque en la mayoría de las veces se omite en la enseñanza por qué leer, es decir, mostrar la necesidad de la lectura y al mismo tiempo los beneficios ante las condiciones personales del lector(a).

La lectura al ser un producto cultural se somete al mercado cultural, el cual otorga valor tanto a los discursos que exaltan la lectura como a los propios textos, pues desde la lógica del mercado, una persona con cierto número y tipo de lecturas tiene la probabilidad de adquirir valor para influir en la conducta de otras personas, grupos u organizaciones. Lo anterior es posible porque existe una necesidad manifiesta por la lectura, la cual es de parte de distintos y variados segmentos de población quienes consideran con valor el producto cultural de la lectura; valiosa porque a su vez genera valor para dichos segmentos (Bordieu, 1985, en Silva, 2003, p.168).

El campo de actuación tiene una arista organizacional porque participan individuos, grupos de individuos y existen organizaciones designadas por el gobierno para cumplir tareas relacionadas con la enseñanza de la lectura. Los individuos son seres finalistas con objetivos e intereses propios. Los grupos se crean para alcanzar objetivos que de manera individual sería casi imposible lograr o, para enfrentar situaciones que requiere la suma de esfuerzos.

Las organizaciones orientadas a la enseñanza de la lectura surgen porque buscan un fin común que beneficia al bienestar social. Ante lo cual, existe una estructura de funciones, responsabilidades, reglas, políticas y presupuesto para alcanzar dicho fin. También, la organización es clave para el apropiamiento, ya que la sociedad está estructurada por instituciones donde las organizaciones representan intereses y cumplen roles en las interacciones de construcción social.

La enseñanza de la lectura de tipo escolarizada sucede en un ambiente organizacional como lo es la escuela. Ésta tiene el fin de formar un perfil de egreso en las y los estudiantes para

lo cual genera una estructura organizacional formal que entre otras situaciones busca que los procesos, el trabajo y los recursos se utilicen en la consecución de su fin. Sin embargo, de acuerdo con la teoría del institucionalismo sociológico, se debe tener cuidado de no generar mitos y ceremonias que de forma paralela generen una estructura alterna a la formal o, mejor dicho, estructura informal. Lo anterior, porque genera costos de transacción, reduce la eficiencia y compromete la eficacia de la organización.

Por lo cual, apegarse a la estructura formal es primordial para alcanzar el fin que da sentido social a la organización; si bien el cambio es una constante en la realidad social, dichos cambios deben ser incorporados en la estructura formal en tanto que funciones, actividades, procesos, reglas o presupuestos para mantener coherencia entre lo que se hace y cómo se hace.

Ahora bien, la educación se encuentra en un campo organizacional altamente institucionalizado (Meyer y Rowan, 1999), esto significa entre otras cosas que muchos de los cambios suceden de manera vertical por situaciones de orden política (cambios de gobierno) donde los y las encargadas de la operación tienen baja influencia en las acciones que se emprenden, así también la diversidad de condiciones socioculturales, económicas y estructurales hacen casi imposible pensar en una solución universal, más bien se deben construir alternativas localizadas y contextualizadas. Esta situación genera diversas problemáticas, sobre todo, complica de manera significativa la gestión de eficacia y eficiencia en la organización de la lectura.

Por lo anterior, el campo de actuación no sólo tiene la arista educativa sino organizacional para alcanzar sus fines, pues de lo contrario, no considerar las implicaciones organizacionales

significaría asumir costos de transacción vinculados a la alta institucionalización de la educación formal. Entre estas acciones destacamos asumir una cultura de evaluación en todos los programas dirigidos a la enseñanza de la lectura como medio para tomar decisiones sobre su eficacia y mejora continua, y no como un medio de castigo para docentes, estudiantes y/o directivos; planear acciones de acuerdo con los tiempos de gobierno (periodos de gobierno) para asumir la dinámica del cambio; incorporar a la estructura formal los cambios en tanto que funciones, actividades, reglas, presupuestos, programas y prácticas y; mantener un rumbo fijo y claro hacia el fin de la lectura, que los y las estudiantes aprendan lectura de comprensión; aunque resulta evidente que en el tiempo los medios para su consecución cambiarán.

El objetivo de cada campo de actuación delimita las acciones que los agentes involucrados (docente, directivo, tutor y estudiante) deberán de desarrollar, así como los procesos específicos, cualidades y propiedades.

1. Gusto por la lectura.
2. Sentido de la lectura.
3. Infraestructura, tecnología y desafíos para la lectura.

El campo de actuación gusto por la lectura está relacionado con la comprensión de lo que se lee para utilizarlo en la consecución de una acción específica como puede ser responder un examen, hacer una tarea o aplicar un conocimiento en la resolución de un problema escolar, personal o profesional. De igual forma, lo lúdico es considerado como un factor que genera interés en el estudiante en la adquisición de la lectura virtuosa.

Este campo de actuación en comento también se relaciona con identificarse con la lectura a partir de las preferencias de la persona y con el tipo de texto que prefieren, lo cual está directamente vinculado con el momento de vida, desarrollo y experiencias que conforman su cotidianidad, así como con el género literario que mejor capte su atención y le permita desarrollar su imaginación.

Cabe destacar que compartir con los demás aquello que se comprende de la lectura provoca un sentimiento de satisfacción debido al hecho de comunicar un mensaje y percibir que es entendido por los perceptores. Aunque, la misma situación puede convertirse en un sentimiento negativo si la respuesta del público no es favorable en un sentido de falta de respeto.

El campo de actuación significado de lectura en principio lo asociamos con un plan de vida vinculado al impacto de la lectura en las relaciones sociales. Se refiere al modelado de la percepción de los sujetos sobre las distintas habilidades que conlleva la lectura de comprensión, así como, la construcción de expectativas personales sobre la comunicación con otros, la posibilidad de adquirir bienes, la comprensión de transacciones socioeconómicas, expresarse mejor, entender más cosas de la realidad social y natural, tener una mejor relación con las personas, aprender más y mejor, además de ser un requisito para saber escribir.

Por otro lado, este campo de actuación se relaciona con la percepción de las consecuencias de adquirir o no la capacidad de lectura en relación con la otredad. En el caso de adquirir la lectura, se asume como el medio que ofrece un abanico de posibilidades para mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, no adquirir la lectura por asumir que

las capacidades de lectura de la otredad no han sido factor para alcanzar el bienestar y, de esta forma, justificar que no aprender a leer o darse por vencido en el proceso, no tiene consecuencias negativas en su vida personal, académica y/o profesional.

El campo relacionado con el significado de lectura es interesante destacar la pluralidad de la lectura, que no obedece a una visión normativa de la lectura y se relaciona con áreas tan diversas como el arte, la educación, la ciencia, la cultura, entre otras.

El campo de actuación tecnología, infraestructura y desafíos en la adquisición de la lectura para la lectura se refiere a la infraestructura y tecnología con los que cuentan tanto las escuelas para el fomento de la lectura, como lo que tienen los estudiantes en sus hogares. Ya que resulta determinante considerar: los espacios físicos y de horario para la lectura en la escuela, la biblioteca, los libros acordes a la edad y etapa escolar, la capacitación de las y los docentes para la enseñanza de la lectura, la construcción y eficacia de los programas para el fomento de la lectura, los hábitos de lectura propios de docentes y directivos, el equipamiento de la escuela de internet, hardware y software, el conocimiento y didáctica empleada para el fomento y enseñanza de la lectura. Del mismo modo, hay que considerar, la situación económica de las familias, el grado de estudios de los papás, la existencia y tipo de espacio en los hogares para llevar a cabo la lectura, así como las problemáticas propias de las familias que hace que los estudiantes se sientan seguros o inseguros para el aprendizaje de la lectura.

