



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE**

**“EL ROL DEL ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA  
LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:**

**BERENICE GARCÍA ESCÁRCEGA**

**DIRECTOR DE TESIS:  
DR. ABEL PÉREZ RUIZ**

**MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE 2015**

## AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por regalarme la dicha de contar con las personas y los momentos exactos, que han dejado en mi vida grandes aprendizajes.

Al amor de mi vida:

Armando Mondragón Martínez, por ser la persona con la que quiero seguir compartiendo mis sueños y logros, por demostrarme cada día lo importante que soy en tu vida y lo mucho que me amas.

Gracias por ser el motor que me impulsa todos los días para tomar los retos como grandes oportunidades, por caminar a mi lado para seguir creciendo como un gran equipo.

Gracias por ser la inspiración de cada uno de mis sueños.

A mis padres Enrique García Díaz y Carolina Escárcega Villa:

Por guiar mis pasos incondicionalmente, por respaldar cada uno de mis proyectos, por estar a mi lado en los momentos más complejos. Gracias por ayudarme a construir las herramientas que me ayudan a enfrentar los retos cotidianos, por su inmenso amor, paciencia, asesoría e impulso.

Gracias por regalarme el privilegio de la vida y por haber plasmado su esencia en este logro.

A mis queridos hermanos:

Por brindarme su apoyo incondicional en cada momento, por ser excelentes hermanos y demostrarme con sus acciones, lo invaluable e importante que es la familia.

Gracias por compartir conmigo este logro profesional e impulsarme para alcanzar mis sueños.

Agradezco a la vida por haberme permitido ser hermana de dos hermosas personas; Enrique y Stéfany.

A mis abuelos:

Por enseñarme que la base de cualquier logro es la disciplina y la perseverancia, porque siempre serán un pilar y ejemplo de triunfo.

Gracias por dejar en mi padre todas las virtudes que hoy amorosamente continúa dando vida a su legado.

Siempre vivirán en mi mente y en mi corazón.

A mi Jurado:

Mtra. Norma Angélica Hernández Espejel.

Mtro. Bernabé Castillo Juárez.

Por su apoyo y por sus atinadas aportaciones que contribuyeron a la realización del presente trabajo.

A mi Director de Tesis:

Dr. Abel Pérez Ruíz.

Por sus orientaciones, por compartirme su experiencia y conocimientos, por su paciencia y motivación, que han sido fundamentales para concluir este trabajo.

Gracias por inculcarme el sentido de responsabilidad y rigor académico.

Mi más sincero agradecimiento y admiración.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>I CONTEXTO Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO</b>	5
1.1 Panorama Internacional	5
1.1.2 Contexto Nacional	9
1.2. Problematización	17
1.2.1 El Estado del Arte	19
1.2.2 Contexto situacional: El Centro de trabajo y la viabilidad de la investigación	22
1.2.3 Objetivos General y específicos	23
1.2.4 Planteamiento y delimitación del problema educativo	24
1.2.5 Diagnóstico	26
1.2.6 Conclusiones del diagnóstico	35
<b>II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	37
2.1.1 El acompañamiento desde la Gestión Escolar	37
2.1.2 La profesionalización docente desde la Gestión Escolar	45
2.1.3 La complejidad de la profesionalización docente	47
<b>III DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>	55
3.1 Metodología de la Intervención	55
3.2 Propósito de la Intervención	56
3.3 Supuestos de Intervención	56
3.4 Líneas de Acción	57
3.5 Estrategias	57
3.6 Meta	58
3.7 Método de intervención	58
3.8 Recursos	58
3.9 Escenarios y Participantes	59
3.10 Cronograma	60
3.11 Aspectos a Evaluar	61

3.12 Planificación para la intervención	61
<b>IV DESARROLLO, EVALUACIÓN E INFORME DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>73</b>
4.1 Instrumentos de evaluación utilizados	78
4.2 Rúbrica	80
4.3 Entrevistas	83
4.4 El diario de la docente investigadora	92
4.5 Resultados de la evaluación	96
4.6 Conclusiones Generales	99
BIBLIOGRAFÍA	102
ANEXOS	108

## INTRODUCCIÓN

El Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) surgió como un programa emergente en el año 2000, como una política educativa de los organismos multilaterales, a partir de los bajos resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba PISA en ese mismo año, considerando la lectura como la herramienta fundamental para “aprender a aprender” que es uno de los pilares de la educación.

Al implementarse dicho Programa en nuestro país se desarrollaron líneas de acción, en donde se proyectaron acciones que la escuela tenía que planear e implementar, sin tomar en consideración a los docentes y los diferentes contextos.

Esto implicó que, por imperativo, las escuelas tuvieran que convertirse en espacios que generaran un país de lectores, a través de la implementación de bibliotecas de escuela y aula y propiciar la elevación del índice lector que pudiera registrarse a través de evidencias tangibles.

Por ende, se generaron figuras que pudieran encabezar la planificación, ejecución, evaluación que constataran la operatividad de las acciones del PNLE; dichas figuras fueron el asesor acompañante de escuela y Zona. Cabe señalar, que como la mayoría de programas emergentes que se implantan de manera vertical en las escuelas, no implicó la inversión de recursos humanos y materiales adicionales para operar dicho programa; es decir, la figura del asesor se fundamentó en la plurifuncionalidad docente al depositar la responsabilidad en los docentes de escuela y Asesores Técnicos de Zona para desempeñar esta función.

Esta inconsistencia constituye el detonante de la preocupación temática del presente proyecto, además de observar que el tipo de acompañamiento que desempeñaban los asesores tenía un enfoque burocrático administrativo, al privilegiarse la entrega de documentos, requisitos y evidencias exigidos por las autoridades educativas, más que por propia operatividad e impacto del programa en los docentes y en los estudiantes. Con base en lo anterior, la presente

intervención tiene como intención fundamental, generar un proceso de acompañamiento docente del Programa Nacional de Lectura y Escritura basada en la interacción con los docentes, en el propio ámbito de actuación, en un ambiente de igualdad y ayuda entre pares y con procesos de toma de decisiones compartidos.

A partir de lo anterior, la presente propuesta de intervención está organizada en cinco capítulos:

1) La contextualización de la política educativa, la cual recupera los ejes ordenadores de las políticas públicas a nivel nacional e internacional, vinculados a la preocupación temática. Por otra parte, se hace una revisión bibliográfica que permite situar los trabajos que se han realizado en torno a la misma preocupación temática, esto para tener elementos de aporte y detectar vacíos que ofrecen áreas de oportunidad en el desarrollo del presente trabajo. Se plantea el contexto situacional al ubicar el centro de trabajo y la viabilidad del proyecto de intervención e investigación; por otra parte, los objetivos general y específicos, que son el hilo conductor del trabajo para la realización del planteamiento y delimitación del problema de estudio. Se realizó el diagnóstico que consiste en la aplicación de cuestionarios dirigidos a los docentes y a los asesores acompañantes, de los que se desprende la necesidad de establecer un nuevo tipo de acompañamiento docente en torno al PNLE, que responda a las necesidades de los docentes y estudiantes.

2) En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, en el que se hace una revisión bibliográfica en torno al acompañamiento desde el enfoque de la gestión estratégica, el papel de la profesionalización docente interpretada bajo el mismo tipo de gestión y la complejidad de dicha profesionalización, que aporta elementos de contraste, para entender la significación de la práctica desde el deber ser, contrastada con la propia práctica. De esta revisión teórica se recuperan conceptos y categorías que se reflejan en una traducción empírica y son ejes ordenadores del proyecto de intervención.

3) El tercer capítulo trata sobre el diseño de la propuesta de intervención, el cual plantea como metodología de trabajo la investigación-acción, ya que la intencionalidad del presente proyecto descansa en la idea de transformar la propia práctica en torno al tipo de acompañamiento docente que se venía realizando sobre el PNLE; se define el propósito de la intervención, los supuestos, líneas de acción, la meta y las estrategias, además del sustento teórico desprendido del marco referencial, estableciéndose los escenarios y participantes, que dan sustento a la planificación de la intervención, así como un cronograma que permite delimitar temporalmente la ejecución de las acciones.

4) En el cuarto capítulo se hace la narrativa en torno a cómo se aterrizan las acciones planificadas, que tienen como objetivo fundamental la percepción del acompañamiento docente recuperando las categorías con traducción empírica que se rescataron de la revisión bibliográfica, considerándola como un proceso de trabajo que implicara la toma de decisiones y liderazgo compartido, con procesos comunicacionales asertivos, con un trabajo entre pares “en y con los docentes” en el espacio áulico, con el establecimiento de metas compartidas aprovechando los espacios de Consejo Técnico Escolar.

5) Finalmente, en el quinto capítulo se explicitan la evaluación e informe. Los instrumentos de evaluación de corte cualitativo que se emplearon y que permitieron emitir juicios de valor en torno a la toma de decisiones y replanteamiento de acciones con la lógica espiral de la investigación-acción. Los instrumentos utilizados consistieron en una rúbrica dirigida a los docentes, entrevistas informales no estructuradas y el diario de la docente investigadora, que permitieron establecer los avances, pero también las limitaciones que se presentaron, ya que no se puede caer en el voluntarismo de pensar que con una intervención de corta temporalidad se pueden realizar las transformaciones pretendidas; sin embargo, no obstante las limitaciones que la lógica de los tiempos de la intervención representaron, se generaron nuevas inercias en el contexto escolar en torno al acompañamiento docente del PNLE, a las que se les dieron continuidad, independientemente de la

formalización del presente documento, ya que la intervención es entendida por la docente investigadora como un *ethos* profesional.

## I. CONTEXTO Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

### 1.1 Panorama Internacional

La presencia de un futuro incierto y permanentemente cambiante, ha enmarcado la necesidad de enfrentar nuevos retos que inciden en las distintas manifestaciones del ser humano.

Con el auge de las tecnologías aplicadas a sistemas productivos de bienes y a la comunicación; así como las consecuentes formas de reorganización económica, política y social, se da cabida al neoliberalismo como “modelo político-económico, que reduce la fuerza del Estado como principal rector, dando lugar a la participación de la sociedad civil como un importante actor político, para forjar una sociedad informada, altamente tecnologizada” (Rodríguez, 2010: s/p).

El marco de la globalización, que implica una serie de modificaciones económicas, políticas y culturales para las diferentes sociedades del planeta, ha llevado a replantear el papel de las estructuras organizativas, las interacciones sociales, los procesos de producción de bienes y servicios y por supuesto, la educación.

El término “Globalización” surgió a principios de los años 70’s debido a que “en el sistema internacional se observó una creciente interdependencia económica y política, a la vez que se planteó la necesidad de formular explicaciones a fenómenos locales y/o nacionales en función de acontecimientos externos y/o internacionales”. (Held y Mc Grew, 2000:1).

Este fenómeno se ha encargado de cambiar las estrategias económicas de todas las naciones, redefiniendo las relaciones internacionales y creando patrones culturales dominantes. “Al estar basada fundamentalmente en la lógica económica y en la expansión del mercado, la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes. Las élites que actúan a nivel global tienden a comportarse sin compromisos con los destinos de las personas afectadas por las consecuencias de la globalización. La

respuesta a este comportamiento por parte de los que quedan excluidos de la globalización es el refugio en la identidad local donde la cohesión del grupo se apoya en el rechazo a los ‘externos’ (Tedesco, 2000: 8).

Los procesos educativos, como formas culturales y estructurales de las sociedades, han sido tocados por la globalización. La educación se diversifica cada vez más en sus canales formativos; a la influencia de la escuela se suman las posibilidades de los medios de comunicación masivos a través del intercambio cotidiano de información, la que concretamos día a día la sociedad civil, de otras vías de educación informal y no formal. Para Giddens, la globalización es “la intensificación de las relaciones sociales mundiales que enlazan sitios distantes de forma tal que los sucesos locales están influidos por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa” (Giddens, en Tomlinson, 1999: 54).

Los avances tecnológicos han favorecido la ampliación en la producción de bienes y servicios; además han favorecido la construcción y difusión de la información, de tal forma que la sociedad actual se ha considerado como “sociedad de la información”. Para Giroux, “...un Estado incapaz de cambiar al ritmo de los rápidos procesos de cambio tecnológico se hará Estado débil interna...y externamente...porque la habilidad de fomentar el cambio tecnológico bajo las nuevas condiciones de información de revolución tecnológica están relacionadas directamente con la habilidad de una sociedad para difundir e intercambiar información y relacionarlo con el resto del mundo” (Giroux, 1994:31).

Por otro lado, se ha reconocido la “sociedad del conocimiento”, misma que tiene fundamento “...en un interesante fenómeno de realimentación, en el cual los avances en el conocimiento posibilitan unos desarrollos tecnológicos que a su vez permiten el manejo eficiente de la información y valga la redundancia- del conocimiento, formándose así un ciclo de vertiginoso desarrollo y producción de nuevo conocimiento”. (Louiza, s/f: 1). La construcción y uso del conocimiento es un hecho eminentemente cultural.

En este marco la gestión escolar centralizada, no ha permitido generar los espacios necesarios para que los diferentes actores educativos participen y contribuyan a ofertar una calidad educativa que satisfaga las necesidades de sus propios centros escolares; y a pesar de que los docentes son factor importante en los procesos de organización para crear escuelas autónomas, las reformas en educación han tendido a considerarlos como operadores o ejecutores de políticas.

En palabras de Legault, Jutras y Desaulniers (2002), la escuela tiene el mandato de contribuir a la inserción armoniosa de los estudiantes en la sociedad, de modo de hacerles partícipes de los valores fundamentales, y proporcionarles las herramientas para que ellos estén preparados para participar de forma constructiva en la sociedad.

Las condiciones actuales demarcan la imperante necesidad de que los profesionales de la educación vigilen de manera permanente sus trayectos formativos, actualicen sus prácticas pedagógicas, dominen las nuevas tecnologías en función de los modelos vigentes de enseñanza y sean mediadores entre el aprendizaje y los alumnos para que estos desarrollen competencias para la vida.

Por otro lado, el conocimiento se encuentra en constante renovación, por lo que ha dejado de ser algo estático y escaso. Actualmente la escuela no es el único medio a través del cual se tiene acceso a la información, también se hace uso frecuente de la web como recurso educativo.

Considerando el impacto que la globalización ha suscitado en el ámbito educativo con base en el Programa Nacional de Lectura y Escritura, cabe preguntarse: ¿cómo desarrollar procesos de acompañamiento que fortalezcan la práctica docente?, ¿cómo se adaptan las políticas públicas en la implementación de programas como el Nacional de Lectura y Escritura?, ¿de qué manera permea la de qué manera se apropian los docentes este programa?, ¿cómo promover ambientes de comunicación que permitan la gestión del PNLE?, ¿qué estrategias se pueden implementar para que los docentes sean menos fiscalizados y se genere una gestión de acompañamiento?

Ante un escenario mundial caracterizado por la falta de oportunidades, inequidad y pobreza extrema; organismos como el Banco Mundial (BM), la OCDE o la UNESCO, han señalado los nuevos contextos impactados por la globalización, la presencia de la tecnología, la competitividad, la educación y la cultura, entre otros, como factores importantes en el desarrollo de las naciones.

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha destacado a la lectura como prioritaria a nivel internacional, como parte importante para el desarrollo humano. La OCDE ha señalado que “El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado” (OCDE: 2000:12-19).

Como parte de los resultados arrojados por la OCDE, actualmente la lectura es uno de los problemas internacionales más importantes a resolver, destacando trece países entre los que se encuentra México, los cuales presentan índices de lectura por debajo del promedio estadístico.

Por otra parte, la UNESCO ha señalado que “los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos” (UNESCO, 2000:183). Por su parte, esta entidad ha desarrollado diversas investigaciones a fin de revertir la problemática referente a la lectura, manifestando que México se encuentra en el penúltimo lugar mundial, de 108 países evaluados con un promedio de 2% de la población que cuenta con hábitos lectores permanentes; por tal motivo se han tenido que tomar las medidas nacionales para cubrir con los estándares que se plantean mundialmente.

### **1.1.2 Contexto Nacional**

Las políticas educativas actualmente se configuran en el contexto mundial, a través de agencias u organismos internacionales. Bajo esta línea se rige el sistema educativo nacional, planteando sus principios en todo momento para generar las reformas educativas necesarias y cubrir determinadas exigencias sociales.

Con este principio el objetivo de la modernidad económica es la recuperación de la competitividad en el terreno del mercado internacional, por eso la política educativa ha aceptado propuestas de los agentes internacionales.

En lo que concierne a educación, también se ve afectada por la necesidad de no quedar al margen y se toman medidas para intentar cubrir ciertas expectativas; por ende se va conformando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y producción, se convierte en un elemento, que proporciona las oportunidades o, propicia situaciones que pueden dejar localidades, regiones o países, excluidos del acceso a diversos campos de desarrollo.

El modelo neoliberal<sup>1</sup> presenta una política de transformaciones en las relaciones laborales, en el camino del desarrollo profesional magisterial y de cómo enfrentar vínculos de lo educativo con las nuevas necesidades sociales. La única alternativa para estas situaciones educativas es la modernización; sin embargo, esto surgido a partir de una perspectiva internacional y nacional, sin considerar las condiciones reales de cada contexto.

La política educativa da sentido a las acciones que el estado asume para orientar sus procesos de formación y capacitación, son decisiones de largo plazo que se

---

<sup>1</sup> El neoliberalismo comprende como características principales el libre mercado, eliminar el gasto público por los servicios sociales, desregulación, privatización, eliminación del concepto de bien público o comunidad (Vargas, 2007:80).

imponen en el transcurso, incluso, de varios sexenios (Campos,- 1995: 67). Con este antecedente El Acuerdo para la Modernización Educativa (1992) adopta tres lineamientos básicos:

- 1.-Reorganización del sistema educativo.
- 2.-Reformulación de contenidos y materiales educativos.
- 3.-Revaloración social de la función del magisterio.

Otra estrategia, incluida en el Acuerdo, fue impulsar la participación social en la educación, Bajo el estímulo del Acuerdo, además, en 1993 se promulgó la nueva Ley General de Educación, en la que también se estableció la formación de los Consejos de Participación Social y que durante este sexenio se ponen en marcha. Posterior a las reformas, tanto de preescolar (2004), como de secundaria (2006), se hace presente la necesidad de llevar a cabo la revisión de la educación primaria (2009) y para el ciclo escolar 2010-2011 se terminaron de poner en marcha los cambios curriculares.

Ante la problemática que presenta México como uno de los países con mayor crisis de lectores a nivel internacional, se han implementado diversos programas nacionales que buscan abatir los resultados arrojados por organismos como la OCDE o la UNESCO.

En este contexto, el 19 de diciembre de 2011, el Secretario de Educación Pública, Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal firmó las Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura que entrarían en vigor a partir del 1 de enero del 2012. “El Programa Nacional de Lectura, tiene como objetivo contribuir al mejoramiento del logro educativo de los estudiantes de educación básica con acceso a Bibliotecas Escolares y de Aula a través del fortalecimiento de las competencias comunicativas” (Diario Oficial, 2011). Para ello es de vital importancia generar condiciones para atender los rezagos de prácticas pedagógicas con relación de procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades comunicativas.

De igual manera, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece la estrategia 1.4 donde se dice que se deberán desplegar acciones complementarias que favorezcan el dominio de la comprensión lectora y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos. Apoyado en el artículo 3o. Constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, considera que una educación de calidad debe formar alumnos con niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo, además de promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores.

La información disponible sobre el aprovechamiento escolar muestra que, aún con los avances en los últimos años, en general los niveles de logro alcanzados en la educación primaria y secundaria están por debajo de lo esperado, por lo que es necesario reconocer que la adquisición insuficiente de competencias básicas, es un problema que requiere ser atendido.

Una educación básica de calidad exige que las escuelas y las aulas se encuentren en buenas condiciones materiales, con el equipamiento necesario para desarrollar nuevas prácticas educativas. Especialmente, requiere que las escuelas funcionen como colectivo escolar en donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva.

En tal sentido, se considera que el desarrollo integral de las escuelas públicas, en sus aspectos tanto administrativos, como de gestión, en su disposición de diálogo interno y toma de decisiones colegiadas hacia la conformación de un auténtico colectivo, tiene una incidencia fundamental en las prácticas de enseñanza de la lengua; de la misma manera que éstas tienen una incidencia central en el desarrollo integral de las escuelas.

Para ello, se establecen tres líneas de acción específicas que atañen al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), a saber:

- Fortalecer el Programa Nacional de Lectura.
- Distribuir títulos para acrecentar los acervos de Bibliotecas Escolares y de Aula.

- Capacitar asesores y mediadores de lectura para el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal.

Como objetivo general, se pretende contribuir a mejorar el logro educativo de los estudiantes de educación básica a través de la instalación y uso de las Bibliotecas Escolares y de Aula.

Las reformas curriculares que fueron consolidadas en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), generaron que la visión de la función de los docentes, escuelas y aprendizajes se modificara. Para lograr lo anterior, la transformación educativa se centra en el desarrollo de competencias, teniendo como finalidad que los alumnos puedan responder a las demandas y necesidades en diferentes contextos. En Educación Básica “una competencia se define como la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades), saber (conocimientos), así como la valoración de consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011: 29).

Con base en los planteamientos de las últimas reformas educativas en México, se puede destacar que actualmente la docencia es una profesión muy compleja ya que socialmente se le exige conocimientos y competencias que superan la formación inicial o basada totalmente en la empíria; esto debido al futuro incierto y los cambios constantes (políticos, económicos, sociales, tecnológicos). Con base en lo anterior, se necesita pensamiento complejo, así como conocer contenidos curriculares, planificar, evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje; sin descuidar los estilos de aprendizaje, equidad, igualdad, derechos y oportunidades.

Asimismo, el profesor requiere saber emplear las tecnologías de la comunicación, atender las situaciones administrativas que demanda la escuela y brindar las orientaciones necesarias a los padres de familia sobre los logros y áreas de oportunidad que tienen sus hijos.

En México a partir de 1980, la competencia lectora comenzó a formar parte de los temas de discusión, cuestionando los procesos de adquisición de la lectura y el uso de la misma.

Los esfuerzos realizados se han centrado en convertir a la escuela en una institución formal cuya función principal sea propiciar en los alumnos el desarrollo de competencias que les permitan desempeñarse adecuadamente en contextos específicos de la vida cotidiana (SEP, 1993), así como contribuir a su formación como usuarios competentes de la lengua e incidir en el logro de su autonomía como lectores y escritores (SEP, 2000).

Para lograr dicho propósito, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES) en Educación Básica que tuvo vigencia de 1995 a 2001 y que posteriormente, se adscribió al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

El PRONALEES tiene como antecedente la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE, de 1981 a 1987), la Implementación de la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua escrita (IPALE, de 1987 a 1990) y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM, de 1990 a 1995).

