

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*Evaluación de la comprensión lectora
en tercer ciclo de Educación Primaria*

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Karla Guadalupe Ortiz Salazar

Director de tesis

Dr. Juan Mario Ramos Morales

Ciudad de México, junio de 2019

ÍNDICE.

Introducción.....	3
Capítulo I. LA CONSTRUCCIÓN DEL YO Y EL OBJETO DE ESTUDIO	5
1.1 Origen de la obra: Escenas de la trayectoria del Docente	6
Ámbitos de interacción social.....	7
Espacios de formación	12
Esfera profesional	17
1.2 Mi mirada se orienta a lo que me interesa	22
Construcción del proyecto	25
Definición del proyecto	28
Presupuestos y preguntas ejes.....	34
Objetivos	41
Capítulo II. PUNTOS DE REFERENCIA	42
2.1 Estado de la cuestión	42
El referente de estudio	42
Proceso de Lectura	43
Comprensión lectora.....	48
Evaluación de la comprensión lectora	49
Promoción de la lectura.....	51
2.2 Dimensiones normativas	54
El currículum como dispositivo para el análisis Institucional.....	55
Principios pedagógicos de la RIEB	59
Tendencias internacionales	63
La práctica Docente: Escuela Primaria, institución de análisis.....	68

Capítulo III HERRAMIENTAS PARA LA COMPRESIÓN.....	77
3.1 Enfoque cualitativo	77
El sentido	78
Experiencia vivida	79
Perspectiva metodológica: Interaccionismo Simbólico	85
IS enraizado al pragmatismo norteamericano.....	86
Presupuestos básicos del IS	88
3.2 Ruta hacia la comprensión del objeto de estudio	93
Privilegio del forastero	94
Dirección trazada.	96
Instrumento de orientación.	100
Estrategias de navegación.	103
Decodificación del mapa.	108
Capítulo IV LOS PLANOS PARA LA COMPRESIÓN.....	112
4.1 Significados construidos a través de la experiencia.....	113
Rubros.....	115
Práctica de enseñanza de la lectura y la escritura.	117
Comprensión Lectora	123
El trabajo de evaluar	136
Lógicas de acción.....	138
El Otro en la práctica Docente	142
Los de arriba	145
Capítulo V Puerto de Llegada (in) finito	153
5.1 Reflexiones Finales	154
REFERENCIAS	170

Introducción

“Yo me tomé un tiempo para
entender mis lirios de agua.
Yo los planté por placer, y yo
los cultivé sin pensar en pintarlos”

Claude Oscar Monet, 1906,
Lirios en el agua

El aire que ven los otros no es el mismo que percibimos. Somos constructores de nuestro mundo en interacción constante con quienes nos rodea, en juego continuo con las coordenadas de tiempo y espacio en las que nos situamos. Socialmente negociamos saberes, creencias, gustos, estamos mediados culturalmente y a través de ello atribuimos sentido, creamos experiencias que cobran un significado diverso para cada uno nosotros.

El siguiente texto presenta una edificación de la indagación desarrollada durante los dos años de la Maestría en Desarrollo Educativo, despliega en cinco capítulos la búsqueda por comprender el sentido de la evaluación de la comprensión lectora en tercer ciclo de educación primaria. En la construcción, diversas vías atravesaron el camino y mares de conocimiento empaparon la aventura; finalmente, el sendero fue marcado por los planos, coordenadas y cartas que me orientaron para llegar a puerto firme, con viento a favor.

En el punto de partida expongo en dos apartados, desde lo personal experiencias en las que enraízo mi interés por el objeto de estudio; en el primero bosquejo aspectos de mi trayectoria que me acercaron al ámbito educativo. Después, trazo la ruta seguida en mí trayecto profesional que despertó en mí la inquietud por el tema de la evaluación, el proceso constructivo de un proyecto de indagación y las preguntas que guían este trabajo.

Con la mira en los objetivos planteados en el segundo espacio muestro un acercamiento a lo que se ha estudiado sobre el tema, focalizo la mirada en investigaciones que abordan el proceso de estimar la comprensión lectora, inicio con una visión general de indagaciones en relación con la lectura y su enseñanza con la intención de pausadamente acercarme al tópico específico.

En la tercera parada esbozo el sustento teórico-metodológico en el que descansa la presente investigación, arraigada a la perspectiva cualitativa parto de nociones que abonan a la comprensión del sentido de la comprensión lectora y detallo la perspectiva narrativa punteada a lo largo del texto. Describo el navegar por el mar de información, presento a los tripulantes, compañeros de viaje y diseñadores del siguiente mapa, punta de lanza para el análisis.

La cuarta estación extiende las rutas del plano delineado por categorías y da relieve a los resultados obtenidos. Relato encuentros con los ámbitos en los que se situaron las entrevistas, contrapongo preconcepciones y dilato interpretaciones para dar pie a la voz de los sujetos informantes y explorar qué dice que lo que hablan, dispuesta a dar un segundo orden al sentido.

La última escala expresa atribuciones edificadas al inicio de la Maestría, enuncia inquietudes y conflictos propios en la práctica docente que desembocaron en el interés de comprender el sentido de la experiencia de valorar la comprensión lectora. Finalmente, subrayo los objetivos planteados, los alcances de la indagación y rutas pendientes. Plasmo reflexiones germinadas en los dos años de profesionalización, reposo en este espacio cuestionamientos que respaldan un entendimiento jamás explorado por mí. A la distancia recolecto los frutos del tiempo dedicado a comprender el sentido.

Capítulo I. LA CONSTRUCCIÓN DEL YO Y EL OBJETO DE ESTUDIO

Mi nombramiento oficial de la Secretaría de Educación Pública señala: Docente frente a grupo de educación primaria. Entonces en 2011 y aún ahora me pregunto, qué implica dicha función en la labor de un profesional de la educación, qué significa para un Profesor tal designación, qué sentido tiene para mí como pedagoga, cuáles serán las competencias a desarrollar como estudiante eterna y, además, cómo será la práctica que alimentará mi experiencia profesional.

En este trabajo de indagación, procuro desmoronar cada una de las interrogantes con la finalidad de acercarme al objeto de estudio. A lo largo del escrito, estos cuestionamientos atravesarán fronteras profundas en cada uno de los apartados e indudablemente me acompañarán hasta forjar algunas reflexiones en el apartado final. Empero, en este primer momento las expongo como mezcla catalizadora de los cimientos que impulsaron mi intención punzante por comprender qué sentido tiene, en la cotidianidad de la vida escolar, una de las principales tareas del Docente de primaria: la evaluación¹.

Con el fin de entender cómo acaece la práctica Docente bajo la consigna perpetua de valorar, fue menester discernir sobre una de las tantas habilidades valoradas en el salón de clase. En particular, consideré la comprensión lectora como un elemento fundamental en el aprovechamiento académico, en el aprendizaje significativo, en la resolución de problemas, como un aspecto de la lecto-escritura que trasciende y se desliza más allá de las paredes escolares. Dichas cualidades motivaron mis cuestionamientos sobre cómo valúa un Profesor la comprensión lectora, qué le significa esta tarea en su labor del día a día. Finalmente, incentivaron mi interés por comprender el sentido que tiene la evaluación de la comprensión lectora para los Profesores de tercer ciclo de educación primaria.

¹ En el presente documento esgrimo evaluar, valorar o valorar como sinónimos.

Para dar pie a reflexionar en torno a la evaluación de la comprensión lectora desde la voz de los Docentes, he organizado este capítulo en dos apartados. En el primero, bosquejo aspectos de mi trayectoria que me acercaron al ámbito educativo, en particular a la tarea Docente, como una manera de señalar la luna. Lo que pretendo no es centrarme en ver la mano de quien la apunta sino el gran astro que se tiene enfrente. Después, trazo la ruta seguida en mi trayecto profesional que despertó en mí la inquietud por el tema de la evaluación, el proceso constructivo de un proyecto de indagación y las preguntas que guían este trabajo.

1.1 Origen de la obra: Escenas de la trayectoria del Docente

Nací un ocho de abril de mil novecientos ochenta y siete. Fecha significativa para mí, más allá de ser el día en que llegué al mundo. Distingo el valor de los números simplemente por el gusto que tengo hacia la primavera, la combinación de números consecutivos de mi primer año de vida y el sentido que tiene para mi madre haber acertado en el día en el que ella entraría en labor de parto.

Tal vez parezca banal para algunos el mes, año y día de su cumpleaños, pero encuentro satisfacción, alegría y me regocijo con la sensación que me embarga al recordar cada año más de vida, evoca lo experimentado y proyecta deseos, sueños por realizar. Destaco con este ejemplo que cada individuo encuentra sentido en algún fenómeno, objeto, momento; según sus vivencias, interpretaciones y construcción de significados en constante relación con los otros. Como ser social construye y reconstruye en su cotidianidad.

Antes de ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo transité por diversos contextos² (familiar, social, escolar, laboral) que incidieron en mi formación, en

² A lo largo del texto utilizo contexto, ámbito, mundo, entorno o espacio como sinónimos

constante interacción con los otros (familiares, amigos compañeros, Profesores, autoridades educativas, colegas, estudiantes). Al cavilar sobre ello, reparé en algunos hechos que me han configurado, subrayo y examino el papel de aquellos sujetos, Docentes en particular, que han dejado huella en mi camino. Compañeros del sendero que, de alguna manera, inciden en la forma en que me desenvuelvo en ámbitos de socialización, en los espacios de formación; testigos de la construcción de mi identidad profesional.

A continuación, presento, en tres dimensiones, diferentes momentos de interacción. En la primera pondero la convivencia con los otros, el moldeamiento del sujeto adscrito socialmente a tareas y expectativas concretas. En la segunda dimensión robustezco espacios de escolarización en donde me forjé como sujeto en contexto, compartí con mis iguales inquietudes e intercambié interrogantes que fueron los cimientos para mi elección vocacional. Por último, trazo la primera esfera profesional que da origen a mi manera de concebir la educación primaria y potencializa el sentido de la enseñanza.

Ámbitos de interacción social

En este apartado expongo datos personales, develo mi devenir como individuo en interacción con los otros y pongo énfasis en el moldeamiento del sujeto adscrito socialmente a tareas y expectativas concretas, en particular aquellos que incidieron en mi desarrollo académico. Resalto lazos que fortalecen el vínculo de sujeto en contexto con la intención de mostrar cómo en el trayecto por diversos mundos (social, familiar, escolar, laboral) se construyen significados. En la interacción con otros descubro y redescubro el sentido.

La primera y más importante influencia en mi experiencia escolar es mi madre, quien me acompaña no solo en las actividades diarias, sino en cada una de

las decisiones que he tomado en torno al ámbito académico. Un referente puntual de su respaldo fue la constancia y disciplina en las actividades escolares y extracurriculares de mi vida diaria, aún hasta el momento de búsqueda de un espacio para el desarrollo profesional. De esta manera, en cada etapa y escenario he contado con su aliento y orientación.

Durante mi trayecto en educación primaria me quedaba en lo que entonces se llamaba “medio interno”, actualmente conocido como escuelas de “tiempo completo”. Mi permanencia en la escuela era hasta las cuatro de la tarde para comer y hacer las tareas. Al finalizar la jornada mi mamá pasaba por mí para llevarme a alguna actividad deportiva como gimnasia y natación. Esta era mi rutina diaria y generó una disposición a realizar mis deberes en horarios determinados que incidieron en mi desempeño escolar.

Aunque en esta primera etapa de mi vida no cuestioné mi inserción y sumisión a normas o reglamentos de cada organización mucho menos me inquietaban las evaluaciones a la que era sometida, es nulo el recuerdo de un sentir agobiante por el proceso que juzgaría si acreditaba o no alguna disciplina. Me atrevo a aseverar que se debe al gusto que tenía por realizar las actividades, jamás me sentí obligada o forzada a cumplir con los objetivos de cada área.

La misma sensación de agrado por las normas me acompañó en el ámbito deportivo, donde la idea de mantener durante la actividad líneas de acción puntuales y donde la falta a alguna de ellas por *default* me dejaban fuera de la competencia, generaron en mi cierto apego a tareas sistemáticas y organizadas por las reglas de juego. De alguna manera encontré en los procesos de evaluación, tanto formales como no formales, una esfera natural para dar orden a los objetivos a alcanzar y a los próximos propósitos a desarrollar.

Al pensar en el factor de la disciplina y constancia en mi experiencia escolar y deportiva encuentro sentido en la manera de ser Profesora en el salón de clases.

Distingo mi cuidado y ocupación con mantener el orden en el aula, asumo la premisa de que “los principios son la base de la diversión”. Esta consigna es pertinente aun cuando realizo una dinámica que requiere desplazamiento o movilidad por parte de los estudiantes, procuro ser ordenada en mis actividades; en el aula dar indicaciones claras y precisas es un aspecto fundamental para la consecución de los objetivos, por ello puntualizo la forma en cómo desarrollar la actividad y su propósito formativo.

Tanto en lo personal como en mi desempeño profesional soy cuidadosa en la sistematización de las tareas a realizar en el espacio correspondiente y acorde con una secuencia que favorezca el desarrollo propio y el de quienes me acompañan. Cabe señalar que hasta en algún punto he sido aprehensiva en cumplir con las metas a alcanzar, en mantener el estándar esperado.

En mi trayecto escolar la constancia y perseverancia se hicieron presentes en mi desempeño como estudiante, no por exigencias en casa ni un método educativo rígido. En mi educación básica, a pesar de estar definida por un sistema tradicional, las actividades y tareas eran laxas. Nulas ocasiones me sentí saturada o presionada por cumplir expectativas académicas o familiares. De esta manera rememoro mis vivencias académicas de manera lineal, cubría en tiempo con tareas, me presentaba regularmente y con conducta participativa y “buena”.

En la escuela, las indicaciones de los Profesores me sirvieron para orientar mis acciones al realizar las tareas asignadas, ello me permitió generar prácticas y estrategias de estudio, algunas de ellas las puse en práctica en mis estudios de maestría y en mí actuar como Docente frente a grupo. En casa, mi madre daba sugerencias, tareas para mantener ordenado y limpio mi cuarto, para hacer las actividades que eran mi responsabilidad (escolares o del hogar); con base en su experiencia me invitaba a generar hábitos y compromisos conmigo misma, con mi familia, con mi formación.

Además, recuerdo colegas que me acompañaron en ese trayecto. Gratamente, vienen a mi mente experiencias y momentos compartidos con compañeros de cada uno de los niveles educativos por los que transité. Algunos de los compañeros fueron cómplices de mis actividades, de mi gusto por las tareas académicas y mi afán por querer hacer las cosas bien. A lo largo del tiempo han sido testigos de mi trayectoria de vida, tanto personal como académica, con sus respectivos altibajos. Los aprendizajes en relación con valores, hábitos y, en particular, la interacción personal con pares y Profesores impacta no sólo en el ámbito escolar, también incide en el ámbito laboral, tanto en mí como en y con los otros.

No sé cuándo ni cómo aprendí a escuchar indicaciones y sugerencias de la autoridad (padres, Profesores o familiares). Entendí que hacer lo que los que “saben” me dicen, sugieren o recomiendan puede tener resultados positivos en mi formación y desempeño. Asimismo, las recomendaciones u observaciones realizadas sobre mi desempeño en alguna tarea o actividad me permiten valorar las decisiones tomadas, me ayudó a comprender procesos, reglas de conducta, hábitos, responsabilidades, compromisos con labor profesional y cómo posiciono en mi acción personal en el día a día.

En síntesis, en este apartado procuré mostrar cómo la recuperación de experiencias de interacción y relación con los otros, así como la reflexión de la forma en que ciertas acciones incidieron en generar un sentido de compromiso y responsabilidad ante mis deberes, configuraron a un sujeto social atento a los requerimientos, recomendaciones y sugerencias para mejorar su tarea y actividad profesional. También intenté revelar parte del entorno en el que forjé mi idea de coexistir con los otros y cómo transitar en un mundo social y corresponder a sus expectativas.

Expuse ámbitos que fueron artífice en mi desarrollo personal y por ende profesional, que influyeron en mi configuración como pedagoga, en particular como

Docente frente a grupo. Busqué evidenciar cómo sin darme cuenta me adscribí a normas y una línea de acción. Más adelante en el tránsito profesional y posteriormente como estudiante de maestría reconocí nuevas maneras de concebir e interpretar el mundo normativo.

En el siguiente apartado expongo mi andar en el ámbito escolar con la intención de subrayar cómo el intercambio de inquietudes, el compartir interrogantes y contrastar experiencias con mis iguales me permitieron significar mi actuar en el mundo. Además, generé concepciones iniciales de la labor Docente al encontrarme con Profesores que dejaron huella en el sendero que más tarde recorrería.

Espacios de formación

Con ironía señalo aquella escuela de educación básica en la que estudié, es una institución que cuenta con licenciatura en educación primaria y educación preescolar. ¿Quién imaginaría que terminaría convirtiéndome en Docente frente a grupo de educación primaria? Me pregunto si algo de aquel primer espacio de formación habrá guiado mi decisión vocacional. En los siguientes párrafos intercalo momentos personales y profesionales que son vitales en mi manera de ser como Docente, permeados por mi historia escolar. Para ser maestra debí recorrer los espacios escolares como alumno y configurar un saber que se reconfiguró al transitar a la labor Docente: todo saber, saber-hacer esta en relación con otro saber, saber-hacer.

Desde mi infancia me he caracterizado por elegir a personas que decido permanezcan en mi vida por mucho tiempo. Con la esperanza de que sea para siempre. Tengo amigas y amigos con los que estreché una relación cercana en la educación primaria, están presentes en este momento de mi vida. Son testigos de mi historia de vida y soy parte de su trayectoria. Saber que yo los he seleccionado, y ellos a su vez me eligen para formar parte de su vida, tiene para mí un efecto de pertenencia, solidaridad, amistad, compañía y seguridad.

En una reunión con amigas de la escuela (una de preescolar, dos de primaria y tres de secundaria), en uno de los tiempos libres que la MDE me dejó, fue inevitable traer a la mesa memorias sobre vivencias escolares, sobre nuestros Profesores y algunas experiencias que tuvimos juntas. En lo personal, de esa época tengo presente a mi primera Profesora de Preescolar, la “Miss Lupita”, inspiró ternura, seguridad y confianza para quedarme con ella los primeros días de vida escolar. Incluso recuerdo que la invitaba a mis cumpleaños, ella asistió hasta que cumplí ocho años de edad. Para mí, su presencia significa que era importante para ella. Ahora, como Docente, valoro cuando mis alumnos me piden que comparta con

ellos su fiesta de aniversario, entiendo el valor de estar con ellos en otros espacios, lo que impulsa mi decisión de acompañarlos.

Considero que las muestras de atención del Docente hacia cualquier infante (estudiante) son relevantes para cualquier sujeto en formación; esas conductas expresan interés y preocupación; pueden ser identificadas con pequeños detalles en el salón de clases. En mi caso, soy una Profesora que desde el primer día procuro aprenderme el nombre de todos mis alumnos. Me aseguro de que no termine la primera semana del ciclo escolar sin que haya memorizado el nombre de cada uno, preguntándoles cómo les gusta que los llamen para apoyarme el recordar a todos detecto algo característico del niño o de la niña. A partir de ese día, para cualquier actividad comienzo a llamarlos por su nombre. Lo más gratificante de cumplir con esa pequeña tarea es cuando alguno de mis estudiantes se sorprende y me dice “¡sí se acordó de mí!”. En cuatro años de Docente mis alumnos se han mostrado agradecidos por la atención y el interés hacia ellos, particularmente por detalles que, para muchos otros colegas, podrían ser insignificantes.

En la secundaria recuerdo perfecto a mi maestra de física y química, mujer de carácter fuerte e imponente presencia, no tanto por su físico, ella era de estatura baja y apariencia amigable sino por su voz, al escucharla, invadía el silencio en el salón. Es ella quien sembró en mí un interés mucho más profundo en las ciencias naturales, me presentó una nueva manera de vivir el laboratorio y experimentar en él. Su asignatura alimentó mi inquietud por la naturaleza y sus fenómenos. Además, vislumbré en ella la imagen de una mujer integral como ser humano, con carácter y presencia en el aula, que conjugaba papeles de madre y profesionista.

Más tarde, en el primer año de preparatoria, conocí a la bióloga Guadalupe Toledo, ¡vaya que me da emoción recordarla! Entraba al salón con su caminar veloz, libros abrazados a su pecho y un bolso enorme que colgaba de su hombro. Sin emitir una sola palabra todos los estudiantes tomábamos nuestro lugar. En un

santiamén el grupo estaba en silencio. Inminente con voz firme iniciaba la clase. Si algún compañero osaba estar más inquieto de lo normal ella le cuestionaba “Señorito Miranda, ¿tiene algo más importante que hacer?”, uno como estudiante no se iba atrever a replicarle a la maestra. En una ocasión, al inicio de la clase, me tomó más tiempo tomar mi asiento por estar charlando cómodamente de pie y a espaldas del pizarrón, no vi a la Profesora entrar. Súbitamente escuché ¡Señorita Ortiz, veo que tiene mucha energía, salga al cubo a darle tres vueltas!, sin chistar cabizbaja salí con el palpitar aún acelerado por el susto, a paso raudo recorrí el cuadrante del edificio y regresé con calma a atender la lección del día.

El temperamento firme para moldear nuestro comportamiento y generar hábitos me parecía atractivo, su amplio conocimiento disciplinar evocaba en mí respeto y admiración. Era una mujer extremadamente seria, sumamente disciplinada durante su clase, pero en los pasillos no dudaba en brindar una sonrisa y saludar propiamente por el apellido a cualquier estudiante, sin duda es una de las mejores maestras con las que he tenido el placer de que se crucen nuestros caminos. No sólo me enseñó biología, dejó lecciones y aprendizajes para toda mi vida.

Algunas de esas lecciones acompañan mi vida cotidiana, en particular el cuidado del medio ambiente, el ser amigable con mi entorno natural y los seres vivos que lo comparten. En mi labor como Docente adopté el dirigirme a mis alumnos por “usted”. Quizá como maestra de primaria esto último pueda parecer excesivo, pero da cierto sentido de respeto mutuo. Además, he de ser honesta, empecé a los 23 años con cara de niña a dar clases, los estudiantes y los padres de familia me veían muy joven, creo que hasta con cierta predisposición a que fuera inexperta o insegura en lo que hacía. Probablemente lo hice como medio de defensa y delinear márgenes de convivencia con los alumnos y sus familias.

Otra maestra, de este mismo nivel, que incidió del mismo modo en mi formación fue la Profesora “Dori”, de la asignatura de química. Desde el primer

instante mostró cercanía con los estudiantes al brindar confianza para generar preguntas, exponer inquietudes, compartir abiertamente en grupo dificultades. Irradiaba pasión por su campo de conocimiento más allá de que dominaba su disciplina, era clara y precisa al explicar; usaba estrategias divertidas en el aula. Sus dinámicas motivaban la participación, sin darme cuenta provocaba que los estudiantes nos involucráramos y aprehendiéramos los contenidos de la materia. Ella me contagió su entusiasmo por la química, potencializó mi facilidad en la materia y detonó mi primera elección de carrera profesional.

Las experiencias de secundaria en el laboratorio de física y química, encontrarme en preparatoria a dos Profesoras inolvidables por su compromiso con la labor Docente y encantadas por su disciplina, más el cúmulo de información recibida en torno a la biología me llevaron a pensar mi futuro en esta área de conocimiento.

Hasta este punto evalué mi trayectoria escolar y me percaté que mi vinculación con esta disciplina no viene sólo de mi tránsito por la educación formal, mi madre, su formación como bióloga, apasionada por la genética tuvieron mucho que ver en pensar, en algún momento, por estudiar química. En el último año del bachillerato valoré mis opciones y presenté el examen para la licenciatura de química en la UNAM. No aprobé, me quedé a tres décimas, pero “por algo pasan las cosas”.

No ser aceptada generó en mí cierta inquietud por mi elección profesional. Quizá acompañar a mi madre al laboratorio de genética, mi cercanía a ella, a su quehacer, a su pasión, fueron factores que contribuyeron a que el laboratorio me pareciera un espacio conocido, cómodo y familiar, y tal vez la única opción profesional que había vislumbrado; aunado a la facilidad que yo había mostrado en la asignatura y las experiencias con mis maestras de química, física y biología. ¿Había elegido la licenciatura por convicción?, ¿me veía influenciada por la

formación profesional de mi mamá?, ¿qué ruta seguir?, ¿qué pasaría conmigo, con mi formación profesional?

Ante esta situación, viví un arduo proceso de orientación vocacional que derivó en identificar que mis aptitudes se adecuaban más a las ciencias sociales. Evalué nuevamente las opciones que tenía, mis intereses, inquietudes, saberes, habilidades. Después de poner todo ello sobre la mesa no hubo mucho que pensar: pedagogía era la licenciatura indicada. Me es difícil describir cual fue mi sentir entonces, puedo expresar que mi interés y preocupación por el desarrollo humano, por la formación, por el aprendizaje de los otros me acercaron a la educación, a la tarea Docente. Hoy, como Docente de educación primaria, apuesto por la educación como el pilar de toda sociedad y de todo individuo. Fue mi mejor elección profesional.

En retrospectiva, rememoro los días que solía acompañar a mi mamá al laboratorio, lo curioso es que lejos querer manipular el vaso de precipitado, utilizar un mechero o decirle que le ayudaba a poner la solución con una pipeta, disfrutaba ir al auditorio del piso de genética a jugar a ser maestra. Desde el instante en que entraba mi postura era erguida, con paso firme me subía en la tarima, colocaba mis cuadernos y colores sobre el escritorio, con toda seriedad tomaba el gis para iniciar la lección con una consigna en el pizarrón, me dirigía con voz alta hacia las butacas vacías convencida de que mi presencia invocaba silencio y respeto en la sala. Encontré en ese escenario un deleite por pasar tiempo extra en un aula, me era inquietante explorar la experiencia de ser maestra, de experimentar del otro lado un quehacer que más tarde me enamoraría.

Considero que mi recorrido por estos espacios de formación (escuela, instituciones culturales y deportivas), aunado a la presencia y apoyo de mi madre, contribuyeron a que me hiciera responsable de mis tareas y actividades, lo que me brindó un equilibrio en mi desempeño personal, académico y emocional. Ello también incidió en mi comportamiento en los diversos espacios formativos

recorridos, era acorde a la conducta esperada por mi edad en cada uno de los espacios y niveles educativos. Durante esas etapas, mi tránsito por los dos ámbitos de educación, formal y no formal³, además de los primeros enfrentamientos con la idoneidad para acceder determinadas esferas académicas delineó mi formación integral y forjó un crecimiento para mi conocimiento.

Esfera profesional

Esta última dimensión rodea aquellos escenarios y colaboradores (amigos, Profesores, colegas, directores) que con su práctica educativa colorean la manera en que concibo la educación primaria. La interacción con ellos matiza y potencializa el sentido que tiene para mí la enseñanza.

Los primeros acercamientos con mis compañeros y Profesores de licenciatura marcaron la circunferencia que rodeó la gesta del profesional Docente. A los dieciocho años ingresé a la licenciatura en pedagogía en una universidad privada. Esta oportunidad de formación me acercó a diversos grupos y experiencias. Por un lado, coincidí con dos personas que se convirtieron en parte de mi familia por elección: Ascencio y Santaella. Actualmente, Ascencio trabaja en una multinacional en el área de recursos humanos, específicamente en capacitación; mientras que Santaella labora en una institución educativa particular. La marcada distancia entre los entornos profesionales contribuyó a compartir nuestras experiencias laborales, en desahogar frustraciones, contrastar anhelos con la realidad y proyectar tanto ilusiones individuales como en conjunto.

En este mismo nivel educativo, tengo presentes las enseñanzas de tres maestros: Thierry, Ruth y Lilia. Con tristeza reconozco que no valoré suficiente su contribución a mi formación, creo que pude aprovechar más mi cercanía con ellos,

³ En el ámbito educativo se reconocen tres espacios de formación de los sujetos: formal, no formal, informal.

vincularme a sus actividades, tareas e intereses por los diversos problemas y dificultades que vislumbraban en el campo de la educación. A pesar de ello, me enseñaron a amar mi profesión; su compromiso y visión por forjar sujetos capaces de ver a los otros, sus estudiantes, como seres humanos integrales me acompañan no sólo en mi labor Docente, también en mi vida privada.

Mi formación inicial fue como pedagoga, enfocada en contenidos de gestión, administración educativa, diseño curricular, sin tareas o actividades enfiladas a labor presencial en el aula. Por ello, a lo largo de mi licenciatura veía lejana la posibilidad de ejercer como Docente frente a grupo. Empero, un día, el director de una escuela primaria oficial preguntó a todo el colegiado de su escuela si alguien conocía a alguna pedagoga para que trabajara ahí. Una Profesora del plantel que conocía a mi tía y sabía de mi peregrinar en busca de trabajo le habló de mí. El veintisiete de septiembre de 2010 me entrevistó el director, con su recomendación realicé los trámites durante la primera quincena de octubre, entré con contrato provisional el primero de noviembre y presenté exámenes en agosto de 2011, ingresé al Sistema Educativo Nacional. A lo largo de estos años he sido Docente en tres escuelas públicas de la Ciudad de México.

Mi primer día como Docente fue en la Escuela General Donato Guerra. Ahí conocí a mi primer director con más de veinte años de servicio, el Doctor París Ismael Pérez Vázquez, ahora buen amigo. En los primeros meses se conocerlo me percaté de su compromiso con la educación, su participación activa con las tareas pedagógicas del plantel, su interés y búsqueda por hacer de ese espacio educativo un centro memorable de acción. Me resultó sorprendente que, además de una comprensión amplia del propio sistema educativo de su entorno, él conocía a la comunidad escolar, valoraba las diversas prácticas de docencia de los Profesores integrantes de su plantilla, daba seguimiento a las necesidades del alumnado y del personal a su cargo.

Mi proceso de inserción al Sistema Educativo Nacional (SEN) fue guiado por el Profesor París. Él me introdujo a la operación de una escuela pública, a las tareas y obligaciones de los diferentes actores que la conforman. Sus enseñanzas me acercaron a la comprensión de que, en su estructura, la escuela pública mexicana cuenta con todos los elementos no sólo para la formación de los sujetos, sino también para conseguir un nivel de excelencia. Para lograrlo, el personal educativo requiere comprometerse como agentes de cambio, reflexivos y proactivos.

En esta escuela estuve a cargo de un grupo de cuarto grado de Primaria. Este fue el primer escenario en el que me enfrenté a treinta y cuatro estudiantes de entre ocho y nueve años. Con la sombra en mi mente de que no había estudiado para ser Profesora, me enfrenté a diversas dificultades como: ejecutar lo planeado en las secuencias didácticas, el control y disciplina de grupo, la comunicación con padres de familia, la interacción con los colegas de la escuela que cuestionaban mi inserción al sistema por no haber estudiado la licenciatura en educación normal.

Mi experiencia como Docente fue demandante. De manera inicial me remití a pensar en mis años de estudiante para invocar a mis Profesores, ejecutaba las lecciones desde lo conocido, contenía la disciplina en el grupo al estilo “Guadalupe Toledo”, me refería a los estudiantes por “usted”, con mi silencio y parada al frente esperaba a que ellos tomarán su lugar, era firme en las indicaciones y las reglas de convivencia. Por otro lado, el reto de ser autodidacta en términos de lo que decía el plan y programa de estudio de primaria: generar diversas dinámicas y estrategias en el aula para promover el aprendizaje significativo. Los aprendizajes de la gran responsabilidad de estar frente a grupo fueron múltiples desde la manera en cómo interactuar y dirigirme a padres y colegas hasta definir mi propio estilo de enseñanza.

La vida nos pone frente a retos y cambios constantes. Fueron únicamente cinco meses que estuve frente a grupo, por movimientos internos de la plantilla escolar tuve a mi cargo la función de Subdirector Administrativo. Sin embargo, la

carga burocrática, lejana cada vez más del ámbito pedagógico, incitó la mudanza en busca de mi crecimiento profesional. Al año y medio de servicio en la Secretaría de Educación Pública (SEP) me cambié de plantel. En este nuevo espacio, “Escuela Guillén de Lampart”, fui maestra de sexto grado de primaria. De nueva cuenta, el papel de la directora del plantel tuvo un papel fundamental. Ella tenía una formación inicial como normalista y una licenciatura en Derecho. Esta conjunción profesional se proyectaba en su labor, en su capacidad como directora del plantel y su entrega hacia su tarea. Tenía claros los reglamentos y requerimientos institucionales, no obstante, su preocupación por los niños y su atención hacia las necesidades de sus Docentes estaban presentes en sus acciones cotidianas.

Después de la experiencia en la escuela Donato Guerra, mis miedos e inquietudes en la Escuela Guillén de Lampart fueron menores. Había generado aprendizajes en torno a la preparación, organización de las clases y del control de grupos; además de tener una noción mucho más clara de la gestión y administración educativa. El tránsito de ser Profesora de cuarto a hacerme cargo del sexto grado me parecía poco turbulento por la secuencia de contenidos y el cercano orden cronológico de los factores biológicos y pedagógicos de los alumnos. Empero, el puente de quinto grado se convirtió para mí un paso en blanco, en la marcha con mis estudiantes de último grado de primaria concebí el brinco mortal por el que atraviesan, ellos no sólo adolecen [de adolescente] cambios hormonales, conflictos emocionales, además se enfrentan a una densa carga de estándares educativos a cumplir y acarrean una maleta de expectativas, empacada por los adultos que los rodean.

Con la intención de acompañar el proceso de transición en el que se encontraban mis estudiantes de sexto grado y aligerar el camino siempre traté de mantener las actividades cercanas a su interés, a “algo” que les significará. En mi mente estaba claro que no pondrían atención, por ejemplo, a un problema de matemáticas si éste no derivaba en alguna situación cotidiana. Con ellos también aprendí a negociar la manera de dosificar los momentos dinámicos en el aula, el

control de grupo iba más allá de tener el carácter para mantenerlos en silencio, el tiempo invertido en las lecciones del día a día se convirtió en una atracción y coalición constante de sus intereses con el aprendizaje.

Justo después de año y medio con la intención de mejorar mi calidad de vida permuto a otro centro educativo, más cercano a mi hogar. En la escuela primaria “Profesora Epigenia Arriaga Salgado” en él me hago cargo de un grupo de quinto grado. Las experiencias Docentes previas me ayudaron a generar empatía con mis alumnos y sus familias. En esta ocasión, el desarrollo del ciclo escolar favoreció la organización de actividades extracurriculares. Busqué el vínculo de los saberes transmitidos en el aula con actividades lúdicas (museos, zonas arqueológicas, actividades recreativas), salir del plantel como una posibilidad más para valorar los aprendizajes y las competencias disciplinares y de convivencia.

El esfuerzo por que los estudiantes tengan la oportunidad de construir su propio conocimiento fuera del escenario cotidiano ha sido una de mis firmas distintivas en el quehacer pedagógico. Recuerdo dos momentos particulares: en una ocasión fuimos a la exposición de arte contemporáneo de “La lengua de Ernesto”; en un segundo momento gestioné el patrocinio del Banco Mundial para la visita al Museo Interactivo de Economía (MIDE).

En “La lengua de Ernesto” los alumnos conocieron formas diversas de comunicar emociones, vivieron (tocaron, probaron, sintieron) el arte contemporáneo a través de la interacción con las obras del artista. Pusieron en juego conocimientos del aula en relación con el lenguaje visual. Orientaron su comportamiento con base en normas de convivencia acordadas y desarrolladas en la escuela. En esta visita, al Museo de San Idelfonso, tanto los estudiantes como el Docente exploraron formas diversas de aprender/enseñar.

La visita al MIDE fue una experiencia completamente diferente. En este escenario, además de interactuar con los objetos de la exposición (tocar, jugar,

gritar), los alumnos se enfrentaban con situaciones problema que demandaban poner en juego conocimientos y habilidades matemáticas. No obstante, los estímulos visuales y táctiles motivaban la disposición para trabajar en equipo, dar soluciones y contribuir con participación activa.

