



Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria

Ernesto Treviño
Horacio Pedroza
Guadalupe Pérez
Paul Ramírez
Gabriela Ramos
Germán Treviño



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria

Coordinación Editorial:

Miguel Á. Aguilar R.

Diana L. Flores Vázquez

Diseño y formación:

Juan Cristóbal Ramírez Peraza

Luis Enrique Ramírez Juárez

Fotografía de portada:

Cortesía del Conafe, Colección: *La huella del Conafe*

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes, Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F.

Primera Edición 2007

El contenido, la presentación y disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Queda prohibida su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, electrónico u otro, sin autorización escrita.

Impreso en México

ISBN 968-5924-18-X

Contenido

Presentación	5
Capítulo I. Descripción del estudio	11
I.1. El problema de investigación	13
I.2. Propósito y preguntas de investigación	14
I.3. Aspectos metodológicos	15
I.3.a. Muestra	15
I.3.b. Instrumentos e informantes	16
I.3.c. Proceso de obtención de resultados	18
I.4. Alcances y limitaciones	19
Capítulo II. Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora	21
II.1. Marco conceptual	24
II.2. Las concepciones, un marco de referencia para entender las prácticas docentes	27
II.3. Prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora	38
II.3.a. Desarrollo de alumnos lectores	38
II.3.b. Actividades de interacción con el texto	43
II.3.c. Actividades de búsqueda de significados	48
II.3.d. Actividades de retroalimentación de la práctica docente	53
II.3.e. Primaria comunitaria	57
II.3.e.1. Desarrollo de alumnos lectores	57
II.3.e.2. Actividades de interacción con el texto	59
II.3.e.3. Actividades de búsqueda de significados	61
II.3.e.4. Actividades de retroalimentación de la práctica docente	65
II.4. Prácticas docentes: ¿procedimentales o comprensivas?	65
Conclusiones	72
Capítulo III. Perfil de los docentes	77
III.1. Perfil personal de los docentes	79
III.1.a. Características demográficas	79
III.1.b. Hábitos de lectura	84
III.2. Perfil profesional de los docentes	91
III.2.a. Formación docente	92
III.2.b. Experiencia y dominio de la profesión docente	97
Conclusiones	99
Capítulo IV. Condiciones del contexto laboral del docente: el sistema, las escuelas, las aulas y los alumnos	101
IV.1. Condiciones del sistema	103



Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria

IV.1.a. Condiciones laborales	104
IV.1.b. Satisfacción docente	106
IV.2. Condiciones escolares	109
IV.2.a. Dirección y funcionamiento escolar	109
IV.2.a.1. Formación inicial de los directores	109
IV.2.a.2. Clima escolar	110
IV.2.a.3 El proyecto escolar	114
IV.2.b. Condiciones escolares para apoyar el aprendizaje	115
IV.2.c. Condiciones básicas de infraestructura	117
IV.2.d. Programas de apoyo a las escuelas	120
IV.3. Condiciones del aula para la enseñanza	125
IV.3.a Apoyos para la enseñanza	125
IV.3.b. Valoración de las condiciones de aula	131
IV.3.c. Organización del trabajo docente	131
IV.4 Características de los alumnos	139
IV.4.a Género	140
IV.4.b Edad	140
IV.4.c Lengua	142
IV.4.d Capital cultural	145
IV.4.e Preferencia de lectura	146
IV.4.f Percepción de la pobreza	147
Conclusiones	147
Capítulo V. Los factores de influencia en las prácticas docentes para la comprensión lectora en la educación primaria	151
V.1. Metodología	154
V.2. Análisis general	156
V.3. Los factores de mayor influencia en la práctica docente	160
V.3.a. Prototipos de profesores	164
V.4. Recomendaciones de Política pública	166
Conclusiones	169
Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones y avenidas futuras de investigación	171
VI.1 Prácticas docentes	173
VI.2 Perfil docente	175
VI.3 Condiciones del contexto laboral del docente: el sistema, las escuelas, las aulas y los alumnos	177
VI.4 Recomendaciones	178
VI.5 Avenidas de investigación	180
Índices de gráficas, tablas, figuras y recuadros	183
Referencias bibliográficas	193
Anexos	195
Participantes y colaboradores	223



PRESENTACIÓN

Presentación

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como tarea esencial la evaluación de la calidad del Sistema Educativo Nacional. En este contexto, el trabajo de la Dirección de Evaluación de Escuelas contribuye al logro de la misión del Instituto aportando elementos sobre la organización y funcionamiento de los planteles escolares en los niveles de su competencia, y sobre el papel que juegan en la explicación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

La evaluación de escuelas, particularmente de sus recursos y procesos, es una tarea compleja que puede incluir una enorme gama de factores, y abarca tanto el nivel de las instituciones como unidades organizacionales, así como el nivel del aula y los procesos pedagógicos que tienen lugar en su interior. Unos aspectos pueden ser abordados mediante acercamientos estructurados de gran escala, que permiten realizar comparaciones en grandes conjuntos del sistema; otros requieren de acercamientos de carácter micro, más apropiados para relevar su carácter singular.

Este libro es producto de un proyecto realizado en la Dirección de Evaluación de Escuelas durante 2006 desarrollado bajo el primero de los enfoques mencionados, con el propósito de conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria, y estudiar la relación que guardan con algunos rasgos del perfil de los docentes y con condiciones escolares y sociales que contextualizan su quehacer en las aulas. Se trata de un acercamiento a factores relativos a los recursos con que cuentan las escuelas primarias, y también a algunos de los procesos de enseñanza

y aprendizaje que tienen lugar en su interior; fue efectuado en una muestra representativa a nivel nacional de escuelas y docentes en ejercicio.

Los resultados más recientes del INEE, en cuanto a evaluación de aprendizajes, muestran que cerca de dos de cada diez alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en lectura y reflexión sobre la lengua, y esto sucede también para casi la tercera parte de los alumnos de tercero de secundaria. Estos datos son coincidentes con los de evaluaciones previas nacionales e internacionales y muestran que el rendimiento escolar varía entre modalidades educativas.

Los análisis que exploran los factores asociados a esos resultados coinciden en señalar que el peso de las condiciones de origen social es, en gran medida, determinante de los niveles alcanzados y de las variaciones entre ellos; sin embargo, es también importante mirar a las condiciones de la propia oferta educativa para tratar de lograr una visión más completa sobre la problemática que se encuentra en la base de los insatisfactorios resultados obtenidos por los alumnos del país.

A partir de esta premisa, el estudio sobre condiciones y prácticas docentes en primaria exploró de manera especial las prácticas desarrolladas por los docentes para favorecer la comprensión lectora entre sus alumnos, buscando entender la forma en que las variables relativas al perfil de los docentes, las condiciones de las escuelas y las características de los alumnos influyen en las prácticas. Como el estudio se realizó en una muestra especial de escuelas, distinta de la utilizada para las prue-

bas Excale, los resultados de este acercamiento a las prácticas de los docentes no pueden relacionarse directamente con los resultados de sus alumnos en las pruebas. Pese a ello, la indagación de algunas actividades realizadas por los profesores para promover la comprensión lectora entre sus alumnos contribuye a aumentar de manera importante nuestro conocimiento al respecto.

El estudio permite afirmar que en muchas primarias hay esfuerzos para la promoción de la lectura: escuelas cuyo proyecto escolar aspira justamente a mejorar esa dimensión de la formación de sus educandos; aulas con materiales abundantes y diversos de lectura que son utilizados; docentes capacitados y con creencias que podrían sustentar condiciones adecuadas para la formación de lectores avanzados; prácticas diversas que aun en los límites precisos que impone el horario de la jornada escolar sugieren la configuración de múltiples oportunidades de interacción de los alumnos con los textos.

Los resultados de las evaluaciones, sin embargo, hacen ver que esos elementos favorables no están suficientemente extendidos, son recientes o, por cualquier razón, aún no son suficientes para alcanzar los objetivos del Sistema Educativo Nacional. Parece claro también que no puede hablarse de igualdad de oportunidades de aprendizaje, pues el estudio pone en evidencia desigualdades manifiestas en la distribución de los recursos entre las escuelas; las modalidades de primaria que atienden a los alumnos más desfavorecidos son las que menos recursos reciben. Tales desigualdades, por lo demás, coinciden con la forma en que se distribuyen los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Con las limitaciones que conlleva todo intento de categorización de una realidad de suyo compleja, la idea central que este estudio permite adelantar es que las prácticas docen-

tes para la promoción de la lectura no adoptan patrones distintos por modalidad, salvo en la educación privada y las primarias comunitarias. En las demás escuelas hay casi igual número de docentes que dicen emplear prácticas consonantes con enfoques ricos de la enseñanza de la lengua; de docentes que parecen poner más el acento en aspectos formales de la lengua y buscan el desarrollo de competencias comunicativas a través de experiencias de aprendizaje mecánicas y de comprensión superficial de lo leído; y de docentes que se sitúan en puntos intermedios del continuo cuyos extremos se acaban de señalar.

Por otro lado, los factores más importantes que explican las variaciones en las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora, de acuerdo con los resultados de este estudio son la organización del trabajo docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua, y la dotación de recursos de la escuela. Con todo, es evidente una inclinación hacia prácticas orientadas principalmente a desarrollar habilidades de comprensión elementales.

El impacto de las prácticas docentes sobre los niveles de comprensión lectora de los alumnos no se puede establecer a partir de estos hallazgos, pero junto con los resultados de las evaluaciones queda claro que un área de oportunidad para la mejora educativa –junto con la mayor especificación del currículo nacional y el sostenimiento y ampliación de los esfuerzos de actualización docente– está constituida por la mejora de las prácticas pedagógicas.

Los esfuerzos que se han llevado a cabo para dotar de amplias colecciones de libros a las aulas de educación básica son muy positivos y deben continuar, pero complementándolos con apoyos sistemáticos y cercanos a las escuelas y sus docentes para que puedan hacer un uso más productivo y útil de esas bibliotecas. Esto debería ligarse a esfuerzos renovados por me-



jorar las competencias profesionales de los docentes, así como las condiciones escolares que puedan repercutir en la mejor organización de su trabajo, al igual que al diseño y ejecución de proyectos escolares que constituyan realmente un entorno promotor de la lectura.

Una última consideración, en el sentido en que han apuntado otras evaluaciones del INEE: las acciones para mejorar la calidad de la educación deben orientarse en la dirección de fortalecer la oferta educativa, particularmente en aquellos contextos donde la escuela es prácticamente la única opción de la que disponen los niños y jóvenes para acceder a la lectura y el conocimiento.

Al presentar la obra a los lectores, y después de agradecer el trabajo de quienes la hicieron

posible, en especial al personal de la Dirección de Evaluación de Escuelas, quiero destacar que es un ejemplo palpable de la comprensión que tiene el INEE sobre la calidad del sistema educativo, como algo que no se puede juzgar solamente a partir de los resultados de aprendizaje que alcanzan los escolares. Si bien este elemento es fundamental, es importante reiterar que la calidad incluye otras dimensiones, que tienen que ver con las características, organización y funcionamiento de las escuelas, así como con el desempeño de sus principales actores: los maestros.

México, diciembre de 2006
Felipe Martínez Rizo
Director General



CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Descripción del estudio

I.1. El problema de investigación

La comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo. Sin embargo, en nuestro país, las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado los bajos índices bajos de comprensión lectora que alcanzan los alumnos de educación básica.

La evaluación de aprendizajes más reciente del INEE en la educación primaria¹ muestra que 18 por ciento de los alumnos de sexto grado se ubica por debajo del nivel básico de aprendizaje que establece el currículo nacional para la materia de Español y 50.8 por ciento apenas accede al nivel básico. Esta situación es más grave en las modalidades escolares que atienden a poblaciones desfavorecidas, pues no alcanzan el nivel básico de comprensión lectora 47 por ciento de alumnos de escuelas indígenas, 33 de primarias comunitarias y 26 por ciento de escuelas rurales. En el plano internacional, las evaluaciones realizadas por PISA proporcionan información que es también preocupante, ya que 79 por ciento de los alumnos mexicanos de 15 años no son capaces de lograr una comprensión adecuada de los textos que leen.

La preocupación por la comprensión lectora ha motivado a diferentes instancias nacionales a realizar estudios sobre los temas de la lectura y la formación de lectores. Entre ellos destacan la *Encuesta Nacional de Lectura* del Conaculta, la *Encuesta Nacional de Prácticas*

de Lectura SEP-INEGI y el estudio denominado *Formación de lectores avanzados en México*: un proceso en construcción². Estos estudios proporcionan información valiosa sobre los hábitos de lectura de la población, las prácticas de lectura de docentes, alumnos y padres de familia, y el impacto de los programas gubernamentales dedicados a formar lectores avanzados, respectivamente. Sin embargo, para poder contribuir al entendimiento del problema de la comprensión lectora y aportar elementos que permitan tomar decisiones para mejorar los logros de los alumnos, es necesario estudiar la forma en que los docentes desarrollan la comprensión lectora entre sus alumnos y los factores que influyen en las prácticas docentes.

La presente investigación responde a esta necesidad, busca entender la problemática de la baja comprensión lectora desde el trabajo cotidiano que realizan los docentes de primaria en las aulas. Parte de la premisa que la comprensión lectora de los alumnos está fuertemente influenciada por las prácticas docentes en el aula y que la escuela es la instancia más extendida de formación de lectores en el país. A través de este acercamiento se busca también identificar aquellos factores que tienen mayor incidencia en el tipo de prácticas que

¹ INEE. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en educación básica en México*. México.

² Conaculta. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México.

INEGI-SEP. (2006). *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura*. México.

Reimers, F.; Snow, C.; Bonilla, E.; Carrasco, A.; Charria, M.E. & Vargas L. (2006). La formación de lectores avanzados en México: Un proceso en construcción. En Reimers, F. et al. *Aprender Más y Mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: SEP, FCE, ILCE y HGSE.

adoptan los docentes, y de esa forma ofrecer información que sirva a los tomadores de decisiones para implementar medidas que mejoren las prácticas de los profesores.

I.2. Propósito y preguntas de investigación

El estudio tiene como propósito conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas de las escuelas primarias, y ver la relación que éstas guardan con el perfil de los docentes y las condiciones que contextualizan su quehacer en las escuelas.

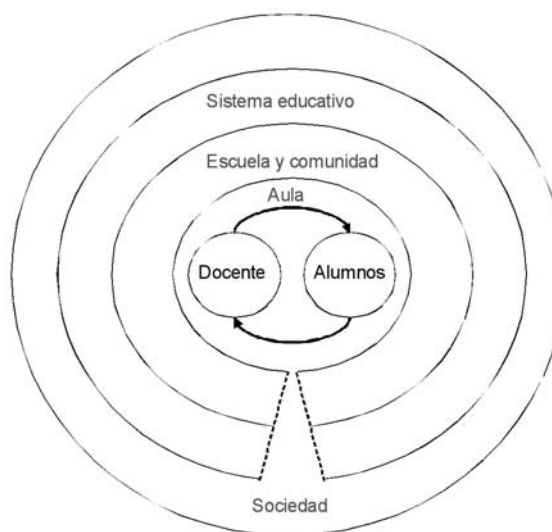
El reporte está organizado en torno a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora prevalecen en las escuelas primarias de México?
- ¿Cuál es el perfil –personal y profesional– de los docentes de primaria en México?
- ¿Qué condiciones escolares y sociales contextualizan las prácticas de los docentes de primaria en México?
- ¿Cómo se relacionan el perfil de los docentes y las condiciones escolares y sociales con las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora?

Para responder a estas preguntas se utiliza una concepción ecológica³ que propone que las prácticas docentes están influenciadas por distintas características contextuales, tal como lo muestra gráficamente la figura I.1. Así, las prácticas docentes se realizan en el aula– representada por el núcleo de la figura– y en interacción con los alumnos; las prácticas son creadas por el docente, y por lo tanto, el perfil docente puede influirlas; y, las prácticas están

mediadas por el contexto escolar y comunitario, el sistema educativo y el contexto social.

FIGURA I.1. CONCEPCIÓN ECOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA



La estructura del reporte responde a la lógica de este modelo, que coincide con las preguntas de investigación. Por ello, se inicia por el núcleo, describiendo en el capítulo II las prácticas docentes para desarrollar la comprensión lectora que prevalecen en la educación primaria, de acuerdo al marco conceptual diseñado para este estudio. Esto da respuesta a la primera pregunta de investigación. El capítulo III aborda el perfil de los maestros, las características personales y profesionales que podrían relacionarse con las prácticas que llevan a cabo en el aula, dando respuesta a la segunda pregunta de investigación. El capítulo IV estudia las condiciones escolares y sociales que enmarcan la labor docente, motivo de la tercera pregunta de investigación. Una vez hecha la descripción de cada una de estas partes, se presentan los resultados de un análisis multivariado en el capítulo V que explica la varia-

³ El modelo está basado en Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimento en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.

ción de las prácticas en función del perfil de los docentes, de las condiciones escolares y de las condiciones sociales de los alumnos, respondiendo a la cuarta pregunta de investigación. Finalmente, el capítulo VI presenta conclusiones y recomendaciones generales.

1.3. Aspectos metodológicos

Para responder a las preguntas del estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, el cual recoge información a través de cuestionarios aplicados a alumnos, docentes, directores e instructores de primaria comunitaria. El diseño del estudio requirió de un desarrollo complejo para vincular las características de la muestra, los instrumentos y las técnicas de recolección de datos para distintos informantes, de forma tal que se diera respuesta a las preguntas que guiaron el estudio. A continuación se detallan cada uno de estos aspectos.

primarias comunitarias y urbanas privadas (ver distribución en tabla I.1). En el nivel de docentes la muestra es representativa de los docentes de primer grado, del grupo de docentes de cuarto y quinto grados, y del grupo de docentes de segundo, tercero y sexto grados (los grupos de docentes se aprecian en la tabla I.1 y más adelante se explican las razones que llevaron a esta agrupación). En el caso de la primaria comunitaria, los docentes no se agruparon por grados dado que esta modalidad es multigrado y, primordialmente, unidocente.

En la conformación de la muestra se incluyeron dos criterios adicionales, sin pretender lograr representatividad para cada uno de ellos. En primer lugar, en la selección de las escuelas urbanas públicas se consideraron aquellas ubicadas en localidades de alta y baja marginación. En segundo lugar, en las escuelas rurales e indígenas se incluyeron tanto escuelas multigrado como escuelas con un docente por

TABLA I.1. MUESTRA POR ESTRATOS

	Modalidad					
	Urbana Pública	Rural pública	Escuelas Indígenas	Primaria Comunitaria	Urbana Privada	Total
Escuelas	215	357	66	138	129	905
Docentes						
1°	463	381	66	0	213	1,123
4° y 5°	428	668	112	0	251	1,459
2°, 3° y 6°	1,383	1,120	201	0	614	3,318
Total	2,274	2,169	379	149	1,078	5,900

1.3.a. Muestra

La muestra del estudio es representativa de escuelas y docentes de primaria en México. La muestra está estratificada en el nivel de escuelas para ser representativa de las instituciones urbanas públicas, rurales públicas, indígenas,

grado. El número de escuelas en la muestra es insuficiente para estimar resultados para escuelas urbanas por grado de marginación de la localidad y para escuelas multigrado indígenas y rurales. Sin embargo, las estimaciones presentadas en el reporte están basadas en una muestra que incluye escuelas urbanas de distinta margi-

nación y escuelas rurales e indígenas multigrado y completas.

El diseño muestral fue proporcional al número de docentes en la escuela, y se llevó a cabo de forma distinta en escuelas de organización completa y en escuelas multigrado:

- Para las escuelas de organización completa se realizó un muestreo bietápico que consistió en seleccionar primero la escuela y, dentro de la escuela, a los docentes. En estas escuelas se siguió una estrategia diferenciada para recoger información de los docentes de los diferentes grados de primaria. En cada escuela se censó a todos los docentes de primer grado y también a los docentes agrupados en segundo, tercero y sexto grados. En el caso de los docentes de cuarto y quinto grados se seleccionó en forma aleatoria un docente de cada grado por escuela. Después, y también de manera aleatoria, se escogieron cinco alumnos de cada uno de los docentes encuestados en cuarto y quinto grados. La decisión de seleccionar un docente de cuarto y otro de quinto grados, y sólo a cinco de sus alumnos, se tomó por criterios económicos, ya que resultaba oneroso encuestar a todos los docentes de estos grados con sus respectivos alumnos.
- En las escuelas multigrado y primarias comunitarias se seleccionaron las escuelas y se llevó a cabo un censo de todos los docentes (o instructores) de cada centro.

La muestra del estudio tiene un nivel de confianza de noventa por ciento y un error de 0.1 para la estimación de las proporciones de las variables correspondientes a docentes y escuelas en todas las modalidades⁴. Tales niveles de confianza se calcularon tomando en consi-

deración que la mayoría de las variables de escuelas y docentes son categóricas.

1.3.b. Instrumentos e Informantes

El estudio recogió información de docentes, alumnos y directores de primaria, así como de instructores de primaria comunitaria. Como se detalla más adelante, se desarrollaron instrumentos modulares para los docentes buscando apegarse a la realidad de las distintas escuelas primarias de México, y se creó un instrumento para los instructores de primaria comunitaria que correspondía con las características de ese servicio.

La información de los docentes se recogió a través de ocho cuestionarios, cuyo contenido se organizó de acuerdo al tipo de escuela y al grado de los docentes (ver figura 2). Los cuestionarios de primero a sexto se aplicaron en escuelas completas, mientras que se crearon cuestionarios específicos para docentes en escuelas multigrado y para instructores de primaria comunitaria.

Las características de los cuestionarios de docentes se resumen en los siguientes puntos:

1. Todos los cuestionarios de docentes (para escuelas completas, multigrado y primaria comunitaria) incluyeron una parte común que indagaba sobre su perfil personal y profesional, la organización del trabajo docente, los apoyos a la docencia, los recursos materiales y las características del aula.
2. Para las escuelas completas se añadieron módulos para cada grado. En primero, cuarto y quinto grados, los cuestionarios de los docentes indagaron sobre las prácticas desarrolladas para promover la comprensión lectora entre los alumnos e incluyeron un módulo destinado a docentes de escuelas indígenas para recolectar información específica de esa modalidad educativa. Los cuestionarios para docentes de segundo, tercero

⁴ Las escuelas indígenas son la única excepción, dada la pérdida de información que ocurrió, debido principalmente al paro de labores en Oaxaca. Las estimaciones para estas escuelas tienen un nivel de confianza de noventa por ciento, mientras que el error oscila entre .037 y .192 dependiendo de la variable que se trate.

FIGURA I.2. INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR DOCENTES DE ACUERDO AL GRADO QUE IMPARTEN Y AL TIPO DE ESCUELA

Parte común – Perfil docente – Organización del trabajo docente – Apoyos a la docencia – Recursos materiales – Características del aula	1°	Comprensión lectora	Módulo de escuelas indígenas
	2°	Clima escolar	
	3°	Clima escolar	
	4°	Comprensión lectora	Módulo de escuelas indígenas
	5°	Comprensión lectora	Módulo de escuelas indígenas
	6°	Clima escolar	
	Instructores comunitarios	Comprensión lectora	
	Multigrado	Comprensión lectora para 1 °	Módulo para escuelas indígenas
		Comprensión lectora para 4 ° y 5 °	

y sexto grados, recogieron datos sobre el clima escolar de los centros educativos.

3. En las escuelas multigrado, los cuestionarios para docentes recogieron información sobre prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en primero, cuarto y quinto grados. Además, incluyeron el módulo de escuelas indígenas. Los docentes respondieron solamente las partes del cuestionario que correspondían a los grados que impartían, y solamente los docentes de escuelas indígenas contestaron el módulo para tal modalidad.
4. El cuestionario para instructores de primaria comunitaria incluía, además de los datos del perfil, preguntas sobre las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Cabe mencionar que se excluyó la medición del clima escolar en las escuelas multigrado y las

primarias comunitarias porque la medición de este constructo fue formulada solamente para escuelas completas con un director y al menos un docente por grado.

Como se detalló en el apartado de la muestra, para el presente estudio se recogió información de alumnos de cuarto y quinto grados de primaria. Esto se hizo mediante un cuestionario único que se aplicó en ambos grados. El cuestionario incluía preguntas sobre las características socioculturales de los alumnos y sobre las prácticas que desarrollan los docentes encuestados. La información recolectada a través de los alumnos sirvió para contextualizar los resultados del estudio y para contrastar las opiniones de docentes y alumnos en torno a las prácticas docentes.

El estudio recogió información sobre las condiciones de la escuela, la participación en

distintos programas y las características del alumnado mediante una entrevista a los directores e instructores de primaria comunitaria⁵.

En suma, la información para este estudio se reveló a través de cuestionarios o encuestas, utilizándose tres técnicas distintas de recolección. Los cuestionarios para docentes e instructores de primaria comunitaria fueron autoaplicados.

Se realizó una entrevista estructurada a los

I.3.c. Proceso de obtención de resultados

El proceso para la obtención de resultados se dividió en las seis etapas que se señalan a continuación:

1. Diseño inicial, realizado entre septiembre y diciembre del 2005.
2. Estudio piloto para probar los instrumentos, que tuvo lugar el 26 de enero de 2006⁶.

TABLA I.2. INSTRUMENTOS POR INFORMANTE Y MODALIDAD EDUCATIVA

Tipo de instrumento	Informantes	Organización Completa	Multigrado	Primaria Comunitaria
Cuestionario auto-administrado	Docentes de 1 °	X		
	Docentes de 2 °	X		
	Docentes de 3 °	X		
	Docentes de 4 °	X		
	Docentes de 5 °	X		
	Docentes de 6 °	X		
	Docentes de Escuelas Multigrado		X	
	Instructores Comunitarios			X
Entrevista estructurada	Directores e instructores comunitarios	X	X	X
Cuestionario dirigido	Alumnos de 4 ° grado	X	X	X
	Alumnos de 5 ° grado	X	X	X

directores e instructores de primaria comunitaria. La información de los alumnos se recolectó mediante un cuestionario dirigido por el aplicador al grupo de alumnos seleccionado en cada escuela. Un resumen de las técnicas de recolección utilizadas por cada tipo de informante puede observarse en la tabla I.2:

3. Ajuste de instrumentos, de febrero a abril de 2006.
4. Recolección de información definitiva, que se llevó a cabo el día 24 de mayo de 2006.

⁵ En la modalidad educativa de primaria comunitaria no existe la figura de director, el instructor comunitario realiza sus funciones.

⁶ Para la muestra piloto las escuelas se estratificaron por entidad y modalidad. La modalidad se refiere a escuelas: urbanas públicas, privadas, rurales públicas, indígenas y primaria comunitaria. Las entidades que formaron parte de la muestra piloto fueron aquellas que representaban casos extremos respecto a sus características socioeconómicas: Tabasco, Michoacán, Veracruz, Coahuila, Distrito Federal y Guerrero.

5. Captura y validación de datos, de junio a agosto de 2006.
6. Análisis y preparación del reporte final, de septiembre a diciembre de 2006.

1.3.d. Alcances y limitaciones

Tres son las contribuciones centrales de este estudio. En primer lugar, abona para entender mejor el problema del bajo desempeño en comprensión lectora de los alumnos mexicanos desde la perspectiva de las prácticas de los docentes, algo que hasta el momento no se había logrado realizar en México con una muestra nacional representativa. En segundo lugar, al explicar las prácticas docentes en función de una serie de factores susceptibles de influencia desde la política educativa, el estudio ofrece información sobre las posibles medidas que pueden ser más efectivas para mejorar las prácticas docentes. En tercer lugar, el estudio ofrece una base empírica para documentar la realidad de las escuelas primarias del país en cuanto a las prácticas docentes, el perfil de los maestros, así como las condiciones escolares y sociales que enmarcan el quehacer docente.

Si bien el enfoque cuantitativo seguido por el estudio permite ofrecer un panorama general de la educación primaria en el país, esto puede ser una limitación en lo que se refiere al estudio de las prácticas docentes. Ello porque las prácticas docentes, como lo muestra la concepción ecológica, son dinámicas, siguen una secuencia y se retroalimentan de los resultados logrados por los alumnos, y el enfoque cuantitativo impide ver con claridad estos procesos.

La falta de representatividad de las escuelas urbanas por grado de marginación de la localidad y de las escuelas multigrado es también una limitación del estudio. Como se señaló anteriormente, se utilizaron los criterios de marginación y organización escolar para seleccionar a las escuelas de la muestra. Sin em-

bargo, la muestra no estratificó a las escuelas por marginación ni por el tipo de organización, por lo que los resultados no permiten predicar sobre la situación que se vive en tales centros educativos. Esto impide dar cuenta de la variación que puede existir entre escuelas de una misma modalidad en relación con el grado de marginación o con la organización escolar. Una muestra representativa por grado de marginación y de escuelas multigrado habría dado una panorámica más rica del complejo sistema de educación primaria en México.

Preguntar a los docentes sobre sus propias prácticas podría verse como una limitación del estudio, pues las respuestas de los docentes podrían reflejar sus comprensiones sobre lo que es deseable que realicen, más que sus prácticas reales. Para atender esta limitación, se partió de un supuesto y se tomaron dos medidas adicionales. El estudio confía en las respuestas de los docentes, y este es el supuesto inicial. La confianza en tales respuestas es plausible dadas las características del estudio, donde los docentes respondían de forma anónima y los resultados del estudio no tienen consecuencias directas sobre los informantes. La primera medida fue diseñar un cuestionario en el que los docentes pudieran distinguir lo que les gustaría hacer si tuvieran las condiciones propicias y lo que hacen dadas sus condiciones reales de trabajo. A través de esta estrategia se daba la oportunidad a los docentes de separar lo socialmente deseable de lo que ellos hacen en las aulas. La segunda medida consistió en contrastar las respuestas de docentes y alumnos acerca de las prácticas para promover la comprensión lectora, lo que arrojó como resultado un aceptable margen de coincidencia entre las opiniones de ambos informantes.

Así, a través de este estudio se hace una contribución a la comprensión de las prácticas que tienen lugar dentro de las aulas de

las primarias mexicanas para el desarrollo de la comprensión lectora, que permitirá tomar decisiones de política educativa y que correspondan a los docentes, directores y supervisores, aspirando a que en conjunto fomenten la realización de prácticas más efectivas para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora entre los alumnos. Finalmente, este es-

tudio sirve como base para futuras indagaciones que busquen profundizar el conocimiento sobre las prácticas docentes dentro del aula a través de acercamientos cualitativos, y para otros estudios cuantitativos que exploren la relación entre las prácticas docentes y los resultados de los alumnos en comprensión lectora.



CAPÍTULO II

PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora

En este capítulo se estudian las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora, que representan el núcleo de la actividad educativa en el modelo ecológico que organiza esta investigación. Cabe recalcar que la aproximación a la realidad del aula se realiza desde una perspectiva principalmente empírica, sin pretensiones de hacer aportes al campo teórico. Sin embargo, el estudio se basa en algunos conceptos teóricos para clasificar las prácticas, de forma tal que se pueda estudiar lo que sucede en el salón de clase.

En el terreno conceptual se identificaron primordialmente dos formas de concebir y desarrollar la comprensión lectora. Una, que aquí se ha denominado comprensiva, que se apega a los principios del enfoque comunicativo funcional de la lengua, promueve la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y enfatiza las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído. Otra, que se denomina procedimental, y se basa en los conocimientos intuitivos derivados de las situaciones de enseñanza sin un entendimiento claro del proceso de adquisición y desarrollo de la cultura escrita. En el terreno de la práctica docente esta polaridad es matizada por puntos intermedios debido a que los profesores utilizan distintos tipos de prácticas de acuerdo a las situaciones que enfrentan y los medios con que cuentan.

Las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora se analizan distinguiendo dos grupos de maestros: a los docentes de primer grado y, el otro, constituido por los docentes de cuarto y quinto grados. Se estudia a los maestros de primer grado por tratarse del

periodo en el que los niños inician formalmente el aprendizaje de la lengua escrita. El estudio de los docentes de cuarto y quinto grados permitirá identificar las prácticas en grados avanzados de la educación primaria y hacer comparaciones entre los grados. En la mayor parte del capítulo no se desagregan los datos por modalidad educativa, solamente se presenta por separado la información de la primaria comunitaria debido a que fue esta modalidad la que presentó diferencias importantes en las prácticas para desarrollar la comprensión lectora, en relación con el resto de modalidades.

Los resultados indican que los docentes de primaria mezclan prácticas procedimentales y comprensivas al promover la enseñanza en las aulas, aunque hay una ligera tendencia hacia lo procedimental. La mezcla de las prácticas, que podría atribuirse a la intención de atender las necesidades diversas de aprendizaje de los alumnos, pareciera no seguir este criterio, ya que los docentes recurren a prácticas similares tanto en primero como en cuarto y quinto grados. Además, los docentes reconocen que requieren saber más sobre la manera en que los alumnos se vuelven lectores. También, se percibe que los recursos de lectura como las Bibliotecas del Aula y los libros de texto son materiales esenciales en la práctica docente –especialmente los primeros– los cuales ofrecen oportunidades para que los alumnos de escasos recursos se enfrenten a una amplia gama de textos.

Para el caso de las primarias comunitarias, los hallazgos muestran que los instructores en esa modalidad llevan a cabo prácticas más procedimentales que los docentes en otros tipos

de primaria. Las actividades en el aula y las de tarea que implementan con mayor frecuencia los instructores comunitarios se encaminan a ejercitar la comprensión elemental del sentido literal de los textos. En cuanto a la promoción de actividades de lectura y la evaluación, los instructores realizan actividades de corte más comprensivo en comparación con sus colegas de otras modalidades escolares.

El capítulo se organiza en cinco secciones. La primera describe el marco conceptual que guía el análisis de la información. La segunda estudia algunas de las concepciones docentes sobre el desarrollo de la comprensión lectora. La tercera analiza las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. La cuarta parte clasifica a los docentes según sus prácticas usando índices compuestos. La última sección presenta las conclusiones del capítulo.

II.1 Marco conceptual

La aproximación al desarrollo de la comprensión lectora cambió alrededor de los años setenta. Antes de esta época se pensaba que los alumnos llegaban a la primaria sin conocer la lengua escrita y con poco desarrollo en la expresión oral; que la lengua escrita se adquiría cuando se lograba que los niños comprendiesen que cada fonema corresponde a una grafía y así fuesen capaces de descifrar un texto; que este proceso se producía en un lapso corto de tiempo alrededor de los seis o siete años de edad; y, finalmente, que la afirmación de la lectura en los años posteriores se daba mediante ejercicios de copia, repetición, dictado, descifrado de textos y respuesta a cuestionarios, todo ello complementado por la información gramatical que enseñaba el docente.

Después de los años setenta aparece la investigación que propone un enfoque comunicativo y funcional de la lengua, dentro del cual se enmarca el desarrollo de la comprensión

lectora. Desde este enfoque se concibe que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que empieza a edad muy temprana y se extiende a lo largo de la vida; también supone que en la sociedad actual llena de estímulos escritos a los niños, éstos llegan a la escuela siendo hablantes competentes y con algún tipo de conocimiento e hipótesis sobre la lengua escrita; que el descubrimiento de la correspondencia sonoro-gráfica es solamente el primer paso para dominar la lengua escrita; y, lo más importante, que para que los alumnos encuentren el significado de lo que leen y puedan expresarse coherentemente por escrito, es necesario que desarrollen procesos intelectuales complejos a la par de reforzar y usar adecuadamente sus conocimientos sobre la lengua escrita⁷.

El cambio de enfoques sobre la lectura implica que ésta ahora se entiende como un proceso que va mucho más lejos que el desciframiento de signos. Al revisar las definiciones actuales de lectura que se hacen desde el campo teórico, se percibe que a la actividad de leer siempre subyace la comprensión de lo que se lee. En general, las definiciones de lectura hacen hincapié en la interacción del lector con el texto y en la construcción de significados⁸.

⁷ Martínez, A.; Vásquez, X; Yncán, M.; Praga, M. e R. Inclán (2000). El enfoque comunicativo y funcional de la lengua. Algunos aspectos teóricos. En SEP. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: lecturas*. México: Programa Nacional de Actualización Permanente.

⁸ Por ejemplo, para Ferreiro "La lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados"; para Carrasco "Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura"; finalmente, según la Asociación In-

Por lo tanto, con base en las definiciones actuales de lectura, en este documento se entiende la comprensión lectora como un proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee. Además, las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora son entendidas como las actividades que organiza el docente para ofrecer a los alumnos oportunidades de interacción con los textos y de construcción de significados a partir de lo leído.

En el ámbito de esta investigación se estudian dos aspectos de la labor docente con respecto al desarrollo de la comprensión lectora. El primero y más importante son las prácticas docentes, clasificando aquellas que corresponden al enfoque comunicativo y funcional como comprensivas, y a las que se centran en ejercicios con limitada búsqueda de significados como procedimentales. Las prácticas comprensivas son las que se orientan a desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y fomentan el uso de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector. Las prácticas procedimentales son las que se enfocan en una transferencia de información del texto al lector que es caracterizada por ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como por el énfasis en los aspectos formales de la lengua a través de actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa.

El segundo aspecto bajo análisis, que sirve como contexto de las prácticas, son las concep-

ciones de los docentes acerca del desarrollo de la comprensión lectora. Éstas son ideas acerca de cómo se desarrolla la comprensión lectora, y constituyen teorías de acción o modelos explicativos que los docentes utilizan como guía para sus prácticas en el aula. Siguiendo las definiciones expuestas en el párrafo anterior, las concepciones de los docentes también se clasifican en comprensivas o procedimentales.

A continuación se presentan algunas de las prácticas comprensivas que se recomiendan para promover el aprendizaje de la lengua escrita y la comprensión lectora, en particular en la educación primaria, y que sirvieron de guía para catalogar las prácticas docentes en este trabajo⁹:

- Experiencias diarias de lectura al niño y lectura independiente de historias interesantes y significativas, y de textos informativos.
- Programa de estudios balanceado que incluya instrucción sistemática del código con actividades de lectura y escritura significativas.
- Oportunidades diarias y apoyo del docente para leer y escribir varios tipos de textos con propósitos diversos incluyendo historias, listas, mensajes a otros, poemas, reportes y respuestas (reacciones a la literatura).
- Oportunidades para trabajar en pequeños grupos, para realizar instrucción focalizada y trabajos colaborativos de reflexión sobre la lectura con otros niños.
- Oportunidades diarias de realizar inferencias sobre la lectura y conectar el conocimiento previo de los alumnos con el material leído.
- Un currículum intelectualmente desafiante e interesante que expanda el conocimiento del mundo y del vocabulario.
- Realizar adaptaciones de estrategias pedagógicas u ofrecer instrucción individualiza-

ternacional de la Lectura "La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura". Las definiciones se obtuvieron de: Carrasco, A. (2006) *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Consejo Puebla de Lectura A.C.

⁹ NAEYC. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
Martínez, A. et al., Op. Cit.

da si el niño no logra el avance deseado en lectura o cuando se trabajen estrategias de lectura y escritura avanzadas.

En contraste, las prácticas procedimentales se abocan a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos, sin involucrar habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados. Dichas prácticas, como las que se listan a continuación, han sido consideradas como inadecuadas para la promoción de la comprensión lectora desde la teoría y la práctica¹⁰:

- El trabajo aislado de habilidades básicas mediante la repetición y la práctica, como en el caso del uso de libros y hojas de actividades.
- Ejercicios de repetición para memorizar las correspondencias sonoro-gráficas.
- Copia y dictado de información literal como estrategia recurrente de enseñanza.
- Responder a cuestionarios que exigen al alumno extraer información literal de un texto.
- Actividades que enfatizan la dicción de la lectura en voz alta por encima de la comprensión del texto.
- Lectura de fragmentos de textos que no ofrecen al alumno la oportunidad de entender el mensaje y significado del texto.
- Las actividades que enfatizan de manera descontextualizada la memorización de información gramatical y de reglas ortográficas.

A partir del análisis conceptual de las prácticas y de una serie de análisis empíricos con técnicas estadísticas,¹¹ se conformó un índice que expresa un continuo sobre la utilización de las prácticas docentes para el desarrollo de la

comprensión lectora en un rango que va desde comprensivas hasta procedimentales. De esta manera, la conformación de este índice tuvo dos propósitos, por una parte, que fuese una medida sintética de la práctica docente, y a la vez que se estableciera un continuo entre prácticas comprensivas y procedimentales. Se generaron índices por separado para los docentes de primer grado y para el grupo de docentes de cuarto y quinto grados.

Según la preferencia en la utilización de cierto tipo de prácticas, se clasificó a los docentes en cuatro perfiles:

1. *Comprensivo*: docentes que evidenciaron las prácticas más comprensivas dentro de la muestra de docentes del estudio.
2. *Comprensivo-mixto*: docentes que desarrollan prácticas comprensivas principalmente, y las combinan con algunas prácticas procedimentales.
3. *Procedimental-mixto*: docentes que desarrollan primordialmente prácticas procedimentales, combinándolas con algunas prácticas comprensivas.
4. *Procedimental*: docentes que evidenciaron las prácticas más procedimentales dentro de la muestra de docentes del estudio.

La categorización de las prácticas de este estudio debe verse de manera ecuánime en función de los métodos utilizados en esta investigación. La metodología de estudios como éste obliga a optar por clasificaciones que, si bien son adecuadas teórica y empíricamente, reflejan sólo una parte del complejo fenómeno bajo estudio. Por ello, la clasificación de algunas prácticas podría variar dependiendo de su objetivo, la frecuencia de uso, la combinación con otras prácticas y el nivel de desarrollo lector de los alumnos. Sin embargo, la estrategia de encuesta no captura tales aspectos en su totalidad, lo que debe considerarse al interpretar los resultados de esta investigación.

¹⁰ NAEYC. Op. Cit.
Martínez, A. et al., Op. Cit.

¹¹ Se utilizó el análisis factorial para identificar las agrupaciones empíricas de las variables. Ver el detalle de la conformación del índice en Anexo I.

A lo largo del capítulo, se utilizan dos ejes transversales en el análisis de las prácticas. El primer eje es la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos. Los docentes deben adaptar sus prácticas a éstas y por ello, en ocasiones requieren combinar prácticas comprensivas con procedimentales. El segundo eje del análisis es el proceso de desarrollo lector, lo que implica que las prácticas que pueden clasificarse como comprensivas para quienes se inician en la lectura pueden catalogarse como procedimentales al realizarse con alumnos más avanzados en su desarrollo lector¹².

II.2. Las concepciones, un marco de referencia para entender las prácticas docentes

Las concepciones de los docentes –entendidas como saberes y creencias– sobre la comprensión lectora enmarcan las prácticas de los docentes¹³. En esta parte se estudian tres tipos de creencias de los docentes distinguiendo entre los docentes de primero y los de cuarto y quinto grados. Primero se abordan las concepciones sobre la forma en que los alumnos adquieren la lengua escrita y se hacen lectores; posteriormente se revisan algunas creencias sobre las actividades que contribuyen a la formación de lectores; y, por último, se examinan las creencias sobre las causas del bajo desempeño de los alumnos mexicanos en el ámbito de la comprensión lectora.

El primer aspecto que se analiza son las creencias sobre la adquisición de la lengua escrita entre los docentes de primer grado. Estas creencias se encuentran listadas en la tabla II.1,

clasificándolas en la primera columna como P si es procedimental y C si es comprensiva.

Los resultados de la tabla II.1 muestran que hay creencias divididas entre los docentes acerca de la adquisición de la lengua escrita, aunque se percibe una ligera tendencia hacia la concepción comprensiva. Por ejemplo, la mitad de los docentes piensa que presentar a los alumnos distintos tipos de letras puede causarles confusión, pero la otra mitad de los docentes piensa lo contrario. También se aprecia que una tercera parte de los maestros piensa que debe corregirse a los alumnos que no pronuncian correctamente grupos de palabras con “r” o “l” porque corren el riesgo de no desarrollar las habilidades de escritura; sin embargo, el setenta por ciento rechaza esta afirmación. Asimismo, el 58 por ciento está de acuerdo que la confusión de letras de igual fonema pero de distinta grafía como c/q/k, es una demostración avanzada del principio alfabético de la lengua, pero cerca del cuarenta por ciento está en desacuerdo con esta afirmación. Por último, cerca de dos terceras partes de los docentes consideran importante la memorización de nombres y fechas, lo que constituye una creencia de tipo procedimental. Así, estos hallazgos muestran que las creencias de los docentes de primer grado están divididas en comprensivas y procedimentales.

Al indagar sobre los criterios de repetición en primer grado se observó también una división de las creencias de los docentes. Por ejemplo, el 44 por ciento de los docentes piensa que si los alumnos no aprendieron la mecánica de la escritura deben ser retenidos en primer grado, pero el 56 por ciento manifiesta lo contrario. También, el 37 por ciento de docentes está de acuerdo con que los alumnos repitan año si muestran retraso en habilidades académicas, pero 63 por ciento se opone a tal idea.

En suma, entre los docentes de primer grado se perciben creencias divididas en lo

¹² Carrasco A., Op. Cit., (2006), señala que no hay una sola manera de hacerse lector, sino distintos caminos para lograrlo. Sin embargo, señala que es necesario reconocer las trayectorias lectoras para favorecer su desarrollo.

¹³ Ibíd.

que se refiere a la adquisición de la lengua escrita. En términos globales, cerca de la mitad de los docentes tiene creencias comprensivas y la otra mitad procedimentales. De hecho, es probable que los docentes tengan una yuxtaposición de creencias comprensivas y procedimentales sobre la forma en que los niños adquieren la lengua escrita.

Enseguida se revisan algunas creencias sobre actividades para promover la comprensión lectora entre los alumnos. El análisis se basa en el supuesto de que para desarrollar alumnos lectores son necesarias al menos tres condiciones: que los alumnos se enfrenten a libros diferentes, que practiquen regularmente la lectura y que decidan sobre sus gustos y sus preferencias lectoras.¹⁴

TABLA II.1. CREENCIAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA, 1º GRADO

Clasif.	Creencia	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
		%			
P	Presentar a los alumnos distintos tipos de letra antes de que consoliden sus conocimientos sobre la lengua escrita puede causarles confusión	13.5	37.3	34.0	15.1
P	Los alumnos que en primer grado todavía no pronuncian correctamente algunos grupos de sonidos con “r” o “l”, como en “trailer” y “aplausos”, no podrán adquirir las habilidades básicas para la escritura, a menos que se corrija su pronunciación	8.1	22.5	45.5	23.9
C	Cuando un alumno en primer grado escribe “ciero” en lugar de “quiero” está demostrando un conocimiento avanzado del principio alfabético de la escritura	11.4	47.0	31.0	10.6
P	El recuerdo de hechos, nombres y fechas es parte fundamental de la comprensión lectora	15.9	48.2	27.2	8.6
P	Los alumnos que muestran inmadurez social deben ingresar a primer grado un año después de la edad requerida	5.6	14.5	54.5	25.4
P	Los alumnos que al final del ciclo escolar muestran retraso en habilidades académicas deben ser retenidos en primer grado	8.1	28.6	49.5	13.8
P	Los alumnos que al final del ciclo escolar no lograron aprender la mecánica de la lectura y escritura deben ser retenidos en primer grado	12.6	32.6	42.4	12.4

¹⁴ Ibíd.

Los docentes piensan que la lectura de elección libre de los alumnos debe ser limitada. En la tabla II.2, se aprecia que más de dos terceras partes de los docentes, tanto de primero como de cuarto y quinto grados, opinan que los alumnos deben tener menos de treinta minutos de lectura libre diaria. Por el contrario, una cuarta parte de los docentes cree que este tiempo debe exceder los treinta minutos.

La distribución de las creencias entre modalidades educativas es similar, aunque se aprecia una mayor inclinación hacia la idea de dar más tiempo de lectura libre entre los docentes de escuelas indígenas. Por otro lado, la comparación entre los grados no revela diferencias importantes, lo que significa que entre los docentes de primero y del grupo de cuarto y quinto grados existe una concepción similar sobre el tiempo de lectura libre que deben realizar los alumnos, no obstante las diferencias en la etapa del desarrollo lector en que se encuentran éstos¹⁵.

Otra condición para formar lectores es que los alumnos se enfrenten a distintos tipos de texto¹⁶. Los resultados de las gráficas II.1 y II.2 permiten apreciar que la mayoría de los docentes coincide con esta idea, pues indican que los alumnos deben enfrentarse tanto a textos literarios como informativos en proporciones balanceadas.

Entre los maestros de primer grado, cerca del cuarenta por ciento de los docentes favorece la exposición balanceada a textos informativos y literarios, con algunas variaciones por modalidad, como lo refleja la gráfica II.1. Sin embargo, cerca de una cuarta parte de los docentes de primer grado opina que la combinación de textos debe ser de ochenta por ciento literarios y veinte por ciento informativos –con la excepción de los docentes en escuelas indígenas. Esto revela cierta preferencia por los textos literarios al iniciar a los alumnos en la lectura, y contrasta con las creencias de los docentes de cuarto y quinto grados, como se verá enseguida.

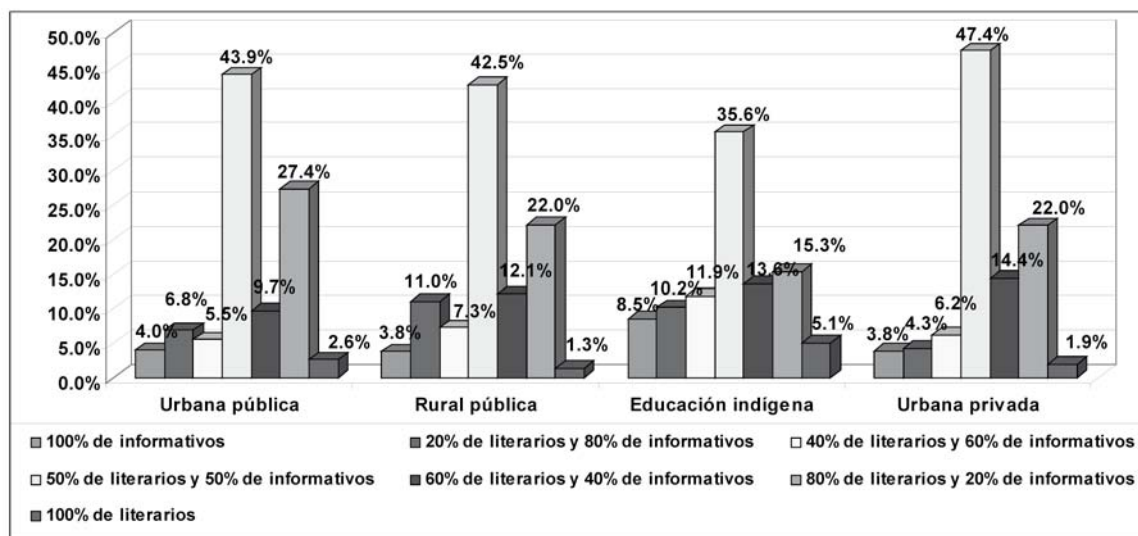
¹⁵ En este documento se realizan dos tipos de contrastes usando pruebas de hipótesis de Ji cuadrada. Por un lado, siempre se compara el mismo grado –o grupo de grados– a través de distintas modalidades o tipos de escuelas, para ver si la distribución de las respuestas difiere de una modalidad a otra. El segundo tipo de hipótesis compara los grados al interior de una misma modalidad, y se utiliza únicamente cuando interesa conocer si existen diferencias en la distribución de las respuestas entre los distintos grados de un mismo tipo de escuela. Todas las diferencias que se citan en el documento son estadísticamente significativas con un valor de $p=0.05$, salvo que se señale lo contrario en el texto.

¹⁶ *Ibíd.*

TABLA II.2. CREENCIAS SOBRE TIEMPO DE LECTURA DIARIA DE ELECCIÓN LIBRE QUE DEBERÍAN TENER LOS ALUMNOS

	Modalidad				Total
	Urbana pública	Rural pública	Educación indígena	Urbana privada	
1° grado					
%					
15 minutos o menos	12.6	9.1	6.8	14.8	10.5
Entre 15 y 30 minutos	63.3	61.1	61.0	67.6	62.3
Entre 30 y 60 minutos	21.5	27.3	25.4	15.2	24.2
Más de una hora	2.6	2.4	6.8	2.4	3.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
4° y 5° grados					
15 minutos o menos	11.4	8.5	8.0	8.5	9.6
Entre 15 y 30 minutos	66.0	59.5	62.7	67.4	62.9
Entre 30 y 60 minutos	20.5	28.7	18.5	22.6	23.9
Más de una hora	2.1	3.3	10.8	1.5	3.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

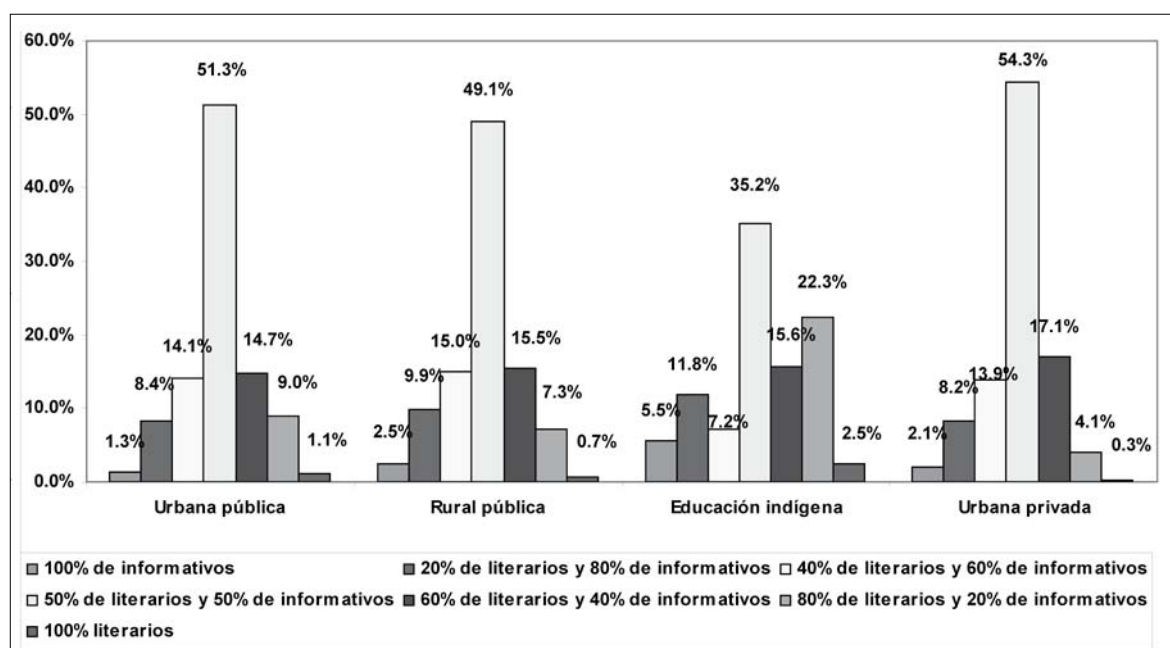
GRÁFICA II.1. CREENCIAS SOBRE EL PORCENTAJE DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS QUE DEBERÍAN UTILIZARSE PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA, 1° GRADO



Prácticamente la mitad de los docentes de cuarto y quinto grados están a favor de presentar a los alumnos textos literarios e informativos en proporciones similares. Sin embargo, los docentes de escuelas indígenas son los únicos que muestran una tendencia diferente, en la que sólo el 35 por ciento apoya la idea de pre-

sentar igual proporción de textos y una cuarta parte está de acuerdo con exponer a sus alumnos principalmente a textos literarios, como se ve en la gráfica II.2. Esto puede ser reflejo de una adaptación que los docentes de tal modalidad consideran necesaria para fomentar la lectura entre los alumnos indígenas.

GRÁFICA II.2. CREENCIAS SOBRE EL PORCENTAJE DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS QUE DEBERÍAN UTILIZARSE PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA, 4° Y 5° GRADOS



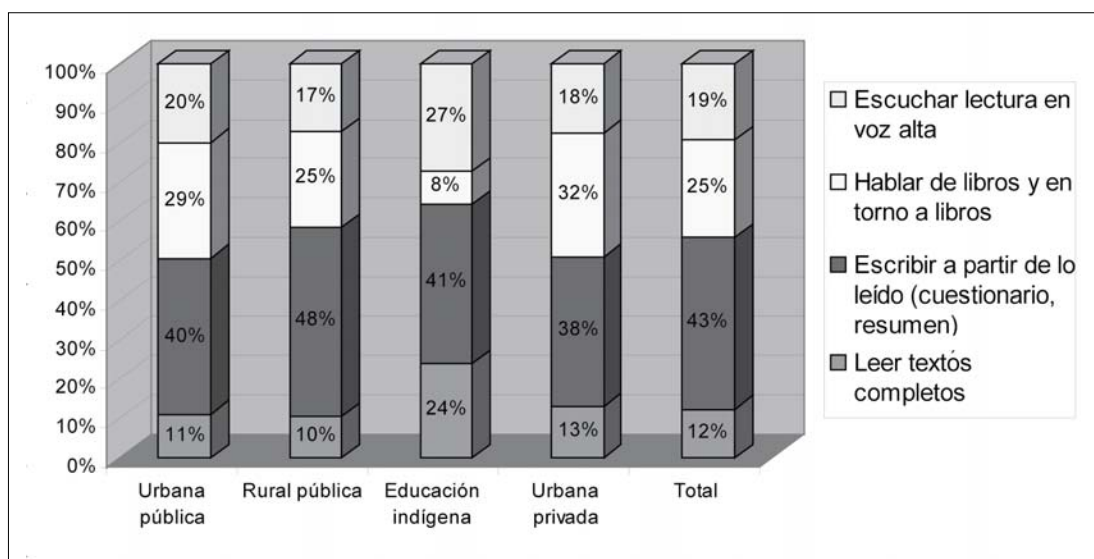
En el marco de esta investigación se indagó sobre las actividades que los docentes consideran importantes para promover la comprensión lectora. Se catalogaron como comprensivas las experiencias de leer textos completos y de hablar de libros y en torno a los libros, mientras que se clasificaron como procedimentales la experiencia de escribir un resumen o contestar un cuestionario a partir de lo leído y escuchar lectura en voz alta.

Las respuestas de los docentes de primer grado sugieren una cierta tendencia procedimental en sus creencias sobre las actividades para desarrollar la comprensión lectora. Como se observa en la gráfica II.3, cerca del cuarenta por ciento de los docentes piensa que contestar un cuestionario o hacer un resumen es la actividad que más fomenta la comprensión lectora. Sin embargo, dichas actividades están comúnmente asociadas a la extracción del contenido literal de un texto y no necesaria-

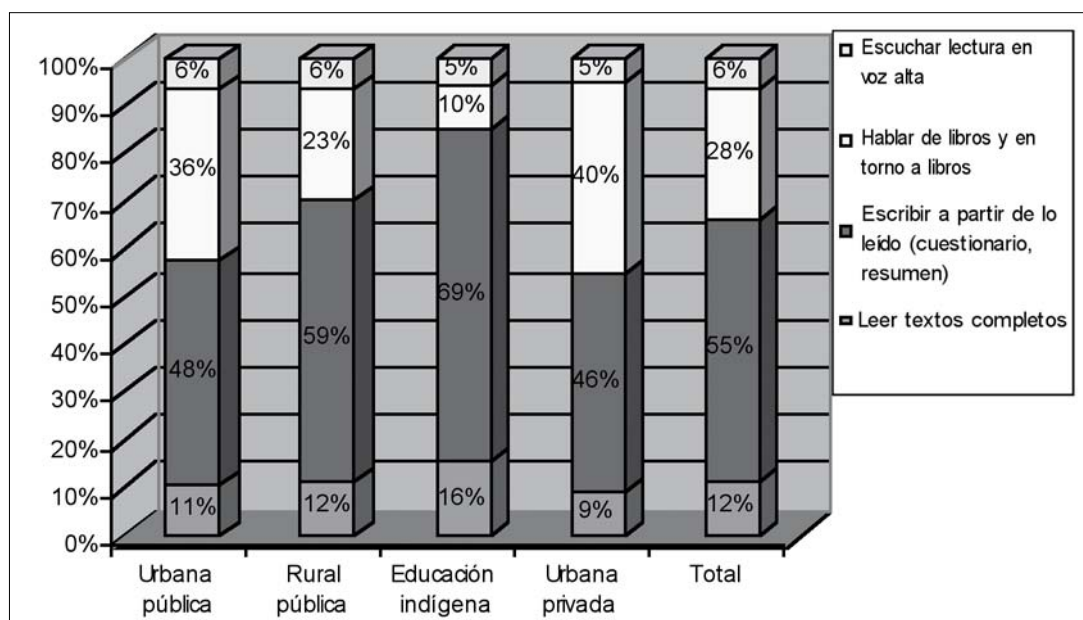
mente promueven la interacción con el texto y la construcción de significados. Por otro lado, es bajo el porcentaje de docentes que cree que la lectura de textos completos es importante para desarrollar la comprensión, siendo esta experiencia crucial para comprender el mensaje de un texto.

Las creencias de los docentes de cuarto y quinto grados con respecto a las actividades para desarrollar la comprensión lectora denotan también una tendencia procedimental. Como se aprecia en la gráfica II.4, más de la mitad de los docentes piensa que ejercicios como contestar cuestionarios o hacer resúmenes a partir de lo leído son las actividades que más promueven la comprensión lectora. De forma similar a lo encontrado con los docentes de primer grado, pocos maestros de cuarto y quinto grados opinan que leer textos completos sea la actividad más importante para desarrollar la comprensión lectora.

GRÁFICA II.3. ACTIVIDAD MÁS IMPORTANTE PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA ENTRE SUS ALUMNOS, 1º GRADO



GRÁFICA II.4. ACTIVIDAD MÁS IMPORTANTE PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA ENTRE SUS ALUMNOS, 4° Y 5° GRADOS



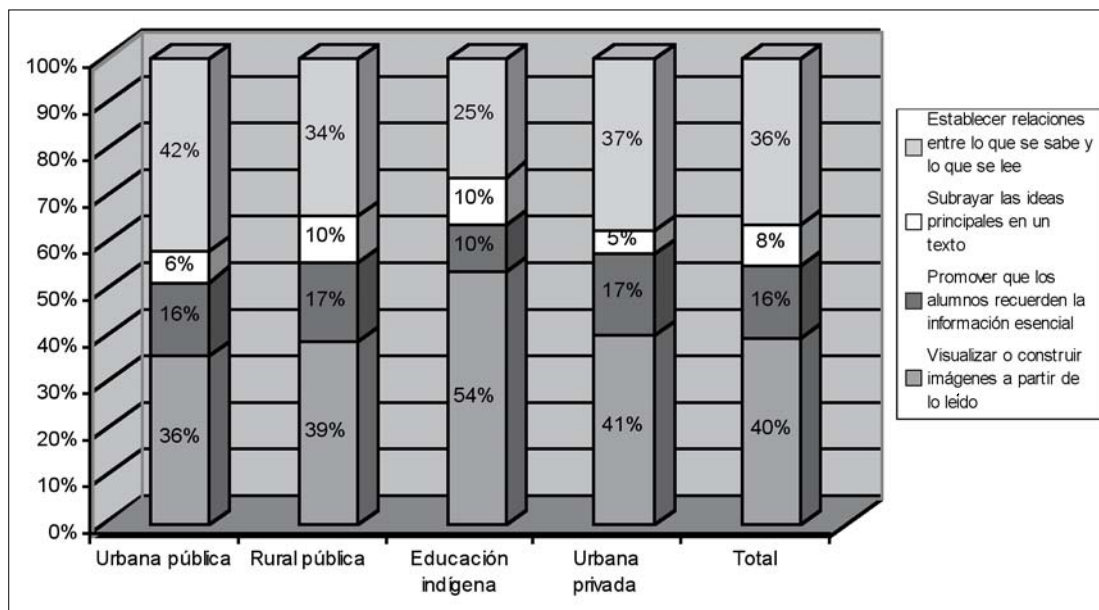
Las estrategias lectoras son acciones de procesamiento de información que los lectores realizan para construir significados mientras leen y/o para restituirlos¹⁷. De las cuatro estrategias lectoras que se presentan, dos se clasificaron como procedimentales (subrayar y memorizar) y dos como comprensivas (establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee y visualizar y construir imágenes).

La mayoría de los docentes de primer grado cree que las estrategias de corte comprensivo son las más útiles para promover la

comprensión lectora. En el gráfico II.5 se observa que tres cuartas partes de los docentes de primer grado opinan que las estrategias comprensivas de establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee, o la evocación de escenarios reales o imaginarios durante la lectura son las más útiles para promover la comprensión lectora. Llama la atención las creencias de los docentes en escuelas indígenas, donde el ochenta por ciento de los docentes de primer grado se apegan a las estrategias comprensivas de promoción de la lectura.

¹⁷ Ibíd.

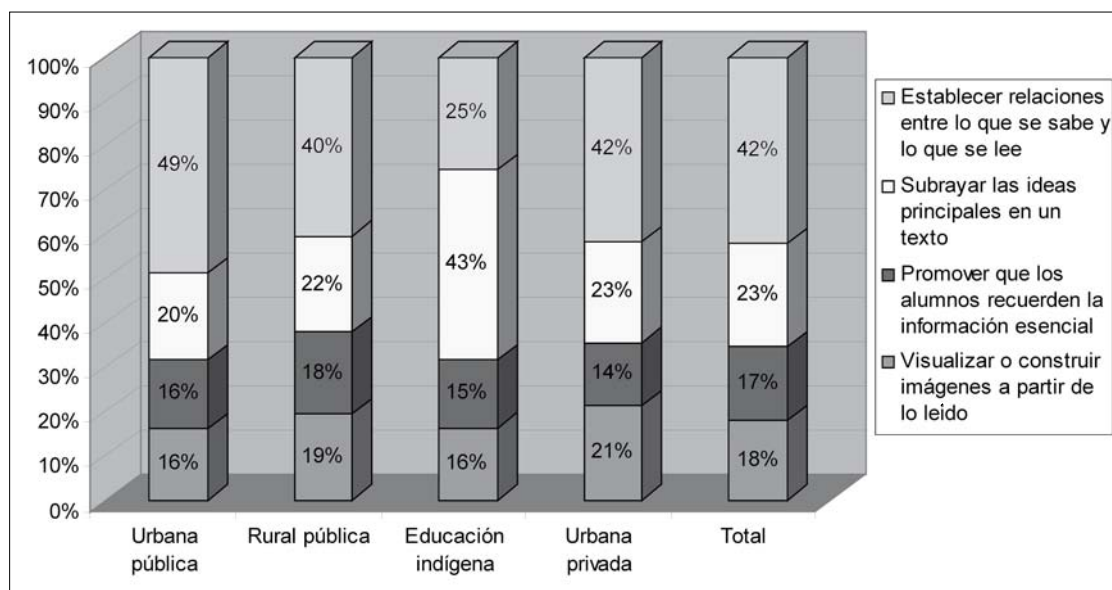
GRÁFICA II.5. CREENCIAS SOBRE LA ESTRATEGIA MÁS ÚTIL PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA ENTRE SUS ALUMNOS, 1º GRADO



Los docentes de cuarto y quinto grados tienen creencias tendientes a lo comprensivo en cuanto a las estrategias de promoción lectora, pero son más procedimentales que sus colegas de primer grado en este mismo ámbito. La gráfica II.6 muestra que sesenta por ciento de los docentes tienen creencias comprensivas, puesto que el 42 por ciento cree que la estrategia más útil de promoción de la lectura es la de establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee

y 18 por ciento opina que es más útil la estrategia de visualización. A pesar de esto, cuarenta por ciento tienen creencias más procedimentales. Finalmente, cabe destacar que en la educación indígena se da una postura más procedimental, ya que el 43 y 15 por ciento de los docentes opinan que subrayar las ideas principales de un texto y promover que los alumnos recuerden lo que leen, respectivamente, son las estrategias más apropiadas de promoción de lectura.

GRÁFICA II.6. CREENCIAS SOBRE LA ESTRATEGIA MÁS ÚTIL PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA ENTRE SUS ALUMNOS, 4° Y 5° GRADOS



Las docentes combinan tanto creencias procedimentales como comprensivas sobre distintos ámbitos del desarrollo lector. Los docentes de primer grado tienen concepciones más comprensivas en comparación con los de cuarto y quinto grados. Esto parece relacionarse con la mayor necesidad que tienen los docentes de primer grado de rescatar los conocimientos previos de los alumnos para construir el aprendizaje y desarrollar la comprensión lectora desde una perspectiva que tenga significado para los niños pequeños.

Después de presentar las concepciones docentes sobre el desarrollo de la comprensión lec-

tora, se analizan las creencias sobre los factores que causan el bajo desempeño de los alumnos mexicanos en lectura. Dicha información se presenta en el recuadro II.A, donde se aprecian algunas contradicciones. Por un lado, los docentes aducen contar con las herramientas pedagógicas y el material adecuado para promover la comprensión lectora, mientras que, por otro, indican que necesitan conocer más sobre el proceso mediante el cual los niños se convierten en lectores y piensan que la formación en servicio es demasiado teórica. Esto sugiere que los docentes disocian la enseñanza, entendida como la didáctica, del proceso de aprendizaje de los alumnos.

RECUADRO II. A. CREENCIAS DOCENTES SOBRE LOS FACTORES QUE CAUSAN EL BAJO DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN LECTORA

Los docentes de primer grado advierten que el bajo desempeño en comprensión lectora es multicausal y la mayoría de ellos comparte la responsabilidad de la baja comprensión lectora con los padres. Así lo demuestra la gran proporción de docentes que afirma necesitar saber más sobre cómo se hacen lectores los niños o sobre los criterios para evaluar la comprensión lectora. En relación a las condiciones escolares, una proporción considerable descarta que la escuela no tenga los medios necesarios para hacer una correcta promoción de la lectura o que los superiores no los apoyen.

TABLA II.A.1. CAUSAS DEL BAJO DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS EN COMPRENSIÓN LECTORA, 1º GRADO

Causas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	%			
Las familias no fomentan la lectura fuera de la escuela	65.7	29.0	3.7	1.6
Las escuelas no cuentan con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura	12.2	37.6	41.1	9.0
Los maestros no tienen las suficientes herramientas didácticas para promover la comprensión lectora en su salón de clase	7.0	35.2	43.5	14.2
Los profesores no han desarrollado habilidades personales de comprensión lectora y por lo tanto no pueden enseñarlas	3.5	32.4	46.4	17.8
El exceso de contenidos en los programas académicos no da espacio para promover la comprensión lectora	9.8	35.9	44.9	9.4
La sociedad mexicana no exige de los individuos competencias de comprensión lectora	16.7	52.7	23.6	6.9
Los docentes de primaria necesitan conocer más sobre la manera en que los alumnos se hacen lectores	18.7	65.3	12.3	3.7
Los docentes no cuentan con el apoyo de sus superiores para promover la comprensión lectora	8.6	30.0	49.9	11.5
La capacitación que reciben los docentes para desarrollar la comprensión lectora está más orientada a la teoría que a la práctica	15.6	53.7	25.9	4.9
Los docentes desconocen los criterios de evaluación que se usan en las pruebas nacionales e internacionales de comprensión lectora	24.2	51.4	19.7	4.7

La opinión de los docentes de cuarto y quinto grados varía sólo en dos aspectos con respecto a la de los docentes de primer grado. El primero es que los docentes de estos grados consideran que poseen herramientas pedagógicas suficientes para apoyar a los alumnos y una buena parte de ellos opina que las escuelas tienen los medios suficientes para promover la lectura. El segundo aspecto es que, para estos docentes el exceso de contenidos curriculares es una causa del bajo rendimiento, lo que contrasta con la opinión de los docentes de primer grado quienes no consideraban este factor como un obstáculo para el desarrollo de la comprensión lectora.

TABLA II.A.2. CAUSAS DEL BAJO DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS EN COMPRENSIÓN LECTORA, 4º Y 5º GRADOS

Causas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	%			
Las familias no fomentan la lectura fuera de la escuela	61.2	33.2	4.6	1.1
Las escuelas no cuentan con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura	10.6	40.5	40.5	8.3
Los maestros no tienen las suficientes herramientas didácticas para promover la comprensión lectora en su salón de clase	6.7	34.9	47.2	11.2
Los profesores no han desarrollado habilidades personales de comprensión lectora y por lo tanto no pueden enseñarlas	6.3	31.4	48.5	13.7
El exceso de contenidos en los programas académicos no da espacio para promover la comprensión lectora	15.7	39.8	37.0	7.5
La sociedad mexicana no exige de los individuos competencias de comprensión lectora	24.2	47.2	21.6	7.0
Los docentes de primaria necesitan conocer más sobre la manera en que los alumnos se hacen lectores	21.4	62.8	13.6	2.1
Los docentes no cuentan con el apoyo de sus superiores para promover la comprensión lectora	9.7	32.6	47.5	10.2
La capacitación que reciben los docentes para desarrollar la comprensión lectora está más orientada a la teoría que a la práctica	19.7	53.1	22.9	4.4
Los docentes desconocen los criterios de evaluación que se usan en las pruebas nacionales e internacionales de comprensión lectora	30.6	47.0	17.1	5.3

El análisis de las creencias docentes sirve de marco para entender mejor los supuestos que apoyan las prácticas para el desarrollo de la

comprensión lectora en las aulas. Por ello, una vez vistas las creencias, en el siguiente apartado se analizan las prácticas de los docentes.

II.3. Prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de primaria e impacta en sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida. Por ello, la formación de lectores desde la educación primaria es esencial. En este proceso los docentes son actores centrales, pues son ellos quienes estructuran la dinámica del aula, la cuál puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos.

El análisis que aquí se presenta muestra que las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora mezclan lo procedimental con lo comprensivo, aunque predominan las prácticas procedimentales, a pesar de los cambios curriculares que buscan promover las competencias comunicativas y la formación de lectores. Los docentes de primer grado tienen prácticas más comprensivas que sus colegas de cuarto y quinto. También se advierte entre los docentes una débil noción sobre el desarrollo lector de los alumnos, ya que algunas prácticas que parecen más apropiadas para los alumnos que se inician en la lectura se utilizan con similar intensidad tanto en primero como en cuarto y quinto grados.