Otro elemento con el cual se vincula este campo de actuación, es la relación con la familia en tanto que consideren seguir sus

trayectorias de vida, pues en ocasiones sucede que en ellas no se contempla a la lectura como un medio para alcanzar sus objetivos de vida, esta situación se convierte en una limitante. En otros casos, donde la lectura es pilar en la consecución de los fines de vida, se facilita la adquisición de lectura.

Otro elemento de este campo de actuación es la aceptación del error como elemento propio del proceso de aprendizaje de la lectura, ante el cual es necesario el respeto para evitar la burla en sentido de menosprecio al otro y, que esto se perciba como agresión, pues provoca inseguridad en aquellos que aún están en proceso de realizar una lectura virtuosa.

7.4 Curriculum de la lectura.

La lectura, entendida como práctica sociocultural-educativa requiere de un currículum orientado a la pluralidad de contenidos para relacionarse con la complejidad del mundo social. Al mismo tiempo, necesita recurrir a la contextualización de la situación para construir la realidad. En este sentido, la flexibilidad es un requisito indispensable para relacionarse con la dinámica del cambio; con lo cual, los contenidos más allá de la parte técnica de la lectura, se orientan a la promoción tanto del gusto, como en asignar sentido a la lectura a través del proyecto de vida de cada lector y lectora.

Al considerar el currículum debemos pensar en la pedagogía porque mantienen una reciprocidad a manera de complementariedad en el campo de lo educativo, pues ambas concepciones son pilares en la organización y realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. El primero, el currículum, trata el tema sobre los contenidos y objetivos que se consideran valiosos para ser enseñados en un ambiente escolarizado. Por lo regular, la construcción del currículum inicia con las preguntas: ¿qué se debe enseñar?, ¿por qué debe enseñarse? Con el fin de otorgar coherencia y pertinencia a la propuesta curricular que se compone entre otros elementos de objetivos, contenidos, secuencias y aprendizajes a desarrollar en el ciclo educativo. En definitiva, el currículum se entiende como el marco donde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual, la decisión más difícil es todo aquello que queda fuera de los límites de dicho marco, pues aquello que sí se enseñará tendrá el objetivo de servir como medio para relacionar de manera efectiva al estudiante con su medio sociocultural.

El segundo, la pedagogía, tiene la misión de transmitir y facilitar el aprendizaje de lo marcado en el curriculum con la ayuda de metodologías, estrategias y teorías que contribuyan a su fin. Cabe destacar que el rol del docente, las estrategias didácticas y el ambiente de aprendizaje son elementos primordiales en la actividad pedagógica, que responden de manera práctica a las preguntas: ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprenden aquello que marca el curriculum?

Ahora bien, curriculum y pedagogía se interrelacionan al complementarse para crear propuestas educativas donde las personas se eduquen de acuerdo con determinados objetivos, en contextos específicos y relaciones determinadas. Para alcanzar la misión de formar en la dirección y los valores seleccionados resulta necesario adaptar la propuesta pedagógica al marco que establece el curriculum; ser flexibles en la práctica docente para que el facilitador cobre un papel protagónico al personalizar y ajustar métodos, contenidos y estrategias; la evaluación y comunicación son dos componentes primordiales que tienen como objetivo conocer en qué medida y condiciones se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como establecer un diálogo entre los actores involucrados en la formación; por último, pero no menos importante, desarrollar el gusto y sentido de por qué se aprende lo señalado en el curriculum es clave, pues de lo contrario se corre el riesgo de perder atractivo, relevancia y significado, con lo cual la motivación puede resultar afectada de manera negativa.

La formación de la lectura debe considerar una armoniosa relación entre curriculum y pedagogía en donde se ponga especial atención al gusto y sentido de la lectura, claro, sin olvidar, las técnicas propias para la lectura; sin embargo, en este trabajo entendemos a la lectura como una práctica

sociocultural que abarca una concepción amplia de “leer”, es decir, como la comprensión de situaciones para posicionarnos ante ellas. Lo cual incluye desde la lectura de una pintura, la lectura de una obra de teatro, hasta la lectura de ciertas experiencias de vida y sin olvidar la lectura del texto.

El curriculum y la pedagogía para formar la lectura en las y los estudiantes debe enfrentar con agrado el reto de la adaptación pedagógica del curriculum de acuerdo con las necesidades y características tanto de la zona donde se eduque, como de las personas que serán actores educativos. También tiene que ser considerada la flexibilidad didáctica y curricular en la educación de la lectura para permitir una relación entre facilitador y estudiante adecuada, recíproca, pertinente y efectiva. Así mismo, la evaluación y la comunicación son aristas imprescindibles para reforzar la enseñanza y el aprendizaje. Al final del camino de la relación curriculum y pedagogía, debemos tener claro que es un proceso en forma espiral, es decir, un movimiento que evoluciona, pero capaz de volver sobre su ruta para enfrentar la complejidad del mundo social; el equipo de investigación de este trabajo considera que la guía del proceso formativo de la lectura es el gusto y el sentido por aprender a leer.

Es necesario destacar que la relación entre curriculum y pedagogía para la lectura requiere de una discusión abierta, apoyada en evidencias, pues debe seguir una práctica similar a la investigación con el objetivo de resolver tensiones para construir puentes que lleven a equilibrios, los límites que definen el marco en el cual actuará la educación, pero no debe ser totalmente rígidos, normalizados, tan poco flexibles que terminen por limitar la práctica de los actores educativos. En este mismo orden de ideas, implementar pedagogías tradicionales o innovadoras no es un problema en sí, sin

embargo, cuando la práctica pedagógica no está en relación armónica con el curriculum, pues se presentan tensiones y/o desequilibrios que limitan las posibilidades del proceso enseñanza-aprendizaje.

El curriculum y la pedagogía para formar el aprendizaje de la lectura deben pensarse en conjunto para lograr un proceso formativo significativo, contextualizado y que responda a las necesidades de los actores educativos. La transformación de experiencias cotidianas a experiencias educativas es un trabajo que combina lo artístico con lo científico social, dado que se buscan aprendizajes profundos que se utilizarán a manera de “lentes” para comprender complejidades de la realidad.

7.5 Didáctica, lúdico y artístico.

En la investigación realizada, algunas problemáticas identificadas se relacionan con los procesos de enseñanza de la lectura que implementan los docentes en el aula. Los estudiantes entrevistados manifestaron que generalmente no se generan ambientes didácticos en los que se propicie la confianza en ellos mismos para desenvolverse en el aula, esto ocasiona que sientan vergüenza de participar o, simplemente de realizar sus actividades, debido a las burlas o al temor a la desaprobación de sus pares e incluso de sus docentes. Por otro lado, también se identificó que no se le da relevancia a la lectura dentro del proyecto de vida del estudiante, inclusive en algunos casos, la lectura se toma como una medida disciplinaria. Estos son factores que intervienen en el desempeño académico y en el sentido que le dan los estudiantes a la lectura.

El acceso limitado a recursos pertinentes de lectura también implica un problema en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Se detectó que los recursos para el fomento de la lectura con los que cuentan las escuelas de estudio no son atractivos o pertinentes para los estudiantes, y tampoco se emplean lecturas acordes a su edad e intereses.

Aunado a esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje del desarrollo de la habilidad de lectura en el aula no se implementa de forma interdisciplinaria con los contenidos del programa educativo del nivel telesecundaria, por lo que, la lectura era realizada por medio de programas específicos enviados por la supervisión; los cuales presentaban una diversidad de actividades de determinada temporalidad, ocasionando con esto la saturación de actividades

administrativas para el docente. Así mismo, se manifiesta por parte de los docentes entrevistados la existencia de discontinuidad entre actividades y la falta de una evaluación que proporcione información al término de la realización de las actividades lectura para observar los resultados de avance de los estudiantes.