Después de realizar las visitas y recuperar en clase la experiencia de los alumnos, me daba cuenta de cómo el aprendizaje rebasa cuatro paredes de un salón de clases, cómo es posible evaluar más allá de tener que elegir entre un par de incisos. Los relatos de los alumnos mostraban aprendizajes de diferente índole: a) comprensión de situaciones diversas b) adecuación o planteamiento de soluciones, c) uso de recursos literarios, d) comunicación entre pares, e) configuración de nuevas denominaciones. La experiencia en un entorno fuera de lo cotidiano estimuló formas variadas de aprender/enseñar y me permitió explorar alternativas de evaluación, una calificación numérica truncaría la exposición de lo vivido.

Los momentos referidos me llevaron a centrar la reflexión, valorar en mi trayectoria procesos de interacción social, espacios formación y la asunción de una identidad profesional como Docente preocupada por la formación de los sujetos en educación básica y por las formas de valorar los aprendizajes. Por ello, en este trabajo de indagación oriento mi interés por trazar el sentido que, como Docentes, damos a la evaluación de la comprensión lectora.

1.2 Mi mirada se orienta a lo que me interesa

A lo largo de mi trayectoria he sido evaluada, en casa por mis padres o familiares; en los diversos espacios de formación (básica, media superior, superior y ahora posgrado) por compañeros, Profesores o por la misma autoridad educativa; en mi hacer Docente estoy a cargo de evaluar los avances de mis alumnos y, a la vez, mi práctica también es valorada por la autoridad educativa. Yo misma, en este texto, he valorado momentos de mi vida para trazar mi trayectoria en general y mi

acercamiento a mi objeto de estudio en particular. La evaluación, y su papel para renovar, corregir, mejorar, ha estado presente en mi vida de diversas formas.

La relación con el proceso de evaluación de la comprensión lectora aparece desde mi labor como Docente de una manera armoniosa, pero limitada por la angustia de entrega de formatos específicos, por la exigencia de exponer los reportes de una u otra manera. Empero, con adecuaciones a las necesidades de los estudiantes, no ha dejado de ser un proceso estimulante y significativo para lograr identificar qué niños requieren mayor apoyo en la competencia lectora. Desde mi punto de vista, lo esencial de la evaluación es prestar tanta atención al desarrollo de la misma como a su retroalimentación.

La fuente de interés por indagar el tema nace ante las interrogativas de cómo evalúan los Profesores y cuál es el sentido que tiene para ellos el proceso. De acuerdo con mi experiencia, asumía, de primera instancia, que la evaluación únicamente se llevaba a cabo de manera forzosa por cumplir con cierta norma. No obstante, me cuestioné por los modos en que los Profesores desarrollan la evaluación a partir del cómo se concibe la comprensión lectora y la enseñanza de la lecto-escritura. Fue entonces necesario para mí considerar más allá de lo que sutilmente me dictaba la práctica Docente y la convivencia con otros Profesores.

Desde mis primeros años de servicio, en el año lectivo 2010-2011, llamaba mi atención que, en general, mis compañeros Docentes se quejaban en junta de consejo técnico. Decían: “los niños no leen”, como argumento a las bajas calificaciones en las pruebas escritas o ejercicios realizados en clase. Discurrí sobre esa afirmación, puede hacerse con mayor cautela, el hecho de que los niños no comprendan lo que leen no implica que, como tal, los estudiantes no cuenten con la habilidad lectora. La falta de estímulos que promuevan las competencias lectoras y los procesos tan dispersos para evaluarlas disfraza la posibilidad de reconocer aptitudes idóneas para el fortalecimiento de la habilidad.

Una conceptualización como esta: “los niños NO leen”, es para mí un tipo de decreto, es generalizar, además de cerrar el campo de acción. Creo que se puede ir más allá de interpretaciones concretas que no incitan a buscar una solución. Ante el choque de esas ideas me pregunté, ¿qué hacemos los Docentes?, ¿cómo evaluamos la comprensión lectora de nuestros estudiantes para dar cuenta real del nivel de dominio que tienen sobre la competencia?

Un aspecto más que incitó la búsqueda del saber cómo se evalúa la comprensión lectora es la incongruencia entre los formatos de evaluación. Por un lado, el “Plan Nacional de Lectura” (PNL)⁴ pone énfasis en evaluar con base en cuatro preguntas sobre una lectura y determinar el nivel en el que se encuentra el alumno; por otro lado, en la boleta de calificaciones aparece una lista de cotejo que especifica si un estudiante de quinto grado argumenta, relaciona dos textos sobre un mismo tema e identifica la idea principal de un texto.

Lejos de complementarse, los formatos para evaluar la comprensión lectora estos se contradicen entre sí, existe un distanciamiento entre los elementos a identificar durante la lectura de los niños. Aun cuando cada Docente puede desarrollar estrategias o instrumentos que respalden los formatos preestablecidos, difícilmente registramos evidencia sobre lo que hacemos día a día para cumplir con los requerimientos. Las tareas Docentes y actividades administrativas ocupan nuestro tiempo y, en ocasiones, impiden que busquemos la forma de generar otras formas de seguimiento y valoración.

Afirmo, vale la pena dar cuenta de cómo evalúan los Profesores, indagar el sentido que tiene para ellos la evaluación de la comprensión lectora, qué estrategias generan, de qué manera respaldan la caracterización de si un estudiante alcanza los estándares nacionales de comprensión y los aspectos

⁴ El PNL surge en 2001 en un esfuerzo por generar estrategias de apoyo para la lectura.

relacionados al leer descritos en la boleta de calificaciones, a partir del significado particular de la enseñanza de la lecto-escritura.

Mi experiencia y los cuestionamientos en la práctica Docente me han llevado a indagar en torno a las diversas dimensiones de la evaluación de la comprensión lectora. Desde mi cotidianidad como Profesora, identifiqué que las estrategias e instrumentos impuestos por la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) y programas alternos como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, así como la realidad que vivimos día a día los Profesores, nos lleva a tomar decisiones en la manera en cómo evaluamos, comúnmente más vinculadas a nuestros estudiantes y sus necesidades, pero no necesariamente concordantes con las demandas de agentes externos.

Además, el hecho de que como Docentes tengamos la premura de entregar resultados, plasmados en formatos estandarizados que se traducen en datos cuantitativos, puede implicar pasos erráticos en el proceso, al olvidar que el fin último de la evaluación sería, desde mi punto de vista, la retroalimentación, la mejora constante de un programa educativo, a través del seguimiento de las estrategias implementadas.

Sostengo que comprender cómo se ha evaluado permitirá posteriormente argumentar si ha sido suficiente con las recomendaciones teóricas y los aspectos que toma en cuenta la SEP en el reporte de evaluación; así como averiguar cuál es el sentido que atraviesa la enseñanza de la lecto-escritura y su relación con la manera de valorar la comprensión lectora.

Construcción del proyecto

Como resultado de algunos de los procesos señalados hasta ahora, subrayo que la evaluación es uno de los momentos más álgidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha dinámica busca corroborar que los objetivos planteados se

han alcanzado. Así, la evaluación puede ser vista como un medio para la implicación de elementos que deben ser considerados sistemáticamente: desde el qué y el cómo se va a evaluar, hasta con qué herramientas se cuentan para establecer los logros considerados.

Al ser vista de forma integral la evaluación, cobra relevancia dar cuenta cómo se desarrolla el proceso para valorar la comprensión lectora. Para tal pretensión destaco la práctica de los Docentes con especial atención en el significado que le dan al proceso de enseñanza como pilar que da sustento a los elementos a valorar.

Como Docente frente a grupo, constantemente me enfrenté a la dificultad que presentan algunos estudiantes para la comprensión de textos escritos, lo que abarca diversos contextos que van, desde una lectura recreativa hasta los exámenes de asignatura. La comprensión lectora no sólo es importante para el desarrollo académico de cada alumno, repercute en su vida diaria, continuamente se enfrentará a elementos escritos que le demanden implementar estrategias para su entendimiento, indisociables incluso de un futuro desempeño profesional.

Desde mi experiencia como Docente distingo la necesidad de destacar prácticas que desarrolladas para la evaluación de la comprensión lectora y contrastarlas con diversas directrices normativas. Como mencioné anteriormente, en ocasiones, por el apuro de entregar reportes cuantitativos sobre los avances conseguidos, se pierden de vista los medios por los cuales se obtienen los resultados. Es posible que los Docentes dejen de lado evidencias en torno a las estrategias que se han utilizado y cómo las implementan.

De esta manera, reconocer las experiencias edificadas durante el proceso de evaluación permite identificar aquellas estrategias que promueven avances en la comprensión lectora o, en su caso, aquellos instrumentos que han limitado la visualización de los aspectos que se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer.

El objeto de estudio central de este trabajo es el sentido de la evaluación de la comprensión lectora, con el fin de comprender, desde la experiencia de los Docentes, les ha hecho elegir determinadas estrategias de enseñanza la lecto-escritura, así como cuáles son los medios que utilizan para valorar la comprensión lectora. Desde mi propia experiencia, el interés por indagar este hecho nace con mi inquietud como Docente frente a grupo, la cual se concreta con la intención de identificar y analizar qué les significa a los Profesores la evaluación en la vida cotidiana de las aulas

De esta forma, asumo una postura de indagación que reconozca las experiencias y la propia perspectiva del Docente ante la exigencia de realizar la evaluación y el fortalecimiento de la comprensión lectora, a fin de comprender los significados que están detrás de la acción y modos diversos de evaluar.

Además, en contexto con la investigación cualitativa, liberé experiencias propias implícitas en la responsabilidad de realizar una evaluación constante, de tal forma que la historia personal construida como Docente frente a grupo brinda el impulso por conocer y comprender los factores que impactan en los Docentes para la evaluación de la comprensión lectora.

La implementación de múltiples programas para el fomento de la lectura en nuestro país, han dado pie a diversas investigaciones en torno al desarrollo de las habilidades lectoras, así como al seguimiento de las reglas de operación, por ejemplo, del Programa Nacional de Lectura y Escritura, no obstante, en una primera búsqueda, no se aborda la particularidad que se plantea en la presente indagación. Que pretende desatar los significados de informantes clave sobre su actuar intencional para la evaluación de la comprensión lectora en el tercer periodo escolar⁵.

⁵El mapa curricular de la Educación Básica contempla cuatro periodos escolares; el primero, considera los tres años de preescolar, el segundo centra su atención en los primeros tres años de educación primaria, el tercer

Van Manen advierte que:

[...] La experiencia vivida es la respiración del significado. En el flujo de la vida, la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión constante entre lo interno y lo externo. [...] Existe una determinada apreciación de la realidad en el flujo de vivir y experimentar la respiración de la vida. [...]

Definición del proyecto

Actualmente, los Docentes enfrentamos la compleja tarea de evaluar, no únicamente los aprendizajes esperados de cada una de las asignaturas de quinto grado de primaria, se suma la medición y registro de la velocidad, fluidez y la comprensión lectora, de acuerdo con los requerimientos del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), impulsado por la Secretaría de Educación Pública para responder a diversos propósitos de la enseñanza del español en la Educación Básica.

Ante el proceso de evaluación, en este trabajo pretendo distinguir cómo evalúan los Docentes para comprender el alcance de los aspectos que se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer, así como los diversos significados que atraviesan la práctica cotidiana. Me interesa comprender el sentido que tiene la evaluación de la comprensión lectora para los Profesores del tercer ciclo de educación primaria. Bajo esta idea se encuentran inmersas las relaciones entre el sujeto y su contexto, y la manera como los significados generados por el sujeto se ponen en juego al realizar su tarea Docente, en particular el tema de la evaluación. Los sujetos, Docentes frente a grupo, construyen su idea de evaluación en interacción con el contexto: la norma institucional, las experiencias previas, las necesidades de sus estudiantes, las prácticas instituidas en la escuela y las exigencias cotidianas de generar evidencias sobre el quehacer diario en el aula.

periodo comprende cuarto, quinto y sexto grado de primaria; el último ciclo toma en cuenta los tres años de educación secundaria. (Plan de Estudios, 2011, p.45)

En relación con el mapa curricular, los estándares curriculares de educación básica están organizados en los cuatro periodos escolares; el tercer corte es representado por el sexto grado de educación primaria conformado por estudiantes de entre once y doce años de edad. El programa de estudios de 2011, de la Secretaría de Educación Pública, establece que, al concluir el tercer periodo escolar, que comprende cuarto, quinto y sexto grado, “el estudiante tiene la posibilidad de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias como buscar, seleccionar, resumir y completar información” (Programas de Estudios, 2011, p. 17).

Por lo descrito en el programa de estudios, acorde a estándares curriculares de la asignatura de español, considero relevante destacar las prácticas que se llevan a cabo por parte de los Docentes para la evaluación de la comprensión lectora, ya que si se pretende que el estudiante al finalizar sexto grado consolide su aprendizaje sobre la lengua, es conveniente dar cuenta de la forma cómo los Docentes interpretan las demandas de la Secretaría de Educación Pública para alcanzar los estándares establecidos así como las estrategias que utilizan para la enseñanza y valoración de los mismos.

Desde mi incorporación al SEN he estado a cargo de grupos del tercer periodo escolar. La experiencia de trabajo como Docente, y el trabajo con colegas responsables de quinto y sexto grados, me proporcionó datos sobre las formas de evaluación que los Profesores realizamos y al modo como el proceso de evaluación contribuye, o no, a que los alumnos desarrollen habilidades de comprensión lectora, antes de que se enfrenten a otro tipo de demandas y requerimientos que les exigen contar con un mayor dominio de la lectura, como las pruebas escritas de sexto grado, las evaluaciones de “la olimpiada del conocimiento”, los exámenes de admisión al siguiente periodo escolar, educación secundaria.

En la búsqueda de investigaciones que dieran cuenta del sentido que los Docentes le dan a la evaluación de la comprensión lectora en educación básica,

encontré estudios que se enfocan a brindar estrategias para la enseñanza, la importancia de la lectura, recomendaciones de textos y algunas sugerencias de evaluación (instrumentos guía). Los estudios sobre estrategias se centran en guiar procesos de comprensión y composición escrita (Ayón, et. Al. 2002), motivación (López y Rodríguez, 2002). Por su parte, las indagaciones enfocadas a la importancia de la lectura en educación básica enfocan perspectiva social (Peredo, 2005), visión histórico cultural (Hernández, 2005) y posición cognitiva (Castello, Bernal y Vega, 2011).

En particular, en torno a sugerencias de evaluación, los trabajos muestran instrumentos aplicados para la evaluación de las competencias lectoras con énfasis en la velocidad y fluidez.

En la bibliografía consultada, no localicé estudios que reconozcan la interpretación y significado que le dan los Docentes a la evaluación. Esta indagación tiene ese propósito, dar prioridad al sentido de la evaluación de la comprensión lectora en voz de los Profesores.

Una aproximación a los aspectos que se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer está expuesta en el “Manual de Procedimientos para el Fomento y Valoración de la Competencia Lectora en el Aula”. Para fines de la presente investigación se parte de la concepción de comprensión lectora como: “la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relaciona e integra la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera”. (2012, p.9)

Distinguir dicha definición apunta a las bases de donde parten los Docentes para desarrollar la comprensión lectora en las escuelas primarias. Sin embargo, puse un vacío sobre el sentido que los propios Docentes dan a la comprensión lectora, el significado que enmarca la evaluación, cómo se aproximan a los aspectos a evaluar y a través de qué elementos los identifican.

Otro componente relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora, definido por la SEP en la Boleta de Calificaciones⁶, es la forma cómo determinan los Docentes el nivel de comprensión lectora en que se encuentra un estudiante y cómo distinguen sus avances o posibilidades de acción. Los criterios para valorar el nivel de comprensión lectora descritos en la “Cartilla de Evaluación” son:

- Identifica la idea principal de un texto para resumirlo.
- Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos.
- Relaciona la información de dos textos sobre un mismo tema.

Los aspectos señalados para valorar la comprensión lectora de alumnos del tercer periodo escolar develan ciertos estándares a perseguir por los Docentes, pero dejan fuera los fundamentos sobre los cuales se desarrollarán acciones para generar que los estudiantes comprendan lo que leen y los procesos por los que se valorará el alcance de dicho objetivo.

En este sentido, reconozco una insuficiencia elemental para que los Profesores accionen el proceso de evaluar la comprensión lectora, ¿Cuál es el sentido que tiene para ellos valorar esta habilidad? Por ello, me interesa dar cuenta del sentido que tiene para los Docentes la tarea de evaluar la comprensión lectora, qué significa esta labor, qué alcances consideran ha tenido realizar evaluaciones bajo los aspectos del PNLE, puesto que en él se recomienda únicamente identificar el nivel de comprensión que tiene el alumno, a través de una lectura mensual, esto qué les significa en su práctica cotidiana de enseñanza del lenguaje.

⁶ El término Boleta de Calificaciones y Cartilla de Evaluación los utilizo como equivalentes. La denominación oficial impresa por la SEP es Cartilla de Evaluación.

En este orden de ideas y en contraste con los criterios presentados en la “Cartilla de Evaluación”, el PNLE no hace recomendación alguna sobre la identificación de una idea principal, la relación entre dos textos sobre el mismo tema o el desarrollo de argumentos por parte del alumno. Tampoco existen sugerencias puntuales sobre el proceso de valoración y retroalimentación.

De acuerdo con el PNLE el seguimiento y registro de las habilidades lectoras (fluidez, velocidad y comprensión) se realiza durante todo el ciclo escolar. Una vez al mes, los resultados obtenidos en el salón de clases se publican y se entregan a la dirección escolar a fin de respaldar el alcance de los estándares nacionales.

El proceso de obtención de datos, respecto a la evaluación de la comprensión lectora, propuesto en el “Manual de Procedimientos para el Fomento y Valoración de la Competencia Lectora en el Aula” consiste en que el estudiante lea un texto de alrededor de 300 palabras y, una vez que termina, el Profesor le hace cuatro preguntas y registra si contesta correctamente. Cabe señalar que, por un lado, las preguntas son propuestas por el mismo manual, de forma que limitan las posibilidades sobre qué leer y qué preguntar; por otro lado, el número de palabras correspondientes a los estándares nacionales es en cuarto grado de 100 a 114 palabras leídas, en quinto grado de 115 a 124 y en sexto grado de 125 a 134 palabras leídas por minuto (Plan de Estudios, 2012, p.91).

Parecería que el parámetro de comprensión lectora en el PNLE ha sido agregado a la evaluación de fluidez y velocidad, evaluándose en similitud de condiciones sin desarrollarse por separado, cuando los resultados de las evaluaciones en los tres parámetros son cualitativamente distintos, en ocasiones se sugiere que un estudiante que alcanza el estándar de velocidad, que en quinto grado es de ciento quince a ciento veinticuatro palabras por minuto, también se encuentra en el estándar de comprensión lectora.

Más allá de asumir que, rebasar el estándar del número de palabras equivale a que el estudiante comprende lo que lee; considero primordial focalizar la evaluación de la comprensión lectora con raíz en el sentido que este proceso conlleva para los agentes que lo construyen, lo guían y le dan un valor. Docente. Es decir, de qué herramientas adicionales nos valemos los Docentes para registrar avances o frecuencia de aciertos en el ejercicio de la lectura y, en particular, ¿qué elementos nos permiten registrar el nivel de comprensión lectora?

En este sentido, considero que vale la pena indagar sobre los instrumentos aplicados para la evaluación de la comprensión lectora, cuáles son las evidencias de una evaluación formativa, así como, conocer si la evaluación está sujeta a lo propuesto por el PNLE o bien si los Docentes han generado adecuaciones en el proceso para dar respuesta a las exigencias del sistema, a las necesidades formativas de los alumnos y cómo ha transitado su práctica Docente en su tarea de evaluar.

Por otra parte, la implementación de instrumentos y estrategias para evaluar la comprensión lectora por lo regular es diversa; en la literatura no hay evidencia de la correspondencia de las estrategias utilizadas por los Docentes con las estipuladas por el PNLE, por ello cobra importancia conocer las prácticas de los Docentes y sus interpretaciones en torno a la comprensión con el propósito de entender cómo desarrollan el proceso de evaluación.

Considero relevante evaluar en sintonía a las situaciones reales a las que el estudiante se enfrenta, con la intención de generar un equilibrio entre las demandas de evaluación constantes que deben generar los Docentes y las prácticas que les han sido favorables para cumplir con su labor. Situaciones acordes tanto a lo instituido como a lo instituyente.

Dada la variedad de experiencias tanto formativas como de práctica profesional de los Docentes en torno a la evaluación, son diversos los procesos y

productos que pueden aplicar y recabar de sus estudiantes para definir el logro satisfactorio de la comprensión; en este sentido, los datos obtenidos en los estándares nacionales en relación con los alcances de la comprensión lectora de los estudiantes pueden ser desiguales, ajenos y contrarios a los resultados obtenidos en el aula sobre los aspectos que se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer; es por ello que cobra fuerza el identificar qué estrategias e instrumentos se utilizan.

Reflexionar desde la voz del Docente el sentido de evaluar es abrir un enfoque arraigado al arquitecto responsable de la obra, dar cabida a su voz en espacios donde no ha sido escuchada. Hasta este punto presenté el bagaje que movilizó la presente indagación, a continuación, despliego los propósitos que la orientan y cuestionamientos concretos que marcan la ruta.

Presupuestos y preguntas ejes

Como he señalado, en esta investigación doy cuenta del proceso de evaluación de la comprensión lectora, tomando como punto de partida el significado que los Docentes le dan a la evaluación y la forma como han configurado esta estructuración. Al hablar de la evaluación de la comprensión lectora, estoy interesada en comprender el sentido que ésta tiene para los Profesores del tercer ciclo de educación primaria, con énfasis: sobre la misma evaluación, los instrumentos, los estándares y las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura. Retomo dos palabras centrales: sujeto y contexto. En primer lugar, la idea de sujeto es clave para dar cuenta del proceso de generación de significado del Docente en torno a la evaluación de la comprensión lectora. En segundo lugar, la noción de contexto sitúa el entorno escolar, institucional en que se producen nociones, prácticas, instrumentos y evaluación, mismo espacio en que los sujetos gestan y ponen en juego significados en torno a la comprensión lectora.

A la luz de procesos e instrumentos planteados institucionalmente, con énfasis en el Plan Nacional de Lectura, mi trabajo se enfocó a incorporar Docentes que trabajan en el tercer ciclo de educación primaria (quinto y sexto grados) que, como parte sustantiva de su ejercicio Docente, valoran el aprendizaje de sus alumnos, en particular acciones en torno a la comprensión lectora.

Parto del presupuesto de que los Docentes construyen su práctica valorativa de la comprensión lectora con una mezcla que rebasa lo plasmado en manuales normativos. Estimo son constructores de estrategias basadas en las adecuaciones que dictan el día a día en el salón de clases, su experiencia edifica maneras distintas de concebir la tarea de evaluar.

Insisto, los Docentes configuran significados en torno a la evaluación de la comprensión lectora y, a partir de ello desarrollan estrategias de enseñanza y evaluación más allá de los marcos institucionales con el propósito de atender las necesidades de formación de sus alumnos.

A partir de este presupuesto se derivan las preguntas que orientaron el trabajo de indagación:

1. ¿Qué sentido le dan los Docentes a la evaluación de la comprensión lectora?
2. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura relacionadas con la evaluación de la comprensión lectora?
3. ¿Qué sentido tienen, para los Docentes, los instrumentos recomendados por el Plan Nacional de Lectura o qué otras estrategias vinculadas al programa se establecen?
4. ¿Cómo configuran el significado de evaluar la comprensión lectora, de acuerdo con los estándares nacionales e internacionales?

5. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los Docentes para identificar los aspectos que se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer y escribir de cada uno de sus estudiantes?

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se previó, como primer objetivo, asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica; no obstante, me inquieta con qué herramientas contamos los Docentes para cubrir dicho objetivo o de qué forma se les apoyará, pues la calidad de los aprendizajes implica tanto la enseñanza como un proceso central, la evaluación.

Como sujeto que se ha desempeñado dentro de una escuela primaria oficial, con nombramiento de Docente frente a grupo, me es indispensable dar cuenta de los elementos y condiciones que los Docentes tenemos para asegurar el aprendizaje. La aspiración a una educación de calidad cimentada en el discurso deriva en una construcción frágil. Valdría la pena prestar atención en cada uno de los elementos que fortalecen la enseñanza y, en ese sentido, la evaluación es clave para dar seguimiento y atención a los aprendizajes esperados.

Generalmente, es visible para los Docentes la dificultad de algunos estudiantes para comprender tan solo las indicaciones escritas en los exámenes; este problema se agudiza cuando los alumnos se enfrentan a la resolución de problemas. De alguna manera, los resultados de exámenes nacionales o internacionales, como la prueba PISA, evidencian la necesidad de que los estudiantes comprendan lo expuesto en las pruebas escritas, aunque es claro que no son instrumentos que valoren la comprensión lectora en toda su complejidad (comprensión de la idea, argumentación, contrastación de textos).

El trabajo de lectura y comprensión de los estudiantes va más allá de las pruebas escritas. Considero que es una tarea constante que los Docentes frente a

grupo tenemos y la evaluación del nivel de comprensión y dominio que tienen sobre la habilidad nos permite generar estrategias para atender las necesidades de los alumnos. Los Docentes no somos aplicadores o replicadores de pruebas, exámenes o instrumentos sin valorar si éstos proporcionan datos o resultados para conocer los avances que los niños tienen o para identificar los aspectos, que se desarrollan con la comprensión al leer pueden fortalecerse.

Conocer las prácticas para la evaluación, a la luz del sentido que tiene para los Docentes, tal vez respaldado por herramientas específicas creadas por los por ellos mismos, ofrece la posibilidad de comprender los significados e interpretaciones de los Profesores a partir de los saberes experienciales que poseen y ponen en juego alrededor de la comprensión lectora.

El alcance de la presente indagación brinda la base para distinguir las estrategias e instrumentos, que permiten la evaluación de la comprensión lectora; los datos descriptivos obtenidos a través del análisis de los elementos de evaluación y la reflexión sobre su uso e implementación.

El interés de desarrollar la indagación en el tercer ciclo de educación primaria es el conocer aquellos elementos que respaldan y posibilitan una mejor comprensión al leer, para así generar satisfactorios resultados en las pruebas escritas a las que se enfrentan los estudiantes, así como para la incorporación a nivel secundaria y a lo largo de su vida académica y personal.

Parafraseando a Dockrell, (1993) las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo en la resolución de problemas, así como las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado de habilidades sociales y emocionales, e incidir positiva o negativamente en la autoestima y autoconcepto del escolar.

El dominio de la comprensión también es indispensable para que los estudiantes en el siguiente grado tengan la confianza de resolver diversas pruebas, ya sea ENLACE, Olimpiada del Conocimiento, el examen de admisión a la secundaria o en su caso la prueba PISA, es así que con la intención de que se vean favorecidos por el seguimiento que los Docentes den a su desempeño, motivados por el reconocimiento a sus avances y logros alcanzados en la competencia lectora se generen cambios significativos en su desempeño académico.

No obstante, previo al acompañamiento que el Docente pueda tener con sus estudiantes en el seguimiento y apoyo para la mejora de la comprensión lectora es fundamental distinguir el sentido que tiene el proceso de evaluación en su práctica cotidiana y conocer las motivaciones y creencias que impulsan la aplicación de determinadas estrategias e instrumentos.

En las escuelas primarias, pareciera que los Docentes únicamente brindan datos netos sobre el número de estudiantes que requieren apoyo, se encuentran cerca del estándar, se ubican en el estándar o en nivel avanzado de comprensión lectora y que se desconocen los instrumentos y estrategias que respaldan los datos recabados y los elementos que requieren fortalecerse para mejorar las habilidades lectoras.

Prestar atención a las acciones implicadas en la evaluación de la comprensión lectora cobra relevancia tanto para los Docentes frente a grupo como para los docentes en relación con la resolución de pruebas escritas a las que se enfrentan y la exigencia de alcanzar estándares que impactan en los propósitos que persigue el proceso. No obstante, hacer eco sobre las estrategias e instrumentos contruidos en la experiencia potencializa la comprensión de la tarea de evaluar.

Si se presta únicamente atención a recabar datos para cumplir una exigencia del sistema parecieran verse forzados los alcances de los estándares nacionales. Es por ello que la presente indagación no prevé dejar de lado cómo se obtienen los resultados de la evaluación de la comprensión lectora, cuál es el significado de esa

tarea valorativa, con qué herramientas llevan a cabo el proceso y qué sentido le acompaña. Con la intención de documentar desde la voz de los Docentes y proyectar la evaluación arraigada a la cotidianidad del Docente de Primaria con base en la necesidad de los estudiantes y congruente a la realidad educativa en tiempo y contexto.

El Docente como sujeto constructor de sentido está inmerso en diversas situaciones como de convivencia complejas del grupo de estudiantes de entre once y doce años, la responsabilidad de generar evidencias y productos de las siete asignaturas correspondientes a los grados de tercer ciclo considerados con fuerte carga curricular, por lo tanto implica mayor inversión del tiempo en diseño de estrategias y dinámicas de enseñanza y aprendizaje, a su vez adecuaciones curriculares e implementación de todas ellas. Ante latentes situaciones la presente indagación no es ajena a tales evocaciones si así los sujetos informantes lo demandaran.

Aunado a lo anterior, en el acuerdo 696 publicado en el Diario Oficial en septiembre de 2013, establece que la información sobre el desempeño de los alumnos debe obtenerse de distintas fuentes, no sólo de la aplicación de un solo instrumento; en la actualidad los elementos con que cuenta el Docente para generar dichas evidencias del desempeño, específicamente en comprensión lectora, ¿serán suficientes?

Es de gran apoyo en su tarea profesional, que el Profesor cuente con herramientas prediseñadas para la evaluación de la comprensión lectora. Empero, considero necesario conocer sobre las estrategias e instrumentos construidas por ellos para la generación de datos que constantemente solicita la Dirección de Educación Primaria.

La información recabada a través de la indagación y los datos descriptivos obtenidos con el apoyo de los informantes clave, permitirá entender su propia

perspectiva la cual da dirección a los elementos utilizados para la evaluación, conocer de las estrategias e instrumentos de evaluación posibilita comprender el sentido que tiene para los Docentes frente a grupo la tarea de evaluar la comprensión lectora.

Objetivos

En apartados previos he planteado como objeto de indagación comprender *el significado que los Docentes le dan a la evaluación de la comprensión lectora y la forma en que configuran estos sentidos en su interacción con los otros (estudiantes, autoridades, normativa institucional, recomendaciones internacionales)*. Los objetivos planteados a continuación sirvieron como base para encaminar tareas, actividades, avance y el informe del tema elegido:

- Mostrar los saberes de los Profesores en torno a la enseñanza de la lectoescritura y su interpretación de guías normativas.
- Caracterizar las diversas estrategias empleadas por el Docente de tercer ciclo de Educación de Primaria en relación con la comprensión lectora.
- Exponer el proceso de configuración de significados de los Docentes en torno al tema de la evaluación de la comprensión lectora y la forma como estas ideas se ponen en práctica.
- Aportar conocimiento que nutra nuevas indagaciones y estudios sobre los significados de los Docentes en relación con la comprensión lectora: evaluación, instrumentos, nociones, enseñanza, aprendizaje.

A vuelo de pájaro en este primer capítulo planteé la estructura que tiene el trabajo de investigación. Como punto de partida, expuse tres ejes que han dado cause a mi práctica profesional e hice una escala para revelar el origen del interés por el objeto como puente al destino final. Expuse como objeto de investigación el sentido que tiene para los Docentes de educación primaria/tercer ciclo evaluar la comprensión lectora, la configuración de significados en relación con las estrategias, instrumentos y las nociones construidas en la práctica cotidiana, en el encuentro con el otro e interacción con disposiciones normativas.

Capítulo II. PUNTOS DE REFERENCIA

Como he señalado, me interesa abordar el significado que los Docentes le dan a la evaluación de la comprensión lectora. Con la mira en ello, este capítulo tiene como propósito mostrar un acercamiento a lo que se ha estudiado sobre el tema, focalizando la mirada en investigaciones que aborden el proceso de estimar la comprensión lectora, inicio con una visión general de indagaciones en relación con la lectura y su enseñanza con la intención de pausadamente acercarme al tópico específico que moviliza la presente indagación. Pretendo identificar las distintas maneras en cómo se ha documentado el tema de interés, reconocer visiones diversas de plasmar el objeto de estudio y esclarecer si en la literatura está plasmada la perspectiva que la presente indagación plantea.

Dos son los puntos de referencia que orientan la elaboración de este capítulo. En el primero, paso visado a los enfoques que estudian el proceso de lectura, investigaciones en relación con la evaluación de la comprensión lectora, y colijo aspectos referidos a un programa nacional enfocado a la promoción de lectura y la escritura. En el segundo punto, me centro en el análisis del currículum de la educación básica, nivel primaria, y la escuela pública. Con el objetivo de situar la práctica de los actores (Docentes frente a grupo) en contexto, delineado por el plan de estudios dos mil once, sustrato que remite a los principios pedagógicos. Con base en dichas referencias, el presente apartado contribuye a comprender el marco en el que se ubica la evaluación de la comprensión lectora.

2.1 Estado de la cuestión

El referente de estudio

Los estudios presentes a continuación han sido identificados a través de una búsqueda particular de investigaciones que plantean temas de interés en torno a la evaluación de la comprensión lectora. Además, muestro artículos que refieren

indagaciones sobre cómo se evalúa la lectura e información acerca de recomendaciones generadas por el Plan Nacional de Lectura y Escritura.

La revisión describe investigaciones en el área de lectura, mediante cuatro objetos de estudio comunes: conocimientos, prácticas, proceso y evaluación. A su vez distingue los niveles educativos en los cuales se centran los estudios a fin de destacar los resultados en función a la población participante.

El primer apartado ofrece un panorama comprensivo de los estudios recopilados, incluyen artículos de investigación y revisiones de literatura que no insieren la particularidad de estudiantes de quinto grado. No obstante, es información valiosa para distinguir cómo es visto el proceso en cada uno de los niveles educativos.

Los ejes que median la presente revisión parten de estudios sobre el proceso de lectura seguido por su promoción con énfasis en autores clásicos como Emilia Ferreiro y Alejandra Pellicer, continúa con aportaciones brindadas por otros investigadores alrededor de los ejes de comprensión lectora y evaluación de la lectura.

Proceso de Lectura

El investigador Jorge Vaca publicó en esta primera década tres trabajos (2003, 2004 y 2008). En ellos discute distintas maneras de concebir la lectura, ya sea como habilidad (individual y descontextualizada) o como actividad (práctica social y cognitiva). En particular, su libro "Leer" (2008) ofrece un panorama de cinco perspectivas que, desde la psicología, han construido teóricamente la lectura como objeto de estudio: la teoría del descifrado, la del reconocimiento global, la de la predicción, la de la construcción-integración del significado, y la de micro-genética de la lectura.

El autor expone las bases conceptuales, los debates y sus principales exponentes, así como ejemplos que ilustran el alcance y las limitaciones de cada corriente. Una definición de lectura que destaca el autor es la que ofrece la teoría constructivista de la micro-genética de la lectura, a la que el autor se suscribe, y que la concibe como un “proceso contextualizado [...] guiado por una meta u objetivo individual o social y que depende, por tanto, de la representación que el mismo lector construye de dicho objetivo” (p. 48). Este texto ofrece también un glosario que incluye términos relacionados con el acto de leer y el análisis de tres casos específicos de lectura, mediante los cuales el autor ilustra la aplicación de esta teoría.

A partir de reflexiones teóricas sobre los procesos de lectura, Hernández (2005), desde una posición histórico cultural del discurso escrito, propone estudiar los procesos de lectura (y escritura) reconociéndolos como actividades de construcción social de significados de naturaleza situada, dialógica e intertextual, inseridas en determinadas prácticas sociales y comunidades discursivas.