En comparación con los docentes de otras modalidades, los instructores de primarias comunitarias son quienes más tiempo dedican a actividades procedimentales para desarrollar la lectura. Durante las clases y como tarea los instructores frecuentemente diseñan actividades encaminadas a desarrollar habilidades básicas de comprensión del sentido literal de los textos. Aunque los instructores son más comprensivos en cuanto a la promoción de actividades de lectura y la evaluación, esto parecería ser insuficiente para desarrollar la comprensión lectora entre los alumnos quienes en su

actividad cotidiana llevan a cabo actividades procedimentales.

El análisis de las prácticas se divide en cinco secciones. La primera estudia las prácticas de promoción para apoyar el desarrollo de alumnos lectores. La segunda aborda las prácticas docentes que fomentan la interacción con el texto. La tercera analiza las prácticas que se orientan a la búsqueda de significados a partir de lo leído. La cuarta indaga sobre las prácticas de evaluación implementadas por los docentes. La última sección corresponde al análisis de las prácticas en las primarias comunitarias en los ámbitos de interacción con el texto, búsqueda de significados y evaluación.

II.3.a. Desarrollo de alumnos lectores

Como se mencionó arriba hay tres condiciones básicas que se requieren para que los alumnos desarrollen competencias lectoras. La primera consiste en que los alumnos tengan la oportunidad de leer textos distintos, que aquí se clasifican en literarios e informativos. La segunda condición es que los alumnos puedan hacer lectura de elección libre de manera consistente. La tercera es que los alumnos tengan la posibilidad de decidir los libros que leen. Los docentes, como promotores y facilitadores de la independencia lectora, se encargan de crear estas condiciones en el aula.

La lectura de elección libre es fundamental para el desarrollo de lectores competentes por las implicaciones que tiene sobre el encuentro con los textos y el desarrollo del gusto por la lectura entre los alumnos. Actualmente, la falta de interés o de gusto por la lectura¹⁸ es uno

¹⁸ Conaculta, Op. Cit. (2006). De acuerdo a la Encuesta Nacional de Lectura la principal razón para no leer es la falta de interés, asimismo el treinta por ciento de la población señala que no le gusta leer; el porcentaje es de 35 por ciento en el caso de las personas que tienen primaria o secundaria.

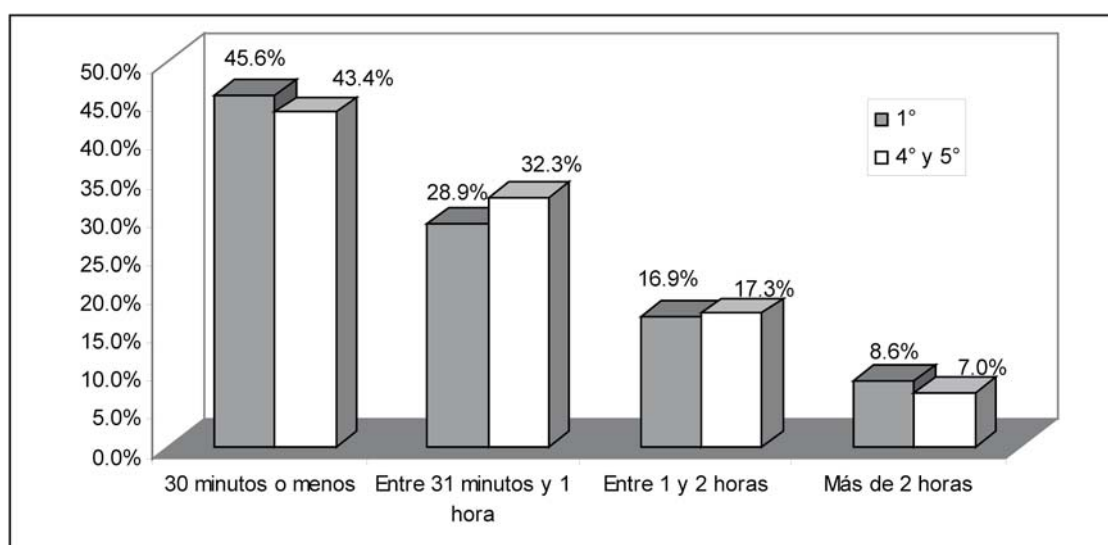
de los motivos principales por los que las personas no leen. Esta falta de interés ha sido en parte mediada por la escuela y por las prácticas que se promueven en las aulas, donde se experimenta la lectura como una obligación o requisito escolar y no como una oportunidad de esparcimiento o aprendizaje.

En promedio, el tiempo que asigna la mitad de los docentes para lectura de elección libre es de cinco minutos diarios. La gráfica II.7 muestra que más del cuarenta por ciento de los docentes dice dedicar menos de treinta minutos a la semana a la lectura de elección libre. Esto sugiere que las oportunidades que tienen los alumnos de encontrarse con los textos de su preferencia son limitadas.

grados a la lectura libre, se puede deducir que no hacen distinción entre las necesidades de lectura libre de los alumnos que se inician en la lectura, en comparación con aquellos que deberían ser lectores autónomos en cuarto y quinto grados. Sería esperable que los alumnos más avanzados en el uso de la lengua escrita dediquen considerablemente más tiempo a la lectura libre, de tal forma que puedan desarrollar el gusto por la lectura y las competencias para la comprensión lectora.

La segunda condición básica requerida para la formación de alumnos lectores es la lectura de distintos tipos de textos. De acuerdo a los hallazgos, cerca de la mitad de los docentes organiza las oportunidades de lectura de los

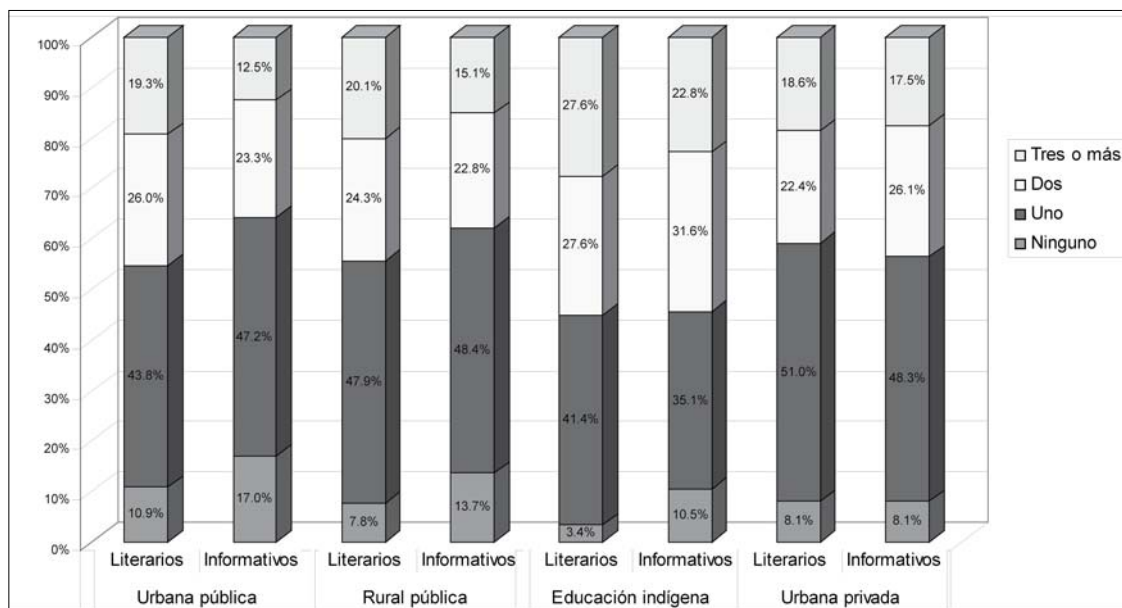
GRÁFICA II.7. TIEMPO DEDICADO A LECTURA DE ELECCIÓN LIBRE POR SEMANA, 1° Y 4° Y 5° GRADOS



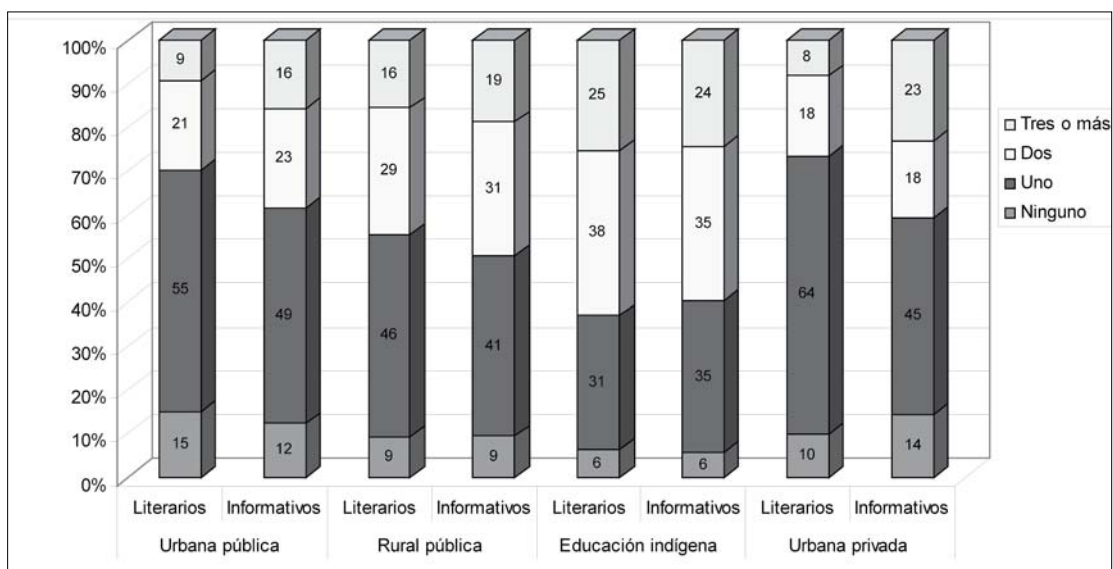
La distribución de la lectura de elección libre por grados sugiere que las prácticas docentes en este rubro no distinguen entre distintas etapas del desarrollo lector de los alumnos. Dado que no se aprecian diferencias significativas en el tiempo que dedican los docentes de primero y los de cuarto y quinto

alumnos para que éstos lean igual número de textos literarios e informativos (ver gráficas II.8 y II.9). Al comparar entre las modalidades, destaca que los docentes de educación indígena y de educación rural manifiestan incluir un mayor número de textos de ambos tipos en clase por semana.

GRÁFICA II.8. LIBROS LITERARIOS E INFORMATIVOS DIFERENTES A LOS DE TEXTO USADOS EN CLASE DURANTE UNA SEMANA, 1° GRADO



GRÁFICA II.9. LIBROS LITERARIOS E INFORMATIVOS DIFERENTES A LOS DE TEXTO USADOS EN CLASE DURANTE UNA SEMANA, 4° Y 5° GRADOS



La tercera condición para la formación de lectores es ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir los textos que quieren leer, y para ello la promoción que hace el docente es esencial. Enseguida se presenta la información relativa a las prácticas de promoción de la lectura que hace el docente.

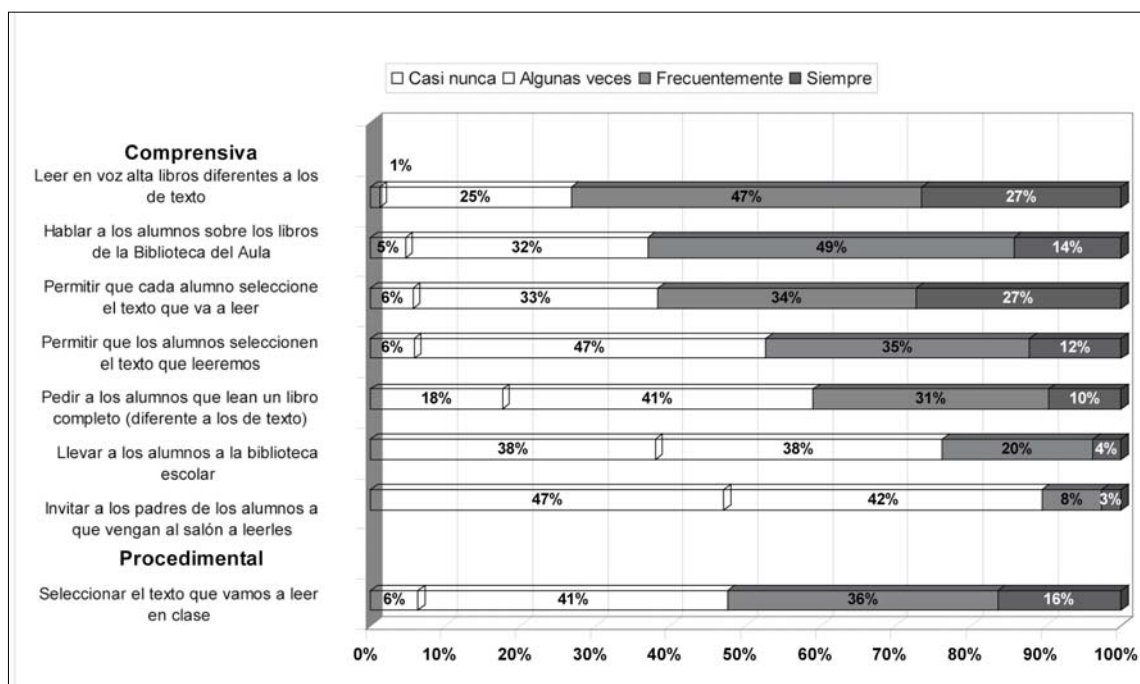
La lectura se promueve a través de actividades diseñadas por el docente para que los alumnos se encuentren con los textos, para motivarlos a que lean y se interesen por los libros. En este sentido, las prácticas docentes indagadas son por ejemplo: actividades de difusión como hablar de los libros de la Biblioteca del Aula, llevar a los alumnos a la biblioteca escolar o invitar a los padres de familia a leer al salón.

La selección de textos por parte de los alumnos o los maestros tendrá que observarse en el conjunto de estas prácticas y en la frecuencia de la utilización que tenga en los grados. Es de-

seable que conforme los alumnos avancen en los grados escolares y se desarrolle y amplíe su trayectoria lectora, también se dé mayor oportunidad a que los alumnos seleccionen sus lecturas.

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes de primer grado realiza actividades de promoción de la lectura de carácter comprensivo. En primer lugar, cerca de dos terceras partes de los maestros ofrece a los alumnos la oportunidad de escoger los textos que van a leer, tal como se aprecia en la gráfica II.10. En segundo lugar, en la gráfica también se observa que más de la mitad de los docentes de primer grado utiliza frecuentemente o siempre las prácticas comprensivas de leer en voz alta libros diferentes a los de texto, hablar a los alumnos sobre los libros de la Biblioteca del Aula y permitir que cada alumno seleccione el texto que va a leer.

GRÁFICA II.10. ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA, 1º GRADO

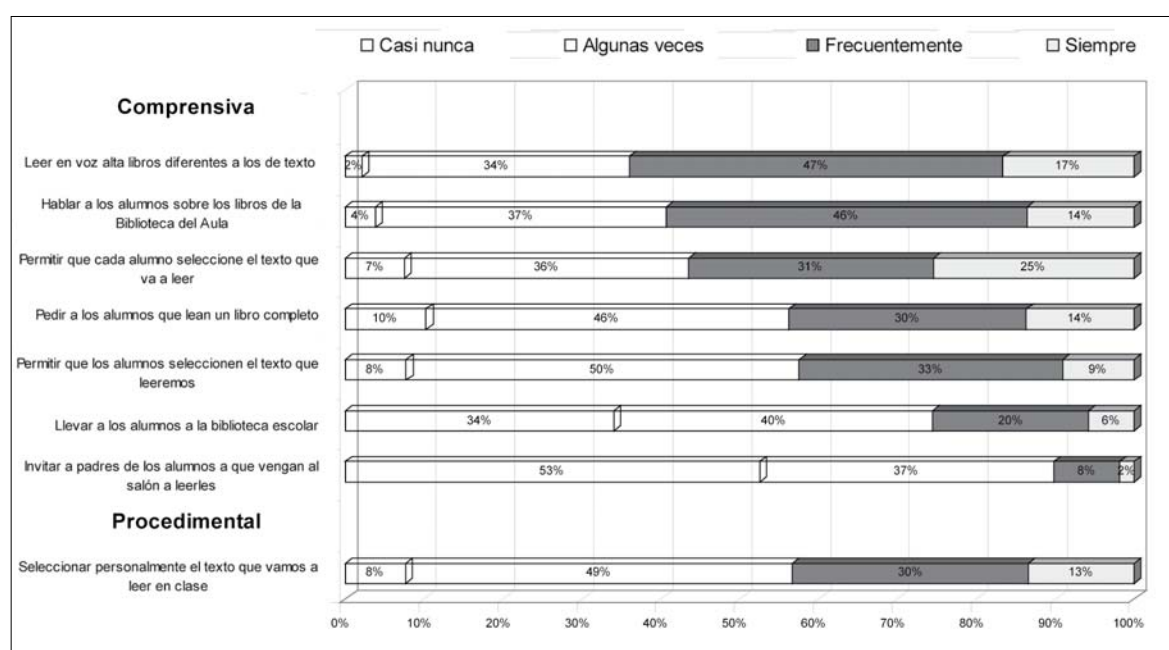


También los docentes de cuarto y quinto grados llevan a cabo prácticas de promoción de la lectura comprensivas. La gráfica II.11 muestra que más de la mitad de los docentes permite que los alumnos seleccionen el texto que van a leer; además, leen en voz alta libros diferentes a los de texto y hablan a los alumnos sobre los libros de la Biblioteca del Aula.

des que den mayor independencia lectora. La comparación entre lo que hacen los docentes de primero y cuarto y quintos grados permite ver en qué medida tiene lugar la adaptación de las prácticas a distintos niveles de desarrollo lector.

Los docentes de primaria hacen adaptaciones menores de sus prácticas de acuerdo al

GRÁFICA II.11. ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA, 4° Y 5° GRADOS



Cabe destacar que en todos los grados analizados, se observa que pocas veces los docentes invitan a los padres a participar en actividades de promoción de la lectura. Aunque se reconoce que los padres pueden tener impedimentos para asistir a la escuela y por ello la baja frecuencia de esta práctica, también es cierto que las escuelas regularmente involucran a los padres en asuntos de apoyo material, pero no fomentan la participación en actividades propiamente educativas como la promoción de la lectura.

Las prácticas docentes deben adaptarse al desarrollo lector de los alumnos, y conforme éstos avanzan por la educación primaria se esperaría que los docentes diseñen activida-

desarrollo lector de los alumnos. Al comparar el primero con cuarto y quinto grados, es evidente que en primer grado es ligeramente mayor la proporción de docentes que selecciona los textos que leen sus alumnos y que lee en voz alta. Sin embargo, cerca de la mitad de los docentes de cuarto y quinto grados casi nunca permite que sus alumnos seleccionen los textos a leer y con alta frecuencia lee textos en voz alta a sus alumnos. Esto sugiere que si bien los docentes hacen adaptaciones de sus prácticas, en grados avanzados de la primaria se siguen realizando actividades que son más apropiadas para quien se inicia en la lectura y que no promueven la independencia de los lectores.

Los hallazgos aquí descritos evidencian que, con respecto a la promoción de lectura, los docentes buscan facilitar el acercamiento de los alumnos a los libros y ofrecen oportunidades para la libre elección de las lecturas. Sin embargo, parecería que se puede involucrar más a los padres en la promoción de la lectura, y que los docentes podrían promover más enfáticamente el uso de los libros de la Biblioteca de Aula. La adaptación de las prácticas al desarrollo lector de los alumnos también parecería insuficiente, pues en cuarto y quinto grados se siguen realizando actividades que no fomentan la independencia lectora y que son más apropiadas para apoyar a quienes se inician en la lectura.

Finalmente, en el apartado de concepciones docentes, la mayoría de los maestros indicó que una de las causas del bajo desempeño en lectura era la falta de conocimiento del proceso mediante el cual se desarrollan los lectores. Los resultados sobre promoción de la lectura indican que los docentes no adaptan sus prácticas al desarrollo de los alumnos, lo que sugiere que efectivamente desconocen el proceso de desarrollo lector.

II.3.b. Actividades de interacción con el texto

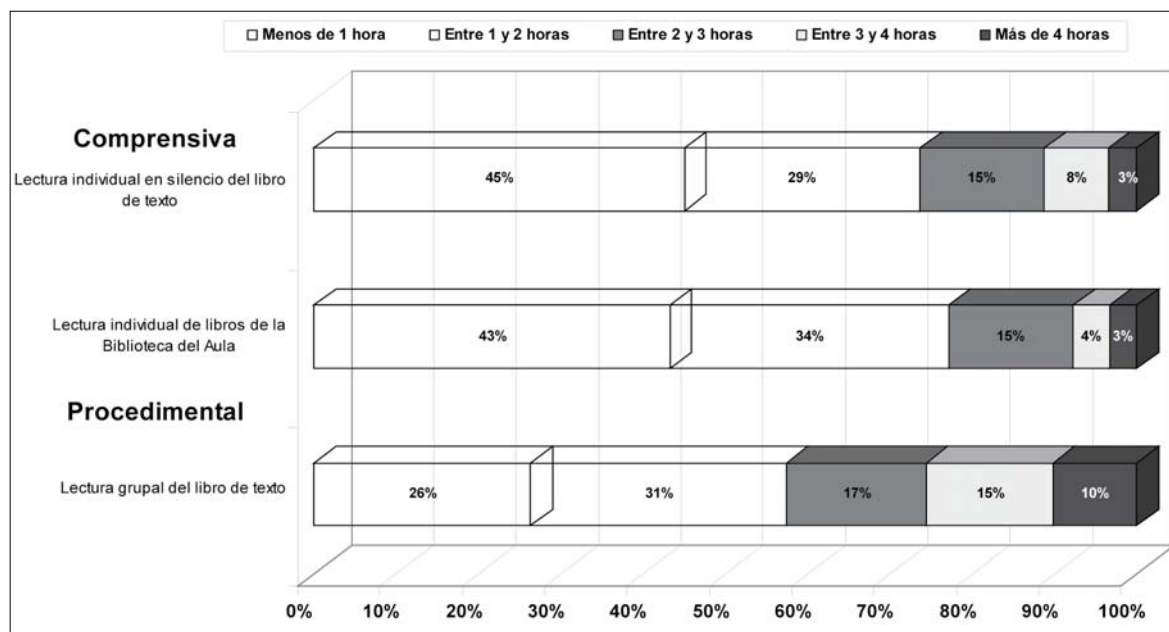
El tipo de interacción del lector con el texto influye en la comprensión lectora. Los docentes proponen a los alumnos distintos tipos de encuentros con los textos, los cuales se realizan de manera grupal o individual, en silencio o en voz

alta, con el libro de texto o con acervos variados, y pueden llevarse a cabo dentro o fuera del horario escolar. Aquí se estudian algunas de las oportunidades de interacción con el texto que los docentes diseñan para sus alumnos, catalogándolas como comprensivas o procedimentales. Al presentar los resultados se distingue lo que hacen los docentes de primero de lo que reportan los de cuarto y quinto grados, y también las actividades que se realizan dentro y fuera de la jornada escolar.

En primer grado, se indagó sobre tres actividades de interacción con los textos dentro del horario escolar. Éstas son la lectura individual en silencio del libro de texto, la lectura individual de libros de la Biblioteca del Aula y la lectura grupal por turnos del libro de texto. Las dos primeras son catalogadas como comprensivas, mientras que la última es catalogada como procedimental.

Los docentes de primero combinan actividades comprensivas y procedimentales de interacción con el texto durante la jornada escolar. La gráfica II.12 deja ver que los docentes de primer grado utilizan con mayor intensidad la lectura grupal por turnos del libro de texto, que es una práctica clasificada como procedimental. Por otro lado, los docentes involucran a sus alumnos de manera similar en la lectura individual en silencio de los libros de texto y la lectura de los libros de la Biblioteca de Aula, que son prácticas comprensivas.

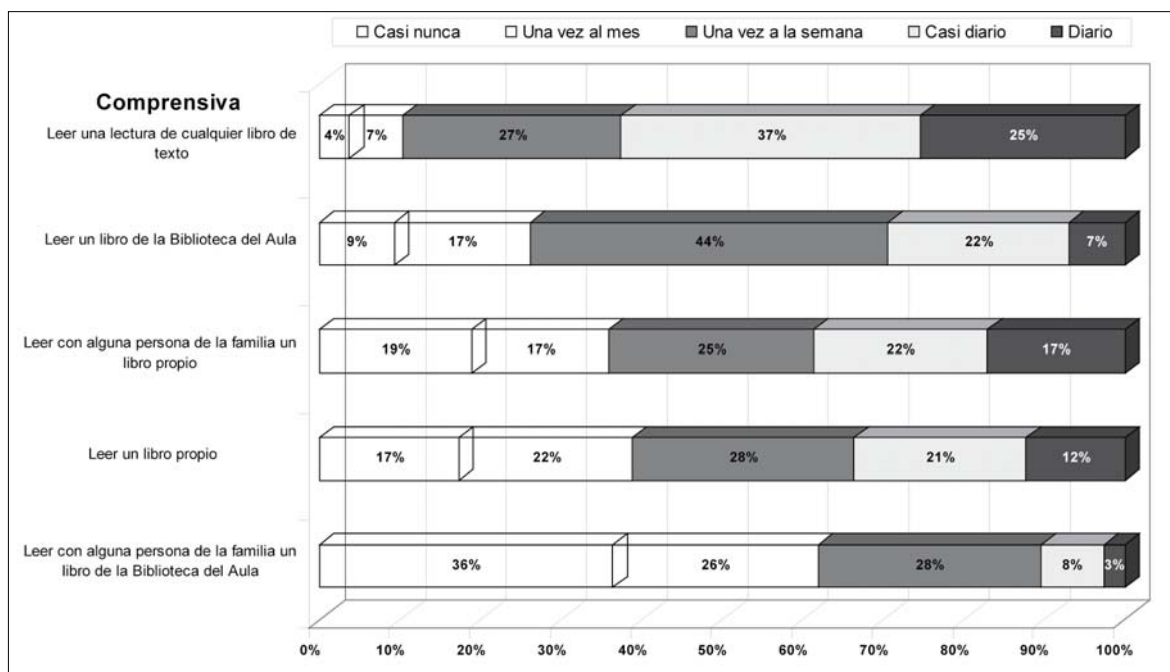
GRAFICA II.12. ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN CON EL TEXTO DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR SEMANAL, 1° GRADO



Fuera de la jornada escolar, las tareas que encargan los docentes llevan a los alumnos a interactuar principalmente con el libro de texto. Esto puede verse en la gráfica II.13, y es un hallazgo esperable que habla de la importancia de los libros gratuitos como medio para fomentar la lectura. Las dos prácticas más recurrentes consisten en realizar ejercicios en

el libro de actividades de Español y leer una lectura de cualquier libro de texto. Además, se aprecia también que dos tercios de los docentes dejan de tarea a sus alumnos leer libros de la Biblioteca del Aula al menos una vez por semana, lo que indica que éste es un recurso valioso para promover la lectura entre los alumnos.

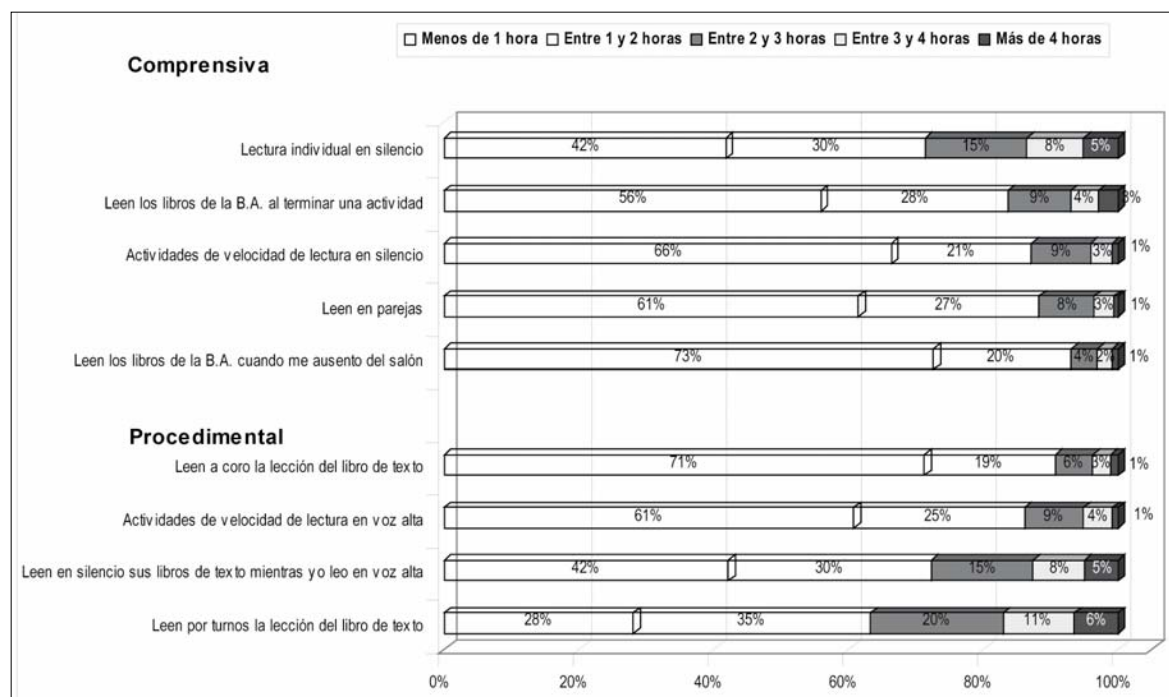
**GRÁFICA II.13. ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN CON EL TEXTO
FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR, 1º GRADO**



Los docentes de cuarto y quinto grados combinan actividades comprensivas y procedimentales de interacción con el texto durante la jornada escolar. Los datos presentados en la gráfica II.14 permiten apreciar que las dos prácticas más utilizadas por los docentes son procedimentales: la lectura por turnos de la lección

del libro de texto y la lectura de los alumnos en silencio mientras el profesor lee en voz alta. Sin embargo, las prácticas comprensivas tienen distribuciones de frecuencia similares a las de las prácticas procedimentales, lo que sugiere que las actividades de ambos grupos se realizan con similar intensidad.

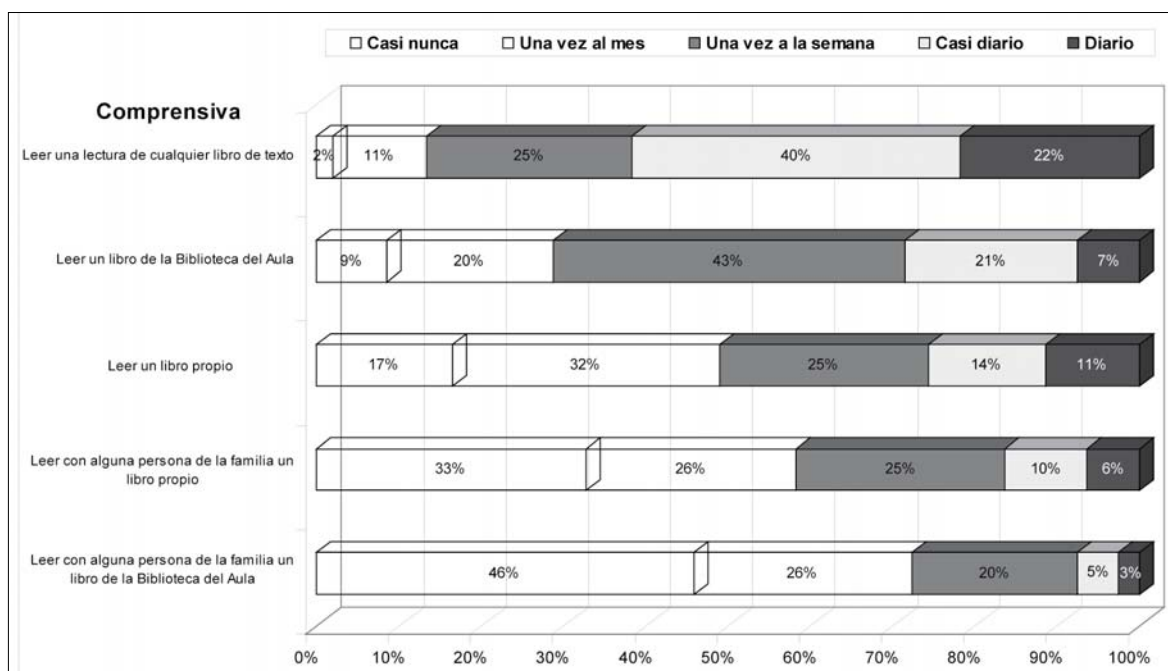
GRAFICA II.14. ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN CON EL TEXTO DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR SEMANAL, 4° Y 5° GRADOS



Al diseñar las tareas, los docentes de cuarto y quinto grados también combinan actividades comprensivas y procedimentales. Las prácticas comprensivas que con más frecuencia utilizan los docentes son leer un libro de la Biblioteca

del Aula y leer una lección de los libros de texto, como lo muestra la gráfica II.15. También es evidente que las tareas comprensivas que implican la lectura del alumno con algún familiar son las que utilizan con menor frecuencia.

GRÁFICA II.15. ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN CON EL TEXTO FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR, 4° Y 5° GRADOS



Haciendo una comparación entre los hallazgos de los docentes de primero con respecto a los de cuarto y quinto grados, se puede ver una postura más procedimental por parte de los docentes de estos últimos grados. También se advierte que las prácticas docentes no necesariamente se adaptan a las distintas etapas del desarrollo lector de los alumnos, pues hay poca variación entre las prácticas encontradas en primer grado con respecto a las actividades implementadas en cuarto y quinto grados. Finalmente, y conforme a la definición de lectura adoptada en este capítulo, se observa que persisten prácticas como la repetición escrita de palabras o frases y la lectura a coro del libro de texto que contribuyen poco a la comprensión de textos.

Los datos sobre interacción con el texto revelan algunas tendencias generales. Primero, que los libros de texto son esenciales para las

prácticas docentes y que son la principal fuente de interacción de los alumnos con textos. En segundo lugar, es alentador que los resultados dan cuenta del uso constante de los recursos que han sido diseñados especialmente para la promoción de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, como es el caso de las Bibliotecas de Aula. Este hallazgo es también importante porque demuestra que los alumnos tienen una mayor oportunidad para encontrarse con diferentes tipos de texto y, posiblemente, para ser formados como lectores. Finalmente, los resultados apuntan a una posible creencia entre los docentes de que la participación de la familia en las actividades de lectura es más importante mientras se inicia la adquisición de la lengua escrita, pues disminuyen considerablemente los porcentajes de docentes que solicitan a sus alumnos que lean al menos una vez por semana con algún familiar.

II.3.c. Actividades de búsqueda de significados

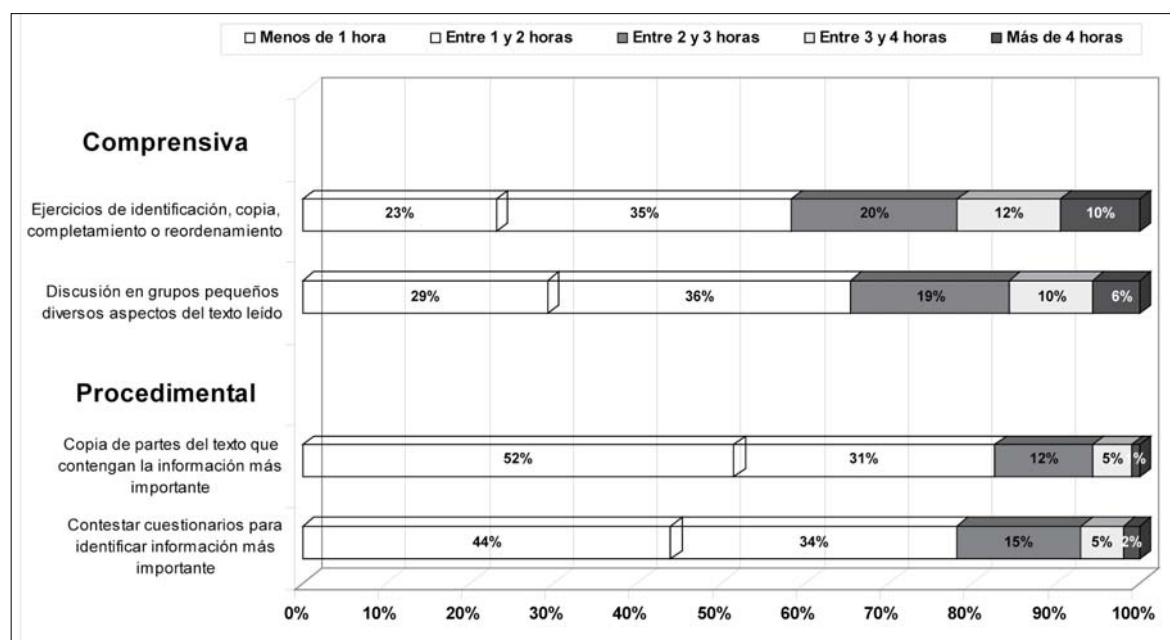
Los docentes también orquestan actividades que están enfocadas a que los alumnos busquen los significados de la lectura. Las prácticas para buscar significados pueden orientarse a la obtención de información literal del texto –lo que refleja una postura procedimental– o al establecimiento de relaciones e inferencias a partir de lo leído –actividades de corte comprensivo.

Las actividades se investigaron a través de tres escalas de frecuencia distintas. Para las

vas de búsqueda de significados en el horario escolar. La gráfica II.16 deja ver que los docentes realizan en mayor medida actividades de identificación, completamiento o reordenamiento y discusión en grupos pequeños en comparación con prácticas orientadas a extraer el contenido literal de los textos. A pesar de la tendencia comprensiva, se observa que en el quehacer de los docentes de primaria se mezclan también actividades procedimentales.

Los docentes de primer grado mezclan prácticas comprensivas y procedimentales. La gráfica II.17 muestra que las distribuciones de frecuencia de las prácticas comprensivas y

GRÁFICA II.16. ACTIVIDADES PARA LA BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR SEMANAL, 1º GRADO

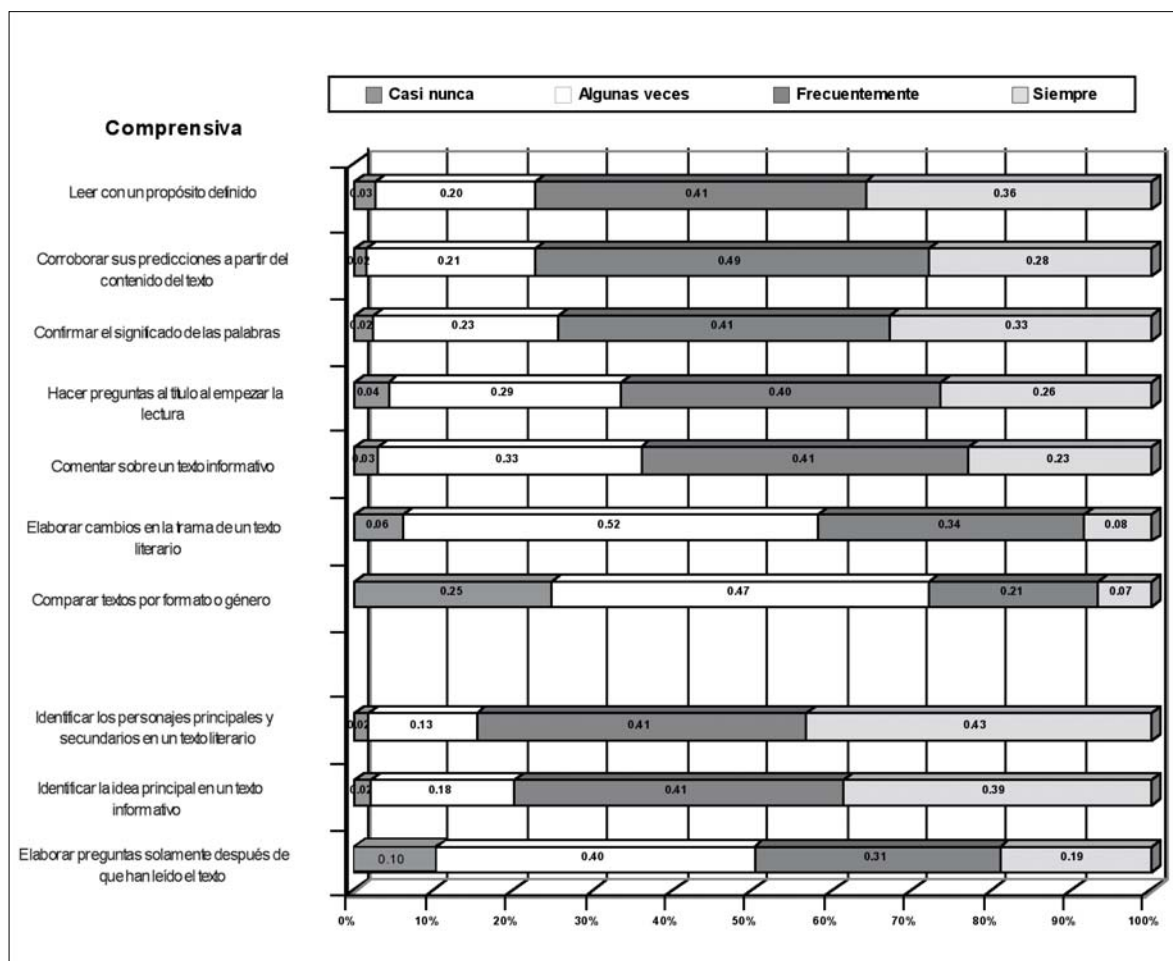


actividades realizadas dentro de la jornada escolar se utilizaron escalas de horas por semana y de frecuencia relativa. En el caso de las actividades de tarea se usó una escala de tiempo que va de casi nunca a diariamente.

Los docentes de primer grado realizan predominantemente actividades comprensivas

procedimentales son similares. Las actividades comprensivas de mayor utilización son leer con un propósito definido y corroborar predicciones a partir de lo leído, por otra parte, las de menor frecuencia son elaborar cambios a la trama de un texto y comparar textos por formato y género.

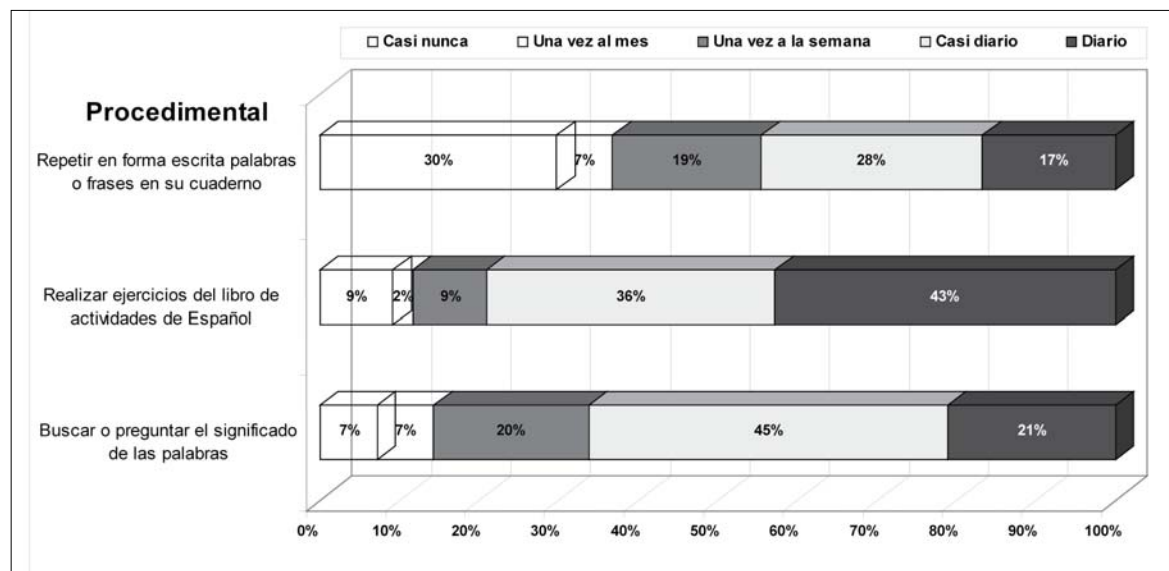
GRÁFICA II.17. ACTIVIDADES PARA LA BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS EN EL AULA, 1º GRADO



Los docentes de primer grado dejan con frecuencia actividades de tarea procedimentales. En la gráfica II.18 se presentan tres actividades procedimentales, de las cuáles, la realización de ejercicios en el libro de texto es la que tiene una mayor utilización, seguida de la búsqueda del significado de palabras. Un punto importante a

destacar es que los docentes siguen dejando tareas de corte mecánico que, desde la perspectiva de este estudio, poco contribuyen al desarrollo de la función comunicativa del lenguaje, como repetir palabras o frases en el cuaderno, práctica que es alentada por dos tercios de los profesores al menos una vez por semana.

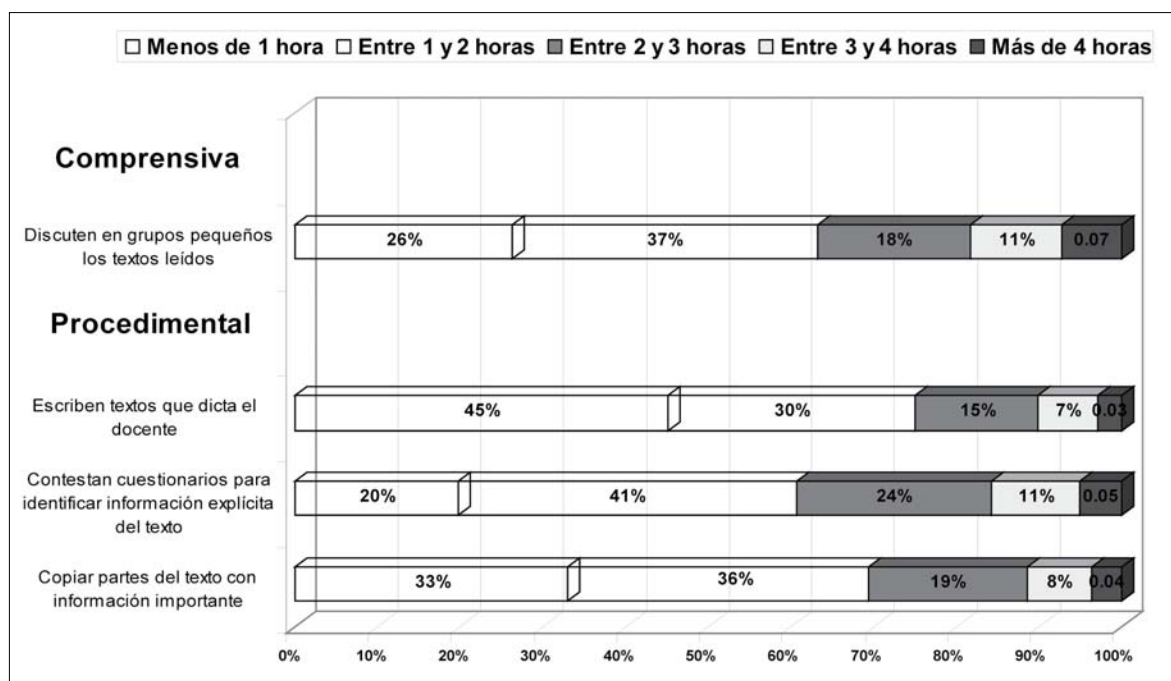
GRÁFICA II.18. ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR, 1° GRADO



Los docentes de cuarto y quinto grados desarrollan actividades comprensivas y procedimentales de búsqueda de significados en el aula. Los datos presentados en la gráfica II.19, muestran que la práctica más recurrente para la búsqueda de significados es la elaboración de cuestionarios para identificar la información explícita de un texto, que es procedimental, seguida por la actividad comprensiva de discusión sobre lo leído.

Finalmente, la actividad procedimental de repetir en forma escrita palabras o frases es aún utilizada de forma frecuente por la mitad de los docentes. Esta práctica, comúnmente conocida como hacer planas, es una de las actividades mecánicas más representativas de las prácticas procedimentales que los docentes siguen implementando como tarea y que contribuye en poco a la construcción de significados.

GRÁFICA II.19. ACTIVIDADES PARA LA BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR SEMANAL, 4° Y 5° GRADOS

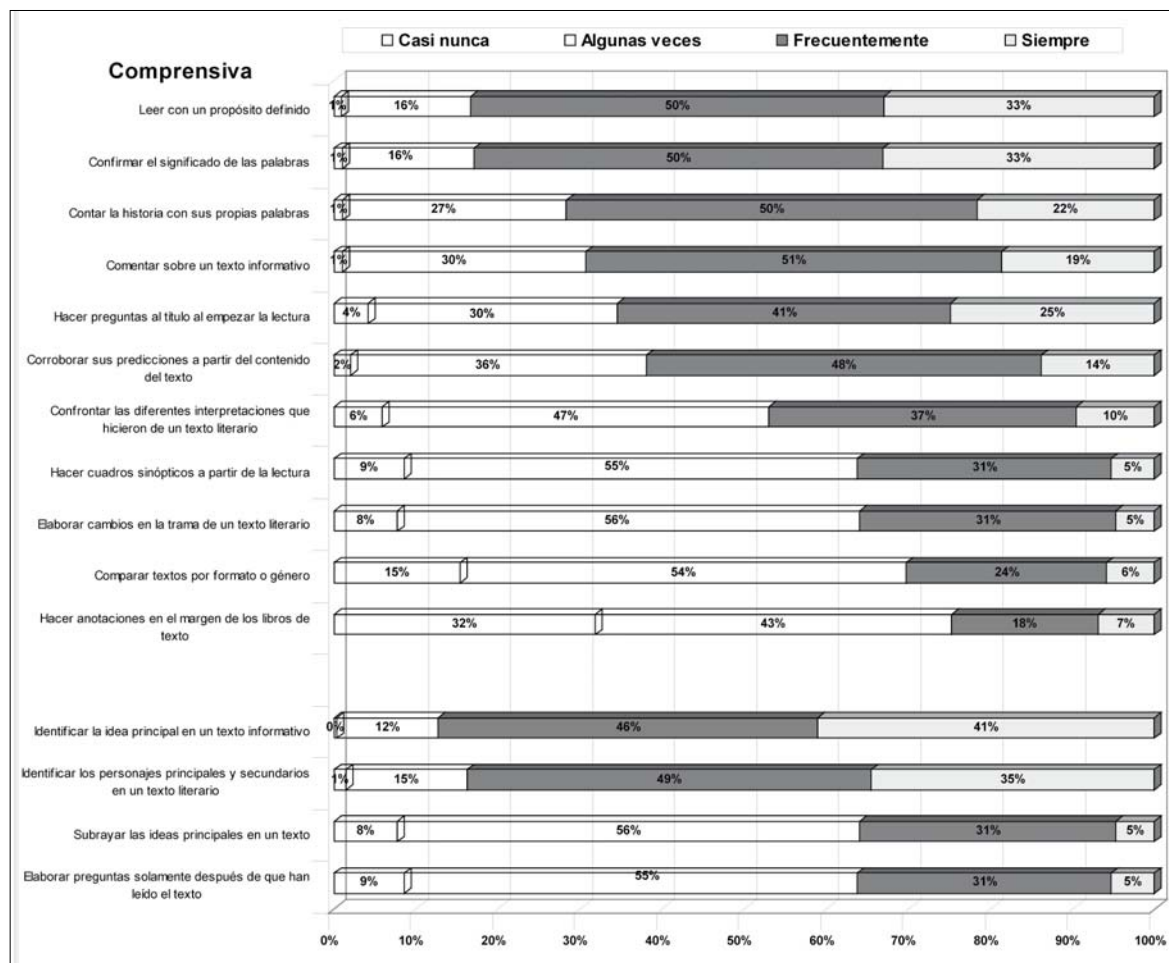


Las actividades de los docentes de cuarto y quinto grados en el aula reflejan una mezcla de prácticas comprensivas y procedimentales. La gráfica II.20 muestra que los docentes promueven con mayor frecuencia las actividades procedimentales de identificar la idea principal e identificar los personajes de una historia. Ambas prácticas implican una comprensión elemental del texto, por ello se clasifican como procedimentales. Asimismo las prácticas comprensivas que implican una comprensión más elaborada del texto como hacer anotaciones al margen de los textos,

hacer cuadros sinópticos o confrontar diferentes interpretaciones de los textos literarios son realizadas con menor frecuencia.

Cabe señalar que hay prácticas comprensivas a las que los docentes recurren asiduamente que conllevan la anticipación, predicción y formulación de hipótesis antes de iniciar la lectura. En la gráfica II.20 se aprecia que hacer preguntas al título al empezar la lectura y corroborar las predicciones a partir del contenido del texto son prácticas extendidas entre los docentes de cuarto y quinto grados.

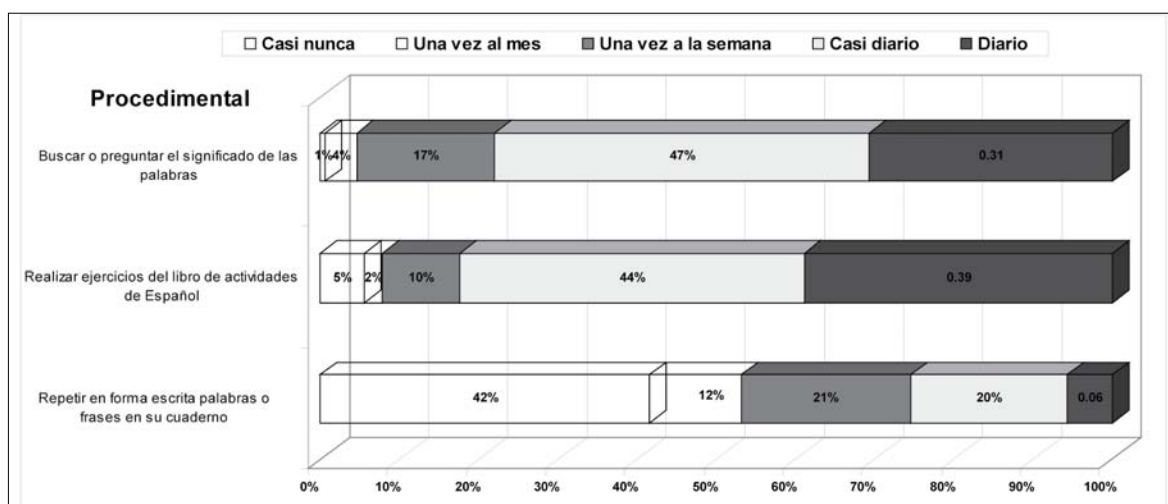
GRÁFICA II.20. ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS EN EL AULA, 4° Y 5° GRADOS



Las actividades que dejan como tarea los docentes de cuarto y quinto grados son principalmente procedimentales. Los datos de la gráfica II.21 muestran que casi la totalidad de los docentes de cuarto y quinto grados pide al

menos una vez por semana a sus alumnos buscar el significado de las palabras. Por otro lado, hacer planas como tarea es una actividad de tarea que cuarenta por ciento de los docentes asigna al menos una vez por semana.

GRÁFICA II.21. ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR, 4° Y 5° GRADOS



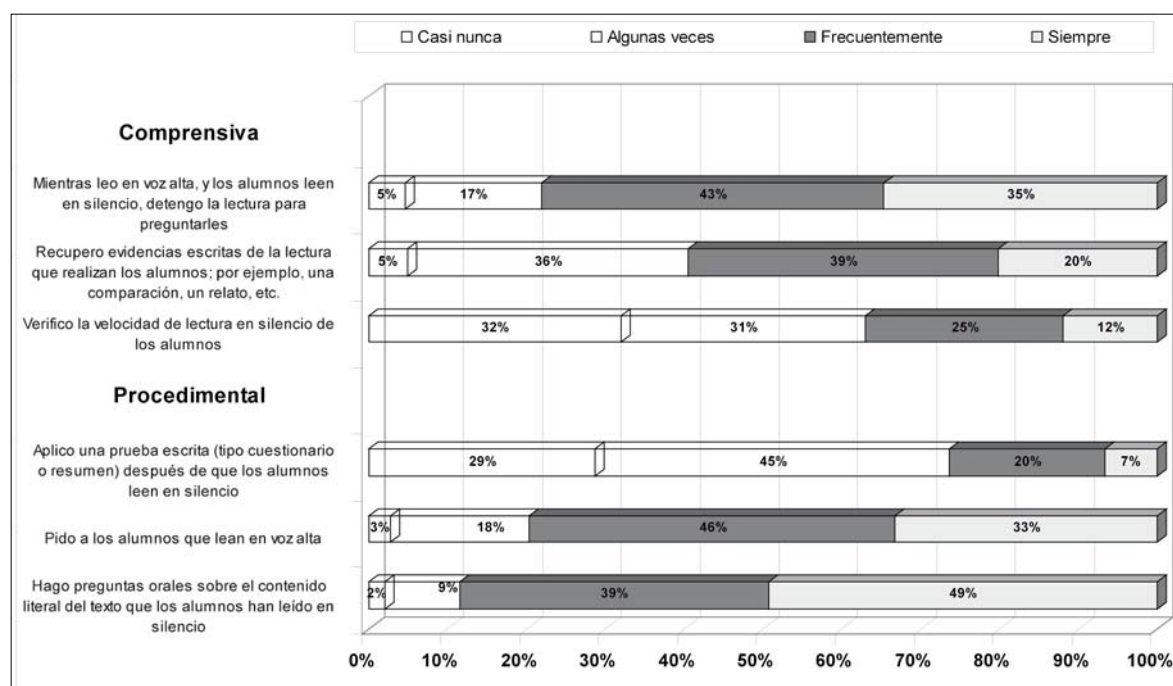
La comparación entre las actividades de búsqueda de significados que se utilizan en primer grado y en cuarto y quinto, permite identificar que hay pocos cambios en las prácticas con el aumento de escolaridad de los alumnos. Esto sugiere que hace falta adaptar las prácticas docentes al desarrollo lector de los alumnos. En este sentido, se esperaría que estrategias que requieren mayor apropiación del texto fueran más utilizadas en cuarto y quinto grados. Sin embargo, esto no se ve reflejado en los hallazgos, pues, por ejemplo, la actividad de elaborar cambios en la trama de un texto literario es utilizada frecuentemente o siempre por el 42 por ciento de los docentes de primer grado, mientras que sólo el 36 por ciento de los docentes de cuarto y quinto grados reportan utilizarla frecuentemente o siempre.

II.3.d. Actividades de retroalimentación de la práctica docente

La evaluación es una de las herramientas de enseñanza y aprendizaje más poderosas en el

repertorio de los docentes, es una fuente de retroalimentación de su práctica y del logro de los objetivos de aprendizaje. Una evaluación del proceso, con propósitos de retroalimentación y formativa es clave para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es precisamente este tipo de evaluación el que se apega a las prácticas comprensivas para evaluar la lectura.

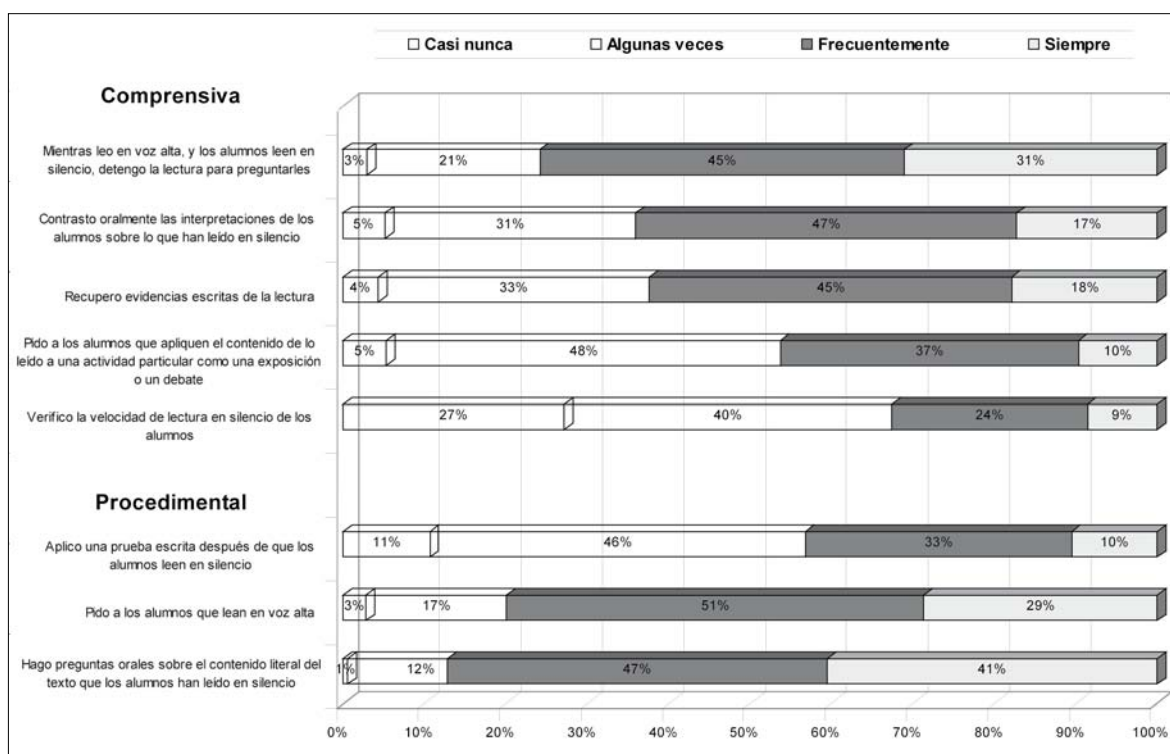
Los docentes de primer grado tienen prácticas mixtas para evaluar a sus alumnos. Como se puede ver en la gráfica II.22, la gran mayoría de ellos evalúa la comprensión lectora mediante preguntas orales sobre el contenido literal del texto y a través de la lectura en voz alta, prácticas que ponen el énfasis en aspectos procedimentales del aprendizaje de la lengua. Aunado a estas prácticas los docentes también realizan evaluaciones más formativas, como preguntar durante el proceso de la lectura o mediante la elaboración de portafolios donde se recuperan las evidencias escritas producto de las lecturas realizadas.

GRÁFICA II.22. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN, 1º GRADO


En cuarto y quinto grados las prácticas docentes para evaluar la comprensión lectora son mayoritariamente procedimentales. Hay actividades, como preguntar sobre el contenido literal de un texto, que promueven la comprensión en niveles elementales y que son implementadas frecuentemente o siempre por el ochenta

por ciento de los docentes. En cambio las actividades de evaluación formativa se realizan con menor frecuencia, como contrastar interpretaciones de los alumnos o aplicar el contenido de lo leído a otra actividad, las cuales implementan siempre o frecuentemente el 64 y 44 por ciento de los docentes, respectivamente.

GRÁFICA II.23. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN, 4° Y 5° GRADOS



Las prácticas de evaluación de los docentes, si bien son mixtas, muestran que existe una tendencia procedimental y que persisten actividades de evaluación que abonan poco a la comprensión

lectora. La evaluación formativa parece ser una de las áreas donde la práctica docente podría mejorar, tal y como lo sugiere la evidencia presentada y los datos que aporta el recuadro II.B.

RECUADRO II.B. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN LA PRIMARIA: ¿QUIÉN ELABORA LOS EXÁMENES?

La evaluación es parte fundamental del repertorio de herramientas de los docentes para promover el aprendizaje. A través de la evaluación los maestros pueden monitorear el progreso de sus alumnos y retroalimentar su práctica para adaptarla a las necesidades que éstos tengan. Pero esto requiere que la evaluación se diseñe de forma tal que retroalimente el trabajo del docente en el aula. Sin embargo, la información recabada sugiere que la evaluación que se realiza en las primarias no tiene fundamentalmente el sentido de retroalimentación de la práctica docente.

En primer lugar, cerca de la mitad de los docentes de primaria considera que el objetivo central de la evaluación es adjudicar una calificación. Esto quiere decir que la evaluación tiene un carácter sumativo para establecer un veredicto final sobre el desempeño de los alumnos, contrario a la orientación formativa que puede tener la evaluación que se plantea como una instancia valiosa para fomentar el aprendizaje de los alumnos.

En segundo lugar, un dato preocupante es que en una cuarta parte de las escuelas, los exámenes no son elaborados por los docentes, de forma individual o en equipo, sino que son adquiridos a empresas dedicadas a este negocio. Detrás de esto, pareciera que la evaluación sirve principalmente para asignar una calificación y, en consecuencia, cualquier examen sirve. En concreto, la elaboración de los exámenes que se aplican a los alumnos recae principalmente en el maestro de forma individual (43.7 por ciento); en empresas que venden exámenes (24 por ciento) y en el trabajo conjunto de los maestros del mismo grado (veinte por ciento). En una de cada cuatro escuelas rurales y urbanas públicas los exámenes se compran a empresas dedicadas a este ramo.

Comprar los exámenes a empresas no es un hecho dañino en sí mismo para la enseñanza, pero sí plantea innumerables interrogantes acerca de los propósitos de la evaluación en las escuelas, la calidad de los exámenes disponibles para adquisición y la conformación de un mercado de evaluación que es poco conocido. Por lo tanto, el hallazgo de la compra-venta de exámenes deja las siguientes preguntas en espera de una respuesta:

1. ¿Cuáles son los propósitos pedagógicos de la evaluación en las escuelas que compran los exámenes?
2. ¿Están alineados los exámenes adquiridos con los propósitos de la evaluación?
3. ¿Los exámenes están elaborados conforme a principios que retroalimenten el aprendizaje de los niños y la práctica docente?
4. ¿Cuál es la relación de los exámenes con el plan de estudios?
5. ¿Quiénes son los oferentes de exámenes? ¿Se trata de desarrolladores profesionales de exámenes?
6. ¿Existen mecanismos coercitivos para obligar a las escuelas a comprar ciertas pruebas?

Mientras estas preguntas se encuentren sin respuesta será preocupante el hecho de que una cuarta parte de las escuelas compre sus exámenes en vez de elaborarlos.

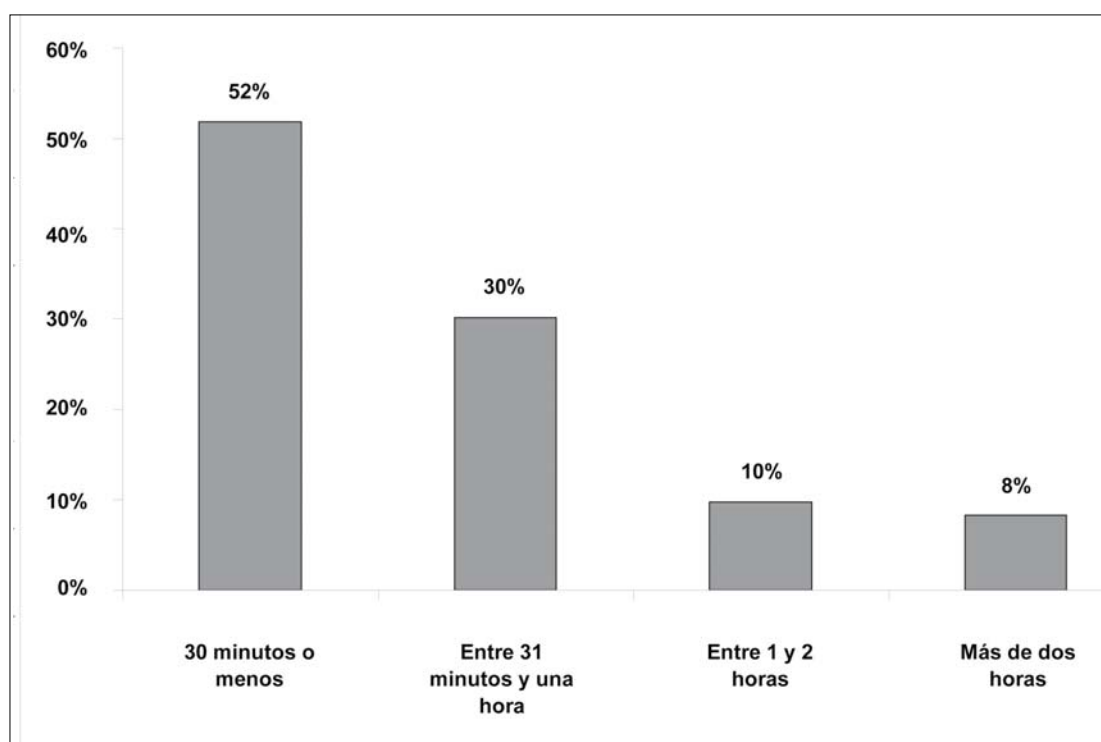
II.3.e. Primaria comunitaria

En este apartado se analizan las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora que llevan a cabo los instructores de primaria comunitaria. Al igual que en el estudio de las prácticas en el resto de las modalidades se distingue entre el desarrollo de alumnos lectores, las actividades de interacción con el texto, las de búsqueda de significados y las de retroalimentación de la práctica docente.

de primaria comunitaria asignan cinco minutos diarios a esta actividad. Este hallazgo coincide con lo encontrado en el resto de las modalidades estudiadas. Como se desprende de la gráfica II.24, 52 por ciento de los instructores dedican treinta minutos o menos a la lectura de elección libre por semana, lo que significa un promedio de cinco minutos diarios.

Los instructores comunitarios exponen a los alumnos a distintos tipos de texto, satisfaciendo la segunda condición para la formación de

GRÁFICA II.24 TIEMPO DEDICADO A LECTURA DE ELECCIÓN LIBRE POR SEMANA, PRIMARIA COMUNITARIA

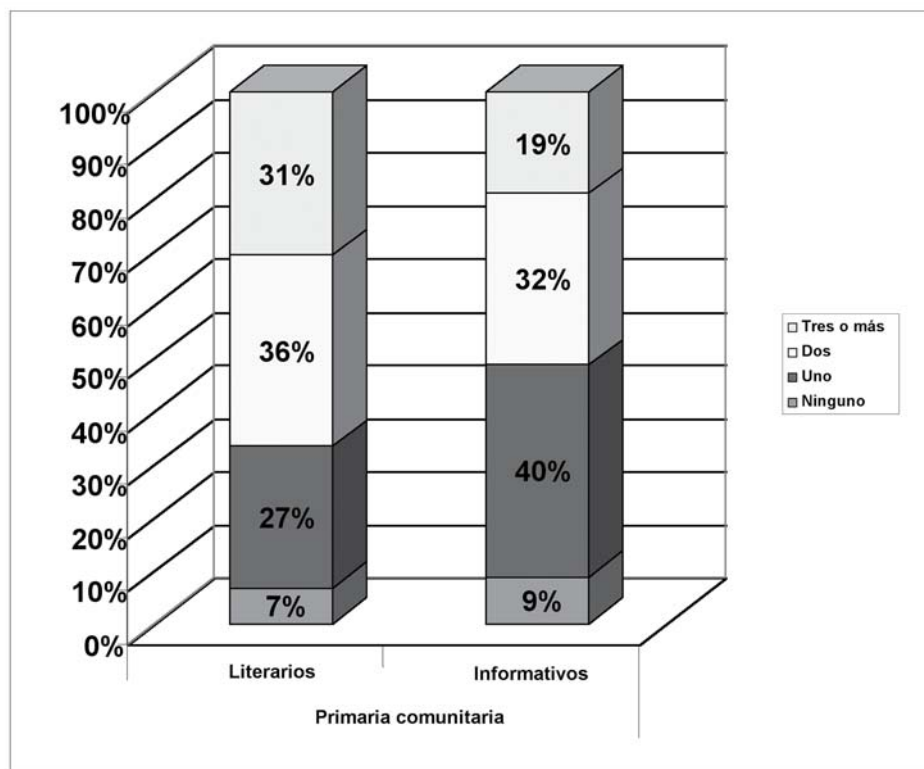
**II.3.e.1. Desarrollo de alumnos lectores**

Aquí se estudian, para el caso de la primaria comunitaria, las condiciones básicas para formar alumnos lectores que ya se han citado anteriormente.

En cuanto a la primera condición, la lectura de elección libre, la mitad de los instructores

lectores. Como puede verse en la gráfica II.25, las distribuciones de textos literarios e informativos son similares, lo que sugiere que los instructores buscan que la experiencia de los niños con distintos textos sea balanceada. Es importante señalar que esta distribución es semejante a la de las primarias indígenas y rurales.