Estos programas, junto con PRONALEES, forman parte de un solo proceso cuyo propósito fundamental era, en un principio, lograr imprimir un enfoque constructivista a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y posteriormente, adoptar el enfoque comunicativo y funcional como metodología para la enseñanza del español a partir de las reformas curriculares de 1993 y del 2000.

La implementación de los anteriores programas además de estar acompañada por reformas curriculares, integró la reformulación y edición de materiales como libros de texto para los alumnos; libros, ficheros y guías para los maestros y la constitución de las bibliotecas escolares y de aula.

Desde el inicio de la implementación de los programas ya mencionados, se mostró un gran interés por parte de las autoridades educativas por capacitar permanentemente a los maestros para que trabajaran óptimamente en sus aulas con cada una de las propuestas. De esta manera se impulsaron la conformación de grupos de asesores así como una serie de cursos nacionales y estatales de actualización que pretendían, justamente, actualizar al profesorado respecto al nuevo enfoque de la enseñanza del español esperando incidir en las prácticas docentes y, a su vez, en el aprendizaje de los alumnos. Como puede apreciarse, en las últimas dos décadas, cambiar la escuela y específicamente los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, ha sido un propósito constante del sistema educativo mexicano.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), México ocupa el lugar 48 entre los 66 países de la OCDE en comprensión y análisis de lectura. Resultados de la Prueba Pisa 2009 revelan que el 81 por ciento de los estudiantes de secundaria en nuestro país tienen competencia mínima e insuficiente para la realización de las actividades cognitivas complejas.

Cifras comparativas entre el 2000 y 2009 en los ámbitos como reflexionar y evaluar en lectura, se demostró un retroceso, pues mientras hace 11 años un 63 por ciento tenía deficiencias, ahora la cifra subió a un 70 por ciento de los estudiantes.

En cuanto a los resultados internacionales, el informe señala que de los 65 países participantes en la prueba, 45 están por arriba de la media de desempeño de nuestro país, cuatro tienen un nivel similar (Bulgaria, Uruguay, Rumania y Tailandia) y 16 están por debajo de ésta. En el ámbito latinoamericano México está en el mismo nivel de Uruguay y por arriba de Argentina, Brasil, Colombia, Panamá y Perú, pero por debajo de la media de Chile.

La mayor parte de los países con resultados comparables para PISA 2000 y 2009 no tuvieron avances significativos. No se consiguieron cambios importantes en esta

década y que no basta aumentar la cantidad de recursos financieros que se dedican a la educación, también es necesario modificar prácticas escolares.

PRONALEES y Rincones de Lectura (RILEC), cumplieron un trabajo de capacitación y adiestramiento de maestros, sin embargo no lograron complementarse, cada uno avanzó por su lado, lo que provocó que las escuelas se sintieran identificadas sólo con alguno de ellos.

A principios del año 2002, las autoridades educativas del país llevaron a cabo un proceso de evaluación y posteriormente de reestructuración de los proyectos y programas nacionales orientados a la formación de lectores y escritores, con objeto de concentrar esfuerzos y recursos en una propuesta común que respondiera a las necesidades de la escuela para mejorar su eficiencia en estos procesos de una manera integral a nivel nacional.

El Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) para la Educación Básica propone mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica y favorecer el cambio escolar a través de una política de intervención que asegura la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de hábitos lectores y escritores de alumnos y maestros.

Las evaluaciones realizadas se han propuesto valorar los conocimientos construidos por los alumnos respecto a su competencia comunicativa, es decir, a los aprendizajes en cuanto al uso funcional de la lengua, sin embargo, no se ha puesto énfasis en los procesos de enseñanza que propician dichos aprendizajes.

Una posible razón que explica esta situación, es que se pensó que, los profesores podrían comprender, asimilar y aplicar las nuevas propuestas metodológicas porque éstas son “racionales” y validadas científicamente, y que por ello serían aceptadas sin reticencia. A su vez, se esperó que las elaboraciones teóricas resultado de las investigaciones, serían transferidas a la planta docente con la expectativa de que

mejorarían simultáneamente tanto los procesos de enseñanza como los resultados de los mismos (Espinosa, 2007).

Es señalado por algunas investigaciones (Espinosa, 2007; Mercado, 2002; Porlán 1988) que mientras se espera que los profesores asuman las nuevas propuestas, ellos siguen trabajando desde los enfoques más tradicionales.

Con base en lo anterior, la estrategia que expone el Programa Nacional de Lectura, es el acompañamiento planteado como una acción amplia para consolidar formas de gestión de apoyo cercano y horizontal, considerando las necesidades específicas de cada centro escolar. “El acompañamiento es concebido como una posibilidad necesaria y factible para “instalarse” en las escuelas y apoyarlas en el diseño y/o consecución de proyectos educativos, que a partir del uso y aprovechamiento de los acervos de las bibliotecas escolares y de aula, favorezcan la formación de lectores y escritores competentes” (SEP, s/f: 4).

De esta forma, se pretende favorecer el enriquecimiento individual y colectivo con el uso de libros que ofrece la biblioteca de aula y de escuela, contribuyendo a la formación de lectores y escritores.

Con este modelo se pretende modificar prácticas arraigadas como la supervisión o vigilancia de los procesos, proyectos y productos, decir cómo se deben hacer las cosas, imponer acciones o percepciones. Es así como se buscará que el asesor acompañante se instale en la escuela para ofrecer apoyo a las actividades, escuche y proponga en función de las metas escolares, entre otros.

## **1.2. Problematización.**

La problematización persigue como fin último la reflexión, estructuración y delimitación de un problema de investigación. (García-Córdova, F, García-Córdova 2005:19).

Para efectuar una buena problematización se requiere una actitud crítica, abierta y flexible ante el objeto de estudio, poseer un conocimiento amplio y calificado, tanto de la temática, como de los trabajos de investigación que se hayan realizado (Hidalgo Guzmán, 1997:52).

La problematización, en primer lugar la entendemos como un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor. Al problematizar, el profesor-investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; controla los resultados y evalúa el logro de los mismos.

La problematización es una revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas. Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. Se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se puede caracterizar como:

- un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador
- un proceso de clarificación del objeto de estudio
- un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación (Sánchez, 1993:3).

En este sentido, mi preocupación temática descansa en la existencia de vacíos e inconsistencias que encuentro en la implementación del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), en términos del acompañamiento que se hace con los docentes al llevar a la práctica las diferentes acciones.

En primer término, este tipo de programas se construyen e implementan de manera institucional, donde los docentes somos simples operarios y que tenemos que asumir los propósitos, enfoques y actividades por imperativo, en donde no se involucra al docente en su diseño y acciones de formación y capacitación, así como de un seguimiento para una puesta en práctica. Al mismo tiempo, a las escuelas se les exigen procesos, proyectos, productos y evidencias de trabajo que transitan más por un trámite burocrático, que por la esencia del Programa mismo, el cual debe traducirse en la mejora de los estudiantes.

Una categoría importante de este tipo de Programas es el acompañamiento que debe llevar a cabo en los diferentes niveles de la estructura institucional; es decir, debe existir un asesor acompañante de Región, Zona y Escuela, cuya función se encuentra establecida en el programa, pero que en términos de la práctica no se tienen clarificados, por no existir personal específico para cumplir con esta función, aludiendo a la plurifuncionalidad que tiene que realizar el docente en el nuevo perfil del profesional actual; es decir, un docente frente a grupo tiene que cumplir sus funciones específicas, además de cumplir con la comisión de bibliotecario; un Asesor Técnico Pedagógico de Zona tiene que acometer la función de asesor acompañante, además de las múltiples funciones que implica el cargo y, de igual manera, ocurre con personal de la Dirección Regional y de la Dirección Operativa.

Esto lleva a la reflexión de que si el Programa Nacional de Lectura tiene un carácter estratégico y fundamental para hacer funcionar las bibliotecas de escuela y aula, desarrollar diferentes estrategias para el buen funcionamiento de las bibliotecas, que finalmente reditúen en la mejora de sus aprendizajes como una herramienta para aprender a aprender, ¿por qué no se cuenta con personal específico para estas funciones? ¿por qué se le da mayor importancia a la entrega de evidencias y documentos burocráticos que al impacto pedagógico que el Programa puede tener? ¿Qué percepción tienen los docentes sobre la gestión de un acompañamiento?

No obstante que el Asesor es una figura fundamental, que establece el propio Programa, dicha figura no aparece dentro del organigrama o estructura escolar, por lo que para realizar dicha actividad se tiene que acometer con un empalme de

actividades que terminan impactando en la disposición y significación con la que se asume el Programa. Además de lo anterior y teniendo 12 años de operación dicho programa en nuestro país, la mayoría de los docentes desconocemos los principios pedagógicos que lo fundamentan, los diferentes proyectos, debido a que se da por hecho que los docentes deben conocer y aplicar cada uno de los proyectos alternos que constituyen al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

### **1.2.1 El Estado del Arte.**

El estado del arte es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, que consiste en “ir tras las huellas” del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra al momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias (Rojas, 2007: 5).

Hecha la revisión bibliográfica y recopilación de las fuentes de información que descansaron fundamentalmente en la tesis de investigación, y sobre el acompañamiento y la operación de Programa Nacional de Lectura; los trabajos pudieron agruparse en función de las siguientes constantes: i) quienes consideran el acompañamiento como asesoría y/o sensibilización; ii) los trabajos que aducen a la falta de competencia de los docentes la inoperatividad del acompañamiento, y iii) las que se aproximan sólo a definir las carencias del acompañamiento, pero que no hacen una intervención en consecuencia.

Por otra parte, los trabajos de investigación que se circunscriben al Programa Nacional de Lectura (PNLE), se pueden agrupar en los siguientes ejes temáticos: i) los que denuncian el Programa desde el enfoque de la Gestión administrativa o tradicional ii) los que aportan sugerencias del tratamiento pedagógico del Programa, pero donde la intervención se reduce a exposiciones a docentes y iii) los que hacen un análisis del Programa a nivel nacional, sin tener un acercamiento a nivel áulico.

Dentro del eje temático que aborda el Programa desde el enfoque de la Gestión administrativa o tradicional; Pineda (2004) considera necesario reorientar la intervención pedagógica de los agentes educativos a través de elementos teóricos y prácticos que lleven a la transformación del proceso de enseñanza- aprendizaje a partir de la reflexión. Sin embargo, da por hecho que el docente asesorado no cuenta con el perfil, sus competencias son limitadas y debe superar la resistencia al cambio.

Con base en lo anterior, su intervención-acción comenzó con el registro anecdótico, donde reconoció aspectos observados en las sesiones de trabajo, sin embargo, no concluyó la intervención.

Los trabajos analizados en cuanto al Programa Nacional de Lectura (PNLE), González, (2010); García, (2006); y Fuentes, (2011), señalan la existencia de una Gestión administrativa, enmarcada por acciones desvinculadas del Programa, donde predomina la simulación en el desarrollo del Programa Nacional de Lectura, limitando su operación en la entrega de registros vertidos en formatos. Cabe señalar que en los tres casos se abordó la problemática desde una observación participante; proponiendo acciones de apoyo a la lectura, realizando entrevistas desde un enfoque interpretativo y elaboración de un plan de comunicación en las Juntas de Consejo Técnico para retomar amenazas y debilidades en la aplicación del Programa.

Con base en el segundo eje temático; es decir, las que aportan sugerencias del tratamiento pedagógico del Programa, pero donde la intervención es reducida en exposiciones a docentes, destacan Hernández, (2002); Contreras, (2012); Mora, (2012); y Nájera, (2012). Estos autores consideran que ante ciertas necesidades y dificultades en los docentes, se puede realizar un acompañamiento traducido en el desarrollo de talleres o actividades de sensibilización y llevar a cabo asesorías para elaborar estrategias que ayuden al desarrollo de competencias; asumiendo que con base en estas acciones, progresivamente se cambiará el concepto de un

acompañamiento visto como “fiscalización”. En estas investigaciones se plasman ideas y acciones que se alinean al modelo de Gestión Administrativa, ya que no considera la participación de la comunidad; predominando la subordinación en la toma de decisiones.

Galicia, (2011); tuvo un acercamiento a la operación del Programa Nacional de Lectura, desde el empleo de las bibliotecas de aula y el establecimiento de estrategias para los docentes, con la finalidad de apoyar al desarrollo de competencias y habilidades comunicativas de los alumnos. Sin embargo, como producto de su investigación-acción, concluyó desarrollando exposiciones a los docentes, aplicando guías de observación y cuestionarios a docentes.

La investigación de campo realizada por Alpízar (2009), rescata la importancia de formar lectores autónomos y críticos. Su problemática descansa en la idea de no encontrar solución satisfactoria a los problemas con base en los bajos índices de lectura que presenta México y culmina su trabajo con la elaboración de un taller de lectura.

Por último, en el tercer eje, referido a las investigaciones que hacen un análisis del Programa a nivel Nacional, sin tener un acercamiento a nivel áulico; Muciño (2010) realizó una investigación analizando las problemáticas del acompañamiento desde el ámbito social y cultural. Jiménez (2011) profundizó en conocer las estrategias de acompañamiento que emplearon ocho tutores para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes. En ambos casos se manifiesta preocupación por las debilidades que existen en el desarrollo de un acompañamiento; sin embargo, en estos trabajos queda ausente la reflexión desde la propia acción porque no existe participación o intervención directa.

Las posturas anteriores invitan a reflexionar sobre la forma en que se asume la operación del programa, donde se da por hecho que los maestros se adaptarán a los cambios metodológicos y curriculares, sin considerar su trayecto formativo y

actualizaciones pertinentes; desde su propia interpretación, fungiendo como simples operadores con base en las exigencias del Programa Nacional de Lectura y Escritura.

Con base en el análisis de las distintas fuentes de información relacionada con la preocupación temática, esta investigación se centra en realizar el estudio de los procesos de acompañamiento que impacta en la disposición de los docentes para la operación del Programa Nacional de Lectura y Escritura, debido a que no se le ha dado relevancia en las distintas investigaciones revisadas.

### **1.2.2 Contexto situacional: El Centro de trabajo y la viabilidad de la investigación**

La escuela donde se desarrolló la intervención fue la Primaria “Profra. Guadalupe Ceniceros de Pérez Zavaleta” en su turno matutino; los sujetos de análisis fueron 13 docentes y el asesor acompañante del Programa Nacional de Lectura. La institución se encuentra ubicada en la calle Antonio Norzagaray No 40, en la Colonia Constitución de 1917, Delegación Iztapalapa, correspondiente a la Región San Miguel Teotongo, de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa; esta escuela cuenta con 16 profesores frente a grupo, 460 alumnos como matrícula total. El trayecto formativo de los docentes es diferenciado; 10 cuentan con la formación de Licenciatura en Educación Primaria o Pedagogía, 3 con Maestría y 3 con la Normal Básica. El plantel ha contado con un docente bibliotecario y un asesor acompañante para dar seguimiento al Programa Nacional de Lectura, sin embargo estas figuras no son permanentes, debido a que cada ciclo escolar se nombran a otras personas. Lo anterior facilitó la viabilidad del presente proyecto, ya que al plantear en Consejo Técnico la posibilidad de realizar la intervención se contó con el apoyo del personal docente y la anuencia de la Directora del plantel.

El tema despertó interés y se convirtió en un facilitador más al evidenciarse en el colegiado las diferentes situaciones problemáticas que giraban en torno al Programa Nacional de Lectura y Escritura, a la falta de capacitación y acompañamiento del mismo, las dificultades de operación de las bibliotecas de escuela y aula, al desconocimiento de las reglas de operación de dicho Programa, la importancia burocrática que se le da a los procesos y resultado del mismo y el impacto de las múltiples funciones de los profesores bibliotecarios y asesores acompañantes.

En función de las condiciones contextuales y con el objeto de dilucidar cómo opera el PNLE y el impacto del acompañamiento del Asesor en la disposición que asumen los docentes en torno de la operación del mismo, se plantearon los siguientes objetivos general y específicos.

### **1.2.3 Objetivos General y específicos:**

#### **Objetivo General.**

Analizar el tipo de acompañamiento que realiza el asesor y sus efectos en la disposición de los docentes para la operación del Programa Nacional de Lectura y Escritura en la escuela Primaria Profra. Guadalupe Ceniceros de Pérez Zavaleta, turno matutino.

#### **Objetivos Específicos.**

Describir el tipo de acompañamiento que realiza el Asesor Acompañante de Escuela para operar el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

Analizar el impacto que ha tenido el acompañamiento pedagógico del Asesor en la práctica docente.

Identificar estrategias de acompañamiento que puedan apoyar la operación plena del PNLE.

#### **1.2.4 Planteamiento y delimitación del problema educativo**

Hablar del problema de investigación es situarse de lleno en el punto de partida de quehacer científico. No hay investigación, se dice atinadamente, sin problema. El problema de investigación es lo que desencadena el proceso de generación de conocimiento, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión (Sánchez, 1993:2).

Desde el Programa Nacional de Lectura y Escritura, el acompañamiento es concebido como una acción amplia, necesaria y posible para reforzar la formación de lectores y escritores competentes mediante la instalación y el funcionamiento de una biblioteca escolar con el objeto de incrementar el uso y aprovechamiento de los Libros del Rincón y de otros materiales educativos. Es una estrategia de asesoría e intervención que tiene como propósito proporcionar y consolidar formas de gestión y desarrollo pedagógico (Charría *et al*, 2007:19).

Con base en lo anterior, la lengua oral y escrita para el desarrollo de aprendizajes significativos deberán desarrollarse en contextos de interacción social, apoyados de prácticas docentes que contribuyan al desarrollo de una cultura escrita y a la formación de lectores en el uso de información para producir diferentes tipos de conocimientos, habilidades y competencias para la vida.

Como parte de la Educación Básica se pretende lograr un perfil de egreso donde los alumnos alcancen competencias comunicativas para comunicarse eficientemente, considerando las siguientes:

- \*Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- \*Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- \*Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- \*Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Pese a lo anterior, el Asesor Acompañante es asignado sin considerar su perfil, interés de participación, la capacidad para escuchar, dialogar u observar. De esta

manera fui elegida para dar seguimiento de los diversos procesos y productos, que a lo largo del año se desarrollan para dar cumplimiento con el propósito del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

Posterior a la asignación, no recibí asesorías o capacitaciones que pudieran apoyar el trabajo con los docentes de la escuela. De manera empírica y con base en los documentos normativos que sustentan el Programa comencé a establecer actividades, productos y evidencias. Cabe mencionar que además de fungir como Asesores, tenemos otras funciones dentro del plantel, ya sea estar frente a grupo o en mi caso, atender problemáticas con padres de familia y dar seguimiento a los procesos administrativos de profesores y alumnos.

La operación del Programa se basaba en la fiscalización del trabajo que realizaban los docentes, en la entrega de productos de relevancia administrativa, carentes de la participación de todos los actores educativos (maestros, alumnos, padres de familia y autoridades), mismos que mostraban falta de interés porque manifestaron que sólo representaba mayor carga de trabajo sin conexión con los intereses y necesidades de la escuela.

Por otro lado, el personal responsable del Programa Nacional de Lectura y Escritura no es permanente ya que cada ciclo escolar cambian de comisión; por lo que falta seguimiento y continuidad del trabajo.

En este orden de ideas, resulta importante contrastar el planteamiento que hace el Programa Nacional de Lectura y Escritura en términos del acompañamiento y cómo opera en la práctica.

Para responder a esta interrogante, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué procesos de acompañamiento realiza el Asesor de Escuela para operar el Programa Nacional de Lectura y Escritura?, ¿Qué impacto ha tenido el acompañamiento pedagógico del Asesor en la práctica docente? y ¿Qué estrategias de acompañamiento pueden apoyar la operación del PNLE?

### **1.2.5 Diagnóstico**

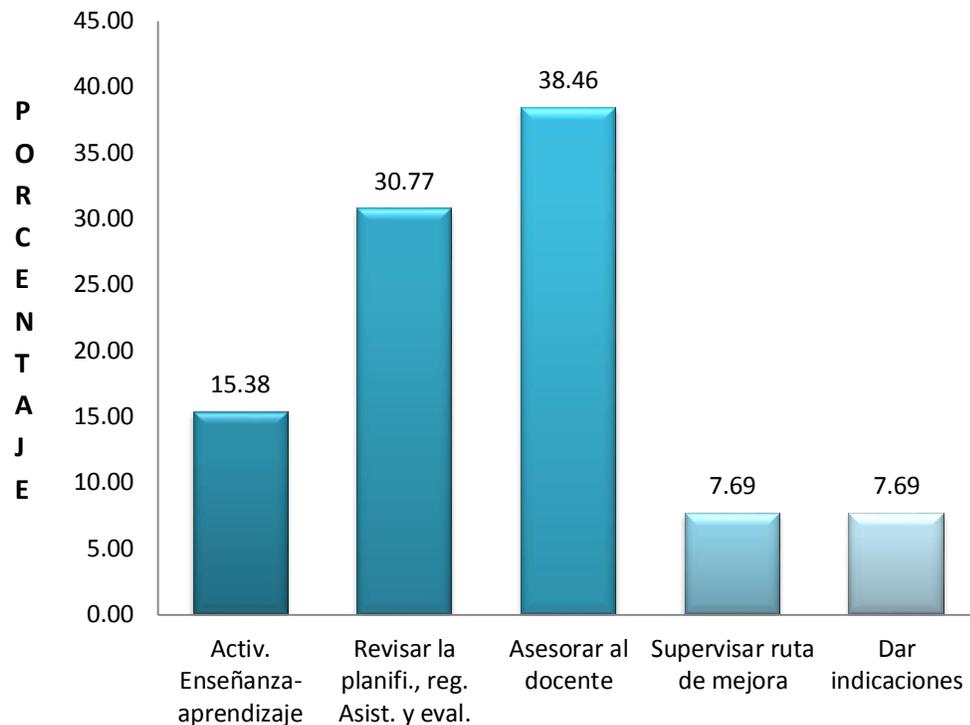
Para realizar el diagnóstico se elaboró un cuestionario dirigido a los docentes, con el objeto de conocer la percepción que los mismos docentes atribuyen al acompañamiento en términos del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), así como la manera en que dicho acompañamiento se traduce en el trabajo cotidiano; así como analizar de qué manera influye en su disposición el proceso de acompañamiento realizado por el asesor (Anexo1).

Se contó con el apoyo de 13 docentes quienes fueron los sujetos de análisis y el instrumento se contestó de manera individual en el espacio áulico. Los resultados fueron los siguientes:

Para poder describir las percepciones que el personal atribuye a la categoría acompañamiento pedagógico, se les hizo la pregunta referida a las actividades que desde su percepción deberían realizar el personal directivo y de apoyo técnico de escuela y zona en su labor docente, a lo que el 15.38% contestó que el acompañamiento pedagógico se debería circunscribir a las actividades de enseñanza y aprendizaje, el 30.77 % lo atribuyó a actividades de tipo administrativo como revisar la planificación y los registros de asistencia y evaluación, el 38.46% a actividades de asesoría docente, el 7.69% a la supervisión de la ruta de mejora y el otro 7.69% a dar indicaciones para el funcionamiento escolar.