Lo anterior solo es para ilustrar un poco el panorama al que la didáctica de la enseñanza de la habilidad de la lectura se enfrenta. Estas sólo son algunas de las problemáticas que se plantearon en el desarrollo del presente libro.

La didáctica, para la presente propuesta educativa, representa el medio por el cual los campos de actuación: gusto por la lectura, sentido de la lectura y tecnología, infraestructura y desafíos para la lectura, permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de lectura, a través de una experiencia educativa estética, entendiendo a la experiencia educativa estética como aquella donde convergen los diversos escenarios didácticos dirigidos a propiciar e incentivar el gusto por la lectura, dado que consideran aspectos lúdicos, artísticos y problematizadores que se desarrollarán en el laboratorio social escolar, es decir, el plantel educativo, dando de esta manera a las actividades de lectura un sentido. Retomando como base para lo anterior la definición de didáctica de Mallart (2011), quien la conceptualiza como la “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (pág. 7).

En tanto, los espacios sociales reconocidos como campos de actuación, donde se desarrollan las interrelaciones de complementariedad entre los directivos, docentes, estudiantes y tutores, definen sus comportamientos a

partir de la experiencia educativa estética propiciada por la didáctica generada al interior de este, delimitando de esta manera las acciones de los involucrados, considerando en todo momento su contexto. Luego entonces, la didáctica se considera como el instrumento que permite dar significado al proceso de desarrollo de la habilidad de lectura para lograr la transformación crítica de los actores.

La didáctica se encuentra vinculada con los campos de actuación, dado que considera para su desarrollo los aspectos estéticos y lúdicos y, bajo la premisa de que la lectura debe ser establecida como una práctica sociocultural, es relevante referir a los conceptos de transferibilidad y adaptabilidad de experiencias, con el fin de dirigir los esfuerzos educativos a prácticas didácticas formales no limitantes, con el objetivo de acceder a una estética de la lectura que considere el contexto social, económico y emocional en el cual se lleva a cabo, de manera tal que, el simbolismo que adquiera la actividad de lectura se relacione con el sentido y el gusto por la lectura en sí misma, al permitir la libertad de las emociones, la imaginación y la relación con el entorno. Con lo anterior, se intenta contrarrestar el uso de lecturas formales descontextualizadas, que por lo regular responden a las técnicas de lectura instauradas institucionalmente en la escolarización.

La manera en la que se desarrolla la didáctica, en el laboratorio social escolar, es la que define la manera en la que se lleva a cabo la experiencia educativa del estudiante y, por lo tanto, su aprendizaje de la habilidad de lectura. Para el caso, se destaca el sentido y gusto por la lectura como el campo de actuación a desarrollar por las estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde la reflexión y sistematización personal y colaborativa de estos procesos que enfoca la didáctica

de manera pragmática, se emplea para ofrecer propuestas de solución a situaciones problemáticas presentadas en el desarrollo de la habilidad de lectura, mediante la generación de ideas innovadoras y toma de decisiones pertinentes para modificar y construir la actuación docente (Rivilla et al., 2009).

Ahora bien, los elementos a considerar en la didáctica son el estético y el lúdico. El aspecto lúdico refiere a todo aquello vinculado con el juego, la recreación, el ocio, el entretenimiento y la diversión. Realizar actividades lúdicas permite, entre otras cosas, ocupar el tiempo para divertirse y relajarse, aprender a través del juego, la recreación y el esparcimiento (Pavón, s.f).

A partir del juego es que se vuelve más atractiva la adquisición de la lectura y, contar con la adquisición de lectura repercute directamente con las relaciones interpersonales y el desempeño académico de los estudiantes. Por lo tanto, la gamificación se considera una estrategia de aprendizaje que utiliza el juego como medio para adquirir la habilidad de lectura.

La estrategia de gamificación, que también se denomina actividad lúdica, involucra aspectos como la estética y el pensamiento lúdico para fidelizar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas (Teixes, 2014), con la finalidad de lograr la interacción, el dinamismo y una convivencia respetuosa entre los estudiantes. La resolución permite al estudiante desarrollar su capacidad de actuación al analizar situaciones similares a su contexto, emitir juicios y finalmente ofrecer propuestas de solución. De esta manera, se favorece el aprendizaje continuo y permanente, además de generar conocimientos en colaboración con sus pares, propiciando una participación activa e igualitaria (Bárcenas y Ruíz-Velasco, 2022).

Dicho lo anterior, tiene lugar la conceptualización de escuela como laboratorio. El laboratorio en sí mismo se reconoce como ambiente educativo que permite el desarrollo de experiencias educativas estéticas de múltiples maneras. En esta propuesta, el laboratorio permite el dinamismo social escolar en la búsqueda de enseñar bajo campos de actuación con didácticas basadas en propiciar experiencias educativas estéticas, es decir, que no necesariamente enseñen técnicas de lectura formales, si no que se dirijan a motivar una experiencia educativa agradable.

El laboratorio, rescatado del enfoque del pragmatismo, se plantea como un reto su ejecución, donde la transferibilidad, la adaptabilidad y el pensamiento crítico son los ejes que la conforman, pero que, a su vez, requiere para su desarrollo un aspecto lúdico y una parte artística. A partir de esa construcción, es posible intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura no únicamente con las técnicas de lectura formales si no a partir de los campos de actuación; gusto por la lectura, sentido de la lectura y tecnología, infraestructura y desafíos para la lectura.

En tanto, se retoma que la estética en la didáctica de la habilidad de lectura; considera el aspecto relevante de los juegos y de los sistemas gamificados, debido a que se convierte en el elemento atractivo para el estudiante será el pensamiento lúdico; éste refiere al estado de ánimo o predisposición para enfrentar los desafíos del juego de manera positiva y entretenida, motivar acciones; involucra el fomento de la motivación, con la intención de transformar actitudes, acciones y conductas y, finalmente, resolver problemas; se dirige a la concreción de los objetivos de la gamificación mediante las acciones de los alumnos para plantear propuestas de solución a las diversas situaciones (Teixes, 2014).

Por su parte, el aspecto estético se relaciona con una experiencia agradable a través de la orientación por actividades que desarrollen el gusto por la lectura, es decir, con un sentido positivo sobresaliente, de satisfacción al realizar actividades por convicción que conduzcan a sentimientos placenteros que incentiven el ánimo y la disposición a los desafíos de lectura; de manera tal, que se otorgue un simbolismo positivo a la actividad de lectura, particularmente al relacionarlo con el proyecto de vida.

Es así como la gamificación se considera como una acción innovadora y, en este sentido, los aspectos innovadores permiten encaminar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura a la resolución de problemas del contexto de forma real y práctica, de manera tal que se incentiva el aprendizaje basado en la equidad, la igualdad sustantiva, las vivencias de las comunidades, la transferibilidad y adaptabilidad de experiencias.

Luego, entonces, la lúdica desde la perspectiva docente, otorga la posibilidad de favorecer la didáctica en los procesos de desarrollo de aprendizaje de los educandos, para el caso, en la habilidad de lectura, de forma dinámica y atractiva, bajo la firme creencia del docente de considerar a la escuela como un medio donde las y los estudiantes se desarrolla continuamente (De Zubiria, 2006).

Considerar el aprendizaje de la lectura como una experiencia estética, distinta al proceso de adquisición de la lectura escolarizada, posibilita un proceso formativo de lectura: simple, entretenido, compartido y no necesariamente lineal con lecturas obligatorias y desvinculadas de su contexto y desarrollo personal. Es por lo que, la gamificación es una propuesta que puede atender la situación a la que deben

enfrentarse los docentes, ya que representa una alternativa para orientar la didáctica a la generación de ambientes educativos donde exista la confianza y la sana convivencia mediante la interacción a través del juego.