GRÁFICA II.25 LIBROS LITERARIOS E INFORMATIVOS DIFERENTES A LOS DE TEXTO USADOS EN CLASE DURANTE UNA SEMANA, PRIMARIA COMUNITARIA

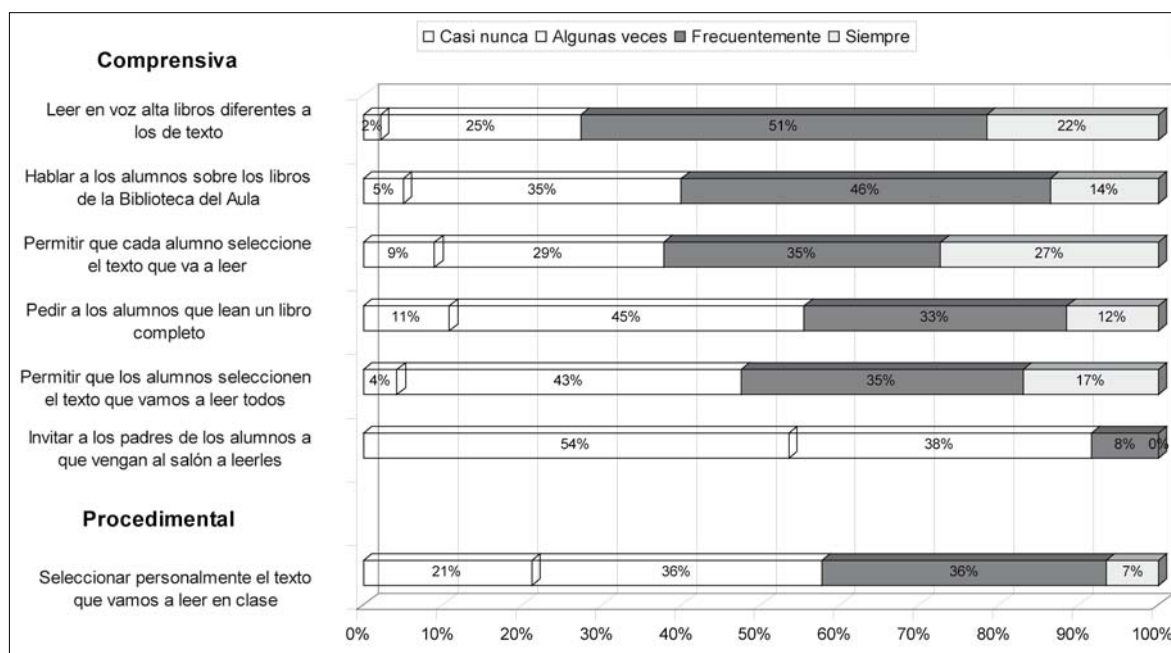


La tercera condición para desarrollar lectores consiste en ofrecer oportunidades de elegir entre distintos textos, lo que el docente puede fomentar a través de la promoción de la lectura entre sus alumnos.

Las actividades de promoción de lectura que implementan los instructores comunitarios son principalmente comprensivas, y se asemejan a las que se realizan en el resto de las modalidades de primaria. Como puede verse en la gráfica II.26, alrededor de dos terceras partes de los instructores, frecuentemente o siempre, leen

en voz alta a sus alumnos libros distintos a los de texto, hablan sobre los libros de la biblioteca del aula y permiten que los alumnos seleccionen los textos que van a leer.

Al igual que en el resto de las modalidades, invitar a los padres a leer al salón es una práctica poco común en la primaria comunitaria. Sin embargo, esto puede deberse en buena medida a que una alta proporción de los adultos en las localidades donde se ubican estas escuelas son analfabetas o tienen bajos grados de escolaridad.

GRÁFICA II. 26 ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LECTURA, PRIMARIA COMUNITARIA

En suma, las actividades de promoción de la lectura que realizan los instructores comunitarios se asemejan a las que realizan los docentes de otras modalidades. Como se vio, los instructores llevan a cabo prácticas comprensivas de promoción de la lectura y exponen a los estudiantes a distintos tipos de texto. Sin embargo, al igual que en el resto de las modalidades, los instructores dedican poco tiempo semanal a la lectura de elección libre en el aula.

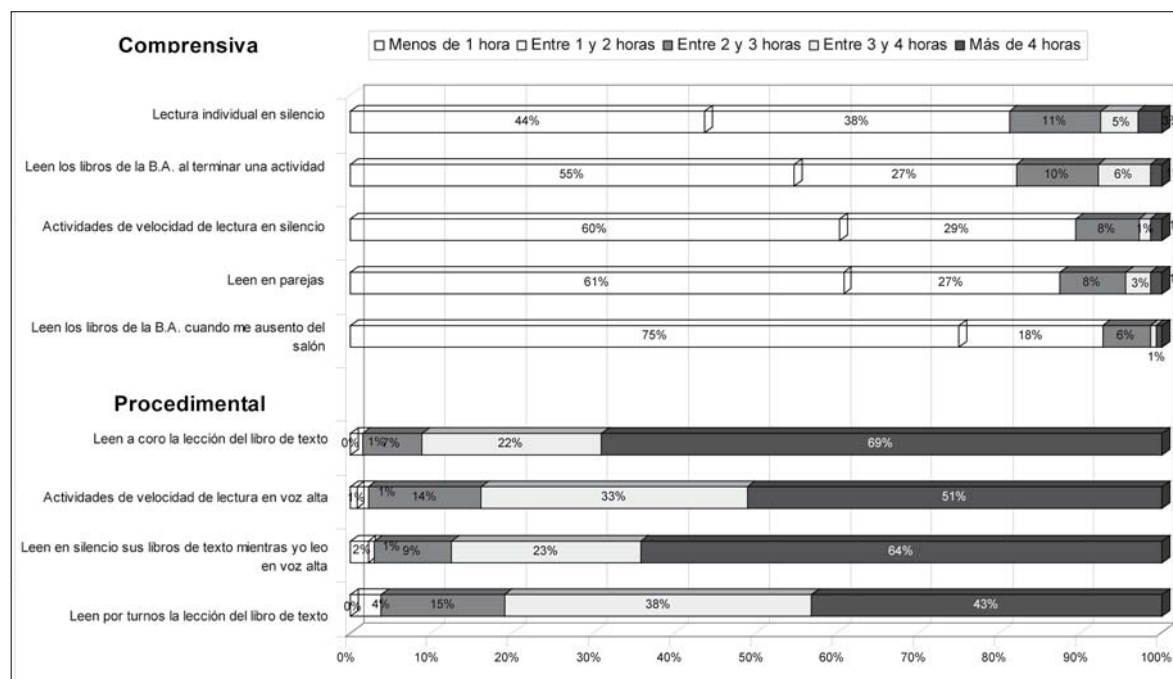
II.3.e.2. Actividades de interacción con el texto

En la sección II.3.b se expuso la importancia que tiene la interacción con el texto para desarrollar la comprensión lectora. Enseguida se analizan las actividades de interacción con el texto que promueven los instructores de primaria comunitaria dentro y fuera de la jornada escolar.

Los instructores comunitarios realizan principalmente actividades procedimentales destinadas a que sus alumnos interactúen con los textos. Como se aprecia en la gráfica II.27, alrededor de ochenta por ciento de los docentes dedica más de dos horas por semana a actividades procedimentales como lectura en coro, en voz alta, guiada y por turnos.

Las prácticas de los instructores comunitarios para promover la interacción con el texto contrastan con las de los docentes del resto de las modalidades. Los docentes de primaria mezclan de manera paritaria actividades comprensivas y procedimentales de interacción con el texto. Sin embargo, los instructores de primaria comunitaria destinan la mayor parte del tiempo de la jornada escolar a realizar actividades de tipo procedimental.

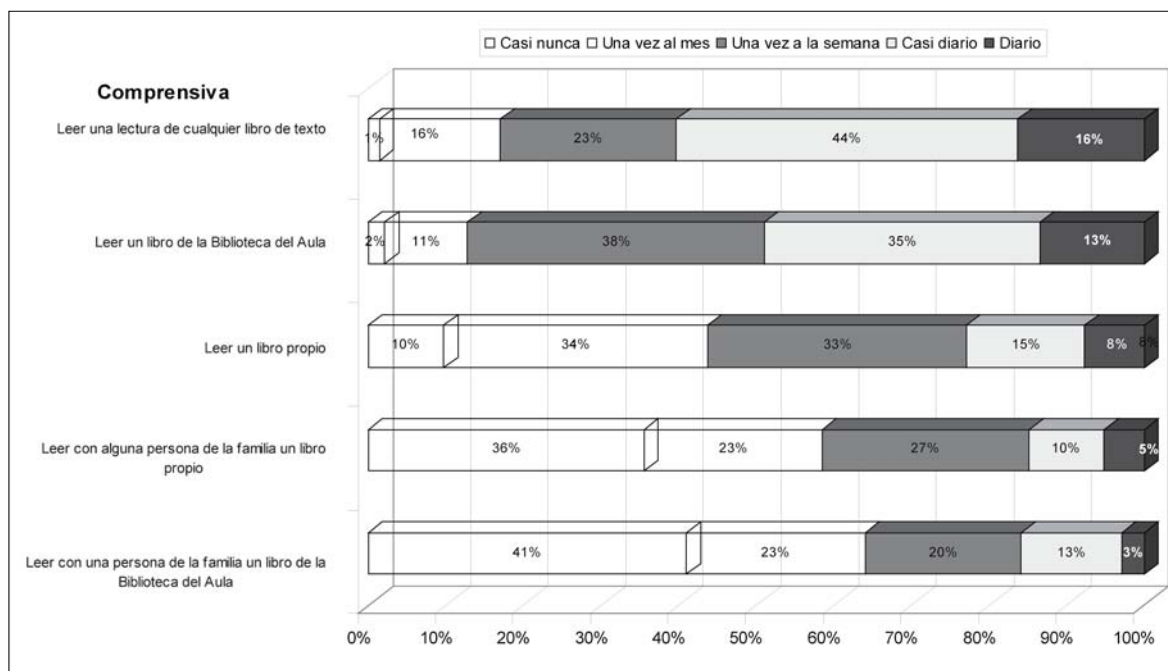
GRÁFICA II.27 ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN CON EL TEXTO DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR SEMANAL, PRIMARIA COMUNITARIA



Las tareas que dejan los instructores de primaria comunitaria mezclan actividades comprensivas con procedimentales. Si bien alrededor de la mitad de los instructores pide leer libremente una lección del libro de texto o un libro de la biblioteca de aula casi diariamente, ese mismo porcentaje de instructores promueve poco la lectura con familiares (ver gráfica II.28). Esto úl-

timo puede estar relacionado con los bajos niveles de escolaridad en las comunidades donde se asientan las primarias comunitarias. Además, la baja frecuencia con que los instructores piden a los alumnos leer un libro propio en casa puede deberse a la limitada disponibilidad de libros entre los alumnos de esta modalidad educativa –como se verá en el capítulo IV.

GRÁFICA II.28 ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN CON EL TEXTO FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR, PRIMARIA COMUNITARIA



En conclusión, se observa una tendencia procedimental en las actividades de interacción con el texto organizadas por los instructores comunitarios en clase, incluso más procedimental que en el resto de las modalidades. En cuanto a las tareas, los instructores comunitarios se asemejan a sus contrapartes de otras modalidades, pues combinan prácticas procedimentales y comprensivas.

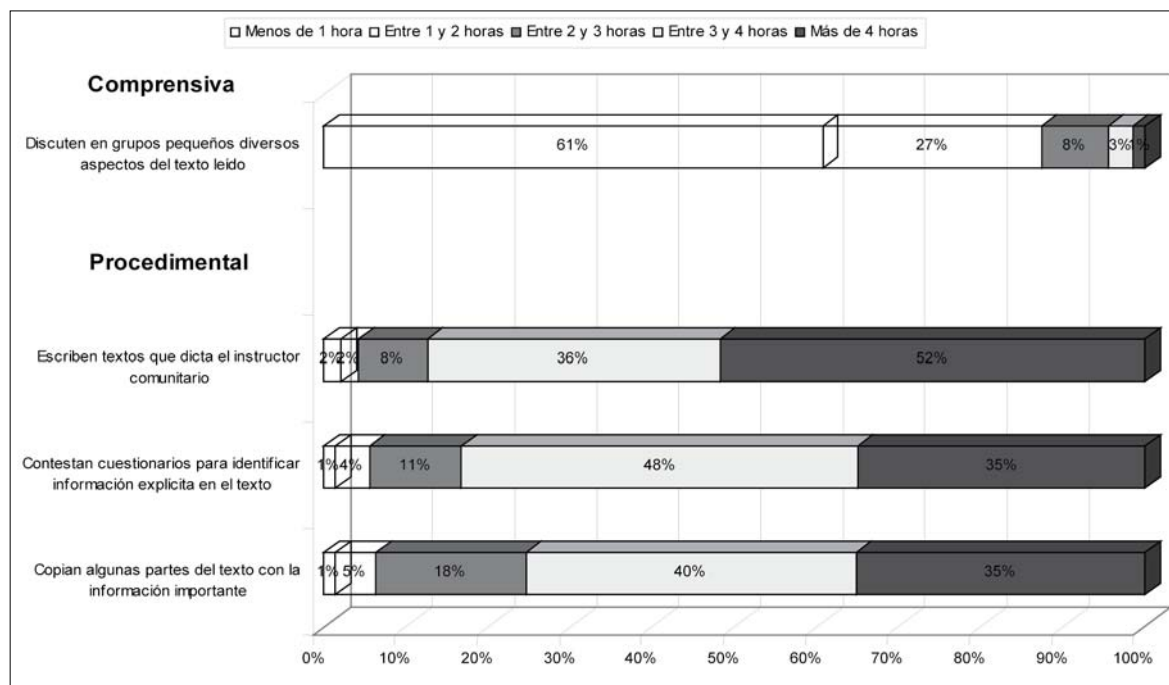
II.3.e.3. Actividades de búsqueda de significados

La lectura, como se dijo en la sección II.3.c, frecuentemente se acompaña por actividades diseñadas por los docentes para favorecer entre sus alumnos la construcción de significados, a partir de lo leído. Estas actividades se orientan a desarrollar habilidades de pensamiento en-

tre los alumnos, que pueden ser desde básicas hasta complejas. Precisamente estas últimas son las que se ejercitan mediante actividades de corte comprensivo.

Los instructores de primaria comunitaria implementan principalmente actividades procedimentales de búsqueda de significados durante la jornada escolar. Aproximadamente ochenta por ciento de los docentes dedica tres o más horas de la jornada escolar semanal a cada una de las siguientes actividades: dictar textos a los alumnos, pedir que los alumnos contesten cuestionarios para identificar información explícita del texto, y pedir a los alumnos que copien las partes del texto con la información más importante (ver gráfica II.29). La construcción de significados que conlleva la realización de estas actividades es de nivel básico.

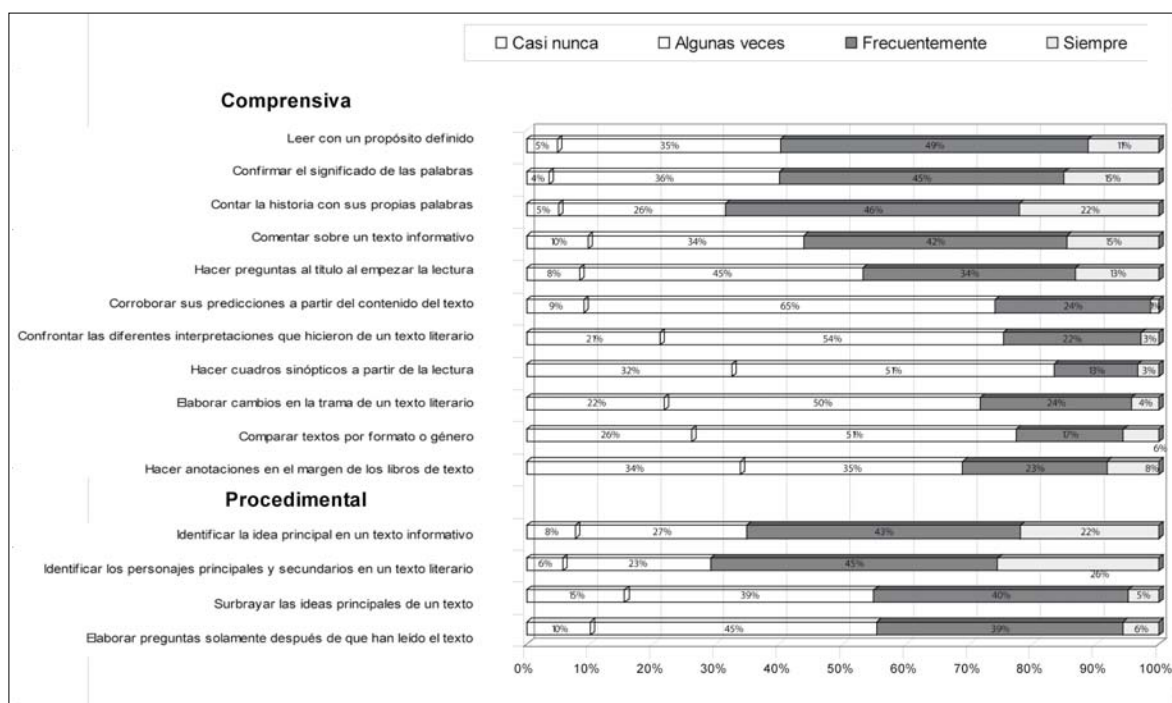
GRÁFICA II.29. ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR SEMANAL, PRIMARIA COMUNITARIA



Durante sus clases, los instructores de primaria comunitaria combinan actividades procedimentales y comprensivas de búsqueda de significados. Así, como puede verse en la gráfica II.30, alrededor de la mitad de los docentes piden frecuentemente o siempre

a sus alumnos hacer preguntas acerca de lo leído, actividad que implica una construcción de significados compleja, y a su vez, subrayar las ideas principales de un texto, que conlleva una construcción de significados de nivel básico.

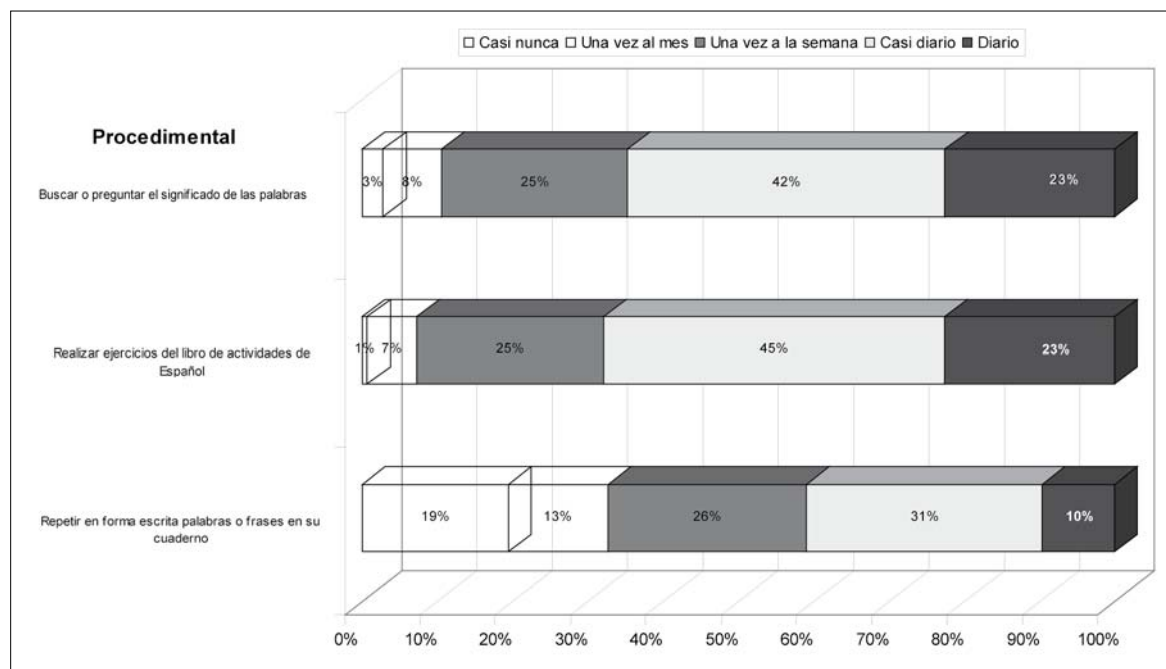
GRÁFICAS II.30 ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS EN EL AULA, PRIMARIA COMUNITARIA



Las actividades que dejan como tarea los instructores de primaria comunitaria son principalmente procedimentales. Destaca, entre los datos de la gráfica II.31, que cerca del setenta por ciento de los instructores deja como tarea, al menos una vez por semana, repetir

palabras o frases en el cuaderno. En el resto de las modalidades 47 por ciento de los docentes implementa esta actividad. Como ya se mencionó, esta práctica no promueve una comprensión compleja de los significados del texto.

GRÁFICA II.31 ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR, PRIMARIA COMUNITARIA



Los hallazgos de este apartado dejan ver que los instructores comunitarios implementan prácticas procedimentales para la construcción de significados a partir de lo leído. Dentro del horario de clase los instructores dedican la mayor parte del tiempo a actividades mecánicas o de extracción del contenido

literal de los textos. Además, llama la atención que la mayoría de los instructores utiliza las planas como una tarea de uso frecuente. Por lo tanto, en las primarias comunitarias se estimulan actividades que llevan a una construcción elemental de significados tanto dentro como fuera de la jornada escolar.

II.3.e.4. Actividades de retroalimentación de la práctica docente

La evaluación, como se dijo en la sección II.3.d, representa una oportunidad valiosa para retroalimentar y mejorar la práctica de los docentes. Aquí se analizan las prácticas de evaluación de los instructores comunitarios.

Los instructores de primaria comunitaria combinan prácticas procedimentales y comprensivas de evaluación, aunque evalúan de forma más comprensiva que los docentes de otras modalidades. Menos de un tercio de los instructores evalúa frecuentemente o siempre a través de la lectura en voz alta y preguntas orales sobre el contenido literal del texto (ver gráfica II.32), mientras que esta cifra asciende a cerca del ochenta por ciento en el resto de las modalidades.

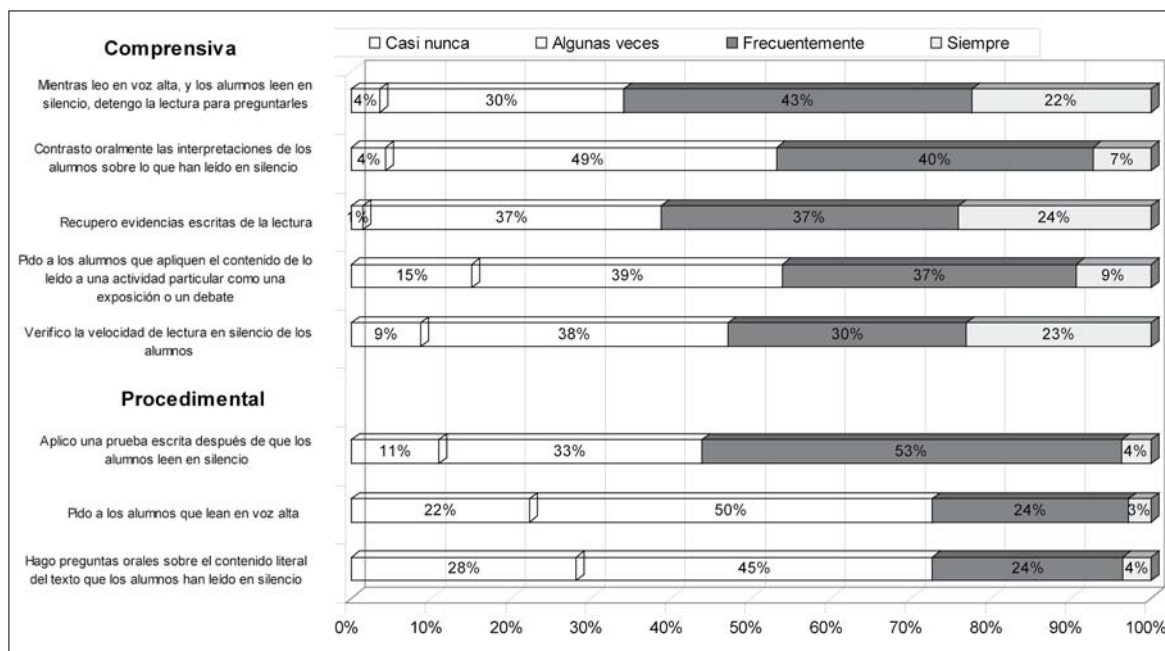
A manera de conclusión, los instructores de primaria comunitaria son más procedimentales que los docentes del resto de las modalidades

escolares. En la primaria comunitaria predominan prácticas procedimentales de interacción con el texto y de búsqueda de significados, dos áreas que forman el núcleo de las experiencias de lectura que viven los alumnos. A pesar de que la promoción de la lectura y la evaluación se hacen a través de prácticas más comprensivas que en el resto de las modalidades, esto parece no ser suficiente para contrarrestar el peso de las prácticas procedimentales en la formación de lectores competentes.

II.4. Prácticas docentes: ¿procedimentales o comprensivas?

Las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora pueden ubicarse en un continuo que va desde prácticas comprensivas hasta prácticas procedimentales. Como ya se ha señalado, las prácticas comprensivas son aquellas apegadas al enfoque comunicativo y funcional

GRÁFICA II.32 PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN, PRIMARIA COMUNITARIA



de la lengua y que se basan en los principios de las teorías cognoscitivas del aprendizaje, donde se promueve la lectura y la formación de lectores. Las prácticas procedimentales están basadas en actividades mecánicas y repetitivas con énfasis en la memorización y en la extracción de contenidos literales de un texto por sobre la comprensión que involucra el uso de habilidades complejas de pensamiento que lleven a la construcción de significados a partir de lo leído.

Este apartado pretende ser una síntesis de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora; para ello se conformó un

índice de prácticas docentes para primer grado, y otro para cuarto y quinto grados¹⁹ mediante el análisis de componentes principales.

Estos índices se estandarizaron con media cero y desviación estándar igual a uno. Cabe señalar que las prácticas incluidas en los índices son sólo algunas de las presentadas anteriormente en el análisis descriptivo, y se refieren principalmente a las actividades para promover la interacción con los textos y la búsqueda de significados.

El índice de prácticas docentes en primer grado incluyó las siguientes actividades implementadas por los docentes:

- 1) Aprendizaje de las convenciones de la escritura (correspondencia sonoro-gráfica, uso de mayúsculas y minúsculas)
- 2) Lectura grupal del libro de texto
- 3) Lectura individual de libros de la Biblioteca del Aula
- 4) Producción de textos individuales
- 5) Producción de textos colectivos
- 6) Escritura de letras, sílabas, palabras, frases o textos que dicta el docente
- 7) Escritura de textos según sus habilidades (usando formas de escritura convencional o no convencional)
- 8) Ejercicios de identificación, copia, completamiento o reordenamiento de letras, sílabas, palabras, frases o textos
- 9) Lectura individual del libro de texto en silencio
- 10) Contestar cuestionarios para identificar información explícita del texto
- 11) Copiar algunas partes del texto que contengan la información más importante
- 12) Discutir en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído
- 13) Hacer preguntas al título al empezar la lectura
- 14) Corroborar sus predicciones a partir del contenido del texto
- 15) Leer con un propósito definido
- 16) Elaborar preguntas solamente después de que han leído el texto
- 17) Identificar los personajes principales y secundarios en un texto literario
- 18) Identificar la idea principal en un texto informativo
- 19) Elaborar cambios en la trama de un texto literario
- 20) Comentar sobre un texto informativo
- 21) Comparar textos por formato o género
- 22) Confirmar el significado de las palabras
- 23) Pido a los alumnos que lean en voz alta
- 24) Aplico una prueba escrita (tipo cuestionario o resumen) después de que los alumnos leen en silencio
- 25) Hago preguntas orales sobre el contenido literal del texto que los alumnos han leído en silencio
- 26) Mientras leo en voz alta, y los alumnos leen en silencio, detengo la lectura para preguntarles
- 27) Recupero evidencias escritas de la lectura que realizan los alumnos por ejemplo, una comparación, un relato
- 28) Verifico la velocidad de lectura en silencio de los alumnos.

¹⁹ Ver anexo I

Para la construcción del índice de prácticas en cuarto y quinto grados se utilizaron las siguientes actividades:

los docentes de primer grado y para el conjunto de docentes de cuarto y quinto grados.

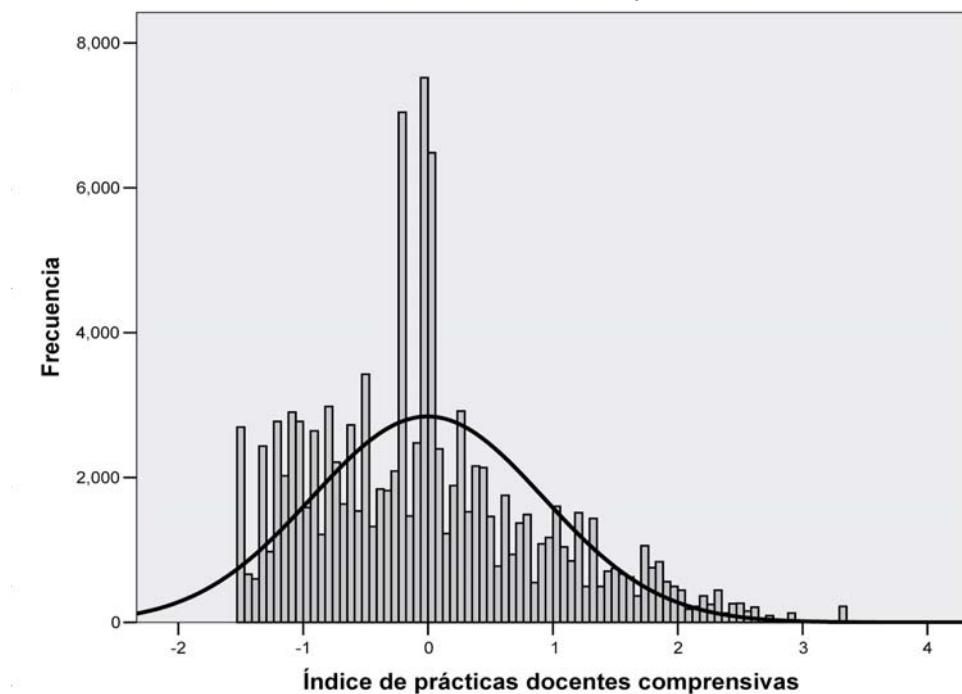
Un análisis inicial de los índices (gráficas II.33 y II.34) muestra que si bien los docentes se

- 1) Los alumnos leen en silencio sus libros de texto mientras yo leo en voz alta
- 2) Leen a coro la lección del libro de texto
- 3) Leen por turnos la lección del libro de texto
- 4) Leen de manera individual en silencio la lección del libro de texto
- 5) Leen los libros de la Biblioteca del Aula cuando terminan alguna actividad
- 6) Leen en parejas
- 7) Leen los libros de la Biblioteca del Aula cuando me ausento del salón
- 8) Producen textos individuales
- 9) Producen textos colectivos
- 10) Llevan a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta
- 11) Llevan a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio
- 12) Escriben textos que dicta el docente
- 13) Aprenden las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales)
- 14) Contestan cuestionarios para identificar información explícita del texto
- 15) Copian algunas partes del texto que contengan la información más importante
- 16) Discuten en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído.

A partir de los puntajes de los índices, se formaron cuatro categorías de prácticas docentes: comprensivas, comprensivas mixtas, procedimentales mixtas y procedimentales, las cuales pueden ser interpretadas como la preferencia en la utilización de algún tipo de práctica por parte de los docentes. Al igual que en el análisis descriptivo se presentan los resultados para

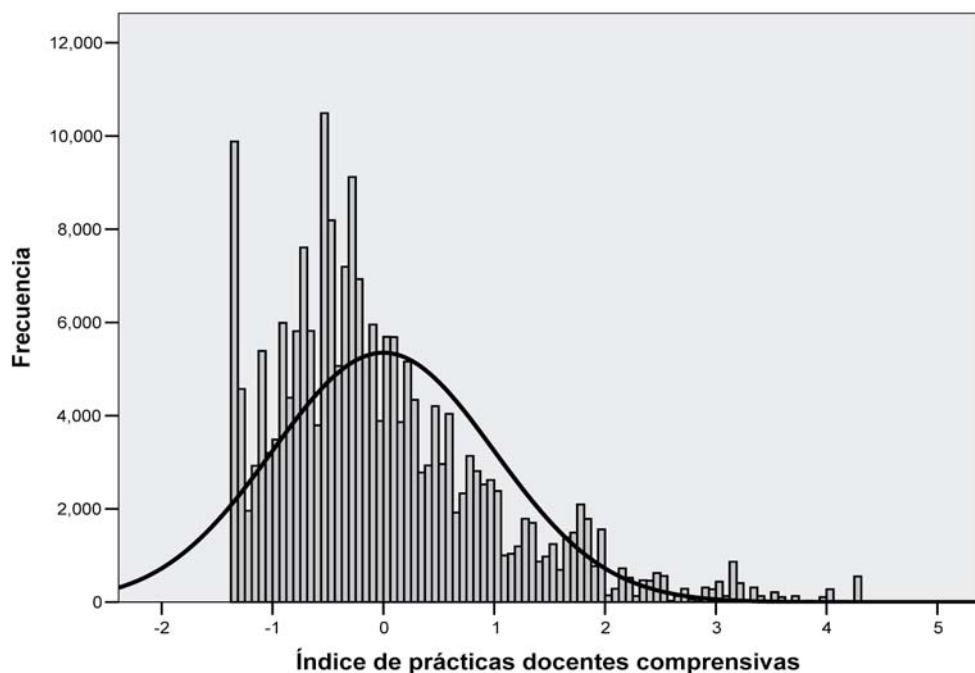
distribuyen en un continuo, hay una leve tendencia hacia las prácticas procedimental y procedimental mixta. Esto se desprende del hecho de que hay una mayor frecuencia de docentes, cerca del sesenta por ciento, que se posicionan por debajo de la media cero del índice de prácticas comprensivas tanto en primero como en cuarto y quinto grados.

GRÁFICA II.33. HISTOGRAMA DE FRECUENCIA PARA EL ÍNDICE DE PRÁCTICAS DOCENTES COMPRENSIVAS, 1º GRADO



Casos ponderados por peso del profesor

GRÁFICA II.34. HISTOGRAMA DE FRECUENCIA PARA EL ÍNDICE DE PRÁCTICAS DOCENTES COMPRENSIVAS, 4º Y 5º GRADOS



Casos ponderados por peso del profesor

Como ya se mencionó, los índices se estandarizaron con media cero y desviación estándar de uno para los docentes de cada grupo de grados en la muestra. La tabla II.3 muestra que el promedio de los índices por modalidad también ronda el cero, e incluso en las escuelas urbanas privadas existe una diferencia de un tercio de desviación estándar con el promedio

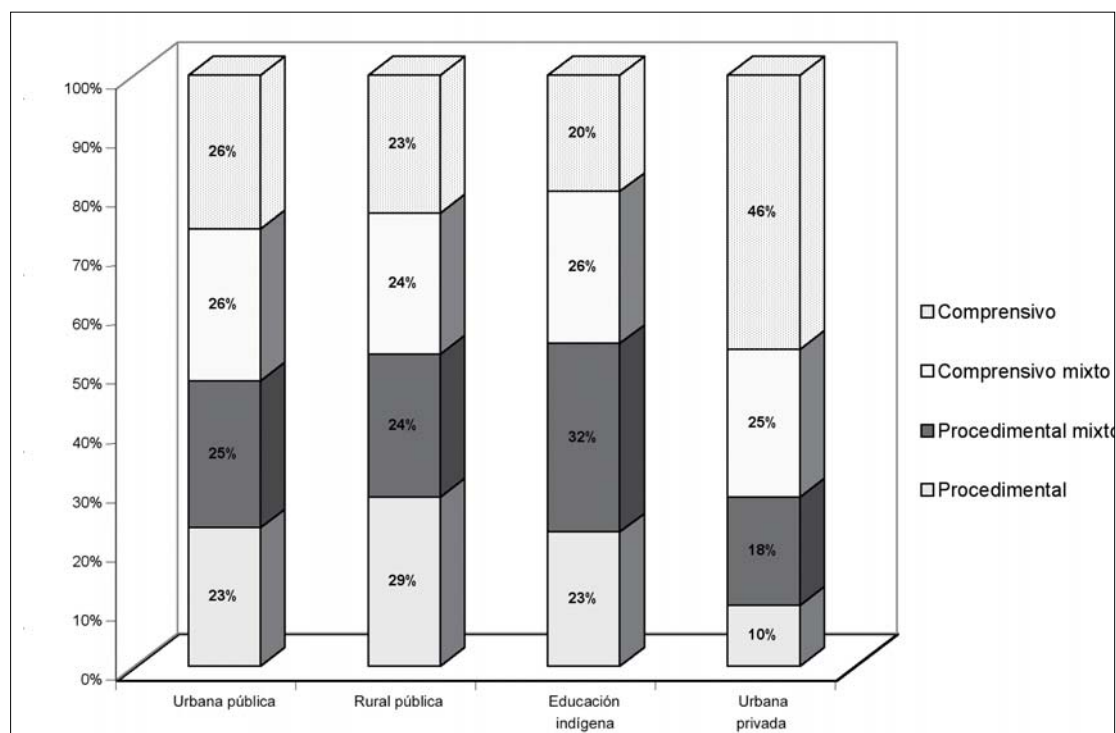
TABLA II.3. MEDIAS DEL ÍNDICE DE PRÁCTICAS COMPRENSIVAS POR MODALIDAD

	1°	4° y 5°
Urbana pública	.0510	.0029
Rural pública	-.0281	-.0264
Escuelas indígenas	-.1888	-.1161
Primaria comunitaria ²⁰	NA	-.3494
Urbanas privadas	.2710	.3075

del índice a nivel nacional. Esto sugiere que en las modalidades las prácticas de los docentes se distribuyen de manera similar.

El análisis de acuerdo al tipo de prácticas que llevan a cabo los docentes de primer grado revela que aproximadamente la mitad de los docentes de escuelas primarias públicas, independientemente de la modalidad, desarrolla prácticas con tendencia procedimental, mientras la otra mitad de los docentes se orienta más hacia las prácticas comprensivas (ver gráfica II.35). La diferencia mayor entre las proporciones de docentes se da entre las modalidades públicas con la modalidad privada. En las escuelas privadas los docentes con prácticas comprensivas son cerca de la mitad mientras en el resto de las modalidades representa una cuarta parte o incluso menos del total.

GRÁFICA II.35. ÍNDICE DE PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, 1° GRADO



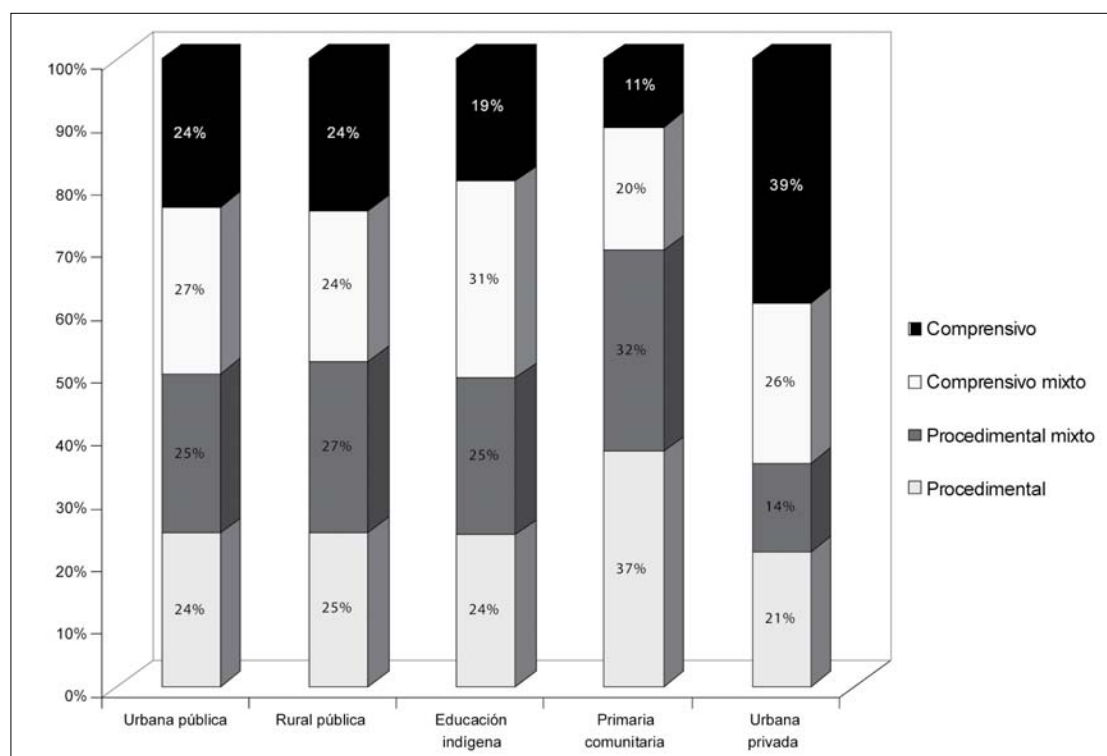
²⁰ En la primaria comunitaria sólo se recabó información relativa a las prácticas docentes de 4° y 5° grados.

Los docentes de cuarto y quinto grados muestran características similares a los de primer grado en cuanto a sus prácticas. Las distribuciones de profesores de las modalidades urbana pública, rural pública e indígena son parecidas, y las desigualdades más importantes se dan al comparar las primarias públicas con las privadas. En la gráfica II.36 se observa que mientras cuatro de cada diez profesores de escuelas privadas imparte clases con prácticas comprensivas, en las escuelas públicas apenas dos de cada diez docentes realiza este tipo de prácticas, y en la primaria comunitaria uno de cada diez instructores.

mente una cuarta parte de los docentes tiene prácticas comprensivas. La modalidad con mayor proporción de docentes con prácticas procedimentales es la primaria comunitaria.

El diseño metodológico del estudio permite establecer relaciones entre las prácticas docentes de acuerdo a lo reportado por los profesores de cuarto y quinto grados y las prácticas docentes en la opinión de sus alumnos. Esto se debe a que los cuestionarios contenían preguntas iguales para ambos informantes. A partir de esto se creó un índice de prácticas con las respuestas de los alumnos para compararlo con el índice creado a partir de las respuestas de los

GRÁFICA II.36. ÍNDICE DE PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, 4° Y 5° GRADOS



Los resultados de los índices permiten identificar que la mayor proporción de docentes con prácticas comprensivas está en la modalidad privada en los grados bajo análisis. Asimismo, en las modalidades públicas aproximada-

docentes. La información proveniente de este análisis permite identificar que existe una relación significativa entre lo que dicen los docentes de sus prácticas con aquello que dicen los alumnos, aunque esta correlación es baja. Esto

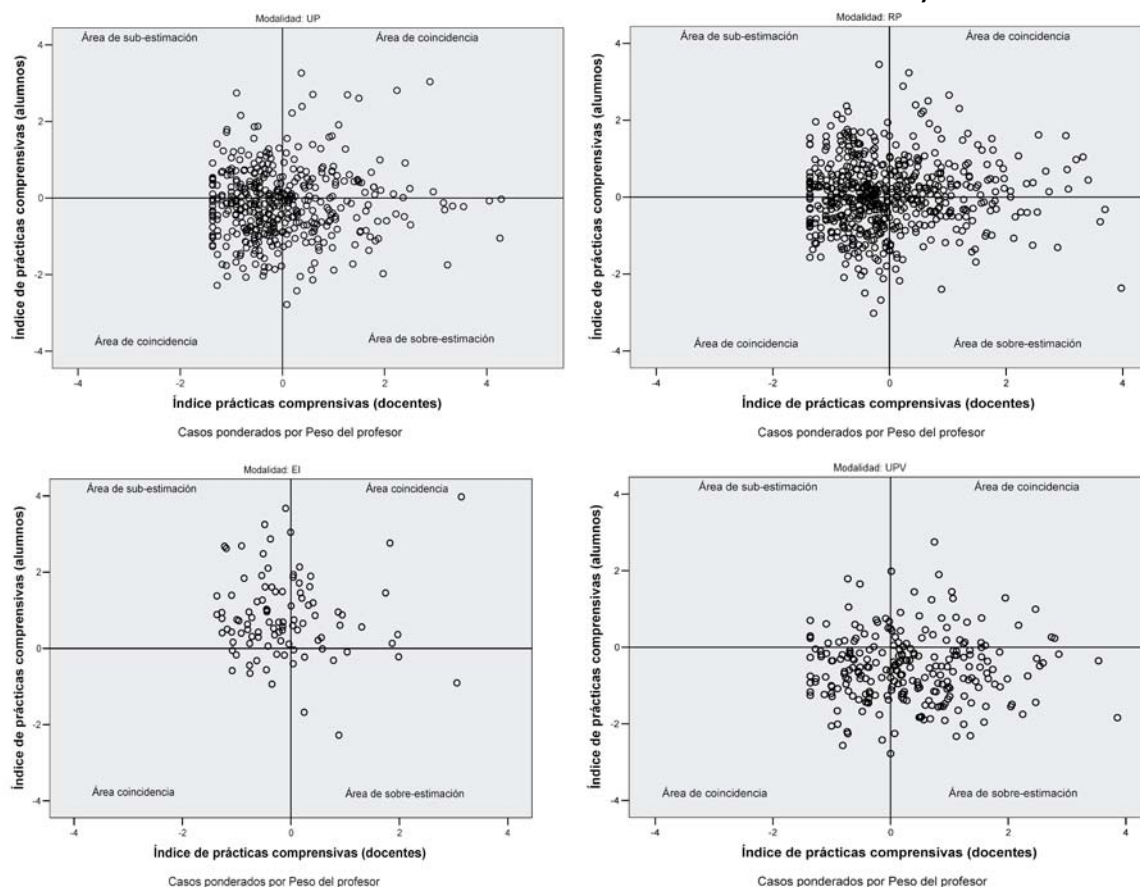
indica que existe alguna distancia en la forma en que docentes y alumnos clasifican las prácticas de los primeros.

Las gráficas II.37 muestran la dispersión en cada modalidad de los puntajes del índice de prácticas docentes construido con las respuestas de los alumnos y del índice construido con las respuestas de los docentes. En cada gráfica se aprecian cuatro cuadrantes. Los cuadrantes superior derecho e inferior izquierdo representan áreas de coincidencia, es decir, donde la clasificación que hacen los docentes de sí mismos coincide con la que hacen sus alumnos. En el cuadrante superior izquierdo se encuentran los docentes que fueron calificados por sus alumnos con prácticas más comprensivas de lo que ellos mismos reportan (área de subestimación). Finalmente, el cuadrante inferior derecho es el área de sobreestimación, donde los docentes se clasificaron como comprensivos pero sus alum-

nos los catalogaron como procedimentales.

En la comparación de los índices de prácticas de acuerdo a lo señalado por alumnos y docentes se aprecia que las modalidades urbana pública y rural se asemejan bastante, con una buena parte de los docentes concentrándose en los cuadrantes de las coincidencias. En la modalidad indígena, la mayoría de los docentes se ubica en el área de subestimación, producto de una percepción de los alumnos que clasifica a los docentes como comprensivos mientras los docentes se catalogan a sí mismos como procedimentales. En la modalidad privada se percibe una buena parte de docentes en el área coincidente, pero también es la modalidad con más profesores en el área de sobreestimación. Llama la atención que las modalidades que se ubican en los extremos de la escala socioeconómica –indígena y privada– también presentan las mayores diferencias entre la percepción de docentes y alumnos.

GRÁFICAS II.37. DISPERSIÓN DE LOS ÍNDICES DE PRÁCTICAS COMPRENSIVAS CREADOS CON LAS RESPUESTAS DE DOCENTES Y ALUMNOS POR MODALIDAD, 4º Y 5º GRADOS



A partir de las gráficas anteriores se deduce que existe coincidencia entre la clasificación que docentes y alumnos hacen de las prácticas de los primeros, aunque tal coincidencia no es perfecta. La distancia entre la clasificación que hacen los alumnos y docentes en las modalidades indígena y privada podría estar influenciada por los contextos en los que se desenvuelven los niños de cada modalidad. Por un lado, los niños indígenas están, por lo general, menos expuestos a distintos estímulos de aprendizaje propios de las comunidades urbanas y relacionados con el ambiente escolar, mientras que los alumnos de las escuelas privadas sí enfrentan tales estímulos. De aquí se podría derivar que los alumnos realizan un nivel de crítica distinto del trabajo de los docentes.

Conclusiones

A pesar de que los hallazgos demuestran que en los docentes de primaria en México coexisten creencias y prácticas mixtas sobre el desarrollo de la comprensión lectora, es clara una ligera tendencia hacia las procedimentales, que fomentan habilidades básicas de lectura en desmedro de una construcción de significados que promueva el uso de habilidades superiores del pensamiento. Esto conlleva importantes implicaciones para el desarrollo de competencias en los alumnos, a quienes se limita la oportunidad de encontrarse e interactuar con los textos, comprenderlos y formarse como lectores.

La explicación que dan los docentes a los bajos resultados de los alumnos en materia

de comprensión lectora revela algunas incongruencias. Por un lado, la gran mayoría señala a las familias como causantes del bajo desempeño en lectura, aduciendo que no fomentan el hábito de la lectura. Paradójicamente, los docentes en su quehacer cotidiano excluyen a los padres de las actividades para el desarrollo de la comprensión lectora. Por otro lado, los docentes señalan poseer las herramientas didácticas suficientes para promover la comprensión lectora y, al mismo tiempo, necesitar conocer más sobre la manera en que los alumnos se hacen lectores. Esta inconsistencia sugiere que en la concepción de los docentes la enseñanza está desvinculada del proceso de aprendizaje de los alumnos. Para formar lectores competentes, es necesario que los docentes enlacen la didáctica y el conocimiento del desarrollo lector, sin embargo, pareciera que hace falta este eslabón en la práctica docente. Esta división se confirma a través del señalamiento que hacen los docentes acerca de la capacitación que reciben –como se verá más adelante– pues afirman que es más teórica que práctica y que esto se relaciona con el bajo logro de los alumnos. Esto sugiere que la formación podría aportar más para realizar la conexión necesaria entre la didáctica y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Con respecto a la iniciación en la lectura, prevalecen aún creencias sobre la efectividad de prácticas relacionadas con la memorización y el aprendizaje de aspectos formales de la lengua escrita. Este hecho es preocupante, pues es en primer grado donde se cimienta la adquisición de la lengua y se inicia el proceso de formación de lectores. Si en estos grados se cree que deben emplearse este tipo de prácticas y se implementan, es probable que no se lleguen a desarrollar habilidades de comprensión lectora y que estas deficiencias se pasen de grado en grado, con repercusiones en las oportunidades educativas y de vida que tengan los alumnos.

Las actividades que llevan a cabo los docentes de primaria en México con respecto al desarrollo de la comprensión lectora también demuestran el predominio de prácticas procedimentales arraigadas. Existen prácticas como contestar cuestionarios sobre el contenido literal de un texto, leer a coro la lección del libro del mismo, o repetir en forma escrita palabras o frases en los cuadernos que promueven poco la comprensión lectora y que no se recomiendan en el currículo oficial ni en los materiales didácticos de los docentes. Dichas prácticas promueven habilidades elementales y no se orientan a formar alumnos con pensamiento crítico y autonomía para el aprendizaje. Las prácticas procedimentales se presentan tanto en primer grado como en cuarto y quinto; sin embargo, los hallazgos revelan una postura más comprensiva en los docentes de primer grado.

Las prácticas docentes no parecen adaptarse al desarrollo de los lectores. Conforme los alumnos avanzan de grado escolar se esperaba encontrar que las prácticas orientadas al desarrollo de la independencia lectora fueran más utilizadas, sin embargo, esto no sucedió, pues al comparar las prácticas de primero, cuarto y quinto grados no se identificaron variaciones importantes. Este hallazgo sugiere que, tal como lo indicaron los propios docentes, éstos necesitan conocer mejor el proceso mediante el cual los alumnos se vuelven lectores y adaptar las prácticas de acuerdo a sus necesidades.

Los resultados revelaron que los docentes dan mayor prioridad a la inclusión de las familias como agentes que pueden apoyar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el primer grado de primaria. En este grado se promueve una participación activa e intensa de los padres de familia y otros familiares para acompañar el proceso de iniciación en la lectura. Por otro lado, en cuarto y quinto grados la participación de padres y familiares en la for-

mación de lectores es limitada. Detrás de este hecho podría estar, por un lado, la búsqueda de la independencia lectora de los alumnos. Por otro lado, esto podría deberse a la concepción procedimental que sostiene que la comprensión lectora se desarrolla principalmente en el primer grado y que consiste en llevar a los alumnos a decodificar el texto en un nivel básico. Sin embargo, la comprensión lectora es una actividad de largo plazo, donde los alumnos interactúan con los textos y, a medida que avanzan en el grado de comprensión, pueden acometer textos más complejos. Desde esta perspectiva, la participación de la familia y otros actores sociales es esencial para promover la lectura y fomentar las habilidades de comprensión. En caso de adoptar esta perspectiva, los docentes deberían ser capaces de discernir el tipo y calidad de participación que podrían tener los padres de familia de acuerdo al grado y avance de los alumnos durante la primaria, y, por consecuencia, de diseñar actividades diferentes al mero acompañamiento de la lectura promoviendo la comprensión de textos.

Las prácticas docentes varían poco entre las modalidades educativas, excepto en el caso de la primaria comunitaria. En esta última se desarrollan las prácticas más procedimentales para la formación de lectores en primaria. Los instructores comunitarios retoman en sus prácticas en el aula y como tarea actividades que fomentan, principalmente, la comprensión literal de los textos. Por otro lado, los docentes de escuelas urbanas privadas utilizan más prácticas comprensivas que el resto de sus colegas en otros tipos de primaria. Este descubrimiento sugiere que entre más desfavorables son los contextos, las oportunidades de aprendizaje que se proveen son menores, coadyuvando a la reproducción de las desigualdades de aprendizaje.

Uno de los hallazgos más alentadores de este estudio fue encontrar que el uso de los

libros de la Biblioteca del Aula es constante e intenso. Esto denota que los alumnos de las primarias mexicanas tienen una mayor oportunidad de encontrarse con libros diversos y diferentes a los de texto, y, también demuestra que los recursos diseñados a través del Programa Nacional de Lectura para formar lectores están siendo utilizados.

La mezcla de prácticas procedimentales con prácticas comprensivas que realizan los docentes y que se constató a lo largo de este capítulo, sugiere al menos dos hipótesis contrarias. Por un lado, podría indicar que, aunque los docentes son generalmente procedimentales, tienen un repertorio amplio de herramientas pedagógicas que utilizan según convenga a los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y que adaptan sus prácticas a la diversidad de necesidades de sus alumnos. Por otro lado, la mezcla de prácticas podría denotar la falta de consistencia en las intervenciones de los docentes, lo que llevaría a los maestros a mezclar indiscriminadamente las prácticas, sin atender las necesidades de aprendizaje específicas de sus alumnos al momento de combinar prácticas. Esta posibilidad es la más preocupante, ya que indicaría que los docentes llevan a cabo prácticas que les son más cómodas o familiares, aunque no sean la mejor alternativa para conseguir los objetivos de aprendizaje. A juzgar por los bajos logros de los alumnos, es probable que las necesidades de aprendizaje de los alumnos no sean el criterio que utiliza una alta proporción de los docentes para elegir las prácticas a desarrollar.

El eclecticismo de los docentes plantea la pregunta sobre su origen. Más que una pregunta retórica, se trata de una interrogante, cuya respuesta ofrecerá luces a la política educativa. Aquí se plantean solamente tres alternativas. En primer lugar, la laxitud para mezclar prácticas puede provenir desde la formación inicial —principalmente en las norma-

les. De ser así, quiere decir que las instituciones de formación del magisterio no promueven la formación de identidades pedagógicas sólidas y que, más bien, fomentan el uso de múltiples prácticas. En segundo lugar, puede ser que los docentes constituyan una sólida identidad pedagógica en su formación inicial, pero que los cambios curriculares aunados a la formación en servicio contribuyan a ampliar el espectro de sus prácticas. Por último, es posible que la utilización de ciertas prácticas docentes sea producto de inercias y yuxtaposiciones que se han dado como producto de la conformación y desarrollo del sistema educativo. En el caso de los docentes esta combinación se daría por el intercambio entre pares de distintas generaciones en el magisterio, en las que se distinguen rasgos de los planes de estudios de formación docente que han existido desde finales de la década de los sesenta. Esto se asemeja al proceso

de construcción de la identidad del magisterio, en el que se aglutinan cualidades docentes que se han enfatizado en diversos periodos de la historia²¹.

Finalmente, la distribución más bien homogénea de las prácticas docentes lleva a pensar que en las aulas no se favorece la atención de alumnos con necesidades diversas. Tal como se dijo en el inicio del capítulo, se esperaría que un docente comprensivo fuera capaz de diferenciar las variaciones en el aprendizaje de los alumnos que requieren de intervención especial, de aquellas que se deben a variaciones culturales e individuales que pueden ser manejadas por el maestro. Sin embargo, en un contexto donde las prácticas docentes son tan parecidas entre modalidades escolares y, entre grados, parecería que la diversidad de los alumnos no es una variable que entre en juego para que los docentes orienten su práctica.

²¹ Arnaut, A. (1994). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México (1889-1993)*. México: CIDE.



CAPÍTULO III

PERFIL DE LOS DOCENTES

Perfil de los docentes

Este capítulo describe el perfil personal y profesional de los docentes. Esta descripción es importante pues de acuerdo a la concepción ecológica que guía este estudio, las características personales y profesionales de los docentes están relacionadas con las prácticas que llevan a cabo dentro del aula. Además, es importante analizar las diferencias en los perfiles de los docentes de acuerdo a la modalidad educativa en que laboran, pues su existencia puede reflejar una provisión desigual de oportunidades educativas para los alumnos de las primarias mexicanas.

En el capítulo se presentan en primer lugar algunos rasgos del perfil personal de los docentes, específicamente su edad, sexo, lengua y hábitos de lectura. En esta primera sección se muestra cómo los docentes de escuelas urbanas públicas son aquellos que cuentan con mayor acceso a libros y materiales escritos de distinta índole que pueden contribuir a mejorar su capital cultural, su formación y sus prácticas. La segunda parte explora la formación y experiencia de los docentes como rasgos distintivos de su perfil profesional. En esta sección se concluye que, por un lado, los docentes mejor preparados y con mayor experiencia frente a grupo se encuentran atendiendo a comunidades urbanas y, por otro, que una gran proporción de docentes opina que la experiencia no es importante para el dominio de su profesión, pues considera haber alcanzado este rasgo gracias a la formación inicial para la docencia.

Los resultados que se presentan en este capítulo evidencian la existencia de desigualdades estructurales en el sistema educativo. En los contextos más desfavorables se ofrecen menores oportunidades educativas, pues en éstos se en-

cuentran los docentes con menor formación, experiencia y oportunidades para actualización. En cambio, las escuelas urbanas públicas son las que cuentan con los maestros de mayor formación, experiencia y oportunidades para participar en el Programa Carrera Magisterial y obtener incentivos para su formación.

III.1. Perfil personal de los docentes

En este apartado se presenta información sobre el perfil personal de los docentes. Esta información permite identificar rasgos importantes del magisterio en las diferentes modalidades de educación primaria que pueden estar vinculados con sus prácticas. El apartado se organiza en dos secciones. La primera sección explora tres características demográficas de los docentes: sexo, edad y lengua. La segunda sección presenta y analiza los hábitos de lectura de los docentes, los que pueden ser importantes para explicar las prácticas de los docentes.

III.1.a. Características demográficas

La mayoría de los docentes de primaria son mujeres, aunque existen variaciones por tipo de escuela y grado (ver tabla III.1). Esta tendencia hacia la feminización de la profesión docente se asemeja a la situación que se vive en otros países²². La excepción a esta tendencia la constituye la educación indígena, donde el magisterio está integrado mayoritariamente por hombres.

²² Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL, Documento de trabajo No.31, pp.1 – 40. Consultado en agosto de 2005 en <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>

De acuerdo a la modalidad educativa, existe una mayor concentración de docentes mujeres en las escuelas urbanas públicas y privadas. Como se observa en la tabla III.1, el porcentaje de docentes mujeres llega al noventa por ciento en las escuelas urbanas privadas y a cerca del 75 en las escuelas urbanas públicas. En contraposición, en las escuelas rurales apenas poco más de la mitad de los docentes son mujeres, y en las escuelas indígenas alrededor del setenta por ciento de los docentes son varones.

De acuerdo al grado que imparten, las mujeres tienen mayor probabilidad de ser asignadas como profesoras del primer grado de

muestran que las escuelas urbanas públicas tienen a los docentes con mayor edad. Como se desprende de la sección de totales en la tabla III.2, aproximadamente sesenta por ciento de los docentes de escuelas urbanas públicas tiene más de 41 años. En cambio, este porcentaje llega a 44 en las escuelas rurales y 36 en escuelas urbanas privadas e indígenas. Los instructores de primaria comunitaria, por las características de esta modalidad educativa, se ubican en rangos de menor edad que el resto de los docentes de primaria. Dos terceras partes tienen menos de veinte años y una cuarta parte tiene entre 20 y 25 años.

TABLA III.1. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO

Grado		Modalidad				
		Urbana pública	Rural pública	Educación indígena	Cursos comunitarios	Urbana privada
		%				
1°	Hombre	11.9	31.6	62.5		1.0
	Mujer	88.1	68.4	37.5		99.0
4° y 5°	Hombre	35.4	56.2	73.9		17.6
	Mujer	64.6	43.8	26.1		82.4
2°,3° y 6°	Hombre	25.5	43.2	68.7		9.9
	Mujer	74.5	56.8	31.3		90.1
Total	Hombre	26.5	45.6	69.4	42.5	10.9
	Mujer	73.5	54.4	30.6	57.5	89.1

primaria. En todas las modalidades educativas, con excepción de la educación indígena, el porcentaje de mujeres en primer grado es significativamente mayor al del resto de los grados de primaria (ver tabla III.1). Las mujeres representan el 99 por ciento de los docentes en primer grado de escuelas urbanas privadas, el 88 por ciento en escuelas urbanas públicas y el 68 por ciento en escuelas rurales. En las escuelas indígenas, si bien la proporción de mujeres es mayor en primer grado en relación con el resto de la primaria, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

La edad de los docentes también varía de acuerdo a la modalidad educativa. Los datos

Los datos anteriores sugieren que la probabilidad de trabajar en contextos urbanos y más favorables aumenta con la edad. Esto está vinculado a la experiencia docente, que será analizada en la segunda sección de este capítulo, y parece ser un indicador de la forma en que se organiza el sistema educativo, donde los docentes adquieren prerrogativas para trasladarse a escuelas urbanas conforme aumenta su experiencia.

Finalmente, es conveniente señalar que la edad de los docentes no está relacionada con el grado que imparten, pues al comparar la distribución de los docentes por edad dentro de cada modalidad educativa no se detectan diferencias estadísticamente significativas.

TABLA III.2. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR EDAD

Grado		Modalidad				
		Urbana pública	Rural pública	Educación indígena	Cursos comunitarios	Urbana privada
		%				
1°	20 años o menos	0.9	0.3	3.1		
	21 a 25 años	6.4	11.5	3.1		15.9
	26 a 30 años	12.8	20.8	21.9		20.8
	31 a 35 años	10.4	13.3	18.7		13.5
	36 a 40 años	13.5	12.3	15.6		16.4
	41 a 45 años	29.1	24.5	23.4		19.8
	46 a 50 años	18.5	14.4	9.4		6.3
	51 a 55 años	4.6	1.3	3.1		4.3
	56 a 60 años	2.2	0.3			0.5
	61 años o más	1.5	1.3	1.6		2.4
4° y 5°	20 años o menos	0.2	0.5			0.4
	21 a 25 años	7.6	12.3	7.3		16.0
	26 a 30 años	10.9	18.5	17.7		21.7
	31 a 35 años	5.2	12.0	13.5		9.0
	36 a 40 años	13.7	10.6	21.9		18.4
	41 a 45 años	27.0	24.7	21.9		15.2
	46 a 50 años	23.2	15.7	12.5		7.0
	51 a 55 años	6.4	3.9	4.2		3.7
	56 a 60 años	4.3	1.2	1.0		6.1
	61 años o más	1.4	0.5			2.5
2°, 3° y 6°	20 años o menos	0.8	0.5	1.6		0.3
	21 a 25 años	6.5	12.0	8.2		14.6
	26 a 30 años	10.3	19.5	21.7		19.8
	31 a 35 años	8.6	12.4	16.8		13.1
	36 a 40 años	15.1	11.6	13.6		16.1
	41 a 45 años	26.8	24.2	20.7		16.4
	46 a 50 años	19.6	15.4	13.6		8.6
	51 a 55 años	7.8	3.2	2.2		5.5
	56 a 60 años	2.9	0.7	1.1		2.9
	61 años o más	1.5	0.6	0.5		2.7
Total	20 años o menos	0.6	0.5	1.3	67.6	0.3
	21 a 25 años	6.8	12.0	7.0	26.2	15.3
	26 a 30 años	10.9	19.4	20.4	4.8	20.6
	31 a 35 años	7.8	12.4	16.1	0.7	11.8
	36 a 40 años	14.4	11.4	16.7	0.7	16.9
	41 a 45 años	27.3	24.4	21.5		16.6
	46 a 50 años	20.6	15.3	12.5		7.6
	51 a 55 años	6.8	3.1	3.0		4.7
	56 a 60 años	3.2	0.8	0.9		3.5
	61 años o más	1.5	0.7	0.5		2.6

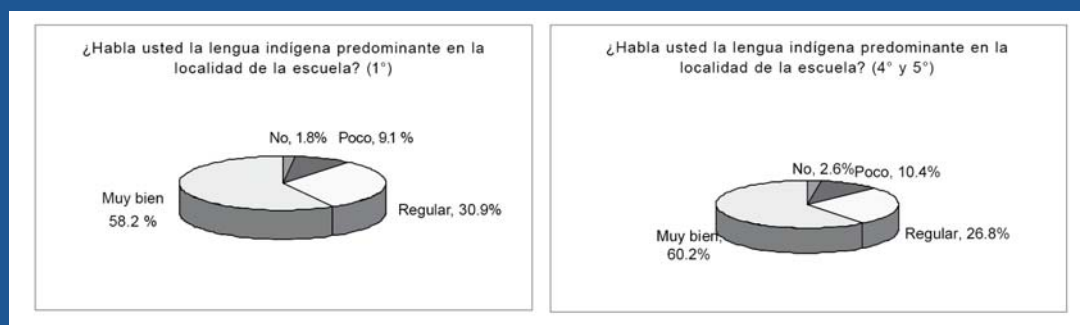
Debido a que la multiculturalidad es un rasgo importante de la población del país se hace necesario conocer cuál lengua es la que hablan los docentes. Los datos muestran que prácticamente la totalidad de los docentes en escuelas urbanas públicas (99.7 por ciento), rurales públicas (98.6 por ciento) y urbanas privadas (99.5 por ciento) habla el español como primera lengua. En las escuelas indígenas la mayoría

de los docentes (64.8 por ciento) señala que su lengua materna es una lengua indígena. Dada la importancia que tiene el uso de la lengua indígena para implementar el modelo intercultural bilingüe en esta modalidad educativa, se presenta dentro del recuadro III. A información detallada sobre el conocimiento y uso de la lengua de la localidad en que trabajan los docentes de primarias indígenas.

RECUADRO III. A: EL USO DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La política de educación indígena recae fuertemente en la capacidad de los docentes para implementar el bilingüismo en las aulas, y una condición esencial para ello es que el maestro hable la lengua indígena de la localidad. Como se aprecia en las gráficas III.A.1, aproximadamente el sesenta por ciento de los docentes de primarias indígenas de los grados encuestados manifiesta hablar muy bien la lengua del grupo étnico mayoritario de la localidad donde se encuentra la escuela y alrededor de un tercio de los docentes dice tener un dominio regular de la lengua local. Este hallazgo sugiere que el dominio de la lengua indígena de la localidad sí es considerado para la asignación de los docentes a las escuelas indígenas. Sin embargo, también pone de manifiesto un área de oportunidad importante con respecto a esta modalidad educativa, pues, de acuerdo a la información obtenida, aproximadamente el diez por ciento de los profesores podría enfrentar problemas serios para implementar el modelo de educación intercultural bilingüe, ya que su dominio de la lengua local es escaso o nulo.

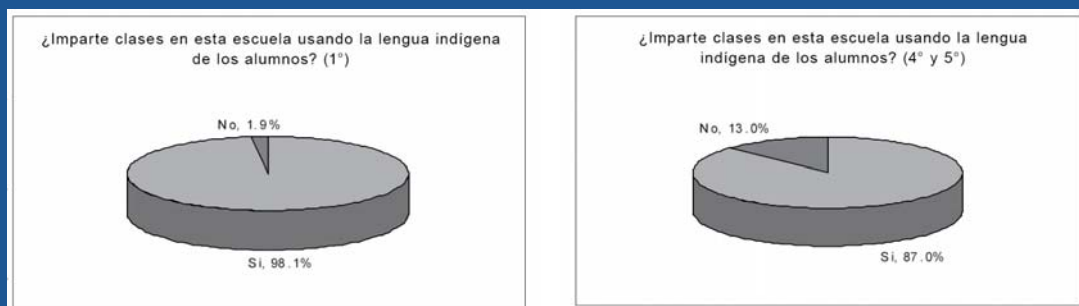
GRÁFICAS III.A.1. DOCENTES QUE HABLAN LA LENGUA INDÍGENA PREDOMINANTE EN LA LOCALIDAD DE LA ESCUELA, 1º Y 4º Y 5º GRADOS



Con respecto a la lengua en la cual imparten clases los docentes de esta modalidad educativa, la mayoría indica hacerlo en la lengua que hablan los alumnos, 98.1 por ciento en primer grado y 87 por ciento en 4º y 5º grados. Estos resultados coinciden con los de dominio de la lengua sólo para estos últimos grados. Por el contrario, en primer grado se aprecia una diferencia de nueve puntos porcentuales entre los docentes que dominan regular o muy bien la lengua indígena (89 por ciento) y los que imparten clases en lengua indígena (98 por ciento). Es probable que esta diferencia englobe dos realidades educativas distintas: por un lado, docentes que tienen poco dominio de la lengua, pero que se ven forzados a usarla para establecer comunicación con los alumnos de primer grado que desconocen el español; y, por otro, docentes que dominan de forma regular la lengua indígena y la usan de forma paralela y complementaria al español. Así, estos hallazgos sugieren que independientemente del nivel de dominio de la lengua indígena, los docentes de primer grado usan, por convicción o por necesidad, la lengua de la localidad para entablar comunicación con los alumnos.

La comparación del uso de la lengua de la localidad entre los docentes de 1º y 4º y 5º grados es importante debido a la transición hacia el castellano que se busca en esta modalidad educativa. Como se ve en las gráficas III.A.2, prácticamente la totalidad los profesores de primer grado usan la lengua indígena de la localidad, mientras que en 4º y 5º grados el 13 por ciento de los docentes ya no imparte clase en lengua indígena. Si bien estos datos confirman la transición mencionada también permiten cuestionar si esta reducción en el uso de la lengua de la localidad es suficiente para lograr los objetivos de bilingüismo oral y escrito efectivo de esta modalidad educativa.

GRÁFICAS III.A.2. DOCENTES QUE IMPARTEN CLASES USANDO LA LENGUA INDÍGENA DE SUS ALUMNOS, 1º Y 4º Y 5º GRADO



III.1.b. Hábitos de lectura

Los hábitos de lectura de los docentes pueden estar relacionados con las prácticas que desarrollan en las aulas, particularmente en lo que se refiere a la promoción de la comprensión lectora. Existe el supuesto de que un docente puede enseñar mejor lo que sabe y domina²³. En este caso, es más probable que un docente que es lector frecuente, que ha desarrollado a lo largo de su vida habilidades y estrategias para la comprensión de la lectura, sea capaz de ayudar más eficazmente a sus alumnos a formarse como lectores que un docente que no tiene el hábito de la lectura. Bajo este supuesto se exploran los hábitos de lectura de los docentes de primaria en México, que más adelante se relacionarán con sus prácticas.

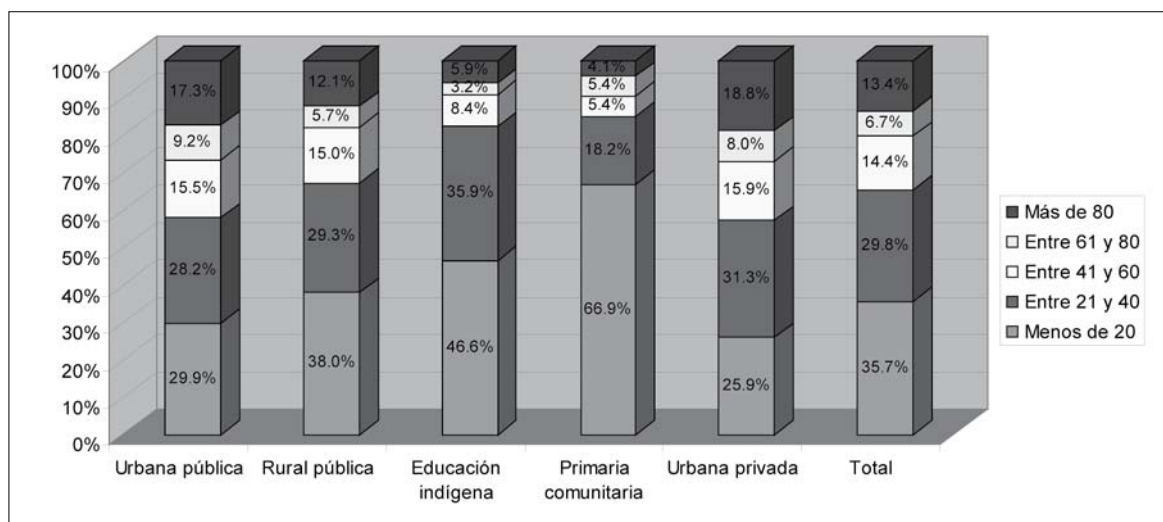
Esta aproximación a los hábitos de lectura de los docentes distingue entre lectura en el corto,

mediano y largo plazos. La lectura de corto plazo se mide a través del consumo de textos de uso frecuente como periódicos y revistas. Para la estimación de la lectura de mediano plazo se usan cifras acerca de la cantidad de libros completos leídos en los seis meses anteriores al momento en que se obtuvo la información. Por último, la lectura de largo plazo se mide a través de la cantidad de libros no relacionados con temas de docencia que los maestros tienen en sus hogares.

La lectura en el largo plazo es similar entre las modalidades educativas, con excepción de las primarias comunitarias. Como se observa en la gráfica III.1, proporcionalmente los docentes de escuelas privadas y urbanas públicas tienen más libros no relacionados con la docencia, seguidos de los docentes de escuelas rurales, indígenas y con la menor posesión de libros encontramos a los instructores de primaria comunitaria.