En relación a este punto, se puede concluir que la mayoría del personal docente identifica la categoría acompañamiento pedagógico a actividades de asesoría en el aula y actividades de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, un alto porcentaje de docentes sigue considerando que gira en torno a actividades de tipo burocrático administrativo tradicional, como la revisión de documentación, supervisión de actividades escolares y recibir indicaciones unilaterales por parte del personal directivo y de apoyo técnico (Figura 1).

**Figura 1**  
**Actividades que debe realizar el personal de apoyo para acompañar la labor docente**

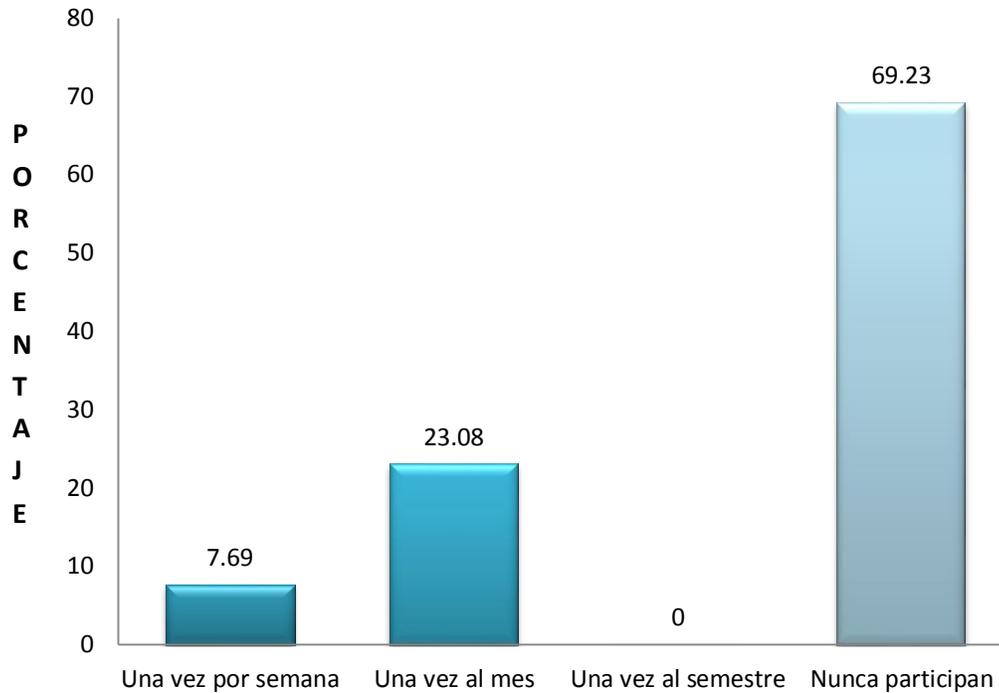


Fuente: Elaboración propia en base en los cuestionarios a docentes.

El siguiente cuestionamiento se refirió a la frecuencia con la que consideran que el personal directivo y de apoyo técnico de escuela y zona participan en actividades para brindar apoyo de carácter pedagógico a los docentes, lo que el 7.69% respondió que una vez por semana, el 23.08% una vez al mes, y el 69.23 señaló que nunca participan, por lo que se puede concluir que la mayoría de los docentes no son asesorados por el personal directivo y de apoyo, y al relacionarlo con el dato anterior, coincide con la percepción de gran parte de los docentes que en las actividades predomina un enfoque de corte burocrático tradicional (Figura 2).

Figura 2

Frecuencia con la que reciben apoyo pedagógico los docentes por parte del Director, Apoyo Técnico Pedagógico o personal de Zona Escolar.

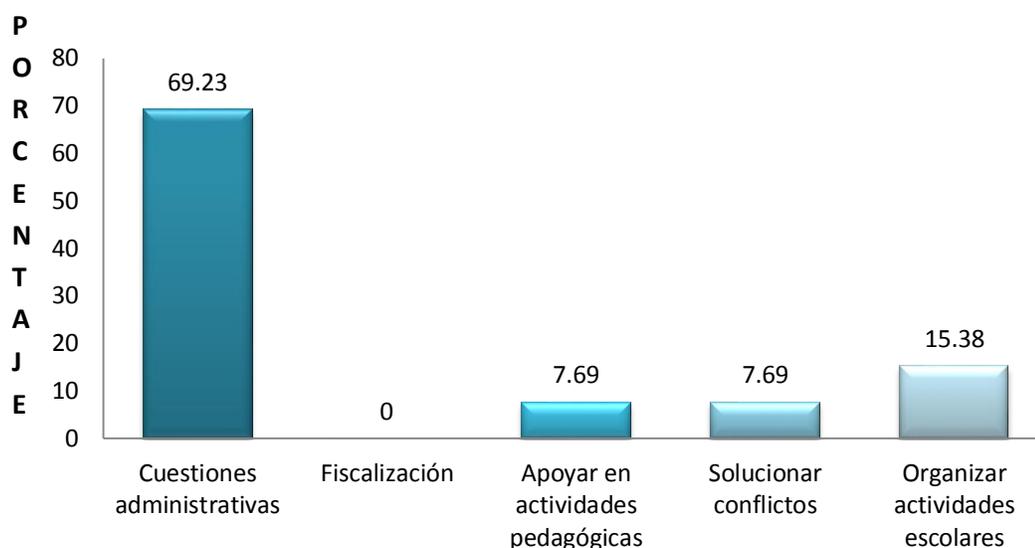


Fuente: Datos extraídos de las encuestas a docentes.

Para realizar un cruzamiento de datos, se solicitó a los docentes que desde su experiencia refirieran la finalidad con la que acudían el personal directivo y de apoyo técnico al espacio áulico, a lo que el 69.23% refirió que por actividades administrativas, el 7.69% por actividades de tipo pedagógico, el 7.69% para solucionar conflictos y el 15.38% para organizar actividades escolares, lo que confirma que las actividades de acompañamiento no son esencialmente de tipo pedagógico (Fig. 3).

Figura 3

**Percepción sobre la finalidad de las visitas por parte del Director, Apoyo Técnico Pedagógico o personal de Zona Escolar.**



Fuente: Datos extraídos de las encuestas a docentes.

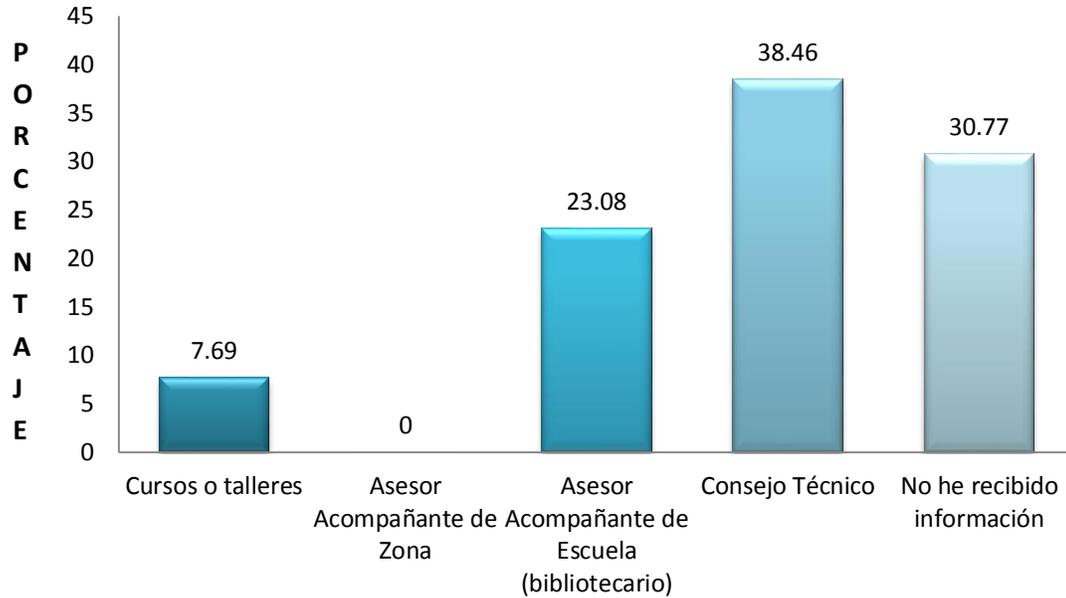
Así mismo, se les preguntó a los docentes los medios a través de los cuales habían recibido información sobre el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), a lo que el 7.69% contestó que recibió a través de cursos o talleres.

Ningún docente a través del asesor acompañante de zona, el 23.08% a través de asesor acompañante de escuela, 38.46% a través del Consejo Técnico Escolar y el 30.77% refiere no haber recibido información.

Resulta contradictorio que un alto porcentaje de docentes refiere haber recibido información en el Consejo Técnico y que un porcentaje considerable señale no haberla recibido, no obstante que todos integran y participan en el grupo colegiado; sin embargo esto puede encontrar su explicación en el sentido que los docentes atribuyen al acompañamiento pedagógico, en donde se puede observar que predominan actividades decididas verticalmente y con un enfoque fiscalizador y burocrático (Figura 4).

Figura 4

Medio a través del cual los docentes han recibido información sobre el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

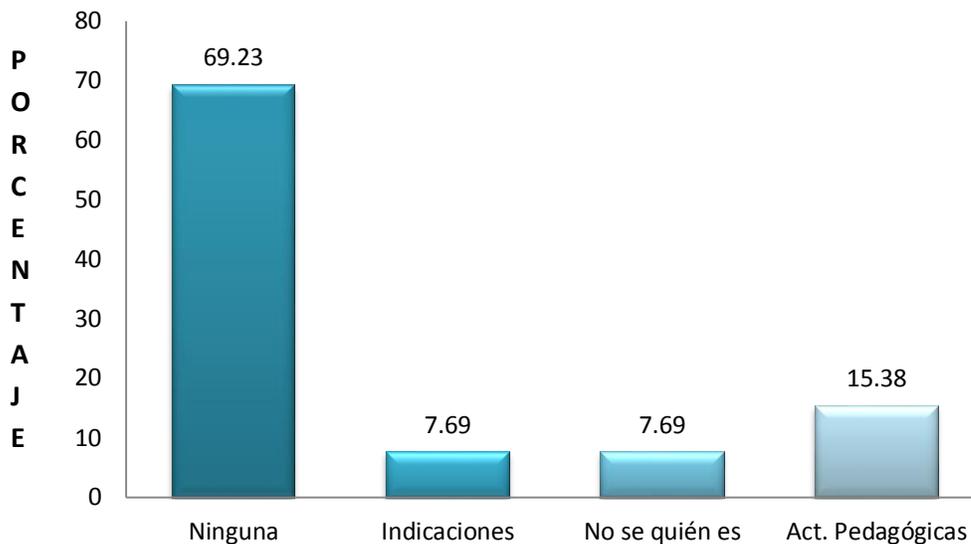


Fuente: Datos extraídos de las encuestas a docentes.

Una figura importante en la implementación del Programa Nacional de Lectura y Escritura es el Asesor Acompañante de Zona, quien es el vínculo entre la escuela y las instancias que asesoran y determinan las líneas de acción en términos de dicho programa, por lo que se realizó la pregunta referente a las actividades que había realizado hasta el momento con los docentes el personal que ostentaba este cargo, a lo que 69.23% refirió que ninguna, el 7.69% ha recibido únicamente indicaciones, el 7.69% desconoce quién es, y el 15.38% refiere actividades pedagógicas. Se pudo observar que había una ruptura en los vínculos de comunicación entre el Asesor Acompañante de Zona y la escuela, circunscribiéndose su labor, en el mejor de los casos, a brindar indicaciones a una parte del personal, no existiendo un acompañamiento directo con los docentes para impactar en la correcta implementación del programa, que se tradujera en la mejora de las prácticas y los aprendizajes de los estudiantes (Figura 5).

Figura 5

Tipo de actividades realizadas con el Asesor Acompañante de Zona del PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura).

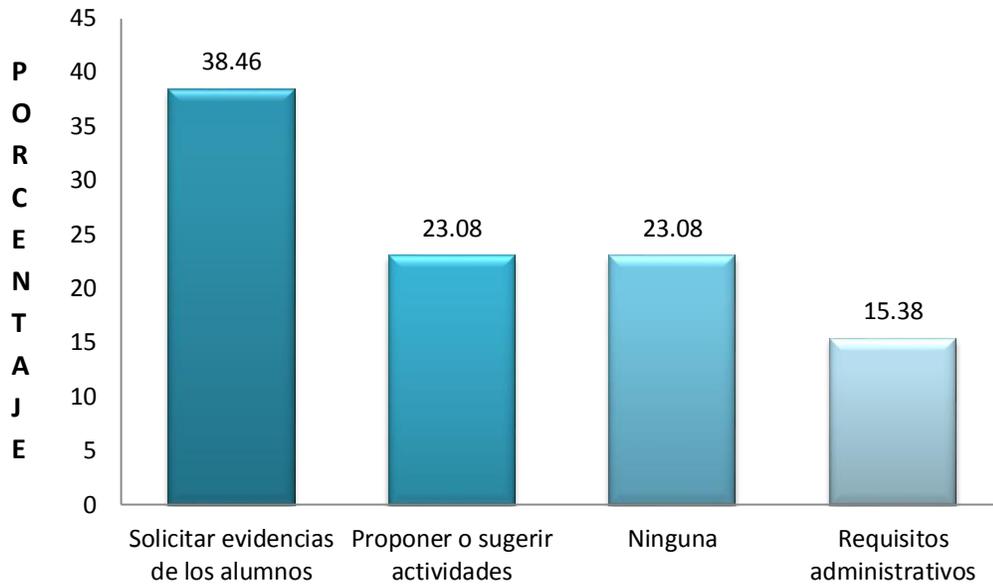


Fuente: Datos extraídos de las encuestas a docentes.

En cuanto a la figura del Asesor Acompañante de Escuela, cuya responsabilidad descansaba en un profesor de grupo al no existir personal específico para desempeñar la función, se le preguntó al personal docente el tipo de actividades que se habían realizado con él hasta el momento, a lo que respondió que 38.46% en recabar evidencias del trabajo con los alumnos, el 23.08% a proponer o sugerir actividades, el 23.98% refirió no haber realizado ninguna actividad y el 15.38% a cumplir con requisitos administrativos. Nuevamente se puede observar que este programa se percibe en los docentes como actividades decididas e implementadas de manera vertical, en donde el acompañamiento se traduce en la solicitud de operar ciertas actividades, en reunir evidencias para cumplir requisitos y exigencias administrativas (Figura 6).

Figura 6

Tipo de actividades realizadas con el Asesor Acompañante de Escuela del PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura)

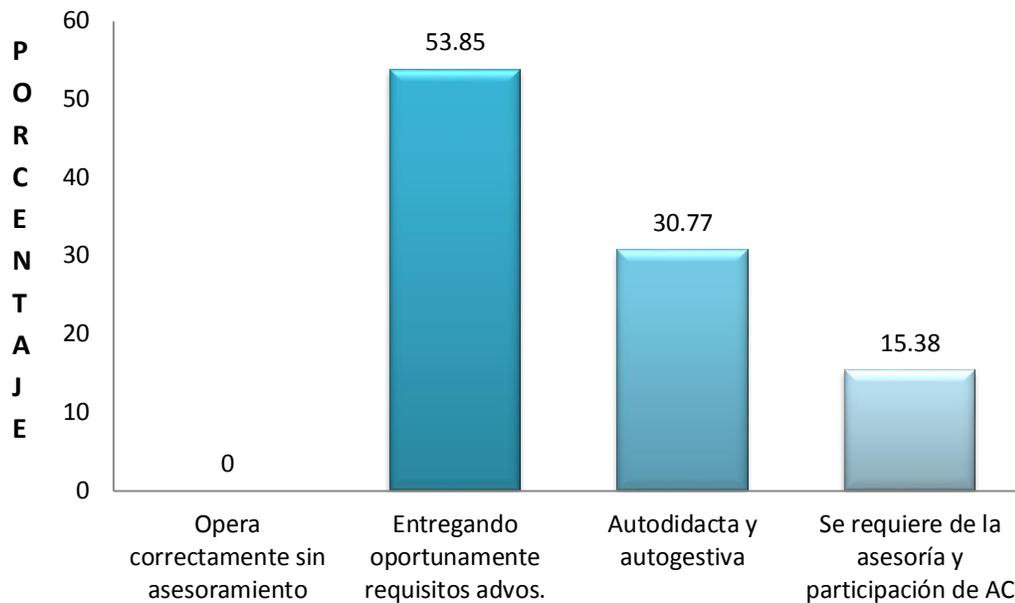


Fuente: Datos extraídos de las encuestas a docentes

Por otro lado, se preguntó a los docentes la manera en que han resuelto la operación del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), en el caso de no contar con el acompañamiento de los asesores, a lo que el 53.85% respondió que cumpliendo y entregando los requisitos administrativos, el 30.77% de manera autodidacta y autogestiva, y el 15.38% refirió la necesidad de recibir acompañamiento y asesoramiento. Estas respuestas permiten denotar aún más el enfoque de corte administrativo, más allá del pedagógico, con el que los docentes han operado el programa, prevaleciendo la ausencia de figuras que asesoren y acompañen los procesos, convirtiéndose en actividades que se generan por imperativo y que exigen del profesor fundamentalmente la entrega de evidencias y requisitos burocráticos, convirtiendo al docente en un simple operario y “burócrata pedagógico” (Figura 7).

Figura 7

Forma de operar el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)

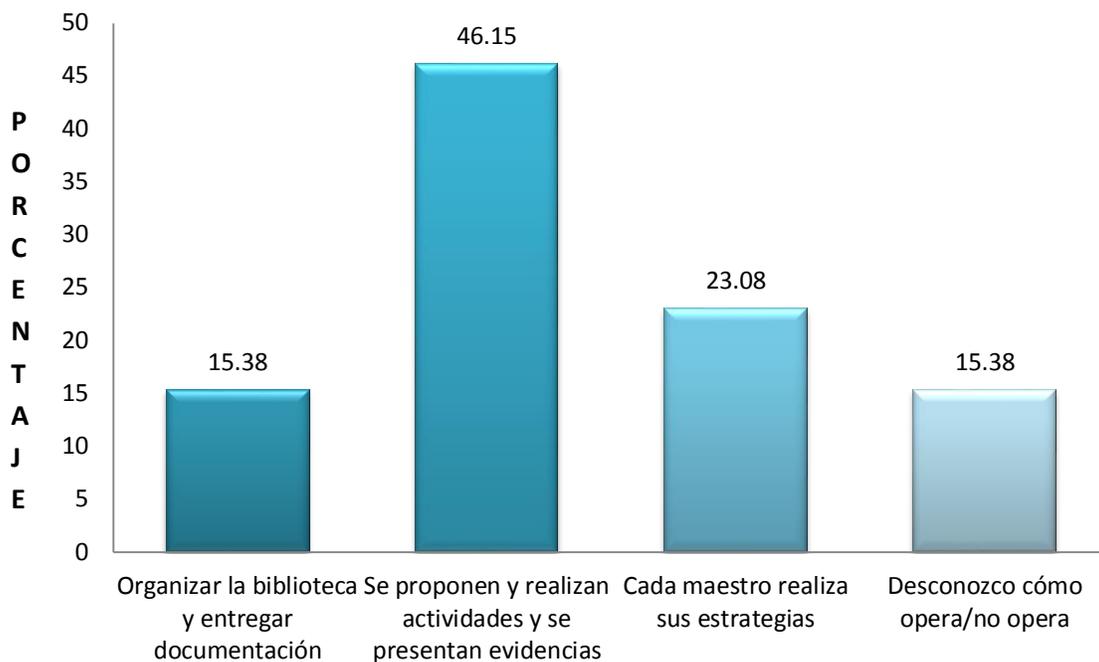


Fuente: Datos extraídos de las encuestas a docentes

Para realizar un cruzamiento con la pregunta anterior, se les cuestionó a los docentes la forma en que ha operado el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) en la escuela, a lo que el 15.38% respondió que se organiza la biblioteca y se entrega la documentación solicitada, el 46.15% señala que se proponen actividades y se entregan evidencias, el 23.08% que cada maestro organiza sus actividades, y el 15.38 manifiesta desconocer cómo opera. Se puede evidenciar que al no existir un acompañamiento en las escuelas, la actividad se asume de manera diferenciada, al implementarla de manera individual en algunos casos, en otros se toman acuerdos y se definen líneas de acción y se generan evidencias, otros las circunscriben a la biblioteca escolar y parte importante desconoce su operación, sin embargo confluyen en la preocupación de cumplir con el requisito burocrático, lo que lleva a cuestionar si realmente este programa tiene un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, o se asume como una tarea que hay que cumplir por imparativo, perdiéndose la esencia del programa mismo (Figura 8).

Figura 8

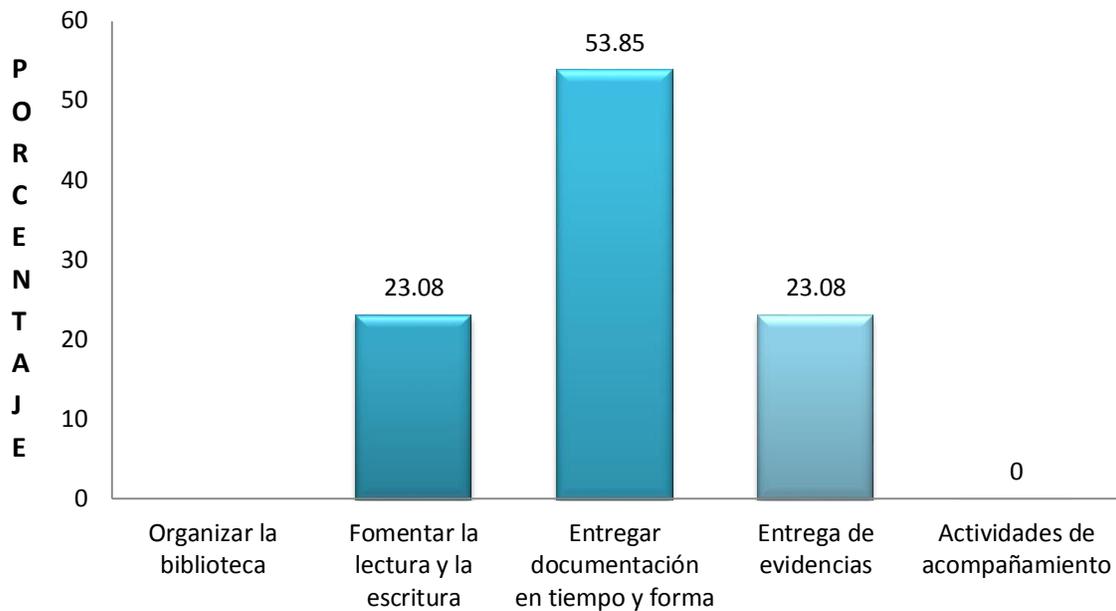
### Forma de operar el PNLE en la escuela



Fuente: Datos extraídos de las encuestas a docentes

Finalmente se les preguntó a los docentes a qué actividad se le daba mayor prioridad, de acuerdo con la forma en que estaba operando el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) en la escuela, a lo que el 23.08% indicó que al fomento de la lectura y la escritura, el 53.85% a entregar documentación en tiempo y forma y el 23.08% a la entrega de evidencias; ningún docente refirió actividades de acompañamiento (Figura 9). Es evidente que la tendencia no cambió, al considerar prioritario el cumplimiento en tiempo y forma de evidencias para cubrir los requisitos, la falta de acompañamiento y asesoramiento del personal responsable. (Figura 9).