Por otra parte, Peredo (2005) presenta una revisión de propuestas teóricas y estudios sobre la lectura, considerada como una actividad inter e intrasubjetiva. Desde la perspectiva social, la naturaleza de la lectura remite a las prácticas históricas y culturales, y la perspectiva cognoscitiva trata de los procesos mentales para poder dotar de sentido y comprender lo que se lee, plantea que la lectura puede ser considerada como un proceso sociocognitivo.

Precisamente, desde una visión sociocognitiva, Castello, Banales y Vega (2011) describen, los procesos implicados en la lectura múltiples textos para escribir textos académicos en la universidad, tales como la representación de la situación comunicativa y las actividades de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información.

Desde la antropología cognitiva, Moore y Narciso (2011) analizan los modelos epistémicos de estudiantes universitarios sobre la lectura; revisan los modelos “folk” o modelos culturales de los lectores, así como la epistemología del texto reportada en los trabajos de Wineburg con lectores expertos y lectores novatos.

Los resultados de las autoras muestran que dos de los estudiantes adoptaron un modelo epistemológico de transmisión, que caracteriza al estudiante como un receptor pasivo, cuyo objetivo de lectura se centra en obtener un significado literal del texto. A su vez dos estudiantes asumieron un modelo de translación, a partir del cual considera que el significado radica en el texto, cuyo objetivo central es decodificar el mensaje del texto presentado implícita o explícitamente, sin apelar a su conocimiento previo o el contexto de producción de dicho texto, considera un significado único, sin posibles interpretaciones; mientras que seis estudiantes poseían un modelo transaccional, los cuales conciben que el significado del texto se construye activamente a partir del texto y su conocimiento previo, guiado por sus propios objetivos para la lectura; finalmente, cinco manifestaron la convergencia de dos modelos transmisión/translación, translación/transaccional.

Las autoras también arguyen que algunos elementos como la frecuencia de lectura, el uso de estrategias variadas, la personalización y crítica del texto, se relacionan con los modelos descritos y confirman la existencia de dichas epistemologías.

Desde una mirada particular, de la llamada “teoría transaccional”, Rosenblatt (2003) plantea la actividad de lectura como un proceso continuo entre dos polos: la lectura estética y la lectura eferente. La autora asume que el acto de lectura debe ubicarse en algún punto de una línea continua, definido por el lector al adoptar lo que llamó una postura “predominantemente estética” o bien una postura “predominantemente eferente”.

La postura *eferente* se refiere al tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura. La atención está centrada en averiguar qué debe hacer al terminar la lectura. Se concentra en aquello a lo que apuntan las palabras. El significado resulta de la abstracción y estructuración analítica de ideas, información, direcciones o conclusiones que se retienen, utilizan o llevan a la práctica al finalizar la lectura.

Por otro lado, la postura *estética* da cuenta de la otra mitad del continuo. En este tipo de lectura, el lector se dispone con presteza a centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura. El término “estético” sugiere percepción a través de los sentidos, los sentimientos, las intuiciones, las imágenes, y las ideas constituyen el residuo de pasados hechos psicológicos relacionados con dichas palabras y sus referentes. La atención podrá incluir los sonidos y ritmos de las palabras mismas, escuchados a medida en que se perciben los signos, el significado vivido es el que corresponde al texto.

Este significado, conformado y experimentado durante la transacción estética, constituye “la obra literaria”, el poema, la historia o la obra de teatro. Esta “evocación” y no el texto, es el objeto de la respuesta del lector y de su “interpretación”, tanto durante como después de la lectura propiamente dicha.

Carrasco (2006), al seguir a Cunningham y Fitzgerald ofrece una distinción sobre cuatro perspectivas para el estudio de la lectura: transferencia de información; interacción, transacción y construcción social y propone que las dos primeras son las que han prevalecido en las definiciones educativas sobre qué es leer.

De forma complementaria a Carrasco Altamirano, Hernández (2006) ofrece pistas para entender conceptos como: leer, género textual, trayectoria lectora o perfil lector. En particular, el texto de Hernández desmenuza, con mirada irónica, la

simplificación conceptual en estudios nacionales que intentan clasificar a los lectores (perfil lector) con base en procedimientos reduccionistas y obsoletos. Este texto plantea una mirada crítica a la Encuesta Nacional de Lectura y problematiza conceptos como “lectura escolar” o “hábito de lectura”

Por otra parte, a nivel curricular, Carrasco (2008), López Bonilla (2008) y Peredo Merlo (2008) revisaron los programas oficiales de educación básica y media superior vigentes en 2007 para analizar cómo se plantea la formación de lectores, a nivel de currículo prescrito, en lugares como Finlandia, Colombia y el estado de California en los Estados Unidos, y compararla con los documentos oficiales mexicanos. En general, a pesar de la diversidad de documentos en los distintos países y de los ejes desde donde se abordaron, sus comparaciones manifiestan una desarticulación entre grados y niveles y una falta de progresión en el currículo mexicano, a diferencia de los documentos de los tres países estudiados, en menor o mayor grado.

Comprensión lectora

Se identifican prácticas Docentes con contenidos de tipo factual, fundamentados en hechos y actividades poco favorables para el aprendizaje estratégico de la lectoescritura, así como problemas de comprensión lectora y motivación de los alumnos (López y Rodríguez, 2002).

También, se han investigado las concepciones Docentes implícitas sobre la comprensión, la composición escrita y las estrategias que éstos aplican para guiar dichos procesos en sus alumnos. (Ayón et al., 2002).

Dentro de las investigaciones afines, se identificaron algunas situadas en educación secundaria y educación media superior. La primera publicada en el 2013 en la “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, describe el proceso lector seguido por estudiantes de tercero de secundaria para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Se utilizó un método de investigación mixto secuencial cuantitativo/cualitativo.

En la fase cuantitativa se seleccionó una muestra de altos y bajos lectores, que fueron observados durante la ejecución de dos tareas, mediante las cuales se evidenció el proceso que siguieron al intentar comprender diversos textos. Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los alumnos siguen el mismo camino para lograr el propósito mencionado, por lo que se presenta un modelo que muestra las diferentes rutas seguidas y se identifica un conjunto de factores que intervienen en la elección de la ruta lectora, entre ellos el pensamiento metacognitivo y las creencias acerca de la lectura.

Evaluación de la comprensión lectora

En lo relativo a investigaciones sobre comprensión lectora revisadas, y en las cuales comúnmente no se aplican métodos de evaluación estandarizados, se encontró una perspectiva dirigida preponderantemente a poblaciones del nivel primaria, bachillerato y universitario. Respecto de los paradigmas que prevalecen en dichos ámbitos destacan, en primer lugar, los enfoques cognitivos y en segundo lugar los constructivistas.

Estudios que analizan aspectos específicos de la actividad lectora, mediante el diseño y aplicación de métodos de evaluación, han realizado ciertas aproximaciones hacia la detección del proceso de lectura seguido y las habilidades de comprensión desarrolladas, destacando la relevancia de la metacognición como factor medular para la comprensión de textos (Valdés Cuervo, 2004; López Bonilla, 2002; Márquez Rosano y Rojas-Drummond, 2002; Peredo Merlo, 2008).

Estos autores han utilizado métodos de escritura tales como inventarios de autor reportes, pruebas con preguntas de respuesta construida y elaboración de resúmenes, distintos a test con respuestas de selección múltiple, así como el desarrollo de entrevistas. A su vez, han aportado evidencias que destacan la importancia de generar evaluaciones desde el contexto del aula (López Bonilla y Rodríguez Linares, 2003). Por otra parte, existen estudios que evalúan habilidades de comprensión lectora mediante pruebas de opción múltiple (Sánchez Hernández, 2011; Maytorena Noriega, 2007), y han explorado los procesos retóricos necesarios para efectuar las inferencias que permitan responder la prueba PISA de lectura (Perales Escudero, 2010).

En general, los resultados de estas investigaciones señalan un bajo desarrollo en los procesos metacognitivos; un elevado número de estudiantes que entran en la categoría de analfabetos funcionales; problemas en la detección de ideas principales e ideas secundarias; mayor dificultad para comprender textos

expositivos, comparada con la comprensión de textos narrativos y utilización de la memoria a corto plazo como única herramienta para responder cuestionarios que determinan niveles de comprensión lectora.

Por otra parte, se han analizado los procesos de comprensión lectora de múltiples textos y la manera en que la epistemología personal influye en dicha comprensión (Sarmiento Ramírez, 2009; Ponce Carrillo y Carrasco Altamirano, 2010). A su vez, Vega López (2011) estudia los procesos de lectura de múltiples textos y su relación con los conocimientos previos, así como con los procesos de autorregulación durante la lectura.

Zarzosa Escobedo y Martínez Aguilar (2011), plantearon como objetivo principal el mostrar la existencia de una brecha entre las prácticas Docentes para la enseñanza de la comprensión lectora que se llevan a cabo en México y los avances en la materia que se han dado en otras latitudes.

Los autores analizaron el estado actual de la competencia lectora de los alumnos de escuela básica en México a la luz de tres referentes: 1) el perfil de un buen comprendedor; 2) un modelo de estrategias para la enseñanza de la comprensión; y 3) la evolución de la investigación aplicada en el área.

Así, los resultados de dicha investigación arrojan que México sigue teniendo déficits cuando la comparación se hace contra países que tienen niveles de desarrollo mejores o semejantes al nuestro. En cuanto a su progreso en los últimos años, se aprecian mejoras cuando se le compara contra sí mismo, pero al hacer la comparación contra estándares de competencias académicas, también son notorias las deficiencias.

Los autores concluyen que, en la comprensión lectora dentro del ámbito internacional, lo que predomina es la enseñanza directa para comprender y el mayor peso de la enseñanza ocurre en el momento de la lectura. En el mismo

sentido concluye que las estrategias meta-cognitivas han ganado un lugar destacado, señala que entre los Profesores mexicanos predominan actividades de tipo procedimental o procedimental mixta. Todo indica que hay una brecha grande entre lo hecho en México y los avances en la materia fuera del país.

En este primer acercamiento en torno a las temáticas de comprensión lectora y evaluación se hace evidente el vacío de investigaciones cualitativas centradas en las prácticas empapadas de significados, interpretaciones y saberes experienciales que poseen los Docentes para desarrollar estrategias e implementar instrumentos para la evaluación de la comprensión lectora. Con la intención de sumar elementos que orienten la comprensión del sentido que tiene para los Docentes la evaluación de la comprensión lectora, la exposición de la indagación persiste encaminada a subrayar concepciones relacionadas con la valoración, la promoción de la lectura y las condiciones indispensables para que la lectura ocurra. Por último, presento resultados generales sobre el estudio realizado al Plan Nacional de Lectura en relación con su estructura y operación.

Promoción de la lectura

Para abordar el eje de promoción de la lectura, es necesario tratar de definir este concepto. Pellicer (2009) diferencia entre promoción a la lectura y promoción de la lectura. La primera se centra en el lector, es decir, en el sujeto que lee; en éste se enfocarían las acciones del promotor, encausadas a fomentar que el lector se acerque a los textos. En cambio, en la promoción de la lectura la atención se centra en la lectura, es decir, en el texto que se lee, por tanto, la principal tarea del promotor consistiría en seleccionar los mejores textos, estrategias y acciones encaminados a vincular texto y lector. A su vez, Ortega Cortez (2006) menciona que generar experiencias de lectura, a diferencia de actividades de lectura, plantea el involucramiento del lector como totalidad en lugar de la persona sólo como un cuerpo "receptor". La comprensión de estos diferentes acercamientos evidencia la dificultad de encontrar una definición única de promoción de lectura.

Las condiciones indispensables para que la lectura ocurra, de acuerdo con Carrasco Altamirano (2006), son tres: la existencia de materiales para leer, las características o experiencias de los lectores y las situaciones que posibilitan los encuentros entre lectores y textos. La lectura, como acto social, es también resaltada por Pellicer (2009). Esta autora afirma que “los individuos leen ya sea participando de prácticas sociales que van del diálogo colectivo para compartir lo leído al análisis y reflexión individual; o de la lectura colectiva a la individual para volver a la colectiva” (p. 108).

Pellicer (2009, p. 106) señala que “la valoración positiva hacia la lectura es la consecuencia de haber aprendido a seleccionar qué leer, es la consecuencia misma de ser lector” (p. 106), y una de las principales tareas del promotor es guiar al lector para que sea capaz de seleccionar el acervo que necesita o desea leer. Siguiendo con Pellicer, “la única manera de valorar un texto es construyendo referencias y parámetros de calidad a partir de participar en actos de lectura donde la palabra escrita esté ocupando un lugar central en la vida de los individuos” (p. 107). Por lo tanto, en el tema de promoción, no sólo se debe hacer hincapié en los textos y la calidad de éstos, sino en las prácticas que se fomentan alrededor de ellos.

Morales Herrera L. (2008), coordinó la “Evaluación de consistencia y diseño del Programa Nacional de Lectura 2007” con base en la metodología de Marco Lógico, propuesta por el Consejo de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). El propósito fue contar con datos suficientes para la mejora y fortalecimiento de los programas federales operados con la normatividad de las Reglas de Operación, ya que la metodología implementada facilitó la evaluación de resultados e impactos. En el documento citado la evaluación se pensó, no como un instrumento de control o de rendición de cuentas, más bien, para optimizar y mejorar la operación del programa.

Sobre los resultados generales de la evaluación, con respecto al diseño del PNL, se afirma que el programa cuenta con una estructura lógica y consistente para su operación, y que se detectaron ciertos aspectos susceptibles de mejora y enriquecimiento. En este sentido, se señala que la matriz lógica de indicadores mantiene congruencia vertical; cuenta con fin, propósitos, componentes y actividades congruentes y bien organizadas.

El estudio citado resalta la necesidad de exponer el origen del PNL, ya que como se ha mencionado es el eje que guía la evaluación de las competencias de lectura en las escuelas de educación primaria particularmente en el Distrito Federal. Empero no brinda información cualitativa sobre la aplicación de recomendaciones propias del PNL, factor elemental en la práctica Docente, pues al identificarse que cuenta con una estructura lógica para su aplicación se puede prever que la ejecución de las estrategias planteadas se dan con éxito, por lo tanto motiva la búsqueda de información a través de los sujetos que aplican el programa y conocer la forma en cómo viven la evaluación desde las propuestas generadas en el PNL. En este primer apartado, pasé revista a la literatura existente sobre el tema, encontré gran cantidad de textos elaborados bajo la perspectiva cuantitativa, con el uso de herramientas estadísticas y análisis multivariado. Estos estudios abordan la evaluación como formatos únicos con resultados medibles y generalizables. Permiten tener una visión general, evidencian cogitaciones en relación con qué es evaluar, traducido en un elemento de operación y calidad.

Sin embargo, como mencione esta perspectiva estaba lejos del acercamiento a la comprensión de significados de los Docentes entorno a la evaluación de la comprensión lectora. Por ello, en este trabajo de investigación me aparté de ese matiz dado que hubiera obtenido una visión global. Opté por dar cuenta de la particularidad para comprender el fenómeno que me interesa, el sentido de la evaluación de la comprensión lectora para Docentes de tercer ciclo de educación primaria.

Ante esta elección, en el sucesivo apartado, considero baluarte destacar algunas superficies oficiales como requerimientos institucionales, planes y programas de estudio, además de puntuales tendencias internacionales. Con el fin de dar un encuadre de elementos que sugieren modos particulares de organizar y desarrollar la práctica Docente. Por último, presento una propuesta de análisis institucional en el que acentúo la organización educativa como un espacio lejano de actividad pasiva por parte de sus integrantes, resalto al Docente como un sujeto que está en permanente interacción con los otros, con los significados “normales y deseables” ante un Yo consciente y no únicamente un Yo institucional.

2.2 Dimensiones normativas

El siguiente apartado tiene la intención de exponer una base analítica a partir de la cual se pueda observar de manera clara la relación entre el currículum de la educación básica, nivel primaria y la institución, ésta última vista a partir de los centros escolares públicos en los que interactúan de manera cotidiana muchos elementos que van desde los actores educativos (maestros, estudiantes, directores, padres de familia, etc.) hasta los documentos oficiales (planes y programas de estudio), los cuales fungen como organizadores de la misma.

Desde esta perspectiva pretendo esclarecer el lazo inseparable e interdependiente entre la institución y el currículum. La vinculación de ambos es lo que hace posible comprender la presente reflexión, en el que el currículum funge a la vez como dispositivo para el análisis institucional y como el organizador principal de la misma, pues en él se establecen las pautas que ha de seguir la institución y sus respectivos actores.

No obstante, elementos como la historicidad, la cultura y la habitualidad serán necesarios para comprender la legitimidad de ambos dispositivos, pues es la institución la que, a partir de lo establecido en el currículum, legitimará muchas de las acciones que desde dentro de las escuelas primarias se ejecutan, pero que a

veces se transforman o deforman en otras circunstancias no estrictamente apegadas a lo prescrito en los planes de estudio y en la normatividad oficial.

En un segundo momento analizó el currículum de primaria, a partir de elementos metodológicos y conceptuales que permiten comprender los principales enfoques teóricos del mismo y sus implicaciones en el diseño y desarrollo práctico de programas educativos de este nivel de estudios. Para ello se seleccionó el Plan de Estudios 2011 de la educación básica, con especial énfasis con todo lo relacionado al nivel primaria, pero a la luz de una postura epistemológica crítica y compleja ante el mismo, ya que buscamos dar cuenta de sus aciertos e incongruencias y cómo muchas de sus prescripciones se contraponen a lo legitimado institucionalmente.

El currículum como dispositivo para el análisis Institucional

El currículum es uno de los dispositivos institucionales donde se articulan una serie de elementos que van más allá de lo estrictamente curricular, pues se convierte en muchos casos en la espina dorsal de una institución. Incluso llega a representar un dispositivo de organización fundamental al articular elementos del saber y la distribución del conocimiento, además de forma parte de un elemento de poder y disciplina para todos los actores educativos, dado que es capaz de otorgar, por ejemplo, relevancia a algunos elementos por sobre otros.

Para este análisis daré cuenta de cómo el currículum de educación básica primaria es parte constituyente de la institución (escuelas primarias), ya que según Fernández (1998) representa un elemento organizador de la misma, pero que al mismo tiempo funge como un dispositivo de análisis que permite ver más allá de lo notable, pues concede ver a la institución como un establecimiento que funciona a partir de sus normas y prescripciones y de las acciones tipificadas que a través de procesos histórico culturales se fueron dando dentro y fuera de la misma.

La educación primaria forma parte de uno de los niveles de la educación formal básica, y al estar regida por un currículo oficial y un conjunto de reglas y normatividades expedidas por su jurisdicción inmediata, la SEP, se concreta como una institución, según sus ideales tiene como función primordial formar individuos competentes para las diversas circunstancias de la vida mediante diferentes aparatos de organización, tales como las escuelas, sus actores educativos, y por supuesto, sus planes y programas de estudio.

En este sentido el currículum oficial de la educación primaria funciona como un dispositivo institucional que procura concretar la función de educar y regula a la vez las acciones y roles a seguir de cada uno de los actores que hacen posible el centro escolar o institución, dado que es en la escuela donde se concreta lo establecido, lo instituido y lo aceptado. Por tanto, según Fernández las escuelas primarias vistas como institución, tienen la función de promover un proceso de consolidación de la cultura académica.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003) la cultura académica en la escuela o institución se concreta por medio de un, ya que devela una construcción pertinente y una elaboración compartida en el trabajo escolar, en la que los roles de cada uno de los agentes educativos mantiene viva la institución, pues a partir de las bases curriculares, los centros escolares de primaria reconstruyen un conjunto de normas, recursos y relaciones, que a fin de cuentas es lo que los constituye y lo que hace su permanencia en la historicidad.

El hecho de que todas las escuelas primarias públicas mantengan la misma estructura jerárquica y definición de funciones es gracias a la cultura académica que se engendra a partir del currículo como organizador de la escuela. Empero, es pertinente reflexionar sobre otros significados que pueden estar implicados en esta triada currículum/cultura/institución, porque aun cuando aparentemente las escuelas primarias están regidas por el mismo currículo, es preciso recordar que cada escuela representa un universo de prácticas que se ubican en coordenadas

temporales, espaciales y culturales específicas, por lo que cada una creará su propio estilo de vida académica, a partir del *currículum oficial* y del *currículum oculto*; hecho que las diferenciará unas de otras.

Yentel (2006) puntualiza que “son instituciones las normas que expresan valores altamente protegidos en una realidad social determinada” (p. 21), lo que nos permite entender que cada institución creará su propio sistema de valores y de convivencia académica. En este sentido una escuela primaria o establecimiento escolar representa “una organización con función especializada, que cuenta con espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas y el logro de determinados fines”; (Yentel, 2006, p.22).

De este modo el currículum, tanto en su dimensión de diseño curricular (que comprende plan de estudios y programas), como en la de desarrollo (que comprende las prácticas cotidianas de los actores de la institución), opera como un dispositivo analizador de la institución. Permite decodificar los sentidos institucionales, además de ser un escenario en el que se conjuga lo instituido y lo instituyente, donde por un lado las prácticas instituyentes se expresan en la ruptura o en el cambio de lo instituido, que algunos reconocen como la innovación, mientras que lo instituido se ve como algo establecido e inamovible.

Acorde con Berger y Luckmann (2003, p.95) es claro que lo instituido se da gracias a un proceso de tipificación mediante el uso cotidiano de algunas acciones, las cuales se convierten en habituaciones, entendidas como todo aquello que se repite con frecuencia y que por lo tanto crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos, siendo aprendida e incorporada como rutinas en el depósito general de conocimiento de los actores educativos. Es importante dejar en claro que las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de la historia compartida y reconoce así su historicidad.

Este concepto de tipificación es recurrente en las escuelas, sobre todo en las escuelas primarias públicas, ya que los estudiantes, maestros, directivos, padres de familia, etc., se vuelven producto de la institución, pues a partir de un currículum impuesto se les colocan roles y etiquetas a desempeñar, éste marca las pautas a seguir a manera de normas y formas de organización institucional. Con esta perspectiva, entendemos que la escuela no sólo se institucionaliza con legislaciones en materia educativa, sino también por medio de la rutina, mediante un proceso de acciones habituales permite que tanto estudiantes como maestros se incorporen de manera natural y no forzada a la institución.

Bajo esta perspectiva, el funcionamiento de las escuelas primarias se ha organizado gracias al currículum oficial, delimita las acciones a seguir de los actores educativos, principalmente de maestros y estudiantes a partir de las prescripciones que remite, por ejemplo, los bloques de estudios y contenidos a tratar en un tiempo determinado, la división del estudio académico en cinco bimestres, los materiales e inclusive las posturas pedagógicas que el maestro ha de tomar.

De acuerdo con los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011, el Docente debe procurar siempre centrar la atención en el estudiante, poner especial énfasis en el desarrollo de sus competencias, además deberá transformar su práctica Docente para el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos y así mejorar la calidad de la educación (SEP, 2011).

Sin embargo, esta última prescripción no necesariamente se da como lo establece el plan oficial de educación básica. Es aquí donde pongo hincapié en el potencial de un currículum oculto ya que, una cosa es lo que se prescribe y otra es lo que se ve en la realidad. Irónicamente tanto como estudiante y Profesor distingo que algunas prácticas Docentes continúan bajo un método tradicionalista y conductista, lo cual delinea el desarrollo de competencias en los estudiantes con una etiqueta de actores pasivos que sólo reciben el conocimiento.

No obstante, como parte del potencial del currículum oculto, dichos actos están validados cuando algún Profesor trasgrede lo institucionalizado al querer transformar su práctica en una más innovadora. Así distingo elementos de habitualidad intrínsecamente adheridos a la institución, los cuales avalan que aún se sigan este tipo de prácticas al interior de las aulas.

En síntesis, tanto la planeación como el desarrollo del currículum toman vida y forma por medio de las prácticas institucionales, en las que los sujetos lo aplican, ponderan y resignifican a partir de sus intenciones, pero también a partir de las transformaciones que dichos sujetos han hecho del mismo mediante prácticas ocultas a los ojos de lo estrictamente oficial, pero vivenciales a los ojos de cada uno de los actores educativos; son prácticas y procederes que de alguna manera se han institucionalizado debido a sus reiteradas reproducciones a lo largo de la historia de la institución y dónde a pesar de que las exigencias del currículum oficial prescriben cambios y transformaciones éstas no se logran concretar debido a esos procesos de tipificación de prácticas acostumbradas al interior de las escuelas primarias.

Principios pedagógicos de la RIEB

De acuerdo con la información antes mencionada el “Plan de Estudios 2011” prescribe como uno de sus principios pedagógicos la innovación y transformación en las prácticas Docentes cotidianas. Empero, dichas transformaciones no se llevan a cabo en muchas instituciones, así lo demuestran diversas investigaciones en educación. Entonces, ¿quiénes son responsables de que en las instituciones de primaria se hagan prácticas que no se persiguen en los planes y programas de estudio?

En primera instancia la sociedad suele señalar como únicos culpables de todo ello a los Profesores frente a grupo, quienes no están bien preparados y siguen utilizando métodos tradicionalistas en sus prácticas. Incluso, según Morín (2003) estamos tan acostumbrados a ver todo de manera lineal, que difícilmente

abarcamos la complejidad de los fenómenos educativos, por lo que a primera vista ese sería el motivo del fracaso de la educación en México.

De acuerdo con Tylor (1982), el currículum responde a intenciones, fines y principios normativos que se traducen en modelos y métodos de enseñanza y aprendizaje con una determinada visión de la educación, del conocimiento y la cultura que ofrece una institución educativa. En su desarrollo práctico, estos propósitos educativos y aspiraciones están sujetos a la comprobación de los distintos actores educativos para la pertinencia de su aplicación.

Por su parte, Westbury (2002) plantea que cualquier propuesta curricular debe permanecer abierta a la discusión crítica por parte de directores, Profesores y alumnos y probar así su efectividad en la práctica, proceso que en la realidad de la educación básica no se evoca. Por el contrario, suele caerse en la simulación que se en donde las prácticas institucionales no logran alcanzar los objetivos del discurso oficial.

Bajo este análisis, el “Plan de Estudios 2011”, atiende a un marco jurídico explicitado en políticas educativas que con base al artículo 3ro de la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos revela que la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) debe ser obligatoria, laica y gratuita. Además, dicho plan es presidido por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que desde el año 2004 comenzó con la reformulación de los planes y programas de estudio en preescolar, para después en 2006 continuar con el nivel secundaria y finalmente en 2009 culminar con la primaria.

Como parte del proceso de consolidación y “aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2011a, p. 9) se dio a conocer el “Plan de Estudios 2011”, que articula los tres niveles de la educación básica y promueve en particular elevar la calidad de la educación en

México. Esto a través de “fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora...” (SEP, 2011a, p. 9), mediante los esfuerzos interdependientes entre Docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores y autoridades, teniendo como principal recurso para alcanzar este ideal los materiales de apoyo (libros de texto gratuito) y, desde luego, el Plan y los programas de estudio.

En general, la educación primaria, así como los otros niveles de la educación básica, busca satisfacer las exigencias expedidas por la RIEB en pro de una sociedad mexicana mejor prepara y apta para enfrentar la realidad socioeconómica de su país, por lo que su modelo educativo se fundamenta en el desarrollo de competencias para la vida, así lo enuncia su perfil de egreso:

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

De alguna manera todo ello representa los ideales de la educación, como cualquier currículum materializado en los planes de estudio establece la búsqueda intelectual de los fines perseguidos. Por otro lado, en el panorama educativo real, la institución está en crisis, la educación primaria y básica en general está en momento de readaptaciones y catarsis que aún no asimila.

Hablar de Docentes innovadores, creativos que promuevan aprendizajes activos en los estudiantes, de instituciones abiertas y flexibles y de escuelas al centro como “el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo” (PSE, 2013-2018, p.27) está de más si las prácticas del currículum oculto continúan como las de antaño.

De perseguir estas medidas para mantener el control de la institución por parte del Estado, la ausencia de congruencia entre lo prescrito y lo que se hace es un abismo enorme que pone en crisis al Sistema Educativo Nacional y por supuesto la congruencia que tiene el mismo sobre las acciones de los distintos agentes educativos.

Dicha crisis no es culpa total de los Profesores, sino de múltiples factores que vienen a recaer en las prácticas cotidianas de los mismos. Como subrayaba Westbury (2002), hace falta un currículum que sea revisado por los actores que realmente lo llevan a cabo. En términos de Martínez (2010), hace falta democratizar el currículum, pues llegan invasiones desde el exterior a la institución, con inventos e innovaciones que alteran de golpe y radicalmente las habitualidades de una escuela que no estaba instruida ni preparada para dichos cambios.

aun sabiendo todo ello, el Estado mismo no brinda ningún tipo de formación para enfrentar los nuevos retos, e incluso esta misma capacitación tienen que buscarla los Profesores por fuera, porque hoy en día su trabajo dependerá de una evaluación que mida que tantos conocimientos tiene el maestro, más no de qué tanto sabe desarrollar e implementarlos de manera práctica: el sistema no valora los procesos de forma práctica, sólo lo cuantificable y verificable a través de evaluaciones estandarizadas y distinguir el Profesor “idóneo”

Todo esto recae en una serie de contradicciones y de disposiciones que a veces resultan contradictorias, porque el sistema educativo pide cosas que no aplica. Por ejemplo, el plan prescribe como prioridad alcanzar la calidad de la educación por medio de la formación de seres críticos y reflexivos ante los diversos problemas de la vida, pero en la realidad, la normatividad lo que menos busca son procesos de desarrollo humano, pues a través de mediciones cuantitativas del conocimiento tanto en estudiantes como en maestros busca obtener la calidad en la educación.

Lo anterior, lejos de convertirse en una ayuda para la práctica Docente, se convierte en el mayor de los obstáculos para lograr alcanzar los fines descritos en los planes y programas de estudio, pues lejos de formar seres críticos y reflexivos, las prácticas Docentes, siguen siendo conductistas y tradicionales, debido a que estos métodos facilitan las exigencias cuantitativas exigidas por el Sistema Educativo Nacional.

Tendencias internacionales

El Sistema Educativo Nacional, busca resultados meramente cuantitativos ya que, explica Noriega (2010), se incorporó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1994 con el sentido de ajustarse en torno a las recomendaciones de los Organismos Internacionales. Esto se cristalizó en México en la aplicación de reformas educativas que impactan en las prácticas cotidianas de enseñanza, aprendizaje y evaluación enmarcadas en lo que se define como calidad educativa.

En esta línea de influencia, se toma como referencia una prueba internacional que ha expuesto y condicionado lo que los estudiantes deben conocer y por lo tanto lo que se les va a evaluar, aun cuando no siempre se es congruente con los instrumentos empleados y los criterios considerados. Impulsada en nuestro país cada tres años desde el 2000, el Programme for International Student Assessment (PISA), es la referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica. A la vez evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarias que deben tener para desempeñarse de forma competente a partir de la necesidad de impulsar con determinación al país, desde el sector educativo, hacia la sociedad del conocimiento.

De este modo, el currículum se apega a las recomendaciones internacionales para que los estudiantes egresen con las competencias deseadas.

Pero existen fracturas en el proceso, por un lado, habla de desarrollar competencias para la vida a partir de la formación de seres críticos y reflexivos, por el otro no toma en cuenta que el desarrollo de esas competencias y capacidad de análisis. Depende de un proceso que a veces tarda más de los tiempos que establece el plan, por lo que todo resulta caer en simulaciones.

Conforme a esta perspectiva, y de acuerdo con Martínez (2010) hace falta mirar la escuela desde adentro, resaltar el sentido que los actores dan a las propuestas generadas por los instrumentos de política educativa para identificar hacia dónde dirigen su atención, qué elementos le son más significativos o bien a cuáles le hacen adecuaciones a fin de vincular lo propuesto a su entorno educativo y responder así a demandas sociales y culturales específicas. De cierto modo hace falta contextualizar el currículum, lo cual sólo se logra a través de la flexibilidad y contextualización del mismo.

En efecto, la política educativa sólo responde a proyectos de nación que difícilmente arrojarán resultados favorables si siguen sin comprender e integrar el contexto social de las escuelas y la condición de los Docentes. Es frecuente que los agentes políticos se vean desorientados ante la realidad compleja y polisémica, por ende, tenemos una pluralidad de discursos, de perspectivas y a la vez todos recae en los actores que hacen posible la institución, las escuelas, ya que son ellos quienes actúan y toman decisiones en contextos y dimensiones diversas. No obstante, cualquier decisión pública aumentará su nivel de efectividad en tanto sean más reflexivas y estén cimentadas en el conocimiento del propio contexto y de las necesidades reales de la educación primaria.

Prestar atención a la política educativa que se manifiesta principalmente en una reforma curricular, permite dar cuenta de las medidas que definen los cambios en las instituciones escolares, cambios que según Frigerio (2000, p.1), deberían darse de manera consensuada, a través elaboraciones colectivas susceptibles a redefinir cada que se requieran esos cambios a manera de potencializar el papel

transformador que deberían de tener las reformas, pero que en el contexto mexicano son sinónimo de problemas laborales y educativos.

A partir de lo descrito en el Plan de Estudios 2011, de acuerdo con la postura de Castro (2004), este documento está fundamentado bajo un enfoque tecnológico positivista. Donde el Profesor tiene que centrar sus esfuerzos en el aprendizaje que los alumnos deben de alcanzar respecto a los contenidos impuestos de corte científico, los cuales, según lo ahí plasmado, dotarán al alumnado de habilidades y competencias para enfrentar la vida en un mundo donde hasta el conocimiento ha sido reducido a un valor económico.

Acorde con Escudero (Citado en Castro, 2004), el plan de estudios está posicionado bajo esta perspectiva tecnológica, ya que en las practicas reales de la educación primaria el enfoque curricular consiste en programar, realizar y evaluar actividades de manera técnica bajo los parámetros de control y realización científica.

En esta perspectiva lo que se busca es evaluar de manera cuantificable los aprendizajes que se esperan en cada uno de los cuatro campos formativos (*lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia*) descritos en este documento y obligatorios tanto para el maestro como para los estudiantes.

Los contenidos que en cada uno de los campos formativos que se presentan están bajo el yugo de una racionalidad burocrática del conocimiento, impulsadas además hacia una globalización económica. Ante ello es que nos encontramos con otra incongruencia del currículum, ¿qué no se trataba de formar seres analíticos, críticos y reflexivos de los problemas y fenómenos sociales derivados de estos procesos aglutinantes pero insostenibles?

Si lo que se busca es formar este tipo de ciudadanos ¿por qué no evidencian en sus contenidos los grandes desbarajustes y desequilibrios humanos y naturales que este fenómeno de globalización ocasiona? Esto es porque a final de cuentas

lo que busca el Sistema es crear seres que salgan a contribuir a la economía mundial y nacional. El currículum oficial en realidad no contribuye a desarrollar en los estudiantes competencias más humanas, simplemente impone una serie de contenidos cerrados que están ahí de manera obligatoria.

Bajo esta perspectiva y esta obligatoriedad, otra de las características que define al “Plan de Estudios 2011” se refiere a la teoría curricular con la que está sustentado, la cual como ya hemos mencionado fue seleccionada de manera excluyente, ya que los agentes educativos no intervinieron en el diseño y planeación de dicho plan, pues éstos se limitan a ser meros consumidores y aplicadores de los programas oficiales. Por ello, los Docentes se vuelven “técnicos de tipo competencial, cuyo objetivo es transmitir información dosificada y elaborada” (Castro, 2004, p.8).

En esta misma línea, el currículum lejos de dejar abierto el camino en cuanto a la didáctica que ha de tomar el Profesor, lo cierra, ya que éste se rige por una serie de documentos y libros de texto aprobados únicamente por la administración educativa, centrados en el aprendizaje de contenidos exigidos en cada uno de los campos formativos (Castro, 2004), quitando la posibilidad de manejar algún otro material textual a los Profesores quienes también cuentan con su propia guía didáctica por asignatura y por grado escolar, es decir, su práctica y material didáctico es de igual manera controlado.