El medio para construir los escenarios didácticos en los que se propicien ambientes en los que los estudiantes sientan libertad de expresarse y buscar el sentido que tiene la lectura en sus vidas, sin dejar de lado el valor que cada uno de ellos relacione con su gusto por la lectura será diferente considerando su propio contexto. De esa forma se desarrollará el campo de actuación gusto por la lectura y del sentido de la lectura, logrando que el estudiante desarrolle un gusto por leer y su sentido de porqué es importante el desarrollo de la habilidad de la lectura y el beneficio que obtendría al lograrlo.

7.6 Evaluación.

Considerar la lectura como una práctica sociocultural, da pauta a modificar la visión que se tiene de evaluación; pues si bien, la lectura como currículo ya cuenta con una evaluación que justamente cumple con lo necesario para evaluar su fluidez, pronunciación, decodificación y demás elementos, en la sociedad posmoderna es evidente que existe una necesidad de evolucionar en la evaluación de esta competencia, de tal manera, que esta investigación propone la idea de una evaluación flexible, plural, relacionada a elementos que tiene que ver con el gusto y sentido de la lectura. En este tenor, se retoman las ideas de evaluación de Acosta (2022), Errázuriz y Hernám (2002) y Ginocchio (2017). Cabe señalar, que esta idea de evaluación se complementa con la curricular, es decir, aquella que ya existe en las escuelas.

Con la evaluación de los campos de actuación, se deja de lado la visión gradualista de niveles y jerarquías de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y se asume a la lectura como producto cultural que se construye a partir de considerar la estética, la política, así como la interacción social. Los campos de actuación que se identificaron en esta investigación son: gusto por la lectura; sentido de la lectura; y tecnología, infraestructura y desafíos para la lectura.

El campo de actuación gusto por la lectura se relaciona con utilizar lo leído para la consecuencia de una experiencia agradable, es decir, disfrutar la lectura; así mismo, se vincula con que el estudiante se identifique con la lectura a partir de sus preferencias, las cuales podrán cambiar de acuerdo a su contexto, desarrollo y vivencias.

En este campo de actuación, la evaluación tiene como objetivo evidenciar actitudes y percepciones que tiene el estudiante con respecto a la lectura. El estudiante se vuelve consciente de su posición frente a la lectura y, el docente detecta áreas de oportunidad y fortalezas para fomentar el gusto por la lectura. Este proceso debe ser continuo y permanente, pues como no se encuentra ligado a niveles de desarrollo porque está involucrada la subjetividad.

El gusto por la lectura refiere a compartir con los demás aquello que se comprende de la lectura, así como los sentimientos que evoca. Se realiza un proceso de autoevaluación donde es necesaria la participación del estudiante, para que analice su posición ante la lectura y ante lecturas pasadas. A fin de construir una perspectiva de su trayectoria; la autoevaluación busca que el propio estudiante sea capaz de observar sus avances, o reconocer sus áreas de mejora en la adquisición de la lectura. Cabe destacar que, en este campo de actuación la evaluación debe estar orientada a hacer visible el gusto por la lectura, a detectar las potencialidades en relación con la lectura.

Por otro lado, el campo de actuación significado de la lectura asume que la evaluación debe mirar críticamente las habilidades existentes de los estudiantes, pues este campo se refiere a la percepción de los sujetos sobre las habilidades que conlleva la lectura de comprensión. En este sentido, la evaluación está plenamente incorporada al desenvolvimiento de la lectura y debe generar reflexión sobre estos procesos.

El significado por la lectura se relaciona con la percepción de las consecuencias de adquirir o no la capacidad de lectura en relación con la otredad, por lo que la evaluación refiere a un proceso metacognitivo en donde el estudiante sea capaz

de reflexionar sobre los procesos mentales, sentimientos y cogniciones en torno a la lectura, así como al conocimiento, control y concientización del significado de la lectura.

Este proceso metacognitivo permite que el estudiante tenga su propio juicio sobre su plan de vida, el cual está vinculado al impacto de la lectura en las relaciones sociales, por lo que dicho juicio debe de ser considerado en las evaluaciones. Durante el proceso de evaluación, el estudiante cumple un rol activo para valorar esta competencia en función de su proyecto de vida.

Los procedimientos de evaluación no pueden descansar en una idea de progreso ascendente sostenido, sino que deben recorrer cada etapa poniendo énfasis en sus particularidades, pero considerando que no existe un límite rígido para darle significado a la lectura por lo que las evaluaciones deben ser flexibles considerando el desarrollo de cada estudiante.

Para el tercer campo de actuación, la evaluación que se pretende es de tipo organizacional, por lo cual está orientada a la eficacia tanto de estrategias docentes como directivas. Considerando como eje la adquisición de la habilidad de lectura por parte de las y los estudiantes.

Tomando en consideración la idea de evaluación en comento, cada uno de los campos de actuación contribuye a que la lectura se asuma como práctica sociocultural, así mismo, la evaluación debe contribuir a los campos de actuación, a que la competencia de lectura que desarrolle el estudiante esté en función del desarrollo de habilidades textuales y comunicativas en los procesos no solo de lectura, sino también de socialización de las personas dentro y fuera de la escuela.

La importancia que tiene la evaluación en los procesos de lectura radica en la definición de los criterios de la misma, pues permiten facilitar su aplicación, por lo cual es importante que el docente o directivo reflexione sobre las evaluaciones a utilizar, pues la finalidad de las mismas es que sean instrumentos educativos dirigidos a ayudar a generar estrategias que permitan el desarrollo del gusto de la lectura y le den sentido; así mismo, debe ayudar a los estudiantes a orientar su actitud frente a la lectura.

Estas evaluaciones se producen no aplicando criterios previamente especificados con los cuales se compare el gusto y el sentido que le dan los estudiantes a la lectura, sino intentando descubrir cualidades valiosas en su progreso de lectura. Es necesario crear procedimientos evaluativos adecuados a cada contexto educativo, pues cada institución educativa tiene sus particularidades y deben de ser tomadas en cuenta.

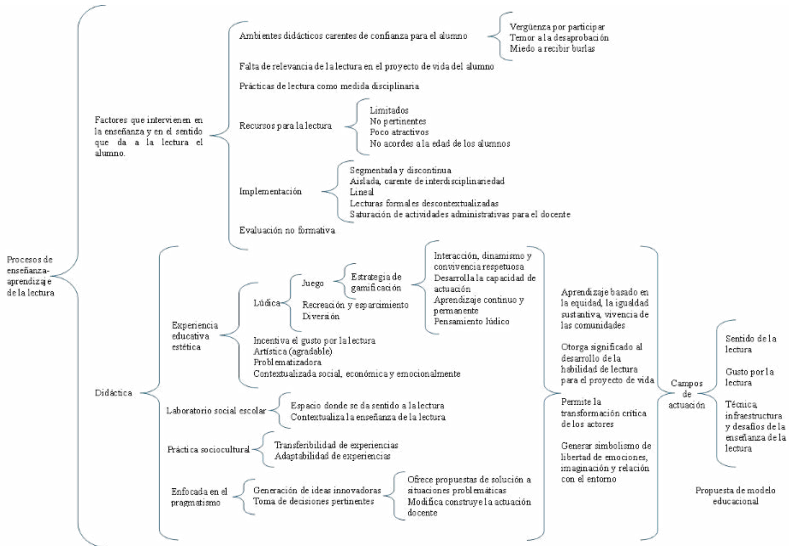
El gusto y sentido por la lectura es algo personal e intransferible; el estudiante a lo largo de su vida se va enfrentando al texto desde un trasfondo cultural, edad, experiencias, escolaridad, competencias lectoras y sensibilidad emocional, elementos que abonan no sólo a darle un sentido a la lectura, sino también a generar actitudes favorables en relación con esta competencia.