Figura 9  
Actividad prioritaria del PNLE en la escuela.



Fuente: Datos extraídos de las encuestas a docentes

### 1.2.6 Conclusiones del diagnóstico

A pesar que el Programa Nacional del Lectura Escritura (PNLE) es un programa estratégico prioritario en nuestros país, que tiene la finalidad de dotar a los docentes de las herramientas para generar en los estudiantes las competencias necesarias para el aprendizaje permanente, como lo es la lectura y la escritura, se han obviado muchas situaciones en su operación que se traducen en deficiencias y que no terminan por impactar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En función del diagnóstico se pudo concluir:

- Que los docentes de la escuela primaria “Guadalupe Ceniceros de Pérez Zavaleta” no cuentan con el acompañamiento pedagógico correspondiente del asesor de zona y el asesor de escuela para operar el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

- Las personas que ostentan el cargo de asesor acompañante asumen el cargo por imperativo y ejercen una duplicidad de funciones, al cubrir diversas comisiones, por lo que no existe personal suficientemente preparado para dicha función.
  
- En la escuela se implementan las actividades de manera diferenciada al no existir líneas de acción que se generen en el colectivo docente por desconocer los términos en que está organizado el programa.
  
- Las actividades que se transmiten de un asesor a otro se acometen de manera vertical, privilegiándose la entrega de evidencias y requisitos burocrático-administrativos, más que traducirse en actividades de carácter pedagógico que impacten en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
  
- Los docentes manifiestan la necesidad de contar con el asesoramiento y acompañamiento de personal capacitado para la óptima operación del programa.
  
- Es necesario resignificar el acompañamiento pedagógico de los docentes, para que no se traduzcan en actividades de fiscalización, sino de actividades de fortalecimiento que permitan compartir experiencias exitosas en el propio ambiente áulico.

## II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El marco teórico proporciona una visión de donde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual se moverá la investigación. La elaboración del marco teórico sustenta bibliográficamente el estudio, una vez que ya se ha planteado el problema y se ha evaluado su relevancia y factibilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Elaborar el Marco Teórico implica analizar y exponer aquellas teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general, que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio. El Marco Teórico ayuda a prevenir errores que se han cometido en otros estudios; amplía el horizonte del estudio o guía al investigador para que se centre en su problema, evitando desviaciones del planteamiento original; conduce al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que más tarde habrán de someterse a prueba en la realidad; inspira nuevas líneas y áreas de investigación; y provee de un marco de referencia para interpretar los resultados de estudio (Hernández Sampieri, 2003: 9-10).

### 2.1.1 El acompañamiento desde la Gestión Escolar

Haciendo más énfasis en el aspecto relacional, acompañar<sup>2</sup> refiere participar en los sentimientos de alguien; juntarse con otro u otros de la misma facultad. Como se puede apreciar, todas estas acepciones sobre el término acompañamiento evocan un sentido de integración, de estar con, de vivenciar conjuntamente experiencias y sentimientos; lo que de entrada nos confirma que desde la semántica misma del concepto, acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos (Martínez y González, 2010: 528).

---

<sup>2</sup> En el Diccionario de la Lengua Española, acompañar tiene varias acepciones, tales como estar o ir en compañía de otras personas; juntar o agregar algo a una cosa; *existir junto a otro o simultáneamente con otra persona*.

Las resonancias que generan estos conceptos, también nos confirman que la centralidad del significado etimológico de acompañamiento, remite a experiencia vital de socialización, de coexistencia y configuración compartida de horizontes y actuaciones (Martínez y González, 2010: 528).

El intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (*“aprender juntos”*) suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente. (Bolívar, 1997: 29)

Bolívar (2002), plantea que desde la perspectiva de la *escuela como centro de cambio*, la labor del asesor se dirige a una relación de colaboración en el trabajo “con” los centros, para ofrecer – a partir de una análisis de sus necesidades y opciones de mejora- herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. Se trata, en una feliz expresión muy divulgada de “trabajar con” en lugar de “intervenir en”, profesores y centros. La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores y profesores para que el intercambio comunicativo provoque una *reflexión conjunta* de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar.

Si se opera de manera cercana a la realidad, es posible abrirse al sujeto. Cuando ello ocurre, es posible pensar de una manera nueva, a la posibilidad de que existen maneras radicalmente diferentes de organizar las escuelas y el sistema educativo, pues se logra comprender lo que dice el sentido común, que la gestión es trabajar con personas. “Un ser humano es no trivial pues, cuando se le aplica un insumo, el resultado variará según el individuo. Sin embargo, al parecer en la gestión se tiende a actuar como si las personas funcionaran como máquinas triviales” (Casassus, 2000: 6-7).

El Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), define el acompañamiento como una posibilidad necesaria y factible para “instalarse en” las escuelas y apoyarlas en el diseño y/o consecución de proyectos educativos que, a partir del

uso y aprovechamiento de los acervos de las bibliotecas escolares y de aula (así como de otros materiales), favorezcan la formación de lectores y escritores competentes.

El acompañamiento tiene que ver con lo valioso y necesario que resulta para el PNLE ubicarse en algunas escuelas, para aprender de lo bueno que allí ocurre para potenciarlo y ayudar a que sea compartido con otros, así como para entender sus problemas y favorecer la solución. Y es que de eso se trata, de “quedarse un tiempo para ver, aprender, ofrecer opciones, movilizar lo que está detenido y aportar soluciones y propuestas desde nuestra formación y nuestra mirada externa” (SEP, s/f: 8).

En consecuencia, los objetivos de esta propuesta de acompañamiento se traducen en:

- Ofrecer vías de solución a problemas planteados o identificados para el desarrollo de la cultura escrita en las escuelas, desde las bibliotecas escolares y de aula.
- Ayudar a las escuelas en la construcción de condiciones que favorezcan la formación y desarrollo de redes de bibliotecas escolares para compartir sus logros y encontrar soluciones compartidas a sus problemas.

En la visión de la gestión focalizada en la movilización de recursos, la gestión es “una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada” (Casassus, 2000: 4). Así, el acompañamiento se traduce en apoyar el trabajo escolar y contribuir a que la escuela se convierta en un espacio de libre uso de la palabra y de las ideas, en donde la gestión escolar favorezca el acceso permanente a la producción y uso de todo tipo de material escrito. Por medio de este proceso se proyectarán y/o acentuarán prácticas escolares puntuales en la formación de lectores y escritores, y a través de él se favorecerán espacios donde

la palabra escrita circule ampliamente y se expresen sentimientos, se planteen y discutan opiniones y se compartan nuevos conocimientos.

El acompañamiento, por tanto, servirá para potenciar el enorme enriquecimiento individual y colectivo que ofrece el uso de los libros de las bibliotecas de aula y escolares, haciendo posible la consolidación de propuestas que se destaquen por el trabajo individual y colectivo en favor de la formación de lectores y escritores.

En relación con lo anterior, Martínez y González (2010) definen el acompañamiento como un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades y capacidades profesionales, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a nuestras prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como docente en contextos formales de aprendizajes. Un trayecto en el que se reviven historias y experiencias, se fortalecen y amplían sentidos, se confirman y reorientan intencionalidades y deseos, todo lo cual ha de ser gestionado desde la sutileza que demanda el trato de las diferencias y las peculiares susceptibilidades que entraña cada historia personal y profesional.

La educación es una transformación de los hombres por los hombres. De modo que sería paradójico que, en el momento en que la empresa descubre que no se trata de riquezas sino de hombres, una reflexión prospectiva sobre la enseñanza coloca en su centro los problemas que conciernen al recurso esencial de todo sistema educacional: la colectividad de sus educadores. (Pozner, 1995: 3-4).

Entender el asesoramiento como una forma de acompañar a los docentes, significa trazar nuevas rutas de comunicación y relación con el profesorado: rutas, espacios y tiempos dónde poder hablar de inquietudes, necesidades o problemas. (Ventura, 2008).

El enfoque lingüístico de la gestión, el cual está focalizado en la comunicación, concibe que las personas se movilizan mediante compromisos adquiridos en la conversación. Así, la gestión es “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” (Casassus, 2000: 5).

Lograr una comunidad ideal de comunicación en que todos los miembros tengan igual grado de competencia comunicativa para consensuar constructivamente valores e intereses de lo que deba ser el centro, es más bien un ideal contrafáctico<sup>3</sup> (Bolívar, 1997: 26).

En la perspectiva lingüística el rediseño organizacional supone el manejo de *destrezas comunicacionales*, en el entendido que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. Por ello, los instrumentos de *gestión comunicacional* son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla, es decir el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas (Casassus, 2000: 12).

Un momento idóneo en el asesoramiento es cuando se crean conversaciones que permiten mostrar las particularidades, dar consistencia a las explicaciones, representar las ideas o buscar la manera de explicitar lo que se está llevando a cabo. Es decir, que los docentes acompañados por la asesora, puedan compartir sus propias vivencias para que las prácticas de aula sean cada vez más variadas, creativas y complejas. Un compartir, visto como un acto, que ayuda a alejarse de la monotonía o de la rutina que tantas veces invade nuestras escuelas (Ventura, 2008).

---

<sup>3</sup> El pensamiento *contrafáctico* es la capacidad de comparar una situación con una alternativa imaginaria. Se corresponde con el tipo de pensamientos que realizamos sobre la aparición o no de un evento, o una decisión distinta podría haber cambiado la realidad (Segura, 1999: 11).

En este sentido, Martínez y González (2010) señalan que el acompañamiento pedagógico se plantea como mediación de formación en centro y para la vida, desde donde se recrea la dinámica relacional de la acción educativa y se aporta sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias docentes. El acompañamiento como trayecto constante de reencantamiento y transformación de la vida en comunidad de aprendizajes.

Se enfatiza la necesidad e importancia de que cada comunidad educativa construya participativamente su horizonte pedagógico, como marco orientador de los procesos de aprendizajes y relaciones humanizadoras (Martínez y González 2010: 521).

Transformar los roles y trabajo del profesorado con lemas como capacitación o reprofesionalización de la “fuerza” de trabajo, implica rediseñar el trabajo escolar, promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de *colegialidad* y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas del centro. (Bolívar, 1997: 34).

La *planificación situacional* se compromete con la transformación de la institución. No intenta sólo administrarla (es decir conseguir y organizar los medios y los recursos) sino que se fija como objetivo general mejorarla, es decir sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje (Aguerrondo, 1996: 13).

En este sentido, Pozner (s/f) señala que hace falta generar una *inteligencia compartida*, porque lo complejo no se resuelve individualmente, se requiere soluciones diseñadas entre varios; lo complejo es lo que está tejido junto, lo que no se puede separar, por eso requiere colaboración, trabajo en equipo, el pequeño aporte de cada uno, todo aquello que genere la potencia de una respuesta a esa complejidad. Esta es una de las cuestiones fundamentales de la necesidad del trabajo compartido.

La realidad nos convoca a plantear el acompañamiento pedagógico como componente vertebral de la formación docente. Asumimos la perspectiva de que las necesidades de formación del profesorado trasciendan el mero conocimiento de planteamientos pedagógicos, dominio de contenidos curriculares y mediaciones didácticas para el aprendizaje; sin obviar que esto es fundamental, también es básico el desarrollo de capacidades y habilidades sociales para actuar, compartir experiencias y dar respuestas pertinentes acordes con la realidad de contextos educativos complejizados. De aquí que se plantee la formación como algo más que aprender a aprender y aprender a enseñar. La formación es también aprender a convivir, aprender a compartir, aprender a ser; sobre todo, aprender empáticamente sobre cómo aprender otros a ser ellos (Martínez y González, 2010: 526-527).

El aprendizaje en equipo prioriza la necesidad del diálogo, la capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos e ingresar a un auténtico pensamiento conjunto. Necesitamos escuelas inteligentes, es decir escuelas organizadas flexiblemente con capacidad de transformación permanente, que implica disminuir drásticamente las jerarquías, crear espacios de interacción, incrementar el tiempo de los docentes en la unidad escolar, rediseñar las escuelas con el fin de reducir las pérdidas y la necesidad de realizar mayores innovaciones. (Aguerrondo, 1996: 12).

El problema que nos enfrentamos es, en suma, cómo hacer compatible el liderazgo múltiple de los profesores, en diferentes espacios y tareas, con el liderazgo formal de determinadas personas (Bolívar, 1997: 25). El *liderazgo transformador* ofrece una visión articulada de los fines de la organización, generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la organización (Bolívar, 2002).

Una línea de autonomía creciente del centro y del trabajo como acción conjunta exige un *liderazgo vertebrador* de la dinámica colegiada del Centro, capaz de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros (Bolívar, 1997: 38).

Ainscow y Southworth (1994), han delimitado cinco ámbitos de ejercicio del liderazgo:

- 1.- Tratar con la gente para crear y sostener relaciones positivas de trabajo con los colegas.
- 2.- Contribuir a generar una visión global del centro.
- 3.- Dar el impulso, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos.
- 4.- Ejercer de monitor del desarrollo.
- 5.- Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas (Bolívar, 1997: 38).

El liderazgo transformativo ofrece una visión articulada de los fines de la organización generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la organización. El liderazgo ejercido de manera transformacional puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas para alcanzarlo (Bolívar, 1997: 37).

Bolívar (2002), plantea que el asesor es, también, un elemento mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. Su función principal es servir de “enlace”, no primariamente entre administración y centros, sino entre el conocimiento acumulado sobre determinados ámbitos y los profesionales que trabajan en él. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos, o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc. del profesorado/centros.

En principio, la labor de asesoramiento surge no como una demanda del profesorado, sino como un instrumento al servicio de la administración educativa,

para extender desde el centro a la periferia las propuestas de cambio, con el fin de que las adopten en lugar de reconstruirlas con una mirada crítica.

### **2.1.2 La profesionalización docente desde la Gestión Escolar**

En la última reunión de los ministros del área convocada por la UNESCO (Santiago, 8-12 de junio, 1993), las máximas autoridades educativas reconocieron la necesidad de transformar el rol asignado a los docentes, dándoles un carácter profesional con el propósito de “introducir una poderosa fuente de dinamismo en el seno de los procesos educativos”.

Los ministros entendieron que la profesionalización es el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a los que se aprende, a cómo se enseña, y a las formas de organizarlo, se tomen teniendo en cuenta: los avances científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidos, los criterios éticos de la profesión y las situaciones y contextos.

El cambio constante y el progreso han sido desde hace tiempo el sello distintivo de la era moderna. Los avances de la ciencia y la tecnología han aportado enormes beneficios. Mucha gente se siente desconcertada por este cambio veloz. Pero el problema no radica esencialmente en la aceleración del cambio propiamente, sino en la incapacidad de nuestras sociedades para hacer frente a las transformaciones sin sufrir una crisis (Aguerrondo, 1996: 5).

Los ministros sostienen que los nuevos roles docentes que respondan a las actuales demandas sociales requieren una comprensión más profesional de las necesidades de los alumnos y la capacidad de generar repuestas que permitan que esos docentes actúen como facilitadores del aprendizaje (Pozner, 1995: 21).

En primer lugar, cambió la naturaleza de los problemas de gestión. La cantidad de recursos y la diversidad de servicios que debieron manejarse plantearon la necesidad de que se pasara de un modelo de gestión artesanal a una gestión profesional (Aguerrondo, 1996: 14).

La profesionalización no debe entenderse como un acto puramente técnico, sino que debe construirse en un marco de consensos, concertaciones y acuerdos educativos y democráticos. (Pozner, 1995: 21).

La profesionalización de un oficio es la transformación progresiva en profesional, y para ello implica una práctica reflexiva. Es revisar constantemente su “hacer profesional”. Es un trabajo, es un preguntarse constantemente por lo que se hace y cómo se hace. La práctica reflexiva lleva a un completar saberes (Asprelli, 2010: 100-101).

Primero conviene aclarar que no se es docente por una gracia especial: se llega a serlo, tras una determinada formación que da acceso a un título. Pero este acceso expresa una doble evaluación. Una, explícita y de orden aparentemente técnico, que establece el itinerario académico que debe recorrer quien aspira a ese título, faculta – en teoría – para el ejercicio activo de la docencia. La otra, generalmente implícita, es la valoración social de la profesión docente (Pozner, 1995: 9).

El efecto práctico de esa fijación exclusiva, en lo profesional hace que, paradójicamente, aparezcan los docentes como responsables exclusivos del sistema educativo; ellos tienen siempre la culpa de todo lo que en él no funciona, y casi nunca se reconoce el mérito de su esfuerzo cotidiano, que hace andar el complejo mecanismo escolar. Parece que la sociedad sólo se acuerda de los enseñantes cuando hacen huelga (Pozner, 1995: 9).

La condición docente pasa por uno de los peores momentos en la historia de la educación americana: los niveles salariales, las condiciones de empleo, las

calificaciones ocupacionales, la inadecuada formación [...] son apenas unos indicadores que llevan a definir esta situación como de alarmante pauperización. En estas condiciones poco se puede esperar del docente (Pozner, 1995: 20).

### **2.1.3 La complejidad de la profesionalización docente**

Hablar de formación docente sin contextualizarla, trae una serie de inconvenientes que pueden llevarnos a interpretaciones equivocadas (Donato, 2005:437). Como postula Juan Carlos Tedesco (1999), hablar de profesionalización y capacitación docente implica, de alguna manera, referirse al contexto en el cual se inscriben estas dimensiones de una política integral. Existen al menos tres discursos tradicionales sobre los docentes que han agotado sus posibilidades de explicar los problemas y de inspirar líneas de acción: i) El discurso basado en el reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores, ii) La visión del docente ya sea como una “víctima” del sistema o como “culpable” de los malos resultados, y iii) El docente no es víctima ni culpable, es poco importante.

En este sentido, Tenti Fanfani (2007) señala que existen una serie de cambios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos interpelan el trabajo de los maestros y profesores de Educación Básica. Estas transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve la lucha por la renovación de la identidad docente.

Como lo sostiene un reciente estudio, acerca de las propuestas de reforma educativas presentadas, por ejemplo, por el Banco Mundial, es sorprendente constatar que de las seis principales líneas de cambio educativo, postuladas por el Banco, “ninguna de ellas se refiere a los maestros, a su selección, formación, supervisión o participación en las reformas” (Tedesco, 1999: 3).

En este sentido, es importante recordar que el reciente informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jacques Delors

define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro, *el aprender a aprender*. El logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel del docente. El actor central del proceso de aprendizaje es el alumno. Pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

En este debate subyacen varias tensiones que adquieren significado e importancia diferentes según los contextos sociales, económicos y culturales: la idea del docente como responsable de la formación integral de la personalidad del alumno versus la idea del docente como responsable del desarrollo cognitivo; el docente como transmisor de información y de conocimientos ya elaborados versus el docente como guía experta del proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno; el docente como profesional autónomo, creativo y responsable de los resultados de su trabajo versus la idea del docente como ejecutor de actividades diseñadas externamente; el docente como un actor éticamente comprometido con la difusión de determinados valores versus la idea del docente como un funcionario burocrático que se desempeña en virtud de reglas formales claramente establecidas (Tedesco, 1999: s/p).

Según observan algunos, existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante. El panorama se complica si se tiene en cuenta que, por lo general, la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir.

En la mayoría de las sociedades latinoamericanas se le asigna a la escuela una serie de funciones múltiples y en no pocos casos hasta contradictorias. Al mismo tiempo, esta acentuación del carácter multifuncional de la escuela no se corresponde con el volumen y la calidad de los recursos que se le asignan (Tenti Fanfani, 2007: 336-337).

Una variable que incide en la disposición del docente en términos de su profesionalización, es que la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos.

En este sentido, Pozner señala que un principio básico de toda tarea formativa es que nadie puede formar a otro en lo que no posee. Tanta responsabilidad debe estar acompañada de mínimas condiciones de éxito. Se impone una reflexión seria acerca de las políticas de profesionalización de los docentes, de medidas tendientes a atraer hacia la enseñanza a los mejores talentos de la sociedad, a garantizar hacia los que asumen esta tarea una condición digna de las funciones que ejercen (Pozner, 1995: 22).

A diferencia del pasado, cuando en muchos países la docencia era una de las pocas oportunidades ocupacionales para la mujer, actualmente el espectro de posibilidades es mucho más amplio y la docencia compite con otras opciones profesionalmente más atractivas y prestigiosas.

El mero aumento de años de estudio para la formación docente no provoca un aumento en la calidad de su formación profesional. En varios casos, el pasaje de la formación desde la tradicional escuela normal de nivel medio a la enseñanza superior provocó una pérdida de especificidad desde el punto de vista de la formación pedagógica. Esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente (Tedesco, 1999).

En este sentido, Tenti Fanfani (2007) plantea que la profesión, que en ciertas ocasiones tiende a reducirse a la cuestión de formación y de incorporación de dosis crecientes de conocimiento científico, técnico en el trabajo del docente, no se reduce a esta cuestión. Hoy el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización

no pasa por la cuestión de una más prolongada y mejor formación de los docentes, sino por la cuestión del *control* sobre el desarrollo del oficio.

La primera de estas dicotomías es la que se refiere a la formación científica versus la formación pedagógica. Es obvio que un dominio satisfactorio de la materia a enseñar es una condición necesaria para una enseñanza eficaz, de la misma manera que lo es un dominio satisfactorio de diversas estrategias pedagógicas, que permitan satisfacer las necesidades de una población escolar cada vez más diferenciada. Pero si esta discusión se coloca en el marco del objetivo de *aprender a aprender*, buena parte de la discusión tradicional cambia de sentido, ya que el dominio que el docente debe tener de su disciplina se refiere a la capacidad de transmitir no sólo las informaciones sino los procesos cognitivos que exige cada disciplina (Tedesco, 1999).