En palabras de Schwab (citado en Westbury 2002, p.12) “el currículum debería fundamentarse en una consideración razonada de la cultura o en la participación informada y reflexiva en el intercambio de ideas, fundamental para la comunidad política y social participativa” la mejora educativa tiene que avanzar hacia el aprendizaje concreto de la experiencia, no se trata sólo de prescribir lo que se cree que los estudiantes deben de saber, sino de contextualizar los contenidos a las necesidades reales de la institución.

Con este panorama general, subrayo la función del currículum no sólo como un producto institucional, sino también como un dispositivo de análisis, que genera una visión más compleja de la educación formal que se traduce en una metavisión del binomio currículum-institución, puesto que se elucidan aspectos muy poco notados en la dinámica de los centros escolares e instituciones, por ejemplo, las negociaciones entre directores y maestros para roles de guardia en el patio, concesiones de permisos; o la negociación entre Profesor-alumno en cuanto a la asignación de calificaciones, por mencionar unos casos, todo ello mediante las practicas que se llevan a cabo por el currículum oculto, muchas veces no prescritas en los planes oficiales.

De esta manera concibo el currículum como un organizador próximo a la compleja red en la que se forjan las normas, valores, mensajes, expectativas, controles, convicciones y aspiraciones en las instituciones. El lugar que ocupa el currículum va más allá de su materialización en planes de estudio, puesto que es un elemento de la institución que ayuda a organizarla, en este sentido es central justamente porque articula un conjunto de prácticas y saberes pedagógicos.

Sobre la base de examinar los resultados y los procesos de implementación de dispositivos mediados por la política educativa, como lo es el currículum, los profesionales de la educación tenemos mayor posibilidad de comprender la transición del Sistema Educativo Nacional y contribuir a procesos organizacionales y pedagógicos que contribuyan a la evolución de la educación, con pilares firmes basados sobre los esfuerzos y avances que se han tenido y no en la premura de un futuro globalizado.

Este marco de referentes es un simulador de la actuación de los sujetos, plantean un “deber ser” y expectativas que no siempre son acordes a las coordenadas temporales, espaciales y culturales. Parecieran definir un guion social que siguen los actores para institucionalizar el patrón de comportamientos. No obstante, tienen cabida posibilidades de acción e interpretaciones que dan pie a

estilos diversos de apropiarse o no de las directrices normativas. A continuación, pretendo mostrar cómo entre el espacio y la relación con otros juega una construcción y reconstrucción simbólica de la institución educativa.

La práctica Docente: Escuela Primaria, institución de análisis

La escuela pública apunta a una universalización, a la asimilación político-estatal y progresivamente a la implementación de normas y principios generales que parecen resaltar el bienestar colectivo y sus valores explícitos. Sin embargo, su existencia también implica, a una dimensión de organización institucional.

El hecho de que todas las escuelas primarias públicas mantengan la misma estructura jerárquica y definición de funciones pareciera generar certidumbre sobre el conocimiento de lo institucional, situación que no es así. Considero pertinente reflexionar sobre otros significados que pueden estar implicados, pues aun cuando aparentemente las escuelas primarias están contraladas por las mismas instancias, cada institución escolar es un universo de prácticas sociales que se ubican en coordenadas temporales, espaciales y culturales específicas.

A fin de generar insumos para la comprensión del sentido de la evaluación de la comprensión lectora, el análisis del presente apartado hace un recorrido por algunos de los enfoques que atañen a lo institucional. La razón por la que se ha dado inicio desde lo público responde a una de las cualidades de las instituciones escolares elegidas para desarrollar el estudio de campo en torno a las prácticas de evaluación para la comprensión lectora. Para fines del presente análisis me centro en la escuela “Guillen de Lampart”, con la intención de hacer un recorrido panorámico de algunos rasgos distintivos de la escuela pública que proporcionan un sentido de unicidad desde la particularidad.

En la elaboración del encuadre me orientan dos presupuestos. El primero, la organización educativa tiene efectos en el ejercicio de la labor Docente. El segundo,

la práctica magisterial se realiza en constante interacción con los otros. En torno a la noción de institución se encuentran diversas aproximaciones que refieren perspectivas igualmente complejas, por ello no es posible tener un único enfoque que lo encasille a una definición absoluta y limitada a un número de elementos. Es por ello que me remito a dos sentidos de la institución que Fernández destaca:

El primer, como regularidad social, alude a normas y leyes que representan valores sociales, pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fija sus límites; el segundo, como sinónimo de establecimiento, refiere a una organización con función especializada que cuenta con espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. (1998, p. 13)

A partir de lo descrito es posible ver a la institución desde las relaciones, estilo de la institución y su funcionamiento que implican una singularidad y modo peculiar de ejecutar las normas y leyes, lo cual estará delimitado en lo general por los aspectos preexistentes tanto físicos como de funcionamiento.

La escuela “Guillen de Lampart”, como establecimiento, se ve favorecida por las condiciones físicas, infraestructura, libros de texto y demás materiales básicos y necesarios para el uso cotidiano tanto de la comunidad estudiantil como del colegiado. De igual forma, el espacio, identificado legalmente como territorio federal, cuenta con todas las facilidades de acceso y servicio elementales; en un aproximación material y funcional no genera ningún tipo de obstáculo para el desarrollo de las funciones de cada uno de los responsables del cumplimiento de la norma.

Los principales actores involucrados en la institución escolar, desde el sentido de regularidad social, son: el Director (a), Apoyos Técnicos Pedagógico (ATP), Docente frente a grupo, Profesores de inglés, Profesores de Educación Física y Apoyos de Servicio al Plantel (ASP) Desde la norma, estos actores tienen claramente marcadas sus tareas laborales, sin embargo, la interacción con lo

institucional y lo instituido se ha visto afectada por las interpretaciones generadas en torno a la descripción de funciones.

Lo instituyente queda por ser establecido, las prácticas reconocidas que consisten en funciones fácilmente identificables, junto con una serie de reglas y convencionalismos que dirigen las relaciones entre los responsables de cumplir con las directrices, son insumo para la dimensión constitutiva del comportamiento humano, es decir lo institucional.

Al considerar la operación desde lo que ya está dado, vale la pena tomar en cuenta a los sujetos quienes marcan las líneas de acción acotadas por una modalidad característica de la institución que guía sus maneras. Su comprensión supone algún conocimiento sobre el estilo institucional del establecimiento, en palabras de Fernández, (1998) “[...] a lo largo de su historia, el establecimiento va configurando un modo peculiar e idiosincrásico de funcionamiento” (p.45)

El estilo institucional consiste en ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración caracterizan el establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc. Doron y Parot (2008, p.104) conceptualizan esta representación social como:

Conjuntos de equivalencias y significados, contruidos a partir de un contexto del cual internalizan normas, valores, instituciones, prácticas e ideologías que, a su vez, complementan la representación ante la interpretación individual que los sujetos hacen de ellos. En otras palabras, una representación es una dinámica cognitiva mediante los cuales un organismo adquiere información, la trata, la conserva, la explota...

En correspondencia se entiende por identidad institucional a partir de una definición consensuada de lo que el establecimiento va siendo, según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo, lo que ha sido a lo largo de su historicidad y tal como está expresada el modelo institucional. Desde mi punto

de vista se puede observar esa expresión del proyecto institucional en la “Ruta de mejora” que establece cada una de las escuelas primarias públicas, donde en colegiado a través de una planeación práctica, precisa y creativa a partir de sus saberes y experiencias consensan estrategias claras, accesibles y de realización factible que orienten la metas a cumplir durante el ciclo escolar y que van acorde a la misión institucional y a lo establecido por la SEP.

Otra voz desde esta perspectiva del análisis institucional será la de Eugene Enríquez, quien destaca de las instituciones que “normalmente van a permitir vivir en un mundo que ya no sea un mundo de relaciones de fuerza sino, por el contrario, un mundo donde haya reglas morales y valores.” (Enríquez, 2002)

En esta perspectiva, dirigida a favorecer la construcción de individuos que les sean devotos a la medida en que logren instaurarse para ellos como lo ideal, se distingue a las instituciones, en tanto sistemas culturales, simbólicos, imaginarios, se presentan como conjuntos englobantes, que aspiran a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros.

La institución como sistema simbólico conlleva la historia que ocupará, el lugar en la memoria colectiva, generada por mitos, ritos, héroes (fundadores reales o imaginarios), sagas cuya función es sedimentar las acciones de los miembros de la institución, servirles como sistema de legitimación, dando así sentido a sus prácticas y a su vida como objeto ideal.

Una de las construcciones imaginarias identificadas en uno de los Docentes de la escuela “Guillen de Lampart” se distingue por atribuirle un significado agregado a la institución al reconocer que ya cumplió con los años de servicio necesarios para la jubilación, pero no desea irse del plantel ya que toda su trayectoria profesional ha sido desarrollada allí. De este modo, el maestro refiere tener un gran apego a la institución y aun cuando inicio cerca de los 18 años y no

se ubica cerca de su casa, decide continuar por no desprenderse del sentido de pertenencia centralizado en la escuela.

En otro orden de ideas, se identifica el sistema cultural como un sistema de valores y normas que ha modelado la acción de los Docentes frente a grupo de la escuela clave, al realizar la organización de eventos cívico o culturales, concursos, exámenes nacionales, etcétera. Es de manera colectiva que se muestran estas reglas explícitas y ocultas, ya que las conductas están reguladas por un fin, el logro de metas calendarizadas a través de la integración de todos los sujetos que hacen esfuerzos por mostrar cohesión y comunicación entre todos, por el bien de la comunidad estudiantil.

Considerando de nueva cuenta a Berger y Luckmann (2003), ambos autores puntualizan el origen de la institucionalización a partir de acciones, como la *habituación*, que es todo aquello que se repite con frecuencia y que por lo tanto crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos, es aprendida e incorporada como rutinas en su depósito general de conocimiento; ésta primera acción aparece cada vez que se da una *tipificación*, entendida como acciones habitualizadas, accesibles a integrantes de un grupo social. Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de la historia compartida, reconociendo así la historicidad. “El actor se identifica con las tipificaciones [...]. Esta distancia entre el actor y su acción puede retenerse en la conciencia y proyectarse a repeticiones futuras de las acciones” (p. 95)

En el caso de la evaluación de la comprensión lectora, se ha visto afectado el proceso debido a que en la norma los ATP son los responsables de llevar una carpeta con las evidencias del desarrollo de estrategias y recomendaciones del Plan Nacional de Lectura, empero en la escuela GL no siempre se cuenta con la disposición de los dos ATP, uno de ellos específicamente reconoce la función tipificada más no corresponden sus acciones con la historia compartida por el otro ATP.

Así pareciera que las instituciones controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano, que aparecen ante los individuos como dadas, inalterables y evidentes por sí mismas, se experimentan como si poseyeran una realidad propia. Cuando se han reiterado esas experiencias compartidas dentro de la institución, se incorporan a un depósito común de conocimiento, es decir varios individuos comparten una biografía común.

Los significados institucionales se graban en la conciencia del individuo, por ende, toda transmisión de ellos entraña procedimientos de control y legitimación, administrados por el personal transmisor. Berger y Luckmann señalan que la conciencia solo tiene una pequeña parte de las experiencias, esta parte retenida, afirman, “se sedimenta”.

Bajo la guía de ambos autores entiendo por legitimación, los modos para poder explicar y justificar, formulas coherentes y amplias del orden institucional, a fin de convencer a las nuevas generaciones, extendiendo sobre ellas una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativas, para el desempeño de roles accesibles a todos los miembros, En sus palabras: “La legitimación no solo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas son lo que son. En otras palabras, el “conocimiento” precede a los “valores” en la legitimación de las instituciones” (Berger y Luckmann, 2003, p.120)

La lógica que así se atribuye al orden institucional es parte del acopio de conocimiento socialmente disponible, el cual en tanto se da establecido como tal su modo de distribución social conlleva una labor de selección de sus temas relevantes y de formación de roles específicos. En conjunto, esto deriva en una tipificación de quehaceres propios y de los otros, así como de establecimiento de formas de acción y tipos de comportamientos.

Una perspectiva que resalta otros elementos de “lo institucional” es, la antropológica cultural planteada por Geertz. Los aportes de dicho autor permiten considerar el proceso de institución a partir de la acción comunicativa entre los seres humanos. Esto implica una interpretación de expresiones sociales, enmarcadas en ordenaciones de significados que determinan el alcance del quehacer profesional. Al desentrañar estructuras de significación invita a reflexionar que todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso de interpretación del mundo que los rodea.

Los significados son productos sociales pronunciados en el contexto de una interacción. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma a la luz de las interpretaciones y definiciones de la situación que determina su acción y en función a las experiencias que ha tenido, suscritas en a un marco de normas específicas, roles o metas de una organización.

En ese espacio normativo planteado por una institución como conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, se define un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro; se trata de regulaciones informales que operan en la vida cotidiana de los grupos y también una red de interacciones, deberes y derechos formales.

A partir de esto, destaco el sentido de estructuras sociales instituidas por la costumbre. En la escuela “Guillen de Lampart”, identifiqué que son los Docentes frente a grupo a quienes se les reconoce que poseen el más amplio conocimiento sobre las prácticas de evaluación. No obstante, el apoyo que puede recibir por parte de los ATP es desvalorizado por sus conductas habitualizadas. En el día a día no se acompaña a los Docentes en la implementación de estrategias e instrumentos para la evaluación de la comprensión lectora, aun cuando son los ATP quienes reciben las actualizaciones, no se involucran en la aplicación de las recomendaciones ni se generan canales de comunicación para compartir la

información, esto alude a la forma en que se han definido las regulaciones informales.

Cabe señalar, que en la Reforma Educativa de 2012-2013 presentada por el presidente de la República, Enrique Peña Nieto, la estructura pedagógica plantea nuevas figuras y funciones para el “Fortalecimiento de la Escuela”⁷. En el caso de la promoción de la lectura, se identifica al Maestro de Taller de Lectura y Escritura⁸ como responsable de “Desarrollar, impulsar y coordinar estrategias innovadoras y proyectos de lectura y escritura en contextos formales y no formales” (criterios de asignación para el ciclo escolar 2014 – 2015, AFSEDF)

Empero, en ocasiones el Docente o un asesor técnico ya adscrito al centro de trabajo aún con la designación de promotor de lectura centra su práctica en cubrir grupos si el Profesor titular falta o está al pendiente de asignaciones esporádicas que requieren atención inmediata. De esta manera, la función prescrita queda desvanecida por el acontecer cotidiano en la escuela.

Una de las cualidades de la escuela “Guillén de Lampart” es que cuenta con una matrícula de más de quinientos estudiantes, población que hace acreedor al plantel de contar con un promotor de lectura. Lamentablemente, insisto, las demandas de atención a la comunidad estudiantil rebasan el ideal de mantener un maestro estrictamente dedicado a fomentar la cultura de la lectura y la escritura.

Es pertinente la gestión de posibilidades de acción encaminadas a divulgar, enriquecer y compartir estrategias para la evaluación de la comprensión lectora entre todos los Profesores del plantel con la intención de desdibujar aquellas conductas habitualizadas que alimentan un imaginario restrictivo, que crean un

⁷ Estrategia denominada en el plan La Escuela al Centro

⁸ De acuerdo con la estructura ocupacional de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente

estigma de aquellos asesores técnicos o promotores de lectura, quienes podrían convertirse en voceros y colaboradores para el aprendizaje.

En este orden de ideas, parece pertinente meditar el proceso de institución desde la cualidad comunicativa entre Docentes que trascienda a generar redes de interpretación para la construcción colectiva de estrategias para la promoción, desarrollo y evaluación de la lectura.

Dos son los puntos de referencia que orientaron la elaboración de este capítulo. En el primero, paso visado a los enfoques que estudian el proceso de lectura, investigaciones en relación con la evaluación de la comprensión lectora, y colijo aspectos referidos a un programa nacional enfocado a la promoción de lectura y la escritura.

Al hacer caer la balanza de las normas, políticas, lineamientos y el contexto en el que se desarrolla la práctica Docente, di de cómo las instituciones influyen en los actores y la interacción que se genera cobra relevancia. De esta manera, la apropiación, interpretación, negociación de dichas directrices generan una gran gama de posibilidades de acción; con ello en mente prosigo la intención comprender el sentido que tiene la evaluación de la comprensión lectora.

Capítulo III HERRAMIENTAS PARA LA COMPRENSIÓN

En los capítulos preliminares abordé el origen y los mundos que incentivaron esta indagación; presenté aproximaciones al estudio de la lectura y la evaluación, concretamente, de la comprensión lectora. Asimismo, elaboré una propuesta de análisis institucional enmarcada por referentes teóricos que me posicionaron en el campo de lo institucional y lo instituido.

En este capítulo, en un primer espacio esbozo el sustento teórico-metodológico en el que descansa la presente investigación, enraizada a la perspectiva cualitativa parto de nociones que abonan a la comprensión del sentido de la comprensión lectora, abordo el sustento teórico en relación con el Interaccionismo Simbólico, de manera concreta centro la atención en el pragmatismo norteamericano con el objetivo de entender desde el contexto la fuente de donde se nutrieron los presupuestos del IS, dado que en ellos encontré el respaldo para la comprensión del objeto de estudio. Con claridad en la estructura de mis ideas teórico-metodológicas, presento la ruta delineada para recabar la voz de los Docentes acompañantes en la travesía, constructores de sentido. Para ello apunto las herramientas metodológicas que contribuirán a la descripción puntual de su experiencia vivida y trazo los puntos en el mapa para la próxima decodificación de los datos recabados.

3.1 Enfoque cualitativo

En el segundo capítulo hice un acercamiento sobre lo que se ha escrito en la temática de interés con el propósito de distinguir lo que se ha documentado en relación con ello y focalizar las perspectivas utilizadas. Con base en ello, encontré una ausencia en investigaciones de corte cualitativo que previeran comprender el sentido que tiene para los Docentes la evaluación de la comprensión lectora en tercer ciclo de educación primaria.

El actual apartado tiene el propósito de trazar los elementos teórico-metodológicos que guiaron mi indagación en torno al sentido que los Docentes dan a la evaluación de la comprensión lectora dada la naturaleza del objeto de estudio y con el objetivo de mostrar las cogitaciones de un otro que se relaciona con un mundo intersubjetivo asumo una perspectiva cualitativa. Para concebir su pertinencia, muestro inicialmente nociones que dieron cauce a mis interrogantes, que brindaron elementos para el análisis y el entendimiento, que rompieron preconcepciones construidas desde el “deber ser”,

El sentido

Apasionarse por comprender cómo viven situaciones o sucesos las otras personas me lleva a considerar que el ser humano no sólo interpreta su mundo sino además es constructor de significados, de sentidos que orientan sus acciones. Al respecto Kaiser afirma “el sentido representa una totalidad de conexiones interpretativas que hacen posible atribuir significado a sucesos individuales” (1994, p.80)

Para el propósito del apartado me parece pertinente asumir preceptos de dos perspectivas teórico-metodológicas: la fenomenología y el interaccionismo simbólico; ambas consideradas pilares en la fundamentación de la investigación en ciencias sociales.

Respecto a la primera, plantea Shutz (1990), “podríamos decir que la fenomenología no estudia los objetos mismos, sino que está interesada en su significado” (p.123), Mientras que Van Manen afirma, “La ciencia humana fenomenológica es el estudio de los significados vividos o existenciales; pretende describir e interpretar estos significados hasta un cierto grado de profundidad y riqueza” (2003, p.29). Desde estas ideas, la fenomenología se sitúa más allá de la realidad que observamos, expresa que los sujetos interpretan su mundo, todo es construcción de significados; plantea el reflexionar sobre el mundo de vida, en el día a día a fin de examinar el modo en que se experimenta el mundo.

Sobre esa misma línea, en oposición a tendencias cartesianas, Blumer (1982) implanta el término Interaccionismo Simbólico, que atribuye un papel primordial a los significados sociales que los individuos asignan al mundo que los rodea. Este autor asevera que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: "El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata" (Blumer, 1969, p.4).

Según Blumer, los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. (1969, p. 4). En esta línea de pensamiento, Taylor y Bogdan refieren que "este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes" (1987, p. 25).

En relación con el proceso de interpretación, Shutz lo refiere como "un proceso muy complejo, en el cual la percepción presente se vinculaba con percepciones (cogitaciones) previamente experimentadas [...] La interpretación, es el resultado de una complicada referencia a cogitaciones experimentadas" (Shutz, 1990, p.118). El puente que permite conectar el vínculo entre el sentido y el suceso individual, lo encuentro en palabras de Kaiser, cuando afirma, "un suceso individual recién se convierte en experiencia cuando se hace significativo – y esto sólo es posible recurriendo al sentido" (SIC) (Kaiser, 1994, p.80)

Experiencia vivida

En la búsqueda por comprender la realidad a partir de los sujetos en su vida cotidiana, en relación con su práctica Docente y la interacción con su mundo inmediato, considero la investigación cualitativa desde la experiencia vivida de los

Docentes, con el fin de entender cómo se han involucrado en el proceso de evaluación, a partir de dónde construyen el sentido que le dan a la comprensión lectora y cuál es el significado que tienen para ellos, como Profesores frente a grupo de quinto grado, las estrategias e instrumentos de evaluación que han aplicado a lo largo de su trayectoria Docente.

Desde esta postura epistémica trato de entender el mundo cotidiano de los sujetos desde su realidad, en su historia misma y en su propio contexto de desarrollo, al hablar de realidad en este tenor implica que la misma es construida, elaborada socialmente, “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1968:34).

Cuando se habla y cuestiona sobre el modo en que se experimenta el mundo en la práctica Docente, se habla sobre lo propio y lo ajeno, sobre el propio acontecer y el acontecer de otros, es entonces que el indagar entorno a la forma de estar en el acontecer pedagógico diario no se separa uno mismo, de su propia experiencia, de hecho está implícito el deseo por el conocimiento con punto de origen en las propias reflexiones y como uno de los faros que guían el quehacer con el otro en su particularidad.

Al analizar una práctica se analiza a la sociedad en su conjunto. Empero, no en su conjunto descontextualizada, pues se involucran saberes estratégicos y técnicos concretos, diferenciados; permite dar cuenta de lo particular como forma de comprender lo universal a partir de modos de ser específicos.

De igual forma la reflexión de la práctica ajena, involucra al que la estudia, en un hacer que él también realizó o que posiblemente deliberará en un hacer propio, expresado por el otro, devela que todo hacer es producto de un hacer social que le precede y permite ver la práctica como una forma de interpretación del mundo simbólico que realizan los sujetos.

Eisner (1998) afirma que uno de los rasgos que hace cualitativo a un estudio es su carácter interpretativo, al “descubrir debajo de la conducta manifestada el significado que los hechos tienen para quienes lo experimentan” por lo que la indagación tendría que considerar el sentido que otorgan a la realidad y propiciar un sentido de la unicidad, es decir atender a los contextos particulares.

Un significado más del carácter interpretativo es la aptitud para explicar aquello de lo que se ha informado, el medio más común para intentar representar lo que se ha llegado a saber es el lenguaje, el cual puede ser utilizado de múltiples maneras para describir el mundo. Éste como forma de representación, constituye la experiencia en sí y no es meramente comunicador de ella aun cuando la transforma en el proceso de hacerla pública, la distinción cualitativa de expresar un saber se ve en la capacidad del observador para describir los sucesos de tal manera que al compartir su experiencia traslade imaginariamente a quienes no estaban con él experimentando lo acontecido.

La posición constructiva expuesta por Eisner (1998) “reconoce que los recursos que utilizamos para interpretar el mundo no sólo guían nuestra atención hacia él, sino que, cuando los utilizamos para representarlo, tanto obligan como hacen posible lo que somos capaces de expresar”

Toda experiencia es constituida socialmente y se monta sobre experiencias previas; lo que interesa es la comprensión del sentido de la experiencia humana la cual está vinculada al lenguaje como elemento universal y fundamento de explicación, es decir todo lo que puede ser comprendido se articula lingüísticamente.

Los hechos quedan mediados por lo que se utiliza para expresar la experiencia, constituida socialmente y sustentada en sucesos previos; lo que interesa es la comprensión del sentido de la experiencia humana, vinculada al

lenguaje como elemento universal y fundamento de explicación, es decir todo lo que puede ser comprendido se articula lingüísticamente.

La experiencia es susceptible para ser planteada por otros; la narrativa trastoca el hecho histórico que cuentan las personas a partir de su trayecto, devela el sentir de los sujetos y a través del lenguaje delinea los contornos para comprender su realidad. “A partir del diálogo puede abrirse todo lo que puede ser comprendido” (Serrano, Notas de Seminario, 30092014), el objeto de la comprensión es un ser que se articula lingüísticamente. El lenguaje como elemento universal encarna la experiencia, posibilita una concepción activa de la comprensión.

Entonces, ¿de qué manera se llega a comprender la experiencia de vida en un estudio cualitativo? La experiencia es susceptible para ser planteada por otros, es así como la narrativa permite trastocar el hecho histórico que cuentan las personas a partir de su experiencia, devela el sentir de los sujetos y a través del lenguaje es mejor conocida su realidad pues puede ser vista como una obra reveladora que cautiva.

El principio de conocimiento en la investigación cualitativa implica mostrar lo que el otro piensa “dar la voz al otro”, es por lo que utilicé la entrevista, pues además de tener claro el principio temporal en el que están inmersos los sujetos: coordenadas culturales, temporales y espaciales; permite la interacción directa con el sujeto y al relacionarse con otro uno se relaciona con un mundo intersubjetivo.

Un mundo intersubjetivo necesariamente vincula la perspectiva fenomenológica, la cual expresa que los sujetos interpretan su mundo, todo es construcción de significados; plantea el reflexionar sobre el mundo de vida, se sitúa en el día a día a fin de examinar el modo en que se experimenta el mundo ante la perspectiva propia del actor.

Al intentar comprender cómo los Docentes se relaciona en su mundo y crean significados, asumo los preceptos fenomenológicos en la metodología de investigación al considerar pertinente la manera en que puede influir en el estudio del objeto de estudio y su carácter interpretativo, pues como enfatiza Van Manen “la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida” (2003, p.22)

A través de la indagación cualitativa se busca comprender los motivos y concepciones que están detrás de las acciones, una postura fenomenológica permite destacar datos descriptivos de las personas, por tal razón se considera la entrevista como perspectiva de conocimiento, más que sólo una técnica, la cual se debe vive desde el mundo de significados que tienen los sujetos, por eso la importancia de ubicarse en su realidad, en un marco de referencia de modo natural, pues cada una de sus acciones tiene una razón que las moviliza, al tener una visión integral de sus significados permite una mejor comprensión de su actuar en el la cotidianidad.

En ese orden de ideas Taylor y Bogdan (1987) expresan que “los investigadores cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias”.

Por definición operacional entiendo, aquellos términos definidos respecto a las maneras en que se puede medir y conseguir precisión; no por ello se quiere decir que la investigación cualitativa no va a ser sistemática y conducida con procedimientos rigurosos. Sin embargo, no estrictamente serán estandarizados; pues se debe tener en consideración el estatus temporal de los objetos de estudio además de conciencia sobre sus rasgos distintivos.

Eludir los dualismos, considerar solubles la vida subjetiva y el mundo objetivo, esencia de la indagación cualitativa, se oponen al duplo subjetivo-objetivo, pues inevitablemente aun cuando se plantean modos distintivos para teorizar la realidad, la interpretación del mundo es con otros, el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él y a la vez todo significado se deriva de la interacción social, es entonces que se concibe la experiencia humana como una transacción antes que entidades dependientes de los subjetivo y lo objetivo.

Sobre esa misma línea, en oposición a tendencias cartesianas, Blumer (1982) implanta el término Interaccionismo Simbólico, el cual atribuye una importancia primordial a los significados sociales que los individuos asignan al mundo que los rodea, es decir están envueltos en un proceso de interpretación que determina su acción en situaciones diferentes.

Esta tradición da acceso al mundo intersubjetivo del sujeto, atribuyendo el diálogo con el propio sujeto, el cual implica aceptar el posicionamiento de la norma para que actúe en una sociedad; desde los supuestos del Interaccionismo Simbólico se asume la idea del otro generalizado al sostener que el sujeto adopta normas que generaliza a otro, en sentido que se negocia la interacción con los sujetos, es decir el mundo social es un lugar de intercambio, la interacción con el otro devuelve algo a la propia interacción.

Desde las perspectivas descritas, apelo por un sujeto activo, constructor de sentido y no reproductor de normas, con base en que cada individuo ha tenido diferentes experiencias y ha experimentado diversos significados sociales, la indagación cualitativa explota positivamente la propia subjetividad, esto significa que llevará una firma particular, pues la forma de ver , actuar, interpretar y reaccionar a cada situación difiere de cada persona, por lo tanto cada firma es única y arguye inquietudes particulares que producen el deseo por el conocimiento y movilizan cuestionamientos que impulsan análisis y acción.

Perspectiva metodológica: Interaccionismo Simbólico

En un intento por llevar a cabo una exposición de los cimientos del Interaccionismo Simbólico (IS) como perspectiva metodológica para la fundamentación de la investigación cualitativa. Principalmente refiero ideas de George Herbert Mead como la fuente que permite caracterizar al sujeto en el contexto de la elaboración de sentidos.

En un primer paso con el fin de ubicar en adecuado contexto las aportaciones teóricas de Mead me detengo un instante en precursores inmediatos del movimiento pragmatista: Ch. S. Pierce y W. James. En un segundo peldaño sitúo a Mead en la matriz del pragmatismo norteamericano para reconstruir principios y aportes de sus argumentos para la constitución del IS.

Después de describir la atmósfera intelectual en la que se condujo Mead y señalar su influencia en el desarrollo de las raíces del IS. Delimito la orientación del interaccionismo simbólico alejada del punto de vista causal-explicativo en un conjunto de premisas trazadas por Herber Blumer para el genuino tratamiento metodológico en relación con el mundo social empírico.

El siguiente apartado tiene por objeto detallar la cronología que sostiene los presupuestos del Interaccionismo Simbólico. La idea de presentar a vuelo de pájaro el trayecto de las concepciones creadas entorno a mencionada perspectiva surge ante mi inquietud por comprender el transitar del pensamiento cartesiano hacia tradiciones que buscan superar el dualismo. Para el propósito de la investigación en su conjunto, aporta una estructura de origen que fundamenta la perspectiva cualitativa en la que reposa la presente indagación, sitúa la reflexión sobre el objetivo de describir el mundo de vida entorno a la cotidianidad y sus fenómenos culturalmente mediados por una intencionalidad, contribuye a suspender el objeto en su red de relaciones con acento en el sujeto en interacción con otro y Otros.

IS enraizado al pragmatismo norteamericano

En el intento de advertir los significados construidos alrededor de la evaluación de la comprensión lectora para los Docentes de tercer ciclo de educación básica, redondeo la perspectiva teórica presentada en apartados anteriores bajo los supuestos generales del Interaccionismo Simbólico con la intención de generar insumos para la comprensión del sentido. Ante este propósito el apartado apunta los postulados del movimiento pragmatista, a fin de respaldar el trabajo cualitativo de indagación en su conjunto y puntualmente el posicionamiento metodológico enraizado al pragmatismo norteamericano.

Una breve exposición de la historia del término pragmatismo permite identificar nociones construidas en un entramado de múltiples contextos y avatares históricos por la interpretación de posiciones filosóficas. El término se deriva de la palabra griega “pragma”, que quiere decir “acción”. No obstante, el sentido originario del término está ligado a su primera anunciación en 1878 en un artículo titulado *How to Make Our Ideas Clear* concebido por Charles Sanders Peirce. Más adelante a comienzos del siglo, William James fue quien popularizó el término. En cierto modo ambos autores influyen en el campo filosófico como precursores que hacen posible el nacimiento del pragmatismo como teoría de la acción.

Pierce y James como iniciadores del planteamiento cabal del pragmatismo se vieron limitados para un mayor desarrollo de las líneas centrales de la teoría. Por un parte el creador del término, Pierce, entendía que “toda la función del pensamiento se reduce a producir hábitos de la acción”, reiteraba la necesidad de excluir lo útil en la actividad teórica, escribía en 1896 “No hay lugar para la duda, la cual sólo puede paralizar la acción” (en Sánchez, 1994, p.34). El pensamiento de Pierce deja un halo de teoría radical en relación con el pensamiento y la práctica, teñida por la dimensión idealista del desarrollo de la razón.

Por otro lado, James alude al “pragmatismo” como fuente de unión del empirismo y el espiritualismo, tendencias irreconciliables en la época. No obstante, su postura filosófica, en un plano de conciliación con su religiosidad, desemboca en un carácter dualista. “Como demuestra Morris, la psicología de James [...] es aun claramente dualista. En ella, el conocimiento y la cosa conocida aparecen aún como factores irreductibles”.

En este sentido, señalo que pragmatismo intenta explicar el mundo dotado de sentido, alejado de algo escrito por “Dios”, por lo que el pensamiento de James se contrapone a la comprensión del sentido, el aspecto simbólico de la experiencia y el vuelco a la inmediatez y el reflexivo. Hasta este punto destaqué elementos inestables en el edificio pragmatista pero que en la periferia encuentran referentes que permitieron el desarrollo de la cúspide pragmatista.

Uno de los ejes fundamentales de la generación un saber sin categorías clasificatorias de los que va a dar cuenta el pragmatismo es la noción de experiencia situada en un contexto particular, que permite e implica el saber previo a la realización de la experiencia, como sujetos de hábito formados a través de múltiples experiencias.

Dewey y Mead, autores predecesores, aparecen como pilar central del movimiento se oponen a los dualismos sostenidos por las filosofías que le anteceden, comparten la concepción de experiencia y presentan dos de las fuerzas que caracterizan al pragmatismo (en Sánchez, 1994, p.45): a) La atención y plena asimilación reflexiva del modo de conducta, y b) La formulación de la experiencia de acuerdo con el proceso de conducta. La experiencia en tanto que es individual y es social, produce significados y los significados llaman a la creación de experiencias, dice Dewey (2008, p.41):

Las cosas son experimentadas, pero no de manera que articulen una experiencia. La distracción y la dispersión forman parte de nuestras vidas; lo que

observamos y lo que pensamos, lo que deseamos y lo que tomamos, no siempre coinciden [...] Tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue ésta de otras experiencias.

En este sentido, la experiencia como saber a posteriori, sólo después de la experiencia, implica negociación de significado, siempre modelado por el contexto en un mundo de cambio y transformación. Empero, no todo acto crea una experiencia. Mead (1929) afirma “La naturaleza y los motivos de nuestro comportamiento sólo se conocen en parte, y se pueden reconstruir a la luz de nuevas experiencias en el tiempo” (en Woods, 1998, p.53).

La experiencia históricamente constituida, parte del propio ser, de lo que observa, selecciona, descifra, interpreta, narra, desea y a su vez las acciones realizadas en la interacción con los otros generan el conjunto de vivencias que conforman la experiencia de los sujetos. Serrano indica que “toda actividad humana (el lenguaje, la reflexión, el trabajo o el inconsciente) se realiza en constante relación con otros. Afirmación válida para las acciones que, incluso, efectúo en solitario” (2007, p.71).

El interaccionismo simbólico se desarrolla a partir del movimiento pragmatista en contra de dicotomías cartesianas (objeto-sujeto, mente-cuerpo, cuerpo-alma, emoción-imaginación, conocimiento-sentimiento). En un vuelco a la inmediatez y a la vida cotidiana entre el siglo XIX e inicios del siglo XX se funda esta tradición en busca de la comprensión del sentido y bajo el supuesto de que “la sociedad humana es producto de interacciones simbólicas” (Serrano, 2014, p. 1)

Presupuestos básicos del IS

La formulación de Mead (1934, p. 7-8) en *Mind, Self and Society* fue una presentación plausible y prominente del enfoque teórico del IS. Su pensamiento se

interesa por la experiencia interna y el proceso social del individuo. En sus palabras, “hay muchas actividades que son simbólicas, y que implican construcciones e interpretaciones tanto dentro de la misma persona como entre ella y los demás [...] expresan un significado que el otro puede interpretar a partir de su experiencia” (en Woods, 1998, p.49).