Asumir que cada estudiantes es único, es asumir que el gusto y sentido por la lectura que tiene también lo es y que es algo que no puede medirse; es ahí donde la subjetividad en la evaluación entra en juego, por lo que la labor del docente se vuelve fundamental; como no es posible visualizar lo que hay en la mente del estudiante, ni sentir lo que él siente desde su percepción individual, se tiene que evaluar el posible disfrute

de la lectura mediante conducta observable y a partir de evaluaciones individuales con fundamento formativo que cuenten con criterios que se adapten no solo a los diferentes contextos, sino a los estudiantes. Cabe señalar que esta evaluación se encuentra en paralelo con las evaluaciones curriculares que se hacen en la escuela y que se encargan de evidenciar de modo concreto habilidades más técnicas de la lectura, como lo es la pronunciación, fluidez, velocidad, exactitud, habilidades de decodificación entre otras.

Finalmente, es necesario reconocer que la evaluación de los campos de actuación apuesta por una evaluación reflexiva y metacognitiva de todos los que intervienen en ella: docentes, directivos, estudiantes y tutores; pues su finalidad es la retroalimentación de esta práctica sociocultural, a fin de identificar debilidades, ajustar estrategias, fomentar la metacognición y observar a los estudiantes en un entorno saludable de lectura donde el gusto y sentido por la misma, formen ciudadanos con proyectos de vida definidos que sean capaces de solucionar las problemáticas que se les presente.

Figura 9. Propuesta de Modelo Educativo para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones.

En esta indagación se sientan las bases para la construcción de un modelo educacional que atienda las necesidades pedagógicas de los estudiantes, enfocado en la enseñanza de la competencia de lectura, del nivel Telesecundaria, que permita capacitar a los docentes, directores y tutores en este modelo.

El modelo educacional que plantea esta investigación está conformado por tres grandes elementos: currículum, didáctica y evaluación; los cuales se propone abordar desde la perspectiva de los tres campos de actuación desarrollados a lo largo de esta indagación: gusto por la lectura, sentido de la lectura y tecnología, infraestructura y desafíos para la lectura. A través de estos campos de actuación este modelo busca promover el acercamiento de los estudiantes a la lectura desde el enfoque pedagógico del pragmatismo y bajo la premisa de considerar a la lectura como una práctica cultural. Desde esta perspectiva, se busca la transferibilidad y adaptabilidad de experiencias y se entiende la didáctica como aquella que propicia una experiencia educativa estética, es decir, desarrolla un proceso de enseñanzaaprendizaje (artístico, agradable, contextualizado social, económica y emocionalmente), fundamentado en la dinámica de problema/solución, que considera al pragmatismo para buscar la generación de ideas innovadoras, toma de decisiones, emisión de juicios y finalmente, proponer alternativas de solución.

Esta didáctica considera para su implementación a la escuela como espacio donde se da sentido a la lectura, es decir, como el laboratorio social escolar, encargado de contextualizar la lectura con el entorno del estudiante, además de basar

el proceso de enseñanza en estrategias lúdicas, mismas que privilegian al juego como mecanismo principal para el estudiante, buscando proveerlo de un aprendizaje que le otorgue significado al desarrollo de su habilidad de lectura para su proyecto de vida.

Este modelo educacional pretende atender a las necesidades pedagógicas actuales de los estudiantes de telesecundaria en la habilidad de lectura a partir de ofrecer a los docentes, directivos y tutores una alternativa para el proceso de enseñanza de la lectura, que posibilite el desarrollo de los campos de actuación, con el fin de permitir la transformación crítica de los actores mediante la generación del simbolismo, significado y aprendizaje continuo de la lectura.

Para sustentar este modelo educacional y la indagación acerca del sentido de la lectura en los actores educativos del nivel telesecundaria se utilizaron diversos referentes teóricos relacionados con la sociología de la lectura, poniendo especial atención a las aportaciones de Bordieu y Chatier, Lahire y las posibilidades que abre la escuela pragmatista americana con Dewey, James y Pierce. Todo ello, nos llevó a establecer las categorías sustanciales que se perfilan con las propias apreciaciones de los actores entrevistados y observados: sentido de la lectura, gusto por la lectura, así como tecnología, infraestructura y desafíos para la lectura. Ello implicó establecer que el gusto por la lectura tiene una connotación estética que se ve menoscabada con la disciplina escolar, a tal grado que genera un rechazo en los estudiantes o una simple actividad de “hacer la tarea”, otro elemento sustancial derivado del sentido de la lectura y los obstáculos que se generan, es el relativo a la inseguridad de los estudiantes, que se asumen como atrasados o incapaces de desarrollar adecuadamente la habilidad de

lectura; finalmente, existen aspectos relacionados con los recursos materiales tanto de la escuela como de las familias, que representan desafíos que la organización escolar debe enfrentar para mejorar las condiciones de escolaridad de los estudiantes de telesecundaria en la zona escolar estudiada.

En el desarrollo de esta investigación nos decantamos por un enfoque cualitativo que, junto a los datos estadísticos de las evaluaciones realizadas, quedó en evidencia el rezago educativo de la comunidad estudiantil en la competencia de lectura, que se exacerbó en el período de pandemia por Covid-19, lo que, junto a la propia ubicación geográfica y condición socioeconómica de la zona escolar, genera un sentido en el que la lectura parece tener un escaso valor para los actores entrevistados. Y, aunque los docentes y directores recalcan la importancia de esta, asumen que las condiciones y expectativa de vida de los y las estudiantes son una limitante difícil de superar.

Para esta indagación, se consideraron diversas perspectivas que van desde la parte pedagógica y de desarrollo curricular, los aportes de la estética y gusto por la lectura, así como el enfoque organizacional que nos permite ofrecer elementos pragmáticos para la ejecución del modelo propuesto.

Se realizaron 86 entrevistas en 7 escuelas de una zona escolar del nivel telesecundaria en el estado de Veracruz, que se sistematizaron y analizaron a través del software Atlas.ti y con base en la metodología ofrecida por la Teoría Fundamentada, lo que nos permitió identificar elementos claves en este análisis y sustentar el modelo educacional que desarrollamos.

Es por lo que afirmamos que la organización de la lectura se debe orientar a fijar la creencia del valor de la lectura, para

legitimar una cultura de la lectura, dado que es un producto cultural con características específicas. El centro de esta organización será promover los campos de actuación que comprenden el gusto por la lectura, el sentido de la lectura e infraestructura y tecnología, de tal modo que los programas, procesos e indicadores que se desarrollen tendrán que ir vinculados en torno a estos campos.

Desde una perspectiva organizacional, el modelo educativo para el fomento a la lectura debe estar orientado hacia la eficacia, es decir, establecer objetivos con determinados indicadores que sirvan para evaluar de principio a fin la enseñanza del desarrollo del aprendizaje de lectura y la lectura virtuosa, ya que estos a su vez nos permitirán tener la estructura para desarrollar una cultura de evaluación formativa, que proporcionará información precisa de los niveles de impacto que se han tenido e identificar aquellos aspectos que aún deben trabajarse, de igual forma servirá para realizar una retroalimentación del trabajo que se está realizando de donde cabe destacar la importancia de considerar las percepciones de los actores que están participando.