La práctica prolongada del desempeño docente fue aceptada durante mucho tiempo, como garantía de idoneidad, pero en nuestros días, esta concepción se replantea y la formación pedagógica se hace cada vez más necesaria para estimular la adopción de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan realizar las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido (Donato, 2005: 447).

Una de las posibles líneas de acción para el futuro se basa en la hipótesis del ejercicio de la docencia como *profesionalismo colectivo*. Este concepto, aun poco desarrollado en sus aplicaciones prácticas, intenta responder a la naturaleza del trabajo docente que, a diferencia de las clásicas profesiones liberales, se ejerce siempre en marcos institucionales y sólo en casos muy especiales en forma individual (Tedesco, 1999).

Tenti Fanfani (2007) coincide con Tedesco al considerar que al contrario de lo que sucede con las profesiones liberales clásicas, los docentes trabajan en grandes

organizaciones, están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus “clientes” su carrera depende inexorablemente de sus performances<sup>4</sup>.

Muchas de las propuestas de profesionalización docente se inscriben en políticas más amplias que buscan introducir cambios sustantivos en la organización del sistema educativo como totalidad (descentralización, autonomía de las instituciones, financiamiento a la demanda, etcétera) y en la dinámica y estructura de las propias instituciones educativas autónomas.

El desfase tradicional entre la definición ideal y la realidad del oficio tiende a aumentar. No debe extrañar pues, que el malestar y la disconformidad tiendan a formar parte del sentido común de la mayoría de los docentes (Tenti Fanfani, 2007: 345).

La competencia profesional es lo que capacita al profesorado para asumir responsabilidades. La profesionalización es el proceso de socialización a través del cual se adquieren las características de la profesionalidad y hace referencia a la cultura profesional que se construye. Es el conocimiento en acción que se “va haciendo” en el itinerario profesional o carrera docente (Imbernón, 1994: 14).

---

<sup>4</sup> Resultado obtenido en relación con los medios o los esfuerzos invertidos o utilidad que rinde una persona o cosa. Diccionario panhispánico de dudas 2005. Real Academia Española.

## **A manera de conclusión**

Al contrastar el punto de vista de los autores en términos del acompañamiento docente en el Programa Nacional de Lectura y Escritura PNLE, con la práctica cotidiana de la docente investigadora, se reconoció que la forma de implementarlo ha sido desde la gestión burocrático administrativo tradicional, ya que las acciones se han traducido fundamentalmente en una toma de decisiones de manera vertical.

La función de asesor acompañante se ha basado en solicitar una serie de acciones y requisitos que se desprenden del propio Programa, mientras que en las escuelas y docentes se ven simples receptores y ejecutores de dichas acciones, que se justifican con la entrega de evidencias y requisitos burocráticos. Esta postura, se aleja del punto de vista de los autores que interpretan el acompañamiento desde la gestión estratégica.

Dicho lo cual, se recupera de Bolívar (2002) la idea de que la escuela como centro de cambio requiere del asesor “trabajar con” creando una relación de igualdad entre asesores y profesores para establecer una reflexión conjunta.

Entiendo por *reflexión conjunta* la deliberación de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar en términos del programa, categoría que fue recuperada en el proyecto de intervención.

Otra categoría recuperada del marco teórico desarrollado es la que Bolívar (1997) denomina *liderazgo múltiple*, mismo que se puede definir como el que los profesores actuemos como facilitadores y apoyo de otros profesores, aportando conocimientos de manera colaborativa.

Casassus (2000) aporta una categoría que considero fundamental para poder establecer un proceso de acompañamiento asertivo y se refiere a las *destrezas comunicacionales* entendidas como procesos de comunicación que facilitan las

acciones deseadas y que implican instrumentos de gestión comunicacional, en el manejo de afirmaciones, declaraciones, peticiones, ofertas, promesas, etc. Un compartir visto como un acto en una dinámica relacional que aporta sentido vinculante en un proceso de construcción participativo.

El aprendizaje en equipo prioriza la necesidad del diálogo, suspender los supuestos e ingresar a un auténtico pensamiento conjunto, disminuyendo jerarquías y creando espacios de interacción. Nuevamente Bolívar (1997) puntualiza aún más la necesidad de una relación entre iguales en el proceso de acompañamiento al postular la categoría de relaciones de colegialidad que la docente investigadora interpreta como un proceso de colaboración y toma de decisiones compartidas entre colegas con procesos consensuados.

Todo lo anterior requiere de una cimiento que evite la improvisación y permita darle orden y sentido a las acciones, por lo que Aguerro (1996) plantea un modelo de *planificación situacional* que implica la transformación de la institución partiendo de su realidad y que no intenta sólo administrarla sino que fija como objetivo principal la mejora continua.

De Pozner (s/f) se recuperó la idea de generar una *inteligencia compartida*, ya que las situaciones complejas no se resuelven individualmente, requiere de soluciones diseñadas entre varios, requiere de colaboración y trabajo en equipo que genere respuesta a esa complejidad.

Para conseguir los fines de un acompañamiento interpretado desde la gestión estratégica, se necesita transitar del liderazgo formal al *liderazgo transformacional* que permita contribuir a transformar las inercias institucionales aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas y conseguir los fines que persigue el PNLE en términos de un acompañamiento efectivo.

Para no caer en el voluntarismo y considerar los retos a los que se enfrenta el presente proyecto, se hace necesario considerar que todo lo anterior se circunscribe en un contexto que no puedo obviar y que son las dinámicas que se han presentado en los procesos de profesionalización docente y que se han dado en un ámbito puramente técnico como lo señala Pozner (1995) y que debe construirse en una marco de consensos, concertaciones y acuerdos educativos y democráticos, y de ciertas culturas institucionales que enmarcan la profesión docente como una actividad predominantemente individualista, con pocos espacios e intenciones para compartir experiencias exitosas y donde el docente se ha convertido en un simple ejecutor de actividades diseñadas externamente, desempeñando sus funciones como un funcionario burocrático que actúa con reglas formales claramente establecidas (Tedesco,1999).

Por todo lo anterior, se puede concluir que el acompañamiento docente es un, proceso de interacción que debe darse con los docentes en el propio ámbito de actuación, con procesos de comunicación asertivos, en un ámbito de igualdad y ayuda entre pares, con procesos de toma de decisiones compartidas y liderazgo compartido.

### III DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

#### 3.1 Metodología de la Intervención

El presente trabajo de intervención pretende desarrollar líneas de acción metodológicas que permitan resignificar el acompañamiento pedagógico en torno al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), modificando y transformando la práctica del docente acompañante, por lo que la metodología de investigación que se implementó fue de corte cualitativo, empleando como método la investigación –acción.

La investigación-acción es una “espiral autorreflexiva” que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (Latorre, 2003:39).

La *acción* es el momento de poner en marcha la estrategia o hipótesis de acción planteada en el plan, es deliberada y controlada y se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica; *la observación de la acción* nos permite identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no, implica, en ese sentido *la recogida de información* relacionada con algún aspecto de la ética profesional; *la reflexión* constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento de problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva (La Torre, 2003:41-83).

Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar; el investigador precisa recoger información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa (Latorre, 2003:53).

Las técnicas de recogida de información en las que descansa el presente trabajo son el diario del investigador para recoger informaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo ocurrido. Audiograbaciones que

permitan captar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión; y entrevistas no estructuradas que posibilitan obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimientos que proporcionen el punto de vista del entrevistado que permitan interpretar significados (Latorre, 2003:78-82).

Por otro lado, la fotografía se emplea para mostrar las evidencias del trabajo realizado en escuela.

### **3.2 Propósito de la Intervención**

La presente intervención tiene como intención fundamental, generar un proceso de acompañamiento docente del Programa Nacional de Lectura y Escritura basada en la interacción con los docentes, en el propio ámbito de actuación, en un ambiente de igualdad y ayuda entre pares y con procesos de toma de decisiones compartidos.

### **3.3 Supuestos de Intervención**

Si el acompañamiento docente adquiere un sentido más allá de la gestión burocrático-administrativo tradicional, fundamentada esta última en la comunicación impersonal, ejecución de actividades decididas unilateralmente, con presentación de evidencias y llenado de formatos preestablecidos, etc, cambiará la disposición que tienen los docentes en torno a la operación del Programa y del sentido del acompañamiento docente.

Si los procesos de acompañamiento docente se dan a partir de las necesidades del propio contexto, con procesos de interacción entre pares y toma de decisiones compartidas, en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades del PNLE, se generará mayor impacto del Programa; propiciando las condiciones para fomentar una cultura de comunicación asertiva y acompañamiento “en y con” los docentes.

Si el acompañamiento docente se traduce en acciones planificadas, decididas y reflexionadas en el contexto, el PNLE adquirirá un sentido pedagógico al apoyar las actividades áulicas y dejará de percibirse como un Programa superpuesto con sentido burocrático, que implica acciones empalmadas.

### **3.4 Líneas de Acción**

Sensibilizar a los docentes sobre el manejo diferenciado que se dará en torno del acompañamiento docente a las actividades emanadas del PNLE.

Realizar una planificación de cuatro sesiones<sup>5</sup> de Consejo Técnico para decidir colegiadamente las actividades que se implementarán durante el mes y por ciclos escolares, que impliquen el trabajo entre pares con el asesor y la toma de decisiones compartidas.

Llevar a cabo un acompañamiento docente a nivel áulico en los casos que se requieran.

Llevar un registro sistemático del alcance de la intervención a través de técnicas de recogida de datos a través del diario de campo, entrevistas no estructuradas y audiograbaciones.

### **3.5 Estrategias.**

La planificación situacional de las actividades como eje o hilo conductor de la intervención.

Acompañamiento en y con los docentes, en contexto áulico y de Consejo Técnico.

Procesos de comunicación asertivos en un ámbito de igualdad y ayuda entre pares.

Procesos de toma de decisiones y liderazgo compartido para planificar las actividades mensuales.

---

<sup>5</sup> Debido a las condiciones de organización en la escuela, los espacios de Consejo Técnico citados en el cronograma de actividades fueron asignados para realizar la intervención.

Registro sistemático de la intervención a través de diversas técnicas de recogida de información.

### **3.6 Meta**

Realizar un trabajo de acompañamiento del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) con la mayoría de los docentes al término de la intervención, con procesos de comunicación, toma de decisiones y liderazgo compartido que apoye el desarrollo curricular y disminuya el sentido burocrático.

### **3.7 Método de intervención**

Se realizaron cinco sesiones de Consejo Técnico con los docentes para analizar la forma tradicional en que se ha abordado el PNLE en la escuela y la propuesta de intervención con un sentido y significación diferenciado del anterior que implicará el involucramiento del asesor acompañante de una manera más cercana, en el contexto áulico y colegiado que implicará una planificación situacional y la toma de decisiones y ayuda entre pares que demandará un nuevo rol del acompañante y de los profesores.

Implicación del Asesor Acompañante en y con el trabajo de los docentes en el espacio áulico para planificar, ejecutar y evaluar las actividades del PNLE.

### **3.8 Recursos**

Los recursos que se emplearon en la presente intervención fueron los siguientes:

- Presentación en Power Point para sensibilizar e informar a los docentes sobre la meta, propósitos y acciones que implican la intervención.
- Fundamentos teórico-metodológicos del PNLE y su resignificación en términos del acompañamiento que se propone.
- Planificación situacional de las actividades.
- Cronograma de actividades.

- Instrumentos para recogida de información (cámara fotográfica, grabadora de audio, diario del docente, etc.).

### **3.9 Escenarios y Participantes**

La intervención se realizó con trece docentes de la escuela Primaria “Profra. Guadalupe Ceniceros de Pérez Zavaleta”, Turno Matutino. La intervención tuvo una duración de seis meses. Los escenarios o espacios en donde se realizó la intervención fue durante las reuniones del Consejo Técnico, en el aula Digital, que cuenta con las herramientas multimedia para abordar los diferentes temas.

Otro escenario fue el espacio áulico, considerando los diferentes contextos: las aulas de quinto grado cuentan con herramientas como cañón, tabletas para alumnos y docente; las aulas de sexto grado cuentan con enciclopedia, herramientas a las que se pueden adaptar actividades diversificadas. Todas las aulas cuentan con mobiliario que permite trabajar en equipos, binas, etc., lo que facilita el trabajo en aula diversificada. Se cuenta con una biblioteca de escuela y bibliotecas de aula para apoyar el trabajo.

### 3.10 Cronograma

Actividad	2014				2015		
	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
Primera intervención en Consejo Técnico Escolar, para conocer el contexto social e intervenir de manera empática y asertiva.	X						
Segunda intervención en Consejo Técnico Escolar, para realizar un proceso de acompañamiento basado en la comunicación, ayuda entre pares y el liderazgo compartido.		X					
Tercera intervención en Consejo Técnico Escolar, para acompañar en la organización de grupos de trabajo.			X				
Cuarta intervención. Implementación de un acompañamiento contextual “en y con los docentes”, dentro de las aulas.				X			
Quinta sesión. Implementación de acciones que fortalezcan la integración del colegiado, apoyándose del liderazgo compartido, la comunicación asertiva y la ayuda entre pares para alcanzar los objetivos que se tienen en común.					X		
Evaluación de la intervención						X	
Informe de la intervención							X

### 3.11 Aspectos a evaluar

La evaluación de la intervención como un proceso integral, formativo y sistemático, pretende a través de la información recabada, hacer un análisis sistemático de los procesos educativos para tomar decisiones pertinentes.

Los instrumentos de evaluación que se aplicaron durante la intervención consistieron en entrevistas no estructuradas, diario de campo y rúbricas dirigidas a docentes donde se registre el nivel de logro.

Los aspectos a evaluar son:

- Los procesos de acompañamiento basado en la comunicación asertiva, ayuda entre pares, con procesos de toma de decisiones y liderazgo compartido.
- El impacto que ha tenido el acompañamiento pedagógico del Asesor en la práctica docente.
- Estrategias de acompañamiento que puedan apoyar la operación del PNLE.

### 3.12 Planificación para la intervención

#### PRIMERA SESIÓN.

México D.F., a 26 de septiembre de 2014.

Nivel educativo.	Primaria
Competencia a desarrollar	Conozca su contexto social para intervenir en él de manera propositiva y asertiva.
Aprendizajes esperados	El docente interviene de manera participativa como parte del contexto, partiendo de conocer el perfil de los docentes y la interacción dentro del colegiado.
Secuencia didáctica	<b>Inicio:</b> Se forman equipos de 8 personas, se pone a disposición del equipo el material. Se solicita elaborar un collage, explicando que

las revistas, fotografías, letreros, etc, pueden representar algunos aspectos relevantes de su vida.

Se hará hincapié en que consideren acontecimientos relacionados con el proceso que pasaron hasta llegar a ser docentes y durante el ejercicio de su profesión.

Terminado el ejercicio, cada participante lo pegará en la pared, poniéndole su nombre en un lugar visible.

Toda vez colocados los collages se procede a la interpretación de cada uno, se solicitará a los participantes que expresen dos o tres opiniones de lo que observan y finalmente el autor rectificará lo que quiso expresar en él.

#### **Desarrollo:**

Se propiciará el conocimiento de cada participante, ya que reflexionan sobre su trayectoria y los sucesos que han impactado en ella.

Posteriormente, en plenaria expresarán sus opiniones con respecto a la experiencia vivida y las siguientes preguntas generadoras:

-¿qué funciones tengo dentro de la institución?

-¿qué estilos de comunicación se ejercen dentro del plantel?

-¿cómo es la participación de las figuras en la ejecución y seguimiento de los diferentes programas escolares?

-¿de qué manera impacta la biografía personal en la disposición para desempeñar un cargo dentro de la escuela?

#### **Cierre:**

Considerando las respuestas de los participantes, de manera grupal se elaborará una tabla comparativa donde se registren los factores que facilitan o dificultan la operación de Programas como

	<p>el Nacional de Lectura y Escritura, la comunicación y el trabajo colaborativo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Factores que facilitan el trabajo</th> <th>Factores que dificultan el trabajo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PNLE</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Comunicación</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Trabajo colaborativo</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Factores que facilitan el trabajo	Factores que dificultan el trabajo	PNLE			Comunicación			Trabajo colaborativo		
	Factores que facilitan el trabajo	Factores que dificultan el trabajo											
PNLE													
Comunicación													
Trabajo colaborativo													
Recursos didácticos	Cartulinas, revistas, tijeras, resistol, plumones.												
Tiempos aproximados	<p>Inicio: 1:50 horas.</p> <p>Desarrollo: 60 min.</p> <p>Cierre: 60 min.</p>												
Estrategias de evaluación	<p>Collage profesional:</p> <p>Coevaluación a través de tabla comparativa.</p> <p>Diario del investigador.</p> <p>Evidencias fotográficas</p>												

## SEGUNDA SESIÓN.

México D.F., a 31 de octubre de 2014.

Nivel educativo.	Primaria
Competencia a desarrollar	Realiza un proceso de acompañamiento basado en la comunicación, ayuda entre pares y el liderazgo compartido.
Aprendizajes esperados	El docente busca desarrollar un trabajo con liderazgo compartido a través de la comunicación y la ayuda entre pares para que se planteen las estrategias que permitan la solución a los problemas analizados en la primera sesión.
Secuencia didáctica	<p><b>Inicio:</b></p> <p>Se dividirá al grupo en equipos de tres personas, uno de ellos no hablará pero sí podrá ver, el segundo podrá ver pero no hablar y el tercero, podrá ver y hablar pero sólo podrá usar una mano.</p>

La actividad consiste en construir un recipiente en quince minutos, lo suficientemente resistente para trasladar agua sin que esta se derrame. Sólo podrán usar el material proporcionado.

Después de concluir la actividad, se realizará la técnica “lluvia de ideas”, donde cada participante expresará lo que observó en esta actividad.

Se considerarán lo siguiente:

Características de la participación dentro del equipo.

¿Cómo se organizaron?

¿Quiénes lideraron el trabajo?

¿Qué tipo de liderazgo hubo dentro del equipo?

¿Qué dificultades tuvieron para cumplir con el objetivo?

¿Cómo relacionan lo experimentado en el ejercicio con el trabajo entre docentes de esa escuela?

¿De qué manera se establecen las metas dentro de la institución?

**Desarrollo:**

En una lámina, se registrarán las características del acompañamiento que se presentó en cada equipo. Acto seguido se comentará sobre las diferencias y coincidencias. Posteriormente señalarán sólo aquellas que predominan en la escuela.

Para la siguiente actividad se emplearán dos listados, uno que muestra las características de un acompañamiento basado en la gestión estratégica y otro, que contiene rasgos de un acompañamiento burocrático tradicional.

Al azar, cada equipo recibirá sólo un listado, mismo que deberán ejemplificar por medio de la técnica “alusión”, en dónde harán una escenificación usando las características que muestran uno u otro acompañamiento.

	<p><b>Cierre:</b></p> <p>Después de haber observado las representaciones, por equipos realizarán un mapa mental donde señalen las diferencias entre los dos tipos de acompañamiento y posteriormente marcarán el que predomina dentro de su escuela para dar seguimiento a Programas como el Nacional de Lectura y Escritura.</p> <p>Finalmente cada equipo verterá su conclusión.</p>
Recursos didácticos	Cartulinas, paliacates, tijeras, resistol, plumones, cinta adhesiva, plastilina,
Tiempos aproximados	<p>Inicio. 60 min.</p> <p>Desarrollo: 60 min.</p> <p>Cierre: 60 min.</p>
Estrategias de evaluación	<p>Collage profesional:</p> <p>Coevaluación a través del mapa mental.</p> <p>Diario del investigador.</p> <p>Audiograbación.</p> <p>Evidencias fotográficas</p>

### TERCERA SESIÓN.

México D.F., a 28 de noviembre de 2014.

Nivel educativo.	Primaria
Competencia a desarrollar	Organización de grupos de trabajo
Aprendizajes esperados	Acompañar al colegiado propiciando la comunicación asertiva, la ayuda entre pares y el liderazgo compartido.
Secuencia didáctica	<p><b>Inicio:</b></p> <p>Se realizará la actividad “feed back de roles” para propiciar que los participantes manifiesten cómo perciben a sus compañeros.</p> <p>Se divide al grupo en parejas, se proporcionan las hojas de feed back y lápices, cada docente subrayará en la columna que les</p>

corresponda los roles que ellos consideran que tienen dentro del colegio y en la columna de la derecha los roles que describen mejor a su pareja.

Feed back de roles	
Subraya las características que se asemejan más a los roles que desempeñas en los grupos	Subraya las características que describan mejor a la persona que te toca evaluar
Aclarador	Aclarador
Interrogador	Interrogador
Opinante	Opinante
Informador	Informador
Alentador	Alentador
Armonizador	Armonizador
Reductor de tensiones	Reductor de tensiones
Activador	Activador
Iniciador	Iniciador
Dominador	Dominador
Agresor	Agresor
Negativo	Negativo
Desertor	Desertor
Tímido y callado	Tímido y callado
Indeciso	Indeciso

Una vez que hayan terminado de contestar, se les solicitará que comenten entre sí los roles que subrayó cada uno y las razones por las que lo anotaron así.

Se hará hincapié en que no se trata de que coincidan sus respuestas, sino de que expresen sus puntos de vistas respecto a cómo perciben a la otra persona y a través de esto profundizar más, tanto en los ambientes generados dentro del contexto como la relación que tiene con el estilo de gestión que predomina en la institución.

**Desarrollo:**

De manera grupal se realizarán dos listados sobre las fortalezas y debilidades que se tienen para trabajar el Programa Nacional de Lectura y Escritura, con un acompañamiento basado en la comunicación, liderazgo compartido y ayuda entre pares.

PNLE	Fortalezas	Debilidades
Acompañamiento basado en la comunicación		
Acompañamiento basado en el liderazgo compartido		
Acompañamiento basado la ayuda entre pares.		

Se llevará a cabo la actividad “concordar y discordar” para vivenciar la importancia de trabajar apoyados en un liderazgo compartido.

Se formarán equipos de cuatro personas, se repartirán lápices y hojas con las listas elaboradas en el ejercicio anterior.

Los participantes registrarán una paloma (✓) si están de acuerdo con lo que dice la frase, o una (x) si no están de acuerdo.