²³ SEP. (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

GRÁFICA III.1. NÚMERO DE LIBROS DE TEMAS DISTINTOS A LOS DE DOCENCIA QUE LOS MAESTROS TIENEN EN CASA

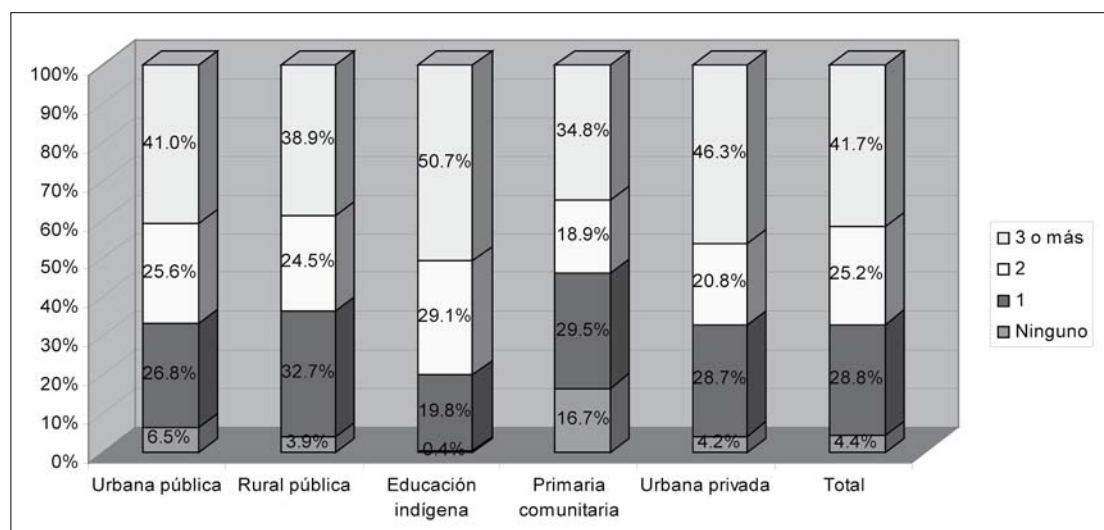


Un dato a resaltar es que el 36 por ciento del total de los docentes de primaria tiene menos de veinte libros de temas distintos a la docencia. A pesar de que esta cifra podría estar cruzada con la edad de los docentes y sus características socioeconómicas –a mejor condición económica y mayor edad puede ser mayor la acumulación de libros en la biblioteca personal–, parece reflejar una baja afición a la lectura de temas no relacionados con su profesión, lo que podría influir en las activida-

des que diseñe para desarrollar alumnos lectores.

La lectura de mediano plazo que los docentes hicieron en el último semestre se desglosa a partir de los géneros que resultaron ser más frecuentes: docencia, literarios, históricos y de autoayuda o superación personal. Los resultados permiten ver que la mayoría de los docentes leyó libros relacionados con la docencia en los últimos seis meses, pues el 42 por ciento reportó la lectura de tres o más libros completos sobre este tema.

GRÁFICA III.2. NÚMERO DE LIBROS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA LEÍDOS EN LOS ÚLTIMOS SEIS MESES

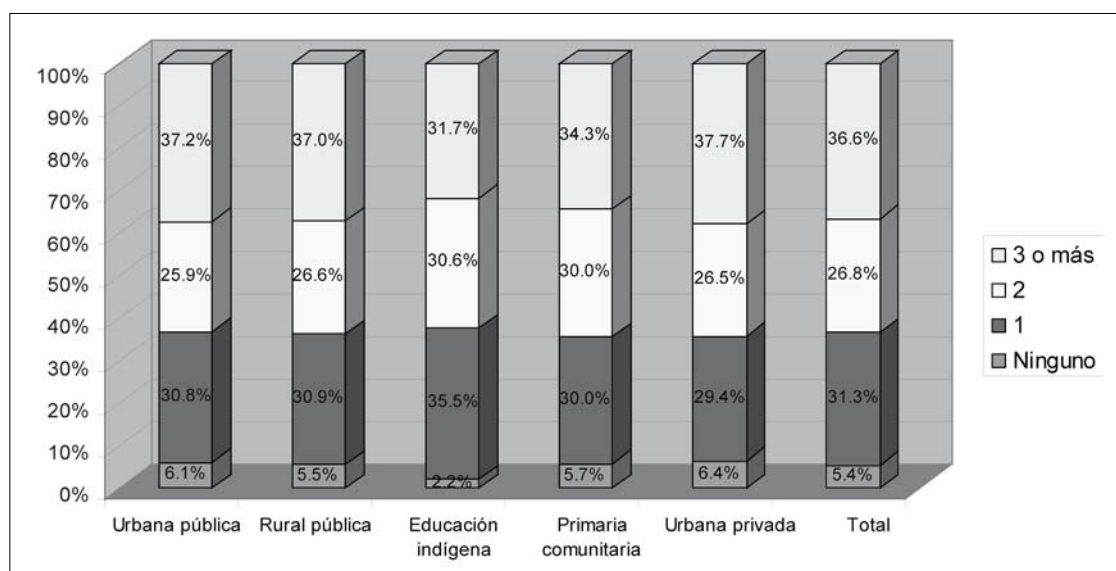


La comparación entre modalidades permite apreciar que los docentes de la modalidad indígena son los que leen más libros relacionados con la docencia. La mitad de ellos leyó más de tres libros en los últimos seis meses, mientras que esta cifra es de cuarenta por ciento para los docentes de es-

cuelas urbanas privadas, urbanas públicas y rurales.

Con respecto a otros géneros, la mayoría de los docentes reporta leer al menos un libro de novela, cuento o poesía por semestre y su distribución es similar entre los docentes de los distintos tipos de escuela (ver gráfica III.3).

GRÁFICA III.3. NÚMERO DE LIBROS DE NOVELA, CUENTO O POESÍA LEÍDOS EN LOS ÚLTIMOS SEIS MESES



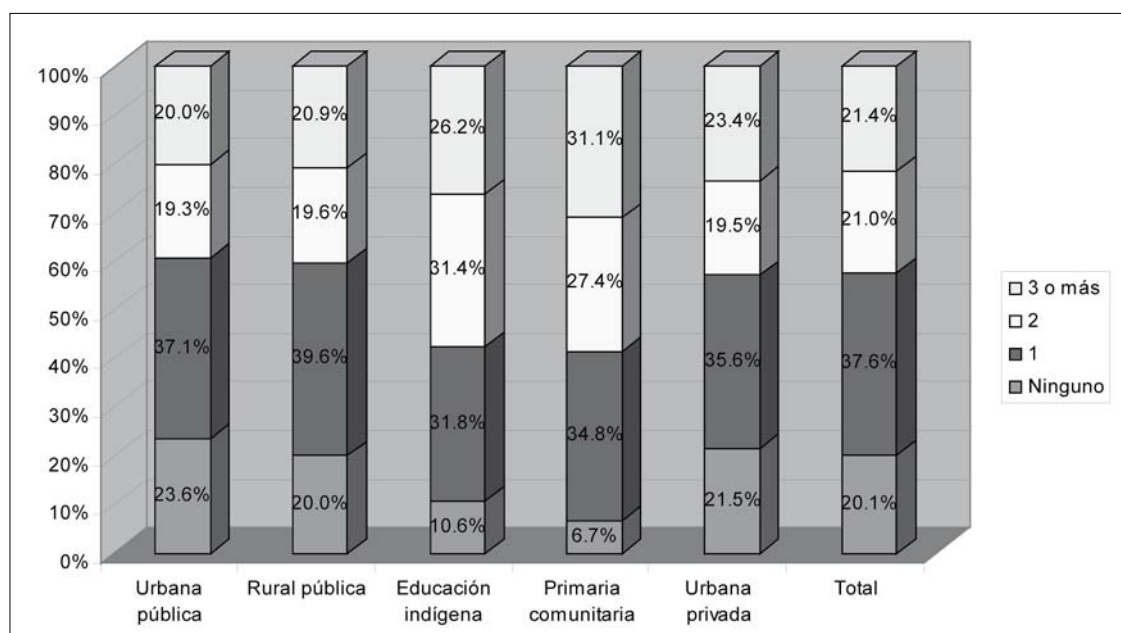
Los docentes de primaria leen con frecuencia libros de historia, y en particular, son los instructores de primaria comunitaria y los profesores de escuelas indígenas quienes leen este género con mayor frecuencia. De acuerdo a la gráfica III.4, el ochenta por ciento de los maestros de primaria leyó al menos un libro en el último semestre y un 21 por ciento leyó tres o más libros. Por otra parte, el 93 por ciento de los instructores y el 89 por ciento de los maestros en escuelas indígenas leyeron al menos un libro de historia en el último semestre.

Finalmente, el 71 por ciento de los maestros mencionó haber leído al menos un libro de

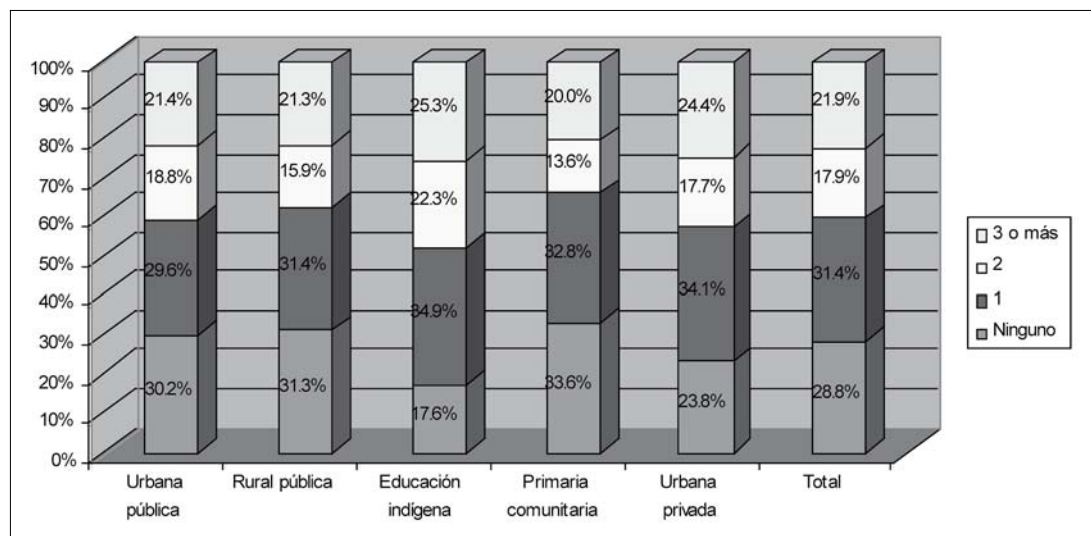
autoayuda o superación personal en el último semestre. A pesar de la gran aceptación que ha tenido este género en la sociedad mexicana, que lo ha ubicado casi en el mismo nivel de preferencias que los libros de historia o las novelas²⁴, las preferencias docentes lo ubican ligeramente por debajo del resto de los libros literarios e históricos.

Con respecto a las preferencias de este género por modalidades, como se ve en la gráfica III.5, los docentes de escuelas indígenas son más proclives a leer libros de autoayuda, pues el 82 por ciento leyó al menos un libro de este género en los últimos seis meses.

GRÁFICA III.4. NÚMERO DE LIBROS DE HISTORIA LEÍDOS EN LOS ÚLTIMOS SEIS MESES



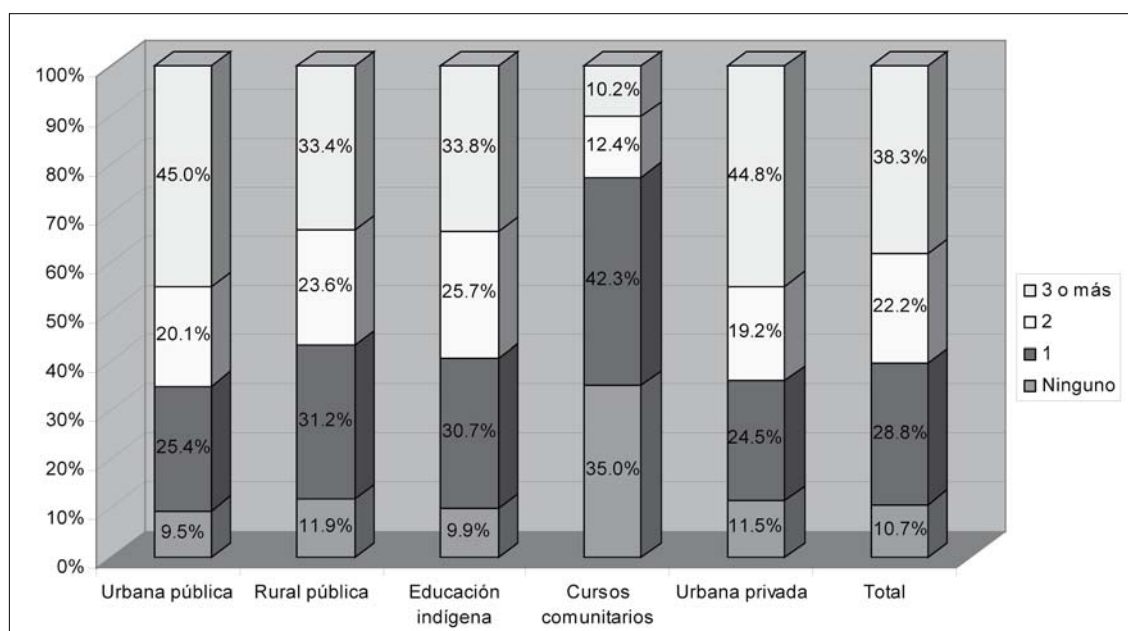
²⁴ Conaculta. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México.

GRÁFICA III.5. NÚMERO DE LIBROS DE AUTOAYUDA LEÍDOS EN LOS ÚLTIMOS SEIS MESES


Por último, el análisis de la lectura a corto plazo que hacen los docentes y que incluye periódicos, revistas de docencia, de entretenimiento y electrónicas, da información relevante acerca de los recursos que podrían utilizar los docentes para su desarrollo personal, profesional y sus prácticas cotidianas.

La gran mayoría de docentes de primaria reporta la lectura de periódico, el 89 por

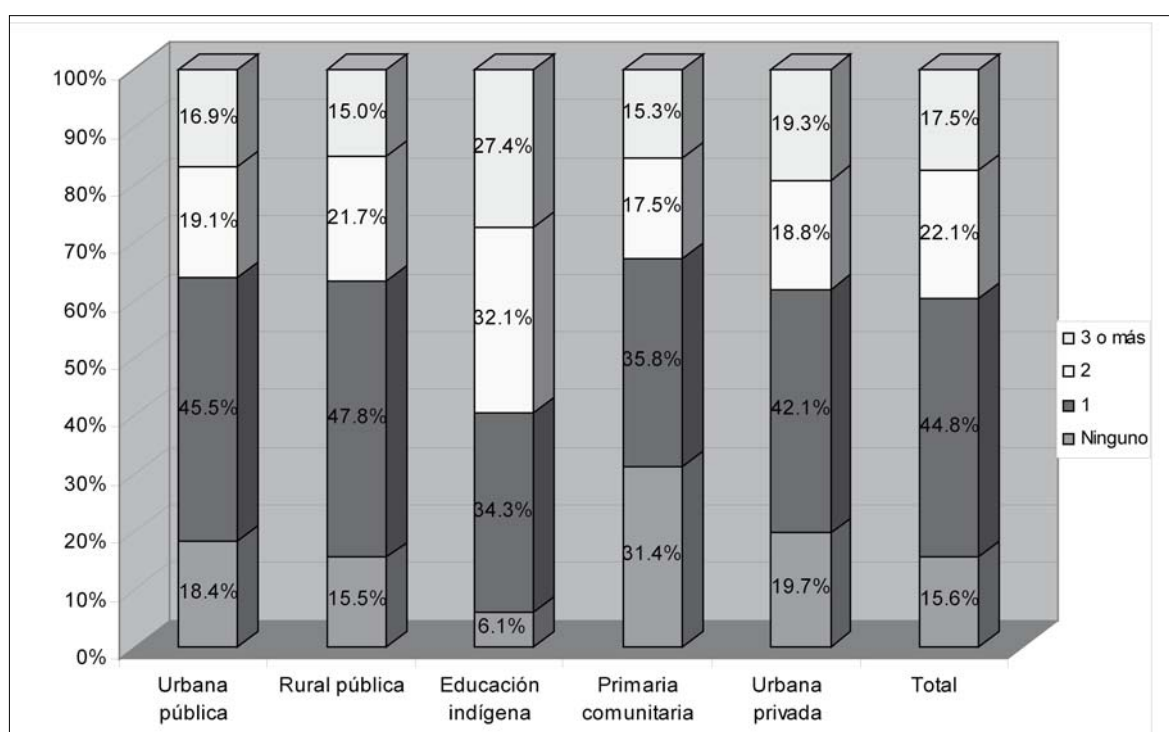
ciento lo lee al menos una vez a la semana y el 38 por ciento lo hace tres o más días a la semana (ver gráfica III.6). Los docentes de escuelas urbanas acceden con mayor frecuencia al periódico en relación al resto de las modalidades. Este resultado era esperable dado que la disponibilidad de este medio de información es menor en las zonas rurales.

GRÁFICA III.6. NÚMERO DE VECES POR SEMANA QUE LEE EL PERIÓDICO


Los resultados evidencian también que los docentes leen frecuentemente revistas sobre temas de educación, como se ve en la gráfica III.7, alrededor del 85 por ciento lee este tipo de revistas al menos una vez por semana. Con respecto a las diferentes modalidades, los instructores de primaria comunitaria son los que con menor frecuencia leen este tipo de revistas, probablemente por tener menores posibilidades de acceso a ellas.

de revistas al menos una vez por semana (ver gráfica III.8). Este bajo uso del Internet puede deberse a falta de familiaridad con esta tecnología o a la falta de acceso a ella. Al comparar por modalidades educativas, destaca que los instructores de primaria comunitaria son los que dicen leer con mayor frecuencia estas revistas, leyéndolas al menos una vez por semana cerca de una tercera parte de ellos. Esto quizá se deba a que los instructores de

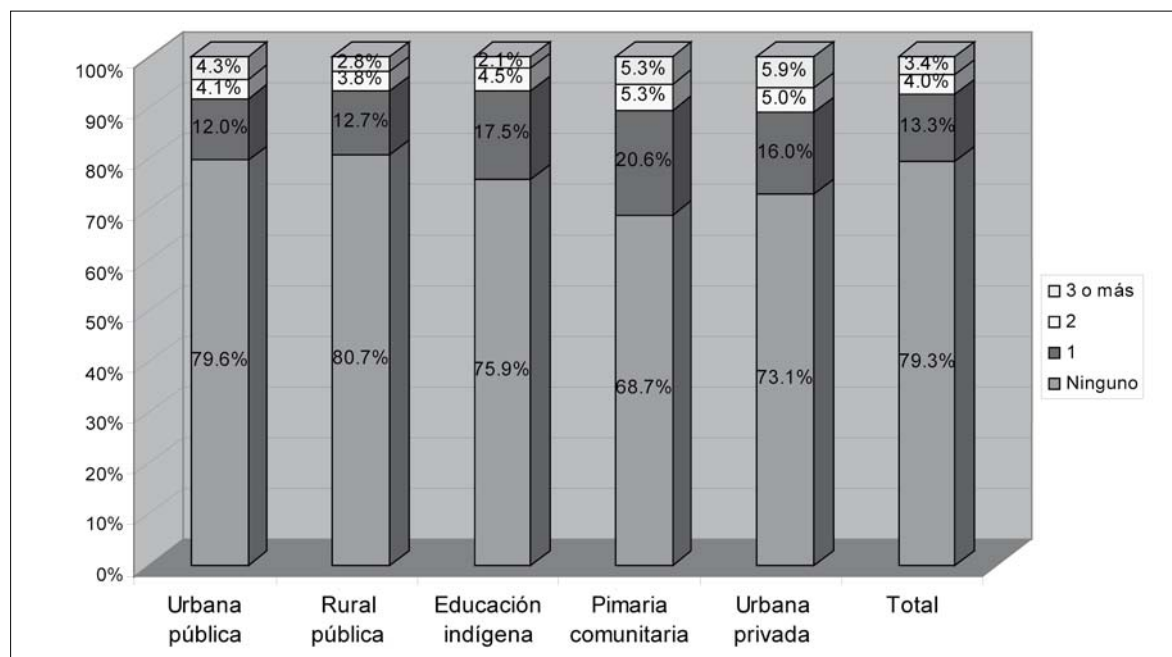
GRÁFICA III.7. NÚMERO DE REVISTAS SOBRE TEMAS DE DOCENCIA LEÍDAS EN LA ÚLTIMA SEMANA



Las revistas electrónicas representan una nueva forma de acceso a la lectura que los docentes de primaria aún no incorporan, ya que sólo el 21 por ciento dice leer este tipo

de revistas electrónicas, por ser más jóvenes, estén más habituados a utilizar el Internet en comparación con los docentes de otras modalidades.

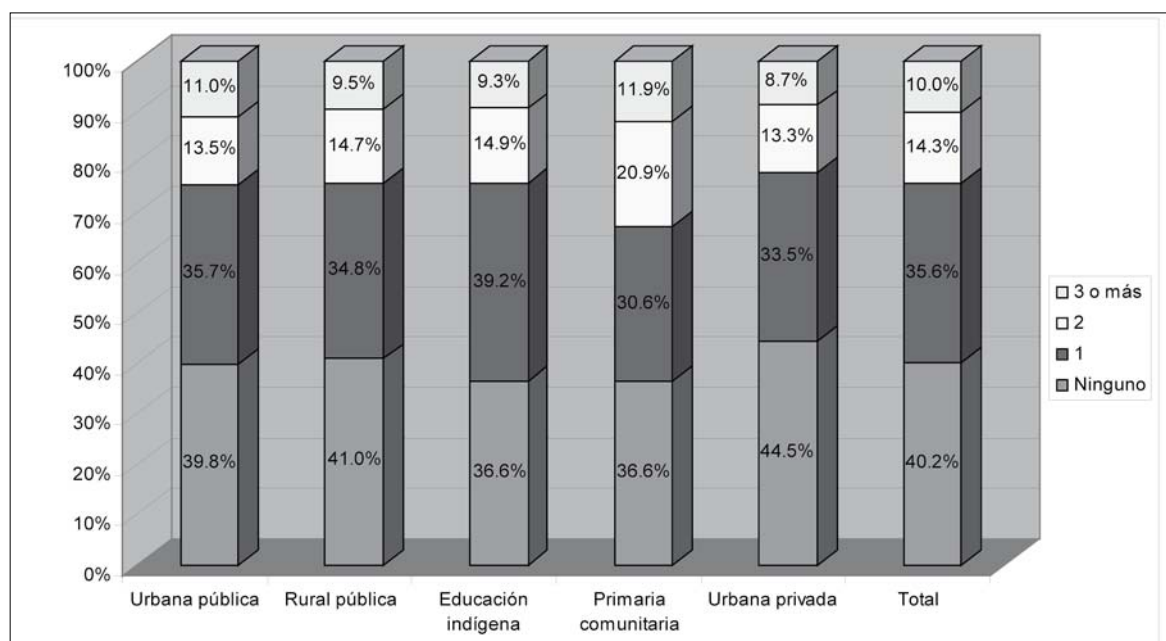
GRÁFICA III.8. NÚMERO DE REVISTAS ELECTRÓNICAS LEÍDAS EN LA ÚLTIMA SEMANA



Las revistas de entretenimiento son la publicación periódica que los docentes de primaria leen con menor frecuencia después de las revistas electrónicas. El 46 por ciento de ellos afirma no haber leído tales revistas en

el lapso de una semana y solamente el diez por ciento de los profesores indica que lee revistas de entretenimiento tres o más veces por semana, información que se muestra en la gráfica III.9.

GRÁFICA III.9. NÚMERO DE REVISTAS DE ENTRETENIMIENTO LEÍDAS EN LA ÚLTIMA SEMANA



Los resultados expuestos en esta sección evidencian que los hábitos de lectura de los docentes están enfocados principalmente hacia su trabajo como maestros. Así, los docentes prefieren leer libros de docencia y revistas de educación, que otros géneros evaluados en la lectura a mediano plazo y otros materiales de lectura que se estudiaron en los hábitos a corto plazo, respectivamente. Esto coincide con lo encontrado en otros estudios realizados en Latinoamérica, donde los docentes prefieren leer libros sobre pedagogía y educación, seguidos por los de ficción, historia y autoayuda²⁵. Esta preferencia puede representar una oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes, para mejorar su formación y, a través de esto, sus prácticas.

En el análisis sobre hábitos de lectura sobresale que el uso de revistas electrónicas para consultas sea aún muy bajo entre los docentes. Esto lleva a preguntarse si la baja utilización del Internet se debe a la falta de acceso, a la falta de familiaridad de los docentes con esta tecnología, o al desconocimiento de fuentes electrónicas relacionadas con la educación.

La comparación entre modalidades refleja pocas diferencias entre los hábitos de lectura de los docentes. Entre las diferencias detectadas resaltan aquéllas que indican que los docentes de escuelas indígenas leen más libros de docencia, históricos y de autoayuda que sus colegas de otras modalidades. También se identificaron algunas diferencias en los hábitos de lectura de los docentes que laboran en medios rurales con respecto a los de contextos urbanos. Estas diferencias pueden deberse al acceso desigual a materiales de lectura que tienen los docentes de zonas urbanas y rurales; particularmente parecen verse más afectados en este sentido quienes laboran en primarias comunitarias, centros escolares asentados por lo general, en

localidades de muy baja población y carentes de un gran número de servicios.

En suma, en este apartado se presentó un bosquejo de algunos rasgos personales de los docentes de primaria en México. En este bosquejo destaca haber encontrado que existen dos características que pueden influir en una desigual provisión de oportunidades educativas para los alumnos de primaria: la distribución de los docentes de acuerdo a su edad, pues los docentes de mayor edad se encuentran en las escuelas urbanas públicas; y el acceso a materiales de lectura, que afecta principalmente a los docentes que laboran en escuelas ubicadas en contextos más desfavorables y aislados geográficamente. Estos hallazgos son importantes, pues si se parte del supuesto que la edad de los docentes refleja su experiencia profesional –analizada más adelante–, y que los hábitos consolidados de lectura hacen que el docente tenga una mayor capacidad para guiar el proceso del desarrollo de la comprensión lectora, es posible deducir que aquellos alumnos que se encuentran en contextos menos favorables tienen una menor oportunidad de interactuar con docentes experimentados, que implementen prácticas más eficaces para promover la lectura y la comprensión lectora.

III.2. Perfil profesional de los docentes

En este apartado se abordan las características profesionales de los docentes en dos secciones. La primera explora la formación docente, tanto la formación inicial como la recibida en servicio, que les permite mantenerse actualizados en su profesión. La segunda sección analiza la experiencia que tienen los docentes en las diferentes modalidades educativas y el dominio que consideran tener de su profesión. El análisis que aquí se presenta parte del supuesto de que la preparación y experiencia de los docentes se relacionan con sus prácticas. Así,

²⁵ Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentinos.

los alumnos de docentes más experimentados y preparados tendrán una mayor oportunidad de enfrentarse con prácticas que se adecuen a sus necesidades y desarrollen sus habilidades, particularmente las de comprensión lectora por el interés de este estudio.

III.2.a. Formación docente

La formación para la docencia incide en los conocimientos pedagógicos y, por consecuencia, en el repertorio de prácticas que los docentes implementan en sus aulas. Dentro de esta sección se analiza la formación inicial y en servicio de los docentes de primaria.

Los datos en cuanto a la formación inicial ofrecen dos conclusiones importantes. En primer lugar, evidencian que la mayoría de los docentes de todas las modalidades escolares, con excepción de los de primaria comunitaria, cuentan con estudios de licenciatura y/o normal básica. Esto significa que la mayoría de los docentes cumple con los requisitos de escolaridad para ejercer su profesión. En segundo lugar, los datos permiten ver cómo los alumnos de contextos socioeconómicos más desfavorecidos tienen a los docentes menos preparados.

Con respecto al nivel máximo de estudios con el que cuentan los docentes es patente que en las primarias rurales, indígenas y comunitarias una mayor proporción tiene un grado máximo de estudios de secundaria o bachillerato, en comparación con las escuelas del sector urbano. Esta cifra equivale a 17.8 por ciento de docentes de escuelas indígenas y 93 por ciento de los instructores comunitarios, como se desprende de la tabla III.3. En contraposición, menos del uno por ciento en escuelas urbanas, e incluso en las rurales, tiene estos niveles de estudios.

Dadas las características de la modalidad de primaria comunitaria, era esperable encontrar que la mayoría de los instructores tuvieran estudios por debajo del nivel de licenciatura. Sin em-

bargo, cabe preguntarse si el sistema educativo está estructurando oportunidades desiguales de aprendizaje al establecer un modelo que dota de personal con menor preparación a las escuelas que atienden a los grupos poblacionales más desfavorecidos y geográficamente aislados.

Las desigualdades en formación también se ven reflejadas en el porcentaje de docentes que cuentan con estudios de posgrado. La proporción de docentes que ha cursado estos estudios en las escuelas urbanas es la más alta de todas las modalidades (12 por ciento), y es similar al porcentaje de docentes que no ha alcanzado la licenciatura en las escuelas indígenas (17.8 por ciento).

A pesar de las desigualdades mostradas, la mayoría de los docentes en todas las modalidades educativas ha alcanzado al menos el grado de licenciatura: la mitad de los docentes en escuelas urbanas públicas, el 57.7 por ciento en escuelas rurales públicas, el 65.4 en escuelas indígenas²⁶ y el 64.6 en escuelas urbanas privadas.

²⁶ Esta cifra llama la atención y discrepa en grados variables con otra información disponible sobre la escolaridad de los docentes de escuelas indígenas. El rango de la información disponible va desde un 28.5 por ciento de docentes con licenciatura reportado por la Coordinación de Educación Intercultural de la SEP con datos de inicio de cursos 2005-2006 (comunicación personal de la Maestra. Sylvia Schmelkes), hasta un 60.4 por ciento de docentes de escuelas indígenas que en la aplicación de Excale 2005 reportaban tener como nivel máximo de estudios, normal superior, licenciatura en escuela normal o licenciatura en otra institución de educación superior. Una cifra intermedia aparece en la Red Electrónica Normalista, donde se reportaba que "para el ciclo escolar 2003-2004, el perfil de los 36 mil 505 maestros de escuelas primarias de educación indígena refleja que 7 mil 973 tienen una licenciatura incompleta, 9 mil 226 son pasantes de una licenciatura, 5 mil 254 han terminado su formación en escuelas normales básicas como profesores en educación primaria y 5 mil 937 tienen como nivel máximo de escolaridad el bachillerato terminado; del resto de docentes no se encuentran datos"; los porcentajes correspondientes a las dos primeras categorías suman 47 por ciento. Es evidente la existencia de problemas de medición. Las categorías usadas para investigar el grado de estudios de los docentes son poco sensibles a la trayectoria que siguen quienes laboran en escuelas indígenas, que comienza con su reclutamiento

Las diferencias que se han señalado con anterioridad también resultaron ser significativas de acuerdo al grado escolar que imparten los docentes, con excepción de las primarias comunitarias.

Con respecto al plan de estudios que siguieron los docentes para la formación inicial se exploraron cuatro planes: el de tres años hasta 1969, el de cuatro años hasta 1984, la li-

TABLA III.3. NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS POR MODALIDAD

Grado		Modalidad				
		Urbana pública	Rural pública	Educación indígena	Primaria comunitaria	Urbana privada
1°	Secundaria		0.3	4.8		
	Bachillerato o preparatoria		1.1	7.9		3.3
	Normal Básica	41.9	34.3	15.9		26.3
	Licenciatura	47.6	59.6	71.4		62.2
	Especialidad	5.0	2.7			5.3
	Maestría	5.5	2.1			2.9
	Doctorado					
4° y 5°	Secundaria		0.2			
	Bachillerato o preparatoria		0.2	21.9		1.2
	Normal Básica	34.4	34.6	12.5		23.5
	Licenciatura	53.2	56.2	63.5		64.8
	Especialidad	8.9	5.5	2.1		6.5
	Maestría	3.0	3.4			3.6
	Doctorado	0.5				0.4
2°, 3° y 6°	Secundaria	0.1	0.1	1.6		0.2
	Bachillerato o preparatoria	0.2	0.2	15.3		2.5
	Normal Básica	39.6	33.2	16.9		24.1
	Licenciatura	47.4	58.1	64.5		65.3
	Especialidad	8.4	5.2	0.5		5.0
	Maestría	4.4	3.1	1.1		3.0
	Doctorado		0.1			
Total	Secundaria	0.0	0.2	1.6	27.2	0.1
	Bachillerato o preparatoria	0.1	0.3	16.2	66.0	2.2
	Normal Básica	38.3	33.8	15.3	0.7	24.3
	Licenciatura	49.4	57.7	65.4	4.8	64.6
	Especialidad	8.0	4.9	1.0		5.5
	Maestría	4.1	3.0	0.5		3.2
	Doctorado	0.2	0.0	0.0		0.1

Nota: La columna de primaria comunitaria tiene espacios en blanco porque esas categorías de formación no aplican para esa modalidad.

con sólo estudios de bachillerato y un curso de capacitación de tres meses antes de estar frente a grupo. Red Electrónica Normalista (s.f) *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y estructura curricular*. Consultado en octubre de 2006 en <http://normalista.ilce.edu.mx> Para mayor información sobre la trayectoria de los docentes de primaria indígena, ver: Schmelkes, S. (2006) Frente a la Pluralidad cultural. En Cherem, S. (coord.) *Examen Final. La Educación en México (2000-2006). La voz de los expertos*. Tomo II. México: CREFAL, DGE/EQUILIBRISTA.

cenciatura de 1984 a 1996 y la licenciatura vigente de 1997 a la fecha. El análisis de estos planes es importante pues tienen diferentes orientaciones y la formación en uno u otro puede incidir en el tipo de prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes. Entre ellos destaca el de 1997, pues apuesta más por formar un docente con prácticas comprensivas, que apoye a los alumnos en el desarrollo del lenguaje como medio fundamen-

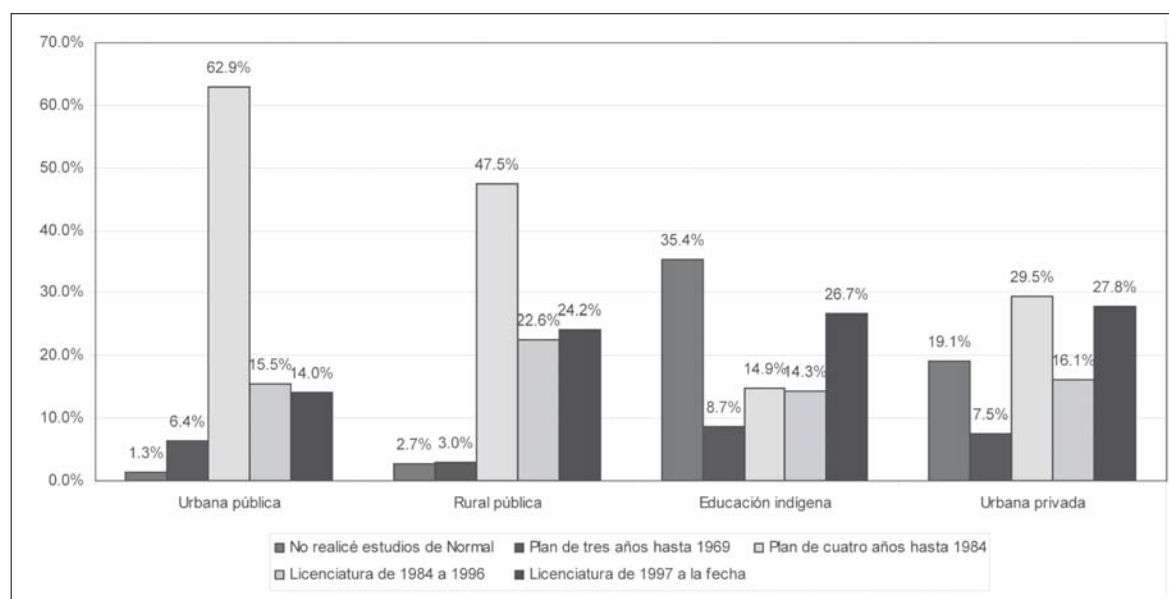
tal de comunicación y promueva el desarrollo de sus habilidades en este ámbito²⁷.

Los resultados indican que la mayoría de los docentes de escuelas urbanas públicas (63 por ciento), rurales (48 por ciento) y urbanas privadas (treinta por ciento) realizó sus estudios bajo el plan de licenciatura de cuatro años vigente hasta 1984. Esto sugiere que en estas escuelas se pueden encontrar prácticas más homogéneas pues sus docentes han compartido la orientación que se da en la formación inicial. También podría implicar que los docentes enfrenten una mayor dificultad para implementar prácticas comprensivas para el desarrollo de la comprensión lectora.

das por diversas instituciones del país²⁸. En el caso de las escuelas privadas, esto puede deberse a la contratación de docentes que se han formado en instituciones privadas de educación superior.

Además de la importancia que puede tener la formación inicial que reciben los docentes en sus prácticas, la formación en servicio representa la oportunidad para actualizar el conocimiento y mejorar las prácticas de los maestros en las aulas. Enseguida se analiza la participación de los docentes en el Programa de Carrera Magisterial y la capacitación que han recibido en cursos para el desarrollo de la comprensión lectora.

GRÁFICA III.10. PLAN DE ESTUDIOS EN QUE CURSÓ LA NORMAL



Como se ve en la gráfica III.10, en las escuelas indígenas y urbanas privadas sobresale el alto porcentaje de docentes que no ha cursado estudios normalistas: 35.4 por ciento para la primera modalidad y 19.1 para la segunda. Este fenómeno se explica por la trayectoria diferente que siguen los docentes de escuelas indígenas, quienes se enrolean en licenciaturas de educación indígena ofreci-

Carrera Magisterial es el principal programa de incentivos para la formación del profesorado en el país, aunque la capacitación es solamente un componente del programa. Los resultados evidencian que el acceso a éste varía entre modalidades educativas; los docentes de escuelas urbanas públicas tienen mayores posibilidades de participar en el programa (ver tabla III. 4). El 60.8 por ciento de

²⁷ SEP, Op. Cit. 1997.

²⁸ Schmelkes, S. Op. Cit.

estos docentes señala participar en Carrera Magisterial, mientras que esta participación asciende a 43.2 por ciento de los maestros en escuelas rurales y 39.3 por ciento en escuelas indígenas. Estos hallazgos evidencian una po-

sible desigualdad de acceso a oportunidades de actualización y promoción docente, pues quienes atienden a alumnos de contextos desfavorables tienen una menor probabilidad de acceder a este tipo de incentivos.

TABLA III.4. PARTICIPACIÓN EN CARRERA MAGISTERIAL

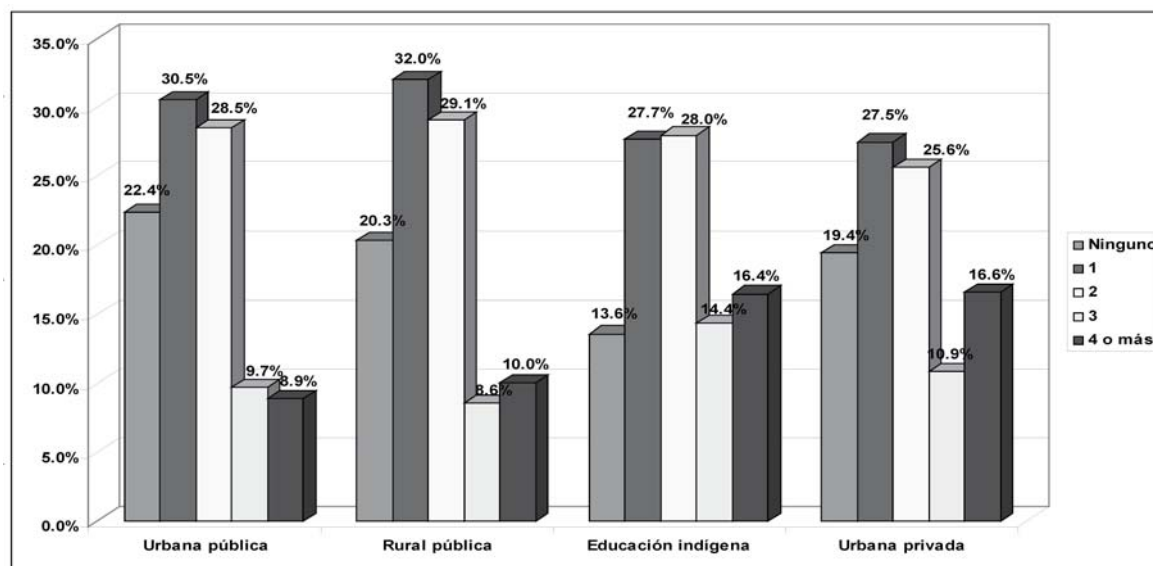
Grado		Modalidad		
		Urbana pública	Rural pública	Educación indígena
		%		
1°	No participó en el programa	38.1	55.7	57.1
	A	32.1	23.9	26.8
	B	15.6	14.5	12.5
	BC	1.1	0.6	
	C	8.5	2.8	
	D	2.8	1.4	
	E	0.7		
4° y 5°	No participó en el programa	40.7	51.4	64.8
	A	29.8	29.9	19.8
	B	16.8	10.9	7.7
	BC	1.5	0.7	
	C	8.3	5.0	4.4
	D	2.4	1.1	1.1
	E	0.2	0.2	
2°,3° y 6°	No participó en el programa	37.0	51.7	64.0
	A	30.1	27.4	18.9
	B	18.4	13.1	11.4
	BC	1.6	1.0	1.1
	C	8.0	3.7	2.3
	D	3.4	2.0	0.6
	E	0.5		
Total	No participó en el programa	38.4	52.3	63.1
	A	30.3	27.7	20.5
	B	17.4	12.6	10.4
	BC	1.5	0.8	0.6
	C	8.2	4.0	2.6
	D	3.0	1.6	0.6
	E	0.4	0.1	0.0

Nota: en algunas columnas los porcentajes de docentes por grado y el total pueden no sumar cien debido a que hubo un porcentaje mínimo de respuestas inconsistentes que fueron omitidas.

El sistema educativo proporciona además, a través de diferentes instancias, oportunidades para la actualización en aspectos específicos de las prácticas docentes. A este respecto, los resultados revelan que al menos ochenta por ciento de los docentes de todas las modalidades educativas han recibido capacitación para desarrollar la comprensión lectora de sus alumnos²⁹ (ver gráfica III.11) en los últimos dos años. Este hallazgo sorprende, pues las evaluaciones recientes indican que la comprensión lectora de los alumnos es limitada. Al parecer, los esfuerzos que se han hecho para capacitar a los docentes con respecto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora no se ven reflejados en los resultados de los alumnos.

El análisis de la formación docente que se ha presentado en esta sección revela importantes hallazgos. La inmensa mayoría de los docentes realizó estudios de normal, dos terceras partes de los docentes en servicio tienen estudios de licenciatura en el plan de estudios de la normal vigente hasta 1984, y las escuelas indígenas y las urbanas privadas tienen los porcentajes más altos de docentes que se educaron en instituciones distintas a las normales. Sin embargo, también evidencia desigualdades palpables entre las distintas modalidades educativas: los docentes en escuelas urbanas –públicas y privadas– tienen grados más altos de formación inicial que los maestros de escuelas rurales, indígenas y los instructores

GRÁFICA III.11. CURSOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ÚLTIMOS DOS AÑOS



Esto podría deberse a una falta de vinculación de los cursos con las prácticas docentes o a que la oferta no cubra la diversidad de necesidades de aprendizaje que los docentes enfrentan en su trabajo cotidiano en el aula.

²⁹ Con excepción de los instructores de primaria comunitaria, cuyo modelo de capacitación difiere de las opciones de formación en servicio disponibles para los maestros de otras modalidades.

de primaria comunitaria. Estos últimos por las características de este modelo educativo, tienen la formación inicial más baja de todos los docentes de primaria. Además, la formación en servicio muestra también desigualdades entre los distintos tipos de primaria evaluados: el Programa de Carrera Magisterial incorpora mayoritariamente a los docentes de escuelas

urbanas públicas, quedando los maestros de escuelas rurales e indígenas a la zaga.

Es revelador y preocupante que alrededor del ochenta por ciento de los docentes de primaria hayan recibido capacitación en servicio sobre el tema de la comprensión lectora. Es revelador porque indica que hay un esfuerzo para mejorar este aspecto del aprendizaje en la primaria, pero resulta preocupante que estos esfuerzos no se vean materializados en mayores aprendizajes de los alumnos.

A partir de las disparidades en la formación de los docentes que laboran en las escuelas de distintas modalidades educativas se deduce que los alumnos tienen oportunidades de aprendizaje desiguales dependiendo del tipo de primaria al que asisten. Los niños en escuelas urbanas tienen docentes mejor preparados que quienes estudian en el medio rural.

Enseguida se analiza la experiencia y el dominio de la profesión docente, elementos que, junto a la formación, son esenciales para entender las prácticas de los maestros.

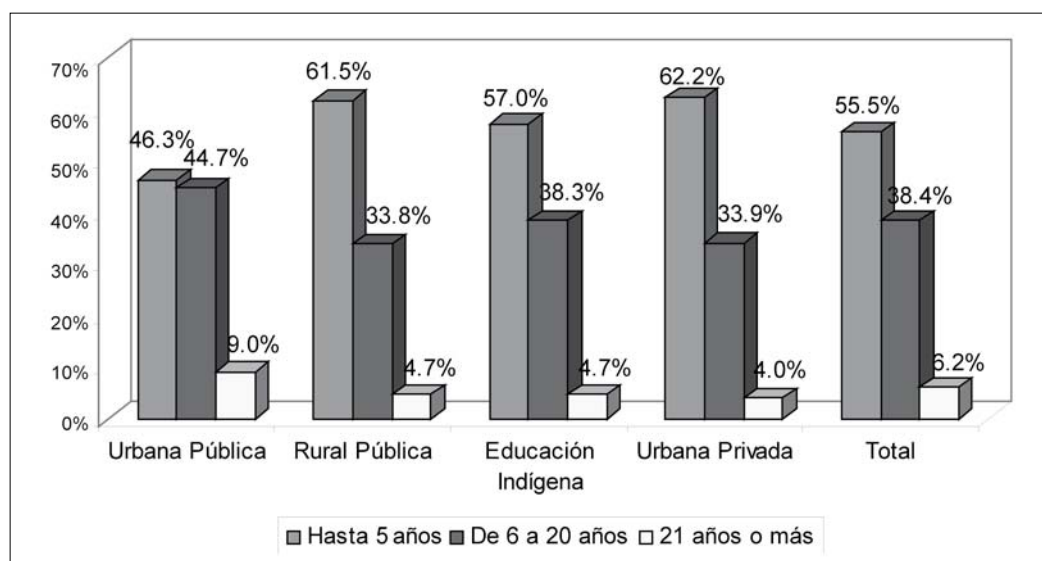
III.2.b. Experiencia y dominio de la profesión docente

En esta sección se presentan los resultados del análisis de la experiencia frente a grupo y la percepción de dominio de la profesión que tienen los docentes de primaria en México. Este análisis es importante pues se parte del supuesto de que la experiencia contribuye al dominio de la profesión, que se ve reflejada en las prácticas que lleva a cabo el docente y, a su vez, en las oportunidades educativas de los alumnos.

Con respecto a la experiencia frente a grupo de los docentes, los resultados evidencian que las escuelas urbanas públicas albergan una proporción más alta de docentes experimentados en comparación con las otras modalidades de primaria. En las escuelas urbanas públicas, el 53.7 por ciento de los docentes tiene más de seis años de experiencia, mientras que en las escuelas rurales e indígenas sólo llega al 48.5 y 43 por ciento, respectivamente. Asimismo, un nueve por ciento de los docentes en escuelas urbanas públicas sobrepasa el umbral de los veinte años de experiencia. Como se ve en la gráfica III.12, esta cifra equivale aproximadamente al doble de lo que se encuentra en el resto de las modalidades escolares.

Estos resultados coinciden con lo reportado en el primer apartado de este capítulo con respecto a la edad de los docentes, y apuntan a una distribución de oportunidades desigual entre las diferentes modalidades educativas, en la que los alumnos que estudian en contextos más desventajosos, como son las escuelas indígenas y rurales, tienen docentes menos experimentados. También indican que posiblemente la antigüedad de los docentes es considerada para la asignación de los docentes a las escuelas y su promoción.

Es importante mencionar que al hacer el análisis de la experiencia frente a grupo en relación con el grado que imparten los docentes no se encontraron diferencias significativas. Esto sugiere que para la asignación de los docentes a sus respectivos grados no se toma en cuenta la experiencia.

GRÁFICA III.12. EXPERIENCIA COMO DOCENTE FRENTE A GRUPO

La experiencia que los docentes tienen se relaciona con sus prácticas y el dominio de su profesión. De acuerdo a diversos estudios, es a partir de los cinco años de experiencia que los docentes dominan su profesión. Este dominio se ve reflejado en el manejo adecuado de un amplio repertorio de estrategias educativas que relacionan los intereses y habilidades de los alumnos³⁰.

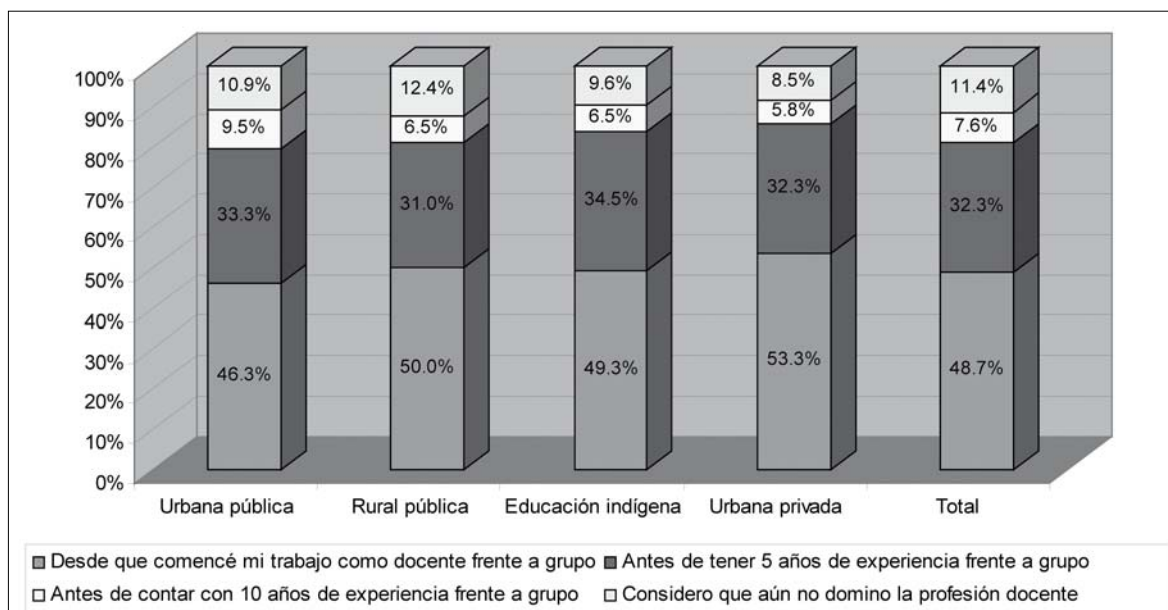
A este respecto, el estudio encuentra que la mitad de los docentes considera que dominaban la profesión desde que iniciaron su carrera como profesores frente a grupo. Tal afirmación contradice los hallazgos de la literatura, que habrían hecho esperar que la mayoría de los do-

centes señalara haber dominado la profesión en el periodo comprendido entre los cinco y diez años de estar frente a grupo. Este resultado deja entrever que probablemente estos docentes no encaren su labor como un proceso de aprendizaje constante, en el que las interacciones con el grupo contribuyen a su desarrollo profesional. Pareciera en cambio, que conciben que su formación sólo incluye aquella que recibieron antes de estar a cargo de un grupo, y podría implicar también una baja disposición de los docentes a la actualización, por considerar que no necesitan conocimientos y habilidades adicionales para su trabajo cotidiano y para satisfacer las necesidades individuales de sus alumnos.

³⁰ Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machines*. New York: Free Press

Huberman M. (1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

Stronge, J. H. (2002). *Qualities of Effective Teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

GRÁFICA III.13. MOMENTO EN QUE LOS DOCENTES DOMINARON LA PROFESIÓN

Así pues, los datos presentados en esta sección demuestran que los docentes de mayor experiencia se ubican en las escuelas urbanas públicas, sugiriendo una relación entre la antigüedad docente y su asignación a una escuela de contexto favorable. También se observó que la experiencia docente no tiene relación con el grado que se asigna a los docentes en las escuelas. Finalmente, el estudio de la experiencia y dominio de la profesión docente refleja la existencia de un panorama mixto en el discurso de los docentes. La mitad de los docentes opina que la experiencia no es importante para el dominio de su profesión, pues afirman haber tenido la preparación suficiente con respecto a prácticas pedagógicas, adaptación a diferentes estilos de aprendizaje y sobre el currículo desde que empezaron a trabajar frente a grupo. El resto de los docentes considera que tuvo que pasar un lapso de tiempo de experiencia para sentirse en dominio pleno de la profesión.

Conclusiones

Los datos sobre el perfil personal y profesional de los docentes muestran que las oportuni-

des educativas de los alumnos están relacionadas con el tipo de primaria al que asisten. Es claro que las primarias comunitarias, indígenas y rurales, que atienden a los grupos más desfavorecidos, tienen a los docentes con menor preparación, experiencia y acceso a materiales de lectura. Los docentes con formación inicial de licenciatura o posgrado tienden a ubicarse mayoritariamente en escuelas del contexto urbano, y estos docentes tienen también mayores apoyos para recibir capacitación en servicio. Además, las escuelas urbanas públicas tienen una mayor proporción de docentes con más experiencia. Esto sugiere que la asignación de docentes a escuelas de zonas urbanas está mediada por el número de años de servicio. Finalmente, a pesar que los hábitos de lectura de los docentes de las diferentes modalidades mostraron estar enfocados a su profesión, los hallazgos permiten afirmar que los docentes de contextos más desfavorables y geográficamente aislados tienen menor oportunidad de acceder a materiales de lectura diversos, y con esto, posiblemente, se reduzcan las posibilidades de implementar prácticas más eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

El estudio revela dos aspectos que cabe destacar. El primero tiene que ver con la falta de relación que existe entre la experiencia docente y el dominio de la profesión según la opinión de la mitad de los docentes. El significado de este hallazgo puede ser que los docentes no perciban su desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje continuo, sino como una etapa que concluye con su formación inicial. Esto podría implicar que no adecuen sus prácticas a los contextos y necesidades individuales de los alumnos, y que, posiblemente no estén dispuestos a actualizarse.

El segundo aspecto que llama la atención es que la mayoría de los docentes ha participado en cursos de capacitación para la comprensión lectora. Este hallazgo, aunado al enfoque hacia la comprensión lectora que prevalece en los proyectos escolares (aspecto que se aborda en el capítulo IV de esta obra), denota que existe una preocupación generalizada por desarrollar la comprensión lectora entre los alumnos; sin embargo, es preocupante que los esfuerzos en capacitación y los que hacen las escuelas en sus proyectos no se estén viendo reflejados en las habilidades que desarrollan los alumnos, a juzgar por sus resultados en las evaluaciones de aprendizaje. Por lo tanto, resulta necesario preguntarse dónde está el eslabón débil en la cadena para promover la comprensión lectora. La respuesta puede estar quizá en la forma en la cual se llevan a cabo la formación inicial y en servicio, el desarrollo de los proyectos escolares.

Por un lado, puede ser que la formación inicial no esté preparando a los docentes para

diseñar intervenciones efectivas para fomentar el aprendizaje, específicamente la comprensión lectora; y que la formación en servicio no esté incidiendo decisivamente en el mejoramiento de las prácticas docentes para impulsar esta esfera de su aprendizaje. Por otro lado, es probable que los proyectos escolares sean desarrollados sólo por cumplir con una norma formal, sin atender puntualmente las necesidades específicas de aprendizaje en el terreno de la formación para la comprensión lectora. Además, es posible que esta inconsistencia entre los esfuerzos y resultados en comprensión lectora esté reflejando una falta de apoyo pedagógico para los docentes y sus escuelas, que debiera ser cubierto por la supervisión o alguna otra instancia de esa naturaleza.

Finalmente, podría ser que las acciones de formación, de generación de proyectos escolares y de supervisión tenga un carácter ritual en el sistema educativo, ocupándose más de cumplir con los mecanismos formales que de preparar a los docentes para ser efectivos en la promoción del aprendizaje, crear proyectos de escuela compartidos por la comunidad escolar y aplicar un tipo de supervisión que apoye a las escuelas para mejorar la comprensión lectora de los niños.

Así, los hallazgos aquí presentados y las interrogantes que generan hacen necesario que se exploren las condiciones de la organización del sistema educativo, de la escuela y el aula, los cuales pueden estar incidiendo en las prácticas docentes. Este será el objetivo del siguiente capítulo.



IV

CAPÍTULO IV

CONDICIONES DEL CONTEXTO LABORAL DEL DOCENTE: EL SISTEMA, LAS ESCUELAS, LAS AULAS Y LOS ALUMNOS

Condiciones del contexto laboral del docente: el sistema, las escuelas, las aulas y los alumnos

Las prácticas docentes están mediadas por las condiciones escolares y del contexto, como se indicó al describir la concepción ecológica que ha guiado este estudio. Las condiciones escolares comprenden aquellas características del aula, de la escuela y del sistema educativo que tienen la capacidad de influenciar las prácticas de los docentes. Las condiciones contextuales están conformadas por las características sociales, culturales y económicas de los alumnos que atienden los docentes y que enmarcan sus prácticas. En este capítulo se exploran estas condiciones para poder lograr un mejor entendimiento de las prácticas docentes.

El capítulo ofrece información descriptiva que ayuda a caracterizar las condiciones escolares y áulicas en las que se desempeñan los docentes. El capítulo se divide en cuatro partes. La primera parte explora las condiciones laborales de los docentes que dependen del sistema educativo, y que pueden verse reflejadas en la satisfacción con su profesión. Enseguida se analizan las condiciones que prevalecen dentro de la escuela, que incluyen las características del funcionamiento escolar y la dirección, los apoyos para el aprendizaje, la infraestructura y los programas gubernamentales con que cuentan las escuelas. En la tercera parte se estudian las condiciones de aula, que permiten conocer los recursos materiales y de apoyo con que cuentan los docentes; la valoración que hacen los docentes sobre estos recursos; y la forma en que los docentes organizan su trabajo. Finalmente, la última parte explora la diversidad en las características sociales, culturales y económicas de los alumnos que atienden los docentes.

Al analizar las condiciones del contexto, son patentes las desigualdades en las oportunidades educativas de los alumnos que asisten a distintos tipos de escuelas. Las escuelas indígenas, primarias comunitarias y rurales son las que atienden a la población con mayor grado de marginación, y son precisamente esas escuelas las que muestran más carencias de recursos en comparación con los centros educativos de las zonas urbanas.

IV.1. Condiciones del sistema

Las condiciones que el sistema educativo crea para el trabajo de los docentes inciden en su desarrollo profesional y en las decisiones que los docentes toman con respecto a su vida laboral, y pueden incidir en sus prácticas en el aula.

En este primer apartado se analizan las condiciones laborales que tienen los docentes de las primarias mexicanas. Se estudian tres aspectos diferentes: el tipo de contrato laboral de los docentes, si desempeñan otra actividad económica remunerada y la antigüedad de trabajo en la escuela como un reflejo de la estabilidad laboral. Finalmente, se hace una exploración de los niveles de satisfacción que tienen los docentes con respecto a sus condiciones de trabajo.

A lo largo de este apartado se encuentra que las condiciones de trabajo de los docentes de escuelas primarias públicas son similares, a excepción de las que enfrentan los instructores de primaria comunitaria. Esto se debe, principalmente, al diseño particular de la operación de esta modalidad educativa.

IV.1.a. Condiciones laborales

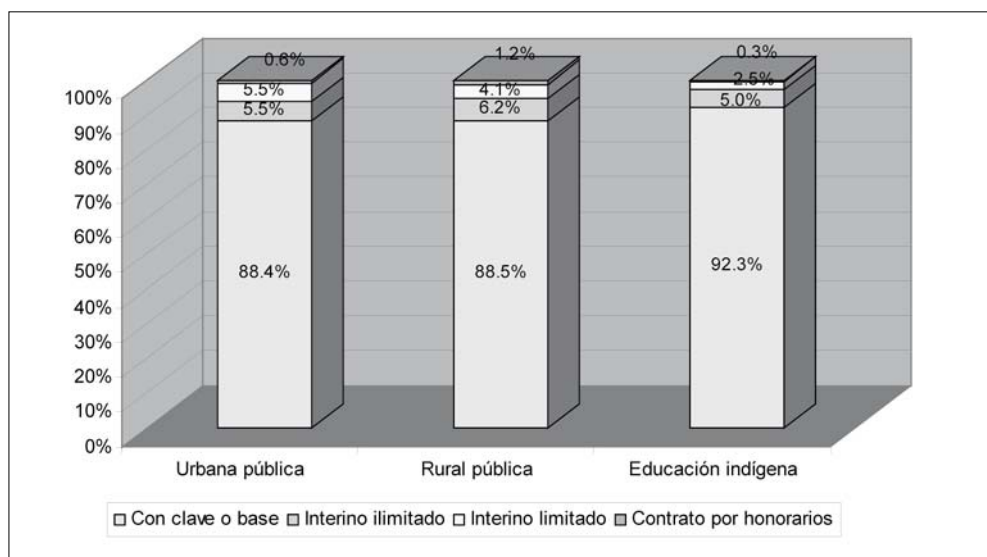
Las condiciones laborales de los docentes tienen que ver con el tipo de contrato que han suscrito, con las actividades de empleo adicional y con la estabilidad en la escuela. El análisis de estas variables muestra que los docentes de las distintas modalidades de primaria pública enfrentan condiciones laborales similares –con excepción de los instructores de primaria comunitaria– la mayoría de los profesores tienen contratos de tiempo ilimitado y un poco menos de la mitad de los docentes ha permanecido como máximo tres años en la misma escuela. También se encuentra que la gran mayoría no tiene otro empleo remunerado además de la docencia. Este hallazgo tiene connotaciones positivas, pues significa que los docentes pueden disponer de tiempo fuera del aula y de la jornada escolar para dedicarlo a la planeación

corto plazo puede presumirse más frágil que otra donde tienen contratos a largo plazo que conllevan una serie de prestaciones sociales.

Los hallazgos revelan que la mayoría de los docentes de las escuelas públicas analizadas tiene contrato de clave o base. Estos contratos de tiempo ilimitado ofrecen altos niveles de seguridad y estabilidad laboral, y la posibilidad de contar con plantas docentes sólidas dentro de las escuelas. Tal como se aprecia en la gráfica IV.1, aproximadamente el noventa por ciento de los docentes en escuelas urbanas públicas, rurales e indígenas tienen contratos de clave o base.³¹

Por otro lado, se indagó sobre otras actividades laborales remuneradas que pudieran estar desempeñando los docentes. Esto es importante porque refleja la concentración que los docentes pueden tener en su actividad profesional. Así, se encontró que menos de una cuarta parte de los docentes tiene un tra-

GRÁFICA IV.1. TIPO DE CONTRATO



de sus clases y evaluación, así como a otras actividades escolares.

El tipo de contrato que tienen los docentes se relaciona directamente con la solidez institucional de las escuelas. Una escuela donde la mayoría de los docentes tiene contratos de

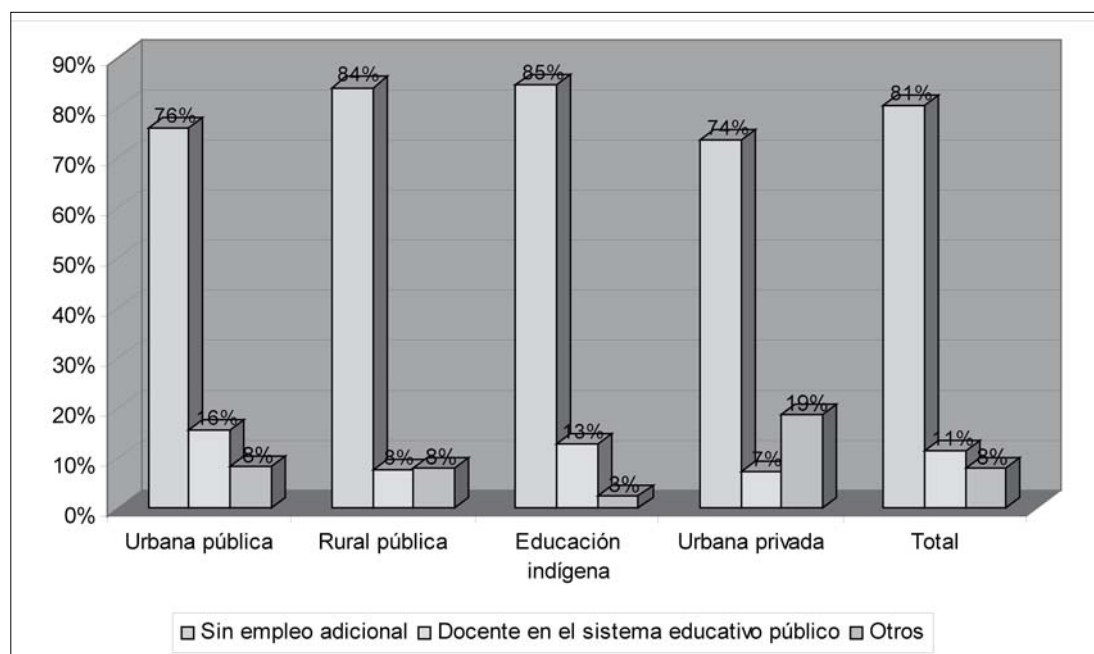
bajo adicional remunerado (ver gráfica IV.2). En las escuelas urbanas públicas y privadas se re-

³¹ En esta gráfica no aparecen las escuelas privadas pues las categorías de contratación son muy variadas y no coinciden con las correspondientes a las escuelas públicas.

gistra el mayor porcentaje de docentes con un empleo adicional (aproximadamente el 25 por ciento en ambas modalidades); en tanto, en las escuelas indígenas y rurales esta cifra asciende al 15 por ciento. Esto implica que la mayoría de los docentes cuenta con tiempo fuera de la jornada escolar en el que puede dedicarse a actividades que incluyen la preparación de clases y la revisión de tareas. Más adelante se verá que, efectivamente, una gran parte de los docentes utiliza tiempo fuera de la jornada escolar para estas actividades.

escuela donde actualmente labora, mientras que en el resto de las modalidades esta cifra se ubica alrededor del 45 por ciento. Además, en los hallazgos se destaca que una proporción importante de los docentes de primaria no tiene estabilidad en sus escuelas, pues cerca del 42 por ciento de los docentes de todas las modalidades ha laborado menos de tres años en la misma escuela. Esta cifra es importante, pues la inestabilidad de los docentes en las escuelas puede afectar la relación que tienen con sus colegas y con los

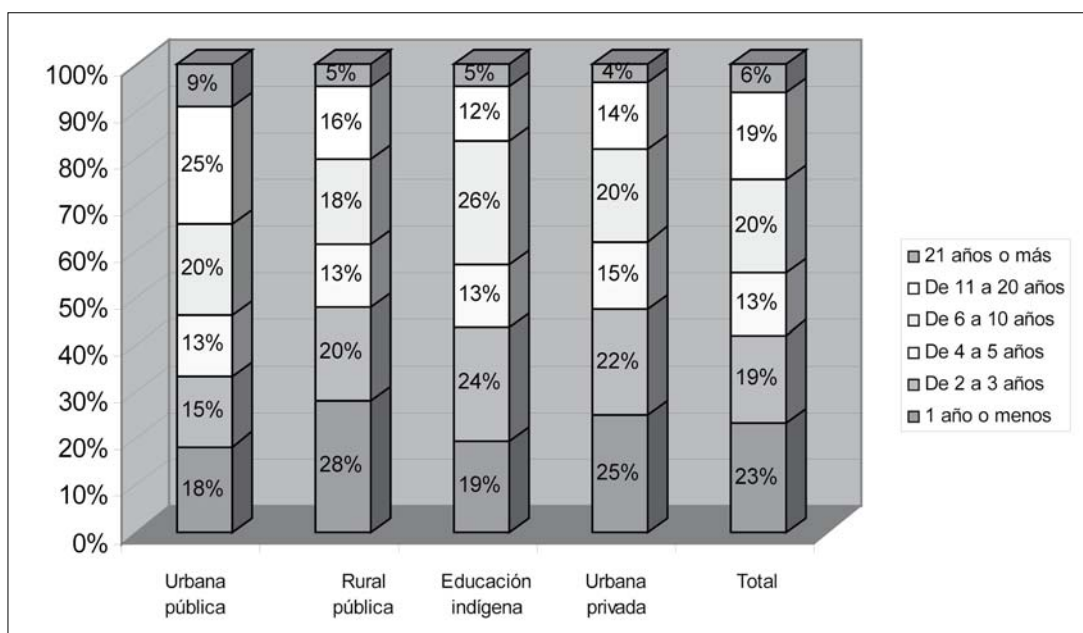
GRÁFICA IV.2. EMPLEO ADICIONAL REMUNERADO



Con respecto a la estabilidad de los docentes, medida a través de la antigüedad de trabajo en una misma escuela, se encontró que los docentes de las escuelas urbanas públicas tienen mayor estabilidad que los del resto de las modalidades escolares. Como se aprecia en la gráfica IV.3, sólo el 33 por ciento de los docentes de escuelas urbanas públicas ha permanecido por tres años o menos en la

alumnos a quienes prestan servicios educativos.

Al comparar entre grados al interior de cada modalidad escolar no se aprecian diferencias significativas en el número de años que los docentes han permanecido en la escuela. Esto sugiere que la estabilidad tiene escasa relación con el grado que el docente imparte en cada tipo de escuela.

GRÁFICA IV.3. ESTABILIDAD LABORAL EN LA ESCUELA

En suma, los docentes tienen condiciones de empleo que les ofrecen estabilidad laboral, aunque no necesariamente estabilidad en la escuela, pues a pesar que la mayoría cuenta con contratos de tiempo ilimitado, cerca del 42 por ciento ha permanecido como máximo tres años dentro de la misma escuela. Además, se percibe que una gran mayoría de los docentes no desempeña un trabajo adicional remunerado, lo que implica importantes oportunidades para su organización del trabajo fuera del aula y la escuela.

IV.1.b. Satisfacción docente

Las condiciones laborales de los docentes pueden verse reflejadas en la satisfacción que tienen con su trabajo. En este apartado se analiza la satisfacción de los docentes a través de dos índices, uno mide la satisfacción con su trabajo en el aula y el otro con la escuela y el sistema educativo.

Antes de iniciar el análisis vale la pena describir brevemente la forma en que se constru-

yeron los índices. Para el de satisfacción con el trabajo en el aula se usaron tres variables que miden las opiniones de los docentes acerca de: a) los recursos materiales en el aula; b) las relaciones que establecen con los alumnos; y c) la percepción de las características socioeconómicas de los alumnos como una carga para el trabajo docente. El índice de satisfacción con la escuela y el sistema educativo se creó a partir de las opiniones docentes respecto a: a) su salario; b) el apoyo que reciben para atender diversas necesidades de aprendizaje de los alumnos; y c) el impacto de su labor docente en los alumnos. Ambos índices se calcularon usando el método de componentes principales y se dividió a los docentes en categorías por quintiles que van de muy insatisfecho a muy satisfecho.

El análisis de la satisfacción docente con el trabajo en el aula revela que los docentes de escuelas urbanas privadas y públicas tienen mayores grados de satisfacción que sus contrapartes de otras modalidades. De acuerdo a los datos de la gráfica IV.4, en las escuelas urbanas privadas y públicas solamente nueve y 16.5 por

ciento de los docentes, respectivamente, se declara muy insatisfecho con su labor en el aula.

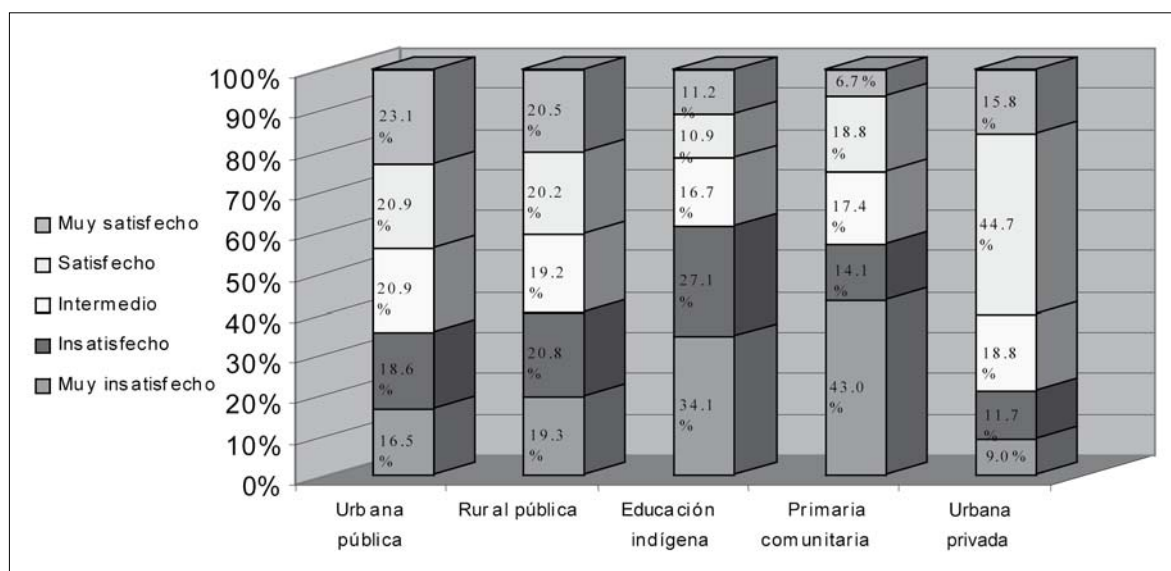
Los docentes de las modalidades que atienden a los alumnos más desfavorecidos están más insatisfechos con su trabajo de aula: el 43 por ciento de los instructores de primaria comunitaria y el 34 por ciento de los docentes de escuelas indígenas indican sentirse muy insatisfechos con su labor en el aula.