Lo anterior implica que la estructura informal, la cual se compone de mitos y ceremonias que ya se realizan, tomen en consideración: incluir indicadores, medir su eficacia, tener una retroalimentación y dirigirlos a fomentar el gusto por la lectura. De este modo se tendrá una organización de la lectura que se preocupa por la eficacia, y con los resultados de lo antes planteado se podrá ver en qué medida se está logrando el objetivo de mejorar el desarrollo del aprendizaje de lectura en los estudiantes.

Este modelo debe considerar la pluralidad en cuanto a las lecturas, debido a que estas deben responder a los

contextos en los que los estudiantes se encuentran inmersos y a su realidad sociocultural, tomando como punto de partida temas de interés que sean beneficiosos para problematizar, cuestionar y actuar en su realidad.

En la estructura organizacional del desarrollo del aprendizaje de lectura debe considerarse que sea coherente con la función de su estructura formal. En la medida que la organización centre sus esfuerzos en la eficiencia y la cultura de la evaluación, esto hará que se apegue a su estructura formal y al cumplimiento de los objetivos que tiene esta organización, evitando recurrir a la informal con la incorporación de mitos y ceremonias para aparentar su eficiencia.

En el siglo XXI la educación ha tenido múltiples cambios, uno de ellos es el modo en que se concibe la evaluación, y es que a pesar de que se ha modificado la idea de una evaluación formativa, donde el diagnóstico, acompañamiento y consideración de elementos no observables forman parte de ya de una evaluación curricular, también es necesario promover una cultura de la evaluación que permita conocer la eficacia de programas, estrategias o acciones con relación a un objetivo, en el caso de esta investigación, la competencia lectora. Se debe optar por una evaluación continua donde los estudiantes sean los protagonistas y se considere su contexto, pues de ellos dependerá que los resultados que arroje este ejercicio de evaluación reflexivo logré una retroalimentación en los procesos no sólo de comprensión lectora, sino en el gusto y sentido que el mismo estudiante le da a la lectura como práctica sociocultural.

Es relevante mencionar que la aplicación de esta evaluación formativa va a permitir determinar las actitudes y el sentido que un estudiante le da a la lectura, y solo de este modo,

el docente sería capaz de orientarlo en este proceso. Para lograr esto será necesario que el docente diversifique los instrumentos y momentos de evaluación.

Una evaluación de campos de actuación implica entonces, que el estudiante cobre conciencia de sus propios logros reconociendo sus habilidades en torno a la lectura, pero también su gusto y el sentido que le brinda. Esta reflexión, debe estar acompañada de la acción a fin de que, con ayuda del docente, el estudiante logre alcanzar los objetivos establecidos.

Por tanto, se entiende a la lectura como una práctica sociocultural que significa que ésta mantiene una relación directa con el ambiente donde el sujeto se desarrolla, pero al mismo tiempo, con los imaginarios, creencias, ideas dominantes y prácticas hegemónicas propias de la comunidad. Cabe mencionar que la formación de la lectura se comprende como un proceso en continua construcción porque si bien requiere de aprendizajes previos, las nuevas experiencias de vida imponen retos que en algunas ocasiones lo aprendido no alcanza a cubrir para realizar la lectura del nuevo fenómeno. En este sentido, la lectura adquiere una característica dinámica, con la posibilidad de seguir creciendo e incrementar características para realizar lecturas virtuosas, tanto de comprensión, como de interpretación para enfrentar la complejidad de la realidad y actuar en correspondencia.

La lectura como práctica sociocultural está relacionada con su tiempo y espacio, que se encuentra inmerso en tendencias tecnológicas, situaciones sociales, económicas y preferencias de la comunidad, por tal motivo, existe un diálogo constante y permanente, aunque muchas veces sea silencioso, es decir, ahí está, pero no resulta evidente a la conciencia, sin embargo, influye en la manera y contenidos de la lectura.

La lectura presenta, al menos, dos aristas clave en su formación: la primera se relaciona con la misma experiencia que genera, orientada al gozo, a disfrutar de manera individual y en su momento, en grupo porque dicha experiencia es de origen estética, ya que posee una belleza singular debido a que, por un lado se accede al conocimiento que no se tiene, en este sentido se adquiere algo nuevo que nos abre la visión sobre nuestra comprensión del mundo y por otro lado, nos brinda la posibilidad de actuar en la realidad empírica a partir de la lectura que se realice. La segunda arista de la lectura consiste en darle sentido, es decir, asignar una dirección de vida donde la lectura sea un medio que contribuya, no de manera instrumental sino como “faro” para iluminar zonas oscuras o fuera de nuestra visión pero que de alguna forma serán necesarias en la trayectoria hacia el objetivo de vida, que en determinado momento se busque.

Luego entonces, la formación de la lectura presenta dos campos de actuación: el gusto y el sentido. Ambos campos se complementan, pero mantienen independencia en su enseñanzaaprendizaje, sin embargo, es recomendable trabajarlas a la par, incluso, antes, durante y después de formar la parte técnica de la lectura, nos referimos a los dispositivos pedagógicos para realizar la traducción, interpretación y comprensión del signo y su sistema en el ambiente del texto escrito.

La escolarización de la lectura, es decir, la enseñanza de la lectura al interior de la escuela ha colocado un excesivo énfasis en el campo de lo técnico, pero poca ha sido su atención a los campos estético y de sentido, lo cual es una razón de por qué la lectura se percibe por una parte de los estudiantes como tediosa, aburrida, difícil e incluso, sin un fin o contribución para la vida diaria. Resulta necesario incluir

en la escolaridad de la lectura los tres campos de actuación, pero con una didáctica lúdica, acompañada de una evaluación formativa que poco a poco se aleje del imperio de la nota o calificación numérica para dar paso a la retroalimentación, al diálogo, a la comunicación de aprendizajes y la demostración o exposición de productos de aprendizaje en grupo.

Por otro lado, la formación de la lectura no es ajena a la organización de su actividad educativa formal. Así como tampoco se aparta del contexto educativo donde se desarrolla, pues sabemos que el campo organizacional de la educación se encuentra altamente institucionalizado donde la gestión de legitimidad (cumplir con las prácticas consideradas como necesarias y convenientes, de acuerdo con un tercero con determinado poder) está por encima de la gestión de la eficacia.

Este fenómeno condicionado de sobremanera sobre cómo se organizan las actividades para alcanzar los fines. Para el caso de la lectura, los resultados de evaluaciones internas, nacionales e internacionales, indican de manera consistente a lo largo de la última década que los mexicanos y mexicanas tenemos un bajo nivel de lectura, en el mínimo suficiente, sin embargo, observamos como las autoridades mantienen la estrategia de los últimos diez años, es decir, se sigue utilizando programas de fomento a la lectura, lo cuales han demostrado su baja o nula incidencia en mejorar el aprendizaje de la lectura en el sistema educativo mexicano. Pero, al mismo tiempo, se deja al libre criterio del docente la estrategia pedagógica para enseñar a leer, lo cual de suyo no es incorrecto, pero como se hace de manera individual y sin una estructura o sistema, dicho esfuerzo docente resulta aislado y, hasta contrariado con el esfuerzo o práctica del docente del siguiente grado escolar.

En pocas palabras no existe un modelo o sistema que integre en una lógica educativa y organizacional la enseñanza de la lectura en la educación formal. Aunque sí se siguen una serie de mitos y ceremonias en la formación de la lectura que en cada evaluación muestran su bajo impacto en la adquisición de la lectura de comprensión.

La formación de la lectura tiene la posibilidad de incluir en su curriculum los campos de actuación estético, de sentido y técnico mediante una organización formal que oriente un comportamiento administrativo para la eficacia y, con una cultura de evaluación formativa para la toma de decisiones oportuna y pertinente. Cabe mencionar que la formación de la lectura implica involucrar a todas y todos los actores educativos (tutores, docentes, directivos, autoridades y estudiantes) para integrar sus acciones de acuerdo con el contexto, tiempo, espacio y condicionantes culturales, sociales y económicas donde se localizan las escuelas.