Un elemento relevante en la actividad de los individuos es la capacidad desarrollada para el conocimiento de sí y para responder a sus propios gestos como “símbolos significantes” (Serrano, Notas de seminario IS, 20151001). Existe una disposición corporal para acceder al conocimiento, creada en relación con los otros, es a través de los gestos que un individuo interpreta, anticipa, supone, reacciona, crea rasgos de autoconciencia en espera de la respuesta del otro.

El ver y estar en frente de los otros como proceso natural de relación con ellos es un modo de incorporar expectativas recíprocas de conducta. Este supuesto básico del IS permite estudiar la adopción de papeles para entender la conducta autorregulada, ¿cómo la sociedad se introyecta en uno mismo? Una de las ideas básicas de Mead es la coordinación de adoptar el rol de otros en la organización social, proporciona una estructura sobre la cual las personas afirman sus actos, una forma genérica de realización de la acción, “los individuos logran contemplar su propio comportamiento no sólo desde el punto de vista de otras personas relevantes para ellos, sino también en términos de valores generalizados, valores y creencias” (Woods, 1958, p.51).

Las ideas de Mead relativas al desarrollo del sí-mismo se pueden hallar en la frontera que traza entre play [jugar a] y game [juego organizado]. En la primera línea play significa la interacción lúdica con un compañero imaginario, pero en la segunda fase le agrega la consecución de la capacidad de participar en actividades de grupo, donde es necesario tomar en consideración el comportamiento de todos los involucrados, como guía de acción. “El actor individual debe orientarse hacia

una meta, válida para todos los actores en cuestión, Mead denomina [...], generalized other” (Joas, 1998, p.242)

Mead definió el concepto como “el otro generalizado” noción eje en el proceso de considerar la relación entre uno mismo y la sociedad. Asumir esta idea, en palabras de Serrano (2014, p.2), “implica, por un lado, sostener que el sujeto interactúa con un mundo relativamente organizado de significados [...]. Por el otro lado, los sujetos orientan sus acciones según la interpretación con los otros que operan en el contexto”.

Otro supuesto básico de Mead contempla el yo conformado en relación con las cosas (personas y objetos) reales o imaginarios con las cuales el individuo establece una relación simbólica. Esto tiene lugar gracias a la interacción de dos partes de la persona: el ego y el superego.

La parte del ego es la más espontánea, la iniciadora impulsiva de las acciones presentes. Tan pronto el sujeto reflexiona sobre esa acción, se convierte en parte del superego, es el agente de la autorregulación, surge cuando se contempla el control social, cuando cuestiona “¿cómo me ven los otros?” (Serrano, notas de seminario TE, 20141023). En palabras de Mead “sólo después de hacer las cosas que queremos hacer nos damos cuenta de lo que hacemos” (1934, p.203).

En 1969 Blumer maestro de la Universidad de Chicago implantó el término Interaccionismo Simbólico para dar cuenta de un movimiento en el mundo anglosajón y atribuir una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que los rodea.

En particular, el interaccionismo simbólico se apoya en tres premisas básicas que constituyen su enfoque metodológico (Blumer, 1972, p. 2):

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.

2. El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social.

3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

La tercera premisa fundamental del IS es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un “proceso de interpretación” (en Taylor, S.J. y Bogdan, R., 1994, p.25) Blumer (1969, p.5) escribe:

Este proceso tiene dos pasos distintos. Primero, el actor se indica a sí mismo las cosas respecto de las cuales está actuando; tiene que señalarse a sí mismo las cosas que tienen significado. En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción.

Becker en el marco de la investigación cualitativa refiere que el sujeto cuanto más se aproxime a las condiciones en que atribuyen significado a los objetos y acontecimientos, más certeras serán las descripciones de esos significados. Puntualiza “Thomas Kuhn nos enseñó que nuestras observaciones no son “puras”, que son nuestros conceptos los que les dan formas: sólo vemos aquello acerca de lo cual tenemos ideas y no podemos ver aquello para lo cual no tenemos ideas ni palabras” (2010, p.37)

Desde tal marco, el sujeto es ente activo que interactúa con los otros a través de significados producidos en sus relaciones sociales. Los sujetos se relacionan con otros y Otros, en ese proceso se crea y le dan sentido al mundo. En suma, el

interaccionismo simbólico considera que el significado es producto social, una reconstrucción que emana de, y a través de las interacciones de los individuos.

Toda interacción está contextualizada, ningún hacer social parte de la nada, es construcción y reconstrucción de sentido en la medida que el tiempo avanza, la sociedad cambia, nuevas situaciones o necesidades aparecen lo que demanda conexiones interpretativas renovadas, que hacen posible generar significado adecuado al saber previo y formado con creencias más organizadas en el contexto de la interacción social.

3.2 Ruta hacia la comprensión del objeto de estudio

El presente apartado tiene el objetivo de describir los senderos marcados y las travesías libradas a través del trabajo empírico. Esto lo traduzco en la pregunta ¿a qué me enfrenté?, con esta ruta delineada invito a un recorrido por el propósito comprometido y una escala en la perspectiva metodológica asumida para comprender el objeto de estudio.

Enfatizo tres puntos como puertos de los que voy y vengo, son referentes de dirección al navegar entre experiencias y reflexiones. En primer lugar, insisto en los objetivos de investigación y algunos elementos puente hacia el segundo sitio, donde reitero el posicionamiento metodológico que orienta el recorrido por el tercer territorio: el estudio de campo impregnado por deliberaciones ante un abanico de posibilidades para comprender el fenómeno de estudio.

Los tres puertos ubicados enmarcan cinco estaciones que presento a continuación. De origen elevo un texto que inspiró el posicionamiento desde donde me aproximé al estudio de campo y me introdujo una nueva concepción de ser extranjero aun siendo oriundo del lugar. Coloco en primera plana dicha manifestación porque fue punto de quiebre en mis creencias y los supuestos construidos en mi imaginario, previo al estudio de campo, fue el portal que me invitó a dimensionar mi estar con los cinco sentidos más sensibles, con el asombro y la ingenuidad que acompañan a un forastero.

A flor de piel el asombro y la inquietud por conocer es como me adentro a los cuatro canales presentados en lo sucesivo; de entrada dirijo el foco al posicionamiento metodológico desde el cual concibo a los sujetos informantes como participantes de la investigación; situado ese conducto exteriorizo las tormentas que libré y preciso la brújula que dio orientación a la obtención de datos, así continuo con rumbo la introducción puntual de los acompañantes de esta

travesía para finalmente seguir el cauce hasta donde con intensidad cobra fuerza el distanciamiento y resulta ser el elemento más valioso para dar orden al sentido.

Privilegio del forastero

El presente título se inspira en el postulado de Montesquieu (citado en Todorov, p. 399, 1989). Invoca el método del distanciamiento ostentado en *Lettres persanes*⁹, finamente descrito por Todorov quien a partir de las reflexiones del filósofo francés destaca lo conveniente de ser forastero, ajeno a las costumbres, banalidades, e interacciones propias de cualquier lugar. Todo aquello que llega a ser familiar, desprovisto de aquel encanto que le atrae al extraño.

Es la capacidad de asombro lo que caracteriza la percepción del extranjero, pero es insuficiente para conocer un territorio “en todo su sentido”, para ello es imperioso conjugar una condición: En palabras de Todorov, “se puede ser extranjero en un país, sin que por ello se llegue a conocerlo [...] El privilegio del extranjero no se ejerce más que si se conjuga con una verdadera ansia de saber” (p.400, 1989)

Leer esas frases dejó huella en mi mente como señales que rememoras en la aventura cuando sientes has perdido el camino, resultaron ser una invitación abierta a examinar una y otra vez los datos empíricos despojada de supuestos, indujeron en mi resistencia al embelesamiento de lo que me resulta familiar, lo que aparenta ser viejo conocido, engaño que podría sustraerme del examen crítico y el cuestionamiento constante que me impulsaría a degustar cada sensación como de primera impresión.

⁹ Cartas persas. Reflexión inscrita en la obra “Del espíritu de las leyes” (Montesquieu ,1748).

Con la mira en el reto de sacar de balance mi sentido de pertenencia como Docente frente a grupo me enfrente a la tarea de conocer la práctica de la evaluación desde la ingenuidad del proceso, desprovista de prejuicios y dispuesta a seguir el flujo de la conversación de mis acompañantes en el camino. Para esto fue necesario afilar mis sentidos como aquella sensación de cuando te encuentras en un terreno desconocido, con los ojos más que abiertos, el olfato perceptivo a guardar en la memoria aquellos aromas que tiempo después con recordar me harán sentir el halo de lo que fue estar ahí, con la escucha activa y el tacto vivo a las texturas.

De partida me pareció un desafío inalcanzable, pero con el interés, la pasión por comprender, a la luz de los autores presentados por mis “Directores de Obra”, los constantes momentos de reflexión e indudables enfrentamientos de creencias contra cuestionamientos nacientes concebí un nuevo significado de ser indagador de un espacio que creía conocer.

Percibí prudente hacer relieve sobre el tránsito y la construcción de un nuevo significado, previo a la descripción del trabajo empírico debido a que a lo largo de la escritura de este capítulo es constante el conflicto entre supuestos propios y la conciencia del distanciamiento, pero este no fue vivido hasta cierto punto de reflexión y enfrentamientos en el campo de investigación. En lo subsecuente ahondaré en aquellas tormentas libradas, por ahora era menester exponer la fuente de inspiración y valentía para adéntrame en el estudio de campo.

Como lo he mencionado previamente, me interesa comprender cómo los Docentes llevan a cabo el proceso de evaluación y cuáles son las herramientas que utilizan mediadas por los significados que conlleva la enseñanza de la lecto-escritura. Para vislumbrar el proceso de evaluación requerí tomar en cuenta de los Profesores su experiencia vivida vista como un mar que lleva en su inmensidad saberes, valores, prejuicios, relaciones, creencias, interpretaciones del mundo que crean una red de sentido y dan cauce a su actuar en el día a día.

Dirección trazada.

Distinguir la guía por diferentes dimensiones y territorios delinea la ubicación desde donde miro y parto para el entendimiento del objeto de estudio. Dadas las características de la temática que me propuse indagar y mi interés por comprender cómo los sujetos configuran los significados relacionados con la evaluación de la comprensión lectora, el trabajo de investigación inmerso en la tradición cualitativa enfoca a los informantes bajo una luz sin filtro.

Los sujetos informantes son quienes me permiten navegar en las interpretaciones sobre su realidad, situadas en coordenadas temporales y espaciales propias a cada uno, pero construidas colectivamente en condiciones similares. No se trata de confirmar predicciones, sino de aventurarme en un mundo intersubjetivo, de navegar sin temor a sumergirme, porque en lo cualitativo interesa que el navegante se empape del otro. En lo sucesivo delinee las reflexiones orientadas por la metodología cualitativa en aproximación al sujeto en relación con el contexto y la construcción de significados.

A continuación, revelo la transformación de mi perspectiva metodológica, acepto lo equivocada que estaba al inicio de la maestría, me enfoqué en destacar los estándares planteados para la evaluación de la comprensión lectora, con el fin de reconocer si los Docentes de tercer ciclo prestaban atención a criterios preestablecidos. Actualmente considero que cuartear a una manera unificadora de evaluar resultaría en forzar maneras diversas en las que los Profesores configuran su práctica.

En contraste con las tendencias de investigación y evaluación centradas en estandarizar, medir capacidades, resaltar indicadores y encontrar variables; considero que los trabajos elaborados desde esta perspectiva pretenden en la educación producir pautas con base en procesos homogéneos. Si las necesidades tanto de aprendizaje como del contexto son diferenciadas, por qué dejar fuera las

usanzas de los Profesores si éstas influyen directamente en su pericia Docente. Mediada por una red de creencias, cogitaciones, significados, adecuaciones creadas en la cotidianidad; en síntesis, un cúmulo de experiencias que configuran su práctica.

Desde mi punto de vista volver a pensar sobre los modos de evaluar la enseñanza, posibilita dar cuenta del sentido que tiene para los sujetos, permite mostrar la particularidad de la práctica Docente y la naturaleza de sus concepciones. En palabras de Montero (2001) “más fiel a la complejidad, singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan la práctica profesional de la enseñanza” (en Jiménez, 2006, p.105).

Para indagar la naturaleza del fenómeno de estudio, como he dicho constantemente, asumí preceptos de tradiciones continentales como la fenomenología y de tradiciones filosóficas como el interaccionismo simbólico, ambas consideradas pilares en la fundamentación de la investigación cualitativa en ciencias sociales y; particularmente, ambas tradiciones baluartes en este transitar de indagación, pues han sido el soporte donde recae el objetivo de comprender el sentido.

La reflexión de la práctica ajena involucra el análisis de la sociedad en su conjunto, no en su conjunto descontextualizada, pues involucra saberes propios y diferenciados, historias distintas y tradiciones compartidas. En esta línea el Interaccionismo Simbólico me permitió distinguir los significados sociales que los individuos asignan al mundo que los rodea envueltos en un proceso de interpretación que determina su acción en situaciones cambiantes.

Al referir un mundo intersubjetivo necesariamente vinculo presupuestos fenomenológicos. Los sujetos interpretan su mundo, todo es construcción de significados; por ello planteo el reflexionar sobre el mundo de vida situado en el día a día a fin de examinar el modo en que los Docentes experimentan la evaluación

desde diferentes perspectivas que filtran y seleccionan además de que interpretan y adecuan su práctica a condiciones particulares de su trabajo.

En la perspectiva descrita señalo la entrevista como aquella herramienta orientada a dar sentido e interpretar. En palabras de Van Manen “La conversación tiene un impulso hermenéutico [...] se presta especialmente bien a la tarea de reflexionar sobre los temas de la noción o el fenómeno objeto de estudio” (2003, p.116). Además, permite tener claro el principio temporal en el que están inmersos los sujetos; promueve la interacción directa con el sujeto, al converger con otro uno se relaciona con un mundo intersubjetivo.

Quizá algunos investigadores consideren que el modo ideal para comprender la práctica de los Profesores sea observarles en acción. Con frecuencia, la observación desempeña un papel importante en la investigación educativa. Empero, armonizo en sintonía con las palabras de Jackson (2010, p.150).

Pero la conducta del Profesor en el aula no siempre revela lo que queremos saber [...] Y lo revelador no es sólo lo que el Profesor en ejercicio dice. Su manera de exponerlo e incluso las cosas que no revela contienen a menudo claves sobre la naturaleza de su experiencia.

La entrevista es la brújula que elijo para adentrarme al mar de sentidos que fluyen en la práctica de la evaluación de la comprensión lectora. Ubicada en contexto, en un marco centrado de modo natural, distingo en su pericia cogniciones que la movilizan, de tal manera, me aproximo con una visión integral a sus significados a fin de comprender en su cotidianidad.

Con la intención de mapear los ramales del trabajo empírico, en relación con el instrumento de orientación, a continuación, detallo los insumos que vertieron de convicción mi posicionamiento metodológico; fundamento mi elección y argumento

la visión de concebir al otro desde la particularidad, pero en un terreno colectivo situado en un mundo compartido.

Instrumento de orientación.

El trabajo empírico ha significado un espacio entre dos alturas poco distantes, entre planear la ruta a seguir y recopilar los insumos sustantivos para documentar la experiencia. En el diseño del viaje, seleccioné como compañeros de indagación a profesionales con quienes creía compartir inquietudes y anhelos con la intención de pasar a una entrevista hermenéutica la cual “acaba convirtiendo a los entrevistados en participantes o colaboradores del proyecto de investigación” (Van Manen, 2003, p.81). Delimité un plantel escolar con la confianza de haber laborado en aquel recinto. Consideré atenta y detenidamente el pro y el contra de los motivos de esa decisión. Cómo imaginar que el camino sería sinuoso y angosto.

Los Docentes que me acompañan en la reflexión sobre la experiencia vivida son voceros del acontecer Docente y agentes activos que en la inmediatez. En relación corpórea con el otro, los entrevistados, edifican la construcción de conexiones interpretativas que hacen posible reconocer los significados que dan fuerza al objeto de estudio. Mediante la entrevista tanto el entrevistador como el entrevistado “se orientan de forma autorreflexiva hacia el terreno interpersonal o colectivo que aporta significación a la cuestión fenomenológica que se considera” (Van Manen, 2003, p.117).

Dada la naturaleza del tipo de investigación propuesta los intérpretes clave no se delimitan por la definición de una muestra como representativa de la totalidad de Profesores de quinto y sexto grado. No obstante, al explorar de lo qué hablan y cuál es el sentido de lo que dicen distingo existe un mundo compartido, construido en relación con otro y ligado culturalmente. A partir de las particularidades de algunos Docentes y sus palabras es posible comprender algunas generalizaciones acerca del fenómeno.

Las características de los agentes activos posicionados en el nivel educativo de mi interés, quinto y sexto grado están vinculados al desarrollo de prácticas de

evaluación con marcos institucionales y estándares nacionales delimitados por recomendaciones de Organismos Internacionales. Aunado a ello, otro factor decisivo para delimitar la indagación en el tercer periodo escolar es el propósito de la enseñanza del español en la educación primaria expuesto en el programa de estudio: “La escuela primaria debe garantizar que los alumnos lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” (SEP, 2011, p.16).

Inicialmente en el proyecto de investigación tenía un cúmulo de preguntas cerradas a exponer a los entrevistados, tales como: ¿Qué es la comprensión lectora?, ¿qué logros ha obtenido al aplicar los instrumentos sugeridos por el PNLE? Entre otras interrogantes centradas en conceptualizaciones y alejadas del sentido que tiene para los Profesores el proceso de evaluación.

A la luz de las palabras de Becker en relación con sus investigaciones “las preguntas que empezaban con ¿cómo? daban mayor libertad a los entrevistados, eran menos opresivas, los invitaban a responder como les venía en gana” (2011, p.86) y en acompañamiento con mi asesor de tesis distinguí que mis primeros intentos por indagar en torno a la evaluación de la comprensión lectora insistían en cuestionamientos causales o de justificación, parecían exigir una respuesta “correcta”.

Posteriormente la guía de entrevista evolucionó en tres ejes temáticos; trayectoria-experiencia, práctica de la enseñanza de la lectoescritura y lo institucional. Alejada de preguntas valorativas plasmé esquemas sobre los cuales partiría la conversación con los entrevistados. Además, registré preguntas generadoras como: Para usted, ¿qué significa la enseñanza de la lectoescritura en quinto grado?, ¿cómo saber que un estudiante comprende lo que lee? Paralelamente en la hoja de entrevista tenía una columna en blanco para hacer anotaciones sobre lo que decía el entrevistado, por ejemplo, reiteraciones o temas que posteriormente quería abordar en el diálogo.

Prepararme mentalmente para las entrevistas implicó probar el orden de los temas de indagación, el tipo de interrogante e identificar lo oportuno de las preguntas y la posible reacción de los entrevistados. A finales del mes de abril realicé cuatro entrevistas con Profesores de educación primaria quienes en algún momento de su trayectoria profesional estuvieron como Docente frente a grupo de quinto grado de primaria.

Después de cada entrevista, anoté en mi diario de investigación cómo transcurrió la conversación, cómo me sentí, los errores que a mi parecer cometí y las observaciones generadas durante la entrevista. En seminario de tesis comenté con el asesor el proceso de cada una de las entrevistas para generar adecuaciones en la guía y ante todo reflexionar sobre mi desempeño durante el diálogo.

Lo elemental como entrevistadora para el desarrollo de la entrevista fue entrenar escucha activa, para guiar el diálogo con base en lo que dice el sujeto y entonces sí, permitirme introducir la temática de interés. Al principio de cada sesión tuve la consigna de agradecer al Docente su tiempo y disposición, además de referir el propósito de la entrevista, así como puntualizar la libertad para expresar todo lo que viniera a su mente y especificar que el único objetivo de grabar el audio era para ser fiel a la conversación establecida.

Con fecha del dieciocho de mayo de 2015 recibí el oficio de autorización por parte de la AFSEDF (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal) para realizar trabajo de campo en la escuela seleccionada, denominada de aquí en adelante como "Pan". Puntualizo que, en acuerdo con los Docentes entrevistados, permanecerán en anonimato, para la presentación de los hallazgos, por lo tanto también cuentan con un sobrenombre, con la finalidad de salvaguardar la confidencialidad de los testimonios.

El viernes veintidós de mayo me presenté en el plantel educativo para hacer las entrevistas a los sujetos informantes. Aparentemente lista con las ideas sobre

lo que trataba de entender y sobre la mejor manera de preguntarlo. Sin embargo, como bien afirma Bertaux, (2005, p.62) “no deben subestimar las dificultades iniciales, y es de suponer que uno va a atascarse un poco al principio; pero tampoco se trata de sobrestimarlas, porque las personas pueden tener sus propias razones de hablar” o en mi caso de no hablar, pues uno de los sujetos seleccionados negó su apoyo para entrevistarlo, fue entonces que de manera abrupta decidí no iniciar las entrevistas en ese plantel e ir en busca de otra escuela, con otros Profesores y en coordenadas distintas.

Sentí en ese primer encuentro con el estudio de campo que el clima no me favorecía. Entre días nublados, mis tormentas internas y una brújula perdida encontré en extraños, informantes potenciales para continuar el camino con un rumbo definido. No obstante, este primer encuentro lo percibí como un fracaso sin duda aleccionador.

Estrategias de navegación.

Durante el trayecto del trabajo empírico no sólo entrevisté cinco de los seis Profesores inicialmente seleccionados, sino además se sumaron cuatro Profesores de la escuela “Mix” quienes de igual manera cubren las características requeridas que posibilitan recabar información sustantiva para la indagación de interés. Es preciso señalar, todos los entrevistados son de quinto grado o estuvieron frente a grupo en el tercer ciclo de educación primaria (quinto y sexto grado).

En uno de mis primeros intentos por obtener datos relacionados con el modo en que los sujetos transforman, interpretan, se apropian o no de las reformas educativas, pregunté de manera abrupta e inmediata y al inicio de la entrevista con Luisa, segunda en mi experiencia como entrevistador, ¿qué dice la reforma educativa? cuestionamiento que lejos de propiciar un ambiente de confianza y

libertad de expresión, generó predisposición. A continuación, muestro el un ejemplo de algunos de los diálogos transcritos:

ENTREVISTA	OBSERVACIONES
<p>Karla: ¡Bien! Vamos a iniciar. Me gustaría que me platique ¿Qué dice la reforma acerca de la evaluación de la comprensión lectora?</p> <p>LUISA: Bueno, dentro de la reforma, no estoy muy empapada sobre esa situación, sobre la cuestión de la comprensión lectora, pero a grandes rasgos te puedo decir que esa comprensión se tiene que lograr mediante un proceso. Sí, no es de hoy a mañana.</p>	<p>El otro en la práctica</p> <p>El gobierno (dice, hace, pide)</p> <p>La Profesora entrevistada refiere “; dentro de la reforma, no estoy muy empapada sobre esa situación, sobre la cuestión de la comprensión lectora”</p>

Iniciar con una pregunta que pareciera valorativa del conocimiento que posee la entrevistada en relación con lo estipulado por la reforma educativa actual, cuarteó el discurso y no permitió partir desde el sentido que tiene para la Profesora la evaluación de la comprensión lectora o las peticiones desde un marco más general. No obstante, más adelante la misma Profesora refirió: “...como está indicando [en] la reforma [educativa], que es hasta tercero de secundaria la educación básica, yo considero que ese es un proceso [comprensión lectora] que deben llevar los niños [...] para que finalmente se vean los resultados” (p.11).

Bajo esa contrastación del diálogo de la Profesora refiero las palabras de Taylor y Bogdan (1994, p.171) “Se debe observar si la gente, cuando responde a nuestras preguntas, dice cosas distintas que cuando habla por propia iniciativa”.

Para mí fue relevante identificar que la manera en cómo inicié la entrevista no había favorecido para que la Profesora hablará sobre lo que tenía en mente y mi impulso por solicitar datos limitó de origen un diálogo espontáneo.

La experiencia de las primeras entrevistas tiene un significado profundo que envuelve parte de mi bagaje y las consecuencias del suceso que, al volver y repasar las decisiones tomadas genera un reconocimiento en retrospectiva. Para las entrevistas siguientes a las de Luisa, permití que el sujeto hablará de lo que le viniera en gana a partir de preguntas generadoras. Como fue el caso del Profesor Marlo, quien en su diálogo refirió constantemente a expectativas, solicitudes, imposiciones por parte del “gobierno, reforma educativa y directivos”. Esta entrevista fue eje para generar la categoría del Otro en la práctica. En el cuarto capítulo especificó el proceso de categorización.

Después de trece entrevistas, el mes de junio 2015 marcaba el momento de entrar a una zona desconocida. Transcribir desde la lejanía me parecía fácil de atravesar, pero cuando me enfrenté a esos primeros destellos de errores que cometí, con todo y la preparación, aun cuando me creía conocedora de la ruta a seguir. Resultó arriesgada la transcripción, corría peligro de cambiar el sentido del diálogo del entrevistado, de generar segundas interpretaciones ante las horas que demandó el tránsito por el audio y la escritura del diálogo.

En varias ocasiones distinguí durante la conversación que él o la entrevistada refieren sucesos ejemplificando las voces de sus estudiantes, a su vez interpretan la manera en cómo les hablan a los niños durante la clase. Este tipo de reinterpretación me fue desgastante al transcribir, requirió cuidado de marcar quién es el emisor en la conversación y la atención a los signos de puntuación como elementos sustanciales para dejar en claro el mensaje que buscó transmitir el entrevistado.

Una vez identificada la representación de voces en el diálogo y ser sensible al modo en cómo describen los sucesos, continúe con la transcripción de las trece entrevistas. En algunos casos percibía el fluir de la conversación con aliento favorable del audio, pero en otros un vaho apenas perceptible de lo que decía el entrevistado. Como fuera, en un asfixiante respiro terminé el total de entrevistas transcritas.

Las características de Profesores intérpretes de su mundo me acompañan en el recorrido de un camino desconocido. Insisto que no todos los Profesores entrevistados a lo largo del estudio de campo se encuentran en la presente investigación, al transcribir cada una de las entrevistas, repasar las características de los sujetos y los propósitos de la indagación me situé en una saturación de información que requirió hacer una para el análisis de la formación profesional diversa, los elementos evocados por los entrevistados en relación con el tema de interés y la distancia entre los años de servicio activo de los Docentes, sujetos informantes señalados a continuación, con la finalidad de aproximarme a los significados y el proceso de evaluación de la comprensión lectora.

Los Profesores fueron seleccionados por estar incorporados a la Secretaría de Educación Pública con nombramiento de Docente frente a grupo de educación primaria en el Distrito Federal; por ejercer su labor frente a quinto o sexto grado de primaria en el presente ciclo escolar o a lo largo de su trayectoria en escuelas oficiales de la ciudad de México, de tal forma su ejercicio profesional se rige por directrices normativas que impactan su práctica, no obstante reconozco al Docente de primaria como ente social, activo, constructor de su noción de evaluación de la comprensión lectora a través de la interacción con su mundo (cultural, educativo y profesional).

A continuación, presento elementos generales sobre las características de los informantes invitados por su práctica profesional, así como su disponibilidad y

participación en la investigación. En el siguiente cuadro se encuentran los datos básicos de los entrevistados considerados en esta indagación. Cabe señalar que, con el propósito de resguardar la identidad de los informantes, a lo largo de este trabajo utilizaré seudónimos para identificarlos.

EDAD AÑOS DE SERVICIO FORMACIÓN PROFESIONAL

ANNE	33	7	Licenciatura en educación primaria
DAVE	30	6	Licenciatura en pedagogía
INÉS	40	24	Licenciatura en educación
KRIS	32	5	Maestría en Ciencias de la Educación
LUISA	37	15	Licenciatura en educación primaria
MARLO	56	33	Normal de educación básica

Las entrevistas se llevaron a cabo en el periodo del segundo semestre de 2015, en algunos casos se hicieron dos entrevistas cuando fue necesario aclarar o ampliar algún tema abordado por el entrevistado. Con la finalidad de facilitar la lectura en el trabajo de análisis de las entrevistas desarrollado en el siguiente capítulo presento la voz de cada uno de los sujetos organizada a partir de las categorías, de tal manera el orden y la exposición de los datos posibilita la comprensión del sentido que tiene para los Docente la evaluación de la comprensión lectora. Previo a la organización de los datos, me enfrenté a desafíos inesperados en el terreno de la información obtenida, en el siguiente apartado despliego los momentos de resistencia y aprendizaje que tuve en el encuentro de la voz de los informantes clave y el orden del sentido.

Decodificación del mapa.

El terreno de análisis y categorización requirió volverme extranjero en mi propio país. Demandó con más fuerza desprenderme de mí y revisar las entrevistas sin arraigarme a juicios o valoraciones de mi desempeño como entrevistador. Adentrarme en la bitácora realizada, la grabación de audio, mi diario; además de repensar sobre cómo fluyó la conversación con el entrevistado, en conjunto fueron las herramientas para apuntalar el orden y exposición de los datos.

Seguí a pie juntillas las asesorías del seminario de tesis, la retroalimentación de mis compañeros y formulé guías de trabajo similares a aquellas investigaciones que parecen haberla librado. Pero no pude extraer ningún sentido sin hacer mis discretas reflexiones y formular mis propias preguntas. Como explica Becker (2010, p.273) cuando sus estudiantes le preguntan cómo conducir su investigación: “Cualquiera puede hacerlo, exactamente igual que yo, pero requiere práctica. Mucha práctica. Y eso significa formular esas preguntas acerca de todo lo que vemos y oímos y manipulamos, todo el día [...]”.

En mi primer acercamiento al análisis inicié con la entrevista de Mara lo que develó mi intento de describir para descifrar, traté de comprender a partir de mi interpretación, pero me salté el paso de seguir el discurso del entrevistado y respetar lo que dice. Este inicio complicó el liberarme de un conjunto de creencias para centrarme en la voz del otro en torno al tema puesto sobre la mesa. Momento crucial en el ir y venir, me llevó a detener este primer análisis tal vez ante la desesperación y el afán de mostrar conceptualizaciones, coherencias, articulaciones e incoherencias durante el discurso.

Entonces, me aparté y decidí iniciar con la entrevista de Marlo tuve la libertad de esbozar lo que pienso o sentí en el momento de la entrevista, pero aquí también debí tener cuidado en no confundir en el discurso real del entrevistado con mis

interpretaciones las cuales tienen cabida más adelante. En este primer momento era pertinente la descripción de lo que habla el entrevistado.

Con Marlo continué hasta el cuadro de categorías, he de reconocer que, en un primer intento para la categorización, partí de algunos temas ejes de la entrevista: Lo institucional (centro educativo, planes, programas y reforma educativa) y la práctica de la lectoescritura (procesos de evaluación, dinámicas en el salón de clases, estrategias, comprensión lectora).

En el transcurso del análisis reconocí fundamental establecer las categorías a partir de lo que dice el entrevistado. Primero intenté organizar por ideas, encontrar el eje central de los temas y la relación con el objeto de estudio. Después ordené el sentido de lo que dice el entrevistado con respeto al discurso, sin cambiar la intención u omitir silencios en la conversación, en este momento distinguí que para comprender era fundamental prestar atención a reiteraciones, sonidos prolongados y cambios de tema. Concretamente la categorización es “modos distintos de teorizar la realidad” (Serrano, TE, diario de clase, 20140909)

En el análisis de la entrevista de Anne hasta cierto punto fue más sencillo seguir su diálogo. Indudablemente encontré referentes en sintonía con los que había referido Marlo, así que a la par llegué hasta el cuadro de categorías, pero entonces noté que la manera en cómo expresaba Anne algunas de las situaciones de la escuela, no eran igual a cómo las denominaba Marlo. Por ejemplo, para ella eran “barreras de aprendizaje” y para Marlo eran “otro tipo de problemas”. Al estabilizar las categorías identifiqué la relación de la denominación de ambos y lo que dicen, por lo que tuve la posibilidad de ordenar las categorías bajo los mismos criterios. Este proceso lo continúe con el análisis de las cuatro entrevistas subsecuentes.

El análisis de las siete entrevistas me condujo a la caracterización de las categorías donde se amplía y articulan los preceptos, reiteraciones, pequeñas

variaciones, elementos conectados y modos diferenciados enmarcados en niveles y subniveles de cualidades que permiten dar congruencia a las particularidades e incluir divergencias.

Las entrevistas realizadas se hicieron con el fin de comprender una parte de la experiencia vivida de los Docentes de primaria y aparecen en forma narrativa la conversación al momento de que fue transcrita. Un relato situado desde los testimonios vividos de los sujetos contadores de historias que se hallan en situaciones sociales similares. Relacionar diversos testimonios sobre la experiencia vivida da pie a superar singularidades sin olvidar que toda acción muestra a la humanidad en su conjunto y a la vez está atravesada por significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias.

Existen tantos puntos de fuga como direcciones en el espacio. Asumo que los datos empíricos de cualquier investigación conceden diversas lecturas, los apuntes presentados no son la excepción. Un punto de fuga correspondiente a una dirección dada en el espacio queda definido mediante la intersección entre el plano de proyección y un rayo con dicha dirección trazado desde el origen (o punto de vista).

Constantemente apunto el faro al origen que guio esta investigación como estrellas que alumbraron el andar en esta travesía con la intención de mantenerme atenta a la dirección trazada, señalar una y otra vez los presupuestos metodológicos y la perspectiva narrativa que me acompañaron son rayos que impulsan y energizan los elementos empíricos recabados. Hasta este punto he descrito el navegar por el mar de información, he presentado a los tripulantes, compañeros de viaje y diseñadores del mapa. A la postre me propongo exponer las rutas del plano delineado por categorías y dar relieve a los resultados obtenidos.

En la antesala del siguiente capítulo narro brevemente mi encuentro con los dos ámbitos en donde se situaron las entrevistas, contrapongo mis supuestos e

inseguridades con el objetivo común que me ubicó en ambos escenarios. Protectores de asfalto instalados en contextos diferentes pero habituales guardianes de los participantes entrevistados y testigos discretos de las redes de sentido creadas entre su cobijo.

Pasada la bienvenida muestro la clasificación de la información, anexo organizadores visuales que se sostienen en la transcripción total y categorización de las seis entrevistas a los profesionales detallados con antelación. En el salón principal exhibo el análisis de los datos, oriento en tres explanadas interconectadas el sentido de la evaluación de la comprensión lectora con la intención final de descubrir que cada una de ellas en su conjunto forman una unidad.

Capítulo IV LOS PLANOS PARA LA COMPRENSIÓN

En el capítulo anterior detalle mi navegar metodológico, despabilé el transitar entre puertos desconocidos, narré lo tropezones y virtudes de ser extranjero y presenté a los seis tripulantes que me acompañaron en la travesía hasta llegar a tierra firme; encuentros que potencializaron la obtención de información para la comprensión del sentido.

En este capítulo esbozo mi acercamiento a los significados tejidos por Profesores de educación básica en torno a la evaluación de la comprensión lectora. Posicionada desde una metáfora distinta, en una necesidad de dejar los cimientos, elevar traveses y construir secciones que me permitan sostener una estructura sólida; que con empeño y perseverancia poco a poco tomará forma y podré dar el acabado.

A partir de las entrevistas con Docentes del tercer ciclo de Educación Primaria, trabajé las categorías que me permitieron vincular los diversos significados en torno a la valoración de la comprensión lectora de los Docentes frente a grupo en el tercer ciclo de Educación Primaria. Con la finalidad de dar cuenta del sentido que se teje en la interacción del sujeto con el contexto, ordeno, en palabras de los entrevistados, tres rubros que admiten abordar el proceso de configuración de los significados en relación con el asunto de interés. En estos rubros organicé el contenido en sintonía con la voz de los Docentes, privilegio la exposición descriptiva para resaltar los sentidos construidos y enunció cada uno de los rubros imbuidos en las propias palabras de los entrevistados.