CONCORDAR Y DISCORDAR	✓	X
Un asistente educativo, una Educadora y el (la) Director (a) son personas que representan niveles socioculturales opuestos.		
La ciudad enajena al hombre, el cambio lo libera.		
A veces es necesario pasar por alto los sentimientos de algunos, para llegar a una decisión grupal.		
No existen conflictos entre padres e hijos, sólo son diferencias de edad.		
El nivel socioeconómico de las personas no influye en las relaciones interpersonales que se establecen.		
El sistema social es justo, cada quien tiene lo que merece.		
Es inconveniente realizar acciones para mejorar las relaciones humanas, dado que la gente permanece igual.		
El hombre vale sólo si tiene educación escolar		

	<p>Cuando todos contestaron el ejercicio, los docentes darán a conocer sus respuestas al equipo y las razones por las que están o no de acuerdo con una u otra frase. Deberán unificar su criterio, haciendo hincapié en que no se llegue al acuerdo por votación sino por consenso, es decir, que expresen claramente sus opiniones y traten de llegar a un acuerdo de equipo.</p> <p><b>Cierre:</b></p> <p>Se realizará una plenaria para generar propuestas que potencien áreas de oportunidad y las fortalezas que se tienen para trabajar el Programa Nacional de Lectura y Escritura de acuerdo a las necesidades y pertinencia del plantel.</p> <p>Se proyectará el video “¿Quién se ha llevado mi queso?”. Analizar junto con el grupo la importancia de tomar decisiones y acuerdos sobre situaciones determinadas.</p>
Recursos didácticos	“feed back de roles”, lápices, hoja “concordar y discordar”, video “¿Quién se ha llevado mi queso?”
Tiempos aproximados	Inicio. 40 min. Desarrollo: 60 min. Cierre: 60 min.
Estrategias de evaluación	Ejercicio concordar y discordar Coevaluación a través del feed back de roles. Diario del investigador. Evidencias fotográficas

#### CUARTA SESIÓN.

México D.F., a 15 de diciembre de 2014.

Nivel educativo.	Primaria
Competencia a desarrollar	Implementación de un acompañamiento contextual “en y con los docentes”
Aprendizajes esperados	Implementar un acompañamiento áulico que favorezca la ayuda entre pares.
Secuencia didáctica	

Cuatro docentes solicitaron el acompañamiento para trabajar estrategias que apoyen la comprensión lectora de sus alumnos, ya que consideran no tener dominio sobre éstas.

**Inicio:**

Con la modalidad de lectura en voz alta, se leerá a los docentes el texto titulado “El león que no sabía escribir”. Con base en él, se harán preguntas basadas en estrategias de comprensión lectora (inferencia, anticipación, predicción, autocorrección, etc).

Después de una lectura detenida identificar cuál es el problema con el que se encuentra el León.

Debatir y determinar si el León resuelve (por la fuerza y no con el conocimiento) su problema. Extender el debate a la vida real y valorar si se pueden resolver los problemas por la fuerza, si es mejor tener fuerza o conocimiento. Argumentar las opiniones.

Seleccionar uno o varios sentimientos: amor, amistad, miedo, enfado, tristeza. Anotar en un papel como manifestará este sentimiento.

**Desarrollo:**

Después de haber realizado el ejercicio con los docentes, se comentará sobre las estrategias de comprensión lectora que se emplearon sin que se trabajaran de forma explícita durante la lectura y su análisis.

Identificar los elementos que apoyaron la lectura y su comprensión.

**Cierre:**

Proporcionar a los docentes textos literarios que apoyen su práctica.

	<p>Después de que cada docente aplique las estrategias propuestas, se realizará el intercambio de experiencias para evaluar los alcances.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;"><b>Alcances obtenidos</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Describe el acompañamiento recibido.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Compromisos y acuerdos tomados con el asesor acompañante.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Cómo te sentiste con el acompañamiento recibido?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Avances áulicos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Acciones que requieren mejorar</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Acciones para replantear</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	<b>Alcances obtenidos</b>		Describe el acompañamiento recibido.		Compromisos y acuerdos tomados con el asesor acompañante.		¿Cómo te sentiste con el acompañamiento recibido?		Avances áulicos		Acciones que requieren mejorar		Acciones para replantear	
<b>Alcances obtenidos</b>															
Describe el acompañamiento recibido.															
Compromisos y acuerdos tomados con el asesor acompañante.															
¿Cómo te sentiste con el acompañamiento recibido?															
Avances áulicos															
Acciones que requieren mejorar															
Acciones para replantear															
Recursos didácticos	<p>“El león que no sabía escribir”  Hojas  Lápices  El título del texto cortado a la mitad.</p>														
Tiempos aproximados	<p>Inicio. 25 min.  Desarrollo: 15min.  Cierre: 15 min.</p>														
Estrategias de evaluación	<p>Diario del investigador.  Audiograbación.  Evidencias fotográficas.</p>														

#### QUINTA SESIÓN.

México D.F., a 30 de enero de 2015.

Nivel educativo.	Primaria
Competencia a desarrollar	Promueve la implementación de acciones que fortalezcan la integración del colegiado, apoyándose del liderazgo compartido, la comunicación asertiva y la ayuda entre pares para alcanzar los objetivos que se tienen en común.
Aprendizajes esperados	El docente se percibe como parte del grupo, asume el papel de acompañante y aportar alternativas.

Secuencia didáctica

**Inicio:**

Se llevará a cabo un “rally” para ello, se dividirá al grupo en equipos de cinco personas, a cada equipo se le proporcionará una tarjeta y ésta contendrá el primer reto; ya que lo hayan concluido, regresarán nuevamente con la coordinadora para que les proporcione otro sobre con un nuevo reto. Ganará el equipo que termine las actividades.

Después de haber concluido la actividad, se le solicitará a cada equipo comentar conforme a la tabla de datos, qué elementos usaron para desarrollar la actividad anterior.

	SÍ SE EMPLEÓ	NO SE EMPLEÓ
¿Qué vamos a hacer? <b>Nombre</b>		
¿Por qué lo vamos a hacer? <b>Fundamentación</b>		
¿Para qué lo vamos a hacer? <b>Objetivos</b>		
¿Dónde lo vamos a hacer? <b>Espacio físico</b>		
¿Cómo lo vamos a hacer? <b>Listado de actividades</b>		
¿Quiénes lo vamos a hacer? <b>Los responsables</b> (las comisiones)		
¿Cuándo lo vamos a hacer? <b>El tiempo.</b>		
¿Qué necesitamos para desarrollar el plan? <b>Listado de recursos</b>		

**Desarrollo:**

Con base en las problemáticas detectadas la sesión anterior para alcanzar el propósito del Programa Nacional de Lectura y Escritura, cada docente propondrá acciones a realizar de manera individual y otra colectiva para solución del problema. Se hará hincapié en elegir problemáticas que tengan viabilidad de solución, considerando las características del plantel. Se podrán apoyar del cuadro usado en la actividad anterior.

	<p><b>Cierre:</b></p> <p>En plenaria se analizarán los productos y se elaborará un listado de aquellas propuestas que tengan un plan de acción y solución a corto, mediano y largo plazo.</p> <p>De manera colegiada se pondrá en marcha la planificación para dar solución a la problemática que consideraron en primer lugar.</p>
Recursos didácticos	<p>Tabla de datos</p> <p>Tarjetas con actividades para el rally.</p> <p>Hojas</p> <p>Bolígrafos</p> <p>Papel bond</p>
Tiempos aproximados	<p>Inicio: 60min</p> <p>Desarrollo: 40min</p> <p>Cierre: 60min</p>
Estrategias de evaluación	<p>Diario del investigador.</p> <p>Evidencias fotográficas</p> <p>Entrevista informal</p>

#### **IV DESARROLLO, EVALUACIÓN E INFORME DE LA INTERVENCIÓN**

La intervención constó de cinco sesiones de Consejo Técnico Escolar para realizar una planificación situacional (Aguerrondo 1996), que permitió hacer un recorte de la realidad y partir de la misma para mejorar los procesos de acompañamiento y organizar las actividades en función de las necesidades específicas de cada docente del colegio.

En la primera sesión de Consejo Técnico se elaboró un “collage” para analizar los diferentes trayectos formativos por los que han transitado los docentes en el ejercicio de su profesión.

La reflexión que se realizó en plenaria permitió rescatar los procesos diferenciados en términos de la formación y su impacto en la práctica docente que influyeron no sólo en las diferentes funciones que se desempeñan, sino también en los procesos de comunicación, participación, organización y compromiso en la implementación de los proyectos de trabajo. Se hizo especial énfasis en la influencia de los trayectos histórico-biográficos diferenciados que han influido en la disposición en el ejercicio de la profesión.

Considerando las respuestas de los participantes, se elaboró una tabla comparativa en la que se puntualizaron los factores que facilitaban u obstaculizaban el trabajo, específicamente en términos del PNLE y los procesos de comunicación y el trabajo colaborativo.

El trabajo de esta sesión permitió la reflexión colectiva de la que se desprendieron las fortalezas y las debilidades y establecer como imagen objetivo la mejora de los procesos comunicativos de interacción de trabajo colaborativo y toma de decisiones compartidas que le dieran un mejor y mayor sentido al acompañamiento de los docentes y que las actividades adquirieran sentido, partiendo de las necesidades del propio colegiado y no de las actividades impuestas y mandatadas por el propio proyecto.

En la segunda sesión se retomó la idea fuerza de resignificar el acompañamiento, basados en procesos de comunicación asertiva, la ayuda entre pares y un liderazgo

compartido. La sesión inició con la división del colegio en equipos de tres equipos en los que un miembro del equipo no podía hablar, pero no podía ver (portaba una venda en los ojos), el segundo miembro podía ver pero no hablar; y el tercer miembro podía ver y hablar pero no podía utilizar las manos. Los tres miembros de cada equipo tenían que realizar una tarea conjunta con las limitaciones que implicaba a cada participante.

La docente investigadora fungió como observadora de las actividades. Terminada la actividad, se realizó una lluvia de ideas en la que cada miembro del equipo manifestó sus experiencias en torno a cómo se organizaron para conseguir la meta, quién ejerció el liderazgo en el equipo, qué dificultades vivenciaron y cómo trasladaban o relacionaban esta experiencia en el ejercicio de su trabajo docente. También se recuperó esta experiencia para rescatar las formas en las que se establecen las metas y acuerdos al interior de la institución.

En el colegio se realizó un cuadro de doble entrada en el que se escribieron las características del acompañamiento que se venían realizando desde la perspectiva de la gestión burocrático administrativo tradicional y el que se podía implementar con un enfoque basado en la Gestión Estratégica. Finalmente los equipos realizaron un mapa mental que permitió diferenciar las características del acompañamiento desde ambos enfoques y concluyeron que el que se había venido implementando en el plantel era el de carácter burocrático, por la linealidad en la imposición de actividades, proyectos, procesos y productos y por un acompañamiento ausente del espacio áulico, lejano de los docentes y que se circunscribía en la transmisión de información y la recuperación de evidencias fundamentalmente (Anexo 2).

En la tercera sesión se estableció como meta y como propósito, analizar los procesos de comunicación y la forma de acometer el trabajo desde la ayuda entre pares y el liderazgo compartido.

La sesión comenzó con la realización de una actividad denominada “feed back de roles”, con el objetivo de que los participantes manifestaran cómo perciben a sus compañeros. Se realizó una actividad de integración en la que se dividió el grupo

entre pares, donde los participantes tuvieron que señalar en la hoja de “feed back de roles” los que consideraban que tenían dentro del colegiado y las que describían mejor a su par.

Se solicitó que cada participante comentara los roles que subrayó y justificara las razones, lo que permitió rescatar la percepción que se tenía de su par y los ambientes que se generaban dentro del contexto de las relaciones interpersonales en función del estilo de gestión que predominaba en la institución. Esto permitió establecer de manera grupal dos listados consistentes en las fortalezas y debilidades a las que se enfrentaba el colegio para trabajar el Programa Nacional de Lectura y Escritura, con un nuevo enfoque basado en la comunicación asertiva, liderazgo y toma de decisiones compartidas y la ayuda entre pares.

Posteriormente se llevó a cabo la actividad “concordar y discordar” para enfatizar la importancia de trabajar con el apoyo de sus pares en un proceso de liderazgo compartido. La actividad consistió en dividir al personal en equipos de cuatro personas, proporcionándoles un listado titulado “concordar y discordar” en el que tenían que palomear en lo que asentían y tachar en lo que disentían; terminada la actividad, los docentes dieron a conocer sus respuestas al equipo, justificando el acuerdo o desacuerdo. Se les indicó que unificaran sus criterios sin fundamentarlo en el voto, sino que haciéndolo a través del consenso, que les permitiera expresar con claridad sus opiniones y llegar a un acuerdo de equipo.

El cierre de la actividad permitió generar en plenaria propuestas de trabajo consensadas para trabajar el Programa Nacional de Lectura y Escritura, partiendo de las necesidades del plantel, con el nuevo enfoque planteado. Finalmente se proyectó el video “¿quién se llevó mi queso?” con la intención de reconocer que es necesario romper con paradigmas y actividades rutinarias que nos sacaran de la zona de confort y que nos permitieran asumir nuevos retos para conseguir resultados diferentes a los conseguidos.

En la cuarta sesión se planteó como meta el analizar e implementar un acompañamiento contextual en y con los docentes, en torno al Programa Nacional

de Lectura y Escritura que favoreciera el trabajo y la ayuda entre iguales y un liderazgo compartido. Cabe señalar, que cuatro docentes solicitaron el acompañamiento para trabajar estrategias que apoyaran la comprensión lectora de sus estudiantes, considerando que esa era la prioridad en función de las necesidades de los estudiantes y los profesores.

Se llevó a cabo la lectura en voz alta del texto titulado “el león que no sabía escribir”; con base en dicho texto se hicieron preguntas, basadas en estrategias de comprensión lectora como la inferencia, anticipación, predicción, autocorrección, etc. La docente investigadora fue guiando la lectura, identificando el problema que tenía el león, debatiendo la manera en que el león resolvió su problema (por la fuerza y no por el conocimiento) etc., lo que se traspoló a la vida cotidiana de la escuela, estableciendo juicios de valor en torno a la manera en que se venían resolviendo los problemas de la escuela, donde se concluyó que predominan muchas decisiones que se asumen a través de la fuerza y la importancia de asumirlas a través del conocimiento.

Después de realizado el ejercicio, se comentaron las diferentes estrategias de comprensión lectora que se emplearon de manera tácita con el trabajo de la lectura y su análisis, sin necesidad de explicitar en qué momento se utilizaba una u otra. Posteriormente se proporcionó a los docentes material bibliográfico para aplicar de manera práctica las estrategias de comprensión lectora con los estudiantes en el espacio áulico.

Finalmente se cuestionó al colegiado sobre los alcances del asesor acompañante, en términos de la significación del acompañamiento construida en el colectivo docente, en el que se pudo consignar que algunos docentes percibían el acompañamiento con un sentido burocrático que sólo brindaba indicaciones, imponía actividades, ausente al espacio áulico y del propio docente y que enfatizaba la necesidad de replantear y mejorar las acciones.

La quinta sesión tuvo como propósito la implementación de acciones que fortalecieran la integración del colegiado, teniendo como premisa el liderazgo

compartido, la comunicación asertiva y la ayuda entre pares para lograr los objetivos en común.

La sesión comenzó con una actividad de “rally” en la que se dividió al grupo en equipos de cinco personas, a los que se les proporcionó tarjetas que contenían diversos retos, donde tenían que regresar con la coordinadora cada vez que se lograba una meta. Concluida la actividad, se solicitó a cada equipo que hiciera un análisis y comentarios en torno a un cuadro de doble entrada que incluía los elementos que se utilizaron en la actividad anterior.

Toda vez que se discutieron los principales problemas y necesidades que el colegio tenía en torno al acompañamiento del Programa Nacional de Lectura y Escritura, se realizó una planeación situacional colectiva en el que de acuerdo al “rally”, cada equipo planteó los objetivos, fundamentación, actividades tiempos, responsables, recursos y el espacio físico en el que se desarrollaría cada actividad.

Se hizo un especial énfasis en considerar la viabilidad de los objetivos propuestos en términos de la temporalidad, los recursos, los factores obstaculizadores, etc, para no caer en el voluntarismo o en una planeación carente de aplicación.

Producto de las sesiones del Consejo Técnico Escolar se obtuvo una planificación de la escuela para realizar el acompañamiento “en y con” los docentes del Programa Nacional de Lectura y Escritura, partiendo de las necesidades de los docentes, que implicó un liderazgo y toma de decisiones compartidas, el trabajo colaborativo, el apoyo entre pares, con el compromiso de mejorar los procesos de comunicación que permitieran un acompañamiento asertivo.

#### **4.1 Instrumentos de evaluación utilizados**

El juicio de valor que la evaluación realiza, se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada.

El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, que se fundamente en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente (Santos Guerra, 1999: 6).

La evaluación conduce a un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo. Se llega a este juicio calificando qué tan bien un objeto reúne un conjunto de estándares o criterios. Así, la evaluación es esencialmente comparativa. Supone la adopción de un conjunto de estándares y la especificación del grupo contra el cual el objeto es comparado. (De la Garza, 2004:807).

La evaluación es entendida como un proceso de registro de información sobre el estado de desarrollo de los conocimientos de las y los estudiantes, de las habilidades cuyo propósito es orientar las decisiones respecto del proceso de enseñanza en general y del desarrollo de la situación de aprendizaje en particular (SEP, 2012: 323).

En el desarrollo de la presente intervención se emplearon diversos instrumentos de evaluación de corte cualitativo, a saber: rúbricas, entrevistas, observación directa, evidencias fotografías como recorte de la realidad y ventanas a la escuela, diario del docente.

La investigación-acción como método cualitativo en el que descansó la presente intervención, generó una lógica en espiral que implicó la planificación, la ejecución o acción, la reflexión y evaluación en diferentes recortes de la realidad que permitió emitir juicios de valor y llevó a una toma de decisiones en el que se hicieron ajustes,

adecuaciones, redefinición de acciones, etc, que condujeron a iniciar nuevamente el proceso en espiral.

Originalmente el proyecto fue planteado para entender la significación del acompañamiento docente en torno al Programa Nacional de Lectura y Escritura, sin embargo los instrumentos de evaluación permitieron a la docente desprenderse progresivamente de la mira institucional y acometer su papel de investigadora, ya que las entrevistas, por ejemplo, permitieron evaluar de manera directa que se estaban asumiendo posturas verticales, de imposición, unilaterales, etc, hasta transitar poco a poco en la toma de consensos y la elaboración de una planificación situacional, ajustada a las necesidades de los docentes, estudiantes e institución, con un sentido más *adhocrático*<sup>6</sup>.

Las rúbricas permitieron diagnosticar las concepciones que los docentes tenían con respecto al acompañamiento del PNLE y sobre la implementación que reflejaba un sentido burocrático tradicional, que privilegiaba el llenado de documentos, la entrega de evidencias y el desarrollo de actividades mandatadas, con un acompañamiento que se circunscribía a la transmisión de información, concentración de información, sin el involucramiento con el equipo docente y directivo en cuestiones de carácter técnico, tanto en Consejo Técnico como en espacio áulico.

Con fundamento en la información recabada por los instrumentos de evaluación, se pudo consignar la necesidad de darle un nuevo sentido al acompañamiento en torno a tener mayor presencia en los espacios de Consejo Técnico Escolar, para realizar procesos de toma de decisiones compartidas, colegiadas y entre pares, para definir actividades prioritarias con respecto al Programa y una presencia en el contexto áulico en y con los docentes, para trabajar las diferentes estrategias y actividades con una ayuda entre iguales.

---

<sup>6</sup> La palabra adhocracia sirve para asignar cualquier estructura o metodología de trabajo, esencialmente flexible, ajustable y organizada en torno a problemas concretos con intención de que se resuelvan pronto (Serafín Antúnez, 2004 : 76, SEP).

## 4.2 Rúbrica

Se elaboró una rúbrica para conocer el nivel de alcance de la intervención en términos del acompañamiento que realizó la docente en torno al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). En el instrumento se recuperaron las categorías que se trabajaron en el marco teórico y que tuvieron traducción empírica en dicha intervención, como planificación situacional, comunicación asertiva, liderazgo compartido, toma de decisiones compartidas y trabajo colaborativo.

Se contó con la participación de 14 de los 16 docentes de grupo, a quienes se les pidió que registraran su apreciación en torno al proceso de acompañamiento que hizo la asesora, con un carácter anónimo y confidencial, para obtener registros más fidedignos, cuyos resultados se exponen a continuación:

### Rúbrica

#### Evaluación del proceso de acompañamiento en el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

Propósito: La intención de la presente rúbrica, es evaluar su punto de vista sobre el proceso de acompañamiento que ha realizado la asesora. Es anónimo y los datos solicitados tienen carácter confidencial. Se le pide contestar con la mayor sinceridad posible; tache sólo un nivel de logro en cada indicador.

Indicadores/Nivel de logro	Lo hace muy bien <b>siempre</b>	Lo hace bien <b>casi siempre</b>	Lo hace <b>algunas veces</b> y debe mejorar	No lo hace
Genera ambientes de trabajo que impulsan en el personal disposición para realizar las tareas acordadas con relación al PNLE.	4	6	4	
Toma en cuenta la participación de los docentes para la elaboración y ejecución de las actividades planteadas en colegiado sobre el PNLE.	3	8	3	
Implementa un acompañamiento, mediante estrategias que fortalecen la práctica docente.	7	6	1	
Promueve procesos de evaluación y seguimiento de los acuerdos tomados en colegiado en torno al Programa Nacional de Lectura y Escritura.	4	10	0	

Promueve la comunicación asertiva para dar claridad a las actividades planteadas, estableciendo objetivos compartidos.	4	8	2	
Desarrolla un acompañamiento en función de las necesidades de cada docente.	1	13	2	
Trabaja colaborativamente en y con los docentes, llevando a cabo la toma de decisiones compartida.	1	10	3	
Asume un liderazgo compartiendo responsabilidades.	1	12	1	

Como se puede advertir, no se puede caer en el voluntarismo de creer que con la intervención de cinco Juntas de Consejo Técnico Escolar se puede conseguir transformar inercias institucionales, como los ambientes de trabajo que permitan una mayor y mejor disposición en los docentes para la realización de los tareas colegiadas, como las relacionadas con el PNLE. El 71% de los docentes consideró que la asesora tenía un área de oportunidad importante para propiciar un clima organizacional que permitiera impulsar la participación más comprometida del colectivo en las tareas acordadas en el PNLE.

Por otra parte, se puede apreciar que los docentes percibían una verticalidad en la asesora en la toma de decisiones, ya que el 78% de los maestros consideró que casi siempre o algunas veces se tomaba en cuenta su participación en la elaboración y ejecución de las actividades del PNLE planteadas en el colegiado.

Se puede observar que se presentaron avances significativos en torno al acompañamiento poniendo a la disposición de los docentes estrategias que fortalecieran su práctica docente, ya que el 92% de los maestros consideró haber recibido este tipo de apoyos.

El 100% de los docentes consideró que se promovían casi siempre o siempre procesos evaluativos y de seguimiento de los acuerdos tomados en el colegiado en torno al PNLE, lo que permitió observar un avance para dar certidumbre y credibilidad a las actividades planteadas en el Consejo Técnico Escolar, para impulsar el compromiso de los mentores en la implementación de los trabajos.