La principal implicación de estos hallazgos es que la satisfacción de los docentes parece estar influida por las desigualdades en las características socioeconómicas de los alumnos y los recursos del aula. A partir de las variables que integran este índice es posible conjeturar que la satisfacción de los docentes con su trabajo en el aula está asociada a la forma en que los docentes encaran las características sociales del alumnado y del apoyo material que reci-

Con respecto a la satisfacción con la escuela y el sistema educativo se encuentra que los docentes de instituciones públicas muestran niveles similares de satisfacción con las condiciones de la escuela y del sistema educativo, con excepción de los instructores de primaria comunitaria. Alrededor del sesenta por ciento de los docentes en escuelas urbanas públicas, rurales e indígenas tiene un nivel intermedio o mayor de satisfacción, como se observa en la gráfica IV.5. Al mismo tiempo, cerca del cuarenta por ciento de los docentes de estas modalidades está insatisfecho con las condiciones de trabajo que brinda la escuela y el sistema educativo.

Los docentes de escuelas urbanas privadas y los instructores de primaria comunitaria son los más satisfechos con estas condiciones. De la gráfica IV.5 se desprende que el ochenta por ciento de los docentes de escuelas urbanas

GRÁFICA IV.4. SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO EN EL AULA



ben. Así, la satisfacción docente es baja cuando encuentran que la pobreza y marginación de los alumnos constituyen un problema para desarrollar su trabajo, que las relaciones con los alumnos son malas y que reciben poco apoyo material en el aula.

privadas y el 68 por ciento de los instructores comunitarios muestran altos índices de satisfacción con las condiciones que le proporciona la escuela y el sistema para su labor. La alta satisfacción con la escuela y el sistema educativo de los instructores de primaria comunitaria

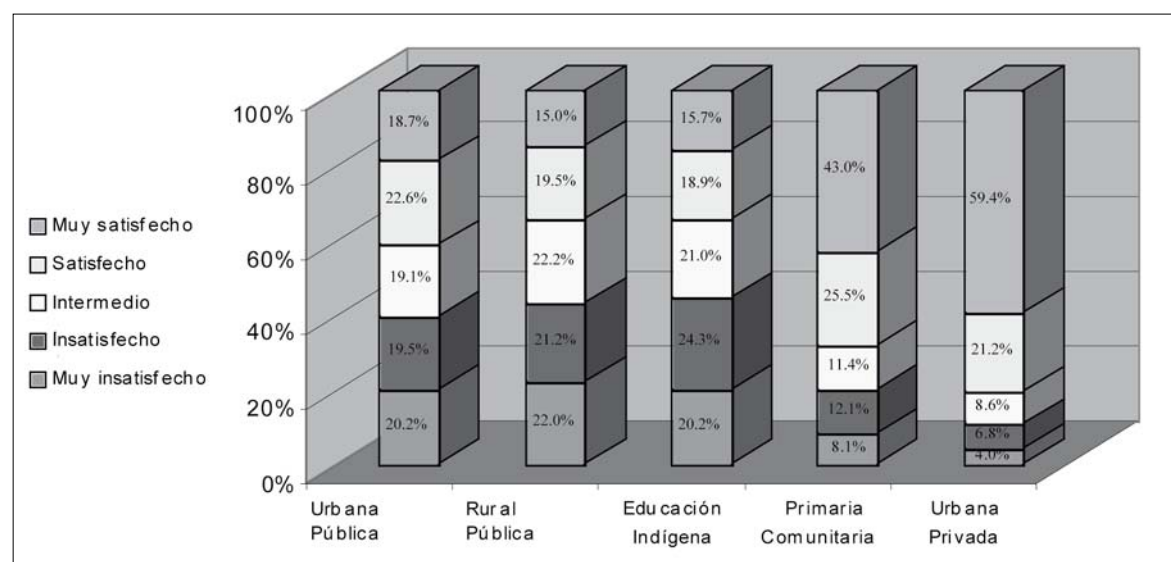
ria llama la atención, y parece deberse a que los jóvenes que prestan este servicio aprecian el apoyo económico que les ofrece el Conafe mientras trabajan, así como el apoyo que se les otorga al terminar el servicio para que continúen sus estudios.

En general, los datos presentados en esta sección sugieren que los docentes están más satisfechos con el apoyo de la escuela y el sistema a su labor docente que con el trabajo y los apoyos que reciben en el aula. Se trata de un signo preocupante, pues indica que una buena parte de los docentes se sienten bien tratados por las condiciones del sistema y de la escuela, pero piensan que las características de sus alumnos –quienes son la razón de ser de la do-

Los datos analizados sobre las condiciones laborales permiten ver que la mayoría de los docentes tienen contratos estables de trabajo, y también la mayoría trabaja sólo como docente. Sin embargo, la estabilidad de los docentes en una misma escuela es relativa, pues una alta proporción de los maestros tiene tres años o menos de laborar en la misma escuela. Entre las modalidades de primaria pública, las escuelas indígenas y rurales son las que presentan menor estabilidad de la planta docente.

Como se ha visto, la satisfacción de los docentes con el trabajo del aula es menor en las modalidades de primaria comunitaria, indígena y rural, que son las que atienden a los alumnos más desfavorecidos. Esto implica que

GRÁFICA IV.5. SATISFACCIÓN CON LAS CONDICIONES DE LA ESCUELA Y DEL SISTEMA



cencia– son una carga para el trabajo y que no reciben apoyos materiales suficientes. Podría ser que esto se deba al poco apoyo en recursos que se otorga a las escuelas que atienden a la población más marginada, así como a la falta de herramientas pedagógicas para que los docentes se enfrenten a alumnos que requieren de apoyo y seguimiento especiales para tener éxito en el sistema educativo.

los docentes de tales modalidades no se sienten satisfechos con los logros de sus alumnos ni con el apoyo material que reciben. De esto se podría deducir que una buena parte de los docentes en contextos desfavorables no considera que esté realizando una contribución para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Se trata de un signo preocupante, pues la educación pública puede ser

una de las pocas vías de movilidad social para los alumnos marginados. En contraposición, destacan los altos niveles de satisfacción con el sistema educativo y la escuela mostrados por los instructores de primaria comunitaria, lo que parece relacionarse con el apoyo económico y la beca para continuar sus estudios que reciben los instructores como gratificación por la prestación de sus servicios.

IV.2. Condiciones escolares

Las escuelas presentan condiciones diversas en relación con su ubicación geográfica, modalidad escolar y población a la que atienden. En esta sección se estudian algunas de las características de las escuelas que forman parte del contexto del trabajo docente. Particularmente se analizan la dirección y el funcionamiento escolar, las condiciones escolares para apoyar el aprendizaje, las condiciones básicas de infraestructura y los programas que apoyan a las escuelas.

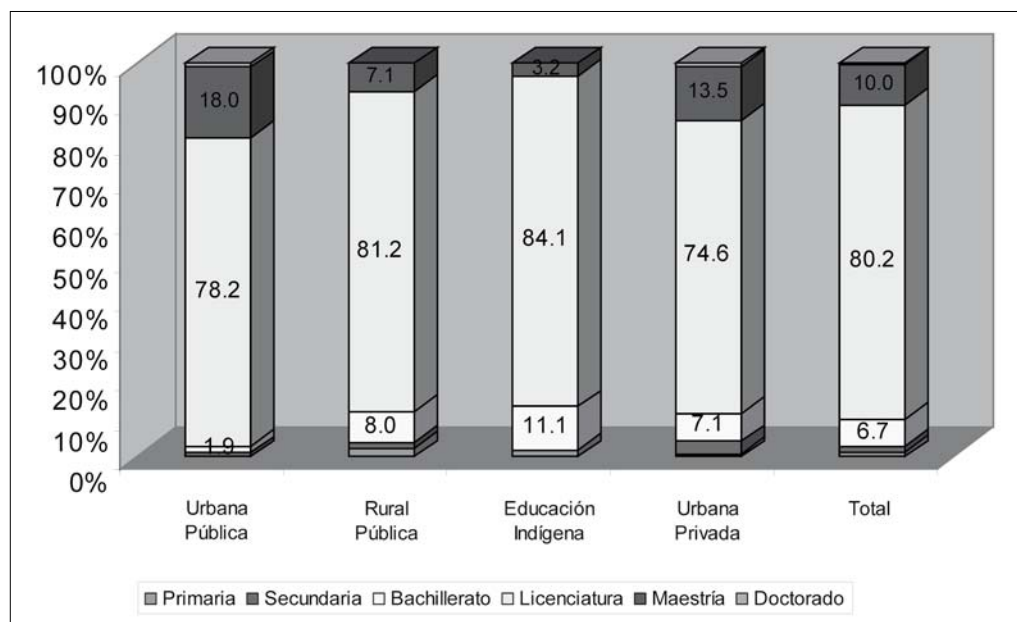
En general, las condiciones escolares son más favorables en las escuelas urbanas privadas, seguidas por las urbanas públicas, las rurales, las indígenas y los cursos comunitarios. Existen algunas excepciones en cuanto a los programas de apoyo a las escuelas, que en función de sus prioridades y mecanismos de focalización atienden en mayor medida a las escuelas indígenas y rurales.

IV.2.a. Dirección y funcionamiento escolar

Los directores pueden jugar un papel fundamental en el funcionamiento escolar, ya que de su liderazgo y capacidades depende en buena medida el clima organizacional de la escuela y la gestión del proyecto escolar. En esta sección se estudia tanto la formación de los directores como el proyecto y el clima escolar, buscando entender algunas de las condiciones del funcionamiento de las escuelas que enmarcan el trabajo de los docentes.

IV.2.a.1. Formación inicial de los directores

Los directores de escuela primaria en México, tal como se aprecia en la gráfica IV.6, han alcanzado en su mayoría (ochenta por ciento) el nivel educativo de licenciatura. Sin embargo, se identifican desigualdades entre modalidades. La mejor preparación parecen tenerla los directores de escuelas urbanas públicas y privadas, pues éstas cuentan con 18 y 13.5 por ciento respectivamente, de directores con estudios de posgrado. Por el contrario, en las escuelas indígenas y rurales es donde se encuentra la mayor proporción de directores con estudios inferiores a los de licenciatura, pues alrededor del 11 por ciento de los directores de estas modalidades han alcanzado como grado máximo de estudios el bachillerato, la secundaria o la primaria.

GRÁFICA IV.6. NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS DE LOS DIRECTORES

A continuación se analiza el clima escolar, como uno de los aspectos importantes para comprender el funcionamiento de las escuelas, que tiene la capacidad de influenciar las vidas de quienes trabajan y aprenden ahí³².

IV.2.a.2. Clima escolar

El clima escolar puede entenderse como la personalidad de las escuelas; es una variable que ayuda a comprender la relación que prevalece entre los docentes y el liderazgo que establece el director³³. Es un factor importante en las es-

cuelas, pues tiene la capacidad de influenciar a los docentes, directores y alumnos que ahí conviven, y por consecuencia, los procesos que se desarrollan entre ellos.

La escala de clima escolar de este estudio, basada en el desarrollo hecho por Hoy, Tarter y Kottkamp³⁴, clasifica a las escuelas en un continuo que va de un clima cerrado a uno abierto combinando dos aspectos: la relación del director con los docentes y las relaciones entre docentes.

La relación entre el director y los docentes se cataloga en función de tres dimensiones de liderazgo del director: a) apoyo, b) directivo, y c) restrictivo. El liderazgo de apoyo, indica un clima abierto y se caracteriza por respetar la autonomía y responsabilidad de los docentes, mientras el director apoya en la organización del trabajo escolar y la puesta en común de las opiniones docentes en un ambiente positivo. El estilo directivo, implica que el director dicta pautas a seguir a los docentes, quienes tienen una autonomía restringida. Finalmente, el lide-

³² Freiberg, J. y Stein, T.A. (1999) Measuring and sustaining healthy learning environments. En Freiberg, J. (ed) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, London: RoutledgeFalmer.

³³ Los conceptos de esta sección derivan de los aportes de:
Halpin, A. W. y Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago
Hoy, W., Tarter, C., y Kottkamp, R. (2000). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Consultado el 15 de enero de 2006 en: http://www.coe.ohio-state.edu/whoy/on-line%20books_4.htm#O

³⁴ Hoy, W., Tarter, C., y Kottkamp, R. Op. Cit.

razgo restrictivo, propio de un clima cerrado, consiste en el estrecho control de las actividades de los docentes y la escasa o nula consideración de su opinión para la toma de decisiones que tiene que ver con el proyecto y la organización escolar.

En cuanto a las relaciones entre docentes, la escala las clasifica en tres dimensiones: a) colegiales, b) íntimas, y c) no comprometidas. La dimensión colegial implica una relación armoniosa y de respeto profesional entre los docentes que sería esperable encontrar en los climas escolares abiertos. La dimensión íntima se refiere a un ambiente donde los docentes han entablado lazos de amistad que van más allá de lo profesional. La dimensión de no compromiso, frecuente en los climas escolares cerrados, implica la escasa o nula relación entre los docentes, con divisiones internas entre grupos que impiden llegar a acuerdos sobre los aspectos de la enseñanza y la organización escolar.

El clima abierto refleja una comunidad escolar inclusiva, donde se privilegia el trabajo en grupo y las buenas relaciones entre docentes, así como entre los docentes y el director. El trabajo es coordinado pero se ejerce con respeto a la autonomía y con responsabilidad individual. Se trata de un clima de trabajo profesional, donde prima el respeto entre los compañeros y la misión compartida. Al contrario, el clima cerrado implica la existencia de relaciones de desconfianza al interior de la escuela. Esto incide en la falta de compromiso de los docentes y un liderazgo restrictivo del director, quien fiscaliza los detalles del trabajo que hacen los docentes.

El clima escolar se midió con una escala de treinta reactivos que fueron contestados por todos los docentes de segundo, tercero y sexto grados de cada escuela primaria no multigrado

de la muestra. Las respuestas de los docentes se sumaron para obtener una medida por escuela, la cual se estandarizó para tener una media de quinientos puntos y una desviación estándar de cien. La escala de clima escolar no se aplicó en escuelas multigrado, pues está diseñada para medir la condición del clima escolar en centros educativos que tienen al menos un profesor por grado y un director, condición que no se cumple en este tipo de escuelas.

Para una mejor comprensión de los resultados, las escuelas de la muestra se dividieron en quintiles de acuerdo a la escala de clima escolar. Los quintiles van del número uno, que representa a las escuelas de clima muy cerrado, hasta el quintil número cinco, donde se ubican las escuelas con el clima más abierto.

Los hallazgos revelan que cerca de la mitad de las escuelas públicas tienen un clima escolar cerrado. La mitad de las escuelas urbanas públicas y cerca del 45 por ciento de las rurales e indígenas tienen un clima escolar que va de cerrado a muy cerrado (ver tabla IV.1); y, alrededor de una cuarta parte de escuelas urbanas públicas y rurales tienen un clima muy cerrado. Por otro lado, entre treinta y cuarenta por ciento de las escuelas públicas manifiestan un clima escolar abierto –cerca de un tercio de las escuelas urbanas públicas e indígenas y cuarenta por ciento de las rurales– mientras que esta cifra asciende a ochenta por ciento en las escuelas urbanas privadas.

A partir de los datos anteriores, se puede inferir que en una buena parte de las escuelas públicas prevalece un clima de desconfianza y de bajo compromiso entre quienes laboran en los centros educativos. En estas condiciones resulta difícil generar acuerdos que orienten las acciones educativas en beneficio de los alumnos.

TABLA IV.1. DISTRIBUCIÓN DE CLIMA ESCOLAR POR QUINTILES

Tipo de clima	Estimación por modalidad			
	Urbana pública	Rural pública	Escuela indígena	Urbana privada
	%			
Muy cerrado	23.7	21.9	8.7	2.5
Cerrado	25.6	13.0	34.8	5.1
Intermedio	17.4	23.3	21.7	11.9
Abierto	17.4	19.9	30.4	24.6
Muy abierto	15.9	21.9	4.3	55.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

El análisis del clima escolar de acuerdo a las dimensiones que componen el constructo se presenta en la tabla IV.2. Primero se presentan las dimensiones que atañen a la relación del director con los docentes y son seguidas por las que exploran la relación entre docentes. En el último renglón de la tabla se presenta la estimación del puntaje de clima para las distintas escuelas.

Los resultados del análisis por dimensiones indican que las escuelas urbanas públicas tienen un clima más cerrado debido a que en ellas prevalece una relación más restrictiva entre directores y docentes, y una relación no íntima entre docentes. La tabla IV.2, muestra que las escuelas urbanas públicas presentan diferencias significativas en estas dos dimensiones con respecto a la media nacional.

TABLA IV.2. PUNTAJES PROMEDIO POR DIMENSIÓN DE CLIMA ESCOLAR

Dimensiones del clima escolar		Urbana pública	Rural pública	Escuela indígena	Urbana privada	Nacional
Relación Director - Docente	Apoyo	495	498	496	550	500
	Directivo	492	488	518	590	500
	Restrictivo	<u>523</u>	489	508	412	500
Relación docente - docente	Colegial	494	496	491	576	500
	Íntimo	<u>475</u>	509	523	561	500
	No comprometido	505	497	535	434	500
Clima abierto		488	501	498	572	500

Nota: Las cantidades subrayadas indican una diferencia significativa debajo de la media nacional. Las cantidades en *cursiva* indican una diferencia significativa arriba de la media nacional.

En el análisis se observa, por un lado, que el clima de las escuelas rurales públicas es el más parecido al promedio nacional en todas las dimensiones, con un puntaje global apenas superior a la media nacional. Por otro lado, la modalidad de escuelas indígenas muestra características peculiares en su clima escolar, pues registra puntajes altos en las dimensiones de íntimo y no comprometido. Sin embargo, la media global de clima abierto para las escuelas indígenas se ubica alrededor del promedio nacional. Finalmente, las escuelas urbanas privadas ostentan los puntajes más favorables de clima escolar en comparación con el resto de las modalidades. El análisis por dimensión sugiere que en las escuelas privadas los directores ejercen un liderazgo de tipo directivo a la vez que dan apoyo. En cuanto a la relación entre docentes, se percibe que hay alta colegialidad e intimidad y un alto compromiso. Los puntajes de las escuelas privadas en cada una de las dimensiones son significativamente distintos a las medias nacionales.

En resumen, el análisis de clima escolar presentado en esta sección muestra que la mitad de las escuelas primarias públicas de México mantienen un clima escolar cerrado, que tiende a la rigidez, y que cerca del cuarenta por ciento de las escuelas tienen clima abierto. A través de la comparación entre modalidades educativas, se evidencia que las escuelas urbanas públicas representan el clima escolar más cerrado, donde los directivos son más restrictivos que el promedio nacional y el puntaje para clima íntimo está significativamente por debajo de la media de las escuelas del país. Además, estos hallazgos permiten afirmar que las escuelas urbanas privadas tienen una personalidad distinta a la de las escuelas públicas, presentando un clima más positivo para el trabajo docente.

El clima cerrado en la mitad de las escuelas parece reflejar que las relaciones que sostienen

los docentes con el director y con sus colegas no constituyen un apoyo para su trabajo, y que posiblemente estén teniendo una influencia negativa en quienes trabajan y aprenden en las escuelas. Este resultado puede también estar indicando que los mecanismos que se han instituido para promover el trabajo colegiado no están dando resultados. Probablemente requerir a las escuelas la creación obligatoria del consejo técnico no fomente un interés genuino por fortalecer un clima escolar adecuado y un trabajo colegiado fluido y productivo entre los docentes. También puede indicar áreas de oportunidad para su formación inicial y en servicio.

Parece necesario incentivar el trabajo colegiado entre los docentes desde su formación inicial, sentar las bases desde esta etapa para que los propios docentes busquen desarrollar un clima de trabajo escolar positivo para sus actividades. Además de esto, con respecto a la formación de los directores, estos hallazgos parecen indicar que la formación inicial y en servicio que tienen actualmente, no es suficiente para que impulsen un clima de apoyo en la escuela. Posiblemente sea un indicio de la necesidad que hay de dar una formación adicional para quienes desean acceder al nivel directivo y cursos de actualización para quienes ya tienen estos puestos.

Finalmente, estos hallazgos también hacen necesario que se revise la influencia que tiene la normativa para definir los papeles que desempeñan los docentes y los directivos en las escuelas y la manera en que influye la participación de unos y otros en la formación y funcionamiento de los órganos colegiados, que debieran contribuir a la creación de un clima escolar abierto. Puede ser que el propio sistema educativo esté fomentando escuelas con climas cerrados debido a los requerimientos burocráticos que, impone, para organización y funcionamiento.

IV.2.a.3. El proyecto escolar

El proyecto escolar es un instrumento de planeación que orienta el funcionamiento de las escuelas. En él se definen las acciones que lleven a cabo docentes, directores, alumnos y padres de familia para conseguir los fines educativos que se propone la escuela en concordancia con el currículo nacional³⁵. El proyecto escolar es trascendente porque define las prioridades de las escuelas.

De acuerdo a los datos relevados, alrededor del ochenta por ciento de los docentes se encuentra en escuelas donde el proyecto escolar es sobre comprensión lectora. Aunque esta cifra varía entre modalidades, como puede verse en la tabla IV.3, es claro que la comprensión lectora es una prioridad para las primarias mexicanas.

los docentes y sus escuelas, pero esta preocupación no se transforma en mejores resultados de aprendizaje de los alumnos. Así, cabría preguntarse, en primer lugar, si el proyecto escolar refleja realmente el trabajo colegiado de los miembros de la comunidad escolar; si funge como guía para el quehacer docente haciendo que se implementen prácticas enfocadas al desarrollo de la comprensión lectora; o si sólo es tomado como un requisito formal impuesto desde la administración central.

Al relacionar los resultados sobre la existencia del proyecto escolar con los de clima, también resulta paradójico que en casi la totalidad de las escuelas primarias mexicanas se haya desarrollado un proyecto, pues pareciera que los efectos esperados no se están dando. Es decir, la realización del proyecto escolar sugeriría que en la escuela se lleva a cabo un trabajo

TABLA IV.3. PORCENTAJE DE PROFESORES EN ESCUELAS CON PROYECTO ESCOLAR DE COMPRENSIÓN LECTORA

	Modalidad			
	Urbana pública	Rural pública	Educación indígena	Urbana privada
1°				
Sí	76.3%	83.0%	89.7%	86.1%
No	15.7%	12.9%	8.6%	10.5%
No tenemos proyecto escolar	8.0%	4.0%	1.7%	3.3%
4 y 5°				
Sí	77.8%	80.1%	97.1%	78.1%
No	15.8%	14.8%	1.9%	13.1%
No tenemos proyecto escolar	6.5%	5.1%	1.0%	8.8%

Estas cifras resultan paradójicas, pues evidencian que la comprensión lectora es uno de los problemas más importantes que enfrentan

conjunto de docentes, director y otros miembros de la comunidad escolar para fijar prioridades, diseñar acciones y dar seguimiento a lo planeado. Estas actividades, a su vez, podrían fortalecer el trabajo colegiado entre los docentes y una relación de apoyo del director hacia los docentes. La falta de coexistencia de estos dos factores, un clima que incluya un alto ni-

³⁵ SEP. (2006). *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. Consultado el 18 de octubre de 2006 en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2925_el_proyecto_escolar.

vel de colegialidad entre docentes, y la elaboración del proyecto escolar, parece reforzar la necesidad de explorar los procesos a través de los que se desarrollan los proyectos. Particularmente, conocer el tipo de participación de los actores escolares y las interacciones que se dan entre ellos.

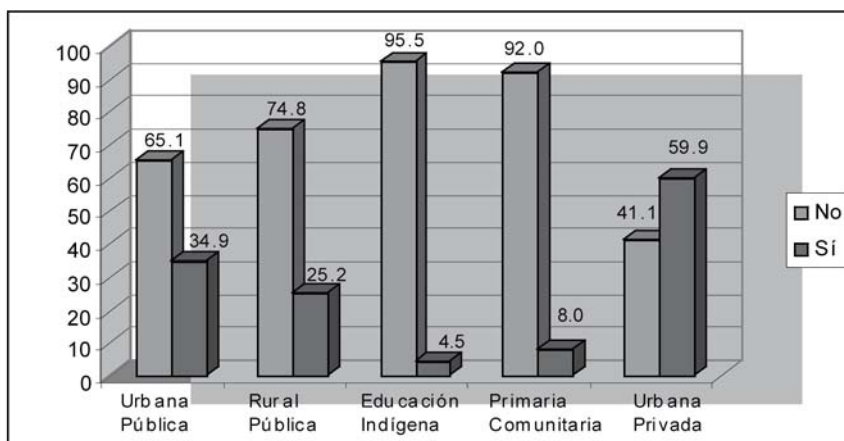
En conclusión, los hallazgos con respecto a la dirección y el funcionamiento escolar han mostrado que la mayoría de los directores de primaria en México tienen el grado de licenciatura. A pesar de esta preparación de los directores, la mitad de las escuelas primarias públicas tienen un clima escolar cerrado. Así, estos hallazgos sugieren que la formación de los directores no está siendo suficiente para garantizar que exista un clima de apoyo al trabajo docente. Además, también se evidenció que el proyecto escolar, uno de los medios más importantes para organizar las operaciones de la escuela, está dedicado en la inmensa mayoría de las primarias del país al desarrollo de la comprensión lectora. Esta situación contrasta con los bajos resultados de aprendizaje y sugiere que la preocupación por la lectura no se ha transformado en aprendizajes de los alumnos.

IV.2.b. Condiciones escolares para apoyar el aprendizaje

El equipamiento disponible en las escuelas se relaciona con las posibilidades de enseñanza al alcance del docente. Por ello, la existencia de

biblioteca escolar, de equipo de reproducción de materiales y del trinomio compuesto por televisión, reproductor de videocasetes ó DVD y videos didácticos, pueden constituir apoyos para la labor de enseñanza. A continuación se analiza la disponibilidad de estos recursos en las escuelas primarias y se observa que hay desigualdades en su distribución entre las escuelas de distintas modalidades.

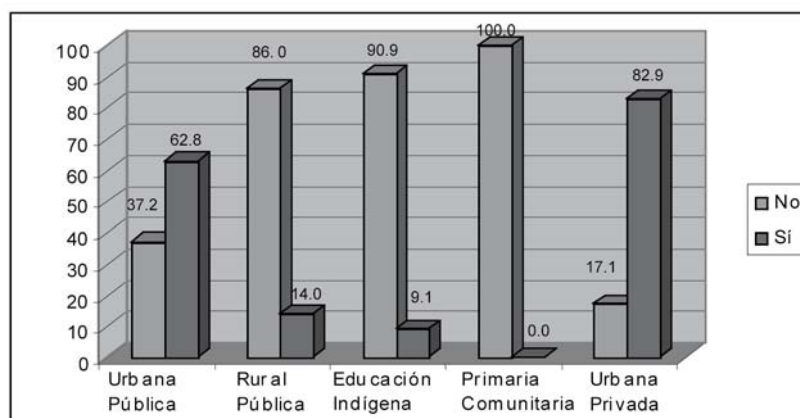
Con respecto a la biblioteca escolar, menos de una décima parte de las escuelas indígenas y primarias comunitarias cuenta con este recurso (ver gráfica IV.7). Esta cifra asciende a un tercio en el caso de las escuelas urbanas públicas y un cuarto en las rurales, y, en el caso de las escuelas urbanas privadas alcanza a dos tercios del total. Estos datos reflejan una distribución desigual de las oportunidades de acceso a materiales de lectura –de acuerdo a este indicador–, siendo las escuelas de los contextos urbanos las más beneficiadas. Sin embargo, es importante señalar que los bajos porcentajes de escuelas públicas con biblioteca escolar pueden deberse a la prioridad que se ha dado por expandir las Bibliotecas de Aula. Estas bibliotecas se encuentran en cada salón de clase, al alcance de alumnos y docentes, y se consideran más efectivas para promover la lectura. Más adelante se presentan los datos de las Bibliotecas de Aula y se observa que es el medio más utilizado para dotar a las escuelas de acervos bibliográficos para la lectura de los alumnos.

GRÁFICA IV.7. BIBLIOTECA ESCOLAR

Los equipos de reproducción de materiales, cuando se utilizan adecuadamente, pueden constituirse en un efectivo apoyo para fomentar el aprendizaje, la lectura y la producción de textos locales. Dentro de los equipos de reproducción se incluyen fotocopiadora y mimeógrafo o duplicador.

Los hallazgos revelan que los equipos de reproducción están disponibles principalmente en primarias urbanas privadas y públicas, pues 82 y 62 por ciento de estas escuelas respectivamente,

cuentan con este tipo de equipos. Por el contrario, es minoritaria la proporción de escuelas rurales e indígenas que disponen de este tipo de equipamiento, mientras que ninguna primaria comunitaria dispone de ellos. Así, estos resultados ponen de manifiesto la existencia de oportunidades desiguales en la disposición de estos recursos en las diferentes modalidades educativas, siendo nuevamente las escuelas que se encuentran en contextos más desfavorables las que en menor medida cuentan con estos recursos.

GRÁFICA IV.8. EQUIPO PARA REPRODUCCIÓN DE MATERIALES (FOTOCOPIADORA, MIMEÓGRAFO, DUPLICADORA, ETCÉTERA)

La televisión y el video pueden ser herramientas útiles para acercar a los alumnos a contenidos escolares complementando las actividades de enseñanza que realiza el docente. Además, pueden ser también valiosos medios para abordar contenidos distantes del contexto local y, mediante la imagen y el sonido presentar a los niños realidades desconocidas para ellos.

Los resultados muestran que la gran mayoría de las escuelas urbanas, públicas y privadas, disponen de televisión, reproductor de películas y videos o DVD's didácticos, mientras que una minoría de escuelas rurales, indígenas y primarias comunitarias cuentan con estos apoyos (ver gráficas IV.9). Cerca de noventa por ciento de las escuelas urbanas privadas cuentan con estos recursos, mientras esta cifra sólo asciende a cerca de tres cuartas partes en las escuelas urbanas públicas y es una realidad distante para los centros educativos rurales, indígenas y las primarias comunitarias. Sobresale haber encontrado que sólo 4.3 por ciento de las primarias comunitarias tiene televisión, 0.7 por ciento cuenta con reproductor de películas y 1.4 tiene videos didácticos.

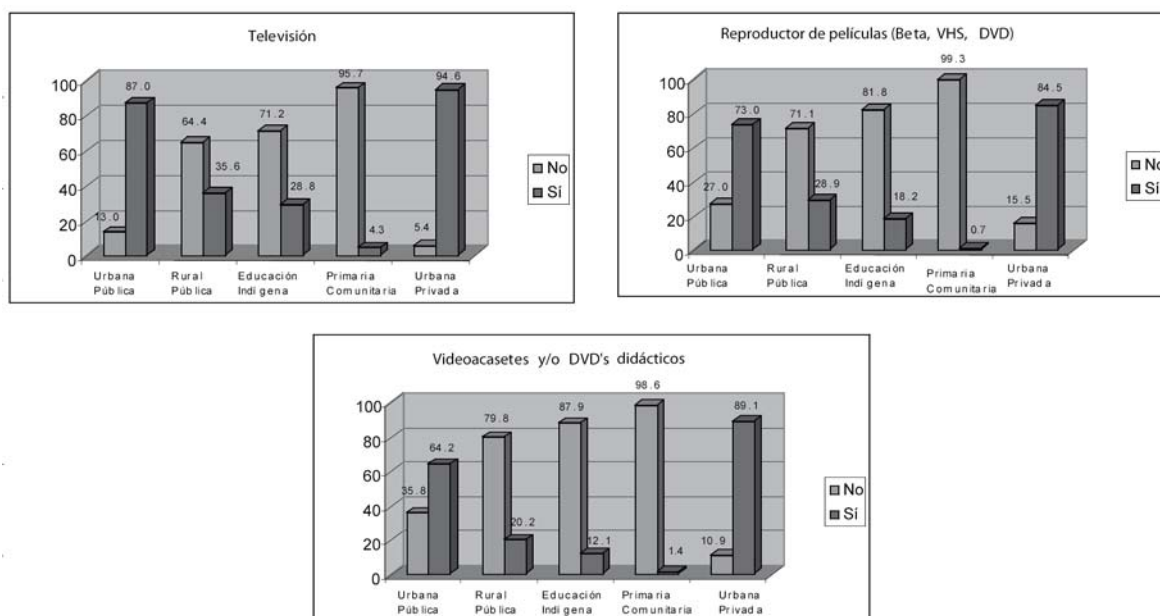
Así, al revisar las condiciones escolares de apoyo al aprendizaje se han observado manifestaciones de desigualdades entre escuelas, donde los planteles rurales y particularmente las escuelas indígenas y primarias comunitarias tienen menos apoyos que las escuelas urbanas públicas. Por último, las condiciones de apoyo en las instituciones urbanas privadas son más favorables en comparación con el resto de los centros educativos.

IV.2.c. Condiciones básicas de infraestructura

El trabajo de los docentes requiere de instalaciones seguras y funcionales, que les permitan llevar a cabo sus tareas adecuadamente. En esta sección se revisa la infraestructura de las escuelas a través del estado que guardan las aulas y los sanitarios, que dan cuenta de algunas condiciones mínimas de seguridad y funcionamiento de los edificios escolares.

La información que se presenta a continuación revela que las construcciones de las escuelas públicas muestran signos importantes de deterioro que pueden poner en riesgo

GRÁFICAS IV.9. EQUIPOS DE REPRODUCCIÓN DE VIDEOS

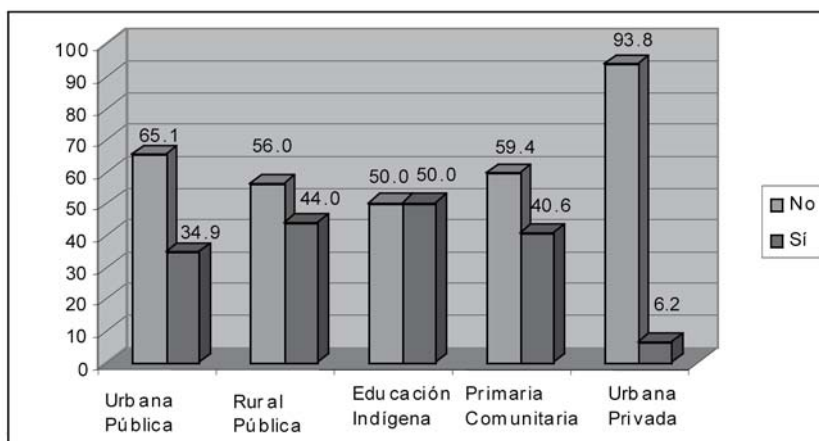


a los niños, el personal y el mobiliario escolar. Además, muestra la existencia de desigualdades en las condiciones de las escuelas y, particularmente, que la infraestructura de las escuelas indígenas tiene el mayor nivel de deterioro en comparación con el resto de las modalidades.

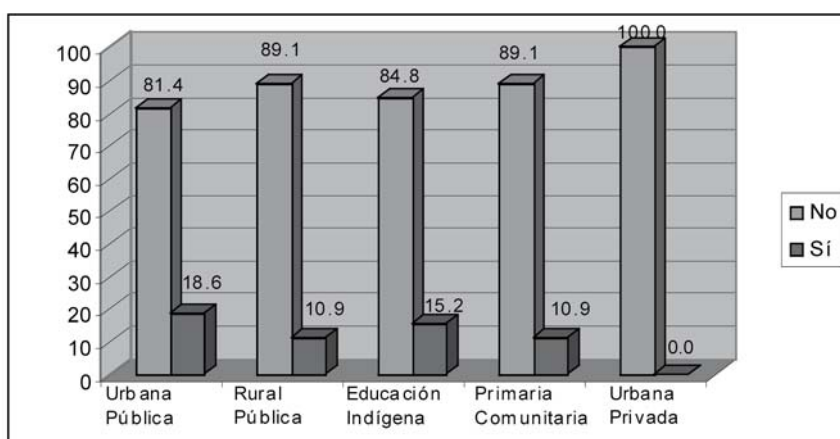
Algunas condiciones que evidencian el deterioro de las escuelas son: existencia de goteras, riesgo de inundación, cuarteaduras en techos y paredes, falta de vidrios en las aulas y mal funcionamiento de los sanitarios. A continuación se describe cada uno de estos problemas que enfrentan las escuelas primarias.

Las goteras en las aulas son un problema generalizado en las escuelas públicas, que afecta a la mitad de las escuelas indígenas, y al 44 y 40.6 por ciento de las escuelas rurales y primarias comunitarias. Como se observa en la gráfica IV.10, esta situación también está presente en 34 por ciento de las escuelas urbanas públicas mientras que en el caso de las privadas sólo asciende al 6.2 por ciento. Las inundaciones a causa de las lluvias afectan a más de una décima parte de las escuelas públicas. En la gráfica IV.11 se ve que este problema no lo enfrentan las escuelas privadas, y que es más frecuente en las escuelas urbanas públicas e indígenas.

GRÁFICA IV.10 LAS AULAS SE GOTEAN CUANDO LLUEVE



GRÁFICA IV.11 LAS AULAS SE INUNDAN CUANDO LLUEVE

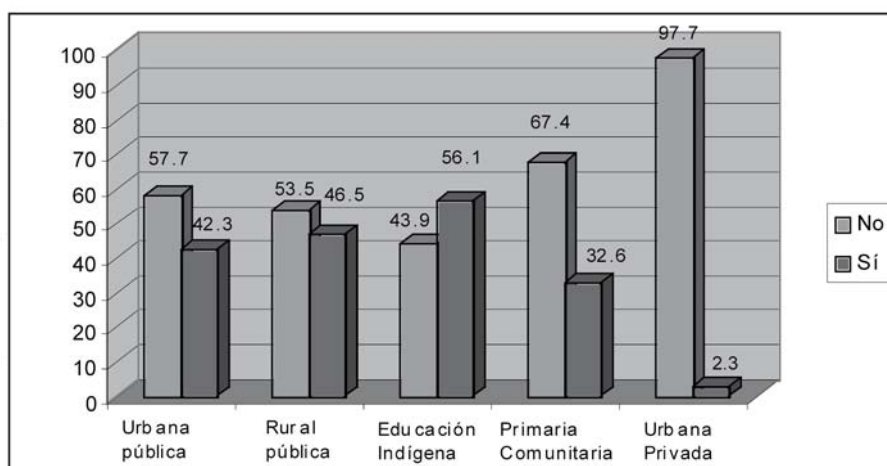


Altos porcentajes de escuelas públicas registran cuarteaduras en los techos y paredes. Tal como se aprecia en la gráfica IV.12, alrededor de sesenta por ciento de las primarias comunitarias y escuelas indígenas adolecen de este problema, y esta cifra, aun cuando es menor, llega a más de cuarenta por ciento en las escuelas urbanas y rurales públicas, mientras que es casi inexistente en las urbanas privadas.

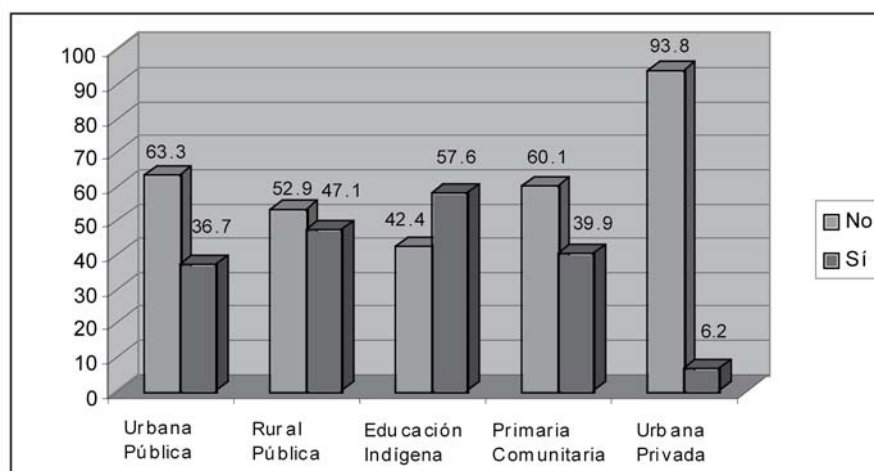
La falta de vidrios o la presencia de vidrios dañados es otro problema frecuente en las aulas de los recintos escolares públicos (ver

gráfica IV.13). Se puede decir que sin vidrios, las aulas no se encuentran preparadas para enfrentar las condiciones adversas del medio ambiente, y esto repercute de algún modo en las prácticas que se llevan a cabo dentro de las aulas. Los datos dejan ver que aproximadamente un tercio de las primarias urbanas públicas y comunitarias, y la mitad de las rurales e indígenas presentan este problema, limitando de esta forma las oportunidades de aprendizaje a los alumnos. Sobresale que este problema es mínimo en las escuelas urbanas privadas.

GRÁFICA IV.12. CUARTEADURAS EN PAREDES O TECHOS



GRÁFICA IV.13. VENTANAS SIN VIDRIOS O CON VIDRIOS ROTOS EN LOS SALONES



En cuanto al equipamiento de los sanitarios, prácticamente la totalidad de las escuelas de centros urbanos cuentan con tazas o retretes en los baños. En contraposición, esta proporción llega solamente a un tercio de las primarias comunitarias y cerca de la mitad de las indígenas.

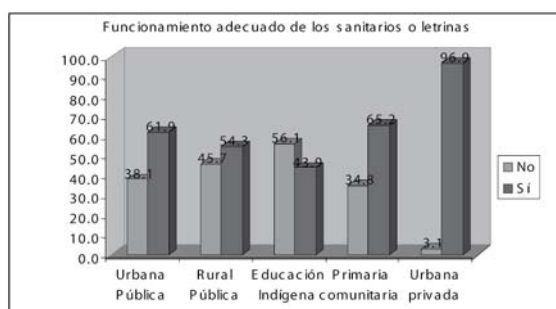
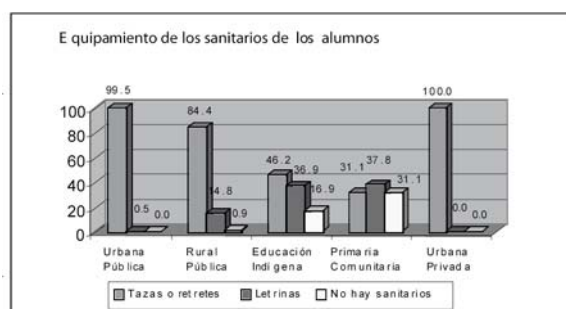
A pesar de contar con equipamiento adecuado, la mitad de las escuelas públicas reportan que los sanitarios funcionan de manera deficiente, y en las escuelas indígenas se presenta este problema con mayor frecuencia (ver gráficas IV.14).

sean un lugar seguro donde se puedan llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

IV.2.d. Programas de apoyo a las escuelas

El sistema educativo ha puesto en marcha distintos programas de apoyo a las escuelas que, en su mayoría, ofrecen recursos adicionales para mejorar las condiciones escolares. Los programas tienen distintos objetivos y se distribuyen también con criterios diferentes. En

GRÁFICAS IV.14.CONDICIONES DE LOS SANITARIOS DE LOS ALUMNOS



En esta sección hemos visto cómo las condiciones de infraestructura varían de una modalidad escolar a otra, observándose desigualdades palpables. Por un lado, los problemas de infraestructura son casi inexistentes en las escuelas urbanas privadas. En cambio, las escuelas primarias públicas enfrentan todas las condiciones de deterioro aquí exploradas, y las que presentan las condiciones menos favorables son las escuelas indígenas y las primarias comunitarias. Así, los hallazgos evidencian el deterioro en infraestructura que prevalece en las primarias públicas de nuestro país, posiblemente debido a una falta de mantenimiento adecuado de las instalaciones. Este resultado es importante, pues entre menos condiciones adversas enfrenten los docentes, podrán concentrarse mejor en sus prácticas. El sistema educativo debiera garantizar que las escuelas

esta sección se estudia la participación de las escuelas en los siguientes programas: a) Programa de Escuelas de Calidad (PEC); b) Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB); c) Enciclomedia; d) Programas de educación especial para la integración educativa; e) Desayunos escolares; f) Oportunidades y g) Programas de becas financiados por los estados o municipios.

Al revisar la cobertura de los programas se advierte que las instituciones más beneficiadas por estos programas son, por orden, las urbanas públicas, las rurales públicas y por último las indígenas. Esta tendencia coincide con lo que ya se ha visto en otros ámbitos.

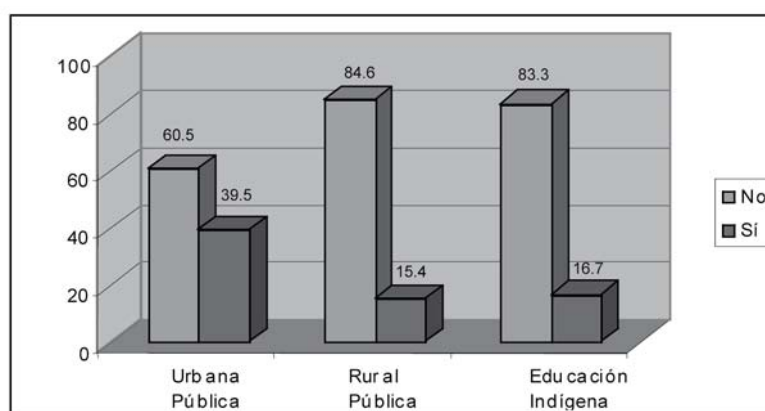
El PEC apoya a las escuelas con recursos distribuidos a través de un concurso público y tales recursos están vinculados con la ejecución de un proyecto escolar. Los hallazgos revelan

que el PEC beneficia en promedio alrededor de una quinta parte de las escuelas primarias, pero su cobertura favorece a las escuelas urbanas públicas. Como se puede observar en la gráfica IV.15, este programa funciona en cuarenta por ciento de las escuelas urbanas, y apenas beneficia a poco más del 15 por ciento de las escuelas rurales e indígenas. La mayor cobertura de escuelas urbanas públicas puede relacionarse con las etapas iniciales de implementación del

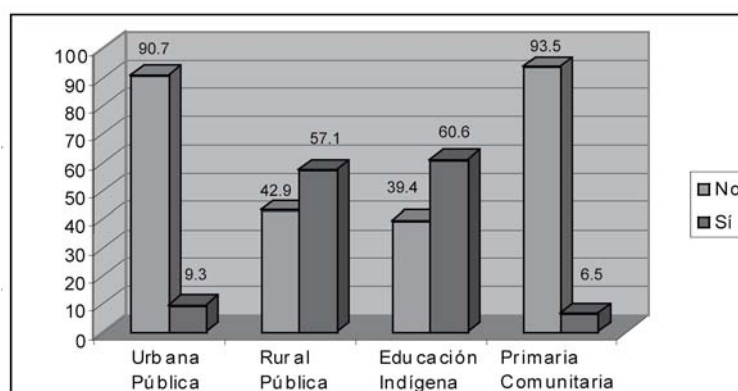
PEC, donde se atendió preferentemente a estas escuelas.

El PAREIB, en concordancia con sus objetivos, apoya primordialmente a escuelas indígenas y rurales. Las cifras de la gráfica IV.16 revelan que este programa funciona fundamentalmente en el medio rural. Su cobertura incluye aproximadamente a sesenta por ciento de los planteles de educación indígena y rurales, y sólo al seis por ciento de las primarias comunitarias.

GRÁFICA IV.15. ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD



GRÁFICA IV.16. ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA

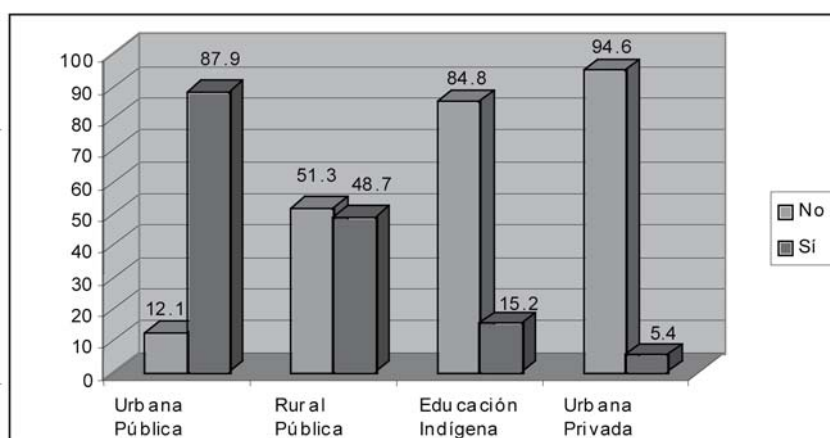


El programa Enciclomedia cubre principalmente a las escuelas urbanas públicas. Como se desprende de la gráfica IV.17, Enciclomedia llega a 87 por ciento de estas escuelas y a 48 por ciento de las rurales, mientras que la cobertura en escuelas indígenas sólo llega al 15 por ciento.

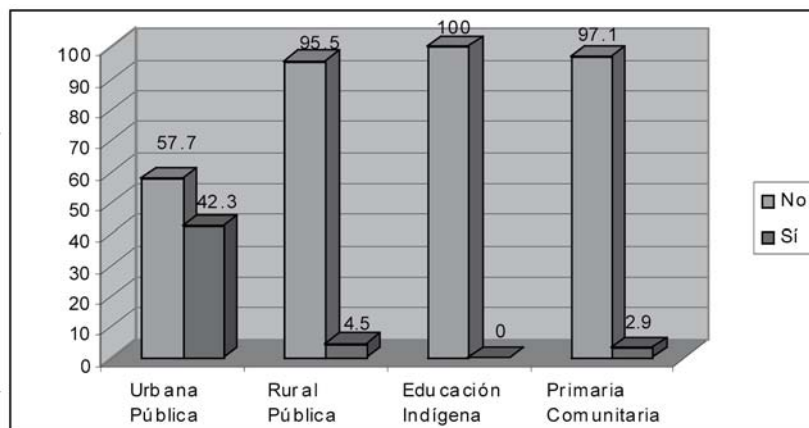
El programa de educación especial para la integración de niños con capacidades diferentes tiene como objetivo apoyar su incorpora-

ción a la educación regular. En el estudio se encontró que los programas de educación especial llegan a un reducido porcentaje de los planteles de primaria en el país y, nuevamente, benefician sobre todo a las escuelas urbanas públicas. Como se percibe en la gráfica es mínimo el porcentaje de escuelas apoyadas por estos programas fuera de la modalidad urbana pública, donde llega a 42 por ciento de las escuelas.

GRÁFICA IV.17. ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA ENCICLOMEDIA



GRÁFICA IV.18. ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES



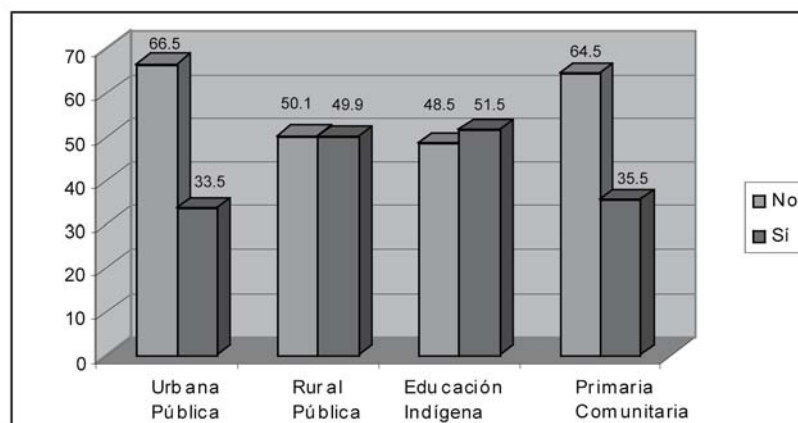
El programa de desayunos escolares proporciona este servicio alimenticio en las escuelas para alumnos de escasos recursos económicos. Beneficia primordialmente a las escuelas indígenas y rurales, seguidas por las primarias comunitarias y las urbanas públicas, tal como se aprecia en la gráfica IV.19.

El Programa Oportunidades busca promover el desarrollo humano y la disminución de la pobreza mediante apoyos en educación, salud, nutrición e ingreso. El principal apoyo educativo de Oportunidades se da a través de la asignación de becas para fomentar la asistencia regular de los alumnos de bajos recursos a las escuelas. Como se ve el programa no

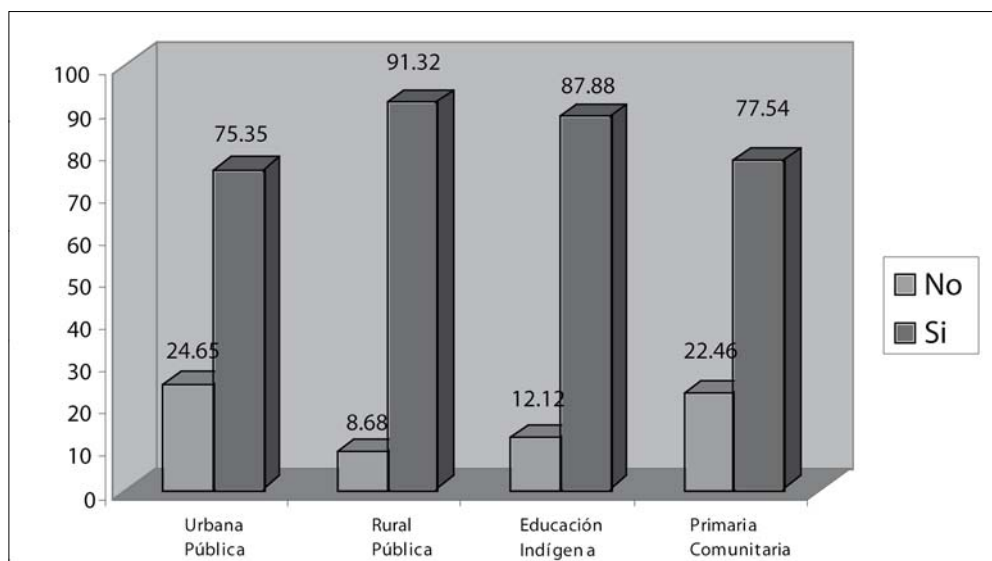
apoya directamente a las escuelas, pero busca fortalecer la demanda por educación entre la población menos favorecida.

La cobertura del programa es amplia pues está presente en la mayoría de las primarias públicas de México, y su aplicación es más extensa en las escuelas rurales e indígenas. La distribución por modalidad (ver gráfica IV.20) muestra que cerca del noventa por ciento de los planteles rurales públicos y los de educación indígena cuentan con alumnos que participan en este programa, mientras que esta cifra asciende a alrededor del 75 por ciento en el caso de las primarias comunitarias y urbanas públicas.

GRÁFICA IV.19. ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE DESAYUNOS ESCOLARES



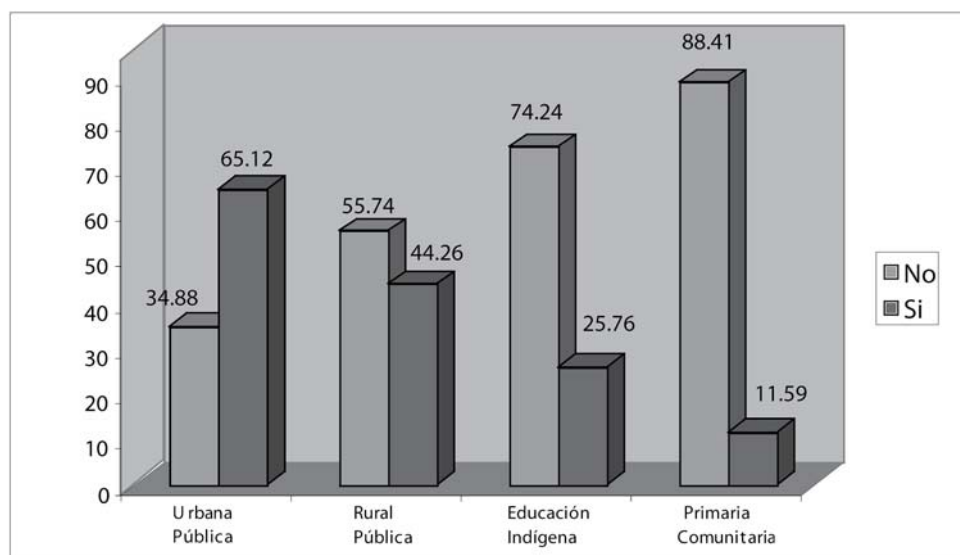
GRÁFICA IV.20. ESCUELAS CON ALUMNOS BENEFICIADOS POR EL PROGRAMA OPORTUNIDADES



Además de estos programas de apoyo, los estados o municipios también operan programas de becas en beneficio de los alumnos y que están bastante extendidos en las escuelas urbanas y rurales públicas. Tal como se observa en la gráfica IV.21, dos tercios de las escuelas

urbanas públicas y cerca de la mitad de las rurales se benefician de estos programas. Por el contrario, solamente una cuarta parte de las escuelas indígenas y cerca de una décima parte de las primarias comunitarias reciben beneficios de este tipo de programas.

GRÁFICA IV.21. ESCUELAS BENEFICIADAS POR PROGRAMAS DE BECAS ESTATALES O MUNICIPALES



Los resultados presentados en esta sección muestran que la distribución de los programas de apoyo entre las escuelas de diferente modalidad es desigual, siendo la primaria comunitaria la que resulta menos beneficiada. Cabe mencionar que las disparidades en la cobertura de los programas parecen relacionarse con su naturaleza y criterios de focalización. Así, los datos sugieren que los programas focalizados a ciertas poblaciones o tipos de escuela llegan efectivamente a su población objetivo. Los programas que siguen criterios compensatorios llegan a las escuelas más desfavorecidas, apoyando la labor de los docentes mediante insumos y también a través de la satisfacción de necesidades básicas de los alumnos. También se puede observar que prácticamente en la totalidad de las escuelas urbanas, rurales públicas, de educación indígena y primarias comunitarias, se encuentra funcionando al menos uno de los programas antes mencionados. Hasta este punto, parecería recomendable que existieran criterios de focalización para los demás insumos escolares, de manera tal que se garantice que las escuelas que atienden a los alumnos más desfavorecidos sean las que más apoyos reciban.

IV.3. Condiciones del aula para la enseñanza

Las condiciones áulicas y el apoyo que reciben los maestros en la escuela afectan directamente sus prácticas pedagógicas. En este apartado se revisan tres dimensiones de las características y recursos en el aula: apoyos para la enseñanza; la valoración que hacen los docentes de las condiciones de las aulas donde desempeñan su labor; y, por último, se revisa la organización del trabajo de los docentes.

Nuevamente, y en consonancia con lo señalado en otros apartados, la distribución de

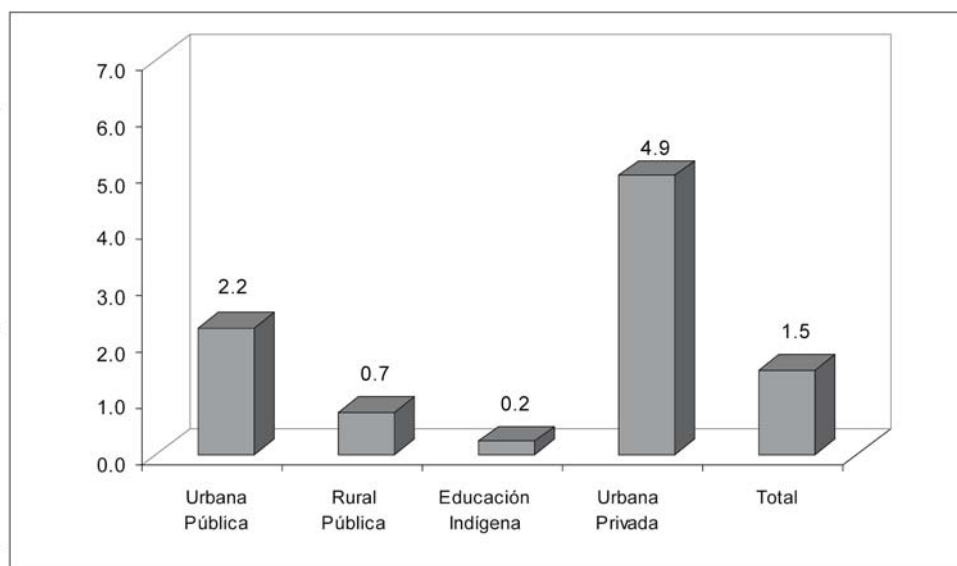
los recursos para apoyar el trabajo de los docentes en las aulas muestra un sesgo que favorece a las escuelas de contextos urbanos en desmedro de las escuelas indígenas y rurales públicas.

IV.3.a Apoyos para la enseñanza

Los apoyos docentes para la enseñanza se clasifican en apoyos para la docencia, equipamiento del aula y acervos bibliográficos. Para el análisis de los apoyos docentes se calcularon tres índices cuyas características se describen a continuación:

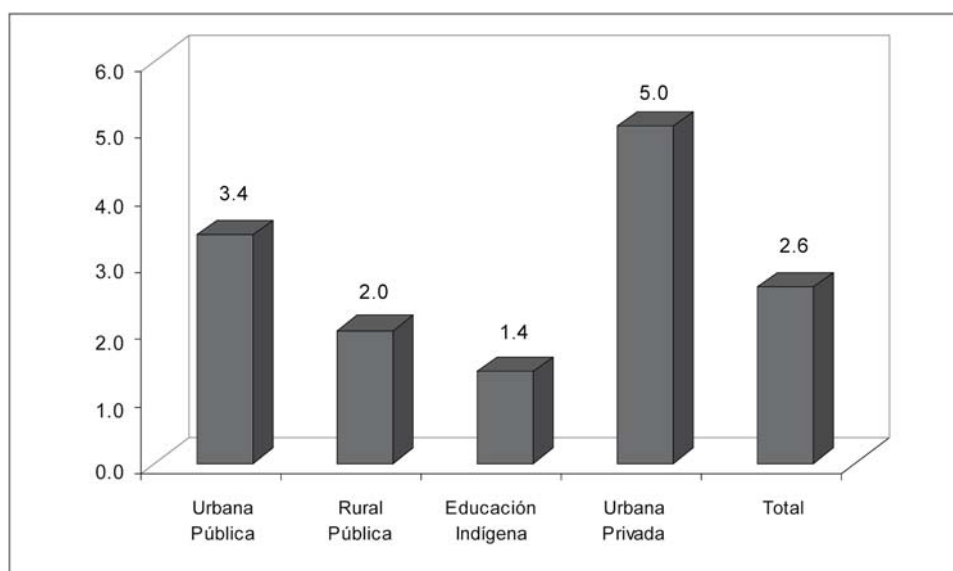
1. Índice de *apoyo a la docencia*: suma la disponibilidad de docentes de educación artística, de educación física, de computación, de inglés, de psicólogo o asesor psicopedagógico, de asesorías para el trabajo con niños con necesidades especiales y, finalmente, la disponibilidad de materiales para la integración de éstos.
2. Índice de *equipamiento del aula*: suma la disponibilidad de equipo para reproducción de materiales, computadora para el uso del docente, equipo de audio y video, televisión, sala de trabajo para docentes y centro de cómputo para los alumnos.
3. Índice de *acervos bibliográficos*: suma la disponibilidad de Bibliotecas del Aula en sus colecciones 2002, 2003 y 2004 y la existencia de biblioteca escolar.

El índice de apoyo a la docencia tiene un valor máximo de siete, y en este indicador (ver gráfica IV.22) el promedio para las instituciones urbanas públicas es de 2.2, de las rurales públicas de 0.7 y de las indígenas llega a 0.2. En consecuencia es posible afirmar que los docentes de las escuelas públicas reciben pocos apoyos para la docencia, y las modalidades rural e indígena son las más desatendidas en este sentido.

GRÁFICA IV.22. ÍNDICE DE APOYOS PARA LA DOCENCIA

El índice de equipamiento de aula revela condiciones particularmente favorables de las escuelas urbanas públicas. Dichos centros (ver gráfica IV.23) llegan en promedio a 3.4 equipos en el aula de un total de seis posibles. Por su lado, las escuelas rurales públicas promedian dos y las indígenas 1.4 apoyos, mientras que las escuelas privadas tienen un promedio de cin-

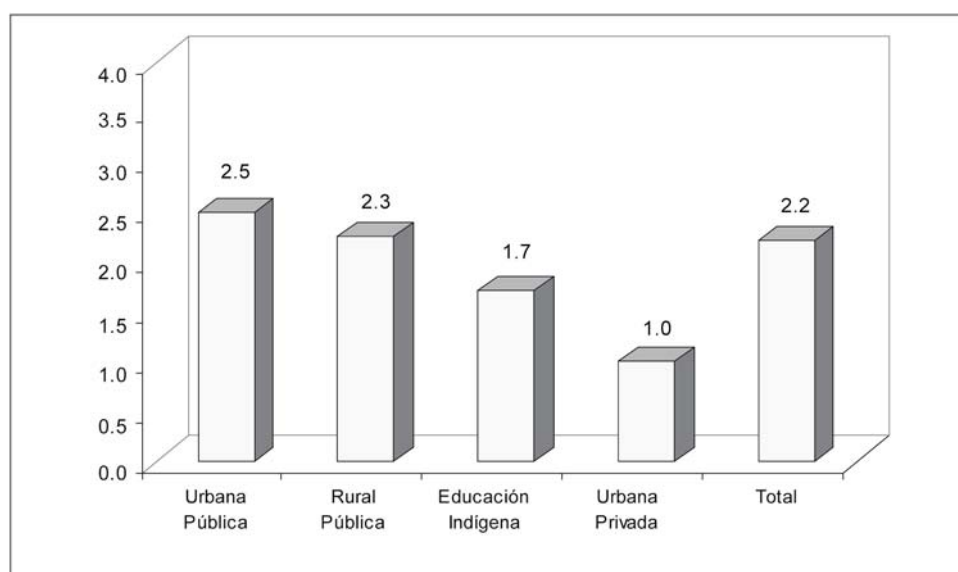
co. Esto implica que los docentes de escuelas públicas disponen de pocos equipos en el aula, y que existen desigualdades entre modalidades, donde los docentes de escuelas urbanas públicas tienen la mitad de los apoyos medidos, mientras que los de rurales tienen apenas un tercio y los de escuelas indígenas solamente una cuarta parte de los equipamientos.

GRÁFICA IV.23. ÍNDICE DE EQUIPAMIENTO DEL AULA

La distribución de acervos bibliográficos favorece a las primarias urbanas públicas, aunque la ventaja es marginal. De un total de cuatro acervos bibliográficos (ver gráfica IV.24) los docentes de escuelas públicas tienen en promedio 2.5, los de rurales 2.3, los de indígenas 1.7 y los de urbanas privadas 1.0³⁶. Los datos sugieren que las escuelas públicas presentan un panorama favorable en comparación con las privadas en cuanto a los acervos bibliográficos, pues se ubican prácticamente a la mitad de la escala del indicador, dando cuenta de una amplia distribución de materiales para la lectura.

Los hallazgos evidencian que la cobertura de las Bibliotecas de Aula ha aumentado en todas las modalidades escolares públicas con el paso del tiempo, aunque su distribución es desigual por modalidad. Como se puede ver en la gráfica IV.25, la cobertura de las Bibliotecas de Aula pasó de 57 por ciento de las aulas de escuelas urbanas públicas en el 2002 a ochenta por ciento en 2004. La cobertura en aulas de primarias rurales fue de cincuenta por ciento en 2002 y llegó a 75 por ciento en 2004. En la educación indígena, la distribución de la colección 2002 alcanzó a 37 por ciento de los do-

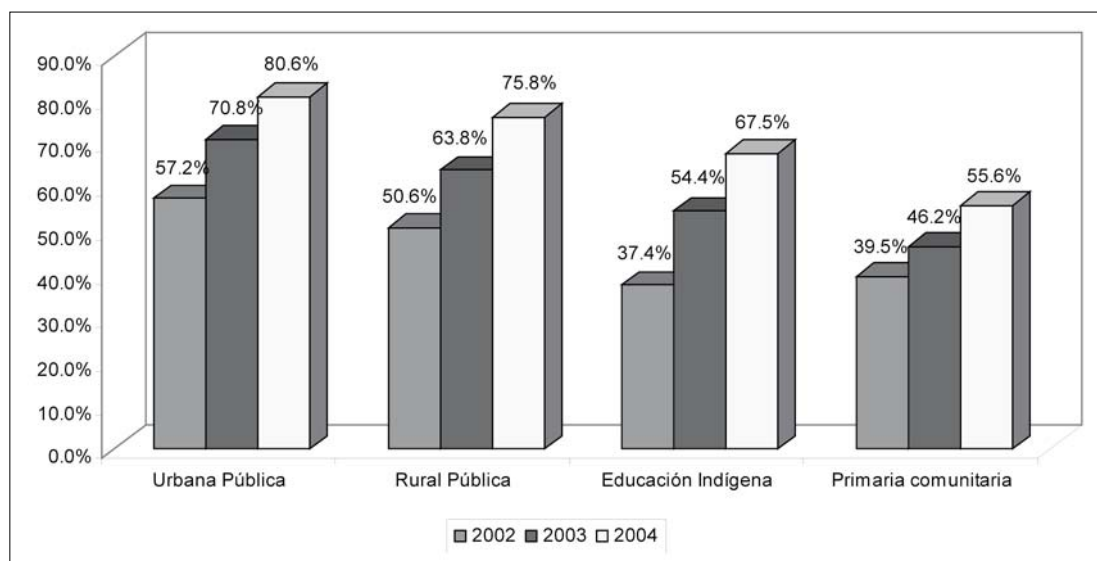
GRÁFICA IV.24. ÍNDICE DE ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS



³⁶ Cabe mencionar que las bases del Programa Nacional de Lectura no prevén la distribución de Bibliotecas de Aula en las escuelas urbanas privadas. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran una proporción de alrededor de diez por ciento de los docentes de escuelas privadas que indicaron poseer alguna de las colecciones de las Bibliotecas de Aula. Dado que el índice considera tanto la biblioteca escolar como las de aula, el índice para las escuelas privadas debería ser 0.59 si no se contarán las Bibliotecas de Aula. Sin embargo, se decidió dejar esta cifra para indicar que existe la posibilidad de que un programa destinado exclusivamente a las escuelas públicas esté llegando de alguna manera también, a instituciones privadas.

centes y la del 2004 a 67 por ciento. Por último, 39 por ciento de los instructores de primaria comunitaria disponen de la colección 2002 y 55 por ciento tienen la del 2004. A pesar de los importantes avances en la distribución de las Bibliotecas de Aula, existen desigualdades entre las modalidades escolares, beneficiándose sobre todo a los docentes de escuelas urbanas públicas, seguidos por los de rurales, los de indígenas y, finalmente, los instructores de primaria comunitaria.

GRÁFICA IV.25. COLECCIONES DE LA BIBLIOTECA DE AULA DISPONIBLES EN LOS SALONES DE LAS MODALIDADES ESCOLARES PÚBLICAS



Debido a que las escuelas indígenas requieren de recursos específicos para la enseñanza que favorezcan la implementación

del modelo educativo bilingüe, en el recuadro IV.A se analizan a detalle los recursos que disponen.

RECUADRO IV.A RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS INDÍGENAS

Las escuelas indígenas requieren de materiales didácticos y textos en lenguas indígenas para implementar el modelo educativo bilingüe, y aunque una buena parte de los docentes indica que cuenta con este tipo de apoyos, se detectan importantes insuficiencias en la disponibilidad de materiales en lenguas indígenas.

Con respecto a la disponibilidad de libros de texto en lengua indígena, cerca del 55 por ciento de los docentes señala que más de la mitad de sus alumnos cuentan con libros de texto en la lengua que hablan. Sin embargo, alrededor de un tercio de los docentes de primero y una cuarta parte de los de cuarto y quinto indican que menos del 25 por ciento de los alumnos cuentan con textos en su lengua. Esto revela insuficiencias importantes de este elemento básico, pues para desarrollar el modelo de educación bilingüe es necesario proveer a los alumnos de libros de texto en su lengua.

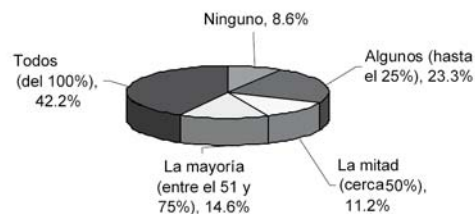
La mayoría (ochenta por ciento) afirma que cuenta con materiales didácticos escritos en la lengua indígena que hablan sus estudiantes, datos que se observan en las gráficas IV.A.1.