Recomendaciones al sector educativo de telesecundaria.

- a) Evaluar la efectividad de los programas para la competencia de lectura y registrar los resultados para su seguimiento en relación con el diagnóstico de inicio de ciclo escolar.
- b) Cada estrategia utilizada en la competencia de lectura debe acompañarse de un instrumento de valoración de logro, ya que es importante que exista una evaluación de lectura realizada por los estudiantes.
- c) Hacer un programa de integración y recuperación de aprendizaje para estudiantes rezagados en la competencia de lectura.
- d) Buscar aliados estratégicos para la donación de libros adecuados al nivel de Telesecundaria; como puede ser la SEV, fundaciones, universidades públicas y privadas, entre otras.
- e) Procurar un acervo bibliográfico digital y físico, en cada escuela, que considere los intereses, gustos y contexto de los estudiantes.
- f) No emplear la lectura como una medida disciplinaria, sino como actividad lúdica para incentivar el gusto por la lectura.
- g) Dar continuidad a los programas de atención a la lectura de manera integral, donde se incluya a los tutores y se reconozca su labor.
- h) Para mejorar la comunicación entre ATP y docentes es necesario unificar los objetivos y conceptos relacionados a la comprensión lectora, para que tanto las estrategias como los resultados mantengan relación con los objetivos perseguidos.
- i) Construir bases de datos para utilizarse como instrumento en la toma de decisiones y la construcción de estrategias.

Fuentes de consulta.

Acosta, J. R. C. (2022). Evaluación formativa en el área de arte y cultura. *TZHOECOEN*, 14(2), 49-54.

Aiken, M., & Hage, J. (1968). Organizational interdependence and intraorganizational structure. *American Sociological Review*, 33(6), 912-930.

Alarcón Ortiz, Rodolfo Abel, Guzmán Mirás, Yordanka, & García González, Maryuri. (2019). Formación integral en la educación superior: una visión cubana. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(3), e10. Epub 21 de octubre de 2019.

Amparán, A. C. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Polis*, 1(2), 179-200.

Andreu Barrachina, L. (2018). La enseñanza del lenguaje en la escuela: lengua oral, lectura y escritura. *La enseñanza del lenguaje en la escuela*, 1-199.

Baraldi, V. (2021). John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 68-76.

Bárcenas, L. y Ruiz-Velasco, S. (2022). Tecnologías Emergentes en Educación. SOMECE.

Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting*. Basic Books.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.

Bourdieu, P. (1985). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59, 3-32.

Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural* (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5). 11-17.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Trad. C. Ruiz de Elvira). Ciudad: Taurus. (Trabajo original publicado en 1979).

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico (Trad. Á. Pazos). Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1980).

Bourdieu, P. y Chartier, R. (2003), "La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier". *Revista Sociedad y economía*, 4(161-175).

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Editorial Istmo.

Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE -UPEL-IPB -Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3),243–264.

Caracas Sánchez, B. P., y Ornelas Hernández, M. (2019). evaluación de la comprensión lectora en México: El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*,41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>

Castillo Hernández, J. A. (2018). Impacto del uso del lenguaje texting en la comprensión lectora.

Castro, B. (2020). Factores familiares que afectan el rendimiento académico de alumnos de una telesecundaria rural. México. Obtenido de https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/636367/CastroVanegas_Tesis de Maestria PDF A.pdf.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023). Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023. Informe de Resultados. Primera edición, 2023. ISBN serie digital: 978607-8985-02-9.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2018). Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018.

De Certeau, Michel, "Leer: una cacería furtiva" en La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer, México, tr. Alejandro Pescador, UIA-ITESO, 2000, pp. 177- 189.

De Zubiria, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante 2ª Ed Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.

Dewey, J. (1916): Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación. Madrid. Morata, 1995.

Dewey, J. (1963), Mi credo pedagógico, Buenos Aires: Losada, 54, pp. 55.

Dewey, J. (1966). Democracy and education (1916). Jo Ann Boydston (ed.). The Middle Works of John Dewey, 9, 1899-1924

Dewey, J. (1916) "The Pragmatism of Peirce", en Middle Works, Jo Ann Boydston (ed.), Southern Illinois University Press, Carbondale, Illinois, vol. 10, 1988, pp. 71–78

Diagnóstico Socioeducativo (2023 - 2024). Escuela telesecundaria "A". La Tinaja, Emiliano Zapata, Ver.

Diagnóstico Socioeducativo (2023 - 2024). Escuela telesecundaria "B". El Terrero, Emiliano Zapata, Ver.

Diagnóstico Socioeducativo (2021 - 2022). Escuela telesecundaria "G". Pinillos, Tlaltetela, Ver.

Diagnóstico Socioeducativo (2022 - 2024). Escuela telesecundaria "F". El Abazal, Alto Lucero de Gutiérrez Barrios, Ver.

Diagnóstico Socioeducativo (s.f.). Escuela telesecundaria "E". El Cafetal, Alto Lucero de Gutiérrez Barrios, Ver.

Diagnóstico Socioeducativo (2023 – 2024). Escuela telesecundaria "C". Poxtla, Tlaltetela, Ver.

Diagnóstico Socioeducativo (s.f.). Escuela telesecundaria "D". Santa María Tatetla, Jalcomulco, Ver.

Domínguez, M. G. S. (2020). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la comprensión lectora: tendencias.

Errázuriz, L., y Hernán, L. (2002). ¿Cómo evaluar el arte? Evaluación de la enseñanza de las Artes Visuales a nivel escolar: Prácticas, mitos y teorías.

Espriella, R. y Gómez Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133.

Fernández de Castro J, Ramírez-Ramírez L. N. (2021). Comprensión Lectora: Estudio Cualitativo desde la voz de Docentes de Educación Básica en México. *REEA. No. Especial* (2), 57-81. <http://www.eumed.net/rev/reea>

Freeman, J. (1973). Environmet, technology, and the administrative intensity and environ mentel constraints. *Administrative Science Quarterly*, 24(1), 119-33.

Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido* (16a. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo. (1978). La educación como práctica de la libertad (22a. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

Ginocchio Castro, L. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. *Educación*, 26(51), 175-196.

Gómez, J. H. y Sanabria Marín, K. M. (2018). Estrategias Metacognitivas: Engranaje de la comprensión lectora. *La Tercera Orilla*, (21), 51-64. <https://doi.org/10.29375/21457190.3475>

Grajales Escobar, J. F., & Osorno Mira, Y. M. (2019). La globalización y la importancia de las TIC en el desarrollo social. *Revista Reflexiones Y Saberes*, (11), 2–9.

Guerra-García J. et al., (2021). Evaluación de comprensión lectora, uso de estrategias y su relación con variables académicas y sociodemográficas en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 3(2), 360-373.

Hernández, D., Cassany, D., & López, R. (2018). Prácticas de lectura y escritura en la era digital. Córdoba, Brujas, México: Asociación Civil Social TIC.

Hodson, D. (1999). "Going beyond cultural pluralism. Science education for sociopolitical action". *Science Education*, 83(3), 775-796.

Hodson, D. (2003). "Time for action: Science education for an alternative future". *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.

INEE (2006). Las telesecundarias mexicanas. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/las-telesecundarias-mexicanas/>

INEGI (2020). Presentación de resultados. Veracruz de Ignacio de la Llave. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_ver.pdf

Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO). 2023. Nota informativa. Resultados de PISA 2022.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE). 2016. México en Pisa 2015. Resultados de evaluaciones. Primera edición, 2016.

Mallart, J. (2011) Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En *Didáctica para psicopedagogos*. Madrid: Uned.