Un elemento fundamental en los procesos de acompañamiento es la comunicación asertiva que permita dar claridad a las actividades planteadas, significación común

y el establecimiento de objetivos compartidos. En este sentido el 57% de los docentes consideró que casi siempre se presentaba esta condición, el 28% que siempre, y el 14% algunas veces.

Para recuperar la categoría de acompañamiento “en y con los docentes”, se planteó el indicador sobre el acompañamiento de la asesora en función de las necesidades particulares de cada maestro. Llama la atención que el 14% y 92% de los docentes consideró que la asesora daba este tipo de acompañamiento algunas veces y casi siempre respectivamente, lo que permitió destacar que la significación del acompañamiento en torno a dar un apoyo más cercano estaba lejos de estar consolidado. En este mismo sentido, en torno al trabajo colaborativo, el 92% consideró que esta forma de trabajo y la toma de decisiones compartidas se presentaba algunas veces o casi siempre.

Finalmente, en la categoría de liderazgo compartido y las responsabilidades compartidas, el 85% de los docentes consideró que se realizaba casi siempre, lo que permitió observar que este rubro presentaba avances significativos en la distribución y acometimiento de tareas.

Se puede concluir que la resignificación del acompañamiento de la asesora se encontraba en proceso de cambio, debido a temporalidad de la intervención. La que la toma de decisiones seguía presentando cierto verticalismo y la participación de los docentes en la toma de decisiones no era general; el acompañamiento “en y con los docentes” presentaba limitaciones en virtud de que la asesora asumía un papel con duplicidad de funciones, al responder a sus responsabilidades como maestra de grupo, diversas comisiones, además de brindar el asesoramiento.

Otra condicionante que se presentó fueron los requerimientos burocrático administrativos que escapaban de las posibilidades de regulación de la asesora, ya que procesos, proyectos y productos que se tenían que presentar, provenían de requerimientos institucionales por parte de la Secretaría de Educación Pública.

Las condicionantes anteriores limitaron la posibilidad de generar un tipo de comunicación más asertiva con el personal, ya que se carecía de las condiciones al

tener que atender el grupo y no poder abandonarlo para dar un seguimiento más cercano, por lo que los mecanismos de comunicación eran impersonales (escritos, recados, acuerdos de Consejo escritos, etc.).

Los avances que se presentaron en torno a compartir estrategias didácticas que ayudaran a la función docente, se debió fundamentalmente a que se aprovecharon las sesiones de Consejo Técnico Escolar, como espacio de fortalecimiento y seguimiento de acuerdos colegiados. La docente investigadora rescató la importancia de tomar en consideración la participación de todos los docentes, con la intención de generar procesos de liderazgo y toma de decisiones compartidas.

Independientemente de la temporalidad del proyecto de intervención, la docente consideró seguir aprovechando los espacios de Consejo Técnico Escolar para compartir entre pares estrategias didácticas que fortalezcan la función docente en la implementación del PNLE.

### **4.3 Entrevistas**

Utilicé la entrevista como técnica de recogida de información y evaluación, con la intención de acceder a las percepciones de los actores de referencia sobre acciones pasadas y presentes en torno al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), generando una relación social situada en el contexto que me permitió la recolección de información elaborada por los entrevistados en sus palabras y posturas, en un contexto de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo.

Para evaluar la intervención en diversos momentos y aportar mayor objetividad, los avances y acciones que necesitaron replantearse después de la reflexión, realizar un replanteamiento de la planeación y llevar nuevamente a la acción, en la lógica espiral del método de investigación acción, se efectuaron entrevistas informales no estructuradas a los docentes participantes; cabe señalar que algunas de las preguntas coincidieron con varios de los docentes por la naturaleza misma del proyecto de intervención.

Tomando como referencia el modelo de categorización que propone María Bertely (2000), se retomaron a partir de categorías empíricas de algunos autores y otras se generaron a partir de la investigadora docente, para realizar el análisis e interpretación de las transcripciones hechas a los docentes entrevistados.

En un primer momento para tener un referente de la forma en que venía operando el acompañamiento de la docente responsable en términos del Programa Nacional de Lectura y Escritura, se les preguntó a los mentores sobre el papel y las actividades que realizaba, a lo que la profesora “A”<sup>7</sup> contestó: “Nos informaba de las actividades, algunas actividades eran como de *entrega obligada*. A veces siento que era una carga, más que un facilitador; dentro del programa no había tiempo y sólo nos daban el trabajo para llevar el proceso y nada más”. La profesora “L” contestó: “Pues se entregaban las estrategias, los objetivos del programa, se daban a conocer con base en los lineamientos que marcaba el Plan.

Era meramente administrativo, porque solo se enfocaba a las fechas y actividades establecidas por el plan, pero sin ninguna modificación”. La profesora “H” contestó: “Desde mi punto de vista, pues no fue bueno, porque únicamente sabíamos que debíamos requisitar algunos documentos y era lo único que yo conocía. Desde mi percepción creo que nada más se encargaba de darnos ciertos materiales para obtener evidencias porque obviamente se tenían que entregar a zona o supervisión, sin relevancia, desde mi punto de vista”.

Lo anterior permite observar es que en la percepción de la mayoría de los docentes, el papel de la asesora se circunscribe circunscribe a brindar un acompañamiento con sentido vertical al establecer líneas de acción, actividades, procesos y productos decididos unilateralmente y cuyo sentido descansaba fundamentalmente en el cumplimiento de requisitos como entrega de evidencias, llenado de formatos, etc, percibido como un acompañamiento impersonal y de carácter burocrático, que

---

<sup>7</sup> Para respetar la confidencialidad de los datos de los docentes, se les nombró de acuerdo con la inicial de su nombre de pila, o en algunos casos, con la inicial de su apellido paterno.

no impactaba en el espacio áulico y en los estudiantes por carecer de sentido para los docentes.

Para poder tener un contraste con el acompañamiento que la docente investigadora implementó como propósito de la presente intervención, se pudo denotar que la mayoría de los profesores percibieron un trabajo colegiado en torno al manejo del Programa; sin embargo, no se puede caer en el voluntarismo de creer que por una intervención, que hasta el momento tenía seis meses de haber iniciado, se podían cambiar o revertir ciertas inercias institucionales y formas de actuar de la asesora acompañante; la gran mayoría de los docentes, manifestó que el tipo de acompañamiento seguía teniendo un sentido vertical, ya que la docente seguía direccionando más que consensando, algunas actividades que se desprendían del colegio, y los docentes seguían conservando el papel de ejecutores y burócratas pedagógicos al sentir la necesidad de cumplir con los acuerdos y tener que realizar la entrega obligada que la propia SEP tiene mandado de las evidencias del trabajo realizado, no obstante que se tenía la sensación de empezar a trabajar de una manera más colaborativa y colegiada. En este orden de ideas, la profesora “A” contestó: “Si ha cambiado, *recibimos* más información, no solamente de manera textual ni las actividades por mes, ahora es un trabajo mutuo e inclusive intervienen padres de familia. Pues si se ha modificado, ya que se están tomando en cuenta las opiniones de todos los maestros”. La profesora “L” contestó: “Pues sí se ha modificado, ya que se están tomando en cuenta las opiniones de todos los maestros. El profesor “AL” opinó: Sí, porque se nota que le has puesto mucho entusiasmo, mucho énfasis en lo que tú estás haciendo y más que énfasis saber lo que tú quieres con este programa, que es nuevo, que es importante para nosotros, ya que como país no somos un país lector”.

Para conocer las habilidades comunicacionales de la docente investigadora y su traducción empírica en la intervención, se les preguntó a los docentes en torno a los procesos de comunicación que se habían establecido a partir de la implementación del proyecto, a lo que más de un docente coincidió en manifestar que la comunicación que se presentaba era parcializada e impersonal, debido a la

duplicidad de funciones de la docente acompañante, quien además de ejercer esta función estaba al frente de su grupo. Otra categoría que abonó en esta sensación de la forma comunicación, fueron los tiempos insuficientes por la multiplicidad de tareas a las que están sujetos todos los docentes. No obstante lo anterior, varios maestros manifestaron una apertura comunicacional y empática por parte de la asesora, ya que en los Consejos Técnicos se abrieron espacios de diálogo para definir objetivos y metas compartidas en torno al programa y sentir un mayor acercamiento de la asesora. La profesora “M” contestó: “Pues sí ha habido un poquito más de comunicación, este, tú estás un poquito más abierta al dialogo y bueno a pesar de que tú tienes tu grupo, a pesar de que yo tengo el mío, y de que obviamente *los tiempos son muy cortos*, pues si ha habido un poquito de comunicación, pero te repito **es lo mismo, después de tantos años, es lo mismo lo mismo**. Pues sí, un poquito más, la verdad, sí un poquito más, no te voy a decir a un 100%, porque te mentiría y no, y no soy así, pero si un poco más”. El profesor “AL” contestó: “Principalmente ha mejorado por tu personalidad, tu disposición, tu buena comunicación con nosotros, yo siempre he dicho que en el pedir está el dar, y algo que tú sabes es comunicarte, comunicarte con nosotros y siempre nos pides las cosas de buena forma y no imponiéndolas, eso lo importante, es acompañándonos y es lo que te destacó como maestra y te sigue destacando”. La profesora “L” contestó: “Sí, ha mejorado, pues se **establecen pautas de comunicación para cada uno** de los maestros aunque a veces los *tiempos*, o las *condiciones no son las favorables*”.

Para generar procesos de mejora, se les preguntó sobre las áreas de oportunidad o cómo les gustaría que se diera el acompañamiento que ellos necesitaban, a lo que varios docentes señalaron que era necesaria la presencia de la asesora acompañante en el espacio áulico, para que tuvieran un mayor impacto las actividades que se planteaban en torno al Programa; incluso algunos llegaron a opinar que se hacía necesario que la asesora dejara el grupo para que dedicara toda su atención y esfuerzo a la naturaleza de la actividad. Varios docentes concluyeron en que el empalme de actividades, condiciones desfavorables y la plurifuncionalidad de la docente acompañante, además de los tiempos insuficientes,

impactaban directamente no sólo en la significación del acompañamiento con similitudes a la que se había dado con antelación, al no percibir un acompañamiento “en y con” los docentes. Cabe señalar que la entrevista arrojó cierta dependencia de los docentes a encontrar una figura que guiara de manera más cercana los procesos delegando el liderazgo al asesor acompañante al solicitar su presencia constante para dirigir las actividades.

Con base en lo anterior, la profesora “Y” contestó: “La sugerencia es de que estés más en el salón de clases, más actividades conmigo para guiarme con los niños”, la profesora “E” contestó: “A lo mejor son cosas un poco imposibles, pero para mí el factor tiempo es esencial, ojala y hubiera más espacios en el cual interactuemos contigo, que estemos llevándonos más en revisión los trabajos, mutuamente, vaya, yo entrego trabajos, ustedes me los checan, yo entrego actividades, ustedes me dicen aquí estas mal, aquí estas bien. Yo digo que es más el tiempo, estar un poco más en contacto durante más tiempo. La profesora “M” contestó: “Pues a lo mejor que tu estés todo el tiempo conmigo, o sea pues porque, o doy clases o simplemente doy pura lectura y escritura del PNLE, si no hay los tiempos específicos para poder desarrollar este programa como debe de ser, entonces, pues no. Sí ha habido más comunicación, tú has tenido más apertura en ese sentido”. La profesora “H” contestó “Que dejaras tu grupo, pues es que tú tienes grupo y eso dificulta un poco el proceso, por cuestión de tiempos, ni siquiera por la disposición, son los tiempos, cuando uno tiene grupo tiene responsabilidades muy grandes, eso es lo que puede impedir que esto se dé de otra manera o que enriquezca más lo que ya se está haciendo. Tú siempre estas como dispuesta a resolvernos dudas o aportarnos un poco más de material para sacar esta meta que tenemos como colegiado”.

Para entender si el trabajo en los Consejos Técnicos Escolares estaba generando un proceso de toma de decisiones compartida, se les preguntó a los profesores la manera en que se establecían los acuerdos para realizar las actividades del PNLE, a lo que la mayoría de docentes coincidieron en que se habían abierto procesos de comunicación que permitieron establecer objetivos y metas comunes, sin embargo, se pudo observar todavía un verticalismo en el acompañante, todavía con procesos

informativos y formativos por parte de la misma, faltando por involucrar a todo el colegiado en la planificación y estructuración de las actividades. Se pudo observar también, que las decisiones transitan más por lo democrático y las votaciones, que por la construcción de consensos. La profesora “H” contestó: “Si, la verdad es que paulatinamente, no fue de un día para otro, paulatinamente se han dado estos cambios porque estamos más en contacto con el programa, ya hay un conocimiento y hay objetivos planteados de los que queremos nosotros como docentes hacer en nuestro grupo, impactar a nuestros niños”; el profesor “AL” mencionó: “Desde que tú tomaste las *riendas* del programa, hubo un cierto avance, hubo una cierta estructura, y ya nosotros nos guiábamos por los conocimientos que tú nos dejabas ver y eso nos facilitaba el trabajo en el aula. Nos facilita en tener un propósito ya planteado, y más claro”, la profesora “E” opinó: “Hay algunas que si han sido consensados, yo considero que a fin de cuentas los docentes son los que se llevan el trabajo, pero también hay ideas o hay trabajos que pues tienen que cumplirse tal cual se indica en el programa, porque bueno lleva un seguimiento, el seguimiento más la opinión del docente se van complementando”, la profesora “L” afirmó: “Yo creo que es buena estrategia pues se pueden dialogar las dificultades y los avances de la lectura en el aula”.

Para evaluar el impacto que tuvo el acompañamiento en torno al PNLE, se les preguntó a los docentes si les había sido de utilidad hasta el momento el proyecto, a lo que la mayoría concluyó que un avance consistió en tener objetivos y metas compartidas, sin embargo gran parte de ellos coincidió en que para que la actividad adquiriera sentido, era necesario que tuviera funcionalidad pedagógico curricular, ya que las actividades se percibían más como un empalme o superposición, que como un apoyo a su trabajo en el desarrollo de la currícula. Otra categoría que tuvo mayor frecuencia fue un liderazgo dependiente al tratar de delegar algunas de las actividades y responsabilidades del PNLE en la docente acompañante. Finalmente, la percepción de no existir una nueva significación en torno al acompañamiento se fundamentaba en la duplicidad de funciones de la docente acompañante, quien tenía grupo a su cargo. La profesora “Y” contestó “Sí, hasta este momento sí, ya me ha servido. De que nos ponemos más en contacto tú y yo, escogemos textos que

nos ayuden a los procesos del alumno, a los temas. La profesora “E” contestó: “Sí han servido, porque hay cosas que yo desconocía o realmente hay cosas que yo no las puedo enganchar con mis asignaturas, en relación sabiendo qué títulos hay en la biblioteca que pueden relacionarse con ayuda que ustedes nos dan”; la profesora “L” contestó: “Si, se consideran las estrategias, las que se compartieron en el colegiado durante las juntas de consejo, se reestructura la intervención de los docentes y se ayuda a aterrizar esas estrategias al plan que se tienen en el aula, ya no es tan rígido”, la profesora “M” opinó: “Mira yo, trato de que mis chicos comprendan, analicen, pero hay veces que las circunstancias de los mismos chicos o de los mismos padres de familia o del mismo contexto en el que yo estoy trabajando, a veces no permite que haya ese *aterrizamiento* [sic] en el programa. Pues... te voy a ser honesta, si no están correlacionadas con los contenidos, pues la verdad no”.

Un avance importante que se pudo constatar, fue en torno al trabajo colaborativo y colegiado en los Consejos Técnicos, al presentarse cambios paulatinos en torno al conocimiento del programa, el establecimiento de metas y objetivos compartidos, establecer un rumbo con los docentes, enriquecer los procesos formativos y fortalecimiento de competencias docentes en torno al manejo del Programa, quedando como asignatura pendiente el involucramiento de todos los docentes y la toma de decisiones por consenso. La profesora “H” comentó: “La verdad es que paulatinamente, no fue de un día para otro, paulatinamente se han dado estos cambios porque estamos más en contacto con el programa, ya hay un conocimiento y hay objetivos planteados de los que queremos nosotros como docentes hacer en nuestro grupo, impactar a nuestros niños”, la profesora “L” comentó: “Sí, se consideran las estrategias, las que se compartieron en el colegiado durante las juntas de consejo, se reestructura la intervención de los docentes y se ayuda a aterrizar esas estrategias al plan que se tienen en el aula, ya no es tan rígido”.

Finalmente y aunque no se desprendió de una pregunta directa, muchas de las opiniones convergieron en el sentido de considerar condiciones desfavorables en el diseño e implementación de las actividades del PNLE y de muchas otras, al percibir

una plurifuncionalidad docente, no sólo en la acompañante, sino en su propia función; la insuficiencia de los tiempos y empalme de actividades con los diferentes proyectos, procesos y programas alejados de su tarea sustantiva y carentes de sentido para los docentes en torno al desarrollo de la currícula. La profesora “H” contestó “Que dejaras tu grupo, pues es que tú tienes grupo y eso dificulta un poco el proceso, por cuestión de tiempos, ni siquiera por la disposición, son los tiempos, cuando uno tiene grupo tiene responsabilidades muy grandes, eso es lo que puede impedir que esto se dé de otra manera o que enriquezca más lo que ya se está haciendo”.

Por otra parte, la docente acompañante pudo observar a través de las entrevistas que el sentido del acompañamiento se veía moldeada por inercias institucionales que escapaban a su competencia, como desempeñar una doble función como docente de grupo y acompañante del PNLE, la entrega obligada de evidencias, registro de documentos, etc., que le dieron un sentido burocrático más que pedagógico a las actividades, lo que abonó al verticalismo con el que se siguió acometiendo el acompañamiento; otra variable importante fue la temporalidad de la intervención misma, que al ser reducida, no permitió generar cambios sustantivos en el corto plazo. La profesora “E” comentó: “Pues depende mucho de cada maestro, de cada persona, hay personas que si quieren hacerlo, hay personas que no quieren hacerlo y hay personas que les da igual, después yo creo que en relación a las personas que si quieren hacerlo y cumplir con su trabajo ha habido muy buenos resultados. Había estrategias muy innovadoras de tu parte, que a mí en lo particular las puse en práctica, algunas me sirvieron, algunas no, pero ahí estabas tú para decirme vamos a hacerle de esta forma y el acompañamiento es muy importante y claro que hubo mucho avance con tu persona, lo único que te pediría es que estuvieras un poquito más en el aula pero yo sé que es imposible, ya que tú tienes otras funciones y eso es lo que nos orilla nuestro sistema”.

De las entrevistas realizadas, se pudo concluir que existieron avances en torno a establecer objetivos y metas compartidas, sin embargo, moldeado por cierto

verticalismo de la asesora acompañante, cuya área de oportunidad se encontraba en involucrar a todo el personal docente en la toma de consensos.

Resignificar el acompañamiento interpretado como “en y con” los docentes en el espacio áulico, tuvo la limitación de que la docente investigadora, cumplía la doble función al tener grupo bajo su responsabilidad, lo que limitó el número de visitas para apoyar el trabajo docente.

Las destrezas comunicacionales permitieron establecer una empatía en el trabajo entre pares con los docentes involucrados en el proyecto; sin embargo los procesos de comunicación no fueron los deseados por las condiciones desfavorables.

Los docentes fundamentan el sentido y la significación del acompañamiento en torno a una funcionalidad pedagógica curricular que se desprenda del proyecto y que les dé sentido a las actividades para evitar el empalme y correlacionar el PNLE con sus necesidades y las de sus estudiantes.

La plurifuncionalidad de la docente investigadora y los docentes de grupo, obstaculiza el trabajo entre pares, la toma de decisiones compartidas, el liderazgo compartido, el trabajo “en y con” los docentes, debido a la multiplicidad de procesos, proyectos y productos exigidos por la propia función actual, por lo que la categoría tiempo insuficiente, fue recurrente en la concepción de la mayoría de los involucrados.

El acompañamiento de la asesora, se vio moldeado por la multiplicidad de demandas de carácter burocrático, que están instituidas por la Secretaría de Educación Pública, al exigir evidencias, documentos, requisitos que escapan al control de los docentes.

El trabajo colegiado, permitió compartir estrategias de trabajo en torno al PNLE, pero arrojaron mejor resultado en aquellos docentes con los que se tuvo la oportunidad de trabajar de manera más cercana.

La mayoría de los docentes coincidió en que para poder conseguir mejores resultados, y aprovechando la nueva estructura sugerida por la SEP, la docente acompañante debe cumplir específicamente con esa función.

Todos los profesores concluyeron en que un avance sustantivo es el dominio y las competencias profesionales que reconocen en la docente investigadora en torno al manejo del Programa Nacional de Lectura y Escritura y su liderazgo, para poder transitar a un modelo de gestión más participativa y que le dé un nuevo sentido pedagógico al Programa y una resignificación de su acompañamiento.

#### **4.4 El diario de la docente investigadora**

26 de septiembre de 2014.

Con la elaboración del collage, se enfatizaron los trayectos histórico-biográficos que influyeron en la toma de decisión para elegir la profesión docente. Llamó mi atención que el docente “L” comentó sobre lo difícil que le ha sido pasar por tantas reformas y que ha tenido que adaptarse a los cambios; sin embargo, que no del todo le ha sido posible, porque su práctica ha sido “tocada” por las experiencias de aprendizaje que ha tenido; que él enseña “tal y como aprendió”.

A raíz de este comentario, hubo maestros que defendieron la postura de vigilar sus propios trayectos formativos para que la práctica fuera distinta; sin embargo, dos maestros de mayor antigüedad en el servicio dijeron que eso se les hacía fácil por tener un reciente ingreso al servicio. Agregaron que, todos profesores reproducen esquemas de enseñanza y eso se refleja en la práctica cotidiana.

Por otro lado, cuando se elaboró la tabla comparativa de las dificultades que se enfrentan en el servicio docente, se obtuvieron observaciones en torno a que los tiempos no son suficientes para desempeñar adecuadamente la función por toda la carga administrativa, que son muchos requerimientos documentales y

administrativos solicitados por la zona y dirección de la escuela, quienes únicamente mandatan lo que se tiene que hacer sin brindar apoyos.

Algunos docentes manifestaron que todos los años se ha trabajado el mismo programa, pero con diferente nombre, lo que denota un desconocimiento del enfoque del plan y programas actuales y resistencia al cambio.

Por otro lado, los docentes denunciaron que no hay suficientes asesorías sobre los diversos proyectos y programas y existe mucha movilidad en el personal responsable, lo que impide darles continuidad y se traduce en empalme de actividades y carga de trabajo.

Pude denotar en esta reunión de Consejo Técnico Escolar que existía mucha resistencia en torno a las actividades derivadas el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y los diversos programas que los docentes perciben como carga adicional de trabajo.

31 de octubre de 2014.