GRÁFICAS IV.A.1. LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES EN LENGUA INDÍGENA, 1º Y 4º Y 5º GRADOS

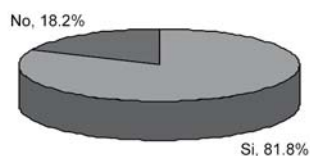
¿Aproximadamente qué porcentaje de sus alumnos tiene libros de texto escritos en la lengua indígena que hablan? (1º)



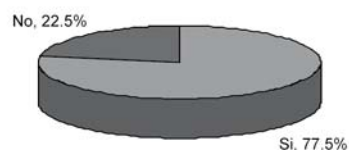
¿Aproximadamente qué porcentaje de sus alumnos tiene libros de texto escritos en la lengua indígena que hablan? (4º y 5º)



¿Cuenta con materiales didácticos en la lengua indígena que habla la mayoría de los alumnos de su salón? (1º)



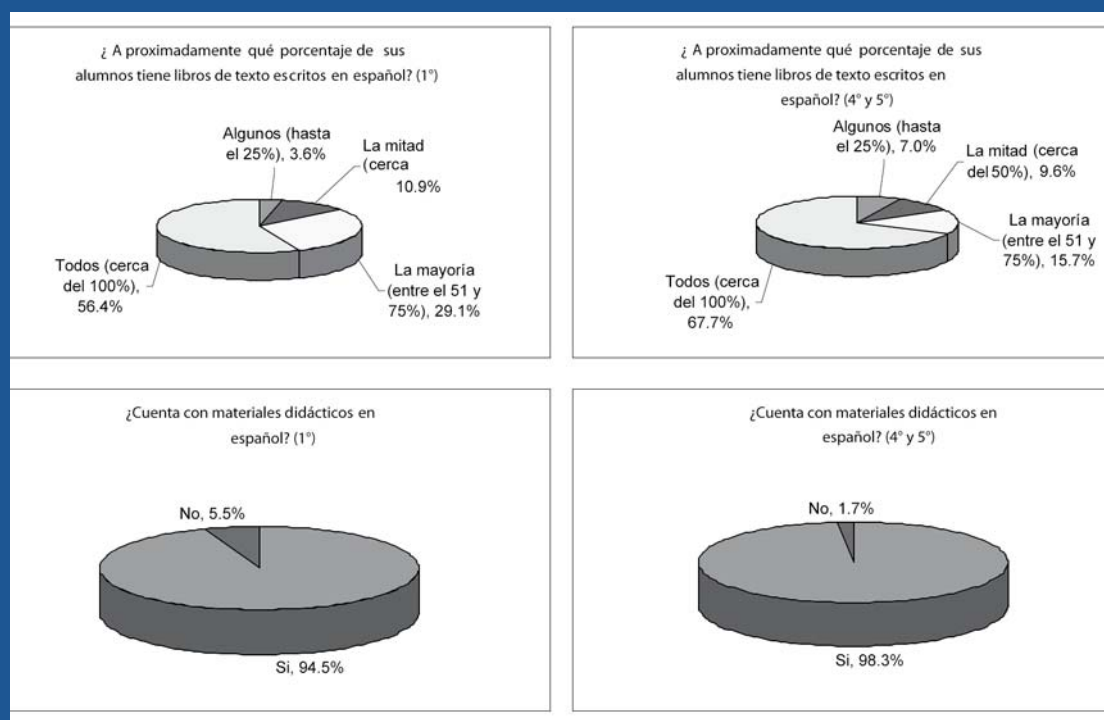
¿Cuenta con materiales didácticos en la lengua indígena que habla la mayoría de los alumnos de su salón? (4º y 5º)



Además de los materiales en lengua indígena, el modelo educativo también requiere de materiales y libros en castellano para lograr el propósito de bilingüismo. En este caso, aproximadamente el ochenta por ciento de los docentes contestó que más de la mitad de sus alumnos cuenta con libros de texto en español. Si bien las cifras son altas, existe aún un déficit importante de libros de texto en castellano para los alumnos.

Por último, casi la totalidad de los docentes de escuelas indígenas dicen contar con materiales didácticos en español, tal como se aprecia en las gráficas IV.A.2.

GRÁFICAS IV.A.2. LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES EN ESPAÑOL, 1º Y 4º Y 5º GRADOS



La principal conclusión de este apartado es que la distribución de los apoyos de la enseñanza favorece a las escuelas del medio urbano. Los docentes en escuelas indígenas y rurales se encuentran por lo regular en desventaja manifiesta en comparación con sus colegas de recintos urbanos públicos en lo referente a equipamiento, apoyos para la docencia y acervos bibliográficos. Por otro lado, los docentes de escuelas urbanas privadas se sitúan en una realidad distinta con índices de apoyos muy superiores a los de los maestros en las escuelas públicas. La única ex-

cepción la constituye la disposición de acervos bibliográficos, pues el Programa de Bibliotecas de Aula parece estar marcando una diferencia a favor de los docentes de instituciones públicas.

Una consecuencia de la desigualdad en los recursos es que las prácticas de los docentes que atienden a los alumnos más pobres se hacen más difíciles al contar con menos apoyos para la enseñanza. Incluso en el ámbito de las Bibliotecas de Aula, donde se ve un aumento en la cobertura, es patente que los docentes de escuelas en contextos marginados son los que

menos apoyo han recibido en comparación con los de escuelas urbanas públicas.

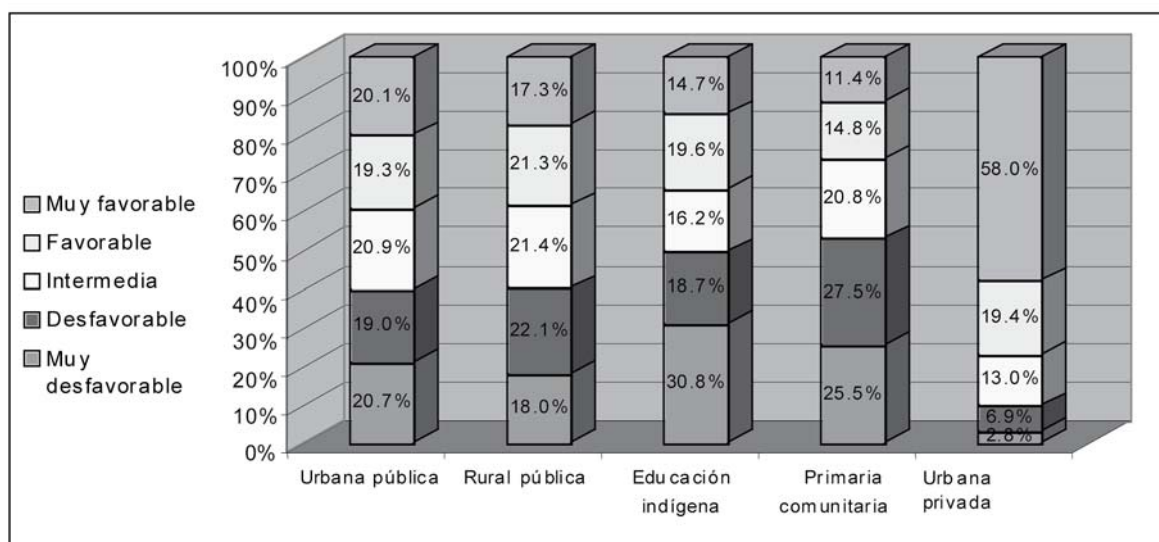
IV.3.b. Valoración de las condiciones de aula

La valoración de las condiciones del aula por parte de los docentes es un indicador importante, pues da una visión sobre la funcionalidad del aula para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de uno de los actores cruciales en estos procesos. Para medir la valoración de las condiciones de aula se calculó un índice usando el método de componentes principales. El índice incluyó las variables que recogían la opinión del docente sobre las condiciones del pizarrón, el tamaño del aula, la condición auditiva, la temperatura, el mobiliario y el estado de puertas y ventanas³⁷. Para interpretar el índice se dividió a

ble y el quintil cinco representa una valoración muy favorable.

Los resultados muestran que el cuarenta por ciento de los docentes en escuelas urbanas públicas y rurales califica como desfavorables las condiciones del aula, mientras que esta cifra asciende a alrededor del cincuenta por ciento en el caso de las escuelas indígenas y primarias comunitarias. En la gráfica IV.26 se puede ver esta tendencia, que denota nuevamente la persistente desigualdad en la distribución de recursos, en la que se favorece a las escuelas del ámbito urbano por sobre las primarias indígenas y comunitarias. En esta gráfica también se puede ver que un cuarenta por ciento de los docentes de las modalidades educativas señaladas opinan que sus aulas presentan condiciones favorables o muy favorables.

GRÁFICA IV.26. ÍNDICE DE VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES DEL AULA



los docentes en quintiles, donde el quintil uno corresponde a una valoración muy desfavora-

IV.3.c. Organización del trabajo docente

En un sentido amplio, las condiciones del aula incluyen la organización del trabajo y la

³⁷ Para mayor información respecto al cálculo de este índice referirse al Anexo I.

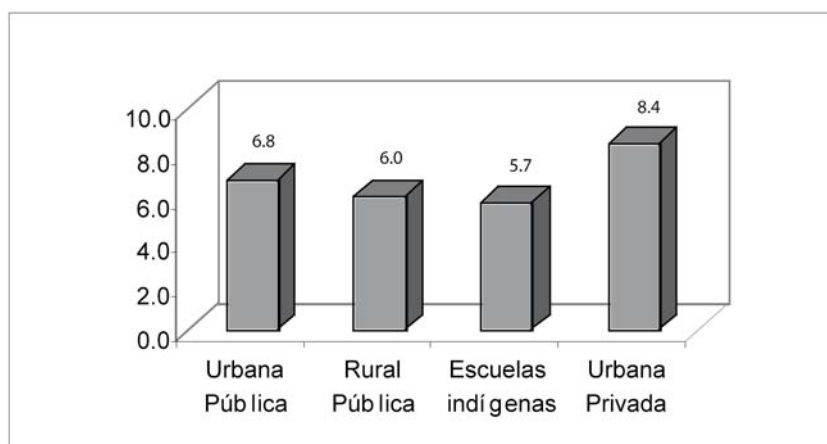
distribución del tiempo de los docentes. El tiempo es uno de los recursos más escasos en la escuela, dada la duración de la jornada escolar y las múltiples actividades en las que los maestros deben participar. Los docentes, además de enseñar, participan en tareas de planeación, organización y administración escolar que están contempladas en la normativa escolar. Por ello, los maestros organizan su trabajo, dentro y fuera de la jornada escolar, para realizar actividades de preparación de clase y evaluación, atención a alumnos con rezago y otras ligadas a la administración y organización de la escuela.

Aquí se analiza la distribución del tiempo del docente dentro y fuera de la jornada escolar. En primer lugar, se aborda la distribución del tiempo total de los docentes en actividades escolares. Enseguida se analiza el tiempo que dedican los maestros a preparar clases y diseñar material didáctico. En tercer lugar se presenta el tiempo que los maestros invierten en la revisión de tareas y exámenes. En cuarto lugar se presenta el tiempo dedicado a actividades de administración y organización escolar por parte de los docentes. Finalmente se estudia el tiempo que los docentes destinan a atender

alumnos con rezago educativo fuera de la jornada obligatoria de labores.

Los docentes utilizan parte de su tiempo dentro de la jornada escolar en actividades diferentes a la docencia, y fuera de la jornada escolar comúnmente requieren tiempo para realizar actividades relacionadas con su quehacer profesional. La gráfica IV.27 muestra que, en promedio los docentes dedican entre seis y ocho horas semanales de la jornada escolar a actividades distintas a la impartición de clase. En el caso de las modalidades públicas, este promedio ronda las seis horas por semana, lo que implica que los docentes dedican alrededor de una cuarta parte del tiempo de la jornada escolar a actividades diferentes a la enseñanza, lo que tiene consecuencias serias en términos del tiempo efectivo de clase y, a la postre, en el aprendizaje de los alumnos. Es probable que parte de este tiempo que el docente distrae de clase sea cubierto por otros docentes de apoyo. Sin embargo, como ya se vio, los docentes de escuelas urbanas privadas y públicas son las que cuentan con más apoyos, mientras que en las escuelas rurales e indígenas los docentes tienen poco apoyo de otros colegas.

GRÁFICA IV.27. HORAS SEMANALES DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR DEDICADAS A ACTIVIDADES DISTINTAS A LA IMPARTICIÓN DE CLASES

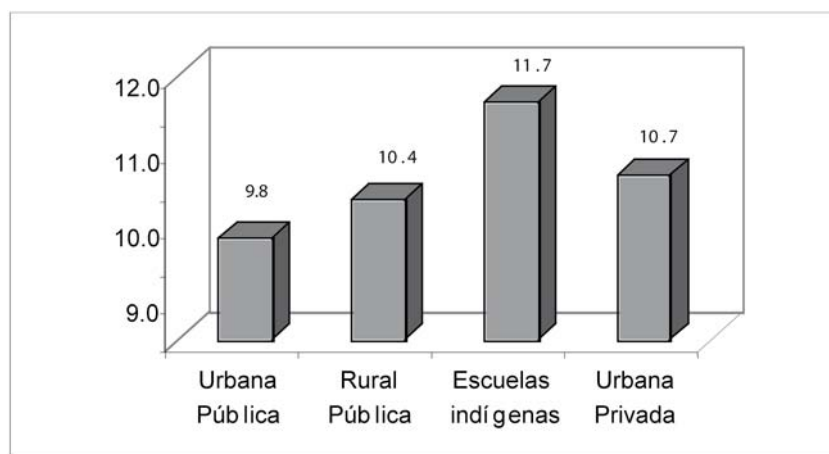


El tiempo que dedican los docentes a actividades escolares fuera de la jornada escolar es más alto en las escuelas indígenas, como muestra la gráfica IV.28. En promedio un profesor de educación indígena dedica cerca de 12 horas por semana a actividades escolares fuera del horario de clases. Esta cifra contrasta con un promedio menor a cuatro horas que dedican los docentes de las escuelas urbanas públicas. Este tiempo, como se verá más adelante, se utiliza en la preparación de clase, la revisión de tareas y exámenes y actividades de organización escolar. El uso del tiempo fuera de la jornada escolar es consonante con los hallazgos presentados que indican que la mayoría de los docentes no tiene un trabajo adicional; esta situación, les permitiría entonces dedicar tiempo a su actividad profesional fuera de la jornada de trabajo.

Los docentes que preparan su clase diseñan mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos. La planeación de clase es un requisito de la normatividad vigente para las escuelas públicas, contempla que los docentes entreguen por escrito la planeación, y que los directores supervisen su ejecución.

Los hallazgos indican que la mayoría de los docentes de escuelas públicas dedica menos de dos horas de la jornada escolar semanal a la preparación de clases y material didáctico. Como se observa en la gráfica IV.29, alrededor del ochenta por ciento de los docentes de primarias urbanas públicas, rurales e indígenas dedica dos o menos horas semanales a la preparación de clase durante la jornada escolar. En contraste, el 43 por ciento de los maestros de escuelas privadas dedica más de dos horas por semana a la planeación durante el horario de clases. En cierta medida,

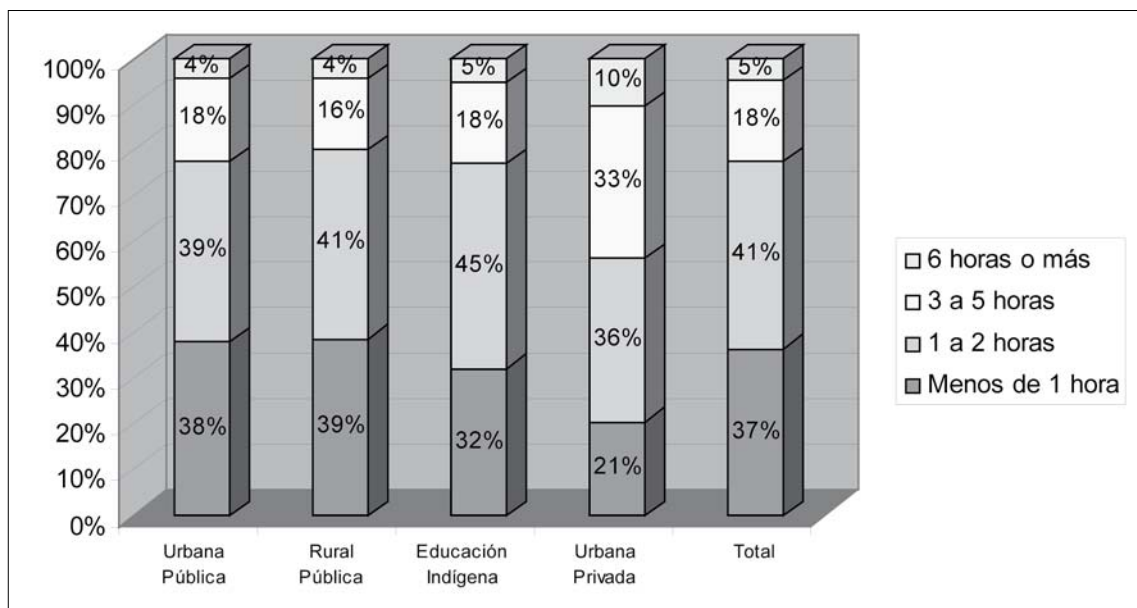
GRÁFICA IV.28. HORAS SEMANALES FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR DEDICADAS A ACTIVIDADES ESCOLARES



Una vez vista la distribución del tiempo de los docentes dentro y fuera de la jornada de trabajo, se analiza ahora el uso del tiempo en la preparación de clase y diseño de material didáctico, la evaluación, la atención a alumnos con rezago y las actividades de organización escolar.

este hallazgo refleja que los docentes de las escuelas públicas pasan la mayor parte de la jornada escolar frente a grupo, pues no cuentan con el apoyo de otros docentes –como pueden ser los de educación física o artística– que los liberen de tiempo dentro de la jornada escolar para dedicarlo a actividades como la planeación.

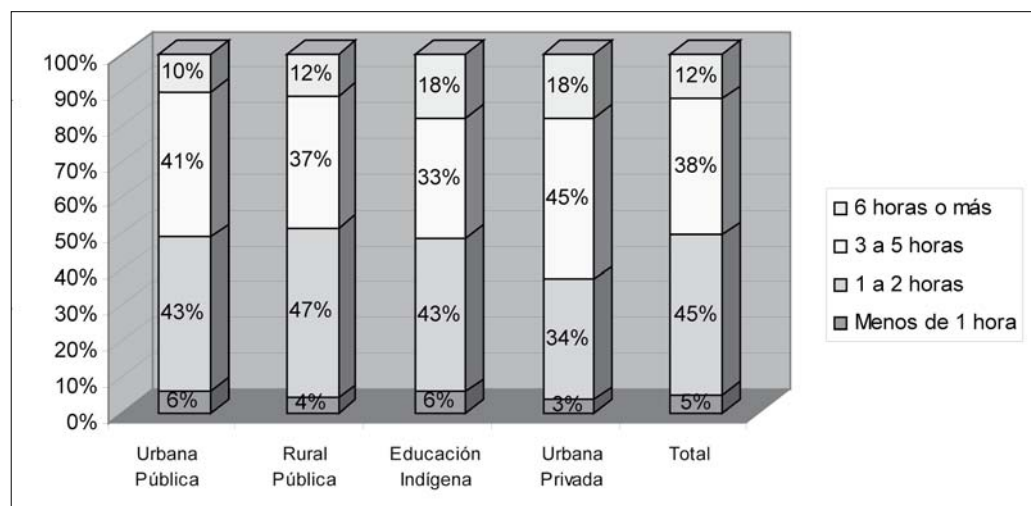
GRÁFICA IV.29. HORAS POR SEMANA DEDICADAS A LA PREPARACIÓN DE CLASE Y MATERIAL DIDÁCTICO DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR



Fuera de la jornada escolar, la mitad de los docentes invierte dos horas o menos por semana para planear clase (ver gráfica IV.30). Significa entonces que la mitad de los docentes invierte menos de media hora diaria a estas actividades. Este tiempo parecería insuficiente si se considera que los maestros imparten cuatro horas de clase diariamente.

Por otro lado, los datos revelan que una quinta parte de los docentes indígenas dedica más de seis horas semanales a planificar sus clases, como puede verse en la gráfica IV.30. Este dato contrasta con lo que sucede en las escuelas urbanas públicas y rurales, donde sólo cerca del diez por ciento de los docentes dedica más de seis horas a la planeación de clase fuera de la jornada escolar.

GRÁFICA IV.30. HORAS POR SEMANA DEDICADAS A LA PREPARACIÓN DE CLASE Y MATERIAL DIDÁCTICO FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR



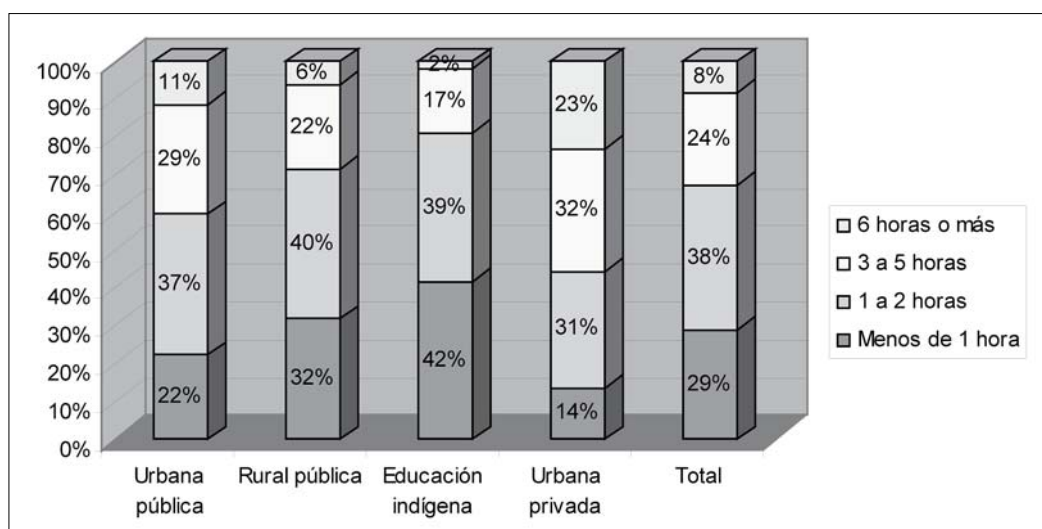
La revisión de tareas y exámenes es otra de las actividades que los docentes deben incluir en su agenda de trabajo, pues les permite tener una retroalimentación de la eficacia de sus prácticas.

En las modalidades escolares públicas se advierte que los docentes de primarias urbanas dedican más tiempo dentro de la jornada escolar a revisar tareas y exámenes. Como se aprecia en la gráfica IV.31, el cuarenta por ciento de los docentes de estas escuelas dedica más de tres horas por semana a la evaluación en la jornada escolar. En tanto, esta cifra asciende a sólo 28 por ciento en escuelas rurales y 19 por ciento en las indígenas. En parte, esta diferencia puede deberse al número de apoyos a la función

docentes como la planeación y evaluación de sus clases. Desde otra perspectiva, un factor que también puede contribuir a que los docentes de estas modalidades dediquen más tiempo a la revisión de tareas y exámenes, es el mayor tamaño de sus grupos, en comparación con los del medio rural.

Analizando el tiempo que dedican los docentes fuera de la jornada escolar a actividades de revisión, se aprecia que, en general, una mayor proporción de docentes dedica más tiempo a actividades de revisión fuera de la jornada escolar que dentro de ella. El 42 por ciento de los docentes en escuelas urbanas públicas, 35 por ciento de los docentes de escuelas rurales y 32 por ciento en las indígenas, dedican tres

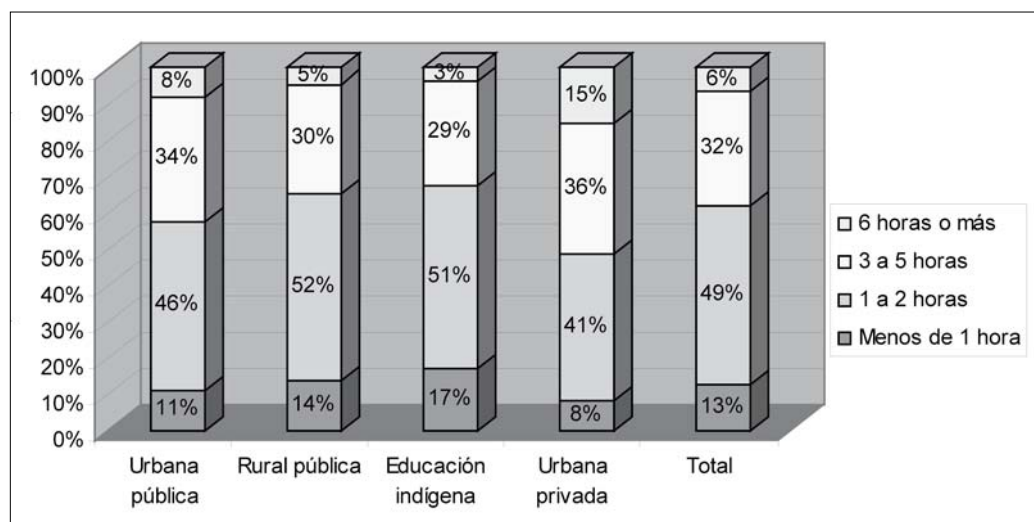
GRÁFICA IV.31. HORAS POR SEMANA DEDICADAS A REVISAR TAREAS Y EXÁMENES DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR



docente que se reciben en la modalidad urbana pública. Esto mismo puede verse en el caso de las escuelas urbanas privadas, en las que los docentes dedican más tiempo dentro de la jornada escolar a actividades de evaluación, y dado que son estos mismos docentes los que reciben más apoyos para la enseñanza, es presumible que ello les permite liberar tiempo de la jornada escolar para dedicarse a otras activi-

horas o más por semana a esta actividad. Este hallazgo indica que los docentes establecen un apreciable compromiso con su profesión. Sin embargo, también es evidente que el tiempo que dedica la mayoría de docentes a la revisión de tareas y exámenes puede ser insuficiente, pues dos terceras partes de los docentes señalan invertir dos horas o menos en esta actividad, equivalente a menos de media hora diaria.

GRÁFICA IV. 32. HORAS POR SEMANA DEDICADAS A REVISAR TAREAS Y EXÁMENES FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR

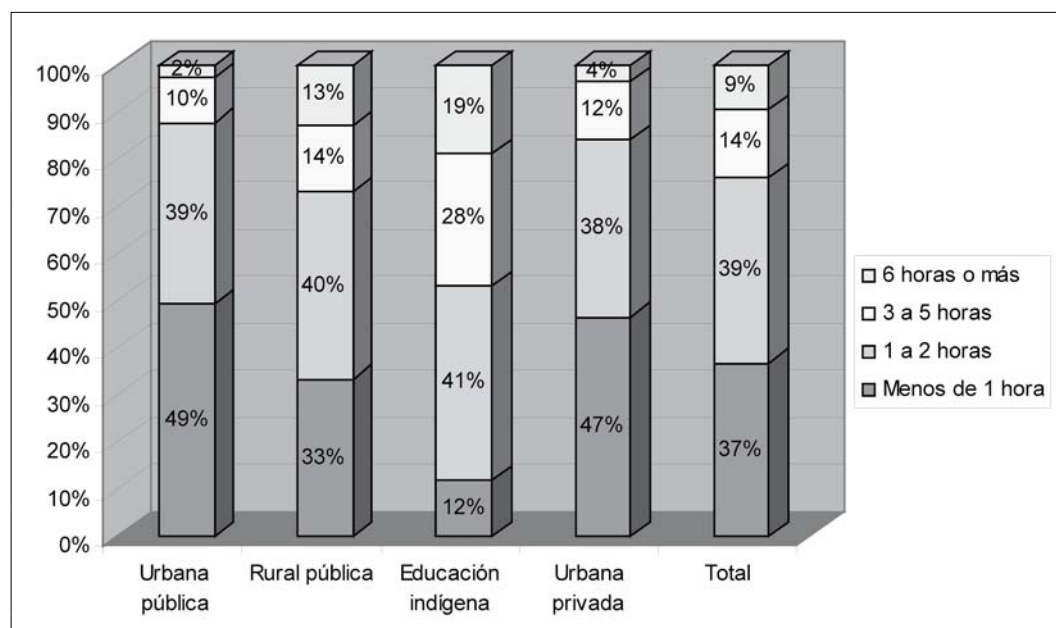


Los datos indican que la atención a alumnos con rezago educativo es una de las actividades a la que dedican más tiempo los profesores, especialmente en contextos desfavorecidos. En la gráfica IV.33 se observa que 47 por ciento de los docentes en escuela indígenas y 27 por ciento de los de escuelas rurales dedican más de tres horas por semana a esta actividad. En el otro extremo están las modalidades urbanas pública y privada, donde cerca de la mitad de los docentes dedica menos de una hora a la semana para la atención de alumnos con rezago.

Este es un indicador del esfuerzo que realizan los maestros para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje en las aulas y garantizar equidad a través de ofrecer apoyo adicional a los alumnos con bajos índices de

logro. Sin embargo, la diferencia en el tiempo invertido por modalidad, puede reflejar la estructuración desigual de oportunidades educativas. Es decir, en las escuelas urbanas públicas y privadas es donde existe mayor cantidad de apoyos para la enseñanza y, posiblemente esto significa que otros miembros de la comunidad escolar pueden colaborar con el docente en la atención de los alumnos con rezago. Además, como se muestra más adelante, es en estas escuelas donde se enfrentan las condiciones menos desfavorables con respecto al contexto de los alumnos, por lo que los docentes seguramente no enfrentan la necesidad de invertir tanto tiempo en actividades para la superación del rezago, como sí ocurre en los contextos más desfavorables.

GRÁFICA IV.33. HORAS POR SEMANA DEDICADAS A LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON REZAGO FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR

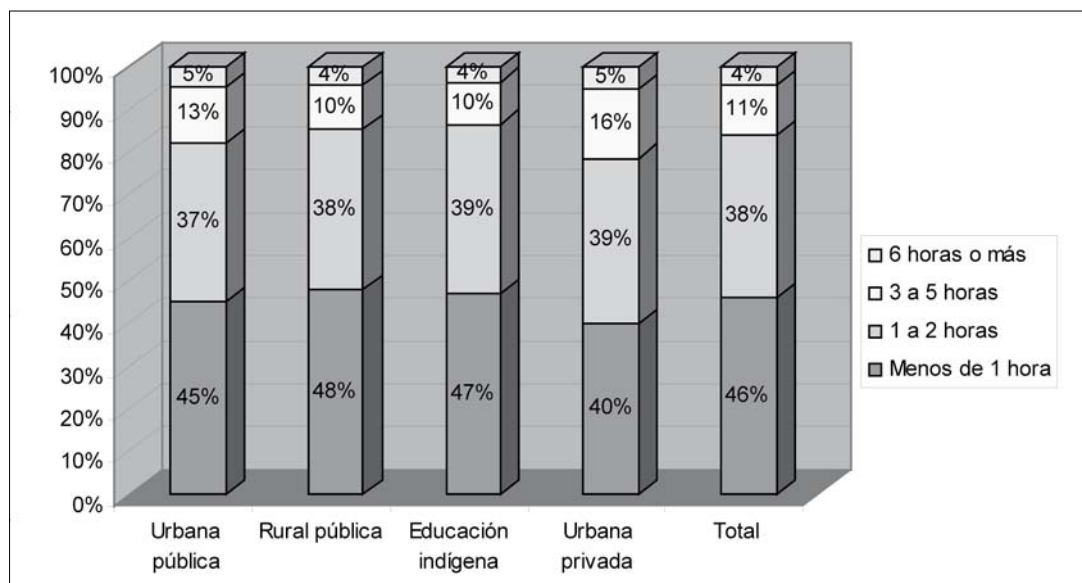


Además de las actividades relacionadas con la enseñanza, los docentes participan en la administración y organización de la escuela, realizando actividades que pueden distraer tiempo de su tarea central de enseñar. Entre las actividades de gestión escolar se cuentan la organización de eventos, el control escolar y las actividades de trabajo colegiado, por men-

cionar algunas que ocurren frecuentemente en las escuelas.

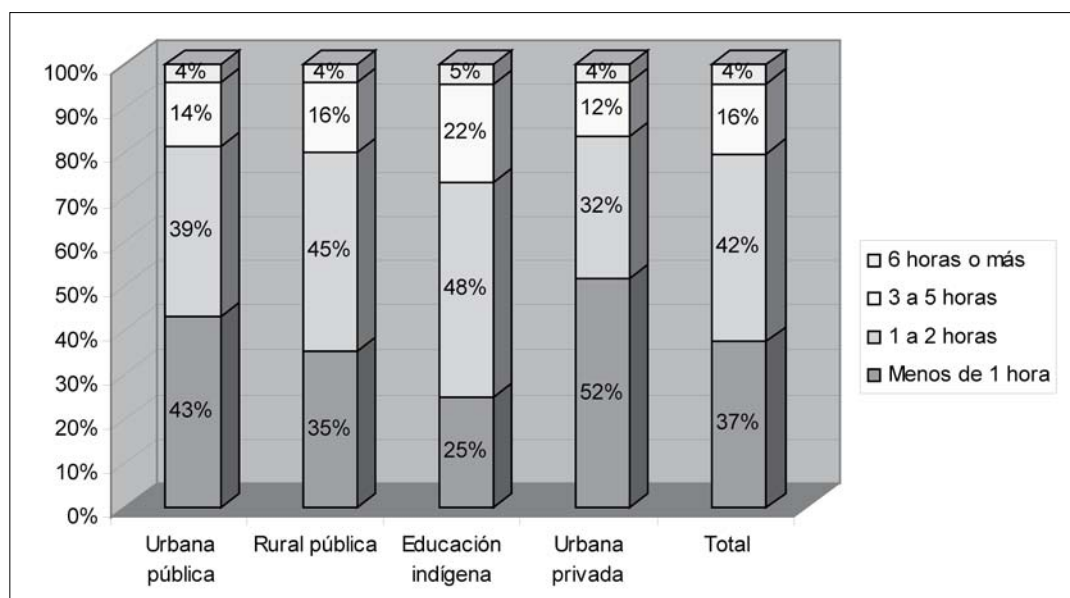
Los hallazgos indican que dentro de la jornada escolar alrededor de la mitad de los maestros dedica menos de una hora por semana a estas actividades, como se ve en la gráfica IV.34, y el 85 por ciento de los docentes dedica como máximo dos horas a la semana.

GRÁFICA IV.34. HORAS POR SEMANA DEDICADAS A ACTIVIDADES DE ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR



También fuera de la jornada escolar los docentes dedican tiempo a las actividades de organización de la escuela. Tal como lo muestra la gráfica IV. 35, el ochenta por ciento de los docentes dedica dos horas o menos por semana a dichas actividades. Sin embargo, el veinte por ciento de los docentes dedica más de tres horas semanales a estos menesteres fuera del horario escolar.

Si bien estas actividades podrían considerarse necesarias, su realización estaría restando alrededor de media hora diaria al tiempo de la jornada escolar, para cerca del cuarenta por ciento de los docentes, impactando el tiempo de enseñanza efectiva, además, fuera de la jornada estaría agregando un tiempo similar en el que los docentes podrían dedicarse a actividades relacionadas con la enseñanza.

GRÁFICA IV.35. HORAS POR SEMANA DEDICADAS A ACTIVIDADES DE ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR

En conclusión, aquí se ha visto que los docentes dedican tiempo dentro del horario escolar a actividades distintas a la enseñanza, y fuera de la jornada laboral planean clases, revisan trabajos y participan en actividades de administración de la escuela.

Un aspecto a remarcar es que los docentes distraen aproximadamente una cuarta parte de la jornada escolar semanal de la enseñanza para dedicarse a otras tareas que son también parte de su responsabilidad. Aunque fuera de la jornada escolar los maestros dedican tiempo a su profesión, el hecho es que el tiempo efectivo de clase se ve seriamente reducido.

Los datos también evidencian que en los contextos desfavorables, especialmente en las escuelas indígenas, los docentes dedican más tiempo para atender a los alumnos con rezago educativo fuera del horario escolar. Esto da cuenta del compromiso de los docentes y de la necesidad de ofrecer apoyos adicionales a los niños que están en desventaja por su situación económica y social.

Finalmente, la organización del trabajo de los docentes se ve moldeada por los

contextos que enfrentan los docentes. Así encontramos que en contextos más favorables como el de las escuelas urbanas, los profesores tienen un mayor tiempo disponible dentro de la jornada escolar –gracias al apoyo de otros docentes– que pueden utilizar en otras actividades. Por el contrario, en contextos desfavorables, los docentes cuentan con menos apoyo y deben multiplicar los esfuerzos –como se desprende del tiempo que dedican a apoyar a alumnos con rezago– para cumplir con su labor de enseñanza y las responsabilidades con la escuela y la comunidad.

IV.4. Características de los alumnos

La diversidad en las características sociales, culturales y económicas de los alumnos es un elemento que enmarca el trabajo docente en las aulas. Estas características dan cuenta en buena medida de las necesidades y condiciones de aprendizajes de los alumnos, las cuales deben ser tomadas en consideración para una efectiva práctica docente.

En este apartado se indagan características de los alumnos de cuarto y quinto grados, lo que proporciona una idea del contexto que enfrentan los docentes al enseñar. Las características que se identifican en los alumnos son: edad, género, lengua materna y gustos literarios, así como las condiciones culturales y económicas de las familias de los alumnos.

Los resultados muestran que los alumnos de primaria tienen características socioeconómicas que asemejan una escalera de desigualdad que ubica en la parte más baja a los alumnos de escuelas indígenas y primaria comunitaria, con las condiciones contextuales más desfavorables. A ellos les siguen los alumnos de escuelas rurales, y por último, los alumnos de escuelas urbanas públicas y privadas, con los contextos más favorables.

Las características de marginación y pobreza de los sectores atendidos por las primarias indígenas y comunitarias representan desafíos para los docentes, puesto que es necesario que los maestros ofrezcan apoyos especiales para compensar en alguna medida las desventajas sociales que enfrentan los alumnos.

IV.4.a Género

La proporción de niños y niñas en cuarto y quinto grados se distribuye de manera

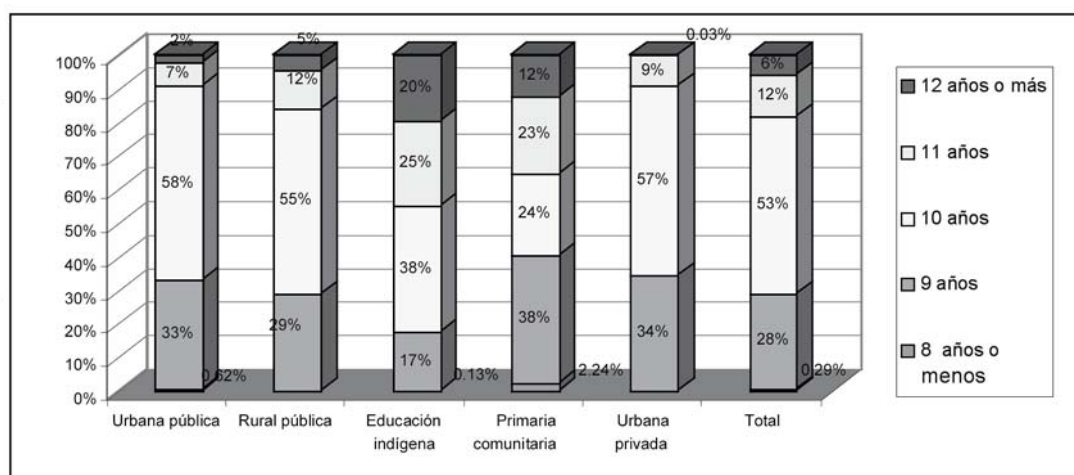
equitativa en las distintas modalidades. Sin embargo, se aprecia que 55 por ciento del total del alumnado es del género femenino en primarias indígenas y comunitarias, mientras que éste es el porcentaje de hombres en las escuelas urbanas privadas.

IV.4.b Edad

Los niños que sobrepasan la edad normativa del grado en el que se encuentran suelen representar un reto para la práctica docente, pues comúnmente se trata de alumnos con rezago que demandan más tiempo y estrategias didácticas compensatorias. Ello se refleja en los resultados de aprendizaje donde los niños que presentan extraedad tienen un aprovechamiento escolar significativamente menor al de aquellos en edad normativa³⁸, comúnmente éstos han vuelto a cursar algún grado escolar y sufrido la consiguiente estigmatización del sistema educativo.

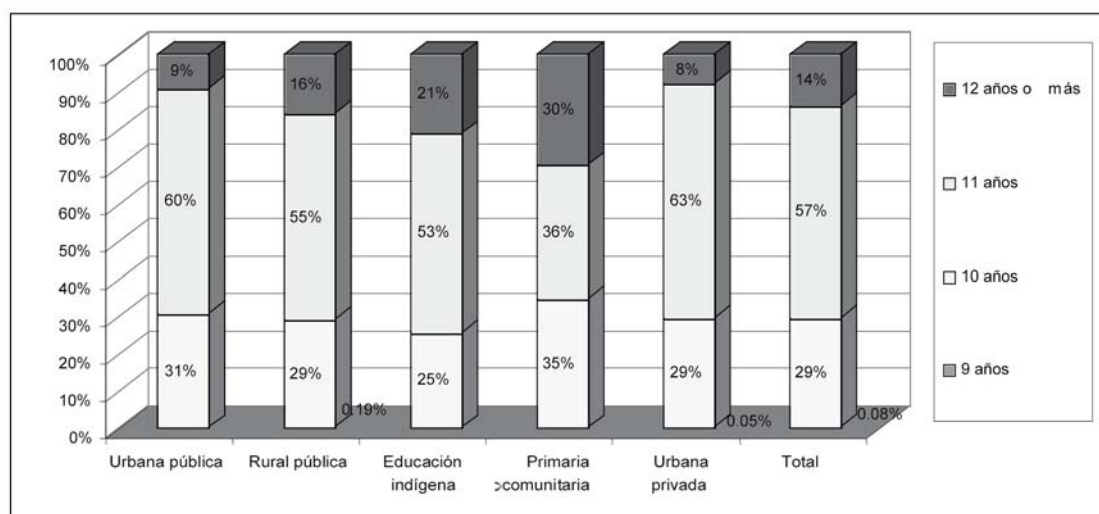
Cerca de la mitad de los alumnos de cuarto grado en escuelas indígenas y una tercera parte en las comunitarias tienen más de diez años de edad (que es la edad normativa para asistir a tal grado). En contraste, solamente el nueve por ciento de los alumnos en primarias urbanas públicas y privadas, y 17 por ciento en rurales presentan estas características, tal como lo muestran los datos de la gráfica IV.36.

³⁸ INEE .(2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en educación básica en México*. México.

GRÁFICA IV.36. ALUMNOS POR EDAD Y MODALIDAD, 4º GRADO


En quinto grado también las escuelas comunitarias e indígenas son las que tienen mayor proporción de alumnos extraedad. Como se observa en la gráfica IV.37, el treinta y uno por ciento de los alumnos está por encima de la

edad normativa de 11 años en las escuelas comunitarias e indígenas, respectivamente. Los porcentajes de extraedad son 16 por ciento en las primarias rurales y nueve por ciento en las urbanas públicas.

GRÁFICA IV.37. ALUMNOS POR EDAD Y MODALIDAD, 5º GRADO


IV.4.c Lengua

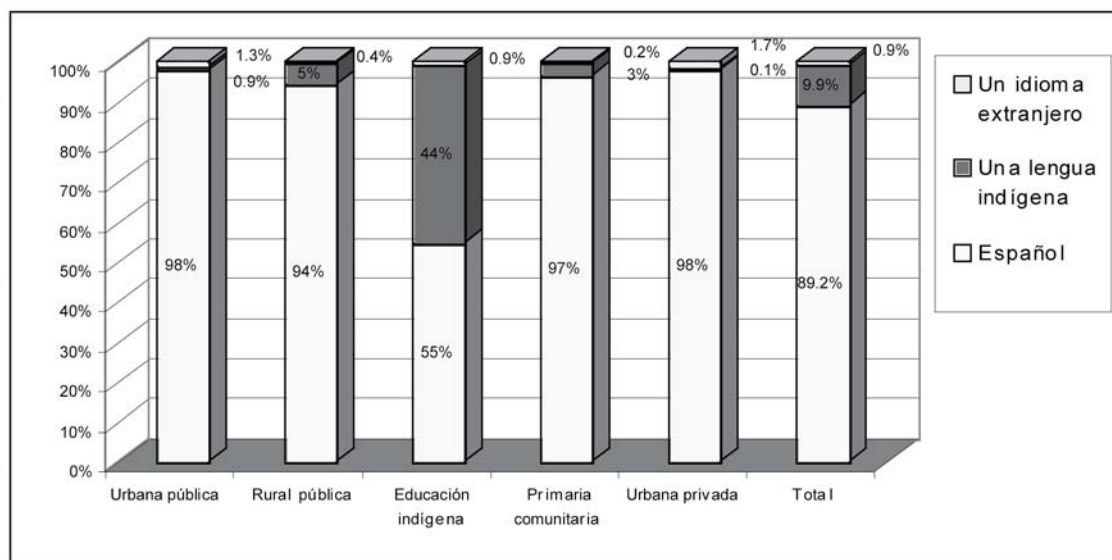
La lengua que hablan los alumnos es un reflejo de la diversidad étnica y cultural de nuestro país, y puede plantear desafíos específicos para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos. En contextos multiculturales los docentes requieren de prácticas sofisticadas para el desarrollo de la comprensión lectora. Por ello, interesa conocer cuál es la proporción de alumnos que hablan distintas lenguas, principalmente lenguas indígenas.

La gran mayoría de los alumnos de cuarto y quinto grados de la muestra aprendió a hablar en su casa el español, sin embargo, uno de cada

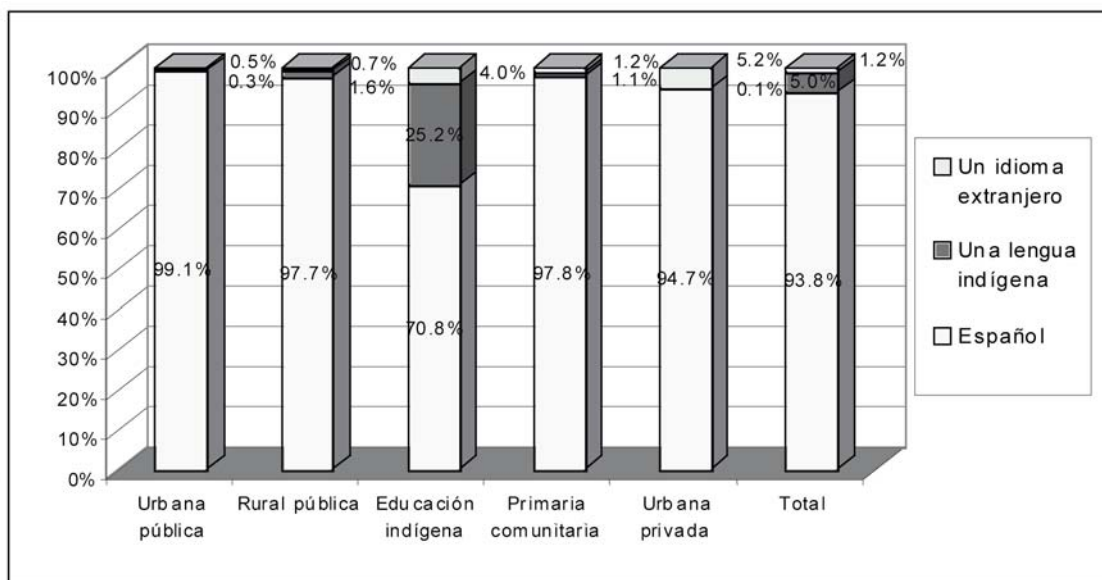
diez niños aprendió a hablar alguna de las lenguas indígenas del país (ver gráfica IV.38). Cabe señalar que aún dentro de las escuelas indígenas el 54 por ciento de los alumnos manifiesta que aprendió el español como primera lengua y que la proporción de hablantes nativos de una lengua indígena es baja en las modalidades escolares distintas a la indígena.

Los datos revelan que una cuarta parte de los alumnos de escuelas indígenas habla su lengua en la escuela la mayor parte del tiempo. Del total de niños cuya lengua materna es indígena y que asisten a una escuela indígena, el 81 por ciento habla mayoritariamente su lengua en la escuela (ver gráfica IV.39).

GRÁFICA IV.38. ALUMNOS POR LENGUA MATERNA Y MODALIDAD, 4º Y 5º GRADOS



GRÁFICA IV.39. ALUMNOS POR LENGUA QUE HABLAN EN LA ESCUELA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO, 4° Y 5° GRADOS

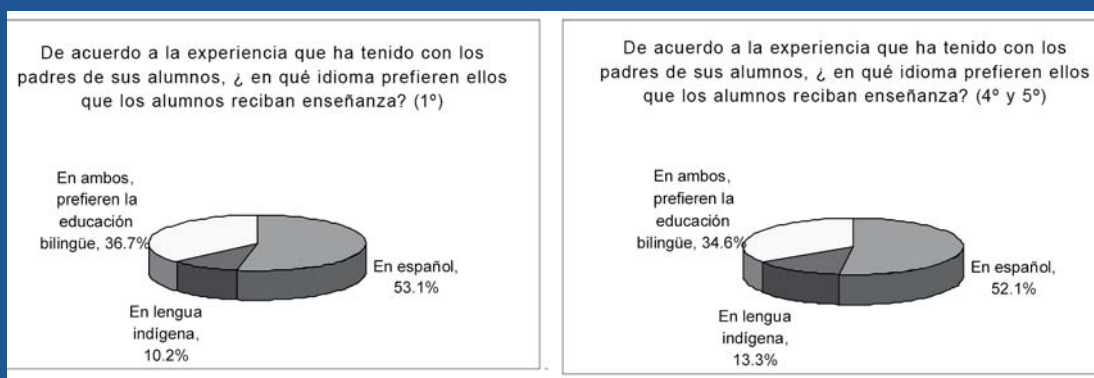


En el siguiente recuadro se analizan las preferencias de las comunidades con respecto a la educación que se imparte en las escuelas indígenas, de acuerdo a la opinión de los do-

centes de estos centros educativos. Este análisis es importante, pues implica retos para las prácticas docentes y el modelo de educación bilingüe.

RECUADRO IV.B CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA POR EDUCACIÓN INDÍGENA

Una de las hipótesis importantes dentro de la investigación sobre escuelas indígenas sustenta que la mayoría de los padres de familia en comunidades indígenas prefiere que la escuela ofrezca educación en español por sobre la lengua indígena o el bilingüismo. Dicha hipótesis se confirma en parte, pues un poco más de la mitad de los docentes que respondieron a la encuesta manifestaron que los padres prefieren la enseñanza en español, mientras que alrededor de diez por ciento indica que los tutores priorizan la educación en lengua indígena (ver gráficas IV.B.1). Esto parece reflejar que un alto porcentaje de los padres de familia conscientes de la importancia del castellano para incorporarse a la vida productiva y social, buscan que la escuela provea de esta preparación. Sin embargo, esta preferencia deja de lado la importancia que tiene la enseñanza en la lengua materna para el desarrollo de la autoestima e identidad de los alumnos y, tampoco toma en cuenta que los niños y niñas indígenas monolingües –o con un manejo escaso del castellano– perderían oportunidades de aprendizaje de los contenidos curriculares si la educación se les ofreciera solamente en español, pues no podrían entender las intervenciones del docente.

GRÁFICAS IV.B.1. IDIOMA EN QUE LOS PADRES PREFIEREN QUE SE IMPARTA LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS INDÍGENAS, 1° Y 4° Y 5° GRADOS


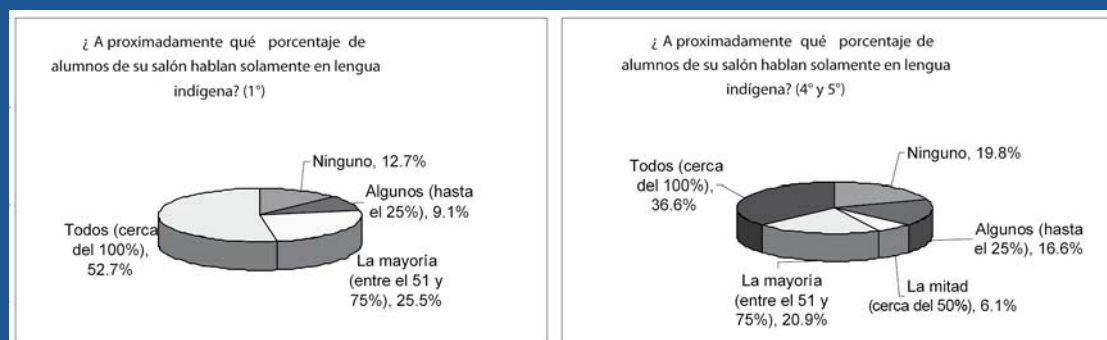
Directamente relacionado con las preferencias de los padres por la lengua de enseñanza, se encuentra el nivel de monolingüismo en la comunidad, ya que el predominio de esta condición puede orillar a que los padres busquen en la escuela un espacio para aprender el español.

Tal como se observa en la gráfica IV.B.2, el 53 por ciento de los docentes de primero indica que la totalidad de sus alumnos son monolingües, y el 26 por ciento manifiesta que más de la mitad de los alumnos son monolingües –las cifras de monolingüismo en primer grado son coincidentes con el porcentaje de docentes que indica que los padres prefieren la enseñanza en español. En cuarto y quinto grados el porcentaje de docentes que señala que todos sus alumnos hablan solamente lengua indígena desciende a 37 por ciento.

Las diferencias en los porcentajes de monolingüismo entre primero, cuarto y quinto grados sugieren que efectivamente en la mayoría de las escuelas indígenas los alumnos transitan hacia el uso del castellano en clase conforme avanzan de grado.

Cabe señalar que un 13 por ciento de los docentes de primer grado y un 19.8 por ciento de los de cuarto y quinto reportan que no tienen alumnos que hablen lengua indígena. En dichos contextos podría ocurrir que la educación bilingüe esté orientada a la preservación de alguna de las lenguas, o bien, en la comunidad ya no reside población indígena.

GRÁFICAS IV.B.2. PORCENTAJE DE ALUMNOS MONOLINGÜES INDÍGENAS EN ESCUELAS INDÍGENAS, 1° Y 4° Y 5° GRADOS

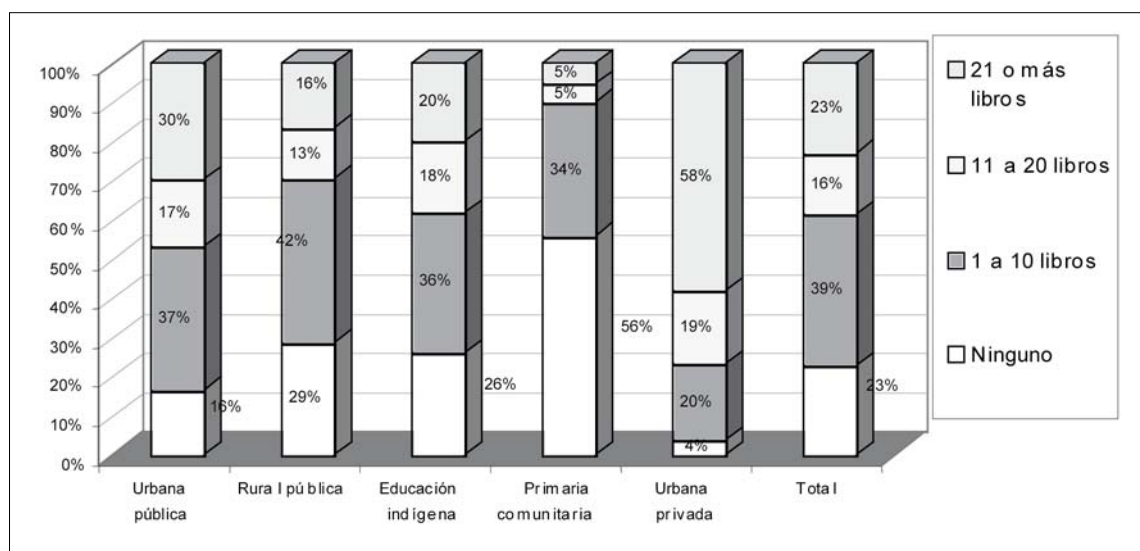


IV.4.d Capital cultural

La tarea de promoción de lectura por parte de los maestros se hace más difícil si en casa, los alumnos no tienen acceso a libros. De acuerdo a la gráfica IV.40, el 23 por ciento de los alumnos de cuarto y quinto grados no tiene libros distintos a los de la escuela en su casa y el 39 por ciento tiene menos de diez libros.

Así, se encontró que más de la mitad de los alumnos en primarias comunitarias y cerca de una cuarta parte de los alumnos en escuelas indígenas y rurales no tiene libros en casa. Esta es la situación que enfrentan los docentes al desarrollar prácticas de comprensión lectora en tales contextos, en los que es evidente que se requieren apoyos adicionales para compensar las condiciones de precariedad de las familias de los alumnos.

GRÁFICA IV.40 CANTIDAD DE LIBROS DISTINTOS A LOS DE TEXTO QUE LOS ALUMNOS TIENEN EN CASA POR MODALIDAD, 4° Y 5° GRADOS

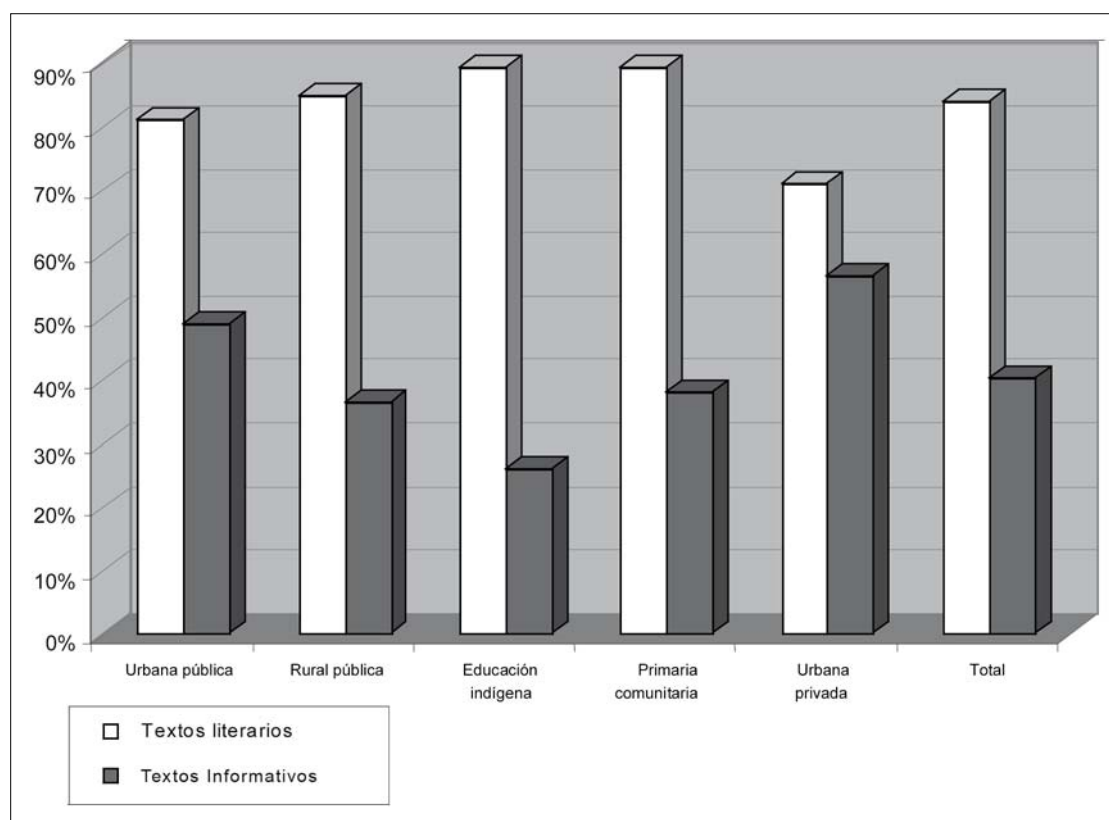


IV.4.e Preferencia de lectura

Los alumnos de primaria, en general, prefieren leer textos narrativos. Sin embargo, es mayor el porcentaje de alumnos en las modalidades urbanas que prefieren leer textos informativos en comparación con los niños de escuelas rurales, indígenas y comunitarias

optan por lecturas narrativas. Esto puede ser en parte producto de las prácticas docentes que –como ya se ha citado– promueven más el uso del texto narrativo en las escuelas indígenas, rurales y comunitarias; aunque también puede guardar relación con la rica tradición oral de estas culturas en nuestro país (ver gráfica IV.41).

GRÁFICA IV.41. PREFERENCIAS DE LECTURA DE LOS ALUMNOS POR TIPO DE TEXTO, 4° Y 5° GRADOS



IV.4.f Percepción de la pobreza

Dentro de esta investigación se indagó la percepción de los directores en cuanto a la situación de pobreza de sus alumnos. Los resultados indican que dicha percepción es congruente con la información relativa a las características socioeconómicas de los alumnos por modalidad escolar.

De acuerdo a las estimaciones promedio de las percepciones de los directores, 51 por ciento reporta que los alumnos de su escuela viven en situación de pobreza. Los promedios de percepción de la pobreza por modalidad son altos, pues este indicador llega a 42 por ciento en escuelas urbanas públicas, 52 en las rurales y setenta en las indígenas. Las escuelas urbanas privadas viven una situación radicalmente distinta con un promedio de 6.8 por ciento.

El análisis de los datos permite afirmar que existen desigualdades en las características socioeconómicas de los alumnos que se relacionan con la modalidad a la que asisten. Los niños en condiciones más desfavorables se encuentran en las escuelas indígenas y las primarias comunitarias, seguidos de los alumnos de escuelas rurales, urbanas públicas y urbanas privadas. Estas desigualdades se corresponden directamente con las condiciones de las escuelas, y es posible ver que cuanto más desfavorable es la situación económica de los alumnos menor es la cantidad de los recursos materiales de que disponen y la preparación de los recursos humanos que los atienden.

Conclusiones

Las prácticas de los docentes están mediadas por las características del aula, escuela, sistema y sociedad en que desempeñan su trabajo. Los hallazgos presentados en este capítulo muestran que las condiciones que contextualizan la práctica de los docentes se encuentran

desigualmente distribuidas entre las diferentes modalidades educativas. Esta desigualdad se manifiesta en una escalera donde las escuelas urbanas públicas tienen condiciones más favorables, seguidas por las rurales públicas, las indígenas, y finalmente las primarias comunitarias. Las instituciones privadas representan una realidad completamente distinta en la cual los recursos son abundantes. En consecuencia, los docentes que laboran en contextos más desfavorecidos, son justamente los que cuentan con condiciones menos favorables en el aula y en la escuela, y menor cantidad de apoyos del sistema educativo para desempeñar su trabajo.

Los hallazgos indican que las condiciones laborales que ofrece el sistema educativo en las modalidades escolares públicas son favorables. La mayoría de los docentes tiene estabilidad laboral, debido al predominio de contratos a largo plazo, y a que se dedican solamente a su trabajo como docentes en una escuela. Sin embargo, parece que el sistema educativo no ofrece suficientes apoyos para que los docentes tengan también estabilidad en sus escuelas, pues cerca de la mitad de ellos sólo ha permanecido como máximo tres años en un mismo centro escolar. Esto hace ver a las escuelas como instituciones frágiles, en las que es difícil que se pueda consolidar la planta docente y que se dé el trabajo colegiado que la consolidación conlleva. Además, la falta de estabilidad puede influenciar las relaciones que se den entre los miembros de la comunidad escolar y con los alumnos, y posiblemente afectar sus oportunidades de aprendizaje.

Las condiciones que ofrece el sistema educativo se manifiestan a través de la satisfacción docente. A este respecto encontramos que los docentes se encuentran más satisfechos con las condiciones escolares y salariales en que desempeñan su trabajo que con las condiciones que prevalecen en sus aulas.

Los docentes de las escuelas indígenas y primarias comunitarias son quienes están más insatisfechos con el trabajo en el aula y atribuyen esto en buena parte a las características socioeconómicas de los alumnos a los que atienden. Esto resulta preocupante, pues los alumnos son percibidos como un obstáculo cuando en realidad son la razón de ser del trabajo docente. Cabe mencionar que esto puede deberse a que son justamente estas escuelas las que menos recursos y apoyos reciben dentro del sistema de educación pública.

El análisis de las condiciones que prevalecen en las escuelas arrojó cinco hallazgos importantes. En primer lugar, se identificó que la distribución de recursos para apoyar el aprendizaje de los alumnos es desigual entre las diferentes modalidades de educación pública. Las escuelas que están mejor equipadas y cuentan con más recursos son las urbanas y rurales públicas, y en el otro extremo se encuentran las indígenas y primarias comunitarias.

En segundo lugar, todas las modalidades públicas comparten condiciones desfavorables en aspectos relativos a la dirección y funcionamiento escolar y a la infraestructura básica. El estado de las escuelas parece no ser el más propicio para crear un clima favorable de trabajo, garantizar las condiciones mínimas de seguridad e higiene para la operación de la escuela, ni para dirigir las acciones colectivas de sus miembros hacia la consecución de objetivos de aprendizaje. A pesar que se encontró que la formación inicial de los directores es similar en todas las modalidades, ésta no parece estar incidiendo en la construcción de un clima favorable para el trabajo que desempeñan los docentes en las escuelas, pues prevalece un clima escolar cerrado en todas las modalidades. Además, las escuelas públicas adolecen de serias deficiencias en las condiciones básicas de infraestructura que no garantizan los requisitos mínimos de seguridad e higiene para las acti-

vidades que alumnos y docentes desempeñan en su interior. Finalmente, los resultados reflejan que el proyecto escolar, herramienta que debiera dirigir las acciones de la comunidad escolar hacia objetivos de aprendizaje y operación de la escuela, parece ser sólo un requisito formal que cumplen las escuelas, pues la mayoría de ellas cuentan con proyectos enfocados a la comprensión lectora, y esto no se ve reflejado en los aprendizajes de los alumnos.

En tercer lugar, el análisis de las condiciones de la escuela que rodean el trabajo docente, reveló que los programas compensatorios parecen cumplir con los criterios de focalización hacia las poblaciones más desfavorecidas. Sin embargo, esto parece no ser suficiente para compensar las desigualdades en recursos entre las distintas modalidades. Programas como PAREIB, Desayunos Escolares y *Oportunidades* llegan a los grupos más desfavorecidos, pues las escuelas indígenas y rurales participan más intensamente en ellos que las escuelas urbanas públicas.

En cuarto lugar, los programas que dotan a las escuelas de recursos para apoyar el aprendizaje, como el PEC y Enciclomedia, están llegando principalmente a escuelas urbanas públicas. A pesar que éste fue el criterio de focalización con que nació el PEC, la expansión al resto de las modalidades que se ha buscado después del primer año de implementación ha sido insuficiente, pues es significativamente mayor la proporción de escuelas urbanas públicas que se benefician del programa en comparación con otras modalidades. Como se ha visto, las necesidades de apoyo para el aprendizaje son más amplias para las escuelas indígenas y primarias comunitarias.

En quinto lugar, la desigualdad en condiciones escolares se ve reflejada en el alcance de programas de becas proveídas por los estados y municipios y por el programa para la integración de niños con capacidades diferentes. Los

programas de becas citados privilegian a las escuelas urbanas y rurales públicas. Por su parte, en el programa de integración están prácticamente ausentes las escuelas rurales, indígenas y primarias comunitarias. Así, aquellos docentes que enfrentan las condiciones más desfavorables, son a quienes se les ofrecen menos apoyos escolares.

Las condiciones del aula reeditan el escenario donde las escuelas urbanas públicas son más favorecidas que el resto de las modalidades de financiamiento público. Por un lado, la distribución de equipamiento, acervos bibliográficos, apoyo de otros docentes y la valoración de las condiciones del aula es superior en las escuelas urbanas públicas y rurales. A pesar que la cobertura de las Bibliotecas de Aula se ha ido incrementando en todas las modalidades, aún existen desigualdades, pues el menor porcentaje de docentes que cuentan con estos recursos se encuentra en escuelas indígenas y primarias comunitarias. Así, no sorprende que sean justamente los docentes de estas modalidades educativas quienes están más insatisfechos con las condiciones de las aulas en que desempeñan su trabajo.

La organización del trabajo docente indica por un lado, que los docentes de todas las modalidades públicas de primaria dedican tiempo fuera de la jornada de trabajo a actividades escolares. Esto refleja el compromiso que tienen los docentes con su profesión. Sin embargo, destaca que los docentes de escuelas indígenas y rurales públicas son quienes dedican más tiempo fuera de la jornada laboral a actividades escolares y a atender a alumnos con rezago educativo. Esto sugiere que los docentes de tales modalidades juegan un rol compensatorio importante fuera de la jornada escolar. La diferencia de tiempo que dedican estos docentes con respecto a los del resto de las modalidades puede estar relacionada a la desigualdad en recursos escolares y áulicos que aquí se han identificado.

Los docentes de escuelas urbanas públicas son quienes más tiempo dedican a actividades de revisión de tareas y preparación de clase durante la jornada escolar. Esto parece estar relacionado con la mayor presencia de apoyos a la docencia en esta modalidad educativa. En las escuelas urbanas públicas que cuentan con docentes especializados en educación artística, educación física, entre otros, los docentes encargados de grupo tienen tiempo libre cuando sus alumnos participan en las actividades dirigidas por los docentes especializados. De esta forma, están en posibilidades de dedicar tiempo a la preparación de clase y revisión de tareas dentro de la jornada sin descuidar a sus alumnos.

Los alumnos en situación más desfavorable asisten a las escuelas con condiciones más precarias. Se puede afirmar que las desigualdades entre los alumnos corresponden con las desigualdades en las condiciones de las escuelas. En las escuelas indígenas y primarias comunitarias cerca de la mitad de los alumnos están en condición de extraedad y su capital cultural es muy limitado, pues más de la mitad de los alumnos de primarias comunitarias no cuenta con ningún libro en casa y casi un tercio de los alumnos de escuelas indígenas comparte esta condición. Estas características representan un reto para las prácticas docentes y manifiestan la necesidad de apoyos adicionales para compensar las condiciones que tienen las familias de los alumnos.

En conclusión, la desigualdad ha sido una constante identificada en las condiciones del sistema, escuela y aula que enfrentan los docentes de diferentes modalidades. Las escuelas que se encuentran en situación más desventajosa en casi todas las variables estudiadas fueron las indígenas y primarias comunitarias. Las escuelas privadas cuentan con condiciones abismalmente diferentes a las escuelas públicas, pues en ellas prevale-

ce la abundancia de recursos. Además, esta desigualdad también se ve reflejada en las características de los alumnos que atienden a las escuelas. Las condiciones de mayor rezago educativo, pobreza y precariedad en capital cultural se encuentran en las escuelas indígenas y primarias comunitarias. Por lo

tanto, resulta paradójico que sean justamente los docentes de las escuelas que cuentan con menos apoyos del sistema, escuela y aula, quienes enfrentan mayores retos en sus prácticas para promover el aprendizaje en los alumnos y garantizar el logro de los objetivos educativos.



CAPÍTULO V

LOS FACTORES DE INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA



Los factores de influencia en las prácticas docentes para la comprensión lectora en la educación primaria

El presente capítulo busca identificar las condiciones escolares, las características docentes, y las condiciones del aula que tienen un efecto en las prácticas pedagógicas conducentes al desarrollo efectivo de la comprensión lectora de los alumnos de 4° y 5° grados de primaria.

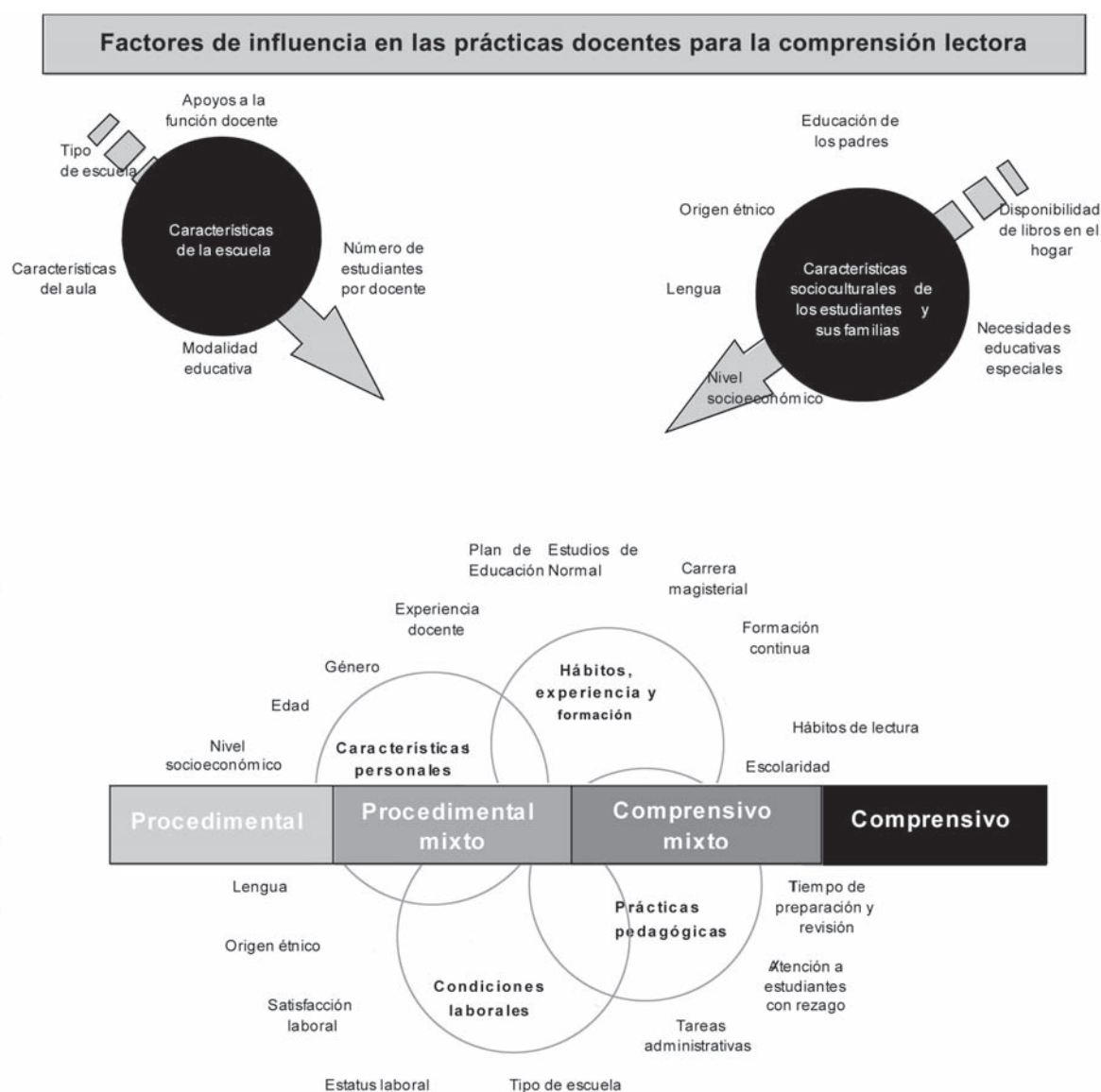
Aunque se busca tener una aproximación comprehensiva del fenómeno educativo, este estudio enfatiza el análisis de aquellas condiciones educativas que pueden ser sujetas de cambio por vía de política pública, y en particular, de aquellos factores que están directamente relacionados con las características de los docentes. En consonancia con el carácter

multivariado de las prácticas docentes, se utiliza el método de regresión logística ordenada como herramienta para explicarlas.