En el primer rubro, “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura”, señalo cualidades de los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria, puntualizo acciones desarrolladas para la enseñanza de la lectura y la escritura con atención en la producción de textos y la comprensión lectora, detallo peripecias evocadas por los entrevistados cuando se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la inserción de nuevas herramientas tecnológicas para el acompañamiento de la enseñanza. Posteriormente, en la segunda categoría, “Valoración de la comprensión lectora”, ciño el significado que tiene para los Docentes comprender

un texto y los elementos que brindan la pauta para distinguir si un estudiante comprende lo que lee, describo, en palabras de los participantes, estrategias que les han permitido identificar el nivel de comprensión lectora y cómo dan seguimiento en el aula para el logro de estándares. Finalmente, en el tercer rubro, “El Otro en la práctica”, muestro los principales agentes del contexto que generan en los Docentes configuraciones diversas de su tarea de evaluar la comprensión lectora, sutilmente incorporo anécdotas relacionadas con la comunidad educativa que alude a impetraciones externas, exhibo peticiones, exigencias, metas divulgadas por la Secretaría de Educación Pública, planteadas por estándares internacionales e impulsadas por autoridades directas.

Asumo, es posible dar diferentes enfoques a los elementos empíricos de cualquier indagación, afrontar los asuntos vinculados a la evocación de la experiencia invita a diversas lecturas, ejemplo de ello son los rubros que presento a continuación. Empero, reitero que la exposición de los datos presentados es a partir del relato de los entrevistados, me interesa resaltar la vinculación del sujeto con el contexto y cómo la construcción de significados guía la acción profesional.

A continuación, descubro en un primer momento mi transitar en dos de los centros escolares donde localicé a los Docentes entrevistados con la finalidad de introducir desde la narrativa mi aproximación a aquel escenario del cuál formé parte y el enfrentamiento entre ser extranjero y la evocación de hábitos creados en trono a ese espacio. Posteriormente dispongo herramientas que facilitaron la organización de la información para dar pie a la exhibición de las categorías y, por último, presento las voces de los entrevistados a la luz de los referentes teóricos citados previamente en el capítulo dos.

4.1 Significados construidos a través de la experiencia.

Penetrar las entrañas de las paredes que albergan la experiencia Docente surgió en la exploración de dos edificaciones aparentemente desiguales. El primer escenario resultaba ser un viejo conocido; tiempo atrás estuve habituada a sus reglas internas, a las costumbres creadas en la particularidad de sus habitantes,

conocía aquel escalón más alto que los demás, del que me debía cuidar para no tropezar. En contraparte, el segundo espacio era un desconocido total, abrir la puerta del salón implicaba un truco por descifrar, desconfiada tiraba la manija hacía a mí y resultaba que era hacía dentro como abría.

El antiguo recinto me convocó a caminar con cierta seguridad por sus pasillos, su patio elevado al centro y dos plantas erguidas a cada extremo vigilantes de cada suceso expuesto durante el recreo me resultaban familiares y un poco intimidantes. Este escenario fue donde decidí iniciar las entrevistas, convencida de que me sentiría cómoda en lo conocido en confianza de encontrar cómplices de profesión, pero no del todo. Me dejé llevar y cavilé en el objetivo que me traía a esos lares, no era la ocasión de pedirle a los niños que hicieran la formación ni estaba en la prisa de entregar calificación a los padres impacientes por volver a su labor.

En contraste, en el segundo sitio, a pesar de ser llano y estilo corriente en su estructura, mi caminar fue vacilante. Desconocía los pasadizos que me llevarían a cada uno de los participantes, solía tropezar a mitad del camino con ellos, siempre dispuestos a iniciar en punto me invitaban a sus esferas cotidianas y una vez ahí, sin mirar las fronteras del espacio, anclaba el objetivo que nos convocaba para orientar nuestra charla.

El suceso del momento incitaba el reto de comprender en voz de los Docentes el sentido de la evaluación de la comprensión lectora y justo son ellos quienes principalmente me hicieron caer en cuenta que en ese instante no era uno más de los que expondría la experiencia, era el turno de ser una vasija donde vertieran el narrar de sus vivencias alrededor del proceso educativo.

Al final del recorrido ambas edificaciones no resultaron ser tan distintas como lo pensé, en ambas me topé con habitantes resistentes, con ejecutores de instrumentos, a su vista, vacíos de sentido e impacto sustancial. En los dos escenarios los sujetos bañan con su experiencia la evaluación de la comprensión lectora, sin importar la premura con la que los formatos se deben entregar,

empapan antes a la lista de cotejo de su cotidianidad, de lo observado junto a los niños en el transitar de los días.

Situada en una estructura desconocida y dispuesta al asombro fue como me encontré con los sujetos clave. A partir de su voz fueron denominadas las categorías de la presente indagación, para abordar cada una de ellas expongo las palabras de los entrevistados organizadas según la caracterización de cada rubro. Con la finalidad de facilitar la lectura y comprensión de lo descrito omito reiteraciones o muletillas durante el diálogo, integro palabras o frases de conexión. No atribuyo al entrevistado palabras no evocadas o interpretaciones que cambien el significado de su expresión. Para tal efecto lo escrito en cursivas y entre comillas atañe a palabras textuales de los sujetos; las incorporaciones hechas por mí se distinguen sin cursivas y entre corchetes cuando generan un nexo.

Rubros

La construcción de los tres suelos descritos a continuación está cimentada en diversas lecturas y análisis de las entrevistas, la lógica de exposición de cada uno de ellos responde a dos cuestionamientos ¿de qué habla el entrevistado? y ¿qué dice de lo que habla? Bajo estos criterios edificué las categorías y con base en las propias palabras de los entrevistados rotulo las subcategorías encontradas.

A fin de traer a la superficie el sentido de la evaluación, expongo cómo organicé la información obtenida a partir de la entrevista con los Docentes, los esquemas que facilitaron la sistematización y análisis de los datos los publico con la finalidad de dar sustento al orden del sentido evocado por los participantes.

En la primera tabla, “coordenadas de categorías” (Anexo I), muestro la sistematización de la información, situó la página en donde se localiza la evocación del tema enunciado. De manera independiente y de forma manual (artesanal) busqué el sentido de lo que decían los Profesores, comencé con una lectura global para comprender el relato. Posteriormente, distinguí de qué hablan, fui más allá de sólo identificar reiteraciones, permití que el propio discurso de los Profesores

movilizará elementos teóricos para el análisis y de su propia voz surgió la denominación de las categorías.

En esta línea, a lo largo del trabajo realizado (transcripción, lectura, organización, lectura, sistematización, lectura, análisis, lectura, comprensión, lectura) no sólo germinaron las categorías, también diferencié y delimité la caracterización de las mismas y los subniveles en cada una de ellas (Ver tabla p. 146), en esta tabla se observa que un inicio consideré una categoría más “comunidad escolar”. Sin embargo, con el desarrollo del análisis subsecuente y el ir y venir de los microensayos generados por cada entrevistado consideré que ese asunto valdría tenerlo presente en la tercera categoría dado que las reiteraciones en torno a la dinámica con padres de familia no fueron tan consistentes como para generar un cuarto rótulo.

El orden en el que presento los rubros corresponde a una exposición de hallazgos que va de lo general a lo particular. Es decir, concibo presentar los significados entramados en la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura para dar pie al sentido que tiene valorar la comprensión lectora y finalmente puntualizar la interacción del sujeto con el Otro en su práctica cotidiana. Considero esta muestra un segundo orden al sentido, los entrevistados en el vaivén de la entrevista evocaban experiencias, concepciones que forjaron las categorías presentes, pero para comprender el sentido que tiene la evaluación de la comprensión lectora fue menester organizar la información. A partir de la siguiente sección la información recabada la presento organizada por rubros que abordo con base en las voces de los entrevistados.

Al cierre de cada uno de los rubros presento un cruce de voces entre algunos referentes teóricos y las palabras de los informantes clave. Muestro modos diferenciados de analizar el sentido de la evaluación de la comprensión lectora, a través de la reflexión de lógicas de acción mediadas por las concepciones previas de la comprensión lectora, las condiciones particulares inmersas en la práctica de

evaluación y la orientación de estrategias a partir de negociaciones interpretativas de la norma.

Práctica de enseñanza de la lectura y la escritura.

A partir de este rubro despliego la exposición de los hallazgos de la presente investigación, con la finalidad de llevar a buen puerto la comprensión del sentido comienzo con el rótulo citado previamente bajo la consigna de ir de lo general a lo particular. Concibo que antes de exponer las voces de los Docentes en relación con la tarea de evaluar la comprensión lectora es elemental apreciar las concepciones construidas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura.

En la categoría *prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura* distingo que el desarrollo de la comprensión, como competencia lectora, conlleva para los Docentes frente a grupo un trabajo intencionado de la enseñanza que posteriormente marca los criterios de valoración. El nivel de logro alcanzado por los estudiantes, en relación con los aprendizajes y su expresión tanto oral como escrita son manifestaciones propias de la comprensión lectora, pero delineadas por la práctica Docente.

A continuación, los sujetos narran el proceso de enseñanza que, desde su perspectiva contribuye al desarrollo de la lectura y la escritura, describen los elementos que configuran su práctica. Los relatos de los participantes clave son referente sustantivo que posibilitan mostrar sus nociones entreteljadas en los diferentes momentos de su labor Docente y al tiempo de valorar la comprensión lectora.

Voz de Kris

La Profesora Kris asevera que la lectura se concibe a partir de diversos propósitos. En este sentido, remite a su experiencia de formación inicial: "...en general durante nuestra escolarización no nos han enseñado a discernir que hay

lectura de placer, hay lectura para otras cuestiones, siempre la lectura ligado a lo académico para aprender, pero para lo académico, no experiencias de vida no algo más profundo que realmente mueve o motiva a los individuos” (2015, p. 7). Específicamente, en relación con las características de tercer ciclo de primaria, la Profra. Kris refiere que ha tenido poca experiencia, se considera “prácticamente novata”, señala que ni en las prácticas profesionales que tuvo en la Normal Superior presencié clases en el tercer ciclo. Describe cómo es la situación de fortalecimiento de la lectura en el salón de clases en un día habitual:

La lectura comprende que en el salón de clases haya diez minutos de lectura dirigida por parte del Docente y hay otros diez minutos de lectura libre y después se supone que, a partir de esas lecturas, los niños hagan también escritura libre. [...] Estos diez minutos nos han servido para leer diversos géneros, cuentos, a lo mejor leyendas, obras de teatro de repente, fábulas, refranes.

Hay otro programa que [orienta las estrategias de lectura] es el de ¡Cinco más uno! son también cinco acciones y, aparte, durante el mes se supone que se promueve algún tema que para desarrollar que los niños se acerquen a un género, puede ser también algún género literario o algún género un formativo, como por ejemplo si tienen que hacer una investigación sobre animales pues ya se va a buscar en enciclopedias o en diversos portadores de texto más científicos, entonces llevamos a cabo éstas acciones pero fuera de eso es difícil. (2015, p.8)

En el marco de la producción de textos refiere,

Se utilizan portadores de texto que podríamos encontrar en la vida cotidiana como las cartas, internet, actas, recibos, cheques, todo eso que ellos a la vuelta de la esquina, si van a la tienda reciben un recibo o sea todo lo que puedan encontrar y tengan lectura se supone que se debe utilizar en la escuela o sea que no se deslinde, bueno a veces no se hace. (2015, p.10)

Agrega que se ha acercado a diversa literatura que le brinda las herramientas para generar diferentes estrategias para el fomento de la lectura y escritura, detalla:

[...] por ejemplo, [a] los niños les propones que cuenten el cuento con otro final o que lo empiecen diferente. Hay otra estrategia para promover la escritura libre, tú les das un concepto y les pides que inventen un chiste sobre ese tema. Otra estrategia podría ser un cuento colectivo en el cual los niños inician y en determinado tiempo les dices que roten el cuaderno entonces se van construyendo historias muy diversas otra es “cadáveres exquisitos [...] pero aquí es con texto entonces se supone que inicias con una frase y la doblas y se la pasas al compañero. Entonces tú ya no sabes que va a decir en qué va a continuar esa historia, quedan historias muy locas. Si hay estrategias para trabajar el problema es que a veces no nos acercamos a conocerlas. (2015, p.12)

Percibe que en el tercer ciclo de educación primaria las habilidades lectoras deberían diversificarse,

Durante nuestra escolarización no nos han enseñado a discernir que hay lectura de placer hay lectura para otras cuestiones, siempre la lectura ligado a lo académico para aprender, pero para lo académico, no experiencias de vida no algo más profundo que realmente mueve o motiva a los individuos.

La Profesora Kris señala la función de la escuela hacia los estudiantes en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura es *“enseñarlos a descifrar el código escrito, que ellos [alumnos] puedan encontrar la forma de comunicarse a través de la lectura y la escritura.”*, puntualiza en su concepción del sentido de la enseñanza la búsqueda de que *“la lectura sirva para tener placer, o para otras cuestiones, aparte de las informativas y de comunicación pero creo que no se ha implementado bien, todavía no hemos reflexionado tanto esa parte del enfoque.”*

En esta línea de pensamiento la entrevistada concluye, *“falta mucha orientación en entender qué son las competencias lectoras y realmente explotarlas para que los niños sí sean lectores autónomos y se acerquen a la lectura.*

Voz de Luisa

Luisa, con experiencia en ambos grados del tercer ciclo, señala,

Ha sido agradable, comparto algunas inquietudes de los niños de esas edades, me gustan sus características y sus intereses, también que sean más independientes. Me gusta platicar de ciertas cosas que no se pueden platicar con niños de primer año. Entonces, esa experiencia de tener contacto con niños de esa edad pues me ha agradado mucho.

La entrevistada enfatiza en sus expectativas de lectura de los estudiantes de tercer ciclo, al respecto dice, *“se espera que ya escriban de manera correcta, se expresen de manera correcta en cuanto a la escritura y también de manera oral”.* Reitera que para ella la práctica de la lectura y la escritura *“es un proceso que debe seguir no solamente el primer año, segundo año, sino que debe seguir de manera consecutiva hasta llegar a tercero de secundaria para que finalmente se vean los resultados.”*

Luisa apunta que la enseñanza de la lectura y escritura en concreto en quinto grado es:

Complicada porque la mayoría de los niños en quinto grado llegan con problemas de lectoescritura [...] les cuesta mucho leer, o sea parafrasean, hay confusión de letras, de palabras, la lectura no la hacen de manera corrida, sino la hacen de manera cortada.

Atribuye las dificultades de comprensión lectora a la falta de fluidez en la decodificación de un texto, profundiza en las dificultades de los estudiantes al momento de leer.

Confunden las palabras, la lectura la hacen de manera superficial no han aprendido a leer de manera consciente que lleve a la profundidad del texto. Falta esa parte de adentrarnos más, adentrarlos más a ellos [los estudiantes] o enseñarlos a adentrarse más para que comprendan un texto.

La entrevistada refiere que las estrategias implementadas en el salón de clases para la enseñanza de la lectura y la escritura, Profesor por ejemplo son la lectura en grupo y lectura individual por parte de sus estudiantes: *“Simplemente he implementado algunas actividades y he logrado por ejemplo eso de la lectura en grupo, lectura individual etc. O la lectura compartida he visto que sí hay algunos intereses en los niños, entonces de esa manera lo he rescatado.”*

En relación con, estrategias para la producción de textos por parte de los alumnos, la Docente plantea la escritura de textos libres, describe, *“ejemplo ahí se implementa desde el que cometen los niños desean comentar algo a lo que piensen, a lo que sienten alguna experiencia, puede ser agradable también puede ser agradable o simplemente o sea algo de espontáneo”*.

En este tenor, la entrevistada sugiere que hay dificultades para la producción de textos escritos por parte de los estudiantes, expresa:

Ahora te diré que a veces es complicado que ellos tengan esa facilidad de expresar por medio de la escritura lo que piensan o sienten, pero considero que, poco a poco, sí tu llevas a cabo este tipo de trabajos o si llevamos a cabo ese tipo de trabajos, digamos a lo largo de la educación básica, los niños finalmente van a lograr tener una buena expresión escrita

Luisa considera que una de las herramientas para fomentar la lectura es que los estudiantes lean en casa. No obstante, percibe “complicado que los estudiantes lean fuera de la escuela”, describe,

Desde mi experiencia te puedo comentar que la mayor parte de la lectura se lleva a cabo en la escuela y a veces se dejan lecturas o trabajos de lectura en casa, pero es muy complicado que los niños lean, de hecho, no leen en casa. El mayor porcentaje de los niños en las escuelas, en las escuelas donde he estado, no leen en casa les es complicado.

Sugiere que a pesar de ser complicado el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura los Docentes son responsables de cimentarlo:

Debemos de poner énfasis, en este caso, los maestros. Es algo primordial y algo que finalmente impacta en la vida cotidiana [de los estudiantes que] puedan utilizar de manera adecuada [habilidades de lectura], teniendo como base la cuestión de escritura y la cuestión de expresarse de manera oral.

De esta manera, la entrevistada percibe que:

La comprensión se tiene que lograr mediante un proceso, no es de hoy a mañana, sino que debe llevar un proceso para que en este caso los alumnos adquieran una buena comprensión que a veces es muy complicado porque dentro de ese proceso no llevamos unas estrategias adecuadas para que los niños comprendan adecuadamente un texto y de entrada tendríamos que definir qué es la comprensión lectora. (p.3)

Finalmente, siguiendo el discurso de la entrevistada en la lógica expuesta al inicio de este apartado y para dar pie al siguiente rubro, aún en palabras de la Profesora Luisa,

Comprender un texto, significa llevar a cabo un análisis profundo en un texto no es nada más leerlo y ya. Es meterte, interesarte en el texto y adentrarte en todo lo que él dice entenderlo de manera global y a la vez también de manera particular, porque si no, no hay una comprensión. (p.3)

Las palabras de Kris y Luisa en torno a las *Prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura* refieren concepciones creadas en torno a su ejercicio cotidiano dirigido al fortalecimiento de las competencias lectoras. Con cierta distinción refieren el propósito de incentivar las habilidades lectoras, por un lado, Kris señaló elemental generar el estudiantes el placer por la lectura a fin de motivar en ellos seres autónomos que gocen de la actividad; por otro lado para Luisa el reto es lograr que los alumnos se expresen de manera oral y escrita a través de la lectura diaria. Para las ambas Profesoras los aspectos que vale tener presentes en la práctica de la enseñanza de la lectura y escritura en tercer ciclo de Educación Primaria son: a) Considerar portadores de texto desde la cotidianidad de los estudiantes, b) Propiciar el acercamiento a la lectura a través del ejemplo en el hogar, c) Establecer estrategias que generen los estudiantes el gusto por la lectura, d) Diversificar dinámicas para la lectura en el salón de clases y e) Dar seguimiento en la Educación Básica a estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura, puesto que en ocasiones se generar expectativas del nivel alcanzado según el grado escolar, pero, es pertinente no dar por sentado el alcance de los estándares.

En la siguiente sección muestro aquellas impresiones que permiten a los sujetos construir su noción de comprensión lectora, así como la forma en que han perfilado su manera de evaluar dicha competencia a través de las estrategias implementadas en el día a día para el fortalecimiento de la competencia lectora.

Comprensión Lectora

En el presente rubro privilegio la red de significados de los Docentes construida en torno a la comprensión lectora. En aras de entender el sentido de la valoración de la competencia, con la mira constante en la voz de los entrevistados, refiero la orientación del ejercicio para el fortalecimiento de dicha competencia y reseño las estrategias delineadas que más tarde resuenan como parte de los criterios considerados para valorar la comprensión lectora.

Es a través de entrevistas con los Profesores, y su manera de exponer sobre la naturaleza de su experiencia en el aula, que obtengo datos con los que analizar varios aspectos de la evaluación de la comprensión lectora. No obstante, dar la debida “resonancia” a las voces recogidas no es fácil. Geertz (en Bolívar, 2014, p.720) ha dicho, es preciso lograr:

Un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea, situar a ambas partes en un contexto en que se expliquen mutuamente. (1994, p.89)

Por el vestíbulo revelaré las ordenaciones que me permiten vincular las diferentes reflexiones de los Profesores entrevistados, vistos como sujetos constructores de sentido, que oscilan entre cavilaciones y saberes previos, tejen una red de significados en torno al tema, camuflan argumentos, rememoran acontecimientos y generan deliberaciones. Sin más preámbulo exhibo a continuación sus palabras en tono descriptivo y separadamente en una categoría que permite orientar el sentido a partir de lo que dicen en relación con la comprensión lectora.

Voz de Inés

Leer y comprender, para la Profesora Inés, son dos procesos entrelazados que integran diversos significados. La entrevistada delinea la relevancia que tiene para ella la lectura como una actividad placentera, *“Antes de llegar a la comprensión lectora, para mí siempre ha sido importante el leer, primero el gusto por leer”* Para ella, la lectura se aprende por imitación, refiere, *“si tú [Docente] lo haces con entonación, con gusto, les haces diferentes tipos de lectura, a ellos les gusta y después te imitan.”*, asevera *“para que ellos puedan comprender antes deben de leer y si tú les lees y ellos te imitan, eso se lo van a llevar.”*

La comprensión lectora la concibe enraizada a las imágenes que crea el estudiante en relación con las ideas o lo descrito por el autor de un texto, refiere: *“a mí me interesa, despertar primeramente la imaginación, a partir de la imaginación tu comprendes, te imaginas lo que está sucediendo en la lectura, que estás leyendo”* Afirma que a partir de algunas preguntas generadoras es posible motivar la imaginación,

¿Qué te trata de transmitir el autor? ¿Qué te da a conocer? Para que tú te adentres y puedas entender lo que estás leyendo. Ya que lo identifica, [estudiante] la idea principal de ahí puedes destacar, tú si estás de acuerdo, porque yo creo que es importante que de lo que lees, des tu punto de vista y si te convence, te deja más allá. (2015, p.2)

En el desarrollo de dichas interrogantes hacia sus estudiantes, la entrevistada reconoce el sentido de leer. Al respecto esboza,

Leer no sólo es comprender lo que te dice el autor, sino también dar tu punto de vista. Sí estás de acuerdo o no, puedes dar tu punto de vista una manera crítica [...] Es importante también justificar, porque puedes cambiar. [Cambiar de opinión o diferir con el autor] (2015, p.2)

En relación con justificar la opinión sobre determinada lectura que lean sus alumnos, afirma, no se trata de estar totalmente de acuerdo, no le es suficiente si los estudiantes le dicen: *“bueno yo entendí”*; puntualiza, *“argumentar es lo que a mí más me interesa, argumentar por qué si o por qué no”* [están de acuerdo con el autor] (2015, p.3) *“cuando tus alumnos argumentan, predicen o anticipan, ya estás viendo si están comprendiendo”* (2015, p.3)

Aunque Solé (1987) define que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (en Fons, 2004, p.20), acentuó la relevancia que tiene el término “comprensión” para los Profesores frente a grupo, ya que dejar en la

obviedad que leer quiere decir comprender excluye significados profundamente arraigados en el proceso de lectura.

Congruente con la tradición narrativa en que está inscrita la investigación y con la intención de que las ideas de los participantes clave dicten los contenidos de la indagación, cedo la voz a los Profesores entrevistados para profundizar en la comprensión del objeto de estudio, con foco de atención en la comprensión lectora.

Voz de Febo

Los significados entramados en el sentido de la comprensión lectora atañen conceptualizaciones diversas, para el Profesor Febo la habilidad de lectura está directamente relacionada con la destreza de escritura. Apunta que en su salón de clases es el lugar donde enarbola este significado: *“para mi es importante que el niño escriba y lo haga de una manera rápida, entonces eso lo veo reflejado en la lectura, el niño tiene más fluidez al leer.”*

Añade,

No significa que comprenda, porque eso es distinto, pero si lee más rápido. [Por ejemplo] con el dictado comienzan a corregir la ortografía y lo que intento hacer cuando dicto es mucho énfasis en la ortografía lo que son los puntos, las comas, las mayúsculas. Entonces los chicos se van habituando a la escritura y me he dado cuenta de que cuando mis grupos pasan al sexto grado no les ha costado trabajo la escritura. (2015, p.7, 8)

El entrevistado señala que para él leer:

Tiene un significado especial para mí, porque si no leo no hay manera de comunicarme de saber lo que está sucediendo a mi alrededor a veces es necesario el lenguaje, pero en todas partes encuentras algo, anuncios, letras, entonces si no lees me sentiría aislado. Siento que las personas que no leemos es aislarte, el leer es importante para mí porque te comunica te hace interactuar

con todo lo que está a tú alrededor. (2015, p.9)

En este sentido, el Docente ofrece a sus estudiantes materiales de lectura diferenciados a los típicos en salón de clases plantea, *“intento que los chicos lean mucho pero no solamente los libros de la escuela, porque una de mis estrategias ha sido recolectar revistas”*

Delimita la descripción de su práctica con un ejemplo:

Los chicos escogen un cómic lo leen, ellos mismos lo escogen, lo leen y lo regresan. Entonces, lo que hicimos en quinto grado fue una colección de cómics que al final se repartieron, pero si les llamó mucho la atención. He notado el impacto de darle al chico lo que le interesa para que lo lea, no todo lo que nosotros les damos les interesa. (2015, p. 8)

Señala otra estrategia para fomentar la lectura,

Una de las estrategias que apliqué fue que cada niño comprará un libro que le gustara entonces cada niño llevaba su libro y se compartía cada quince días que es la estrategia que más me funcionó y se compartían sus libros y ellos mismos lo leían, incluso me he dado cuenta de que los niños aunque van en quinto grado le gustan mucho las imágenes, leen con imágenes. (2015, p.10)

Es a través de estas estrategias es que para el Profesor Febo cobran fuerza los significados entretejidos en la comprensión lectora. Puntualiza que una manera fundamental para identificar si un estudiante comprende lo que lee es,

Cuando tú puedes entablar una plática con el niño sobre un texto [...] ahí te das cuenta de que el niño tiene cierta comprensión de lo que lee. Porque, una cosa es que te describa de manera general, pero, cuando ya entablas un diálogo más informal, te empieza a narrar lo que leyó, allí determino que sí existe una comprensión que sí hubo cierta profundidad en el texto, no es necesario que le pregunte y que me tenga que dar una respuesta exacta. (2015, p.11)

En el relato de la Profesora Inés y del Profesor Febo en torno a la *comprensión lectora* se distinguen significados integrales a la concepción de la habilidad lectora. Ambos apuntalan el sentido de que los estudiantes encuentren gusto e interés en los textos que se les presentan. Para la Profesora Inés parte de la imitación de cómo ella lee a sus alumnos (con agrado, entonación, cotidianidad) y en esta interacción con el otro; el Profesor Febo pone en relieve el sentido comunicativo y el enlace directo con la escritura.

La noción de comprensión lectora, de los entrevistados refiere elementos que vale la pena tener presentes para entender el sentido de la evaluación de dicha habilidad. Los Profesores ponen el acento, más allá de la fluidez en la lectura, en identificar si un estudiante logra entablar un diálogo en torno al texto leído; distinguen la comprensión a partir de que su alumno argumenta su opinión en relación con lo expuesto por un autor, cuando conversa sobre la lectura y no sólo relata de lo que se trata, sino, además, genera vínculos con alguna anécdota o en algunos casos contradice al autor o trae a colación algún otro texto.

Los elementos que surgen en la concepción de la comprensión lectora encaminan el entendimiento a los significados entretejidos en la tarea de evaluar, a la distancia de lo definido, de lo generalizado, de instrumentos limitados a la fluidez, velocidad y número de palabras leídas por minutos.

A lo largo del discurso de los Profesores es posible distinguir modos diferenciados de valorar la comprensión a partir de los significados construidos en su trayectoria profesional. De tal manera arguyo que la evaluación se moviliza por razones diversas, está delineada por intenciones diferenciadas en la práctica Docente.

Por ejemplo, en contraste con el Profesor Febo, para la Profesora Anne la comprensión lectora se detona a partir de cuestionamientos, con base en respuestas “certeras”. Afirma que la comprensión lectora la distingue “[el

estudiante] *leyendo* y [el Docente] *haciendo* Docente *preguntas acerca de lo que se leyó*". (2015 p.13) En sintonía, el Profesor Marlo refiere intenciones centradas en generar preguntas en torno a la lectura, en sus palabras saber si un niño comprende lo que lee,

Es muy fácil, con ejercicios, con preguntas, por ejemplo: [Profesor] "a ver hijo qué entendiste de lo que leíste" así. O simplemente con preguntas después de leer. [Ejemplifica puntualmente] Hacíamos la lectura en voz alta, sacaban su cuaderno y les ponía dos, tres preguntas, cerraban su libro y ellos tenían que contestar dos, tres preguntitas nada más a veces hasta cinco, [preguntas] a veces verbales y a veces escritas. (2015, p.7, 8)

En los siguientes párrafos para dar un segundo orden al sentido, presento un cruce de voces con referentes teóricos a fin de comprender el sentido de la comprensión lectora a la luz de una organización diferenciada que acompaña la exposición de los datos.

En trabajos sobre comprensión lectora (Catalá, 2007, p.16-20) se han tenido en cuenta determinados componentes de la comprensión, clasificados en literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Bajo estos cuatro grupos distingo la comprensión inferencial y la crítica en el discurso de algunas de las entrevistadas.

En el sentido de no sólo concebir un texto de manera general sino además que tenga un impacto particular en el lector, la Profesora Inés señala que justificar la opinión sobre determinada lectura que lean sus alumnos, "es lo que a mí más me interesa, argumentar por qué sí o por qué no". (2015, p.3) El nivel crítico o profundo implica respuestas de carácter subjetivo, una interpretación personal, expresión de opiniones y formación de juicios propios.

La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando "se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto- [...]. Estas expectativas se van verificando o reformulando

mientras se lee” (Catalá y Catalá, 2001:17). Precisamente, la interacción constante entre el lector y el texto y las conjeturas que hacen antes, durante y después de la lectura, Luisa expresa:

La evaluación de la comprensión lectora básicamente es [...] mediante un texto, la lectura y comentar, o el antes de leer un texto, te digan [de] qué creen puede tratar. Eso, que te digan qué piensan de lo que puede ser o ese tipo de cosas ya al momento de la lectura la confrontación y, finalmente, darse cuenta de lo importante que es sí pensar de qué se trata, pero también al momento que lees entender lo que se está diciendo en el texto. (2015, p.13)

En el mismo nivel inferencial, la Profesora Kris destaca la intención de que un texto genere en el estudiante reflexiones, experiencias previas, incentive la imaginación y creatividad para finalmente promover un aprendizaje. En seguimiento a su discurso, distingo los significados que atraviesan su noción de comprensión lectora, para ella implica no solamente que el estudiante repita de memoria el texto, es que:

[...] lo internalice y que realmente en él deje un aprendizaje, o sea que la lectura lo lleve a una reflexión y que se acrecienten sus experiencias, yo siempre he creído que la lectura ayuda a incrementar la imaginación, la creatividad y mejora en muchos sentidos el rendimiento académico porque no es nada más lectura verlo en el área de español la lectura implica muchos otros conocimientos entonces... si la comprensión lectora ayuda a los niños a tener mejor comprensión del mundo, de sus experiencias, sus vivencias y de todo lo que están conociendo. (2015, p.6)

En el sentido de construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, bajo la noción de comprender activamente a través del conocimiento previo e interpretaciones, puntualizo lo expuesto por Pearson y Johnson (1978, p.24) “La comprensión no es simplemente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias” (en Pearson y Johnston, 1989, p.22)

La Comprensión Lectora se ubica en la base de todas las asignaturas definidas en el currículum vigente, su aporte es transversal en el desarrollo y construcción de aprendizajes particulares, se extiende y atañe a distintos ámbitos y disciplinas de estudio a lo largo de la vida cotidiana y escolar de todo estudiante.

En estos escenarios se evalúa la comprensión lectora, implícita o explícitamente el estudiante se enfrenta a retos de entendimiento, ya sea la demanda de un Profesor para acabar de leer un libro, la exposición de un contenido escrito, la asimilación de indicaciones de algún formulario, entre numerosas situaciones personales y futuras proyecciones profesionales a las que se enfrentará un alumno.

En este rubro mostré el sentido que tiene para los Docentes de tercer ciclo de primaria la comprensión lectora. Con base en la voz de su experiencia entretejé evocaciones referidas al asunto expuesto desde la práctica y los referentes teóricos que han orientado la presente investigación. En continuidad con las secciones edificadas, el siguiente rubro está dictado por los elementos expuestos por los Docentes acerca de la evaluación de la comprensión lectora.

Valoración de la comprensión lectora.

En este rubro los Profesores narran aquellos referentes que influyen en su modo de evaluar. Exponen estrategias y criterios que, desde su perspectiva, consideran baluartes en la configuración de su noción de comprensión lectora, contruidos al momento de ejercer su actividad profesional y cimentados en vista de evidencias de su pertinencia y funcionalidad para el reporte de resultados.

La evaluación en el aula está atravesada por diversos significados reedificados a lo largo de la trayectoria Docente. Para algunos de los Profesores, el medio para identificar si un estudiante avanza en lectura es la observación. El

modo en cómo evalúa el Profesor entrevistado es conforme a lo que entiende el estudiante de la lectura y el respeto a signos de puntuación.

Sin embargo, esa es una de las posibilidades de valoración, en tanto la evolución lectora es para los actores una dinámica práctica compleja que abarca diversas destrezas a las cuales se les adscribe mayor importancia frente a otras, tal como el Profesor Febo expresa: *“Es complicado. En mi caso es complicado determinar cómo comprenden lo que leen. Es muy difícil que desarrollen esa habilidad y te lo digo como maestro”*. El Profesor puntualiza:

“una manera de detectar el nivel de comprensión es cuando tú puedes entablar una plática con el niño sobre un texto [...] ahí te das cuenta de que el niño tiene cierta comprensión de lo que lee, porque una cosa es que te describa de manera general, pero cuando ya entablas un diálogo así ya más informal te empieza a narrar lo que leyó, allí. Allí determino que sí existe una comprensión, que sí hubo cierta comprensión del texto, no. No es necesario que le pregunte y que me tenga que dar una respuesta”. (2015, p. 9)

En los siguientes párrafos profundizo el análisis a la luz de un segundo orden del sentido, evoco las voces de otros entrevistados que se encuentran con la palabra de referentes teóricos orientados

Evaluar la comprensión lectora no parece tarea sencilla para algunos de los entrevistados, existe una exigencia del aquí y ahora, hasta cierto punto de espontaneidad, que aporta variedad al trabajo del Profesor, también contribuye a la valoración superflua del logro de la competencia y el uso fugaz de formatos preestablecidos.

Aparentemente, para algunos actores, puede parecer sencilla la tarea de evaluar la comprensión lectura, si parten de criterios de evaluación en un nivel de identificar ideas principales o contestar preguntas textuales, tal como planea el Profesor Marlo lo expresa de la siguiente manera:

Es muy fácil saber si un niño comprende lo que lee a través de ejercicios o preguntas después de leer. [...] [En el salón de clase] Hacíamos lectura en voz alta; sacaban su cuaderno y les ponía dos, tres preguntas; cerraban su libro y ellos tenían que contestar dos, tres preguntitas, nada más, a veces hasta cinco.

No obstante, si la noción de comprensión lectora se ubica en un nivel de abstracción mayor, como argumentar puntos de vista o relacionar el contenido de la lectura con experiencias personales o intereses particulares, la evaluación de la comprensión lectora se torna compleja.

En palabras de Fuentes (2013, p.22):

En la práctica resulta imposible para los maestros enseñar con solidez lo prioritario y al mismo tiempo cubrir extensos campos temáticos enfocados con una organización disciplinaria. ¿Cómo podría un maestro respetar, por ejemplo, la prioridad del desarrollo de la comprensión lectora que exige un trabajo pausado y reiterativo, sensible al avance y a las dificultades de cada alumno, si debe también cumplir con la enseñanza de temas nuevos que el programa le plantea de manera incesante? Con lo anterior quiero mostrar que no es razonable esperar que mejore la calidad de las prácticas del maestro si no se le propone un marco de exigencias más sensato y viable.