La sesión inició integrando equipos de trabajo, toda vez que se aplicó una dinámica de grupos para tal fin; la maestra “H” propuso armar un equipo más, sin embargo tres personas levantando la voz le dijeron que no, que ya está bien así, porque si no debían de moverse para ajustar a los integrantes, a lo que docente contestó: “Parecen niños o se comportan peor que ellos, no cabe duda que entre más convivimos con ellos, más nos parecemos”. La maestra “H” finalizó su comentario con molestia, agregando: “Luego les pedimos a los alumnos que sean participativos, que no renieguen de la forma de trabajo”. Se produjo un silencio general y se continuó trabajando.

El evento anterior permitió denotar que los procesos comunicacionales en la toma de decisiones compartida, colaborativa y de consensos estaba muy lejos de haberse consolidado; la docente investigadora que en ese momento era la coordinadora dejó

que se expresaran con espontaneidad, ya que la dinámica que se trabajó en equipos tenía la intención de destacar liderazgos, proceso de comunicación, toma de decisiones compartidas, trabajo colaborativo, etc.

Al finalizar la dinámica, se comentó en lluvia de ideas la experiencia que cada integrante de los equipos vivenció en torno a tener ciertas limitaciones para ejercer su participación y alcanzar una meta en común. Se destacó la importancia de una buena comunicación, el establecimiento de liderazgos compartidos para la toma de decisiones. La conclusión del colegiado convergió en la que externó el profr. "AL": "Cuando todos trabajamos, se pueden lograr las metas; es difícil trabajar en equipo por las distintas capacidades; existieron líderes que dijeron cómo se tenía que realizar la actividad y eso nos dio más seguridad; hubieron quienes no podían participar porque no se debía hablar, pero traspolando eso a la realidad de nuestra escuela, también sucede, pero porque no quieren participar y siempre somos los mismos quienes hablamos; si no hay una meta clara, nunca se llegará a un lugar. Todos tenemos cosas que aportar y lograr las metas, pero no sabemos escuchar".

Al finalizar la sesión, se concluyó en que existen diferentes tipos de interacción que impiden o impulsan el trabajo. Se mencionaron las características de un acompañamiento de carácter burocrático y las que debería tener un acompañamiento apegado a la gestión estratégica. Después de hacer este proceso de diferenciación el colegio mencionó que hubo buen acompañamiento durante la sesión, pero que el personal estaba acostumbrado a que otros tomen la iniciativa delegando el liderazgo.

Se mencionó que el acompañamiento que se venía realizando con antelación era de carácter burocrático administrativo, ya que se sólo se revisaban los productos finales, los maestros no se involucraban en la toma de decisiones, tenía una función fiscalizadora y sancionadora cuando no se cumplían las indicaciones y requisitos.

Se mencionó que tanto la asesora acompañante como los docentes tenían grupo y múltiples comisiones, lo que se traducía en una plurifuncionalidad y tiempos muy reducidos para cubrir todas las exigencias y requisitos.

30 de enero de 2015.

En esta última sesión de Consejo Técnico Escolar, se implementó una dinámica de grupos para integrar equipos de trabajo; al momento se percibió disgusto en algunos integrantes en torno a la forma en que se había decidido la integración, debido a que no habían quedado con personas de su afinidad. La profesora “A” se acercó a la coordinadora para decirle “Por qué así, nos hubieras dejado elegir con quién queríamos trabajar”, a lo que la docente investigadora respondió: ¿alguna vez has trabajado con ellos? ¿Por qué no te das la oportunidad?

Se realizó una actividad consistente en un rally en el que tenían que cumplir algunos retos en equipo; la única condición era que todo el tiempo el equipo tenía que resolver las situaciones con todos los integrantes participando. Al principio se observó cierto desconcierto e incertidumbre al tener que asumir procesos de liderazgo, entablar comunicación con personas que habitualmente no interaccionaban y establecer metas compartidas para lograr el objetivo.

Al finalizar la actividad se hizo un debate sobre las condiciones que favorecieron el logro del objetivo por parte de algunos equipos; también sobre las debilidades que impidieron el desempeño satisfactorio de los demás equipos. Se concluyó que los procesos de comunicación asertiva eran necesarios para la toma de decisiones y responsabilidades compartidas; que el poder debe circular y establecerse un liderazgo compartido para aprovechar el potencial de todos y cada uno de los integrantes para sumar esfuerzos; que se deben establecer metas claras y comunes decididas en colegiado.

Posteriormente se realizó una actividad en la que se registró de manera grupal las problemáticas detectadas en torno a los propósitos del Programa Nacional de Lectura y Escritura; cada docente propuso acciones a realizar de manera individual y colectiva, que tuvieran viabilidad considerando las características del plantel, para dar solución al problema. En plenaria se analizaron los productos y se elaboró un listado de las propuestas considerando acciones y soluciones a corto, mediano y largo plazo.

Para cerrar la sesión, se le pidió al colegiado que evaluara la intervención de la asesora acompañante, mediante lluvia de ideas, en donde se enfatizó que hubo un cambio en torno a la manera en que se venía realizando, al abordarse en consejo técnico y establecer metas comunes; sin embargo, la sensación de empalme de actividades siguió manifestándose, ya que se opinó que se seguían solicitando evidencias y documentos, aunque ya no tenía un carácter fiscalizador dicho acompañamiento. Se le solicitó a la directora de la escuela la posibilidad de que la asesora acompañante fungiera con ese papel únicamente y se le quitara la responsabilidad del grupo, cuando la estructura estuviera completa. Se le mencionó a la asesora que se requería de una mayor presencia en el espacio áulico para acompañar el trabajo de una manera más cercana y frecuente y se verificara el cumplimiento de los fines del programa.

#### **4.5 Resultados de la evaluación**

Producto del análisis y cruzamiento de los instrumentos de evaluación, se pudo concluir que el clima organizacional de la escuela es un elemento obstaculizador para la implementación del PNLE en la escuela debido a la micropolítica que existe en la institución.

En las rúbricas, en las entrevistas y en el diario del docente, se pudo percibir que todavía existía un verticalismo en la forma de organizar las actividades por parte de la docente asesora acompañante, aunque se estaba transitando hacia un esquema

de gestión más participativa, al aprovechar el Consejo técnico como un espacio de toma de decisiones compartidas y metas comunes, al manifestar la mayoría de los docentes que ya se tenía un objetivo trazado.

La mayoría de los docentes manifestó que la docente acompañante tenía un dominio considerable, en torno al manejo de los enfoques del PNLE; sin embargo, también se encontró como área de oportunidad el generar liderazgos compartidos, ya que la mayoría de los docentes significó el acompañamiento, todavía como una guía y fiscalización por parte de la acompañante; se continuará con el trabajo para resignificar el acompañamiento como un trabajo entre pares “en y con” los docentes como una responsabilidad compartida.

Aunque no fue una categoría ordenadora de intervención, el factor tiempo y empalme de actividades fue una variable determinante en la significación del acompañamiento, realización de las actividades.

Las destrezas comunicacionales generan un área de oportunidad, tanto en la asesora acompañante como en los docentes, ya que la multiplicidad de tareas y la duplicidad de funciones que realizan los docente, obstaculizaron una comunicación más asertiva, ya que la asesora compartía la responsabilidad de la función con la atención directa de un grupo, lo que limitaba la interacción directa.

La mayoría de los docentes reflejó en los instrumentos la necesidad de que la docente acompañante dejara la responsabilidad de grupo para poder realizar con eficiencia y eficacia su labor, dedicando todo su tiempo a la misma, toda vez que la estructura pudiera permitirlo.

La temporalidad del proyecto de intervención, sólo permitió reflejar el inicio de procesos de mejora, como la atención *adhocrática* de las necesidades de algunos docentes en torno al PNLE; el inicio de procesos de seguimiento y evaluativos de las actividades programadas; la implementación de estrategias como proyecto de

escuela para abordar el PNLE; la mejora en los procesos de comunicación, toma de decisiones y liderazgo compartido que empiezan a reflejar nuevas inercias; sin embargo, no se puede caer en la ingenuidad profesional al creer que en una intervención de corto tiempo se puedan genera cambios o revertir inercias institucionales que forman parte de una cultura escolar.

## Conclusiones Generales

Al iniciar el presente trabajo, la docente investigadora asumía una postura institucional con respecto al acompañamiento del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y las líneas de trabajo que de él emanaban; sin embargo, el diagnóstico y la revisión del Estado del Arte le permitieron acotar la preocupación temática y asumir una mirada de investigadora a través de los instrumentos que permitieron denotar que no obstante que dicho programa estratégico tenía un carácter prioritario en nuestro país, que perseguía la finalidad de dotar a los docentes de herramientas generadoras de competencias necesarias para el aprendizaje permanente, se estaban obviando muchas situaciones en términos de su operatividad y el acompañamiento mismo, lo que repercutía en que no impactaran en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El trabajo que se venía realizando en la escuela en torno al PNLE, tenía un enfoque más burocrático que pedagógico, en donde el acompañamiento privilegiaba la entrega de evidencias y llenado de documentación que generaba mecanismos de resistencia en los docentes cuando se planteaban y aterrizaban las dinámicas de trabajo.

Estas cuestiones, permeaban en el ambiente escolar que era moldeado por cuestiones de micropolítica en la escuela que generaban influencia al momento de establecer metas y objetivos comunes, propiciar un liderazgo compartido y el trabajo entre pares, ya que los docentes moldeaban en charlas informales las estrategias de trabajo que ellos consideraban más propicias en función de las necesidades de sus grupos.

Las personas que ostentaban el cargo de Asesor Acompañante tanto a nivel Zona como en la Escuela, acometían el cargo por imperativo y ejercían una duplicidad de funciones, desempeñando diversas comisiones, e incluso, tener un grupo a su cargo, lo que les impedía contar con el tiempo suficiente para desempeñar un

acompañamiento más cercano, lo cual fue denunciado por la mayoría de los docentes en los instrumentos de diagnóstico.

La duplicidad de funciones docentes, sólo permitió realizar un trabajo cercano “en y con” algunos maestros, con un sentido más *adhocrático*, debido a que contaba con la responsabilidad de tener un grupo a su cargo; el colegio manifestó la necesidad de contar con una persona específica para la función; con los tiempos y recursos pertinentes.

La mayoría de los mentores percibía las actividades del PNLE como un empalme de actividades y un vacío en el apoyo al desarrollo curricular, lo que impactaba en la apropiación de los enfoques y procesos de dicho programa al no responder a sus prioridades, por lo que se generó un área de oportunidad importante en torno a un proceso de toma de decisiones compartidas para que los docentes atribuyeran un nuevo sentido a las actividades planificadas.

Es necesario que la docente investigadora continúe trabajando para mejorar los procesos comunicacionales para ser más asertivos y se generen condiciones para un liderazgo y responsabilidad compartidos, ya que gran parte de los docentes interpretan el acompañamiento como una necesidad de trabajo entre pares y cercanía en el espacio áulico, más allá de la fiscalización o el cumplimiento de tareas o trabajos, con un énfasis en el apoyo de su tarea educativa.

Se pudo concluir que un proceso más efectivo en la toma de decisiones fue a través de la construcción de consensos y no con el sentido democrático que se venía haciendo ya que tradicionalmente en la institución, para tomar cuerdos se basaba en el voto ya que generaba satisfacción en algunos y desacuerdos en otros.

No obstante que la docente investigadora trató de generar un cambio en torno al acompañamiento que venía dando a los docentes en el PNLE, se presentaron situaciones que escaparon de su control y que terminaron matizando su práctica,

como fueron ciertas líneas institucionales en la entrega obligada de evidencias, documentos y requisitos burocráticos que eran solicitados por las autoridades educativas y que permeaban en la disposición de los docentes en la implementación del Programa.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, Inés. (1996). La escuela como organización inteligente. Argentina: Editorial TROQUEL.

Ainscow, M. y Southworth, G. (1994). Mejora de la escuela. Un estudio de las funciones de los líderes y consultores externos. Documento presentado en la reunión anual de la A.E.R.A., Nueva Orleans.

Alpizar R. Paola Elizabeth. (2009). La evaluación del Programa Nacional de Lectura y Bibliotecas de aula: su función como fomentadores al hábito lector en alumnos de 3° y 4° de primaria, México: UNAM

Antúnez, Serafín. (2004). Organización Escolar y Acción directiva. México: SEP.

Asprelli, M. C. (2010). La Didáctica de la formación docente. Argentina: Homo Sapiens ediciones.

Bertely, María. (2000). Conociendo nuestras escuelas: Un Acercamiento etnográfico a la cultura escolar. PAIDOS Ibérica México.

Bolívar, Antonio. (2002). Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Editorial SÍNTESIS.

Bolívar, Antonio. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Madrid. PP. 25-46. Trabajo presentado en la VIII reunión del grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela). Madrid UNED.

Casassus, Juan. (2000). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina. UNESCO.

Charría Villegas María Elvira, Pérez Buendía Rubén. (2007). Manual del Asesor Acompañante. Estrategia Nacional de Acompañamiento a las escuelas públicas para la instalación y uso de bibliotecas escolares. México: SEP.

Contreras A. Juana. (2012). El acompañamiento que brinda el orientador educativo para favorecer la autoestima en preescolar, México: UPN.

De la Garza, V. Eduardo L. (2004). La evaluación educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. IX, núm 23, octubre-diciembre, Pp. 807-816. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa, A.C.G.

Diccionario panhispánico de dudas (2005). Real Academia Española. <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=performance>. Consultado el 03 de diciembre de 2014.

Donato, María E. (2005). La complejidad de la profesionalización docente. Brasil: Educao, Vol. 28, núm 3, septiembre-diciembre, pp. 437-460.

Espinosa, Epifanio. (2007). Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV, México.

Fuentes M. María Marcos. (2011). Programa Nacional de Lectura aplicado en los Consejos Técnicos Escolares de la Zona Escolar. México: UNAM.

Galicia P. Elba. (2011). Factores que influyen en el cumplimiento de los objetivos marcados en el Programa Nacional de Lectura para los libros del “Rincón de lectura” nivel secundaria, México: UPN.

García-Córdova, F. (2005). La Problematización etapa determinante de una investigación. México ISCEEM.

García O. María del Rocío. (2006). El Programa Nacional de Lectura y el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula, México: UPN.

Giroux, Henry. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Castells et al (1994). *Nuevas perspectivas críticas de la educación*. Barcelona: Ed. Paidós, pp. 97-128).

González P. Rocío. (2010). Fomento a la lectura en la Educación Primaria una experiencia de esfuerzo compartido con implicación socio-cultural en San Andrés. Morelos: UNAM.

Guerrero, L. María. (s/f). La entrevista en el método cualitativo. Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile.

Held, David and Anthony Mc Gew. (Eds). (2000). The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate, Great Britain: Polity Press. Pp.1).

Hernández M. Flor E. (2002). Acompañamiento académico de calidad a los Consejos Técnicos del nivel Preescolar, Chihuahua: UPN.

Hernández, Sampieri, Roberto, Fernández, C. Carlos y Baptista L.Pilar. (2006). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, Roberto *et al* (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hidalgo, G. Juan Luís. (1997). La investigación educativa: Una estrategia constructivista. México: Castellanos Editores.

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Grao.

Jiménez V. Jimena P. (2011). Estrategias de acompañamiento para el favorecimiento del aprendizaje autónomo en educación virtual, México: UPN.

Latorre, Antonio. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Gro.

Legault, G.A.; Jutras, F. y Desaulniers, M.P. (2002). "Peut-on encore parler de mission éducative de l'école?", en Gohier (dir.) *Enseigner et libérer*, Sainte-Foy: PUL, pp. 21–37.

Louiza, An. Una universidad hacia la sociedad del conocimiento. S/f. [En línea]. Disponible en [www.asee.org/international/INTERTECH2002/866.pdf](http://www.asee.org/international/INTERTECH2002/866.pdf). Consultado el 23 de octubre de 2003.

Martínez, D. Héctor A. y González, P. Sandra. (2010). Acompañamiento pedagógico y Profesionalización docente: Sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXXV, núm. 3, julio- septiembre, pp. 521-541.

Mercado, Ruth. (1991). Los saberes docentes como construcción social. Fondo de Cultura Económica. México.

Mora H. Marcela. (2012). La reversibilidad del pensamiento para fortalecer la competencia matemática a través de la resolución de problemas algebraicos, mediante el acompañamiento con estudiantes de secundaria, México: UPN

Muciño M. Blanca E. (2010). Papel de la mujer trabajadora en el acompañamiento del desempeño escolar de los hijos, México: UPN.

Nájera M. Modesto Alberto. (2012). Acompañamiento a docentes de telesecundaria del estado de México, de la asignatura de artes-teatro, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, México: UPN.

OECD (s/f). Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París.

Pineda C. María E. (2004). El acompañamiento de la supervisión en los procesos educativos en un CENDI, México: UPN.

Porlán, R y Ana Rivero. (1988). El conocimiento de los profesores, Serie Fundamentos N° 9, Colección Investigación y enseñanza. Sevilla, Díada.

Pozner, Pilar. Una agenda que nos transita y nos compromete como docentes. Gestión Educativa y Gestión Escolar. Consultado en: [http://www.poznerpilar.org/biblioteca/pilar\\_pozner\\_una\\_agenda\\_que\\_nos\\_transita\\_como\\_docentes\\_y\\_nos\\_compromete.pdf](http://www.poznerpilar.org/biblioteca/pilar_pozner_una_agenda_que_nos_transita_como_docentes_y_nos_compromete.pdf). Fecha de consulta: 17 de noviembre de 2014.

Pozner, Pilar. (1995). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires: AIQUE.

Rodríguez, R. Elena G. (2010). Educación y Educadores en el Contexto de la Globalización, Revista Iberoamericana de Educación. México.

Rojas, R. Sandra P. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 6-10.

Sánchez, P. Ricardo. (1993). Didáctica de la Problematización en el campo científico de la educación. Perfiles educativos, número 61, julio-septiembre.

Santos, G Miguel A. (1999). Evaluación Educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

Segura, V. Susana. (1999). Razonamiento contrafáctico: la posición serial y el número de antecedentes en los pensamientos sobre lo que podía haber sido. España: Universidad de Málaga, Facultad de Psicología.

SEP (2012). Programas de Estudio 211 Guía para el maestro. Educación Básica Primaria Tercer grado. México: SEP.

SEP (2011). Plan de Estudios 2011 Educación Básica. México: SEP.

SEP (s/f). Manual de Acompañamiento. México: SEP

Tedesco, Juan Carlos: "Educación y sociedad del conocimiento y de la información" en *Revista Colombiana de la Educación* 06/2000.

Tedesco, Juan C. (1999). Profesionalización y Capacitación docente. Buenos Aires: IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) UNESCO.

Tenti F. Fanfani. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Brasil: Centro de Estudos Educao e Sociedade, Vol. 28, núm 99 mayo-agosto, pp.335-353.

UNESCO. Informe sobre la educación en el mundo 2000. Madrid, UNESCO: Santillana, 2000. p. 183.

Ventura-Montse. (2008). Asesorar es acompañar. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. Vol. 12 N° 1 España, pp. 1-14.

# ANEXOS

**AEXO 1**  
**CUESTIONARIO**  
**ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO DEL PNLE (PROGRAMA NACIONAL DE**  
**LECTURA Y ESCRITURA) PARA LOS MAESTROS**

**Datos generales del profesor.**

Último grado de estudios: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: (M) (F) Años de servicio: \_\_\_\_\_

**PROPÓSITO:** La intención del presente cuestionario, es conocer su opinión sobre el acompañamiento pedagógico del PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura). Es anónimo y los datos solicitados tienen carácter confidencial.

**INDICACIONES:** A continuación se le presentan una serie de preguntas que se le pide contestar con la mayor sinceridad posible; **escriba su opinión** o **subraye** la respuesta que crea conveniente.

1.- ¿Qué tipo de actividades deben realizar el (la) Director (a), los Apoyos Técnico Pedagógicos o Personal de la Zona Escolar para acompañar su labor docente? (enumere por orden de importancia; 1 correspondería a la mayor frecuencia y 8 a la menor frecuencia)

\_\_\_\_\_ Arreglar conflictos.

\_\_\_\_\_ Participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

\_\_\_\_\_ Organizar eventos y actividades escolares.

\_\_\_\_\_ Revisar la planificación, registro de asistencia, evaluaciones, etc.

\_\_\_\_\_ Asesorar al docente.

\_\_\_\_\_ Supervisar y vigilar que se cumpla la ruta de mejora de la escuela.

\_\_\_\_\_ Indicar las actividades que se deben llevar a cabo.

\_\_\_\_\_ Apoyar al docente en los procesos de planificación.

2.- ¿Con qué frecuencia participan en el espacio áulico el (la) Director (a), los Apoyos Técnico Pedagógicos o Personal de la Zona Escolar, para ofrecerle apoyo en las actividades de carácter pedagógico?

a) Una vez por semana

b) Una vez al mes

c) Una vez al semestre

d) Nunca participan

3.- Desde su experiencia con qué finalidad acuden al aula el (la) Director(a), los Apoyos Técnico Pedagógicos o Personal de la Zona Escolar?

- a) Cuestiones administrativas
- b) Fiscalización
- c) Apoyar actividades pedagógicas
- d) Solucionar conflictos
- e) Organizar actividades escolares

4.- ¿A través de qué medio ha recibido información sobre el PNLE (Programa Nacional de Lectura)?

- a) Cursos o talleres
- b) Asesor Acompañante de Zona
- c) Asesor Acompañante de Escuela (bibliotecario)
- d) Consejo Técnico
- e) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- f) No he recibido información

5.- ¿Qué actividades ha realizado con Usted el Asesor Acompañante de Zona para trabajar el PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura)?

---

---

6.- ¿Qué actividades ha realizado con Usted el Asesor Acompañante de Escuela (bibliotecario) para trabajar el PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura)?

---

---

7.- En caso de no contar con el acompañamiento de los asesores ¿de qué manera se ha resuelto la operación del PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura) dentro su escuela?

- a) Opera correctamente sin asesoramiento.
- b) Entregando oportunamente los requisitos administrativos.
- c) Operando de manera autodidacta y autogestiva.
- d) Se requiere de la asesoría y participación del asesor acompañante.

8.- Describa cómo opera el PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura) en su escuela.

---

---

---

9.- En función de cómo opera el PNLE en su escuela, ¿a qué actividad se le da mayor prioridad? (Seleccione la que ocurre con mayor frecuencia).

- a) Organizar adecuadamente las bibliotecas de aula y escuela.
- b) Fomentar la lectura y la escritura.
- c) Entregar documentación en tiempo y forma.
- d) Entrega de evidencias.
- e) Llevar a cabo actividades de acompañamiento dirigidas a docentes y alumnos.

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y HONESTIDAD!

## ANEXO 2

Estas fotografías muestran las actividades desarrolladas durante la sesión dos de la Junta de Consejo Técnico Escolar.