Los resultados del análisis muestran la importancia de la organización del trabajo del docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua, y la dotación de recursos en la escuela, como factores que influyen en las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.

Para dar una mejor idea del carácter multivariado que tiene el fenómeno educativo que aquí se estudia, la figura V.1 da cuenta de las dimensiones que se comprenden en el análisis.

FIGURA V.1



El capítulo está organizado de la siguiente manera. En la primera parte se expone la metodología del estudio; en la segunda se presenta un análisis de la importancia de los factores educativos expuestos en la figura V.1; en la tercera parte, se exponen a profundidad los factores que tuvieron mayor peso en la explicación del tipo de práctica docente que reporta el profesor y en la cuarta parte, se hacen algunas

recomendaciones de política pública. En la última sección se presentan algunas reflexiones a manera de conclusión.

V.1. Metodología

Se llevó a cabo una regresión logística ordenada, la cual es una generalización de la regresión logística para variables dicotómicas. El mode-



lo fue estimado utilizando la metodología de máxima verosimilitud (para mayor detalle respecto al modelo utilizado referirse al Anexo II inciso A). Este método de regresión está diseñado para modelar variables categóricas cuyas alternativas pueden ser ordenadas jerárquicamente, como es el caso de la variable de este estudio, que asigna un valor numérico al tipo de prácticas docentes para la comprensión lectora en un sentido ascendente desde prácticas de tipo procedimental hasta prácticas de tipo comprensivo, tal como se describe a continuación:

- 1 = Procedimental
- 2 = Procedimental mixto
- 3 = Comprensivo mixto
- 4 = Comprensivo

El modelo estructural relaciona las prácticas de cada docente i con el siguiente grupo de vectores:

$$Y_i^* = \alpha + \beta_1 \text{Mod_Estud} + \beta_2 \text{Carac_Pers} + \beta_3 \text{Cond_lab} + \beta_4 \text{Prep} + \beta_5 \text{Apoyo_Ac} + \beta_6 \text{Apoyo_Fis} + \beta_7 \text{Acervo} + \beta_8 \text{Habit} + \beta_9 \text{Organización} + \beta_{10} \text{Clima} + \varepsilon$$

En donde:

- **Mod_Estud:** Concentra variables referentes a características lingüísticas de los alumnos, y material escrito al que están expuestos en casa. Ambos aspectos pueden tener una importante influencia en la comprensión lectora de los mismos alumnos, y por ende afectar la disposición de los docentes a favorecer el desarrollo de estas habilidades en los mismos. Este conjunto de variables servirá para poder remover los efectos que el tipo de alumnos pueda tener en la práctica docente. Este vector también incluye un sistema de indicadores que controla los distintos estratos muestrales a los cuales pertenecen las escuelas (escuela indígena, rural pública, urbana pública, y urbana privada).
- **Carac_Pers:** Agrupa características personales del docente, tales como edad y sexo.
- **Cond_Lab:** Reúne variables referentes a las condiciones laborales del docente. Estas variables incluyen el estatus laboral, grado escolar que imparte, y satisfacción profesional. También toma en consideración si los docentes tienen otro trabajo, además de la enseñanza. En este vector también se incluye el número de maestros que enseña en cuarto y en quinto grados.
- **Prep:** Preparación del docente, incluyendo su experiencia en la escuela encuestada y en otras escuelas; su nivel máximo de estudios y, en caso de que el docente haya cursado la Escuela Normal, se considera el plan de educación Normal bajo el cual estudió; su estatus de participación en Carrera Magisterial y cursos complementarios en el área de comprensión lectora.
- **Apoyo_Ac:** Agrupa el conjunto de apoyos académicos a las funciones docentes con los que cuenta la escuela, incluyendo la disponibilidad de otros docentes, como maestros de inglés, computación, asesores pedagógicos, entre otros. También se incluye un conjunto de variables que consideran la disponibilidad de ciertas autoridades educativas de responder las dudas e inquietudes de los maestros.
- **Apoyo_Fis:** En este vector se incluyen los servicios y recursos físicos que se considera pueden afectar el desempeño de los maestros, incluidas sus prácticas docentes en materia de comprensión lectora. Este vector engloba además, entre otras, variables referentes a la existencia de equipo de cómputo, de televisión y de reproducción de materiales (fotocopiadora y mimeógrafo). Este vector también comprende un índice de la

valoración hecha por el docente de la infraestructura y mobiliario del aula.

- **Acervo:** Acervo bibliográfico con que cuenta la escuela. Este vector considera la disponibilidad en la escuela de colecciones bibliográficas brindadas por programas específicos, así como la existencia de una biblioteca escolar y la disponibilidad de libros en el aula distintos a los de las colecciones.
- **Hábito:** Hábitos lectores de los docentes. Este vector toma en consideración el acceso que tiene el docente, fuera del ámbito escolar, a materiales escritos, incluyendo libros y publicaciones periódicas. También se consideran sus hábitos y predilecciones de lectura y su asistencia a bibliotecas. Todo esto como muestra de la importancia dada por el propio docente a la lectura así como una aproximación muy indirecta a sus habilidades de lectura.
- **Organización:** La organización del trabajo del docente dentro y fuera de la jornada escolar, incluyendo el tiempo dedicado a preparación de clases, revisión de tareas, atención a alumnos con retraso académico, y tiempo dedicado a actividades administrativas.
- **Clima:** Se refiere al clima escolar, es decir, a las relaciones entre docentes y entre docentes y directivos al interior de la escuela.

V.2. Análisis general

Para entender el efecto relativo que tienen los distintos factores educativos en las prácticas docentes de promoción de la comprensión lectora, se estimaron 11 modelos logísticos, que se presentan en el Anexo II inciso B³⁹, antes de llegar a un modelo final. En este apartado se explican los principales hallazgos de cada uno

de los modelos anteriores al modelo final con la intención de destacar resultados importantes para la política educativa.

Un primer resultado que llama la atención es que la modalidad escolar y las características de los alumnos no explican las diferencias en las prácticas docentes. Los estudios que han utilizado la modalidad de la escuela como variable independiente para entender una multiplicidad de fenómenos educativos, han mostrado que la modalidad suele ser un indicador importante, pues ésta típicamente engloba los recursos de las escuelas, el barrio donde éstas se encuentran, y el tipo de alumnos que asiste a ellas. Es probable que de incluirse la primaria comunitaria en el análisis de regresión, esta modalidad hubiera tenido prácticas significativamente más procedimentales, tal como se vio en el análisis descriptivo del capítulo II. Sin embargo, por las características de organización de la primaria comunitaria, no fue posible incluirla en el modelo y hacer una comparación directa con las otras modalidades.

Asimismo, se esperaba encontrar en contextos desfavorecidos prácticas docentes comprensivas que fomenten el desarrollo de habilidades de lectura y pensamiento complejas. Pues en las escuelas indígenas y rurales, comúnmente localizadas en estos ambientes, se ha detectado el rezago más profundo en la comprensión lectora⁴⁰. Sin embargo, sorprende que no parece haber diferencias significativas entre el tipo de prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora, reportadas por docentes en cualquier tipo de escuela pública, ya sea rural, urbana, o indígena. Incluso, una vez que se toma en consideración el efecto de los recursos de la escuela, como se verá más adelante, tampoco hay diferencia en el tipo de prácticas docentes adoptadas en es-

³⁹Para hacer más legible la información, se omitió reportar los errores estándar, lo cual no afecta la interpretación que aquí se hace de los resultados.

⁴⁰INEE. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en educación básica en México*. México.



cuelas públicas y privadas. Esto es disonante con lo que la literatura ha reportado hasta este momento sobre la relación entre aprendizaje y modalidad escolar, de la cual podría también suponerse que las prácticas docentes cambian en función del tipo de primaria.

Se pueden aventurar algunas hipótesis que expliquen la irrelevancia de la modalidad de la escuela en las prácticas docentes de comprensión lectora. Una posible explicación es que no haya correspondencia entre lo que los profesores reportan y sus prácticas reales. En este caso sí habría un efecto de la modalidad de la escuela, pero éste no quedaría de manifiesto en las respuestas de los docentes. Otra posible explicación es que las prácticas docentes de comprensión lectora adoptadas por los docentes no guarden ninguna relación con el tipo de escuela en la que trabajan y del tipo de alumnos que asisten a ella, lo cual en sí mismo podría ser un hallazgo interesante. Esto podría sugerir que los docentes no hacen ninguna distinción en su práctica docente que pudiera estar basada en la clase socioeconómica de sus alumnos. De esta manera sería explicable el que se encuentren prácticas bastante homogéneas entre los docentes de escuelas de diferentes modalidades. Por otro lado, esto también sugiere que los docentes ponen poca atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos, dadas sus características socioeconómicas y culturales.

En lo que respecta a las características de los alumnos, se incluyeron variables que describen su lengua y el volumen de libros que éstos tienen en casa. Varios estudios internacionales han mostrado que la disponibilidad de material escrito en casa es un factor importante en el desempeño de los alumnos en pruebas de lenguaje. En esta línea, es posible pensar que alumnos con mejores hábitos lectores podrían representar un incentivo para que los docentes adopten mejores prácticas de enseñanza para

la comprensión lectora, ya que éstas demandan una participación más activa de los alumnos, misma que se facilitaría si éstos fueran buenos lectores. En cuanto a la lengua, es posible que los profesores sean más reticentes a adoptar prácticas comprensivas si los alumnos mismos no pueden leer ni hablar fluidamente el español. Los resultados indican, sin embargo, que ni la lengua del alumno ni la disponibilidad de libros en el hogar son factores determinantes en el tipo de prácticas reportadas por los docentes.

El segundo hallazgo que se desprende de la construcción de los modelos logísticos indica que el sexo del docente no tiene ninguna relevancia para explicar las prácticas, pero sí parece haber una influencia de la edad del docente. Al parecer, los docentes de mayor edad son menos proclives a adoptar prácticas comprensivas que los docentes más jóvenes, y esta diferencia es estadísticamente significativa. Sin embargo, como se ve más adelante, la edad parece ser más bien un indicador de la experiencia y de la formación inicial de los docentes. Así, los docentes con mayor antigüedad, que se formaron en planes de estudios anteriores al vigente tienden a adoptar prácticas más procedimentales.

En lo que respecta a las condiciones laborales medidas en el estudio, éstas no muestran relación con las prácticas docentes. Ni el grado en el que enseña el docente, ni su situación de empleo, una vez controlada la edad, tienen influencia en las prácticas reportadas por los profesores. Esto implica que tanto en cuarto como en quinto grado los docentes tienen prácticas similares. A su vez, el tipo de contrato de los docentes –de tiempo ilimitado o limitado– no influye en el tipo de prácticas que éstos desarrollan en el aula, lo mismo que el número de docentes en cuarto y quinto grado.

La preparación de los docentes ha sido reportada en muchos estudios como uno de los

factores más importantes de su desempeño en el aula. En este estudio, la preparación de los docentes se compone de tres aspectos: la experiencia, la formación inicial y la formación en servicio. Los docentes con dos ó tres años de experiencia tienen más probabilidades de adoptar prácticas más comprensivas que los docentes que tienen de 21 a treinta años de experiencia. Esto es consistente con lo que muestran los estudios sobre enseñanza efectiva en cuanto a que los docentes tienen mayor proclividad a adoptar cambios en su práctica entre el inicio de su carrera y los 15 años de servicio⁴¹. Un hallazgo interesante es que al introducir las variables de experiencia docente en el modelo, las variables que representan la edad del docente dejan de ser significativas. De hecho ambos grupos de variables parecen estar midiendo el mismo constructo. Esto es, como si hubiese una especie de efecto espejo, en donde lo que parece prevalecer como un efecto positivo en la práctica docente es algo que tiene que ver con los docentes jóvenes, que no es precisamente su edad sino más bien su experiencia.

La formación de los docentes explica las diferencias en las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, después de controlar las variables de experiencia profesional. La formación inicial es un factor explicativo de las prácticas docentes. En concreto, el plan de estudios bajo el cual los docentes cursaron la educación Normal tiene efectos sobre las prácticas. Los resultados muestran que los docentes que estudiaron la Normal bajo el programa de licenciatura vigente de 1997 a la fecha, tienen considerablemente mayor probabilidad de adoptar prácticas docentes comprensivas que los que se educaron con programas de Normal ante-

riores, en cualquiera de las modalidades escolares. La razón tiene que ver con que el programa de Normal vigente tiene un giro hacia el enfoque comunicativo y funcional de la lengua en comparación con los programas anteriores, y de hecho provee a los profesores una formación más conducente a las prácticas comprensivas que programas anteriores⁴². La formación en servicio también influye significativamente en las prácticas docentes, aunque depende de la intensidad de la capacitación. Los resultados muestran que los docentes que tienen cuatro cursos de actualización o más están más inclinados a adoptar prácticas comprensivas que los que no tienen curso de actualización alguno. A partir de aquí se pueden desprender dos conclusiones. Por un lado, la formación en servicio debe ser intensa para conllevar cambios en las prácticas de aula, por lo que cursos aislados e inconexos no son la mejor opción de formación continua si se pretende cambiar las prácticas. Por otro lado, el hecho de que los docentes hayan tomado cuatro cursos sobre comprensión lectora en el lapso de dos años indica también que se trata de maestros motivados por aprender sobre este tema y llevar a cabo mejoras en la práctica.

Los recursos humanos, físicos y bibliográficos de la escuela inciden también en las prácticas de los docentes. De entre los recursos humanos que resultaron significativos, sólo la disponibilidad de maestro de educación artística fue un factor robusto a diferentes tipos de especificación del modelo. Teóricamente, no parece tener sentido que la presencia de un maestro de educación artística en la escuela

⁴¹ Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machines*. New York: Free Press. Huberman, M. (1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

⁴² Martínez, A.; Vásquez, X; Yncán, M.; Praga, M. R. Inclán. (2000). El enfoque comunicativo y funcional de la lengua. Algunos aspectos teóricos. En SEP, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: lecturas*. México: Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.



haga diferencia en la manera en como el docente fomenta la comprensión lectora entre sus alumnos. Sin embargo, esta variable no se toma aquí por su valor en sí, sino porque puede estar asociada a otros recursos de la escuela. En tal caso, el efecto en las prácticas docentes atribuible ahora a la presencia de un maestro de educación artística, sería en realidad el reflejo del efecto de otros recursos de la escuela que no fueron especificados individualmente en el análisis. Entre los recursos físicos que inciden en la práctica docente se cuentan el uso de la computadora para preparar material didáctico por parte de los docentes.

La disponibilidad de recursos bibliográficos tiene también una incidencia en las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora. En este caso, resultó particularmente relevante la disponibilidad de la Colección de la Biblioteca de Aula 2004. Esto quiere decir que en ausencia de esta colección bibliográfica, los profesores están menos inclinados a asumir prácticas docentes comprensivas para la formación de la comprensión lectora, controlando por el resto de las variables en el modelo. Aunque se midió la disponibilidad de otros acervos bibliográficos (biblioteca escolar, y las colecciones 2002 y 2003 de la Biblioteca de Aula, por ejemplo) solamente el citado resultó significativo para explicar las prácticas docentes. Para explicar este fenómeno se plantean tres hipótesis. Por un lado, es posible que como se vio en capítulos anteriores, la mejor distribución a las escuelas de la Colección 2004 la distinga de otros acervos que han llegado en números menores a los centros de enseñanza, y por tanto sea esta Colección la más relevante. Otra hipótesis es que, después de tres años de distribuir continuamente las Bibliotecas de Aula y del aumento en su cobertura, los docentes están familiarizados con este material y lo utilizan más que otros acervos. Además, es también factible que, al observar la recurrencia en la distribución, los

docentes que recibieron la colección 2004 estén confiados de que pueden usar los libros sin temer por la merma en los acervos asociada al uso cotidiano de estos materiales.

Cabe destacar que la disponibilidad de recursos bibliográficos en casa de los alumnos no fue determinante de la práctica docente, pero sí lo es el material al alcance del profesor. Obviamente, esto no quiere decir que la disponibilidad de libros en el hogar no es importante para el desarrollo de la comprensión lectora, sino solamente que esto no parece ser lo que influye en el tipo de posición pedagógica que tiene el docente en este tema.

Los hábitos lectores de los docentes también están relacionados con el tipo de práctica que éstos implementan en los salones. Dos variables de hábitos lectores explican las prácticas docentes, ellas son el número de libros disponibles en los hogares de los docentes, una medida de su nivel de lectura en el largo plazo, y el número de libros leídos en los últimos seis meses, que mide la frecuencia de lectura en el tiempo reciente. Ambas variables tienen una gran influencia en su práctica docente, lo que lleva a concluir que los docentes que leen tienen mayores probabilidades de orientar su práctica docente hacia la comprensión de la lectura. Es probable que la recurrencia del docente a la lectura de comprensión para su propia formación y entretenimiento lo motive, por una parte, a promover esta práctica entre sus propios alumnos, y por otra, lo deje en mejores condiciones para enseñar a sus alumnos a leer de esta manera.

La organización del trabajo de los docentes dentro y fuera de la jornada escolar es otro factor que explica las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. Las prácticas comprensivas, encaminadas a desarrollar habilidades superiores de pensamiento, suelen demandar mayor tiempo de preparación y

revisión. En este sentido, se encontró que los docentes que dedican mayor tiempo a la preparación de clases, diseño de material, revisión de tareas y exámenes son los más proclives a adoptar prácticas comprensivas. Los resultados indican que los docentes con prácticas comprensivas dedican más tiempo a la enseñanza en el sentido amplio, pues preparan clase y ofrecen retroalimentación a los alumnos mediante las evaluaciones. Esto lleva a concluir que algo tan simple como preparar clase y revisar el trabajo de los alumnos, que en ocasiones se toma como un hecho, es fundamental para explicar las prácticas de los docentes. Lo que parece relevante es que es mucho más probable que se adopten prácticas comprensivas de enseñanza si se cuenta con mayor tiempo para estas tareas docentes, independientemente de si éstas toman lugar o no dentro de la jornada escolar.

Finalmente, el clima escolar no presentó una relación significativa con las prácticas docentes. El índice de clima, que mide las condiciones que enmarcan la relación entre docentes y de los docentes con el director, no parece afectar la manera en que los maestros se aproximan al tema de la comprensión lectora.

En la siguiente sección se presentan e interpretan los resultados del modelo final de este análisis, en donde, de acuerdo a los hallazgos que se mostraron en este apartado, se recogen únicamente las variables que resultaron ser relevantes en las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora, y que han probado ser robustas después de diferentes combinaciones y especificaciones de los modelos.

V.3. Los factores de mayor influencia en la práctica docente

En la tabla V.1 se describió el modelo que mejor define los factores que influyen en la práctica docente para la comprensión lectora⁴³. Se ordenaron los factores para facilitar su lectura. En la tercera columna se incluye el cambio porcentual en la razón de momios, que es una transformación del coeficiente original estimado en el modelo⁴⁴. El momio es la manera estándar de representar probabilidades. Un momio es un cociente que compara las probabilidades de que suceda un fenómeno contra las probabilidades de que no suceda (para una explicación más detallada de los momios referirse al Anexo II inciso C).

⁴³ Para verificar la pertinencia de conducir el análisis mediante un modelo ordenado de regresión logística en vez de un modelo logístico multinomial, se evaluó el supuesto de regresión paralela o de momios proporcionales. Este supuesto asume que la diferencia en momios entre las distintos tipos de prácticas docentes de comprensión lectora es constante. Mediante la utilización de la prueba *omodel* (Wolfe y Gould, 1998), se encontró que se justifica la elección de regresión logística ordenada para este estudio ($\chi^2(50) = 58.61, p > 0.1889$).

⁴⁴ La transformación del coeficiente se hizo de la misma manera como se hace en los estudios con variables dependientes binomiales: $100\{\exp(\beta_k \times \delta) - 1\}$



TABLA V.1. MODELO FINAL DE REGRESIÓN LOGÍSTICA ORDENADA, DISEÑADO PARA MEDIR LA PROBABILIDAD DE QUE EL PROFESOR ADOPTÉ PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE COMPRENSIVAS A PROCEDIMENTALES

Variables	Coefficiente No Transformado	Porcentaje de cambio en Razón de Momios
Panel A: Recursos de la escuela		
Colección Biblioteca de Aula 2004	0.315*	37
Maestro de educación artística	0.585***	80
Usa computadora: a diario	0.324~	38
Usa computadora: 2 ó 3 veces por semana	0.054	6
Usa computadora: una vez por semana	0.408*	50
Usa computadora: una vez al mes	-0.244	-22
Panel B: Preparación del docente		
Normal: No estudió Normal	-0.254	-23
Normal: plan de tres años vigente hasta 1969	-0.608*	-46
Normal: plan de cuatro años vigente hasta 1984	-0.314*	-27
Normal: plan de licenciatura vigente de 1984 a 1996	-0.158	-15
Cursos de actualización: 1 curso	0.202	22
Cursos de actualización: 2 cursos	0.009	0.9
Cursos de actualización: 3 cursos	0.427~	53
Cursos de actualización: 4 cursos	0.275	32
Panel C: Hábitos lectores del docente		
Libros no pedagógicos del docente: entre 21 y 40 libros	0.287~	33
Libros no pedagógicos del docente: entre 41 y 60 libros	0.537**	71
Libros no pedagógicos del docente: entre 61 y 80 libros	0.077	8
Libros no pedagógicos del docente: más de 80 libros	-0.122	-12
Libros leídos por el docente en los últimos seis meses	0.061*	6
Panel D: Organización del trabajo docente		
Preparar clases y material fuera de la jornada: 1 ó 2 horas	0.558*	75
Preparar clases y material fuera de la jornada: de 3 a 5 horas	1.098***	200
Preparar clases y material fuera de la jornada: 6 horas o más	0.979**	166
Revisar tareas y exámenes durante la jornada: 1 ó 2 horas	0.335*	40
Revisar tareas y exámenes durante la jornada: de 3 a 5 horas	0.959***	161
Revisar tareas y exámenes durante la jornada: 6 horas o más	1.308***	270

Significación estadística: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001



El efecto de los recursos de la escuela es presentado en el primer panel de la tabla V.1. Los recursos de la escuela han sido extensamente estudiados en la literatura académica sobre la efectividad de escuelas, y su papel en el modelo muestra también su relevancia en este estudio. Por ejemplo, el que los docentes puedan tener acceso a una computadora para preparar material didáctico está asociado a un incremento de entre el 38 y el cincuenta por ciento en los momios de adoptar prácticas más comprensivas, dependiendo de la frecuencia con que ésta se utilice.

Un recurso que es particularmente interesante, es la disponibilidad de material bibliográfico en la escuela. Como se había mencionado antes, es de presumirse que la adopción de técnicas comprensivas para la enseñanza de la comprensión lectora es más viable si los maestros y alumnos cuentan con libros en la escuela. De hecho, la presencia de estos materiales bibliográficos hace que los momios de adoptar métodos educativos más comprensivos aumenten en un 37 por ciento.

La preparación del docente es muy importante para la adopción de metodologías comprensivas de enseñanza. En el Panel B de la tabla V.1 se incluyen variables relativas a la formación profesional del docente: el tipo de Programa normal bajo el cual estudiaron hace referencia a su formación inicial; el número de cursos de actualización, por otra parte, hace referencia a su formación continua, es decir, su actualización constante en materia de comprensión lectora.

Los momios de adoptar prácticas comprensivas son un 46 por ciento más altos para los docentes que estudiaron la Normal bajo el plan que entró en vigor en 1997 con respecto a quienes estudiaron en el plan de 1969. Asimismo, los momios de realizar prácticas comprensivas son 27 por ciento mayores para los docentes que estudiaron en el plan del 1997

en comparación con aquellos que cursaron sus estudios en el plan de 1984. Como se mencionó anteriormente, la explicación más plausible de este fenómeno es que el programa de educación Normal vigente es más conducente a que el docente adopte prácticas comprensivas que los programas precedentes. El programa vigente retoma el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua que puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora. Haber estudiado en programas anteriores, consecuentemente, supondría una cierta desventaja para los docentes en esta materia.

En lo que se refiere a la formación continua, los momios de adoptar prácticas más comprensivas para docentes que han tomado tres cursos o más en materia de comprensión lectora en los dos años anteriores al levantamiento de los datos, son 53 por ciento mayores. Esto indica que si bien la formación inicial es importante, la actualización constante en esta materia es también muy relevante.

Entre los hallazgos más importantes que se exponen en esta sección, se encuentran los efectos que tienen en las prácticas pedagógicas los hábitos lectores de los docentes y la manera como éstos administran su trabajo fuera y dentro de la jornada escolar. Los cambios porcentuales más importantes en los momios de adoptar prácticas comprensivas, están relacionados con algunos de estos factores, mismos que se analizan a continuación.

En el Panel C se presentan variables que miden el capital lector del docente y su nivel de lectura reciente. El primer grupo de variables es un sistema de indicadores que describe el nivel histórico de lectura de los docentes, y es medido por el número de libros no pedagógicos que éstos tienen en casa. Se asume que mientras más libros tengan los docentes en casa su nivel de lectura es mayor en general. La variable que contabiliza el número de libros



leídos por los docentes en los últimos seis meses considera el nivel de lectura reciente.

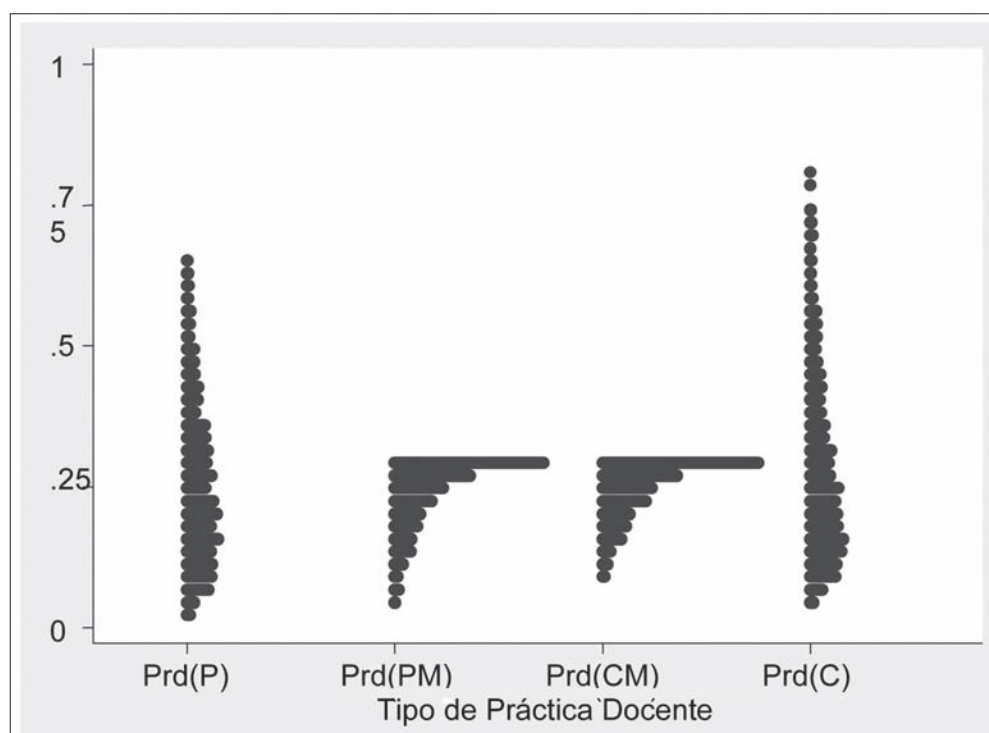
En cuanto a lectura de largo plazo se refiere, los momios de adoptar prácticas más comprensivas de enseñanza se incrementan al ritmo de crecimiento del capital lector del docente: los momios son 33 por ciento mayores si los docentes tienen entre 21 y cuarenta libros en casa, en comparación con aquellos que tienen menos de veinte libros, y 71 por ciento más altos si los docentes tienen entre 41 y sesenta libros. En cuanto al nivel de lectura reciente, por cada libro adicional que el docente haya leído sus momios de adoptar prácticas más comprensivas aumentan en un seis por ciento. En base a este dato es posible calcular que si el cambio en lectura reciente del maestro es de una desviación estándar (poco más de dos libros) los momios de adoptar pedagogías más comprensivas aumentan en un 15 por ciento.

La organización del trabajo docente es el factor más relevante para explicar las prácticas. Las variables encargadas de medir el efecto de la organización de la labor docente sobre las prácticas pedagógicas se encuentran en el Panel D de la misma tabla. De hecho, si se comparan los cambios porcentuales en los momios de este grupo de variables con el cambio porcentual asociado al resto de los factores incluidos en el modelo, se puede ver claramente que la organización del trabajo docente es el factor de mayor impacto en el tipo de práctica para desarrollar la comprensión lectora adoptada por el docente. Como se puede observar, el aumento de horas dedicadas a la preparación de clases y material didáctico es de suma importancia en el tipo de pedagogías asumidas por los docentes. Los momios de adoptar prácticas docentes más comprensivas son doscientos por ciento mayores para los profesores que dedican de tres a cinco

horas a la semana a la preparación de clases y material en contraste con aquellos que dedican menos de una hora a esta tarea.

Además del tiempo de dedicación a tareas de preparación, el análisis mostró que el tiempo dedicado a la revisión de tareas y exámenes es también de significativa relevancia. De hecho, el cambio porcentual en los momios va incrementándose de manera monotonica conforme más horas se dediquen a la revisión de tareas y exámenes. En el caso más extremo, los momios de adoptar prácticas más comprensivas aumentan en un 270 por ciento si los profesores pasan de dedicar menos de una hora a la revisión de tareas y exámenes, a dedicar seis horas o más a la semana. Estos hallazgos muestran el impacto potencial que tendría modificar la forma en que los docentes utilizan el tiempo dedicado a revisar tareas y preparar clase fuera de la jornada escolar.

Para completar el análisis de esta sección, en la gráfica V.1 se presenta el rango de predicciones de cada una de las cuatro prácticas para la comprensión lectora reportadas por los docentes. En la gráfica se puede apreciar que las probabilidades predichas para las categorías intermedias (prácticas procedimentales mixtas y comprensivas mixtas) están todas concentradas debajo de 0.30. Aunque el grueso de las categorías extremas (procedimental y comprensiva) también se encuentra alrededor de esta probabilidad, el rango de las probabilidades alcanza alrededor de 0.8, lo que muestra que hay ciertas características de los docentes y sus escuelas que hacen que las probabilidades tiendan, al menos en parte, a polarizarse. Esto significa que el modelo es más eficiente en predecir las prácticas pedagógicas extremas –comprensivas y procedimentales– y que tiene ciertas dificultades para predecir las prácticas mixtas adoptadas por los docentes.

GRÁFICA V.1. PROBABILIDADES PREDICHAS DE ADOPTAR DISTINTOS TIPOS DE PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**V.3.a. Prototipos de profesores**

Para facilitar el entendimiento del papel que juegan las distintas características de las escuelas y de los profesores en el tipo de prácticas pedagógicas adoptadas por éstos, en esta sección se discute el tipo de prácticas para la comprensión lectora que sería más probable que adoptaran cuatro tipos hipotéticos de profesores. Estos prototipos de profesores fueron contruidos utilizando los factores más importantes destacados en la sección anterior. La intención fue construir perfiles de docentes que comúnmente se puedan encontrar en las aulas de las escuelas de México. Esta relación de profesores prototípicos no pretende ser exhaustiva –muchos más perfiles de docentes se podrían haber creado utilizando las variables contenidas en el modelo elegido en esta investigación–, sino simplemente mostrar el efecto que tienen en la

práctica docente los diversos factores de la escuela y las características de los profesores.

En la tabla V.2 se reportan cuatro tipos de profesores y la probabilidad que tienen éstos de adoptar una determinada práctica docente para la comprensión lectora. Los profesores que se asemejan al primer tipo, caracterizados por afianzados hábitos de lectura y de dedicación a tareas pedagógicas fuera del aula, que estudiaron en el plan de la Normal de 1997, tienen una probabilidad del 96 por ciento de adoptar ya sea prácticas comprensivas o prácticas comprensivas mixtas para el desarrollo de la comprensión lectora. Como se puede ver, este tipo de profesor, probablemente más familiarizado desde el inicio de su formación con estilos más acordes con el enfoque comunicativo y funcional de la lengua, tiene muy pocas probabilidades de adoptar prácticas pedagógicas procedimentales.

TABLA V.2. PROTOTIPOS DE PROFESORES Y SUS PROBABILIDADES DE ADOPTAR UN DETERMINADO TIPO DE PRÁCTICA DOCENTE PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Prototipo de profesor	Práctica Docente			
	C	CM	PM	P
Tipo 1: Lector asiduo, que dedica un considerable número de horas dedicadas a tareas pedagógicas fuera del aula, actualizado, y formado en plan de Normal de 1997	0.87	0.09	0.03	0.01
Tipo 2: Lector frecuente, que dedica un nivel medio de horas de dedicación a tareas pedagógicas, actualizado, formado en plan de Normal de 1984	0.56	0.25	0.12	0.06
Tipo 3: Lector medio, con pocas horas de dedicación a tareas pedagógicas fuera del aula, no actualizado, formado en plan de 1984	0.08	0.15	0.28	0.49
Tipo 4: Lector esporádico, con escasa dedicación a tareas pedagógicas fuera del aula, no actualizado, formado en plan de 1969	0.03	0.06	0.15	0.77

Nota: la suma de las probabilidades dentro de cada prototipo de profesor puede ser diferente de uno como consecuencia del redondeo.

Se puede observar que las probabilidades de adoptar prácticas comprensivas disminuyen sostenidamente a medida que el perfil de los docentes antes descrito cambia, mientras que las probabilidades de adoptar prácticas procedimentales aumentan. Los profesores que pertenecen a la segunda tipología siguen teniendo buenas probabilidades de adoptar prácticas comprensivas o comprensivas mixtas (81 por ciento). Estos docentes son lectores frecuentes y tienen una dedicación media a tareas pedagógicas fuera del aula; fueron formados en el plan de Normal de 1984, aunque se mantienen actualizados. Sin embargo, los docentes que pertenecen a la tercera tipología experimentan una disminución sensible en sus prospectivas pedagógicas: tienen solamente un 23 por ciento de probabilidades de adoptar prácticas de corte comprensivo o comprensivo

mixto. Como se puede ver en la tabla V.2, estos docentes aunque se pueden considerar como lectores medios, dedican pocas horas a las tareas pedagógicas fuera del aula y no se mantienen actualizados, aunque hayan cursado la Normal con el mismo plan de estudio que los docentes pertenecientes a la segunda tipología.

Los docentes en situación más precaria son los que se encuentran en la cuarta tipología. Estos docentes son sólo lectores ocasionales, con muy escasa dedicación a tareas pedagógicas, que estudiaron en el plan de Normal de 1969 y que no se mantienen actualizados. Para ellos, las probabilidades de adoptar prácticas procedimentales o procedimentales mixtas son del orden del 92 por ciento. Los docentes cuyo perfil se asemeje a las dos últimas tipologías, se encuentran en mayor necesidad de

intervención por vía de política pública a efectos de mejorar su actuación en la formación de lectores competentes.

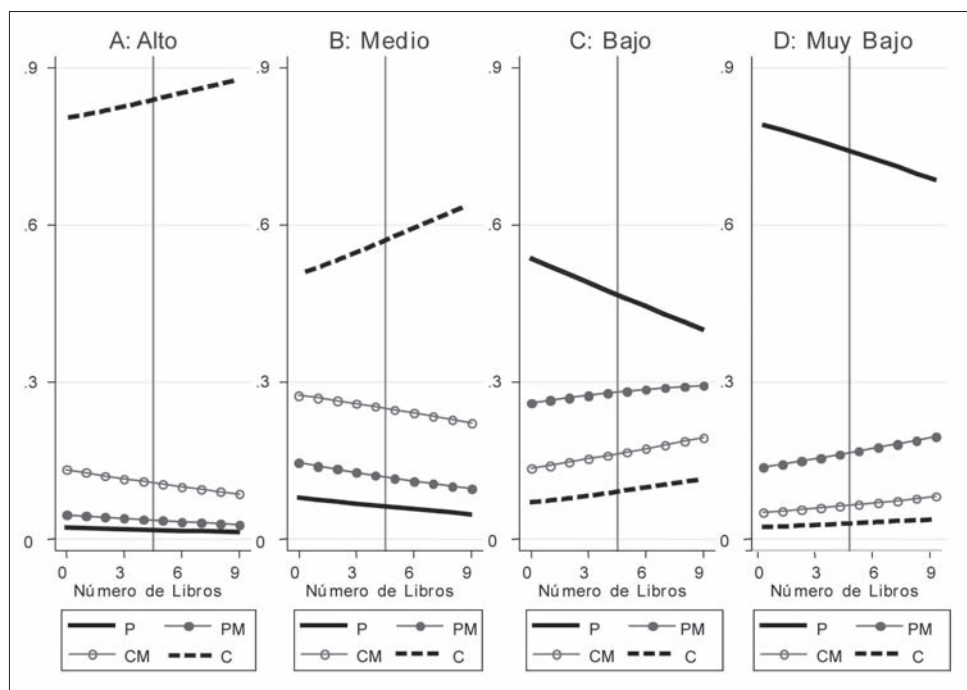
Estas tipologías dan una mejor idea de la manera en que las características de los docentes y su formación pueden impactar su propia práctica.

V.4. Recomendaciones de política pública

Aunque hasta este momento varios de los hallazgos aquí expuestos pueden tener implicaciones de política pública, esta sección se concentrará en tres temas cuya importancia superior quedó establecida en las secciones anteriores: los hábitos lectores del docente (a corto y largo plazo), la organización de su trabajo pedagógico, y la formación docente en servicio. Sin menospreciar el efecto de las otras variables, estos factores son especialmente susceptibles de ser sujetos de política pública.

El carácter continuo de la variable que mide el nivel de lectura de corto plazo del docente, permite inspeccionar gráficamente la relación que existe entre el capital lector y las probabilidades de adoptar una práctica de comprensión lectora que fluctúe de procedimental a comprensiva, manteniendo constante el resto de los factores. En la gráfica V.2 se puede apreciar este fenómeno para los cuatro prototipos de docentes expuestos anteriormente. Las probabilidades de adoptar prácticas comprensivas (línea punteada) aumentan prácticamente de manera lineal conforme más leen los docentes, aunque el efecto disminuye conforme el perfil del docente se hace más débil. Como ejemplo del efecto que los niveles de lectura pueden tener en la adopción de prácticas procedimentales en docentes con perfil débil, se puede ver el caso de los maestros pertenecientes al nivel bajo (Panel C). Las probabilidades de que estos docentes adopten prácticas procedimentales (línea continua) disminuyen constantemente conforme aumenta su nivel lector.

GRÁFICA V.2. EFECTO DE LA LECTURA DE LOS DOCENTES EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA





Otra forma de entender el efecto que posibles reformas de política pública pueden tener, es presentar lo que se conoce como efectos marginales, que son los efectos en la variable dependiente, medidos en términos de probabilidad, atribuibles a unidades de cambio en los factores de interés. Dado que el impacto en las prácticas docentes depende del valor de las variables de estudio y del valor del resto de las variables en el modelo, sería

improductivo – y sumamente confuso– presentar los cambios marginales en la variable dependiente para cada valor, y combinación de valores de las variables independientes. En cambio, se presenta el impacto que tendría incrementar las variables de interés en los tipos de profesores dos, tres y cuatro de la tabla V.2, que son los tipos de docentes que se verían más beneficiados por reformas en estas áreas.

TABLA V.3. CAMBIOS MARGINALES EN LA PROBABILIDAD DE ADOPTAR UN DETERMINADO TIPO DE PRÁCTICA DOCENTE PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE LECTURA Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Variable	Práctica Docente Incremento en Probabilidad			
	C	CM	PM	P
Panel A: Profesor con hábitos de lectura y organización docente medio				
Incremento en la lectura a largo plazo ¹	.13	-.05	-.05	-.03
Incremento en la lectura a corto plazo ²	.13	-.05	-.05	-.03
Aumento en las horas dedicadas a la semana a preparar clase y diseñar material didáctico ³	.23	-.03	-.10	-.10
Incremento en horas dedicadas a la semana a revisar tareas y exámenes ⁴	.32	-.08	-.13	-.10
Panel B: profesor con hábitos de lectura y organización docente bajo				
Incremento en la lectura a largo plazo ¹	.05	.06	.02	-.13
Incremento en la lectura a corto plazo ²	.05	.06	.03	-.14
Aumento en las horas dedicadas a la semana a preparar clase y diseñar material didáctico ³	.09	.10	.05	-.24
Incremento en horas dedicadas a la semana a revisar tareas y exámenes ⁴	.13	.14	.04	-.31
Panel C: Profesor con hábitos de lectura y organización docente muy bajo				
Incremento en la lectura a largo plazo ¹	.02	.03	.06	-.11
Incremento en la lectura a corto plazo ²	.02	.03	.06	-.11
Aumento en las horas dedicadas a la semana a preparar clase y diseñar material didáctico ³	.04	.07	.10	-.21
Incremento en horas dedicadas a la semana a revisar tareas y exámenes ⁴	.06	.10	.13	-.29

Notas:

¹ Cambio estimado para docentes que pasan del nivel más bajo de acervo bibliográfico al nivel más alto.

² Cambio estimado para docentes que pasan del nivel más bajo al nivel más alto de lectura.

³ Cambio estimado para docentes que pasan del nivel más bajo al más alto de dedicación a preparación de clase.

⁴ Cambio estimado para docentes que pasan del nivel más bajo al más alto de dedicación a revisión de tareas.

En la tabla V.3 se puede ver el efecto que tendría aumentar el nivel de lectura a corto y largo plazo de los maestros, y el efecto de aumentar el tiempo que dedican los maestros a actividades pedagógicas fuera del aula, desglosado por tipología de docente.

En el Panel A se muestra que un aumento en la lectura de corto plazo (aumento en los libros leídos en un plazo de seis meses) resultaría en un aumento de 13 por ciento en las probabilidades de adoptar metodologías comprensivas. Entre los docentes con hábitos de lectura y organización docente baja y muy baja (Panel B y C), la relevancia del nivel de lectura se constata más claramente en la disminución en las probabilidades de adoptar prácticas estrictamente procedimentales. Por ejemplo, el aumento en el nivel de lectura a corto plazo está asociado con una disminución del 14 por ciento en las probabilidades de adoptar prácticas procedimentales entre profesores de hábitos medios, y a una disminución del 11 por ciento en el caso de profesores con hábitos de lectura y organización muy bajos.

La importancia que tiene el nivel lector de los docentes debería ser considerada por los tomadores de decisiones de política pública. Una alternativa, planteada a nivel de hipótesis, sería fortalecer la formación inicial de los docentes, de tal forma que se fomente la lectura como una tarea básica. A más corto plazo, otra alternativa sería diseñar algunos talleres o jornadas de lectura en las escuelas, en las que participen docentes y alumnos. Esto probablemente demande una ampliación o modificación del tipo de acervos a que tienen acceso los docentes, o incluso un uso distinto de los acervos que ya tienen disponibles. La lectura debería rebasar los temas meramente pedagógicos para también cubrir literatura en general y otros tipos de textos.

En cuanto al impacto que tiene la organización del trabajo docente en la forma en

que los maestros desarrollan la comprensión lectora, en el Panel A se puede apreciar que entre maestros con nivel medio de hábitos de lectura y organización docente, se podría experimentar un aumento de entre el 23 y 32 por ciento en sus probabilidades de adoptar prácticas comprensivas, dependiendo de su dedicación a la preparación de clases y la revisión de tareas y exámenes. El efecto de la organización docente en maestros con niveles de hábitos de lectura y organización docente bajo y muy bajo, se aprecia mejor en la disminución de las probabilidades de adoptar prácticas procedimentales y procedimentales mixtas, particularmente a través del aumento del tiempo dedicado a la revisión de tareas y exámenes. Como se puede ver en el Panel B y C, un aumento de seis horas en el número de horas que los docentes dedican a la revisión, está asociado con una disminución del 31 por ciento en las probabilidades de adoptar prácticas docentes procedimentales en los casos de los docentes con nivel bajo, y una disminución de 29 por ciento en el caso de los docentes con nivel muy bajo.

De acuerdo a este estudio, la organización del trabajo docente debería ser pieza fundamental de política pública. El trabajo de los maestros debería estar organizado de tal forma que se asegure un determinado tiempo a tareas de preparación de clases y de revisión de tareas y exámenes. Esto supone, por una parte, una redistribución de deberes conducente a liberar suficiente tiempo para estas tareas pedagógicas; por otra parte, la exigencia de que el docente efectivamente dedique el tiempo suficiente a la preparación de clases y a la revisión de tareas y exámenes.

Los efectos marginales del incremento en la formación continua se presentan en la tabla V.4, desglosados por las tres tipologías de docentes consideradas en esta sección.

TABLA V.4. CAMBIOS MARGINALES EN LA PROBABILIDAD DE ADOPTAR UN DETERMINADO TIPO DE PRÁCTICA DOCENTE PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN FUNCIÓN A LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE

Variable	Práctica Docente Incremento en Probabilidad			
	C	CM	PM	P
Profesor con Hábitos de Lectura y Organización Docente Medio ¹	.11	-.03	-.04	-.03
Profesor con Hábitos de Lectura y Organización Docente Bajo ¹	.04	.05	.02	-.10
Profesor con Hábitos de Lectura y Organización Docente Muy Bajo ¹	.01	.03	.05	-.08

Notas:

¹ Cambio estimado para docentes que pasan de no tomar ningún curso de actualización a tomar tres cursos en los dos últimos años.

Dos cosas se pueden apreciar inmediatamente en la tabla V.4. Primero, los efectos en las probabilidades se comportan como se habría esperado: en general, a mayor intensidad en la formación docente aumentan las probabilidades de adoptar prácticas comprensivas entre uno y 11 por ciento, y disminuyen las probabilidades de adoptar prácticas procedimentales entre tres y diez por ciento, dependiendo del perfil del profesor que se considere. Segundo, los efectos en las probabilidades de adoptar ciertas prácticas docentes no son del orden de magnitud de los efectos atribuibles a los hábitos lectores de los docentes y a la forma en como los maestros organizan su trabajo. Sin embargo, esto no le resta importancia. Aunque es cierto que, como se explicó anteriormente en este capítulo, los maestros formados en el plan de Normal vigente están mejor preparados para desarrollar la comprensión lectora entre sus alumnos, lo cierto es que el setenta por ciento de los docentes en servicio han sido formados bajo los planes de educación Normal anteriores al de 1997. Por tanto, la formación continua sigue siendo una alternativa de política pública adecuada para dotar a los docentes con las habilidades que probablemente no adquirieron durante el tiempo de su formación

inicial. Seguramente, una intensificación de la formación continua y una reforma de sus contenidos para vincularla a la práctica de los docentes en las aulas, conduciría a mayores efectos marginales de los presentados aquí.

Conclusiones

En este estudio se han analizado diversos factores que se presume pueden influir en el carácter de la práctica docente en materia de desarrollo de la comprensión lectora entre los alumnos de primaria. Se consideraron tanto aspectos que tienen que ver con la preparación y trabajo de los docentes, como aspectos relativos a los recursos de la escuela, y a las características de los alumnos. Después de un análisis riguroso que utilizó modelos de regresión logística ordenada, se encontró que los factores más importantes en la definición de la práctica pedagógica para la comprensión lectora reportada por los docentes, son su formación inicial y continua, y más aún todavía, su nivel de lectura y la manera como éstos organizan su trabajo educativo, específicamente, el número de horas que dedican a tareas de revisión y preparación de clase. Como se ha mostrado en varias investigaciones, los recursos de la escuela son



también importantes, aunque su papel es relativamente secundario, al menos en la materia considerada en este capítulo.

No hay cambio educativo posible si no existe una transformación de la práctica educativa en el aula. Prácticamente toda reforma educativa exitosa va encaminada a transformar lo que se conoce como la *gramática educativa*, la forma en que los procesos de enseñanza y aprendizaje toman lugar en el aula y en toda la escuela, y lo que sugiere esta investigación no es diferente.

Aunque en el análisis se distingue el impacto de las horas dedicadas a la preparación y a la revisión, se puede argumentar que ambas tareas forman parte de un constructo mayor que es la inversión de tiempo en el trabajo de enseñanza y desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Es posible que la distinción entre ambas variables sea un artificio de la manera en como fueron colectados los datos, y que lo que permanezca de fondo sea la importancia de que los docentes dediquen más horas efectivas fuera del aula a trabajar en los aspectos pedagógicos de su labor. Mayor investigación es necesaria, y en gran parte, investigación de carácter cualitativo para distinguir las tareas concretas que el profesor hace fuera del aula, y el mayor impacto que tienen en su labor docente.

En cuanto a lo que se refiere a los hábitos lectores de los docentes, la conclusión casi parecería de sentido común: los profesores que son más asiduos lectores son más proclives a desarrollar la comprensión lectora entre sus alumnos. Esto sugiere que las autoridades educativas deberían de tomar como una prioridad la difusión de la lectura entre los docentes y el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora; sin duda, un avance importante en esta dirección es la profusa dotación de materiales que a través de diferentes colecciones llegan a los docentes. Sin embargo, sin descontar su evidente importancia, es claro que no basta con que se provea tanto a los profesores como a sus salones de libros, para que fomenten habilidades de comprensión lectora entre sus alumnos y se conviertan ellos mismos en lectores asiduos y en mejores lectores.

Finalmente, aunque en esta investigación no se busca menospreciar otros factores escolares que han demostrado ser muy importantes en el desempeño de los alumnos, sí se ha encontrado que las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora no parecen variar en relación con las características de los alumnos ni por el tipo de escuela en la que trabajan los maestros.



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y AVENIDAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN



Conclusiones, recomendaciones y avenidas futuras de investigación

La comprensión lectora se alcanza cuando el lector construye significados a partir de la interacción con un texto. Usando esta definición el presente estudio investigó las prácticas que llevan a cabo los docentes para promover la comprensión lectora entre los alumnos. Las prácticas que contribuyen a una comprensión elemental de los textos se catalogaron como procedimentales y aquellas que fomentan una comprensión más compleja de los textos se clasificaron como comprensivas. El estudio siguió una concepción ecológica, donde las prácticas del docente en el aula se contextualizan por las condiciones del sistema educativo de las escuelas y las características socioeconómicas de los alumnos, en el entendido de que las prácticas ocurren en interacción con estos contextos.

VI.1. Prácticas docentes

Los docentes de primaria en México combinan prácticas procedimentales y comprensivas, aunque con inclinación hacia lo procedimental. Se apegan a esta tendencia los docentes de urbanas públicas, rurales e indígenas. Las excepciones a estos casos son los instructores de primaria comunitaria, quienes dedican gran parte del tiempo a desarrollar actividades procedimentales, y los docentes de escuelas urbanas privadas quienes llevan a cabo prácticas comprensivas en mayor medida.

Las prácticas docentes se orientan principalmente a desarrollar habilidades de comprensión elementales, lo que coincide con los resultados de los alumnos en las pruebas de aprendizaje. Por ejemplo, los docentes recurren

con frecuencia a prácticas de extracción literal de información de un texto, de identificación de la idea principal y con poca frecuencia utilizan la estrategia de realizar cuadros sinópticos para comprender globalmente lo leído. Esto se refleja en el aprendizaje de los alumnos, ya que la gran mayoría de los estudiantes aciertan en reactivos de extracción literal del texto y de identificación de la idea principal y sólo muy pocos son capaces de identificar el tema de un cuadro sinóptico.⁴⁵ Esto sugiere que los alumnos desarrollan las habilidades de comprensión lectora que los docentes fomentan. Sin embargo, las prácticas docentes parecen promover competencias lectoras mínimas, que no ayudan a desarrollar comprensiones e interpretaciones complejas de los textos.

Los resultados del estudio sugieren que las prácticas de los docentes están desvinculadas de las etapas del desarrollo lector de los estudiantes. Se llega a esta conclusión porque se observó que los docentes de primero y los de cuarto y quinto grados llevan a cabo prácticas similares con la misma intensidad, lo que revela que las prácticas no necesariamente se adecuan a la etapa del desarrollo lector en la que se encuentran los alumnos. De hecho, los propios docentes aceptan que les falta conocer más sobre la forma en que los niños se vuelven lectores para mejorar la comprensión entre sus estudiantes.

La selección de prácticas que hacen los docentes no pareciera estar encaminada a atender las diversas necesidades de aprendizaje de

⁴⁵ INEE, (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México*. México.

los alumnos. Si bien la combinación de prácticas podría indicar que los docentes tienen un repertorio amplio de herramientas pedagógicas que utilizan según convenga a los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y que adaptan sus prácticas a la diversidad de necesidades de sus alumnos, los bajos resultados de aprendizaje no apoyan del todo esta hipótesis. Más bien la mezcla de prácticas parece denotar una falta de consistencia en las intervenciones de los docentes, en la cual combinan actividades que les son más cómodas o familiares sin que necesariamente sean la mejor alternativa para fomentar la comprensión lectora.

El estudio tuvo como uno de sus objetivos centrales encontrar los factores que explican la variación en las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. Los factores más importantes para explicar las prácticas son la organización del trabajo docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua y la dotación de recursos en la escuela.

La organización del trabajo docente resultó ser el factor de mayor peso para explicar las variaciones en las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora. Los docentes que invierten más tiempo –dentro o fuera de la jornada escolar– en revisar trabajos de los alumnos, preparar clases y diseñar material didáctico son los que presentan prácticas más comprensivas. Este hallazgo obliga sin duda a revisar los aspectos de normatividad, organización y funcionamiento de las escuelas primarias que distraen la labor del docente de su responsabilidad fundamental. Asimismo, lleva también a concluir que los docentes que cumplen con aspectos básicos de su trabajo como preparar clase y evaluar son aquellos que desarrollan prácticas más adecuadas para promover la comprensión lectora.

Con respecto a los hábitos de lectura, el estudio pone de manifiesto que los docentes que

leen frecuentemente tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas comprensivas. Este hallazgo sugiere una clara relación entre el gusto y la frecuencia de lectura personal y la efectividad de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora.

La formación inicial y en servicio de los docentes fue el tercer factor en importancia para predecir el tipo de prácticas que implementan los docentes. En cuanto a la formación inicial, los docentes que estudiaron bajo el plan de 1997 de la normal tienden a adoptar prácticas más comprensivas que quienes cursaron otros planes de estudio. Este hallazgo sugiere que el plan de las normales desarrollado a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) incide positivamente en las prácticas, pero también plantea retos específicos para la actualización de los docentes egresados de planes anteriores que constituyen la mayoría de los docentes en servicio. Con respecto a la formación en servicio, se observó que aquellos docentes que reciben una actualización frecuente e intensa relacionada con la comprensión lectora, son quienes emplean prácticas más propicias para su desarrollo entre sus alumnos. Este resultado indica que los cursos aislados no tienen efecto en las prácticas docentes y que se hace necesario un esfuerzo articulado de capacitación para mejorar las prácticas pedagógicas.

El último factor importante para explicar las prácticas docentes son los recursos pedagógicos y apoyos a la docencia. En particular destaca el papel de los libros de las Bibliotecas de Aula dentro del conjunto de recursos disponibles para organizar el trabajo de lectura dentro y fuera del salón de clases. Además, la presencia de docentes de apoyo –por ejemplo, de educación artística– también incide en las prácticas, ya que los docentes en escuelas con mayores apoyos tienden a llevar a cabo prácticas más comprensivas.



Los factores que inciden en las prácticas, sin embargo, no están uniformemente distribuidos entre las escuelas. Uno de los hallazgos más notables de este estudio es la desigualdad con la que se distribuyen en las distintas modalidades de primaria las características de los docentes y los recursos escolares y áulicos, donde parece que cuanto más desfavorecidos son los alumnos más desfavorecidas son también las escuelas. Tal situación se aprecia enseguida, donde se repasan las principales conclusiones con respecto al perfil de los docentes y las condiciones de las escuelas, las salones y los alumnos.

VI.2. Perfil Docente

Los datos sobre el perfil personal y profesional de los docentes muestran que las oportunidades educativas de los alumnos están relacionadas con el tipo de primaria al que asisten. Es claro que las modalidades educativas que atienden a los grupos más desfavorecidos tienen a los docentes con menor preparación y experiencia. Los docentes con formación inicial de licenciatura o posgrado tienden a ubicarse mayoritariamente en escuelas del contexto urbano, y estos docentes tienen también mayores apoyos para recibir capacitación en servicio. Además, las escuelas urbanas públicas tienen una mayor proporción de docentes con más experiencia. Esto sugiere que la asignación de docentes a escuelas de zonas urbanas está mediada por el número de años de servicio.

Al analizar los hábitos de lectura de los docentes se percibe que los maestros leen principalmente textos relacionados con su trabajo. Así, los docentes prefieren leer libros de docencia y revistas de educación. Por otra parte, destaca que los docentes de escuelas indígenas leen más libros en general, y más libros sobre docencia que sus colegas de otras modalidades. La mayor asiduidad a la lectura por parte

de los docentes indígenas podría deberse al esquema de formación de estos maestros, quienes estudian la licenciatura mientras están en servicio activo en las escuelas, y por esta razón tengan necesidad de leer con mayor frecuencia. La preferencia por libros de docencia puede representar una oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes, para mejorar su formación y, a través de esto, sus prácticas.

Otro aspecto que destaca de los hábitos lectores es que los docentes de contextos urbanos poseen mayor número de libros distintos a los de la docencia en comparación con los docentes de zonas rurales. Esto puede deberse al acceso desigual a materiales de lectura que tienen los docentes de zonas urbanas y rurales; particularmente parecen verse más afectados en este sentido quienes laboran en escuelas indígenas y primarias comunitarias, centros escolares asentados por lo general, en localidades aisladas y carentes de un gran número de servicios.

Los hábitos lectores de los docentes indican que éstos usan el Internet con poca frecuencia. Es reducida la proporción de docentes que consulta revistas electrónicas, incluso en los medios urbanos donde se supone que los maestros tienen mayor acceso a Internet. Los instructores de primaria comunitaria consultan más asiduamente el Internet. Este fenómeno parece relacionarse con la brecha generacional que existe entre los jóvenes que participan como instructores –que están familiarizados con esta tecnología– y los docentes de mayor edad, especialmente ubicados en contextos urbanos, que han tenido menos contacto con este medio tecnológico.

En cuanto a la formación inicial de los maestros, se observó que aproximadamente dos terceras partes de los docentes han alcanzado el grado de licenciatura. Sin embargo, esto esconde algunas desigualdades en la formación inicial de los docentes, por ejemplo, en las es-

cuelas urbanas públicas es mayor la proporción de docentes que tienen estudios de posgrado. Además, los docentes de escuelas indígenas y los instructores de primaria comunitaria transitan vías distintas de formación inicial. El esquema de formación de docentes indígenas consiste en reclutar a los egresados de bachillerato y, después de unos meses de capacitación, asignarlos como docentes en una escuela y enrolarlos en estudios de licenciatura semipresencial. De esta manera, los docentes completan la licenciatura mientras trabajan frente a grupo. Los instructores de primaria comunitaria son egresados de bachillerato o secundaria y reciben un curso corto e intensivo de capacitación, después de lo cual son asignados a trabajar en alguna comunidad. Así, el sistema educativo recluta docentes con licenciatura para las modalidades de contextos más favorables mientras que en contextos desfavorables los docentes imparten clase sin haber alcanzado este grado de estudios. Esto implica que los alumnos que asisten a escuelas indígenas y primarias comunitarias tienen menores oportunidades de aprendizaje dada la menor preparación de sus maestros.

La mayor parte de los docentes en servicio cursaron la formación inicial en los planes de educación Normal anteriores al de 1997. Esto sugiere que un amplio contingente de docentes recibió su formación inicial en un plan desvinculado de la reforma propuesta por el ANMEB, y por ello son mayores las probabilidades de que estos docentes realicen prácticas procedimentales. Además, esto representa un reto para que la formación en servicio actualice los conocimientos y las prácticas de estos docentes.

Con relación a la formación docente en servicio, se pudo apreciar que los incentivos para capacitación de los maestros se distribuyen desigualmente. Los docentes de las escuelas urbanas públicas son quienes tienen mayor

acceso al Programa de Carrera Magisterial. En cambio, los docentes de escuelas indígenas tienen menores índices de participación en este programa. Los instructores de primaria comunitaria no son elegibles para este programa, pero cuentan con un sistema de acompañamiento continuo por parte de tutores del Conafe.

Otro hallazgo con respecto a la formación en servicio indica que la mayoría de los docentes ha participado en cursos de capacitación para la comprensión lectora. La alta participación de los docentes en estos cursos y el hecho que la mayoría de los proyectos escolares se centren en la comprensión lectora, denota una preocupación generalizada por desarrollar estas habilidades. Sin embargo, las evaluaciones de aprendizaje sugieren que estos esfuerzos no están teniendo los efectos deseados. Por lo tanto, resulta necesario preguntarse dónde está el eslabón débil en la cadena para promover la comprensión lectora.

El análisis de la experiencia docente reveló que los maestros de mayor experiencia están en las escuelas urbanas públicas. Esto sugiere que a más años de servicio mayor es la probabilidad que un docente sea asignado a una escuela en contexto favorable. Tal evidencia invita a preguntarse cuáles son los criterios que rigen la asignación de los docentes a las escuelas, así como la relación entre antigüedad del docente y la acumulación de prerrogativas que permiten a los maestros ubicarse en escuelas urbanas. Una vez más, se constatan las desigualdades que prevalecen en el sistema educativo, pues los docentes menos experimentados atienden a los alumnos de contextos más desfavorables.

También con relación a la experiencia, los resultados muestran que la mitad de los docentes considera que la experiencia frente a grupo no es indispensable para dominar la profesión docente. Esto puede significar que los docen-



tes no perciben su trabajo como un proceso de aprendizaje continuo y consideran que al final de su formación inicial cuentan con todas las herramientas para desempeñarse como docentes. A partir de aquí, se deducen dos conclusiones. En primer lugar, es probable que los docentes no adecuen sus prácticas a las necesidades de los alumnos, pues subestiman la interacción con los alumnos como una fuente para dominar la enseñanza. En segundo lugar, la alta participación de los docentes en cursos de actualización, lleva a cuestionar el propósito que rige las decisiones de los docentes por capacitarse. Para los docentes que manifiestan haber dominado la profesión sin tener experiencia, pareciera que se capacitan por motivos desvinculados de su práctica pedagógica, como pueden ser el ascenso escalafonario o la exigencia de las autoridades por participar en cursos de actualización.

En suma, se aprecia que las características de los docentes se distribuyen desigualmente entre las escuelas primarias, con una tendencia que favorece a las escuelas urbanas sobre las escuelas rurales, indígenas y comunitarias. A continuación se presentan las conclusiones con respecto a las condiciones escolares, áulicas y las características de los estudiantes, que siguen un patrón de desigualdades similar al encontrado en el estudio del perfil de los docentes.

VI.3. Condiciones del contexto laboral del docente: el sistema, las escuelas, las aulas y los alumnos

Las escuelas que atienden a los alumnos más pobres reciben menos recursos materiales y humanos que los centros educativos cuyos alumnos se encuentran en situación más favorable. Esta desigualdad se manifiesta en una escala donde las escuelas urbanas públicas tienen condiciones más favorables, seguidas por las

rurales públicas, las indígenas, y finalmente las primarias comunitarias. Las instituciones privadas representan una realidad completamente distinta en la cual los recursos son abundantes. En consecuencia, los docentes que laboran en contextos más desfavorecidos, son justamente los que cuentan con condiciones menos favorables en el aula y en la escuela, y menor cantidad de apoyos del sistema educativo para desempeñar su trabajo. Enseguida se detallan las principales conclusiones del estudio con respecto a las condiciones escolares, áulicas y sociales que enmarcan la labor docente.

Las condiciones laborales que ofrece el sistema educativo en las modalidades escolares públicas son favorables. La mayoría de los docentes tiene estabilidad laboral debido al predominio de contratos a largo plazo y a que se dedican solamente a su trabajo como docentes en una escuela. Sin embargo, los docentes no tienen estabilidad en sus escuelas, pues cerca de la mitad sólo ha permanecido menos de tres años en un mismo centro escolar. Esto sugiere que las escuelas son instituciones frágiles por la alta rotación de personal, lo que puede influir en el trabajo colegiado y las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y posiblemente afectar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Los docentes están más satisfechos con las condiciones escolares y salariales que les ofrece el sistema educativo que con las condiciones y el trabajo que realizan en las aulas. Los docentes de las escuelas indígenas y primarias comunitarias son quienes tienen menores grados de satisfacción con el trabajo en el aula, lo que se relaciona con las características de sus alumnos. Resulta preocupante que los docentes de estas modalidades perciban a sus alumnos como un obstáculo para su trabajo, cuando en realidad los estudiantes son la razón de ser de la labor docente. Sin embargo, esta perspectiva de los docentes puede deberse, en

parte, a que son estas escuelas las que menos recursos y apoyos reciben dentro del sistema de educación pública.

A partir del estudio de las condiciones escolares se destacan a continuación cinco conclusiones. En primer lugar, las escuelas públicas que están mejor equipadas y cuentan con más recursos son las urbanas y rurales, y en el otro extremo se encuentran las indígenas y primarias comunitarias. En segundo lugar, todas las modalidades públicas comparten un clima escolar desfavorable y deficiencias en la infraestructura escolar. En tercer lugar, programas focalizados tales como PAREIB, Desayunos Escolares y Oportunidades efectivamente llegan a los grupos más desfavorecidos, pues las escuelas indígenas y rurales participan más intensamente en ellos que las escuelas urbanas públicas. En cuarto lugar, los programas que dotan a las escuelas de recursos para apoyar el aprendizaje, como el PEC y Enciclomedia, están llegando principalmente a escuelas urbanas públicas a pesar que los recursos son más escasos en las escuelas indígenas y primarias comunitarias. Por último, los programas de becas estatales y municipales y el programa para la integración de niños con capacidades diferentes llegan principalmente a las escuelas urbanas públicas. En suma, las escuelas que sirven a los alumnos de contextos desfavorables tienen también las condiciones más desfavorables.

Las condiciones del aula reeditan el escenario donde las escuelas urbanas públicas son más favorecidas que el resto de las modalidades de financiamiento público. La disponibilidad de equipo, acervos bibliográficos, apoyo de otros docentes y la valoración de las condiciones del aula es consistentemente mayor en las escuelas urbanas públicas y rurales. Por lo tanto, parece lógico que en las primarias indígenas y comunitarias los docentes tengan menores grados de satisfacción con las condiciones de aula, pues cuentan con menos recursos en sus salones.

Dos conclusiones sobresalen en cuanto a la organización del trabajo de los docentes. Primero, los docentes de las escuelas indígenas y rurales públicas son quienes dedican más tiempo fuera de la jornada laboral a actividades escolares y a atender a alumnos con rezago educativo. Aunque cabe mencionar que los docentes de todas las modalidades públicas de primaria dedican tiempo fuera de la jornada de trabajo a actividades escolares. Segundo, los docentes de escuelas urbanas públicas emplean más tiempo para revisar tareas y preparar clase durante el horario escolar. Al tener el apoyo de otros docentes, los maestros de escuelas urbanas públicas pueden dedicar tiempo, dentro de la jornada escolar, a estas actividades sin descuidar a sus alumnos.

En relación con las condiciones sociales de los alumnos, se puede afirmar que los niños en situación más desfavorable asisten a las escuelas con condiciones más desfavorables. Se observa un patrón en el que las desigualdades entre los alumnos corresponden con las desigualdades en las condiciones de las escuelas. Los estudiantes de primarias indígenas y comunitarias tienen un bajo capital cultural y tienen más probabilidades de caer en rezago educativo, lo que constituye un desafío de enseñanza para los docentes. Sin embargo, estas escuelas son las que reciben menos apoyos por parte del sistema educativo.

VI.4. Recomendaciones

A partir de los hallazgos de este estudio, se formulan a continuación una serie de recomendaciones en dos ámbitos: las prácticas docentes y la disminución de las desigualdades entre las modalidades de primaria.

Los resultados de la investigación llevan a concluir que la mejora de las prácticas docentes pasa por medidas con respecto a la organización del trabajo docente, los hábitos de



lectura de los docentes, la formación de los maestros y los recursos de las escuelas.

Como se vio, la organización del trabajo docente es el factor de mayor peso para explicar las prácticas de comprensión lectora que realizan los docentes. Por lo tanto, es necesario:

- Que el sistema educativo y las propias escuelas implementen medidas que disminuyan la carga burocrática sobre las escuelas y maestros, para que los docentes dediquen tiempo dentro y fuera de la jornada escolar a preparar sus clases, revisar trabajos escolares y diseñar material didáctico, de tal forma que tengan una mayor probabilidad de realizar prácticas comprensivas.
- Revisar la normatividad que rige la operación y funcionamiento de las escuelas para que el aprendizaje sea el eje de la organización escolar, que se promueva el trabajo colegiado y que las labores administrativas y de control escolar no resten tiempo de enseñanza a los docentes. La normativa vigente para regular el funcionamiento escolar impone al docente una serie de responsabilidades administrativas que lo distraen de las tareas de enseñanza.
- Replantear el rol que juegan los supervisores para que ayuden a disminuir las cargas administrativas y burocráticas que en este momento pesan sobre las escuelas y, en particular, sobre los docentes.

Los hábitos de lectura de los docentes influyen también en las prácticas, por lo que sería beneficioso impulsar proyectos de lectura que involucren a escuelas, docentes y alumnos, de forma tal que se aprovechen todavía más los acervos bibliográficos como los del Programa Nacional de Lectura y otros que distribuye la SEP. Dado que los proyectos escolares actuales parecen más bien una formalidad, es necesario cuidar que las iniciativas de promoción de la lectura en las escuelas no se transformen en un requisito formal más del sistema educativo.

La formación de los docentes es otra de las variables que se relacionan con las prácticas. Con respecto a la formación inicial, los docentes que estudiaron la Normal bajo el plan de 1997 llevan a cabo prácticas comprensivas, lo que indica que la preparación inicial va por buen camino. Sin embargo, se requiere reforzar la formación inicial de los docentes en dos aspectos. En primer lugar, es necesario que los docentes conozcan el proceso por el cual los alumnos se vuelven lectores, para que adapten sus prácticas a las distintas etapas del desarrollo lector de los niños. En segundo lugar, es indispensable que la formación inicial prepare a los docentes para que puedan identificar necesidades diversas de aprendizaje de los alumnos en sus grupos, y adaptar sus prácticas para maximizar las oportunidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos. En lo que respecta a la formación en servicio, es necesario organizar programas articulados de cursos sobre comprensión lectora, pues ésta parece ser la forma más efectiva de cambiar las prácticas docentes en el aula.

La última recomendación para mejorar las prácticas se refiere a la provisión de recursos. Por un lado, los hallazgos apuntan a que se debe continuar con la distribución de Bibliotecas de Aula, pues éstas son un recurso que los docentes utilizan para mejorar sus prácticas. Además, dichos acervos son indispensables en contextos donde los alumnos no tienen acceso a libros en casa. Por otro lado, parece necesario que las escuelas, especialmente las más desfavorecidas, reciban apoyos de docencia que ayuden a complementar la labor de los maestros y les ofrezcan acompañamiento de otras colegas, especialmente en las modalidades que atienden a poblaciones aisladas.

Las escuelas primarias de México se caracterizan por la desigualdad de recursos entre distintas modalidades, situación que requiere atención urgente si se pretende reducir las bre-

chas educativas entre los sectores de la población más y menos favorecidos.

Si bien se han llevado a cabo programas compensatorios para apoyar a las escuelas que atienden a los niños más pobres, se requiere de un esfuerzo adicional para que la asignación de los recursos a las escuelas se haga de acuerdo a criterios compensatorios y se reduzcan las disparidades. Claramente las primarias comunitarias, indígenas y rurales, en ese orden, deberían ser prioridad en el reparto de recursos que hace el sistema educativo. El cambio de óptica en la distribución de recursos debería regirse por el principio de dar más a los que menos tienen, lo que significa revertir la tendencia que actualmente se observa en el sistema educativo.

Las modalidades indígena y comunitaria presentan características de organización que parecen estructurar menores oportunidades educativas para los alumnos más desfavorecidos. En este sentido, para las escuelas indígenas parece necesario replantearse el esquema de formación de los docentes y prepararlos antes de que entren en servicio, pues en el sistema actual es permitido ejercer la docencia solamente con el bachillerato concluido. Por su parte, los resultados indican que es necesario repensar el modelo de la primaria comunitaria, pues la organización de esta modalidad parte de la premisa de que se pueden enviar docentes con menor preparación a los niños que viven en situaciones de mayor pobreza y aislamiento. Aunado a esto, en esta modalidad también se requiere que las comunidades, que son las más pobres del país, financien la vivienda y alimentación del instructor comunitario. Tanto en el caso de la primaria indígena como la comunitaria, pareciera que medidas que se tomaron en el pasado de manera emergente para aumentar la cobertura de la primaria, se transformaron en esquemas permanentes de funcionamiento que, a la larga, implican meno-

res recursos y oportunidades educativas para la población más pobre del país.