En armonía con lo descrito por Fuentes, y desde lo expuesto por los Docentes frente a grupo, la evaluación de la comprensión lectora en ocasiones se vive con la premura de entrega de reportes cuantitativos a la dirección escolar e indudablemente es una habilidad que requiere de tiempo y atención plena por parte del Profesor.

Me parece que con la carga disciplinar queda automatizado el proceso, difícilmente tiene seguimiento e impacto en los resultados educativos. A lo anterior Marlo sugiere: *“yo prefiero, si el niño anda mal, sentarme con él, buscar la forma de enseñarle, a estar escribiendo: que no trabaja, que no funciona... y que presentar sus evidencias, y que le hago un examen y que aquí está la otra evidencia. Yo creo que es mejor, que es más importante el cómo lo vamos a solucionar”*.

Previo a dar seguimiento a distintos procesos de subjetivación, vinculados a prácticas individuales que no son ajenas a directrices normativas, hago una edificación concreta del modelo educativo impuesto, en palabras de Laval, por “el sometimiento más directo de la escuela a la razón económica” (2004, p. 32).

Voz de Anne

En el marco de la Reforma Educativa, la Profesora señala que, para propiciar la calidad educativa, es elemental desarrollar varias competencias. En sus palabras, “dentro de esas competencias habla [la reforma educativa] precisamente de que los alumnos lean, se fomente el hábito a la lectura, desde fomentar el habitual a la lectura hasta que los niños la empleen”.

No obstante, aunque asegura que, “la calidad educativa incluye muchas cosas, uno va siguiendo los formatos con los estándares que están manejando de por sí”. Detalla el instrumento utilizados para la valoración de los alcances de lectura:

Cada bimestre que se toma la lectura, tenemos un formato donde tenemos que anotar el nombre de los niños por lista y los resultados de cada parámetro, cuantas palabras por minutos leen, si la fluidez es media, si es alta o es baja y en la comprensión igual entonces ya con esos formatos que vamos llevando aparte de que la boleta. Bueno, la han estado cambiando últimamente tanto de nombre, ahora le llaman "cartilla de evaluación". Por ejemplo, ahorita nos están pidiendo cuatro [momentos de evaluación] Vendrían siendo por los bimestres antes era más seguido, que por lo que venía en la boleta y aquí vienen los estándares que te digo, por ejemplo, siempre, casi siempre, y en ocasiones todo esto lo vamos llenando de acuerdo a lo que nosotros vamos haciendo con periodicidad que vamos tomando la lectura. (2015, p. 26)

En esta línea marcada por una valoración enfocada a alcances cuantitativos la Profesora Anne señala que, el Programa Nacional de Lectura, indica mejorar la comprensión lectora de los niños a través de la toma de lectura constante. Describe:

Cada mes por lo menos, el mandar los niños a traer y ponerlos a leer y tomarles la lectura por un minuto y luego escuchar la fluidez que tienen y luego hacerles preguntas para medir la comprensión, pues la finalidad es esa que los niños la practiquen la lectura y al estarla practicando van a mejorarla. Entonces bueno te digo así vamos llenando lo que es la lectura, de acuerdo a lo que yo voy llevando internamente pues ya se va anotando. Por ejemplo, [un criterio de evaluación] *identifica la idea principal de un texto para resumirlo*, requiere apoyo, quiere decir que está muy bajito de acuerdo a la comprensión. *Utiliza información contenida en un texto para desarrollar argumentos*, pues también va en requiere apoyo. *Relaciona la información de dos textos sobre un mismo tema*, requiere apoyo, también. En el segundo dice: *utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos*. A partir de lo que ya leyeron o de lo que se investigaron, si los niños aparte de que contestan si, lo saben explicar, lo están argumentando vamos por buen camino. Pero si nada más los niños se quedan en el si ya no te saben explicar, quiere decir que les está faltando, el seguir leyendo, al final de cuentas cuando tú lo comprendes lo sabes decir.

Con tintes neoliberales discrimino tendencias contemporáneas que promueven la institucionalización de prácticas y caracterizan competencias como producto de la fabricación de un nuevo sujeto, visto como emprendedor, fruto de un marco mundial. Para distinguir los pilares de dicha educación sometida a una valorización cualificadora y ergo las postulaciones de los formatos oficiales evocados por los Profesores que me permiten comprender el orden supranacional en el que descansan los cimientos de control y disciplina inspirados en una lógica empresarial.

El trabajo de evaluar

Bernard Charlot (citado en Laval, 2004) distingue tres períodos históricos en relación con la función de la escuela: un primer período que destaca la integración moral, lingüística y política; después, una etapa que dictó la finalidad de la institución bajo el imperativo industrial nacional y, por último, la fase actual, en la que la sociedad de mercado determina “las mutaciones de la escuela” (p.38).

Conforme a esta concepción individualista y mercantil de la escuela, el “Estado regulador”, desde 1980 en relación con los países afiliados a la OCDE, introduce métodos de gestión inspirados por la noción utilitarista que ataca formas y contenido pedagógicos. Por ejemplo, algunas de las estrategias generadas como inversiones simbólicas son: diplomas, calificaciones, niveles de colocación. En palabras de Laval: “De modo genérico, el utilitarismo que caracteriza al «espíritu del capitalismo» [...] considera el saber cómo una herramienta al servicio de la eficacia laboral” (2004. p. 57).

En lo sucesivo, parte de ese pensamiento neoliberal impacta acciones a manera de enseñanza traducida en una industria de masas que se rige por un ideal normativo y responde a criterios operacionales como la eficacia, ganancia, idoneidad, entre otros inmersos en la concepción del capital humano, tal es la calidad, que ha convertido la producción de conocimientos en una actividad mercantil.

A la sombra de este fundamento ideológico, del ya no tan nuevo orden educativo, mueve el reflector a los actores principales de la enseñanza en la escuela. Quienes consciente o inconscientemente viven un modelo educativo bajo el yugo de una perspectiva neoliberal, sobreviven a una reforma educativa del idóneo y el no idóneo y reviven la práctica de poner tache o palomita en su cotidianidad.

Bajo la sombra de Directrices Normativas el Profesor Marlo señala: “yo creo que hace falta realmente una educación real, honesta aquí en México, no disfrazada por la política [...]Desde que te mandan los programas, y la nueva reforma y lo que le venden al pueblo.” (2015, p.11)

En relación con los planteamiento de la Reforma educativa, el entrevistado afirma, *“la nueva reforma propone que sea un niño que salga escribiendo, leyendo al cien por ciento”* El Docente contrapone casos de estudiantes que enfrentan Barreras Para el Aprendizaje, ausentismo, poco apoyo en el hogar para la promoción y fomento a la lectura y cuestiona: *“Si el niño tiene problemas, por decir algo, dislexia, primero tendrías que enfocarte a eso, y el tiempo [chasquidos] te come porque no nada más es uno, los grupos son de 30 a 34 entonces ¿cuál tiempo?”* [...] Señala que no hay otros momentos en el horario escolar en que sea posible enfocarse a los estudiantes con oportunidad de mejora, pues sepáralos de alguna otra actividad escolar sería exclusión, pero, tampoco se cuenta el apoyo de Profesores especialistas para su acompañamiento. El Docente puntualiza en seguimiento a lo dispuesto por los formatos oficiales, “Pues no queda nada más que eso [señalar que el estudiante] requiere apoyo con base en los tres aspectos da la boleta, que le pongas ahí, recomendaciones” (2015, p.29) Puntualmente, en el vaivén de requerimientos oficiales y necesidades propias de cada estudiante, el Profesor Marlo agrega:

¿Cómo los evalúas? Mira la evaluación que nosotros le damos a cada uno de ellos es según el proceso que se va dando, en el aprendizaje de ellos mismos, ¿cuánto ha avanzado? Entonces ahí le ponemos si está bien, que va progresando o que realmente requiere del apoyo.

Ante la voz del Docente, paralelamente, se distingue por un lado el ideal normativo traducido en “Arriba del Estándar” o “Requiere Apoyo” y el seguimiento cotidiano al proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. A través de la

narrativa de su experiencia cobra importancia vislumbrar el sentido que se entreteje en el oscilar de los requerimientos institucionales y la posibilidad de crear alternativas diversas para responder al proceso de aprendizaje de cada estudiante.

El Profesor Marlo enfatiza en que muchos de sus estudiantes requieren apoyo, pero a su vez demandaría tiempo para dedicarse al acompañamiento y adecuaciones, que de alguna manera u otra se realizan en la cotidianidad de la clases, pero, señala que aun así hay quienes te preguntan: *“¿qué ha hecho usted por él Profesor?”*. E insisten: *“¿cómo qué Profesor? [a lo que el Profesor responde]: Pues me he puesto a leer con él, le he dicho que lea 20 minutos mínimo en su casa, le he traído algunas palabras difíciles para pronunciarlas juntos, hemos visto videos hemos trabajado y el niño sigue igual. Ante ello el Docente Afina:*

Ahora todo lo que te nombro necesita, requiere de tiempo y el tiempo aquí no lo tenemos, ya ni en la casa, llegas y te sientas a trabajar y empiezas a ver los correos que hay que entregar, que hay que entregarlo otro, nos hemos vuelto autónomos todo el día del trabajo, o sea, pues tú lo ves, tú lo has visto. Entonces, ¿cómo evaluamos nosotros?, pues a través de lo que te pide el gobierno, de los aspectos que van pidiendo.

Lógicas de acción

A continuación, ordeno el sentido de la evaluación de la comprensión lectora desde la voz de quienes son evaluados y evalúan día a día en la escuela. Los Profesores como constructores de significados, constructores de atribuciones propias, en la interacción con los otros posibilitan vislumbrar el sentido que atribuyen a la evaluación de la comprensión lectora, a través de sus lógicas de acción. Como arquitectos de subjetividades delinean planos de su tarea valorativa.

Con base en entrevistas realizadas a informantes clave, subrayo las lógicas de acción en la forma de evaluar la comprensión lectora y destaco qué sentido tiene para ellos. La incognita de si la comprensión lectora es traducida en una

competencia lectora o si se vive de manera institucionalizada, tal vez no sea resuelta en este apartado, pero deja la puerta abierta para distinguir de qué hablan los constructores de sentido.

Docente

Conforme a las lógicas de acción descritas por Dubet, sigo el discurso de los Docentes entrevistados. En un inicio parto de la premisa de que los actores se apropian de manera particular las normas y las reglas, entendidas como condiciones de juego que en sí no desaparecen ni son alteradas en el contenido, pero si son interpretadas y transformadas en la práctica.

En primer lugar, el Profesor Marlo señala que, a través del tiempo y sobre cualquier modelo aparentemente innovador, la evaluación de la comprensión lectora es la “misma” pero con otro nombre, en sus palabras:

Estamos hablando de, pues prácticamente diez años atrás, estamos hablando de que se daba con lo mismo que ahora se da, se tomaba la lectura, te vuelvo a repetir, de comprensión; se daba lectura en voz alta, lectura en silencio, lectura compartida, o sea, se buscaban varias estrategias para tomar la lectura, realmente no había una, una situación que te marcará. Ahora la SEP [dice] que tienes que hacer esto ¿no? Igual el parámetro de la boleta que ahora tienes que llenar, pues nada más son requisitos, pero en realidad la lectura en sí sigue siendo la misma.

En este párrafo distingo también la integración de modelos interiorizados en el actuar cotidiano bajo una lógica de puntos de vista particulares. Para el Profesor Marlo anteriormente *“no había una situación que te marcará”*, para él, actualmente la Secretaría de Educación Pública delimita lo que tiene que hacer, como ejemplo *“el parámetro de la boleta que ahora tienes que llenar”* como un requisito, pero que en realidad se sigue haciendo lo mismo, *“das lectura en voz alta, en silencio...”*. (2016, p. 3)

En esencia, aparentemente no hay cambios, pero de qué manera se completan las demandas inmediatas institucionales, cómo se mueve el sujeto por una doble lógica: la resultante de su programación social y la que juega en la búsqueda más o menos racional de ciertos objetivos.

En esta lógica de acción, la Profesora Inés destaca que, para ella, valorar la comprensión lectora implica que los estudiantes puedan dar su opinión sobre el texto, señala el argumento como un elemento para reconocer si sus estudiantes comprenden lo que leen. De esta manera, plantea un objetivo determinado que se juega en la integración de un plan de acción global en el plantel escolar, como lo son reportes de lectura en cumplimiento de estándares nacionales. Para ella, a los instrumentos utilizados como rúbricas, listas de cotejo y formatos generales de toma de lectura los denomina “*concentrados*”.

La entrevistada señala que, en el actual reporte de evaluación, lo que hacen los Docentes es rellenar un ovalo que indica el nivel de lectura de los estudiantes. Sin embargo, considera que tanto para los estudiantes como para los papás puede no llegar a mostrar el esfuerzo y avance de los niños, afirma (2016 p.10):

No me gustan tanto los concentrados porque te encierran, te encajonan en algo y así como “lee, justifica, Si-No”, desde mi punto de vista no me gusta, te encajona. Si se supone que estamos buscando que los niños hablen más abiertamente, que justifiquen, ¿por qué, entonces, al final tenemos que volver a recaer en algo cerrado?

La Docente asevera utilizar rúbricas o listas de cotejo para la evaluación de la comprensión lectora. Delimita en sus palabras “Las rúbricas que se manejan, pueden ser un estándar, si pones una lectura que “localiza”, por decir personajes [...]” (I, 2016, p.7)

El uso de estos instrumentos de evaluación parece evidenciar indicadores cuantificables en términos relativos y comparables, pero ignoran la comprensión

lectora como un proceso que es posible valorar a largo del tiempo, en sentido cualitativo y no, como hasta ahora se hace, en razón a una ganancia inmediata.

La entrevistada considera que hay diferentes fases para evaluar la comprensión lectora. *“puedes iniciar desde la producción [...] cuando tus alumnos argumentan, predicen o anticipan, ya estás viendo si están comprendiendo. Otra manera de manejar es también su punto de vista. “tú, ¿qué opinas?”*

En relación con los objetivos descritos por la Profesora Inés, resalto los medios que genera para alcanzarlos como una estrategia que el actor define en su actuar cotidiano. Ella integra actividades en el día a día que le permiten identificar si sus estudiantes comprenden lo que leen, pero al final de la jornada no está exenta de entregar los reportes de lectura con formatos estandarizados.

Sin duda, está presente la crisis como lógica de acción mediada por tensiones y modelos interiorizados. No obstante, el sujeto está posibilitado por líneas de fuga causadas por una práctica reflexiva. A manera de sintetizar algunos marcos sociales que restringen el conjunto de roles profesionales en la escuela, la Profesora Inés, con cierto grado de resistencia y como muestra de su identidad, cuestiona (p.10):

Si se supone que estamos buscando que los niños hablen más abiertamente, que justifiquen, ¿por qué entonces al final tenemos que volver a recaer en algo cerrado? Yo creo que ahí las personas que están arriba y nos hacen todos esos documentos, deberían pensar ¿Por qué volver a caer después en algo numérico?

En este rubro de seguimiento a la noción de la evaluación de la lectura y la escritura con base en algunos testimonios de Profesores frente a grupo de tercer ciclo, es decir quinto y sexto grado de primaria. Mostré qué hacen con el asunto de valorar la comprensión lectora y cómo lo hacen bajo la concepción de lógicas de

acción propuesta por Dubet, quien, a mi parecer, aporta elementos para indagar con los significados que orientan a los actores para hacer lo que hacen.

De esta manera, pretendo dar cuenta de una vertiente de las interpretaciones y transformaciones que dan los Profesores a propuestas, recomendaciones y reglas operativas que suponen orientar la práctica. Asumo así la existencia de órdenes sociales con flujos particulares contruidos por la subjetivación de los actores responsables de la acción educativa.

Asunto C. El Otro

El Otro en la práctica Docente

El sujeto como ente intersubjetivo construye significados en la interacción con los otros, comparte su mundo, no unitario, un mundo compartido en el que juega una relación simbólicamente mediada. En la producción de sentido edifica y redifica conexiones interpretativas adecuadas al saber previo y a la interacción contextualizada en un hacer social.

La categoría *el Otro en la práctica* destaca la información proporcionada por los sujetos en el encuentro cara a cara; brinda datos en la forma en que le dan significado a algunos acontecimientos en contexto social y político, cómo han experimentado, negociado e interpretado las reformas educativas, programas educativos, planes de estudio a su manera. La intención de este análisis a desarrollar es dar la voz a los Profesores, sin entrar en el estudio de estructuras y sistemas normativos.

Al reflexionar sobre lo dicho por los entrevistados, es inevitable conectar los testimonios con “geografías sociales” que lo han hecho posible. En palabras de Bolívar: “El trabajo Docente está constituido social y políticamente. Por eso, los relatos de acción de los Docentes han de conectarse con “historias de contexto” (2014, p.728).

Los Profesores frente a grupo se han formado desde múltiples experiencias que permean su actuar en el mundo, el cual está constantemente en cambio y transformación. En este sentido, la experiencia siempre es una experiencia contextualizada en donde está en juego la negociación de significados y la acción del sujeto mediada por su intencionalidad.

El Interaccionismo Simbólico atribuye con la idea del “otro generalizado” que el sujeto no sólo adopta normas (introyecta normas de la sociedad), sino además las reinventa en el diálogo y la interacción con el otro. Como hecho inherente el sujeto es intérprete social, manipula y modifica los significados mediante un proceso interpretativo.

Desde esta perspectiva metodológica en la que está situada la investigación expongo las declaraciones de los Docentes en la categoría denominada, como ya se ha dicho, “el Otro en la práctica”. La misma se caracteriza por cambios, solicitudes, exigencias por parte de directrices normativas en relación con la dispersión y la multiplicidad de tareas con difusa prioridad en los aprendizajes fundamentales y ante la abrumadora amplitud de las pretensiones administrativas del sistema e irrelevantes en el sentido formativo para los Docentes.

Durante análisis, focalizo el diálogo que tuve con el Profesor Marlo, quien constantemente en sus declaraciones personifica lo externo. A través de su comprensión simbólica introyecta al Otro: la normatividad, la reforma educativa, el gobierno; lo que está en juego en el mundo social y educativo. Lo que permea la construcción de actos futuros ante la presencia de consecuencias normativas. En la conversación sobresale la incorporación del Otro al momento de que el Profesor lo sustantiva.

En un primer momento del encuentro el Profesor Marlo asevera que hace aproximadamente diez años, “El trabajo con ellos [los estudiantes] partía con el diagnóstico así identificábamos la gente que pues no tenía la lectura adecuada [...]”

en la nueva Reforma pues [...] lo mismo o sea realmente no ha habido el cambio.” (2015, p. 3)

Más adelante en el diálogo, en la descripción de él cómo evalúa la comprensión lectora el Profesor Marlo reitera *“Ahora la SEP [plantea] que tienes que hacer esto. Igual el parámetro de la boleta que ahora tienes que llenar [...] pero en realidad la lectura sí sigue siendo la misma. [...] Yo creo que no ha cambiado.”* (2015, p.3)

Posteriormente encuadra el entrevistado en un transitar de más de veinte años de servicio, “cuando ellos empezaban, El Gobierno a decirnos que se tenían que leer 20 minutos [...]” subrayo la personificación de “El Gobierno”, a lo largo de su discurso el Docente apunta los lo que “dice o hace” El Gobierno en un intento aparente por generar cambios en el ámbito educativo. Sin embargo, en la percepción del Profesor Marlo: “lo hemos trabajado toda la vida”. (2015, p. 6)

La llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuya aplicación se inició a finales del gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), postuló la necesidad de una mayor articulación entre los tres niveles educativos que conforman ahora el ciclo de la educación básica. Sin embargo, en palabras de Fuentes (2013, p.22):

Enfrentó a los maestros a un planteamiento pedagógico innecesariamente complejo, que mezcla formulaciones que destacan de forma simultánea el desarrollo de competencias fundamentales con la exigencia de aprender contenidos enormemente amplios y que tienen un orden de importancia muy diverso.

La Profesora Anne, plantea que la Reforma Educativa “maneja” el fomento del hábito de la lectura, con la finalidad de que *“sean autónomos en el momento de buscar información en diversas fuentes y ponerla en práctica. No nada más es como mero requisito, sino que les sea de utilidad verdaderamente para ellos, para su vida”*. Empero, en relación con los Programas Escolares dispuestos por la RIEB afirma:

El programa de lectura que maneja el gobierno, donde pues nos piden que, midamos la lectura de los niños en el sentido de velocidad, comprensión [...] Entonces de acuerdo a ese manual que nos dan uno tiene que manejar la lectura, por ejemplo para la velocidad pasamos a niño por niño, les pedimos que lean el mismo texto para todos y se les mide el tiempo, en un minuto y ya después de que pase el minuto pues es el conteo de las palabras y ya se va anotando si está en el estándar, si está abajo del estándar o si está superando el estándar. En cuanto a la fluidez ese es el otro aspecto, ya me acordé, pues que los niños lo lean adecuadamente sin trabarse tanto, sin estar cambiando palabras por otras, si respetan bien los puntos y las comas, si le están dando la entonación adecuada cuando hay signos ya sea de admiración o de interrogación, todo eso va ahí. Y pues la comprensión cuando se les hacen preguntas y las responden y pues si están acercándose a lo que viene a la lectura. (2015, p.29)

Los de arriba

Como lo he señalado previamente, la subjetivación es un sumario que no se ve; un comportamiento que no está dicho, pero está profundamente anclado en la práctica. Ésta se forma en relación con órdenes simbólicas de la cultura, de tal manera que no es ajeno a las políticas, al devenir histórico de las relaciones sociales, mucho menos a la interacción continúa con los otros y a las relaciones de poder que están en juego, este proceso evoca indudablemente negociación de significados.

Ante lo expuesto, en el presente apartado doy seguimiento a los testimonios de los entrevistados con el reflector dirigido a las expectativas, deseos, anhelos, indicaciones, alusiones en relación con los roles de Director (a), Apoyos Técnicos Pedagógicos y supervisión escolar situados en el contexto más amplio de Reformas Educativas impulsadas por el Gobierno Federal; es decir, las prácticas, representaciones y discursos de los actores Docentes, a partir de su práctica profesional.

La denominación de la categoría “los de arriba” provino del diálogo con una de las entrevistadas, quien cuestionó las jerarquías en los procesos, a través de los cuales se evalúa actualmente, consideró que la toma de decisiones de dicho proceso se codifica por principios centralizados, de autoridad y poder. En palabras de la entrevistada, Profesora Inés:

Si se supone que estamos buscando que los niños hablen más abiertamente, que justifiquen, ¿por qué?, entonces, ¿al final tenemos que volver a recaer en algo cerrado? Yo creo que ahí las personas que están arriba, y nos hacen todos esos documentos, deberían pensar ¿Por qué volver a caer después en algo numérico?

Ahora bien, como primera dimensión explícita en la conformación de roles en el cumplimiento de la normatividad señalo —sobre la base de una articulación jerárquica de funciones o labores a cumplir por cada uno de los agentes educativos (Profesores, director, ATP y supervisor)—, una red de posiciones subjetivas en relación con esas tareas escalonadas; paralelamente identifico resistencia y una auto-condena en la manera en cómo los sujetos se apropian o no, de los roles subordinados.

En un segundo subnivel de análisis me permito entender la conducta autorregulada a través del otro generalizado, bajo la luz del Yo, constituido en relación con el medio, en la incorporación de la sociedad en su conjunto; con atención en lo que la comunidad espera del otro. Cuáles son las expectativas que los otros tienen sobre los actos a realizar.

A fin de identificar quiénes son esos *Otros* que están en juego, parto de un supuesto básico del interaccionismo simbólico: la adopción de papeles. Asumir este supuesto me permite reconocer la manera en cómo están incorporadas las expectativas recíprocas de conducta ante un proceso natural de relación con los otros.

Con ello concibo que las solicitudes de, en este caso del director o supervisor, actúan como guía para el propio actuar de los Profesores. Desde una perspectiva reflexiva, señalo cómo los Profesores inscritos en un medio específico, la escuela, valoran lo que el otro espera de ellos y la forma particular en que abstraen la idea de un modelo de realización de la acción (evaluación de la comprensión lectora).

Puntualizo la noción de *sí mismo* como aquella posibilidad que tiene el sujeto de realizar algo: él configura, constituye, transforma, regula la experiencia consigo mismo. Como acción reflexiva aparece el diálogo interno que guía el actuar con base en la introyección del otro. En la entrevista con los Profesores me relacioné con un otro que tiene un diálogo intersubjetivo, esa situación propició una construcción reflexiva entre dos entes que mantienen un diálogo constante externo e interno.

A continuación, recupero un fragmento de la entrevista con la Profesora Inés con la intención de utilizarlo como vehículo para la exaltación de un diálogo con cierta interacción más amplia, permeada por una reflexión autorregulada o normativa. Resulta patente, a través de su propia declaración, la manera en cómo el sujeto capta el mundo depende de la relación que establece con uno mismo.

Desafortunadamente como algo administrativo, que yo creo que todos los que hemos estado en grupo sabemos que lo administrativo, en ocasiones se hace como requisito. De manera general yo creo que, si lo he hecho como un requisito, eh- Te piden para tal día y dices “o saco mi resultado, reviso los cuadernos de escritura libre y hago...” porque cuando no te dan el tiempo suficiente, agarras una lectura y si haces a lo mejor tus preguntas o yo si recomendaría que lejos de las preguntas escritas, dejes fluir al niño. Si tú te das el tiempo, y ojalá nos diera, de preguntarle de manera verbal ¿qué le entendiste? Te va a dejar mucho más. [...]Te digo, si nos limitan en el tiempo es algo administrativo que hay que entregarlo y en ocasiones si se hace, pero

yo creo que más [que] con esto, te das cuenta con el trabajo diario y con estas estrategias de qué tanto entiende, comprende y aprende el niño.

Al considerar la dimensión de los roles, la Profesora Kris, señala, al preguntársele sobre su propia experiencia con la evaluación de la comprensión lectora: *“Como tal, en sí no está ese rubro contemplado en la evaluación que yo realizo. O sea, sí evaluó la comprensión lectora con el formatito que nos dan ¿no? O sea, cuando al mes, te piden. Directora: tu lectura. Este... pero en general comprensión lectora que sea un rubro que yo evaluó no”*.

En este sentido, dentro del ámbito escolar, Rockwell asevera:

Frente a los maestros, el director, a su vez formado por su trayectoria en las escuelas, representa la normatividad. Él acata y transmite disposiciones oficiales que son una versión de las políticas educativas mediada por múltiples niveles burocráticos, y exige de sus maestros una actuación correspondiente (1995, p.26).

Precisamente, este mismo punto se encuentra en la entrevista con el Profesor Marlo, quien expresa *“Hace mucho tiempo nosotros hacíamos con alto grado de dificultad los problemas [de estudio] y vino la queja del gobierno que nos dijeron que no. Ahora prácticamente ya no se puede reprobado, aunque ellos dicen que sí. ¿Por qué? Porque te piden esto, lo otro, aquello”*. Más adelante enfatiza en la exigencia por parte de la dirección de la escuela de poner siete, como calificación mínima: *“Prácticamente te van [director, supervisor] a psicoanalizar a ti para ver si estás bien ¿por qué los reprobaste? Entonces el niño pues ahora pasa como quiere. Aquí nos están exigiendo que mínimo les tengamos que poner siete, mínimo...”* (2015, p.21)

En las declaraciones informales (generalmente después de la entrevista en un diálogo más desinhibido) los entrevistados expresaron cierta oposición a las

infinitas variaciones de requerimientos; señalaron que sin acompañamiento, reconocimiento al esfuerzo diario, a los resultados en el proceso y atención a la retroalimentación queda un vacío en el trabajo que solicita la dirección de la escuela se perciben los registros de formatos como amplitud a las pretensiones del sistema e irrelevantes en el sentido formativo de los estudiantes.

Con base en lo expuesto por los informantes clave, en este apartado he señalado reiteraciones de las expectativas, deseos, anhelos, indicaciones, alusiones en relación con directrices normativas identificadas como el Director (a), Apoyos Técnicos Pedagógicos y supervisión escolar situados en el contexto más amplio de Reformas Educativas impulsadas por el Gobierno Federal. No obstante, considero un subnivel alejado de la interpelación oficial, en el mismo tenor de interacción con los anhelos o expectativas externas, con el propósito de evocar las voces de aquellos Profesores que refirieron a los Padres de Familia, las tareas desarrolladas en conjunto y las expectativas generadas en torno a la comprensión lectora pero que acaecen en la responsabilidad de ser motivada por la familia del menor.

En relación con la fuerza que puede tomar la pasión por la lectura, consideran algunos Profesores, tiene origen en la interacción del estudiante con lo que observa y le transfieren en el hogar, en se sentido la Profesora Kris sugiere, “tendría que ser sincera, que me ha tocado pocos niños que se interesan fuera de la escuela por la lectura y por tanto tampoco es que yo haya buscado motivarlos o sea yo creo que ellos encuentran a lo mejor una motivación en casa” Para ella la motivación por la lectura es intrínseca,

Situada en una coyuntura temporal particular y a partir de lo declarado por los Docentes, rotulé la categoría El Otro en la práctica caracterizada por cambios, solicitudes, exigencias por parte de directrices normativas alusivas a la dispersión y la multiplicidad de tareas con difusa prioridad a los aprendizajes fundamentales

ante la abrumadora amplitud de las pretensiones administrativas del sistema e irrelevantes en el sentido formativo para los Docentes.

Con el propósito de comprender el sentido que tiene para los Docentes la evaluación de la comprensión lectora, en este apartado concreté los relatos a partir de tres grandes rubros dentro de los cuales situé a los participantes y evoqué sus voces en relación con el rótulo correspondiente. Inicé con las configuraciones de la enseñanza de la lectura y la escritura, después presenté el umbral desde dónde conciben qué es la comprensión lectora y bajo cuáles criterios hacen la evaluación a sus estudiantes, por último, en voz de los Profesores precisé obligaciones y expectativas generas por el Otro en relación con la práctica de evaluar.

Reflexiones

El discurso de los Profesores en situación de entrevista revela procesos de construcción de subjetividad, de configuración de significados en torno a su práctica cotidiana; atravesada tanto por saberes Docentes como mediada por la apropiación y negociación de prescripciones normativas.

En este capítulo mostré en palabras de los sujetos entrevistados el sentido que tiene para los Docentes la evaluación de la comprensión lectora, con el propósito de comprender los significados tejidos a través de su práctica cotidiana, al cierre de cada rubro presenté puntos de encuentro o colisión de enfoques entre las voces de los sujetos clave y determinados referentes teóricos que hicieron eco en análisis de la información.

Edifiqué el análisis de la información obtenida en tres pisos articulados entre sí, pero con elementos propios: en el primero ubiqué configuraciones creadas en torno a la comprensión lectora y cómo se evalúa, posteriormente situé las prácticas de enseñanza construidas para la lectura y la escritura, concluyentemente en el tercer piso localicé “el Otro en la práctica”. Así, a través de los ejes delineados, en el último piso, hilé las categorías expuestas con referentes teóricos, planteados en el capítulo dos, con la intención de presentar una comprensión diversa a los elementos estudiados.

Después de mostrar los antecedentes de la investigación y referentes teóricos (capítulo 1 y 2), la propuesta metodológica y las categorías que permitieron el análisis de la información (capítulo 3 y 4) articulo a continuación los presupuestos con los que inicié, los datos empíricos obtenidos y expongo las reflexiones finales respecto a la presente indagación.

A lo largo de este documento he hecho un acercamiento hacia los significados de los Docentes en torno a la evaluación de la comprensión lectora a la postre presento en una lógica de cierre las aportaciones en torno a la presente indagación, describo qué sucedió conmigo en el proceso de elaboración y en suma apunto las implicaciones en el tránsito recorrido en mi quehacer actual.

Capítulo V Puerto de llegada (in)finito

El puerto al que llega la presente investigación está marcado por límites propios del recorrido, pero no por ello es una estación terminal de mi andar indagador. Es un punto en el que hago un cierre en las reflexiones invocadas a la luz de los resultados emanados y el contraste con los objetivos planteados en el puerto de salida, es la evocación de mi tránsito por la Maestría en Desarrollo Educativo, de los aprendizajes construidos y la formación del sujeto indagador, es la colecta de escombros, por concepciones reconstruidas, por significaciones reedificadas en un nuevo territorio y es la exposición de las satisfacciones, aspiraciones e intenciones por cobrar.

La estructura del presente apartado responde en un primer momento a las vicisitudes del trajín entre el puerto de llegada y puerto de salida, esbozo el trayecto de la indagación con mira en los objetivos propuestos, abordo reflexiones que se derivaron de él, categorías trabajadas y temas referidos por los entrevistados que se dejaron en el tintero para otra ocasión de indagación. El segundo tiempo, corresponde puntualmente al tránsito en la MDE, describo los encuentros con los guías del camino, pongo a flote los conocimientos, saberes, hábitos desarrollados en el escenario de profesionalización, subrayo qué he modificado en mi práctica cotidiana y las concepciones renovadas de mi labor como Docente. Finalmente, en el tercer turno detallo cómo impactó el recorrido en un mejor ejercicio de mi labor, destaco rutas pendientes por averiguar y perspectivas desde donde hoy me posiciono para el análisis de mi práctica y reflexión de la cotidianidad.

El propósito es mostrar en tres estaciones cogitaciones construidas en interacción con los espacios de formación, significados entretnejidos en el desarrollo de la indagación e interpretaciones desplegadas en relación con otros, caminantes que guiaron mi sendero, alimentaron mi extrañeza para abrirme a la búsqueda con los sentidos más despiertos; presento proyectos emprendidos en la problematización del presente e interrogantes puente a la edificación de nuevos retos.

5.1 Reflexiones Finales

Sobre la indagación: puerto de salida, puerto de llegada

En los capítulos antepuestos mostré los propósitos que guiaron la presente indagación a la luz de investigaciones relacionadas con la evaluación de la comprensión lectora en Educación Básica. Expuse las bases teóricas en las que descansa el trabajo, el sustento metodológico, la travesía recorrida en el campo donde sucede la evaluación tras la voz de los responsables de la acción, con la intención última de darles eco, de documentar lo no documentado. Finalmente, en este apartado concentro algunas reflexiones recabadas en el transitar de un andar que perpetúa mi visión del quehacer Docente.

En este trabajo relaté el proceso de construcción de la indagación, partí de los elementos teóricos y la bibliografía existente, resalté la pertinencia de dar una mirada cualitativa al proceso de valorar la comprensión lectora en contraste con la sombra de directrices normativas que marcan una rítmica distinta. En el acercamiento a los significados de los Docentes en torno a la evaluación de la comprensión lectora asumí una perspectiva teórico-metodológica vía la cual abordé el sentido de la evaluación de la comprensión lectora entretejido por la interacción con otros en la cotidianidad de la práctica y en coordenadas de tiempo y espacio concretas.

Me centré en dar voz a Docentes de tercer ciclo de educación primaria, detallé las nociones entramadas en torno a la comprensión lectora, concepciones que impactan en las estrategias para su valoración. Indiqué también el proceso de análisis, sensible a los encuentros y desencuentros del extranjero, con la finalidad de mostrar los criterios de redefinición del constructo. Con el propósito de generar un segundo orden al sentido denominé, con base en las palabras de los entrevistados, categorías para la presentación de los datos.

En un segundo escalón resalté un cambio personal en la forma de concebir los vericuetos de la indagación, no sólo en el sentido de la implicación con el objeto de estudio y la necesidad de apartarme para dar voz a los principales actores sino, además, la discrepancia del proceso con las perspectivas iniciales. En su momento partía de deliberar si los procesos de evaluación desarrollados por los Profesores eran eficaces en contraste con los objetivos planteados por el programa de estudio y acuerdos para el fomento a la lectura. Lo expuesto finalmente dista en demasía de las pretensiones iniciales.