March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). Ambiguity and choice in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 21(2), 261-274.

Játem-Laguado, M. F., Senior Naveda, A., & Marín González, F. (2020). Entre el pragmatismo y la hermenéutica crítica. Una interfaz filosófica-metodológica para el estudio de la pedagogía activa. *Revista internacional de filosofía y teoría social*.

Lahire, Bernard (comp.), (2004) Sociología de la lectura; Anne-Marie Chartier... [y otros.]; traducción: Hilda H. García; Barcelona, Gedisa, 2004.

Mauger, Gérard (2004). El retroceso de la lectura. Cuatro hipótesis, en Lahire, Bernard (comp), (2004) Sociología de la lectura; Anne-Marie Chartier... [y otros.]; traducción: Hilda H. García; Barcelona, Gedisa, 139-148.

Meyer, J. y Rowan, B (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En P. Dimaggio, y W. Powell, (Eds), El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional (pp. 79-103). México: Fondo de Cultura Económica.

Mojica Romero, I. L. (2022). Continuidades y Discontinuidades de la Reforma de la Educación Básica en México: del Nuevo Modelo Educativo a la Nueva Escuela Mexicana (Doctoral dissertation)

Morales Zepeda, D. (2023). La lectura en secundaria. La noción de hábito lector.

Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591-615.

Morales Zúñiga, Luis Carlos. (2010). Balance de la sociología de la educación en Costa Rica. *Revista Reflexiones, Facultad de Ciencias Sociales*, 89(01), Universidad de Costa Rica.

Morales Zúñiga, Luis Carlos. (2012). South Park: crítica del pensamiento crítico. *Revista Reflexiones, Facultad de Ciencias Sociales*, 91(02), Universidad de Costa Rica.

Nasab, M. S. B. & Motlagh, S. F. P. (2015). A complete review for metacognitive, cognitive, and social/affective strategies as essential components of learning strategies and their relationships with EFL learners' reading comprehension promotion. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(3), 166-184. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.3p.166>

Ocaña Toledo, L. D. (2022). La comprensión lectora relacionada al proceso de aprendizaje en alumnos de primer año en telesecundaria. *Miscelánea Filosófica Revista Electrónica*, 5(14), 41-55.

Palacios Rodríguez, O.A. (2022). "La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas" en *Intersticios Sociales*, El Colegio de Jalisco, sep 2021- feb 2022, núm. 22, p.p. 4770.

Páramo Morales, D. (2015), "La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica" en *pensamiento y gestión*, núm. 39, Universidad del Norte, 119-146.

Pavón, C. (s/f). Actividades Lúdicas. Gob.mx. Recuperado el 10 de octubre de 2024, de <https://www.bienestar.gob.mx/sibien/index.php/recreacion/19-recreacion/23actividades-ludicas>

Peirce, C. S. (1988). La fijación de la creencia. Traducción castellana y notas de José Vericat. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>.

Peroni, Michel, La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia (México, 2004). Conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara.

Poulaine, Martine (2004), "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX, en Lahire, Bernard (comp), (2004) Sociología de la lectura; Anne-Marie Chartier... [y otros.]; traducción: Hilda H. García; Barcelona, Gedisa, (17-57).

Rivilla, A. M., Mata, F. S., González, R. A., Entonado, F. B., y de Vicente Rodríguez, P. S. (2009). *Didáctica general* (pp. 6-35). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Rojas Piña, E., Mastachi Pérez, M. y Huerta Chua, A. (2021). Gestión de aprendizajes para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Telesecundaria mediante el aprendizaje colaborativo. En Gestión del aprendizaje experiencias exitosas en diversos niveles educativos. Imaginaria Editores. Pp. 75-97.

Romero Quesada, M. A.; Linares Columbié, R.; & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica sociocultural. Bibliotecas. *Anales de Investigación*, 13(2), 228-234.

Ruvalcabar-Estrada, O., A. Hilt, J., & Omar Trisca, J. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: Efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*,

11(3), 311-330. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>
Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).

Santos, A., Carvajal, E. (2001). Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(2), 69-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031204>

Sanabria, D. (2023). Enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica. Una revisión teórica. Teaching and learning critical reading. A theoretical review. *Encuentro educacional*, 30 (1) 162-180.

SEP (2022). Plan y Programas de Estudio 2022. Educación Educación. México.

Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y economía*. (4), 161-175.

Starbuck, W. H. (1976). *Organizations and their environments*. Norton.

Teixes, F. (2014). Gamificación: fundamentos y aplicaciones. Editorial UOC.

Thoilliez, B. (2013). El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral. *Foro de Educación*, 11(15), 83-102.

Tiburcio, C. & Jiménez, V. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana.

Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 3(01), 84-99.

Vázquez-Medel, M. A. Mora, F. & Acedo García, A. (2020). Escritura creativa y neurociencia cognitiva. *Arbor*, 196(798), a577.

Viramontes Anaya, E., Núñez Sifuentes, L. D., Amparán Muro, A., & Flores Sáenz, P. G. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-98. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>

Weber, M. (1946). The Protestant ethic and the spirit of capitalism. *American Journal of Sociology*, 52(1), 1-20.

Weber, M. (1947). The theory of social and economic organization. Oxford University Press.

Weber, M. (1952). The sociology of religion. In H. H. Gerth & C. Wright Mills (Eds.), *From Max Weber: Essays in sociology* (pp. 267-301). Oxford University Press.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Para citar este libro: García-Soberano, C.A. Contreras-López, R.E. Abad-Medina, K.D. Durán-Olvera, J.M. Escalante Gómez, A.A. Salazar Olvera, L.G. (2025). García-Soberano, César Augusto (coord.) La lectura como experiencia educativa para la inclusión social, edición digital, Universidad de Xalapa, CEDEGS-UV. ISBN: 978-607-8991-29-7

ISBN: 978-607-8991-29-7



El tiraje digital de esta obra: “La lectura como experiencia educativa para la inclusión social” se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje doble ciego, llevado a cabo por expertos académicos designados por el consejo editorial del Centro de estudios sobre Derecho, Globalización y Seguridad de la Universidad Veracruzana, realizando además la revisión anti-plagio y asimismo, cuenta con el aval del Consejo Editorial Universidad de Xalapa.

Primera edición digital de distribución gratuita, febrero 2025.

La Universidad de Xalapa es titular de los derechos de esta edición. Los coautores son titulares y responsables únicos del contenido. Diseño editorial y portada: Cristina Carreira Sánchez. Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader. Editorial: Universidad de Xalapa.

La lectura es un aprendizaje base para adquirir nuevos conocimientos, habilidades e incluso actitudes para la vida. Evaluaciones nacionales e internacionales señalan que las y los estudiantes de la educación básica presentan un nivel apenas suficiente en la lectura de comprensión; lo que significa que enfrentarán dificultades para obtener nuevos aprendizajes tanto en los niveles educativos superiores como en su vida laboral y su vida cotidiana. Se condiciona así, la inclusión de las personas en su contexto social porque la lectura, al ser una práctica cultural, amplía o limita las posibilidades de construir situaciones para nuevos aprendizaje.

La lectura como experiencia educativa para la inclusión social explora a través de la investigación en telesecundaria qué elementos están relacionados con la lectura y, con la posibilidad de contribuir de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de abonar al entendimiento de dicho fenómeno. El presente estudio ha encontrado que los campos de actuación relacionados con la lectura son: gusto, sentido, técnica y obstáculos; estos campos resultan necesarios para la formación de la lectura en las áreas del currículum, la didáctica y evaluación que serán atendidos de manera transversal a todos los contenidos que marcan el plan y programas de estudios de la educación básica en el nivel de telesecundaria.



ISBN: 978-607-8991-29-7