VI.5. Avenidas de investigación

El presente estudio sirve como base para futuras investigaciones que busquen profundizar el conocimiento de las prácticas docentes para el desarrollo de comprensión lectora y su relación con los aprendizajes de los alumnos.

El estudio ofrece una base empírica para documentar la realidad de las escuelas primarias del país, permitiendo conocer con qué recursos cuentan las escuelas y los docentes para desarrollar la comprensión lectora. Sin embargo, será importante que futuras investigaciones estén dedicadas a explorar la forma en que se usan estos recursos dentro de las escuelas y el sistema educativo. Por ejemplo, es necesario investigar cómo recursos tales como la Biblioteca de Aula se utilizan para desarrollar la comprensión lectora entre los alumnos. Otro aspecto relevante a indagar puede ser la influencia que tienen los cursos de actualización docente sobre las prácticas en el aula.

Los resultados de este estudio permiten entender mejor el problema del bajo desempeño en comprensión lectora de los alumnos mexicanos desde la perspectiva de las prácticas de los docentes. Sin embargo, la metodología que se siguió no refleja el dinamismo de las prácticas docentes, ni permite relacionar las prácticas con los aprendizajes de los alumnos. Debido a esto, se hace necesario, por un lado, que investigaciones futuras exploren y evalúen la forma en que los docentes mezclan las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas, de manera que se pueda conocer cómo los docentes adecuan las prácticas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, será necesario que se explore la relación entre las prácticas docentes y los resultados de aprendizaje de los alumnos, para que se pueda



comprobar qué prácticas desarrollan o inhiben las habilidades de comprensión lectora en los alumnos.

Los resultados de este estudio no son representativos por grado de marginación de las localidades en que se encuentran las escuelas, ni permiten diferenciar entre las escuelas multigrado y las de organización completa. Esto abre una nueva avenida de investigación, que se centre en indagar las variaciones que pueden existir entre escuelas de la misma modalidad que atienden a grupos poblacionales de diferente grado de marginación, y, también que permita conocer si existen diferencias entre las prácticas docentes, condiciones escolares, áulicas y del sistema que viven las escuelas

multigrado con respecto a las de organización completa. Este tipo de investigaciones nos dará una panorámica más rica del complejo sistema educativo de primaria en México.

Finalmente, cabe mencionar que para transitar las avenidas de investigación antes expuestas, será necesario combinar acercamientos cuantitativos y cualitativos. Para que, a través de estudios cuantitativos, se obtenga información representativa de las modalidades educativas, niveles de marginación, y estructuras organizacionales de las escuelas, y, complementariamente, las investigaciones cualitativas permitan explorar a profundidad los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y en las aulas.



ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICAS, RECUADROS, TABLAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Índice de Figuras

Figura I.1.	Concepción ecológica para el estudio de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora	14
Figura I.2.	Información proporcionada por docentes de acuerdo al grado que imparten y al tipo de escuela	17
Figura V.1.	Factores de influencia en las prácticas docentes para la comprensión lectora	154

Índice de Gráficas

Gráfica II.1	Creencias sobre el porcentaje de textos literarios e informativos que deberían utilizarse para promover la comprensión lectora, 1° grado	30
Gráfica II.2	Creencias sobre el porcentaje de textos literarios e informativos que deberían utilizarse para promover la comprensión lectora, 4° y 5° grados	31
Gráfica II.3	Actividad más importante para desarrollar la comprensión lectora entre sus alumnos, 1° grado	32
Gráfica II.4	Actividad más importante para desarrollar la comprensión lectora entre sus alumnos, 4° y 5° grados	33
Gráfica II.5	Creencias sobre la estrategia más útil para promover la comprensión lectora entre sus alumnos, 1° grado	34
Gráfica II.6	Creencias sobre la estrategia más útil para promover la comprensión lectora entre sus alumnos, 4° y 5° grados	35
Gráfica II.7	Tiempo dedicado a lectura de elección libre por semana, 1° y 4° y 5° grados	39
Gráfica II.8	Libros literarios e informativos diferentes a los de texto usados en clase durante una semana, 1° grado	40
Gráfica II.9	Libros literarios e informativos diferentes a los de texto usados en clase durante una semana, 4° y 5° grados	40
Gráfica II.10	Actividades de promoción de la lectura, 1° grado	41



Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria

Gráfica II.11	Actividades de promoción de la lectura, 4° y 5° grados	42
Gráfica II.12	Actividades de interacción con el texto dentro de la jornada escolar semanal, 1° grado	44
Gráfica II.13	Actividades de interacción con el texto fuera de la jornada escolar, 1° grado	45
Gráfica II.14	Actividades de interacción con el texto dentro de la jornada escolar semanal, 4° y 5° grados	46
Gráfica II.15	Actividades de interacción con el texto fuera de la jornada escolar, 4° y 5° grados	47
Gráfica II.16	Actividades para la búsqueda de significados dentro de la jornada escolar semanal, 1° grado	48
Gráfica II.17	Actividades para la búsqueda de significados en el aula, 1° grado	49
Gráfica II.18	Actividades de búsqueda de significados fuera de la jornada escolar, 1° grado	50
Gráfica II.19	Actividades para la búsqueda de significados dentro de la jornada escolar semanal, 4° y 5° grados	51
Gráfica II.20	Actividades de búsqueda de significados en el aula, 4° y 5° grados	52
Gráfica II.21	Actividades de búsqueda de significados fuera de la jornada escolar, 4° y 5° grados	53
Gráfica II.22	Prácticas de evaluación, 1° grado	54
Gráfica II.23	Prácticas de evaluación, 4° y 5° grados	55
Gráfica II.24	Tiempo dedicado a lectura de elección libre por semana, primaria comunitaria	57
Gráfica II.25	Libros literarios e informativos diferentes a los de texto usados en clase durante una semana, primaria comunitaria	58
Gráfica II. 26	Actividades de promoción de lectura, primaria comunitaria	59
Gráfica II.27	Actividades de interacción con el texto dentro de la jornada escolar semanal, primaria comunitaria	60
Gráfica II.28	Actividades de interacción con el texto fuera de la jornada escolar, primaria comunitaria	61



Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria

Gráfica II.29	Actividades de búsqueda de significados dentro de la jornada escolar semanal, primaria comunitaria	62
Gráfica II.30	Actividades de búsqueda de significados en el aula, primaria comunitaria	63
Gráfica II.31	Actividades de búsqueda de significados fuera de la jornada escolar, primaria comunitaria	64
Gráfica II.32	Prácticas de evaluación, primaria comunitaria	65
Gráfica II.33	Histograma de frecuencia para el índice de prácticas docentes comprensivas, 1° grado	68
Gráfica II.34	Histograma de frecuencia para el índice de prácticas docentes comprensivas, 4° y 5° grados	68
Gráfica II.35	Índice de prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, 1° grado	69
Gráfica II.36	Índice de prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, 4° y 5° grados	70
Gráfica II.37	Dispersión de los índices de prácticas comprensivas creados con las respuestas de docentes y alumnos por modalidad, 4° y 5° grados	72
Gráfica III.A.1	Docentes que hablan la lengua indígena predominante en la localidad de la escuela, 1° y 4° y 5° grados	83
Gráfica III.A.2	Docentes que imparten clases usando la lengua indígena de sus alumnos, 1° y 4° y 5° grado	84
Gráfica III.1	Número de libros de temas distintos a los de docencia que los maestros tienen en casa	85
Gráfica III.2	Número de libros relacionados con la docencia leídos en los últimos seis meses	86
Gráfica III.3	Número de libros de novela, cuento o poesía leídos en los últimos seis meses	86
Gráfica III.4	Número de libros de historia leídos en los últimos seis meses	87
Gráfica III.5.	Número de libros de autoayuda leídos en los últimos seis meses	88
Gráfica III.6	Número de veces por semana que lee el periódico	88
Gráfica III.7	Número de revistas sobre temas de docencia leídas en la última semana	89



Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria

Gráfica III.8	Número de revistas electrónicas leídas en la última semana	90
Gráfica III.9	Número de revistas de entretenimiento leídas en la última semana	90
Gráfica III.10	Plan de estudios en que cursó la normal	94
Gráfica III.11	Cursos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en los últimos dos años	96
Gráfica III.12	Experiencia como docente frente a grupo	98
Gráfica III.13	Momento en que los docentes dominaron la profesión	99
Gráfica IV.1	Tipo de contrato	104
Gráfica IV.2	Empleo adicional remunerado	105
Gráfica IV.3	Estabilidad laboral en la escuela	106
Gráfica IV.4	Satisfacción con el trabajo en el aula	107
Gráfica IV.5	Satisfacción con las condiciones de la escuela y del sistema	108
Gráfica IV.6	Nivel máximo de estudios de los directores	110
Gráfica IV.7	Biblioteca escolar	116
Gráfica IV.8	Equipo para reproducción de materiales (fotocopiadora, mimeógrafo, duplicadora, etc.)	116
Gráfica IV.9	Equipos de reproducción de videos	117
Gráfica IV.10	Las aulas se gotean cuando llueve	118
Gráfica IV.11	Las aulas se inundan cuando llueve	118
Gráfica IV.12	Cuartheaduras en paredes o techos	119
Gráfica IV.13	Ventanas sin vidrios o con vidrios rotos en los salones	119
Gráfica IV.14	Condiciones de los sanitarios de los alumnos	120
Gráfica IV.15	Escuelas participantes en el Programa Escuelas de Calidad	121
Gráfica IV.16	Escuelas participantes en el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica	121
Gráfica IV.17	Escuelas participantes en el Programa Enciclomedia	122



Gráfica IV.18	Escuelas participantes en el Programa de Educación Especial para la integración de niños con capacidades diferentes	122
Gráfica IV.19	Escuelas participantes en el Programa de desayunos Escolares	123
Gráfica IV.20	Escuelas con alumnos beneficiados por el Programa Oportunidades	124
Gráfica IV.21	Escuelas beneficiadas por programas de becas estatales o municipales	124
Gráfica IV.22	Índice de apoyos para la docencia	126
Gráfica IV.23	Índice de equipamiento del aula	126
Gráfica IV.24	Índice de acervos bibliográficos	127
Gráfica IV.25	Colecciones de la Biblioteca de Aula disponibles en los salones de las modalidades escolares públicas	128
Gráfica IV.A.1	Libros de texto y materiales en lengua indígena, 1º y 4º y 5º grados	129
Gráfica IV.A.2	Libros de texto y materiales en español, 1º y 4º y 5º grados	130
Gráfica IV.26	Índice de valoración de las condiciones del aula	131
Gráfica IV.27	Horas semanales dentro de la jornada escolar dedicadas a actividades distintas a la impartición de clases	132
Gráfica IV.28	Horas semanales fuera de la jornada escolar dedicadas a actividades escolares	133
Gráfica IV.29	Horas por semana dedicadas a la preparación de clase y material didáctico dentro de la jornada escolar	134
Gráfica IV.30	Horas por semana dedicadas a la preparación de clase y material didáctico fuera de la jornada escolar	134
Gráfica IV.31	Horas por semana dedicadas a revisar tareas y exámenes dentro de la jornada escolar	135
Gráfica IV. 32	Horas por semana dedicadas a revisar tareas y exámenes fuera de la jornada escolar	136
Gráfica IV.33	Horas por semana dedicadas a la atención de alumnos con rezago fuera de la jornada escolar	137
Gráfica IV.34	Horas por semana dedicadas a actividades de administración y organización dentro de la jornada escolar	138



Gráfica IV.35	Horas por semana dedicadas a actividades de administración y organización fuera de la jornada escolar	139
Gráfica IV.36	Alumnos por edad y modalidad, 4° grado	141
Gráfica IV.37	Alumnos por edad y modalidad, 5° grado	141
Gráfica IV.38	Alumnos por lengua materna y modalidad, 4° y 5° grados	142
Gráfica IV.39	Alumnos por lengua que hablan en la escuela la mayor parte del tiempo, 4° y 5° grados	143
Gráfica IV.B.1	Idioma en que los padres prefieren que se imparta la enseñanza en escuelas indígenas, 1° y 4° y 5° grados	144
Gráfica IV.B.2	Porcentaje de alumnos monolingües indígenas en escuelas indígenas, 1° y 4° y 5° grados	145
Gráfica IV.40	Cantidad de libros distintos a los de texto que los alumnos tienen en casa por modalidad, 4° y 5° grados	145
Gráfica IV.41	Preferencias de lectura de los alumnos por tipo de texto, 4° y 5° grados	146
Gráfica V.1	Probabilidades predichas de adoptar distintos tipos de prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora	164
Gráfica V.2	Efecto de la lectura de los docentes en sus prácticas pedagógicas para la comprensión lectora	166



Índice de Recuadros

Recuadro II.A	Creencias docentes sobre los factores que causan el bajo desempeño en comprensión lectora	36
Recuadro II.B	El sentido de la evaluación en la primaria: ¿quién elabora los exámenes?	56
Recuadro III.A	El uso de la lengua en la educación indígena	83
Recuadro IV.A	Recursos para la enseñanza en escuelas indígenas	129
Recuadro IV.B	Características de la demanda por educación indígena	144

Índice de Tablas

Tabla I.1	Muestra por estratos	15
Tabla I.2	Instrumentos por informante y modalidad educativa	18
Tabla II.1	Creencias sobre la adquisición de la lengua escrita, 1º grado	28
Tabla II.2	Creencias sobre tiempo de lectura diaria de elección libre que deberían tener los alumnos	30
Tabla II.A.1	Causas del bajo desempeño de los alumnos en comprensión lectora, 1º grado	36
Tabla II.A.2	Causas del bajo desempeño de los alumnos en comprensión lectora, 4º y 5º grados	37
Tabla II.3	Medias del índice de prácticas comprensivas por modalidad	69
Tabla III.1	Distribución de docentes por sexo	80
Tabla III.2	Distribución de docentes por edad	81
Tabla III.3	Nivel máximo de estudios por modalidad	93



Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria

Tabla III.4	Participación en Carrera Magisterial	95
Tabla IV.1	Distribución de clima escolar por quintiles	112
Tabla IV.2	Puntajes promedio por dimensión de clima escolar	112
Tabla IV.3	Porcentaje de profesores en escuelas con proyecto escolar de comprensión lectora	114
Tabla V.1	Modelo final de regresión logística ordenada, diseñado para medir la probabilidad de que el docente adopte prácticas docentes para la comprensión lectora de comprensivas a procedimentales.	161
Tabla V.2	Prototipos de profesores y sus probabilidades de adoptar un determinado tipo de práctica docente para la comprensión lectora	165
Tabla V.3	Cambios marginales en la probabilidad de adoptar un determinado tipo de práctica docente para la comprensión lectora en función del nivel de lectura y organización del trabajo docente	167
Tabla V.4	Cambios marginales en la probabilidad de adoptar un determinado tipo de práctica docente para desarrollar la comprensión lectora en función a la formación continua del docente	169



Referencias Bibliográficas

- Afi, A. A. & Clark, V.(1997). *Computer aided multivariate analysis*. Estados Unidos de América: Chapman & Hall / CRC.
- Arnaut, A. (1994). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México (1889-1993)*. México: CIDE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimento en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Consejo Puebla de Lectura A.C.
- Comrey, A. L. y Lee, H. B.(1992). *A first course in factor analysis*. Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Conaculta. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machines*. New York: Free Press.
- Freiberg, J. y Stein, T.A. (1999) Measuring and sustaining healthy learning environments. En Freiberg, J. (ed) *School Climate. Mesuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: RoutledgeFalmer.
- Halpin, A. W. y Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Huberman, M. (1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (2000) Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate. Consultado el 15 de enero de 2006 en:http://www.coe.ohio-state.edu/whoy/on-line%20books_4.htm#O
- INEE. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en educación básica en México*. México.
- INEGI-SEP (2006). *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura*. México.
- Martínez, A.; Vásquez, X; Yncán, M.; Praga, M. & R. Inclán (2000). El enfoque comunicativo y funcional de la lengua. Algunos aspectos teóricos. En SEP, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: lecturas*. México: Programa Nacional de Actualización Permanente.
- NAEYC. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- Red Electrónica Normalista .(s. f). *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y estructura curricular*. Consultado en octubre de 2006 en <http://normalista.ilce.edu.mx>
- Reimers, F.; Snow, C.; Bonilla, E.; Carrasco, A.; Charría, M.E.& Vargas; L. (2006) La formación de lectores avanzados en México: Un proceso en construcción. En Reimers, F. et al. *Aprender Más y Mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: SEP, FCE, ILCE y HGSE.

- Schmelkes, S. (2006). Frente a la Pluralidad Cultural. En Cherem, S. (coord.) *Examen Final. La Educación en México (2000-2006). La voz de los expertos*. Tomo II. México: CREFAL, DGE/EQUILIBRISTA.
- SEP. (2006). *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. Consultado el 18 de octubre de 2006 en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2925_el_proyecto_escolar.
- SEP. (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación primaria*, México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of Effective Teaching*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentinos.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL, Documento de trabajo No.31, pp.1–40. Consultado en agosto de 2005 en <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>
- Wolfe, R. y Gould, W. (1998). An approximate likelihood-ratio test for ordinal response models. *Stata Technical Bulletin Reprints*. (7), 199-204.



ANEXOS



Anexo I

Al inicio de este anexo se presenta una breve explicación de la metodología de Análisis de Componentes Principales y del Análisis Factorial, que se usaron para crear distintos índices. Después se presentan también los pasos seguidos y principales resultados obtenidos al calcular los índices de prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, valoración de las condiciones del aula, satisfacción docente y clima escolar.

Análisis de Componentes Principales

El Análisis de Componentes Principales¹ (ACP) es una técnica de estadística multivariada que se utiliza para simplificar la descripción de un conjunto de variables relacionadas.

Podemos resumir dicha técnica como un procedimiento mediante el cual se transforma un conjunto de variables correlacionadas en un nuevo conjunto de variables no correlacionadas. A estas nuevas variables se les llama *componentes principales*. Cada componente principal es una combinación lineal de las variables originales, es decir, es el resultado de multiplicar cada variable original por una cierta constante y después sumar dichos productos.

La forma de medir la cantidad de información que proporciona un componente principal es a través de su varianza, de modo que al componente principal con mayor varianza se le denomina *primer componente principal*, al que tiene mayor varianza de entre los restantes

se le llama *segundo componente principal*, y así sucesivamente. Se puede obtener tantos componentes principales como variables se tenían originalmente.

La posibilidad de calcular los componentes principales a partir de un conjunto de variables de modo que cada uno acumule la mayor varianza posible cada vez, se basa en la suposición de que dichas variables originales siguen una distribución normal multivariada.

Los componentes principales permiten reducir la dimensionalidad de un problema al ser suficientes unos pocos de ellos para acumular casi el ciento por ciento de la varianza de las variables originales. Así en vez de describir un problema en términos de veinte variables, se puede proporcionar casi la misma información con apenas unos pocos componentes principales, por ejemplo, uno o dos.

Para la elaboración de los índices que se presentan abajo se utilizó la técnica de Análisis de Componentes Principales. Considerando que este procedimiento podría producir estimaciones sesgadas por haberse recogido la información en una muestra compleja donde las unidades de muestreo de distintos estratos tienen pesos muestrales diferentes, en el cálculo de los valores propios de la matriz de correlaciones de las variables, se realizó análisis por separado para cada una de las modalidades Urbana Privada, Urbana Pública, Rural Pública y Educación Indígena, aplicando los pesos muestrales (que son iguales para todas las escuelas del mismo estrato). Luego se repitió estos cálculos para la muestra con todos los estratos usando el peso muestral –que es diferente para las escuelas de los distintos estratos– bajo el supuesto de que

¹En esta breve explicación se sigue muy de cerca el planteamiento de Afifi, A. A. & Clark, V.(1997). *Computer aided multivariate analysis*. Estados Unidos de América: Chapman & Hall / CRC.; pp. 330-331

se trataba de una muestra aleatoria simple, ya que no hay aplicaciones computacionales disponibles para calcular componentes principales con muestras complejas.

Una vez que se obtuvo el resultado de los análisis recién descritos, se calculó el índice de correlación de Pearson para cada par de componentes principales –por estrato y de toda la muestra– lo cual produjo valores de aproximadamente 0.99. Esto sugiere que no existe sesgo en la estimación, dado que se calcularon los índices para cada estrato por separado, donde todas las unidades tenían el mismo peso muestral, y el resultado se distribuyó de forma prácticamente idéntica cuando se calculó el índice para todos los estratos. En todos los análisis de componentes principales o factores que se reportan en este documento, los cálculos se realizaron con todos los individuos de la muestra y se utilizó el peso muestral de cada caso.

Análisis de Factores

El Análisis de Factores² (AF) es una técnica estadística multivariable que puede utilizarse para resumir un conjunto de datos (AF descriptivo), o bien para verificar la hipótesis de que un conjunto de datos tiene una cierta estructura definida por un grupo particular de factores (AF confirmatorio).

En su versión descriptiva, el AF supone que existen ciertas variables, llamadas factores comunes, que no son susceptibles, o al menos, son muy complicadas de medir. Dada esta situación, la investigación se realiza sobre una cierta cantidad de variables de fácil medición que esté relacionada con cada uno de los factores, de modo que dichas variables proporcionen una forma indirecta de medir los factores de interés.

Dado un conjunto de variables, el análisis de factores descriptivo busca explicar la forma en que se relaciona cada una de ellas con los distintos factores. El AF busca expresar las variables originales como un conjunto de combinaciones lineales de los factores comunes. Con el fin de obtener factores que sean de fácil interpretación en el contexto de la investigación, idealmente se desea tener unos pocos factores y que cada variable esté relacionada a lo más con uno de ellos.

A los coeficientes de los factores comunes en las combinaciones lineales mencionadas se les llama *cargas* de los factores. Para cada variable, la parte de la varianza debida a los factores comunes se llama *comunalidad*. La estimación de estos dos conjuntos de valores es el tema central en el AF. Existen distintos procedimientos para calcular las cargas y las comunalidades, y a la solución que proporcionan estos procedimientos se le llama *extracción inicial de los factores*. Uno de los procedimientos para la extracción inicial es el Análisis de Componentes Principales.

Generalmente, la solución obtenida de la extracción inicial no es de fácil interpretación, ya sea porque alguno de los factores resulta relacionado con todas o la mayoría de las variables o bien porque alguna de las variables está relacionada con más de un factor. Para facilitar la interpretación de los factores resultantes de la extracción inicial, se puede recurrir a una *rotación de los factores*, la cual consigue, idealmente, que solamente algunas de las cargas sean muy grandes (cercasas a ± 1) mientras que el resto tenga valores cercanos a cero.

Existen dos tipos generales de rotación: ortogonal y oblicua. Una rotación ortogonal conserva los factores rotados como no correlacionados entre sí, aunque puede aún mantener la desventaja de estar correlacionado con muchas variables. Por otro lado, una rotación oblicua no mantiene la ortogonalidad de los factores, pero hace la interpretación más sencilla.

² Ídem, pp. 356-370 y Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 4-12.



lla al hacer cero casi todas las cargas del factor. El tipo de rotación más utilizado es la rotación ortogonal Varimax, en el cual se maximiza la suma de las varianzas de los cuadrados de las cargas de los factores, dentro de cada factor.

El método de normalización de Kaiser ajusta las cargas de los factores dividiéndolas por la comunalidad de la variable correspondiente, con lo cual se evita que las variables con comunalidades altas tengan gran influencia en la solución final.

Índices de prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora

Las prácticas de comprensión lectora se refieren a las actividades realizadas por los docentes con el fin de facilitar en sus alumnos el desarrollo de habilidades para la lectura. Para sintetizar las prácticas docentes para la comprensión lectora se desarrollaron los siguientes índices:

- a) Índice de prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora de primer grado
- b) Índice de prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora de cuarto y quinto grados

A. Índice de prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora de primer grado

Este indicador se construyó a partir del tiempo semanal que los docentes organizan las siguientes actividades para sus alumnos:

1. Aprendizaje de las convenciones de la escritura (correspondencia sonoro-gráfica, uso de mayúsculas y minúsculas)
2. Lectura grupal del libro de texto
3. Lectura individual de libros de la biblioteca del aula
4. Producción de textos individuales
5. Producción de textos colectivos
6. Escritura de letras, sílabas, palabras, frases o textos que dicta el docente
7. Escritura de textos según sus habilidades (usando formas de escritura convencional o no convencional)
8. Ejercicios de identificación, copia, completamiento o reordenamiento de letras, sílabas, palabras, frases o textos
9. Lectura individual en silencio del libro de texto
10. Contestar cuestionarios para identificar información explícita del texto
11. Copiar algunas partes del texto que contengan la información más importante
12. Discutir en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído
13. Hacer preguntas al título al empezar la lectura
14. Corroborar sus predicciones a partir del contenido del texto
15. Leer con un propósito definido
16. Elaborar preguntas solamente después de que han leído el texto
17. Identificar los personajes principales y secundarios en un texto literario
18. Identificar la idea principal en un texto informativo
19. Elaborar cambios en la trama de un texto literario
20. Comentar sobre un texto informativo
21. Comparar textos por formato o género
22. Confirmar el significado de las palabras
23. Pido a los alumnos que lean en voz alta
24. Aplico una prueba escrita (tipo cuestionario o resumen) después de que los alumnos leen en silencio
25. Hago preguntas orales sobre el contenido literal del texto que los alumnos han leído en silencio
26. Mientras leo en voz alta, y los alumnos leen en silencio, detengo la lectura para preguntarles
27. Recupero evidencias escritas de la lectura que realizan los alumnos. Por ejemplo, una comparación, un relato

28. Verifico la velocidad de lectura en silencio de los alumnos.

El índice se construyó a partir de tres subconjuntos del conjunto anterior de variables, correspondientes a Prácticas comprensivas de lectura, Desarrollo de estrategias comprensivas para lectura y Prácticas de evaluación procedimental.

Prácticas comprensivas de lectura

Para la obtención de este índice se utilizó la siguiente lista de variables:

- 1 Aprendizaje de las convenciones de la escritura (correspondencia sonoro-gráfica, uso de mayúsculas y minúsculas)
- 2 Lectura grupal del libro de texto
- 3 Lectura individual de libros de la Biblioteca del Aula
- 4 Producción de textos individuales

- 5 Producción de textos colectivos
- 6 Escritura de letras, sílabas, palabras, frases o textos que dicta el docente
- 7 Escritura de textos según sus habilidades (usando formas de escritura convencional o no convencional)
- 8 Ejercicios de identificación, copia, completamiento o reordenamiento de letras, sílabas, palabras, frases o textos
- 9 Lectura individual en silencio del libro de texto
- 10 Contestar cuestionarios para identificar información explícita del texto
- 11 Copiar algunas partes del texto que contengan la información más importante
- 12 Discutir en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído

Como podemos observar en la tabla A.I.1, el primer factor explica casi el 52 por ciento de la varianza de las 12 variables consideradas.

TABLA A.I.1. VARIANZA TOTAL EXPLICADA. PRÁCTICAS COMPRENSIVAS DE LECTURA

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.193	51.610	51.610	6.193	51.610	51.610
2	.989	8.242	59.852			
3	.882	7.346	67.198			
4	.694	5.781	72.979			
5	.570	4.751	77.730			
6	.528	4.397	82.127			
7	.461	3.841	85.968			
8	.416	3.470	89.438			
9	.365	3.042	92.480			
10	.318	2.649	95.129			
11	.295	2.455	97.584			
12	.290	2.416	100.000			



Como se puede notar en la tabla A.I.2, este factor tiene asociados pesos positivos con las prácticas de comprensión lectora que se puede clasificar como comprensivas de entre las doce consideradas, mientras que a las prácticas procedimentales, este factor les asigna pesos negativos; por tanto, resulta de utilidad para distinguir entre prácticas comprensivas y procedimentales para lectura.

Desarrollo de estrategias comprensivas para lectura

Para la generación de este índice se usaron las siguientes variables:

- 13 Hacer preguntas al título al empezar la lectura

- 14 Corroborar sus predicciones a partir del contenido del texto
- 16 Elaborar preguntas solamente después de que han leído el texto
- 17 Identificar los personajes principales y secundarios en un texto literario
- 18 Identificar la idea principal en un texto informativo
- 19 Elaborar cambios en la trama de un texto literario
- 20 Comentar sobre un texto informativo
- 21 Comparar textos por formato o género
- 22 Confirmar el significado de las palabras

El primer factor, extraído mediante componentes principales concentra el cuarenta por ciento de la variación de las nueve variables involucradas, como se aprecia en la tabla A.I.3.

TABLA A.I.2. MATRIZ DE COMPONENTES. PRÁCTICAS COMPENSIVAS DE LECTURA

No.	Variable	Primer factor
1	Aprendizaje de las convenciones de la escritura (correspondencia sonoro-gráfica, uso de mayúsculas y minúsculas)	-.633
2	Lectura grupal del libro de texto	-.750
3	Lectura individual de libros de la Biblioteca del Aula	.606
4	Producción de textos individuales	.747
5	Producción de textos colectivos	.678
6	Escritura de letras, sílabas, palabras, frases o textos que dicta el docente	-.796
7	Escritura de textos según sus habilidades (usando formas de escritura convencional o no convencional)	.810
8	Ejercicios de identificación, copia, completamiento o reordenamiento de letras, sílabas, palabras, frases o textos	.765
9	Lectura individual en silencio del libro de texto	.762
10	Contestar cuestionarios para identificar información explícita del texto	-.659
11	Copiar algunas partes del texto que contengan la información más importante	-.625
12	Discutir en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído	.752

TABLA A.I.3. VARIANZA TOTAL EXPLICADA. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COMPRENSIVAS PARA LECTURA

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.617	40.194	40.194	3.617	40.194	40.194
2	1.075	11.945	52.138			
3	.937	10.408	62.546			
4	.801	8.898	71.444			
5	.639	7.095	78.538			
6	.581	6.454	84.992			
7	.510	5.669	90.661			
8	.449	4.991	95.652			
9	.391	4.348	100.000			

TABLA A.I.4. MATRIZ DE COMPONENTES. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COMPRENSIVAS PARA LECTURA

No.	Variable	Primer Factor
13	Hacer preguntas al título al empezar la lectura	.606
14	Corroborar sus predicciones a partir del contenido del texto	.607
16	Elaborar preguntas solamente después de que han leído el texto	-.414
17	Identificar los personajes principales y secundarios en un texto literario	.663
18	Identificar la idea principal en un texto informativo	.699
19	Elaborar cambios en la trama de un texto literario	.675
20	Comentar sobre un texto informativo	.675
21	Comparar textos por formato o género	.632
22	Confirmar el significado de las palabras	.687

En la tabla A.I.4 se observa que este factor asocia pesos positivos a estrategias para lectura que pueden considerarse de tipo comprensivo en contraste con las de tipo procedimental.

Prácticas de evaluación tradicional

Se tomó en cuenta las variables siguientes:

- 23 Pido a los alumnos que lean en voz alta

- 24 Aplico una prueba escrita (tipo cuestionario o resumen) después de que los alumnos leen en silencio
- 25 Hago preguntas orales sobre el contenido literal del texto que los alumnos han leído en silencio
- 26 Mientras leo en voz alta, y los alumnos leen en silencio, detengo la lectura para preguntarles



- 27 Recupero evidencias escritas de la lectura que realizan los alumnos; por ejemplo, una comparación, un relato, etcétera.
- 28 Verifico la velocidad de lectura en silencio de los alumnos

Se aplicó el método de Análisis Factorial para obtener dos factores por el método de componentes principales. Posteriormente la solución inicial se rotó utilizando Varimax

y Kaiser. Los dos factores obtenidos explican el 54 por ciento de la variación en las variables utilizadas, como lo muestra la tabla A.I.5.

En la tabla A.I.6 se puede observar que ambos factores representan un contraste entre variables que indican prácticas de evaluación procedimental y variables que implican una evaluación comprensiva.

TABLA A.I.5. VARIANZA TOTAL EXPLICADA. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN TRADICIONAL

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.204	36.738	36.738	2.204	36.738	36.738	1.669	27.816	27.816
2	1.064	17.736	54.474	1.064	17.736	54.474	1.599	26.658	54.474
3	.816	13.595	68.069						
4	.716	11.932	80.001						
5	.621	10.347	90.348						
6	.579	9.652	100.000						

**TABLA A.I.6. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS.
PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL**

No.	Variable	Factor	
		1	2
23	Pido a los alumnos que lean en voz alta	.621	-.264
24	Aplico una prueba escrita (tipo cuestionario o resumen) después de que los alumnos lean en silencio	.762	-.055
25	Hago preguntas orales sobre el contenido literal del texto que los alumnos han leído en silencio	.219	-.671
26	Mientras leo en voz alta, y los alumnos leen en silencio, detengo la lectura para preguntarles	.051	.822
27	Recupero evidencias escritas de la lectura que realizan los alumnos; por ejemplo, una comparación, un relato, etcétera	-.277	.623
28	Verifico la velocidad de lectura en silencio de los alumnos	-.759	.112

Puntaje de índice de prácticas

Con base en los tres análisis anteriores, se construyó un nuevo factor al que se denominó puntaje de índice de prácticas comprensivas.

1. Los alumnos leen en silencio sus libros de texto mientras yo leo en voz alta
2. Leen a coro la lección del libro de texto
3. Leen por turnos la lección del libro de texto

TABLA A.I.7. VARIANZA TOTAL EXPLICADA. PRÁCTICAS COMPENSIVAS

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1.639	54.644	54.644	1.639	54.644	54.644
2	.860	28.670	83.313			
3	.501	16.687	100.000			

Tal como lo muestra la tabla A.I.7, este puntaje explica el 55 por ciento de la varianza de los tres factores de primera fase. Además, dados los pesos del factor de segunda fase se puede ver que este es un contraste entre estrategias y prácticas comprensivas y evaluación procedimental.

TABLA A.I.8. MATRIZ DE COMPONENTES. PRÁCTICAS COMPENSIVAS

Factor de primera fase	Primer factor de segunda fase
Estrategias comprensivas de lectura	.836
Prácticas comprensivas de lectura	.558
Evaluación procedimental	-.794

B. Índice de prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora de cuarto y quinto grados

Este indicador se construyó a partir del tiempo semanal con que los docentes recurren a las siguientes actividades:

4. Leen de manera individual en silencio la lección del libro de texto
5. Leen los libros de la Biblioteca del Aula cuando terminan alguna actividad
6. Leen en parejas
7. Leen los libros de la Biblioteca del Aula cuando me ausento del salón
8. Producen textos individuales
9. Producen textos colectivos
10. Llevan a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta
11. Llevan a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio
12. Escriben textos que dicta el docente
13. Aprenden las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales)
14. Contestan cuestionarios para identificar información explícita del texto
15. Copian algunas partes del texto que contengan la información más importante
16. Discuten en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído.

Las opciones de respuesta para estas variables fueron: *Menos de una hora, Entre una y dos horas, Entre dos y tres horas, Entre tres y cuatro horas, Más de cuatro horas.*



Para la obtención de este índice se llevó a cabo un análisis de componentes principales del cual se obtuvo que el primer componente

permite explicar el 46 por ciento de la varianza total de las variables involucradas, tal como se puede apreciar en la tabla A.I.9.

TABLA A.I.9. VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.356	45.975	45.975	7.356	45.975	45.975
2	1.295	8.094	54.069			
3	1.077	6.730	60.799			
4	.969	6.059	66.858			
5	.787	4.916	71.773			
6	.594	3.711	75.484			
7	.541	3.381	78.865			
8	.513	3.207	82.072			
9	.491	3.067	85.140			
10	.420	2.628	87.767			
11	.391	2.444	90.211			
12	.363	2.266	92.478			
13	.348	2.176	94.654			
14	.313	1.956	96.610			
15	.297	1.855	98.464			
16	.246	1.536	100.000			

TABLA A.I.10. MATRIZ DE PESOS DEL PRIMER COMPONENTE PRINCIPAL

Variable	Peso del primer componente principal
1	.694
2	.605
3	.735
4	-.722
5	-.708
6	-.651
7	-.519
8	-.679
9	-.664
10	.649
11	-.668
12	.668
13	.725
14	.737
15	.668
16	-.723

En la tabla A.I.10 se puede observar que el primer componente principal es un contraste entre las variables del Conjunto A, aquellas con pesos negativos, y el Conjunto B, las variables con pesos positivos, es decir:

Conjunto A

- Los alumnos leen en silencio sus libros de texto mientras yo leo en voz alta
- Leen a coro la lección del libro de texto
- Leen por turnos la lección del libro de texto
- Llevan a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta
- Escriben los textos que dicta el docente
- Aprenden las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales)
- Contestan cuestionarios para identificar información explícita del texto
- Copian algunas partes del texto que contengan la información más importante

Conjunto B

- Leen de manera individual y en silencio la lección del libro de texto
- Leen los libros de la Biblioteca de Aula cuando terminan alguna actividad
- Leen en parejas
- Leen los libros de la Biblioteca de Aula cuando me ausento del salón
- Producen textos individuales
- Producen textos colectivos
- Discuten en grupos pequeños aspectos del texto leído

Consultando el Capítulo 2 del documento principal de este estudio se puede ver que las prácticas docentes que corresponden a las variables del Conjunto A están identificadas como procedimentales, mientras que las del

Conjunto B, como comprensivas. Esto implica que el primer componente principal permite distinguir los profesores que son muy proclives a utilizar prácticas procedimentales, de los que son más dados a utilizar prácticas comprensivas.

Índice de valoración de las condiciones de aula

Para poder representar la satisfacción que reportan los docentes con respecto a las condiciones en que se encuentran las aulas en donde se imparten clase, se tomaron en cuenta las siguientes variables:

1. El pizarrón o pintarrón está en buen estado
2. El tamaño del salón de clase es idóneo para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje
3. La condición auditiva es adecuada (el salón está libre de ruidos exteriores)
4. La temperatura es adecuada
5. El mobiliario es suficiente (pupitres, mesas, sillas, etcétera), en relación al número de alumnos en el grupo
6. Las puertas y ventanas están en buen estado

Los profesores calificaron su grado de concordancia con las afirmaciones en la escala formada por los valores *Totalmente de acuerdo*, *De acuerdo*, *En desacuerdo*, *Totalmente en desacuerdo*.

A partir de las respuestas a estas variables se obtuvo un índice mediante análisis de componentes principales. La tabla A.I.11 muestra que el primer componente principal explica el 44 por ciento de la variabilidad en las seis características consideradas, básicamente en forma de promedio de aquellas –ya que las variables tienen cargas factoriales muy similares como lo reporta la tabla A.I.12.

TABLA A.I.11. VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR EL PRIMER COMPONENTE PRINCIPAL DE VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES DE AULA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.613	43.544	43.544	2.613	43.544	43.544
2	.995	16.576	60.119			
3	.656	10.937	71.056			
4	.653	10.886	81.942			
5	.559	9.322	91.264			
6	.524	8.736	100.000			

TABLA A.I.12. MATRIZ DE COMPONENTES

Variable	Primer componente principal
El pizarrón o pintarrón está en buen estado	.618
El tamaño del salón de clase es idóneo para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje	.706
La condición auditiva es adecuada (el salón está libre de ruidos exteriores)	.660
La temperatura es adecuada	.621
El mobiliario es suficiente (pupitres, mesas, sillas, etcetera), en relación al número de alumnos en el grupo	.629
Las puertas y ventanas están en buen estado	.718

Con base en lo dicho el índice se dividió a los docentes en quintiles, donde el quintil uno corresponde a una valoración muy desfavorable y el quintil cinco representa una valoración muy favorable.

Índices de satisfacción docente

Para poder expresar la valoración que hacen los docentes de su satisfacción con respecto a las condiciones laborales en que se desenvuelven se calculó un par de indicadores:

- A) Índice de satisfacción con la escuela y el sistema
- B) Índice de satisfacción en el aula

A. Índice de satisfacción con la escuela y el sistema

Este indicador se construyó a partir de la medición mediante cuestionario del grado de acuerdo reportado por los docentes con respecto a las siguientes afirmaciones:

- Recibo todo el apoyo que necesito para atender a la diversidad de alumnos que hay en mi salón (sobresalientes, necesidades especiales, entre otras.)
- Estoy satisfecho con mi salario
- Los materiales con los que cuento en el aula satisfacen mis necesidades

Estas tres variables se midieron en una escala de Likert con las opciones de respuesta: *Totalmente en desacuerdo*, *En desacuerdo*, *De acuerdo* y *Totalmente de Acuerdo*.

Se realizó un análisis de componentes principales con el fin de explicar las respuestas en cuestión de los docentes con un número reducido de variables. El primer componente principal explica el 54 por ciento de la varianza total (ver tabla A.I.13) y dado que los pesos que asigna a las variables son muy similares entre sí, por lo que podría considerarse un promedio de estas, como se aprecia en la tabla A.I.14. Se calculó el valor de tal componente para cada elemento de la muestra y se utilizó dicho puntaje para separar a los docentes en categorías correspondientes a los quintiles y que van de *Muy insatisfecho* a *Muy satisfecho*.

B. Índice de satisfacción en el aula

Este índice se obtuvo a partir de lo medido en el cuestionario de docentes sobre el grado de afinidad que los profesores reportaron tener con las siguientes afirmaciones:

- Me siento a disgusto con la relación que llevo con mis alumnos
- Las características personales de los alumnos hacen pesado mi trabajo
- Pienso que es una pérdida de tiempo hacer mi mejor esfuerzo

Las opciones de respuesta para estas variables, al igual que para las mencionadas en la sección anterior, fueron: *Totalmente en desacuerdo*, *En desacuerdo*, *De acuerdo*, *Totalmente de Acuerdo*.

TABLA A.I.13. VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR EL PRIMER COMPONENTE PRINCIPAL DE SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA Y EL SISTEMA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1.620	53.987	53.987	1.620	53.987	53.987
2	.776	25.883	79.870			
3	.604	20.130	100.000			

TABLA A.I.14. MATRIZ DE PESOS DEL PRIMER COMPONENTE PRINCIPAL DE SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA Y EL SISTEMA

Variable	Primer componente principal
Recibo todo el apoyo que necesito para atender a la diversidad de alumnos que hay en mi salón (sobresalientes, necesidades especiales, etcetera.)	.769
Estoy satisfecho con mi salario	.655
Los materiales con los que cuento en el aula satisfacen mis necesidades	.774



Para la obtención de este índice también se llevó a cabo un análisis de componentes principales. De ello se obtuvo que la primera de estas combinaciones lineales permite explicar el 59 por ciento de la varianza y también es básicamente un promedio de las tres

variables, como se ve en las tablas A.I.15 y A.I.16. Con los valores de este componente para los individuos de la muestra se elaboró un índice que se dividió en quintiles los cuales definen las categorías *Muy insatisfecho* a *Muy satisfecho*.

TABLA A.I.15. VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR EL PRIMER COMPONENTE PRINCIPAL DE SATISFACCIÓN EN EL AULA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1.770	59.014	59.014	1.770	59.014	59.014
2	.653	21.782	80.796			
3	.576	19.204	100.000			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

TABLA A.I.16. MATRIZ DE PESOS DEL PRIMER COMPONENTE PRINCIPAL DE SATISFACCIÓN EN EL AULA

	Primer componente principal
Me siento a disgusto con la relación que llevo con mis alumnos	.743
Las características personales de los alumnos hacen pesado mi trabajo	.788
Pienso que es una pérdida de tiempo hacer mi mejor esfuerzo	.773

Índice de clima escolar

El clima escolar se refiere a las características del liderazgo del director con respecto a los profesores y la relación que establecen los docentes entre sí. En el estudio el clima escolar se midió a través de treinta reactivos que respondieron los docentes de 2°, 3° y 6° grados de escuelas no multigrado, a saber:

1. Los docentes de esta escuela hacemos nuestro trabajo con gusto
2. El director tiene mano dura para conducir la escuela
3. Las tareas rutinarias interfieren con nuestro trabajo
4. Los docentes conocemos el contexto familiar de nuestros compañeros de trabajo
5. Las responsabilidades por comisiones y/o comités dentro de la escuela son excesivas
6. Los docentes disfrutamos de convivir durante la jornada escolar
7. El llenado de formatos (papeleo) es una carga para mi trabajo
8. Los docentes estamos orgullosos de nuestra escuela
9. Los docentes de nuevo ingreso son aceptados rápidamente por nosotros
10. Los docentes somos sobrecargados con tareas inútiles
11. Los docentes nos apoyamos fuertemente unos a otros
12. Los docentes respetamos las habilidades profesionales de nuestros colegas de esta escuela
13. En esta escuela los docentes nos ayudamos unos a otros
14. El director escucha y acepta las sugerencias de los docentes
15. El director organiza el trabajo de los docentes
16. En esta escuela se ejerce presión grupal sobre los docentes que no están de acuerdo con la mayoría
17. El director explica sus razones cuando critica a los maestros
18. Todos los docentes de esta escuela convivimos entre nosotros
19. El director verifica la hora en que entran los docentes cada mañana
20. En esta escuela una minoría de docentes se opone a la opinión de la mayoría de los profesores
21. Los docentes invitamos a nuestros compañeros a convivir en casa
22. El director hace todo lo posible para ayudarnos a los docentes
23. Nuestras reuniones colegiadas son poco productivas
24. El director trata a los docentes como iguales
25. El director corrige los errores de los docentes
26. Los docentes se ponen nerviosos cuando hablan frente a sus colegas en las reuniones colegiadas de la escuela
27. El director observa de cerca las actividades de clase
28. El director revisa los planes de clases
29. El director hace todo lo posible para mostrar el aprecio que tiene por los docentes
30. El director supervisa todo lo que hacen los docentes

Para la obtención del indicador de clima escolar se aplicó la técnica de Análisis Factorial en dos etapas³. En la primera de ellas, se ejecutó un análisis factorial sobre los valores promediados de las respuestas de los docentes por escuela. Se usó extracción inicial mediante componentes principales y posteriormente se aplicó una rotación Varimax con Kaiser.

³Se siguió la metodología planteada al efecto en Hoy, W., Tarter, C. & Kottkamp, R. (2000). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Consultado el 15 de enero de 2006 en: http://www.co.eohio-state.edu/whoy/on-line%20books_4.htm#O

**TABLA A.I.17. VARIANZA TOTAL EXPLICADA. ANÁLISIS DE FACTORES DE CLIMA ESCOLAR**

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10.374	34.581	34.581	10.374	34.581	34.581	3.846	12.821	12.821
2	2.257	7.522	42.104	2.257	7.522	42.104	3.744	12.482	25.303
3	2.137	7.123	49.227	2.137	7.123	49.227	3.311	11.035	36.338
4	1.621	5.403	54.630	1.621	5.403	54.630	2.645	8.816	45.154
5	1.172	3.905	58.535	1.172	3.905	58.535	2.529	8.429	53.583
6	.959	3.196	61.731	.959	3.196	61.731	2.444	8.148	61.731
7	.901	3.002	64.733						
8	.808	2.694	67.427						
9	.772	2.574	70.001						
10	.708	2.361	72.362						
11	.683	2.278	74.640						
12	.638	2.126	76.766						
13	.633	2.110	78.876						
14	.566	1.888	80.764						
15	.526	1.755	82.518						
16	.513	1.709	84.227						
17	.505	1.684	85.911						
18	.487	1.623	87.534						
19	.456	1.519	89.053						
20	.425	1.418	90.471						
21	.392	1.305	91.776						
22	.380	1.267	93.043						
23	.333	1.110	94.153						
24	.320	1.068	95.221						
25	.302	1.007	96.228						
26	.280	.933	97.160						
27	.243	.810	97.970						
28	.233	.777	98.747						
29	.198	.661	99.408						
30	.178	.592	100.000						

De este procedimiento se obtuvieron seis factores que explican el 61 por ciento de la varianza de las treinta variables (ver tabla A.I.17). Se calculó para cada caso en la muestra su pun-

taje en estas combinaciones lineales, el cual se trasladó y reescaló para que tuviera un promedio de quinientos puntos y una desviación estándar de cien puntos.

**TABLA A.I.18. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS (VARIMAX CON KAISER)**

No.	Variable	Factor					
		1	2	3	4	5	6
14	El director escucha y acepta las sugerencias de los docentes	.797	.138	.213	-.139	.140	.142
17	El director explica sus razones cuando critica a los maestros	.552	.362	.157	-.241	.104	.024
22	El director hace todo lo posible por ayudarnos a los docentes	.731	.364	.187	-.170	.181	.194
25	El director trata a los docentes como iguales	.751	.066	.201	-.117	.104	.283
29	El director hace todo lo posible por demostrar el aprecio que tiene por los docentes	.789	.267	.201	-.050	.187	.127
2	El director tiene mano dura para conducir la escuela	-.296	.664	.103	-.068	.015	.131
15	El director organiza el trabajo de los docentes	.409	.586	.069	-.100	-.032	.147
19	El director verifica la hora en que entran los docentes cada mañana	.174	.574	.143	.024	.171	.073
26	El director corrige los errores de los docentes	.158	.727	.181	-.219	.030	.065
27	El director observa de cerca las actividades de clase	.427	.604	.212	-.124	.161	.035
28	El director revisa los planes de clases	.251	.600	-.014	.052	.284	.073
30	El director revisa todo lo que hacen los docentes	.287	.730	.068	-.042	.151	.193
3	Las tareas rutinarias interfieren con nuestro trabajo	-.133	-.024	-.033	.650	-.075	-.181
5	Las responsabilidades por comisiones y/o comités dentro de la escuela son excesivas	-.134	-.016	-.008	.749	-.011	-.177
7	El llenado de formatos (papeleo) es una carga para mi trabajo	.012	-.133	-.083	.810	-.022	.036
10	Los docentes somos sobrecargados de tareas inútiles	-.163	-.099	-.113	.787	-.190	-.064



... CONTINUACIÓN DE LA TABLA A.I.18

No.	Variable	Factor					
		1	2	3	4	5	6
1	Los docentes de esta escuela hacemos nuestro trabajo con gusto	.194	.212	.328	-.127	.589	.295
8	Los docentes estamos orgullosos de nuestra escuela	.199	.315	.171	-.068	.708	-.006
9	Los docentes de nuevo ingreso son aceptados rápidamente por nosotros	.102	.012	.142	-.139	.726	.273
12	Los docentes respetamos las habilidades profesionales de nuestros colegas de esta escuela	.112	.202	.419	-.117	.582	.319
13	En esta escuela los docentes nos ayudamos unos a otros	.237	.233	.596	-.071	.279	.345
4	Los docentes conocemos el contexto familiar de nuestros compañeros de trabajo	.098	.059	.788	-.014	.011	.041
6	Los docentes disfrutamos de convivir durante la jornada escolar	.214	.139	.553	-.042	.310	.219
11	Los docentes nos apoyamos fuertemente unos a otros	.202	.200	.625	-.059	.414	.315
18	Todos los docentes de la escuela convivimos entre nosotros	.309	.119	.619	-.075	.234	.346
21	Los docentes invitamos a nuestros compañeros a convivir en casa	.106	.097	.696	-.111	.090	.015
16	En esta escuela se ejerce presión grupal sobre los docentes que no están de acuerdo con la mayoría	-.248	-.027	-.125	.047	-.174	-.667
20	En esta escuela una minoría de docentes se opone a la opinión de la mayoría de los profesores	-.135	-.200	-.280	.003	-.174	-.657
23	Nuestras reuniones colegiadas son poco productivas	-.215	-.286	-.033	.218	-.166	-.519
24	Los docentes se ponen nerviosos cuando hablan frente a sus colegas en las reuniones colegiadas de la escuela	-.013	-.088	-.131	.218	-.074	-.576

De la tabla A.I.18, observamos que la relación entre las variables y los factores es la siguiente:

Con el factor 1, denominado Apoyo del director a los docentes, están relacionadas las variables:

- 14 El director escucha y acepta las sugerencias de los docentes
- 17 El director explica sus razones cuando critica a los maestros
- 22 El director hace todo lo posible por ayudarnos a los docentes
- 25 El director trata a los docentes como iguales
- 29 El director hace todo lo posible por demostrar el aprecio que tiene por los docentes

Con el factor 2, (*Liderazgo directivo del director*):

- 2 El director tiene mano dura para conducir la escuela
- 15 El director organiza el trabajo de los docentes
- 19 El director verifica la hora en que entran los docentes cada mañana
- 26 El director corrige los errores de los docentes
- 27 El director observa de cerca las actividades de clase
- 28 El director revisa los planes de clases
- 30 El director revisa todo lo que hacen los docentes

Con el factor 3, (*Clima íntimo entre docentes*):

- 13 En esta escuela los docentes nos ayudamos unos a otros
- 4 Los docentes conocemos el contexto familiar de nuestros compañeros de trabajo
- 6 Los docentes disfrutamos de convivir durante la jornada escolar
- 11 Los docentes nos apoyamos fuertemente unos a otros
- 18 Todos los docentes de la escuela convivimos entre nosotros

- 21 Los docentes invitamos a nuestros compañeros a convivir en casa

Con el factor 4, (*Liderazgo restrictivo*):

- 3 Las tareas rutinarias interfieren con nuestro trabajo
- 5 Las responsabilidades por comisiones y/o comités dentro de la escuela son excesivas
- 7 El llenado de formatos (papeleo) es una carga para mi trabajo
- 10 Los docentes somos sobrecargados de tareas inútiles

Con el factor 5, (*Trabajo colegial entre los docentes*):

- 1 Los docentes de esta escuela hacemos nuestro trabajo con gusto
- 8 Los docentes estamos orgullosos de nuestra escuela
- 9 Los docentes de nuevo ingreso son aceptados rápidamente por nosotros
- 12 Los docentes respetamos las habilidades profesionales de nuestros colegas de esta escuela

Con el factor 6, (*Clima no comprometido entre docentes*):

- 16 En esta escuela se ejerce presión grupal sobre los docentes que no están de acuerdo con la mayoría
- 20 En esta escuela una minoría de docentes se opone a la opinión de la mayoría de los profesores
- 23 Nuestras reuniones colegiadas son poco productivas
- 24 Los docentes se ponen nerviosos cuando hablan frente a sus colegas en las reuniones colegiadas de la escuela

Una vez que se obtuvo lo anterior, se aplicó un segundo análisis de factores, ahora tomando como variables los seis factores recién mencionados. Se utilizó el método de componentes principales para la extracción inicial y dicha solución se rotó usando Varimax con Kaiser.

TABLA A.I.19. VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR EL SEGUNDO ANÁLISIS FACTORIAL

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.230	53.837	53.837	3.230	53.837	53.837	3.089	51.486	51.486
2	.924	15.394	69.231	.924	15.394	69.231	1.065	17.745	69.231
3	.725	12.083	81.314						
4	.492	8.197	89.511						
5	.388	6.465	95.976						
6	.241	4.024	100.000						

TABLA A.I.20. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS (VARIMAX CON KAISER) PARA EL SEGUNDO ANÁLISIS FACTORIAL

Factor de primera fase	Factor de segunda fase	
	1	2
Apoyo del director a los docentes	.779	-.183
Liderazgo directivo del director	.722	.000
Liderazgo restrictivo	-.118	.985
Trabajo colegial entre los docentes	.860	-.102
Clima íntimo entre docentes	.824	-.061
Clima no comprometido entre docentes	-.726	.216

Como se puede observar en la tabla A.I.19, los dos factores obtenidos en esta segunda etapa explican el 69 por ciento de la variabilidad en los factores de la primera etapa; el primero de los de segunda fase se relaciona de manera positiva con los factores iniciales *Apoyo del director a los docentes*, *Liderazgo directivo del director*, *Trabajo colegial entre los docentes* y *Clima íntimo entre docentes*; y de manera negativa con *Clima no comprometido entre docentes*. El segundo, se relaciona solamente con el factor *Liderazgo restrictivo*.

De esta manera, se utilizó el primer factor y se le trasladó y reescaló a fin de que tuviera un valor promedio de quinientos y una desviación estándar de cien. Para una mejor comprensión de los resultados, se dividió el valor alcanzado por las escuelas de la muestra de dicho puntaje en quintiles. Los quintiles van del número uno, que representa a las escuelas de clima muy cerrado, hasta el quintil número cinco, donde se ubican las escuelas con el clima más abierto.

Anexo II

II.A Modelo de regresión logística ordenada

La regresión logística ordenada fue el modelo utilizado para relacionar las prácticas con distintos factores explicativos. Se trata de un modelo que es una generalización de la regresión logística para variables dicotómicas. El modelo fue estimado utilizando la metodología de máxima verosimilitud (o ML, por sus siglas en inglés). Este método de regresión está diseñado para modelar variables categóricas cuyas alternativas pueden ser ordenadas jerárquicamente, como es el caso de la variable de este estudio, que asigna un valor numérico al tipo de prácticas docentes para la comprensión lectora que hemos tomado como ascendente desde prácticas de tipo procedimental hasta prácticas de tipo comprensivo.

Este modelo de regresión se derivó a partir de la estimación del valor de una variable latente, y^* , cuyo rango va de $-\infty$ a $+\infty$. El puntaje de esta variable se construye a partir de una relación lineal con las variables independientes y un conjunto de *límites* estimado para el propio modelo.

La probabilidad de que la práctica docente se pueda clasificar en la categoría c , dado el vector de variables independientes $\mathbf{x}$, depende de la siguiente ecuación,

$$\Pr(y_i = c \mid \mathbf{x}) = \Pr(\tau_{c-1} \leq y_i^* < \tau_c \mid \mathbf{x})$$

$$\text{donde } = \begin{cases} 1 = \text{Procedimental} \\ 2 = \text{Procedimental mixto} \\ 3 = \text{Comprensivo mixto} \\ 4 = \text{Comprensivo} \end{cases}$$

y los *límites* $\tau_{c1}, \tau_{c2}, \tau_{c3}$ son estimados en la regresión.

La probabilidad, por ejemplo, de que el profesor adopte prácticas docentes de comprensión lectora comprensivas, depende de la probabilidad que la función lineal, aunada al error, se encuentre entre los *límites* previamente estimados.

El modelo estructural será definido por el siguiente grupo de vectores para cada docente i :

$$Y_i^* = \alpha + \beta_1 \text{Mod_Estud} + \beta_2 \text{Carac_Pers} + \beta_3 \text{Cond_lab} + \beta_4 \text{Prep} + \beta_5 \text{Apoyo_Ac} + \beta_6 \text{Apoyo_Fis} + \beta_7 \text{Acervo} + \beta_8 \text{Habito} + \beta_9 \text{Organización} + \beta_{10} \text{Clima} + \varepsilon$$

Adicionalmente a los vectores de variables predictoras, en el modelo estructural, ε representa el error, que se asume sigue una distribución logística con media 0 y varianza $\pi^2/3$.

II.B Modelos estimados de regresión logística ordenada

TABLA A.II.1: RESULTADO DE MODELOS LOGÍSTICOS ORDENADOS PARA MEDIR LA PROBABILIDAD DE QUE EL DOCENTE ADOPTÉ PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE COMPRENSIVAS A PROCEDIMENTALES.

Variables	Modelo 1 (N=1357)	Modelo 2 (N=1296)	Modelo 3 (N=1309)
Panel A: Modalidad y característica de los estudiantes			
Escuela indígena	0.174	-0.175	-0.121
Escuela rural pública	0.069	-0.065	-0.091
Escuela urbana privada	0.492*	0.472*	0.747**
% de alumnos que hablan español	-0.001		
% de alumnos que hablan lengua indígena	-0.004		
% de alumnos que hablan lengua extranjera	0.004		
% de alumnos que no tiene libros	0.002		
% de alumnos que tienen entre uno y diez libros	0.005		
% de alumnos que tienen entre 11 y 20 libros	0.006		
% de alumnos que tienen más de veinte libros	0.007		
Panel B: Características personales del docente			
Mujer		0.118	
Edad: 26 a 30 años		0.045	0.034
Edad: 31 a 35 años		0.091	0.021
Edad: 36 a 40 años		0.208	0.024
Edad: 41 a 45 años		-0.218	-0.131
Edad: 46 a 50 años		-0.127	-0.139
Edad: 51 o más años		-0.591*	-0.526~
Panel C: Condiciones laborales			
Cuarto Grado			-0.037
Multigrado			0.067
Otro trabajo			-0.149
Estatus laboral: Interino ilimitado			-0.304
Estatus laboral: Interino limitado			0.092
Estatus laboral: Contrato por honorarios			-0.074
Índice de satisfacción docente en la escuela			-0.051
Índice de satisfacción docente en el aula			0.109
Número de Profesores			0.084
Corte 1	-0.653	-1.188	-1.093
Corte 2	0.447	-0.068	0.028
Corte 3	1.560	1.064	1.145
Wald chi2	17.78~	24.42**	36.06**
Pseudo R2	0.0037	0.0067	0.0086
AIC	3774.419	3595.053	3639.850
BIC	-5945.896	-5626.257	-5646.151

Significación estadística: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001



...CONTINUACIÓN DE TABLA A.II.1

Variables	Modelo 4 (N=1339)	Modelo 5 (N=1327)	Modelo 6 (N=1318)
Escuela indígena	-0.163	-0.129	-0.172
Escuela rural pública	-0.132	-0.117	-0.089
Escuela urbana privada	0.550**	0.553**	0.248
Edad: 26 a 30 años	0.225		
Edad: 31 a 35 años	0.323		
Edad: 36 a 40 años	0.320		
Edad: 41 a 45 años	0.141		
Edad: 46 a 50 años	0.166		
Edad: 51 o más años	-0.014		
Panel D: Preparación del docente			
Experiencia Docente: 1 año o menos	0.275	0.214	
Experiencia Docente: de dos a tres años	0.621~	0.534~	
Experiencia Docente: de cuatro a cinco años	-0.181	-0.258	
Experiencia Docente: de seis a diez años	0.048	0.057	
Experiencia Docente: de 11 a veinte años	0.030	0.067	
Experiencia Docente: 31 años o más	-0.377	-0.547	
Secundaria o Bachillerato		-0.308	
Licenciatura		0.087	
Especialidad		0.039	
Maestría o Doctorado		0.342	
Normal: No estudió Normal		-0.137	-0.334
Normal: plan de tres años vigente hasta 1969		0.003	-0.609*
Normal: plan de cuatro años vigente hasta 1984		-0.091	-0.332*
Normal: plan de licenciatura vigente de 1984 a 1996		-0.062	-0.198
Cursos de actualización: un curso		0.228	0.165
Cursos de actualización: dos cursos		0.166	0.148
Cursos de actualización: tres cursos		0.382	0.392
Cursos de actualización: cuatro cursos		0.500*	0.464~
Panel E: Apoyos académicos a la función docente			
Maestro de educación artística			0.818***
Maestro de computación			-0.393~
Acude al director con dudas			-0.088
Acude a otro profesor / colega con dudas			-0.312*
Acude a otras personas con dudas			0.029
Corte1	-0.942	-0.937	-1.365
Corte2	0.172	0.176	-0.241
Corte3	1.285	1.303	0.889
Wald chi2	30.47**	38.58*	46.04***
Pseudo R2	0.0077	0.0101	0.0160
AIC	3719.791	3689.847	3633.830
BIC	-5826.984	-5727.604	-5736.018

Significación estadística: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

...CONTINUACIÓN DE TABLA A.II.1

Variables	Modelo 7 N=(1304)	Modelo 8 N=(1002)	Modelo 9 N=(1362)
Escuela indígena	0.135	-0.058	0.124
Escuela rural pública	0.087	0.196	0.048
Escuela urbana privada	0.177	0.399	0.335
Normal: No estudió Normal	-0.220	-0.432	-0.363
Normal: plan de tres años vigente hasta 1969	-0.531~	-1.020**	-0.703*
Normal: plan de cuatro años vigente hasta 1984	-0.275~	-0.442*	-0.316*
Normal: plan de licenciatura vigente de 1984 a 1996	-0.184	-0.353	-0.173
Cursos de actualización: un curso	0.211	0.364~	0.157
Cursos de actualización: dos cursos	0.091	0.282	0.012
Cursos de actualización: tres cursos	0.364	0.690**	0.270
Cursos de actualización: cuatro cursos	0.432~	0.826**	0.249
Maestro de educación artística	0.716***	0.728**	0.716***
Panel F: Apoyos físicos o materiales a la función docente			
Usa computadora: a diario	0.381*	0.322	0.290
Usa computadora: dos ó tres veces por semana	0.114	0.307	0.057
Usa computadora: una vez por semana	0.442*	0.400*	0.441*
Usa computadora: una vez al mes	-0.116	-0.197	-0.173
Índice de valoración de la infraestructura del aula	-0.053		
Panel G: Acervo bibliográfico			
Colección Biblioteca del Aula 2002		-0.288	
Colección Biblioteca del Aula 2003		0.060	
Colección Biblioteca del Aula 2004		0.480**	0.332*
Presencia de acervo de libros en el aula		-0.324	
Biblioteca escolar		0.017	
Panel H: Hábitos lectores del docente			
Libros no pedagógicos del docente: entre 21 y 40 libros			0.316*
Libros no pedagógicos del docente: entre 41 y 60 libros			0.593**
Libros no pedagógicos del docente: entre 61 y 80 libros			0.264
Libros no pedagógicos del docente: más de 80 libros			0.026
Libros leídos por el docente en los últimos seis meses			0.077**
Corte 1	-0.881	-0.921	-0.277
Corte 2	0.241	0.249	0.870
Corte 3	1.398	1.433	2.037
Wald chi2	49.06***	78.48***	77.69***
Pseudo R2	0.0161	0.0307	0.0263
AIC	3597.040	2740.524	3727.055
BIC	-5653.338	-4065.214	-5971.686

Significación estadística: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001



...CONTINUACIÓN DE TABLA A.II.1

Variables	Modelo 10 (N=1362)	Modelo 11 (N=1362)	Modelo 12 (N=1362)
Escuela indígena	0.283	0.226	
Escuela rural pública	0.181	0.161	
Escuela urbana privada	0.196	0.122	
Normal: No estudió Normal	-0.330	-0.359	-0.254
Normal: plan de tres años vigente hasta 1969	-0.591*	-0.619*	-0.608*
Normal: plan de cuatro años vigente hasta 1984	-0.269~	-0.253	-0.314*
Normal: plan de licenciatura vigente de 1984 a 1996	-0.154	-0.140	-0.158
Cursos de actualización: un curso	0.210	0.213	0.202
Cursos de actualización: dos cursos	0.002	0.009	0.009
Cursos de actualización: tres cursos	0.422~	0.443~	0.427~
Cursos de actualización: cuatro cursos	0.271	0.283	0.275
Maestro de educación artística	0.608**	0.663***	0.585***
Usa computadora: a diario	0.358~	0.358~	0.324~
Usa computadora: dos ó tres veces por semana	0.083	0.118	0.054
Usa computadora: una vez por semana	0.453*	0.474*	0.408*
Usa computadora: una vez al mes	-0.224	-0.214	-0.244
Colección Biblioteca del Aula 2004	0.328*	0.336*	0.315*
Libros no pedagógicos del docente: entre 21 y 40 libros	0.304*	0.298~	0.287~
Libros no pedagógicos del docente: entre 41 y 60 libros	0.546**	0.541**	0.537**
Libros no pedagógicos del docente: entre 61 y 80 libros	0.112	0.115	0.077
Libros no pedagógicos del docente: más de 80 libros	-0.089	-0.102	-0.122
Libros leídos por el docente en los últimos seis meses	0.059*	0.059*	0.061*
Panel I: Organización del trabajo docente			
Preparar clases y material fuera de la jornada: uno ó dos horas	0.543*	0.552*	0.558*
Preparar clases y material fuera de la jornada: de tres a cinco horas	1.087***	1.109***	1.098***
Preparar clases y material fuera de la jornada: seis horas o más	0.938**	1.000**	0.979**
Revisar tareas y exámenes durante la jornada: una ó dos horas	0.338*	0.330*	0.335*
Revisar tareas y exámenes durante la jornada: de tres a cinco horas	0.985***	0.991***	0.959***
Revisar tareas y exámenes durante la jornada: seis horas o más	1.349***	1.311***	1.308***
Panel J: Clima escolar			
Clima escolar: cerrado		0.324	
Clima escolar: intermedio		-0.042	
Clima escolar: abierto		0.106	
Clima escolar: muy abierto		0.275	
Clima escolar: no aplica		0.341~	
Corte 1	0.887	1.079	0.721
Corte 2	2.109	2.310	1.941
Corte 3	3.348	3.551	3.176
Wald chi2	156.75***	165.95***	152.83***
Pseudo R2	0.0587	0.0612	0.0577
AIC	3616.776	3617.248	3614.192
BIC	-6050.664	-6024.109	-6068.899

Significación estadística: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

II.C Explicación de los momios

Los momios comparan la probabilidad, por ejemplo, de que un docente adopte una práctica procedimental con la probabilidad de que adopte una práctica procedimental mixta. Cuando se comparan los momios de dos grupos, por ejemplo, de un grupo de docentes que estudió Normal recientemente, con otro que la estudió hace veinte años, entonces se conforma lo que se conoce como *razón de momios*, que es una manera de mostrar el tamaño del efecto que tiene una variable, en este último caso, el efecto que tiene el haber estudiado la Normal recientemente. En general, la razón de momios se puede leer de la siguiente manera: por una unidad de incremento en la variable independiente de interés, los momios de que el docente

adopte prácticas de un nivel inferior comparado con un nivel superior, se cambian por un porcentaje x , manteniendo el resto de las variables constantes. El valor de la razón de momios no depende del tipo de categorías adyacentes de comprensión lectora que se estén comparando, lo que quiere decir, en otras palabras, que los momios son proporcionales con respecto a las categorías de prácticas docentes. Por ejemplo, el cambio porcentual en los momios atribuible al incremento de una unidad en una variable, es el mismo, ya se esté comparando las categorías de procedimental con procedimental mixto, o comprensivo con comprensivo mixto. Mientras mayor sea el cambio porcentual en los momios de adoptar una práctica docente comprensiva atribuible al cambio en una variable, mayor será la importancia de esa variable.



Participantes y colaboradores

En la realización de este estudio participaron y colaboraron varias personas.

Emilio Tenti, conoció la concepción general del estudio y dio opiniones valiosas para su diseño definitivo.

La concepción de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y el diseño de los reactivos relativos a esta materia que formaron parte de los cuestionarios aplicados entre docentes y alumnos fue responsabilidad fundamental de Alma Carrasco Altamirano (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Consejo Puebla de Lectura, A.C.) y de Silvia Romero Contreras (Universidad Autónoma de San Luis Potosí).

La validación de los reactivos sobre prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora se realizó en un seminario en el que además de Alma Carrasco y Silvia Romero, participaron los siguientes docentes: Eloísa Méndez Tiburcio (Michoacán, escuela indígena), Martha Cecilia Sánchez López (Michoacán, escuela privada), Catalina Ríos Martínez (Aguascalientes, escuela urbana pública), Francisco Javier Morales López (Zacatecas, escuela rural) y Juan Hilario Hernández Vela (Guanajuato, Conafe).

La muestra del estudio fue diseñada por Ricardo Ramírez Aldana (consultor independiente), aunque justo es también reconocer el apoyo brindado para estos efectos por Edgar Andrade Muñoz, de la Dirección de Pruebas y Medición.

El trabajo de campo –tanto para el pilotaje de los instrumentos realizado en enero de 2006 como para la aplicación definitiva en mayo de ese mismo año– fue eficazmente coordinado por el personal de la Dirección de Relaciones

Nacionales y Logística; agradecemos en particular a Isabel Jiménez Narváez –Subdirectora de Logística en Evaluación Educativa en los tiempos del pilotaje– y a Juan Carlos Camacho Gómez, responsable actual del área.

En la conformación de las bases de datos y la producción de estimaciones se contó con el apoyo de Alma Yadhira López García y Rogelio Delgado Piña

El estudio fue diseñado y desarrollado por el equipo de la Subdirección de Evaluación de Factores Escolares de la Dirección de Evaluación de Escuelas, coordinado por Ernesto Treviño Villarreal e integrado por los siguientes investigadores: Horacio Pedroza Zúñiga, María Guadalupe Pérez Martínez, Paul Ramírez de la Cruz, Gabriela Ramos Solórzano y María Luisa Torres Salazar. En las primeras etapas participaron también, Berenice Ponce Olvera y Valentín Villalobos, actualmente integrantes de la Dirección de Relaciones Nacionales y Logística del INEE.

El informe del estudio fue escrito por Ernesto Treviño; Horacio Pedroza, Guadalupe Pérez, Paul Ramírez y Gabriela Ramos. Germán Treviño redactó el capítulo V con base en los análisis que realizó para determinar los factores que influyen en las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Una versión preliminar del informe final fue revisada por los integrantes del Consejo Técnico del INEE; agradecemos en particular los comentarios y recomendaciones de Margarita Zorrilla Fierro, Pedro Ravela y Mario Rueda Beltrán.

Esta misma versión fue revisada y comentada en forma minuciosa por Adriana Orozco Martínez, Subdirectora de Evaluación de Factores de Aula y su equipo de trabajo: María An-



tonieta Aguilera García, Yuriko Teresa Benítez Ríos, Adán Moisés García Medina, Gustavo Muñoz Abundez, Edna Huerta Velásquez y Norma Isabel Medina Mayagoitia.

Alma Carrasco y Silvia Romero leyeron en particular los capítulos II y V, es decir, los relativos a las prácticas docentes para la promoción de la comprensión lectora y dieron orientaciones adicionales en cuanto a su contenido.

Guadalupe Ruiz Cuéllar retroalimentó al equipo responsable del estudio en todas sus

fases y en particular leyó e hizo comentarios y sugerencias a todas las versiones del informe final que fueron elaboradas.

Un agradecimiento especial al personal de las Áreas Estatales de Evaluación por su apoyo en la etapa de aplicación de los instrumentos y a las escuelas que tanto en el pilotaje como en la aplicación definitiva brindaron las condiciones necesarias para que se pudiera obtener la información que se reporta en el presente informe.