A lo largo de la narrativa de mi trayectoria expuse cómo, incorporada a dinámicas instituidas por un mundo globalizado, en ocasiones, es fácil caer en aseveraciones dualistas, más he aprendido en el trayecto dentro de la Maestría en Desarrollo Educativo a romper con un pensamiento cartesiano, a preguntar por el cómo sobre el por qué. Rebasar las interrogantes causales me redireccionó a la apertura para comprender.

Como último peldaño afirmo que mis interrogantes originales dieron pie a problematizar un objeto de estudio, a ubicar la emergencia del problema y reconocer que dar cuenta del sentido que tiene para los sujetos la evaluación de la comprensión lectora me permitió desnaturalizar lo que creía conocer, me posibilitó pensar de otro modo. Personalmente, peregriné en un sendero de conocimiento que me llevó a distinguir de dónde venía y a dónde quiero llegar. Transitar en un cúmulo de cuestionamientos y navegar en conflicto cedió a encausar mi crecimiento para develar que ante la homogeneización aparecen particularidades que hacen la diferencia.

Ante esos cuestionamientos distingo una visión empresarial, de considerar sólo la utilidad de valorar la comprensión lectora, sin reconocer que, en el transcurso de la práctica, en la cotidianidad, se juegan interpretaciones, construcciones particulares mediadas por el sentido y la experiencia Docente.

Bajo una concepción neoliberal concebía la evaluación como producto que sólo tenía valor si correspondía al objetivo inicial, si estaba directamente relacionado con los programas nacionales y acorde a un orden mundial. Me interesaba distinguir si en la práctica los Profesores hacían lo que “debían hacer” lo que se decía que tenían que hacer. Enraizada a una postura homogénea, a tendencias contemporáneas quería destacar la funcionalidad de las prácticas, la concordancia con lo estipulado.

En este sentido, hago una dura autocrítica a concepciones personales, destaco un abismo de diferencia entre configuraciones preliminares y la aportación final de mi indagación. Señalo que, aún con la intención de institucionalizar un patrón de comportamiento en la forma de evaluar, surge espontáneamente en las interacciones radicalmente heterogéneas un potencial único que trasciende las fuerzas globales, la subjetivación.

Develar los significados construidos en torno a cómo evalúan los Profesores, de qué manera viven el proceso que acaece en la cotidianidad es el aporte de la presente indagación. Dar cuenta de las subjetividades que atraviesa la práctica pone un sello distintivo a las preguntas olvidadas: qué es lo que sucede en el aula, qué es lo que moviliza la manera de actuar. Vinculado a, cómo los Profesores han internalizado las directrices normativas y, para ellos, cuál es el sentido de la evaluación de la comprensión lectora.

En relación con los objetivos planteados, la presente indagación muestra saberes en torno a la enseñanza de la lectura y escritura, caracteriza diversas estrategias empleadas y su interpretación en contraste con guías normativas, expone la configuración de significados entretejidos en la práctica de valorar la comprensión lectora.

A luz del sentido develado en el discurso de los Docentes señalo dos vertientes que de manera personal impactaron el cuestionarme sobre los

significados tejidos en mi propia práctica docente. Por un lado, considero es parteaguas la apropiación de la evaluación de la comprensión lectora, refiero que, como Docente te comprometas en la tarea de valorar en confianza con los instrumentos que se emplean y las adecuaciones generadas acorde a los estudiantes. Señalo que, cuando aplicas instrumentos que de partida no te significan y los consideras externos, lejanos a las necesidades del aula, ni siquiera los destinas con una mirada crítica, abierta a integrar estrategias; por el contrario, los empleas con resistencia desapegado a los resultados y vacilante a los resultados que obtienes, puesto que quedan reducidos al alcance del estándar. Por otro lado, resumir la comprensión lectora a la velocidad y fluidez me parece quedan desdibujadas metas más enriquecedoras en la formación, desde mi punto de vista, más complejas y centradas a la comprensión. Como argumentar, generar opiniones, conclusiones, narrar, describir, simplemente conversar sobre lo leído, ello implica estructuración, abstracción, sistematización que habla más sobre qué tanto comprendió el estudiante a leer comparado a cuantas palabras leyó en un minuto.

En el aire suspendo puntualizar asuntos que, en voz de los Docentes, cobran importancia en la enseñanza de la lectura y escritura, como el apoyo de los padres de familia en la promoción y fomento para la lectura, el acompañamiento con estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, las dinámicas de convivencia que afectan la interacción en el aula de clases. Todo ello requiere ser abordado con la atención y propósito oportuno a cada cuestión, por ahora, leal a los objetivos de la presente indagación, quedan en el tintero.

Algunas rutas pendientes por indagar quedan delineadas por asuntos referidos por los entrevistados como, la influencia que tienen los padres de familia y el contexto para que un estudiante se muestre interesado por la lectura, en voz de los sujetos informantes el acompañamiento en hogar impacta en la comprensión lectora. Un área descrita también por los entrevistados, no profundizada en la presente indagación, fue los márgenes delineados por las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Condición que apela a examinar

que las estrategias de evaluación de la comprensión lectora sean inclusivas e incluyentes.

En el presente trabajo se evocaron a partir de la voz de los entrevistados los significados entrelazados en la evaluación de la comprensión lectora entre ellos el papel que juegan ciertas evaluaciones externas. No obstante, poco se excava en los fines de dichas evaluaciones ajenas a los Docentes frente a grupo. Una oportunidad de ahondar en ellas sería la pertinencia de esas evaluaciones vistas desde una cultura del informe que simplemente busca evidenciar el mejor y el peor, que comunica sin intención de generar cambios y distante al sentido del aprendizaje o en contraste, una cultura de propulsar el aprendizaje a partir de reconocer dificultades, generar adecuaciones y valorar desde la comprensión del contexto. Pero insisto, ésta es otra limitación del presente trabajo, más otras que seguramente se podrán señalar pero que igualmente tienen cabida con su pertinente espacio y tiempo para examinar, por ahora el cierre está movilizado por los objetivos correspondientes a la presente indagación.

En torno a la evaluación de la comprensión lectora, es relevante para los Docentes crear ajustes en los requerimientos oficiales en relación con la entrega de diversos formatos que al parecer quedan anulados por la poca concordancia con los intereses de los estudiantes y la insuficiente vinculación con la situación del aula. Considero que la manera en cómo se reporta el avance o dificultades de los estudiantes en la comprensión lectora debería integrar prácticas cotidianas desarrolladas en el aula que brindan los elementos a los Profesores para valorar la comprensión y evitar instrumentos cerrados que requieren la inversión de tiempo y son lejanos al contexto.

Comprendo el conflicto expuesto por los Docentes de percibir exigencias que responden a tendencias internacionales que pareciera no tienen cabida en el contexto ni corresponde a comunidad estudiantil. No obstante, entiendo que en vista de ser un país en desarrollo es menester entrarle a las pericias globales en vista de

la proyección positiva del sector educativo y sobre todo brindarle a los estudiante herramientas para experimentar travesías educativas fuera de su entorno.

Algunas pautas que concibo para valorar la comprensión lectora integran un equilibrio entre los requerimientos internacionales en relación con pruebas escritas como PISA que implican determinada constancia entre el tipo de reactivos presentados, la condición de que los estudiantes aprendan a analizar y reflexionar tales cuestionamientos y apreciar la diversidad de estrategias para distinguir los alcances en la comprensión lectora, más apegada al contexto de los estudiantes y adecuaciones realizadas por los Docentes.

El reto de poner en balance la situación del aula y expectativas globales deriva en una búsqueda constante de adecuar los instrumentos a los estudiantes, el contexto y las líneas normativas. Incita a la innovación, a la integración de prácticas que, con base en la experiencia de los Docentes se hayan visto resultados positivos. Conlleva, sin duda, a fortalecer la comprensión lectora desde las necesidades del aula, apela a una práctica abierta a nuevas realidades, porque al evaluar se aprende por lo que se requiere mostrar instrumentos diversos a los de la normatividad que, enriquece la práctica, que se renuevan en sintonía a las necesidades del aula y sus integrantes.

En este apartado de término me detuve un momento para reflexionar, en retrospectiva, sobre las aportaciones del trabajo de tesis en su conjunto. Hice una pausa para discutir cuáles eran mis expectativas en torno a la propuesta de indagación y cómo mis concepciones se han visto transformadas durante el proceso. Vislumbré las aportaciones tanto de mi proceso de formación en el trayecto recorrido como en la elaboración del trabajo de indagación aquí presentado. Particularmente, en el siguiente apartado despliego cómo el ejercicio realizado a través de la indagación y mi tránsito por el posgrado, sin duda, incide en mi labor como Docente de educación básica.

Mi tránsito por la MDE: aprendizajes y formación

El sentido de ser parte de una Institución Educativa jamás había cobrado tanta fuerza como en mi estadía en la Universidad Pedagógica Nacional. En el primer capítulo narré como el haberme titulado de la Licenciatura por excelencia estudiantil y no a través de la elaboración de una tesis generó una ausencia en mi quehacer estudiantil y así motivó la búsqueda por un espacio de formación, pero no reparé hasta ahora, la fuerza que cobraría el identificarme con él. La UPN significa mi *alma mater*; genuinamente la concibo como la fuente que ha alimentado mi ser profesional, la madre que dispuso nutrientes para mi crecimiento personal, la proveedora de una gama infinita para iluminar mi labor como agente educativo.

El recorrido por la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento — Prácticas Institucionales y Formación Docente— contribuyó al tratado de enfoques teórico conceptuales, dio oportunidad para indagar sobre sus fundamentos y concebir herramientas metodológicas para la investigación educativa. Los campos de formación posibilitaron el análisis de contrariedades educativas, postularon vastos contenidos para el diseño de propuestas de intervención y crearon un entorno para la comprensión y el estudio del campo educativo. Mi experiencia con los formadores del posgrado fue enriquecedora e igualmente desafiante, incitaron mi máximo esfuerzo por innovar, me invitaron a colocarme desde nuevas latitudes con la misión de proponer, de cuestionar, de crear con base en el entendimiento de diversos fenómenos educativos.

El sendero no sería el mismo sin la guía de mis tutores, el primero que cruzó mi camino fue como un relámpago estruendoso, por completo atrapó mi atención, despertó mis sentidos al instante de su llegada. Día inaugural en la MDE, ocho de la mañana, sentada en la segunda fila del aula, el ciclón entró. Día doce del mes ocho del año dos mil catorce, mi sorpresa era sin igual ante sus interrogantes. Puntualmente aseveró “ustedes están aquí porque quieren ¿no?, nadie los obligó, es por gusto...” con la cuestión en el aire la lluvia de ideas en torno a si la educación

es un proceso de interacción prosiguió. La puntualidad con la que señalaba las especificaciones de las entregas me tenía anonadada, una sublime satisfacción embargaba mi impulso por anotar cada detalle de los requerimientos y, a la vez, un tenue pavor corría por mi pulso acelerado de no perder una sola idea, mientras en mi mente rumiaba “ándale, Karla, pero esto es lo querías ¿no?”.

El encuentro con el tutor que sella al final de la vereda llegaría tiempo después, como cambio de estación. Una mañana de abril las vibraciones del día dictaban una sintonía distinta, su arribo fue un caluroso abrazo ante la zozobra, su asertividad apeló al valor para continuar el sendero con rumbo claro. Despabiló mis sentidos para abrirme a la comprensión, calmó mi prisa con paciencia y cautela, su presencia iluminó un pasaje más terso, fue una brisa que orientó la exploración de tal forma que cada paso se sentía correcto, aún en la búsqueda, con el reto enfrente, pero con paso firme.

Ambos tutores fueron, son y serán fenómenos asombrosos que irrumpieron de la mejor manera mi andar, ellos me dieron el respaldo para hacer realidad añoranzas de vida. La nostalgia que me embarga tal vez no tendría cabida de aferrarme a la idea de que este trayecto juntos puede continuar en diferentes terrenos. Siento que pude corresponder de mejor manera en tiempos, pero hasta el último minuto de trabajo en este texto ha implicado un reto personal y profesional, ha sido una aventura estupenda, estoy colmada de gratitud hacia la Universidad y quienes forman parte de ella.

El impacto que ha tenido mi tránsito por la Maestría en mi quehacer como Docente de Educación Básica lo vislumbro desde los hábitos generados en el trayecto, como el acompañar mi práctica con un Diario, hasta las habilidades desarrolladas como la escritura descriptiva, detalles que hacen una gran diferencia. Comprendo, a partir de las reflexiones y análisis generados durante las diversas asignaturas de la LCGC, las prácticas arraigadas a los centros educativos desde otras perspectivas, las situaciones que se presentan las concibo lejos de un

pensamiento cartesiano. El estudio de tradiciones arraigadas a la investigación cualitativa me dispuso a comprender el quehacer Docente más abierta a las redes de sentido construidas por los sujetos, intérpretes de las directrices normativas y arquitectos de significados que sostienen su práctica.

Los aprendizajes fundados durante la Maestría me dieron la base para repensar mi práctica como Docente frente a grupo, como mencioné en el capítulo uno al concluir mis estudios en Pedagogía no concebía emplearme en una escuela de manera inmediata pero, al ser así ahora veo la faena como un gran campo de acción, haber aprendido el arte del extranjero y distanciarme de mi labor profesional para escuchar a los creadores de sentido me permitió comprender y valorar los retos y virtudes de trabajar en una institución educativa.

El desarrollo de la investigación fundó en mí el disfrute por estar atenta a la metodología utilizada en mi práctica cotidiana, generó sistematicidad en mi manera de planear, registrar y presentar los hallazgos en la creación de proyectos educativos. La sistematización del trabajo académico en relación con la elaboración de escritos de corte científico, me dieron las bases para acatar a requerimientos editoriales y desarrollar búsquedas con mayor sustento, cuidadosa de mostrar puntualmente los referentes consultados.

Concretamente, el conocimiento de los supuestos fenomenológicos posibilitó suspender el objeto de estudio a partir de una red de relaciones, ante el reconocimiento de que el mundo es compartido, construido por los sujetos en relación con otros/Otros, en una línea de significados que están ligados culturalmente en interacción social. Desarrollar la investigación desde esta perspectiva me llevo a reflexionar sobre el mundo de vida, entorno a la cotidianidad y sus fenómenos sociales, atenta al sujeto, a su mundo de significados socialmente estructurados. Fue esencial para la concepción de la metodología cualitativa utilizada en la indagación, a través de la reducción fenomenológica me situé desde lo cotidiano de los entrevistados, abierta a comprender su punto de vista en el

entendido de que lo que decían era producto del modo en que interpretan su mundo, en tensión continua entre lo interno y lo externo.

El desarrollo de la investigación orientada a partir los postulados del interaccionismo Simbólico me permitió sostener la mirada en los significados construidos por los sujetos, a través de sus principios reflexioné sobre mi interacción con otros, reconocí a todo agente social es interprete de su mundo, comprendí que el ser humano orienta sus actos en función de lo que le significa. De esta manera, atribuí una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea, entendí que la reflexión de la práctica Docente me apela porque es un quehacer que también realizo, es sobre lo propio y lo ajeno a través de lo expresado por el otro delibero un posible hacer mío, mi hacer en relación con otro.

El trabajo de análisis en relación con el sentido de la comprensión lectora orientó mi práctica con base en la reflexión de los significados entramados en ese afán, los datos arrojados me sirvieron para repensar mi propia acción en el campo. No obstante, en el trabajo de categorización mantuve al margen aquellas interpretaciones que me hacían sentido con el fin de prevalecer clara la voz de los Profesores, pero ahora tiene cabida repensar mi quehacer y el camino que tomaré con base en lo aprendido.

Por un lado, el trabajo empírico me orilló cuestionarme sobre el cómo realicé en su momento la evaluación de la comprensión lectora a mis alumnos, rememore que solía guiarme en mayor medida por los instrumentos normativos, pero reconocí inevitable poner en juego estrategias aprendidas a lo largo de mi trayecto como estudiante, es decir, solía evaluar como en el algún momento me evaluaron. Por otro lado, en mi práctica vigente me legó examinar permanentemente el cómo de mi quehacer Docente, lejos de averiguar explicaciones causales, procuro indagar sobre el desarrollo de las controversias que se presentan en el terreno escolar. Es experimentar la interrogante constante, inquirir desde la experiencia.

A raíz de mi trabajo de indagación visualicé diversas rutas para valorar la comprensión lectora, a diferencia de cuando ingresé a la Maestría. Entendí, que la práctica educativa implica significados e interpretaciones construidos por sus actores, que alimentan el quehacer Docente y pretender homogenizar cuartea la edificación de nuevas prácticas, la innovación de estrategias a partir de los intereses de los estudiantes amputa la generación de nuevas experiencias creadas por la puesta en acción de diversos saberes.

La experiencia tejida a lo largo del transitar de los Docentes considero, podría ser la fuente para crear estrategias acordes a los contextos y en sintonía a la población estudiantil. Documentar el sentido que tiene para los Docentes la evaluación de la comprensión potencializa la construcción de propuestas innovadoras para la estimación de nuevas prácticas, confluye las tendencias nacionales e internacionales y la interpretación de directrices normativas posibilitando la creación de un cauce mayor acorde a contextos de los estudiantes y adecuaciones ajustadas por los Profesores.

Vaivén: Aprendizaje y Evaluación

Al preguntarme, hoy qué es distinto después de mi tránsito por la MDE, diversas ideas van y vienen a mi mente, ordenarlas no ha sido sencillo; sin embargo, logró estructurarlas en dos ámbitos: personal y profesional. Con esta mirada, respondo la pregunta inicial enfocada en cómo es ahora mi práctica Docente y a manera de cierre, centro cómo ha cambiado mi andar con las experiencias construidas durante los dos años de la MDE.

Al regresar a laborar en una escuela primaria en la Ciudad de México mis expectativas eran amplias, añoraba estar nuevamente frente a grupo y enfrentarme a la tarea de evaluar la comprensión lectora. El detalle cambió cuando, me quedé en el equipo de la Dirección de la escuela, de esta manera mi atención no tendría

que estar enfocada únicamente a mis niños de grupo, sino debería estar atenta a los cuatrocientos estudiantes del plantel educativo.

Estar en el equipo de Dirección implicó un reto mayor, requirió poner en acción prácticas recreadas en la mente con la intención de generar un sello distintivo en la comunidad educativa. Dicha aspiración y la tarea de desarrollar la función de *Promotor de Tecnologías de la Información y la Comunicación* me llevo a diseñar un taller en el que combiné en paralelo actividades de lectura, escritura y alfabetización digital. Este reto apeló habilidades y conocimientos desarrollados durante la Maestría. Sobre todo, el diseño de una metodología que se adaptara a las necesidades del espacio, el contexto, los recursos materiales y los objetivos educativos.

El espacio donde tomó acción el taller de “comunicación” era el aula digital. De inicio, fue un gran desafío encontrar la manera y el apoyo para echar a andar algunas de las computadoras, comencé con dos o tres niños por cada una, poco a poco fue tomando forma hasta que fue posible disponer en el centro mesas con capacidad para situar veinte estudiantes y en la periferia del aula quince estudiantes, cada uno en una computadora. Apenas así, fue viable atender a los treinta y cinco estudiantes que generalmente conforman un grupo.

El taller dirigido a los seis grados de la escuela primaria atendió a niños de seis a doce a doce años a través de estrategias y recursos pedagógicos diversos con la intención de promover la lectura, fortalecer la escritura y generar habilidades digitales. En cincuenta minutos asignados para cada uno de los trece grupos, fraccioné tres momentos. En el inicio, presento a los estudiantes un video o leo un texto de los cuales se desprende el trabajo de escritura, mientras la mitad del grupo empieza con esa actividad la otra parte desarrolla tareas de habilidades digitales.

Procuro, a través del taller, ofrecerles a los estudiantes diversas estrategias para la comunicación escrita, oral y digital. Con base en lecturas o videos promuevo

la reflexión y el diálogo, abordo temas de interés, hábitos de higiene, alimentación, recomendaciones para la sana convivencia: con los ejercicios en las mesas centrales desarrollo contenidos de dominio ortográfico y sintáctico y preveo fortalecer la comprensión lectora.

La idea de promover la lectura se mantiene en la cotidianidad del taller, suelo registrar en mi diario momentos específicos que retrospectivamente me sirven para reconocer si es importante recuperar o adecuar las actividades que se generaron. Pero diseñar estrategias para la evaluación de la comprensión lectora para los cuatrocientos estudiantes de la escuela queda pendiente, será un ir y venir entre evaluar, aprender de ello y volver a hacerlo.

Me falta, con el registro de mi práctica, repensar las consecuencias de las estrategias implementadas en el taller e indagar nuevas maneras para la formación de los estudiantes a mi cargo, situados en determinadas coordenadas temporales y espaciales. Aprender del proceso de evaluar es la constante en esta intención, mantener una postura de indagación y problematización para innovar y renovar mi práctica docente.

Mi trayecto en la Maestría derivó en una mirada crítica de la enseñanza y mi práctica, me dio acceso a un nuevo saber a través de la pregunta constante, de problematizar el presente y analizar los procesos de enseñanza, concepciones educativas, finalidades y consecuencias de los proyectos emprendidos con mira permanente de una intervención que transforme.

En el plano personal la huella marcada por el sendero recorrido en la MDE es indeleble, la apertura que mantengo para posicionarme desde diversas perspectivas para comprender sucesos de la cotidianidad me acompaña constantemente; al igual que los cuadernos de nota que se han convertido en parte de mí. Para muestra, un vericuetto de mi día a día: En la escuela el director pregunta a un Profesor, cuando éste afirma que me asignaron determinada tarea: “¿Karla lo

escribió en su cuaderno?, porque ahí apunta todo.” En interacción con mis compañeros de trabajo, práctica profesional y en juego con mis pensamientos el uso de mi diario ha sido esencial para la reflexión y el aprendizaje. A continuación, detallo de regreso a ese primer día a la escena escolar, cómo mi postura se ha transformado con el camino recorrido y de qué manera me ha ayudado a delinear nuevas rutas por conocer.

Aquel primer día que, me presenté de vuelta a la Escuela Primaria, no iba sola. Desde entonces y hasta ahora me acompaño por mi diario, en el descargo reflexiones, e ideas de análisis en relación con mi práctica; en aquella ocasión me respaldó para la ordenación de mis impulsos. No querían recibirme porque contaba sólo con un horario limitado hasta medio día, esto debido a que para poder estudiar la Maestría renuncié a la jornada ampliada. Aparentemente no convenía me laboralmente mi estancia hasta medio día, ante el rechazo me mantuve dentro de la escuela en espera de audiencia con el director, mientras tanto escribía, describía esas primeras cogitaciones de vuelta al recinto escolar.

Lo que ya era una práctica común, escribir en mi diario, para algunos de los Docentes pareció presuntuoso, hasta el día de hoy uno de ellos me comenta “te veías toda pesada escribiendo quién sabe qué”. Esto me causa un poco gracia, pues lo que para mí fue una boya que me mantuvo a flote para luchar por un lugar de vuelta en la Escuela, lo que me ayudó a mantener mi serenidad concentrada en la reflexión y ordenación, para otros parecía... lo quiera que parezca para cada uno. En realidad, lo consideré algo tan mío que no pretendí detenerme a explicarle, su interpretación sabía no tenía que ver sólo conmigo, algo en su experiencia le dictó poner una barrera ante mi acción.

Este desapego en generar interpretaciones de primera mano en relación con lo que dicen o hacen algunos compañeros Docentes también cambió a raíz de la MDE, procuro ser cautelosa en atribuir interpretaciones, concibo somos constructores de sentido, que lo que nos atrae o nos repele está respaldado por una

red de experiencias. Evito aseverar que determinada acción corresponde a algo en concreto, soslayo generalizaciones y evado un pensamiento dualista. Suelo caer, pero trato de estar más atenta a la reflexión a la pregunta constante del cómo, no del por qué.

Es curioso como en ocasiones lo que pareciera algo simple de la cotidianidad me genera cogitaciones y cuestionamientos en busca de comprender o encontrar un sentido distinto a un solo plano de aseveración. Por ejemplo, un día de visita en un deportivo del Instituto Mexicano del Seguro Social me di cuenta de que en las regaderas faltaban los percheros individuales; se notaba, algún día estuvieron ahí, la pared estaba marcada con el orificio de los clavos que lo sostuvieron, era notorio que alguien los había hurtado. Este tipo de evidencias, tiempo atrás, antes de la Maestría, habría detonado en mi un pensamiento generalizado del tipo de personas que hacen uso de ese espacio, tal vez hubiera señalado estereotipos negativos. En contraste, llegaron a mi mente interrogantes de cómo los usuarios de ese lugar toman la decisión de dañar un espacio diseñado para su recreación, cuáles el significado que adquiere para ellos contar con accesorios ajenos puestos en primera instancia para su comodidad. También, pasó por mi mente que quienes quitaron los percheros pudieron ser personal de asistencia que trabaja ahí; pero, aun así el IMSS los ha contratado, tienen un empleo; qué los lleva a tomar algo que no les corresponde, si afecta un espacio del cual tienen un beneficio.

Como sea, quien entra en ese deportivo es trabajador o beneficiario del IMSS, qué hace que dañen un espacio destinado para ellos; está de más decir, no hay una respuesta verdadera. Esto es algo de lo que también aprendí, concretamente recuerdo mis clases con el Dr. Serrano, no se trata de buscar la “verdad” sino se intenta comprender. Por ejemplo, con el análisis de las entrevistas aprendí que en ocasiones los sujetos atañen al Otro interpretaciones, atribuyen sentido a partir de sus experiencias. Lo que para alguien puede significar tomar un perchero del deportivo no es lo mismo que para aquel que lo observa. Ese perchero

es contextualizado hay una red de sentido entretejido alrededor de él tejido por el sujeto que trabaja para el Instituto.

Lo que trato de mostrar es que, un “simple” hecho he dejado de reconocerlo a la ligera. Suelo generar otro tipo de pensamientos o interrogantes, en este caso, distingo un mensaje mucho más complejo que sólo tomar esos percheros porque les hiciera falta en su casa. Tal vez, mostraba un descontento con el tipo de prestaciones que reciben o la ausencia de reconocimiento que reciben por su labor. En realidad, no lo sé, pero el punto a destacar es que una acción está empapada por una cascada de sentido.

De esta manera, muchos otros sucesos pasan ante mis ojos sin que sean una simpleza de la cotidianidad, la reflexión que detonan es distinta a lo que solía ser antes de mi tránsito por la Maestría. Cuando en la escuela se me presentan situaciones nuevas con los Profesores o los Estudiantes trato de entender o dar soluciones desde diversas perspectivas.

Reitero mi esfuerzo por mantener una postura de indagación, acepto vacilar en el intento cuando el ritmo del centro educativo y de la cotidianidad es tan acelerado; pero considero es valioso persistir en el arrojo de cuestionar, pararme en distintos puntos de partida y observar posibles soluciones. Si algo aprendí a disfrutar fue a pausar el paso, vaciar las ideas, asentar las propuestas y nuevamente tomar impulso para emprender la acción; contener una vez más para reflexionar sobre la experiencia ganada, las decisiones tomadas, valorar las consecuencias, reconocer lo que aún queda por hacer; con la confianza de que cada día mejore mi labor.

Los retos son constantes, conservo pautas pendientes pero estoy eternamente agradecida por lo aprendido en el trayecto y lo haré valer preservando la reflexión en mi práctica, dispuesta al asombro, a preguntar el cómo; tejo el sello que me acampará en las travesías por conocer y reconocer, en palabras de Usbek: *“Me paso la vida examinando”* (citado en Todorov, 1991, p.400)

REFERENCIAS

- Bazán, A. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura: Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 41-861.
- Becker, H. (2010). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la Realidad* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertaux. D. (2005). La obtención de relatos de vida. En Bertaux D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. 57-76. Barcelona: Bellaterra
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del Profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XIX (2), 711-734.
- Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. En Blumer, H (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, 1-45. Madrid: Hora.
- Catalá, G., Catalá M., Molina, E. y Monclús R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1°-6° de primaria*. Barcelona, España: Graó.
- Carrasco Altamirano, A. (2006). *Entre libros y Estudiantes: Guía para promover el uso de las bibliotecas de aula. Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Carrasco Altamirano, Alma (2008). La lectura en el currículo de español para la primaria alta y la secundaria en México. En Carrasco, A.; López, G.; Peredo, A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*, 47-75. México: Universidad de Guadalajara.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dockrell, J., y McShane, J. (1993). *Children's learning difficulties: A cognitive approach*. Malden: Blackwell Publishing
- Dubet F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, 29-95. Barcelona, España: Gedisa.

- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, 43-81. Barcelona, España: Paidós
- Enríquez, Eugene (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. 44-46. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras-UAB.
- Fernández, L. M, (1994). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, 1-42. México: Paidós
- Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación Docente. En: Ramírez, R. (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. 17-34. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República. Disponible en: http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_E_d.pdf Revisado: Septiembre 2015
- Fons, E. M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona, España: Graó
- Hernández, Z. G. (2006). *Por la desfetichización de la lectura*. En Argüelles, J. D., *Historia de lecturas y lectores: Los caminos de los que sí leen*. México: Paidós.
- Joas, H. (1998). Las teorías de roles y de la interacción en el estudio de la socialización. *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/ Siglo XXI
- Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*, 7-25. España: Un visor distribuciones.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *República Federal de Alemania Instituto de colaboración científica*. 49 (50), 80-88.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, 34-99. México: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.

- López, G. (2008). El acceso a la cultura escrita en el currículo prescrito: algunas precisiones conceptuales. En Carrasco, A.; López, G.; Peredo, A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*, 8-17. México: Universidad de Guadalajara.
- Madero, I. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18. (56), 113-139.
- Moore, H., Narciso, P., y Sánchez, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos, A.C. México: *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 16 (51), 1197-1225.
- Ortega, C., yFlores, P. (27. Marzo, 2006). Trayectorias y prácticas de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco Estado de México. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30-41. Buenos Aires, Argentina.
- Pellicer, A. (2009). Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de lectores. En De Alba, A. y Galman, R., *¿Qué dice la investigación educativa?*, 83-112. COMIE. México.
- Peredo, A. (2005). Algunas tendencias sobre los estudios de la lectura. *Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Colombia*, (33)13-40.
- Peredo, A. (2008). El inicio del trayecto en la formación de un lector preescolar y primaria: planes de estudio, fundamentos y congruencia. En *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*, 25-46. México: Universidad de Guadalajara.
- PISA, (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. MEC, INCE, p.37.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En Rockwell, E. (Coord.), *La escuela cotidiana*, 13-57. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*, 357. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original en inglés, 1938). Traducción de Victoria Schussheim. Prólogo y revisión de la traducción: María Eugenia Dubois,
- Sánchez I. (1994). Mead y el pragmatismo norteamericano. *La mirada reflexiva de G. H. Mead: Sobre la socialidad y la comunicación*. 22-74. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/ Siglo XXI
- Schutz, A. (1990). Conceptos Fundamentales de la Fenomenología. En Schutz, A. *El Problema de la Realidad Social*, 111-125. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- SEP (2012). *Manual para el Fomento y Valoración de la Competencia Lectora en el Aula*. Recuperado de: http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf
Revisado: Noviembre 2014
- SEP (2013). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/informes_para_impresion/ Revisado: Noviembre 2014
- SEP (2013). *Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013
Revisado: Noviembre 2014
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/programa_sectorial_de_educacion_2013_2018_web.pdf Revisado: Noviembre 2014
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de Profesores en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, J. A. (2016). Interaccionismo simbólico. En Salmerón; Trujillo, B.F.; De la Torre, M.; Rodríguez, A. (Coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. México: FCE-UNAM.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). Introducción: Ir hacia la gente. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. 15-27. Barcelona, España: Paidós.
- Todorov, T (1991) Cartas Persas. En: Todorov, T; *Nosotros y los otros* (pp. 399-408). Distrito Federal: Siglo XXI
- Vaca, J. (2003). Comprensión de textos, adquisición de conocimientos y enfoques educativos. En *Diálogos educativos: Revista electrónica de educación*, 5 (15), 35-41. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Vaca, J. (2004). La segmentación de oraciones por niños de 7 a 12 años *Puertas a la Lectura*, España, (18) 58-69.
- Vaca, J. (2008). *Leer*. Consultado en marzo 2015, recuperado de: http://www.uv.mx/bdie/download/documents/vaca_leer.pdf
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, 19-48. Barcelona España: Idea Books.
- Woods P. (1998). La promesa del interaccionismo simbólico. *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. p. 49-97. México: Paidós.
- Zarzosa, L.G., y Martínez, M. (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, ISSN en trámite, 2(1), 15-30 (enero-diciembre).

ANEXOS

CATEGORIAS	MARLO	ANNE	FEBO	LUISA	INES	KRIS
Valoración de la comprensión lectora						
Criterios de evaluación	7, 8, 30, 32, 33	10, 24, 26, 28	9, 11, 14, 16	3, 6, 8, 10, 11	2, 3, 4, 7, 12, 13	6, 10
Estrategias	8, 24, 26	12, 13	10, 14	12	4, 7, 8, 10, 11	12
Prácticas de enseñanza de la lecto-escritura						
Quinto Grado		2, 3, 7, 9	2, 3	9, 10		2, 4, 7
Estrategias	4, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 26	8, 18, 21	5, 6, 7, 8, 13, 14, 15	4, 7, 10	5, 6, 9, 10	8, 10, 11
Casos		16, 17, 19, 20				
Otro tipo de problemas	10, 11, 17	14, 21, 22, 25	4, 7, 13	4, 5, 8, 12		
Tableta electrónica	27, 28, 29	2, 3, 5, 8				
El Otro en la práctica						
El gobierno (dice, hace, pide)	5, 7, 11, 15, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 31, 33, 34, 36	29	17, 18	2, 10		3, 8, 9
Ahora la SEP	3, 19, 20, 22, 23, 25, 29, 34	26, 27	6, 12, 16, 17		5, 6, 7	5, 13
Los de arriba	12, 18, 23	30, 31	3, 12	9	10, 13	
Comunidad escolar						
Características del grupo		4				3
En casa		14, 15		6		7

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CARACTERIZACIÓN
Prácticas de enseñanza de la lecto-escritura	Quinto Grado	Señala cómo fue asignado el grupo a los Profesores, características del grado y expectativas en el aprendizaje. Ellos puntualizan experiencias de enseñanza de la lecto-escritura y recuerdan sucesos concretos del grado.
	Estrategias	Acciones desarrolladas por el Docente que le permiten alcanzar un objetivo específico en la enseñanza de la lecto-escritura. (comprensión de lectura, producción de textos, expresión oral y escrita)
	Casos	Los Profesores describen situaciones vividas con algunos estudiantes. Especifican efemérides, contingencias y posibilidades de acción para la enseñanza de la lecto-escritura
	Otros tipos de problemas	Detalla acontecimientos, y peripecias de la enseñanza con estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.
	Tableta electrónica	Los Docentes de quinto grado relatan su experiencia con el uso la nueva herramienta electrónica popularizada en el ciclo escolar 2014-2015
Valoración de la comprensión lectora	Estrategias	Los Profesores describen acciones que les permiten identificar el nivel de comprensión lectora y cómo dan seguimiento en el aula para logro de objetivos.
	Criterios de evaluación	Cuenta qué es para Docentes comprender un texto. Ellos refieren elementos que brindan la pauta para distinguir si un estudiante comprende lo que lee.

El Otro en la práctica	El gobierno (dice, hace, pide)	Los Profesores exponen su relación con requerimientos, exigencia y normas que no han sido construidas por ellos, pero en las que si participan como parte del proceso de producción de la humanidad.
	Ahora la SEP	Contempla propósitos y estándares del plan y programas de estudios, en palabras de los entrevistados. Exhiben peticiones por parte de la instancia gubernamental y la manera en que incide en su práctica cotidiana.
	Los de arriba	Los Profesores precisan obligaciones a cumplir divulgadas por el director (a) de la escuela y supervisión escolar. Aluden a otros sujetos responsables de la imposición de exigencias nacientes.
	Comunidad escolar	Incorpora anécdotas de los Profesores con padres de familia, solicitudes de actividades a desarrollar en el hogar y acaecimientos en el desarrollo de trabajos en conjunto escuela-casa.