



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE**

**GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA SUSTENTADA EN PROYECTOS
PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS LECTORAS.**

TESIS:

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA,
CON ESPECIALIDAD EN GESTION Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

P R E S E N T A:

LIC. JOSE EDUARDO MEDINA CANCINO

ASESOR:

DR. LUIS FELIPE BADILLO ISLAS

México D.F., 2014

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO
DE TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F. a 31 de agosto de 2013

**LIC. MEDINA CANCINO JOSÉ EDUARDO
P R E S E N T E**

En mi calidad de presidenta de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:


**“GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA SUSTENTADA EN PROYECTOS
PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS LECTORAS”.**

A propuesta del director de tesis DR. LUIS FELIPE BADILLO ISLAS manifestó a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la maestría en educación básica.

**A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**


**DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA
DIRECTORA**


**S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 086 D.F. NORTE**

MRAB/AGF/jprl

***Gracias a todos y cada uno de los maestros de la
Universidad Pedagógica Nacional que
me acompañaron en este camino, en especial a
los docentes de la Unidad 096, D.F., Norte
por cada una de sus valiosas orientaciones y
forjar en mi un ideal para el progreso, la innovación
y la transformación de la labor docente.***

***A mi novia, por apoyarme cuando
más lo necesitaba y mostrarme
una palabra de aliento y su
amor para seguir adelante.***

***A mi familia por ofrecerme su apoyo
incondicional y persuadirme a seguir
adelante ante las dificultades que
este largo camino presento.***

¡Gracias a todos!

Índice

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.- GESTIÓN PEDAGÓGICA Y TRABAJO COLABORATIVO	15
1.1 Una aproximación a la Cuestión	16
1.2 ¿Hacia quiénes están dirigidos los estudios realizados hasta el momento y bajo qué metodología se han realizado?	22
1.3 Reconociendo lo que hay y lo falta por hacer	22
CAPÍTULO 2.- CONCEPTUALIZANDO LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y TRABAJO COLABORATIVO	26
2.1 Gestión pedagógica	26
2.2 ¿Qué papel juega el docente en la gestión pedagógica?	29
2.3 Trabajo colaborativo	34
2.3.1. ¿Por qué es importante implementar el trabajo colaborativo entre docentes?	37
2.4 Gestión pedagógica colaborativa	38
2.5 ¿Cómo concebir a la Escuela para practicar una gestión pedagógica colaborativa y construir un proyecto que genere un ambiente de aprendizaje idóneo?	40
2.6 Los proyectos didácticos y el papel docente	44
2.7 La escuela un espacio donde se desarrolla el trabajo bajo una organización formal e informal	48
2.8 El papel de la dirección ante la gestión pedagógica colaborativa	54
CAPÍTULO 3. GESTIÓN EN EL MARCO INTERNACIONAL Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS NACIONALES	58
3.1 Plan Nacional de Educación 1995-2000	60

3.2 Plan Nacional de Educación 2001-2006	62
3.3 Plan Nacional de Educación 2007-2012	64
3.4 La gestión en el Marco de la RIEB	66
3.5 La comprensión lectora en el contexto Internacional y Nacional	71
CAPÍTULO 4. LA COMPETENCIA LECTORA Y MEDIOS ESTRATÉGICOS PARA SU FORTALECIMIENTO.	83
4.1 ¿Cómo definimos lo que es leer?	83
4.2 ¿Qué es la comprensión lectora?	85
4.3 ¿Qué elementos se requieren para comprender un texto?	86
4.4 Las competencias lectoras	91
4.5 Estrategias de competencia lectora	99
4.5.1 Estrategias anteriores a la lectura	101
4.5.2 Estrategias durante la lectura	102
4.5.3 Estrategias después de la lectura	103
4.6 La evaluación de la competencia lectora	106
CAPÍTULO 5. CONDICIONES Y PROCEDIMIENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA	110
5.1 Contexto problematizador	110
5.1.2 Características socioeconómicas de la población	112
5.1.3 Zona que rodea la Escuela	113
5.1.4 Contexto socioeducativo	113
5.1.5 Dimensión Institucional	116
5.1.6 Dimensión interpersonal	118
5.1.7 Dimensión Social	119

5.1.8 Dimensión didáctica (El aula)	120
5.2 Objetivo de diagnóstico	122
5.2.1 Resultados y análisis de hallazgos	126
5.2.2 Planteamiento del problema	129
5.2.3 Supuesto	130
5.3 Proyecto de intervención y su proceso metodológico	131
5.3.1 Diseño de proyecto de intervención	134
5.3.2 Instrumentos	138
5.3.3 Etapas de la implementación del proyecto de intervención	139
5.3.4 Objetivos	143
5.3.5 Propósitos	143
5.3.6 Metas	144
5.4 Título de la propuesta	145
5.4.1 Destinatarios	145
5.4.2 Periodo de realización	146
5.4.3 Organización	146
5.4.4 Recursos de infraestructura de la institución	146
5.4.5 Acuerdos y compromisos	147
5.4.6 Estrategias	147
5.4.7 Actividades	148
5.4.8 Previsiones	148
5.4.9 Evaluación	149
5.4.10 Ventajas y limitaciones	151

CAPÍTULO 6.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	154
6.1 Gestión pedagógica colaborativa	154
6.2 Reflexión y evaluación sobre el proceso de aplicación de la propuesta de intervención	179
6.3 Fortalecimiento de las competencias lectoras	184
CONCLUSIONES	187
BIBLIOGRAFÍA	197

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 Cuestionario a Docentes	205
ANEXO 2 Tablas de concentrado según las respuestas de los docentes	207
ANEXO 3 Gráfica 1 y 2	208
ANEXO 4 Gráfica 3 y 4	209
ANEXO 5 Ejercicio de comprensión lectora a alumnos	210
ANEXO 6 Indicadores de competencia lectora	213
ANEXO 7 “Tabla 1” Concentrado de resultados de evaluación diagnóstica de competencia lectora	214
ANEXO 8 Gráfica 5	215
ANEXO 9 Cuestionario sobre elementos de las estrategias de comprensión lectora, aplicado a docentes	216
ANEXO 10 Rúbrica de evaluación (sesión 1)	217
ANEXO 11 Cronograma de actividades	218
ANEXO 12 Diseño de planeación de trabajo colaborativo	219
ANEXO 13 Planeación de sesiones del proyecto “Investigo, leo, comprendo y aprendo en mi escuela”	239

ANEXO 14	Ejemplo de registro de evaluación por sesión de trabajo con profesores	273
ANEXO 15	Ejemplo de concentrado de evaluaciones de acuerdo a las sesiones del proyecto de intervención	274
ANEXO 16	Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa (sesión 1)	275
ANEXO 17	Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa (sesión 2)	276
ANEXO 18	Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa (sesiones 3 Y 4)	277
ANEXO 19	Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa (sesión 5)	278
ANEXO 20	Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa (sesión 6)	279
ANEXO 21	Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa (sesión 7)	280
ANEXO 22	Concentrado de evaluación por competencias de acuerdo con las sesiones programadas del proyecto	281
ANEXO 23	“Tabla 2” Concentrado de resultados de evaluación final sobre la competencia lectora	282
ANEXO 24	Gráfica de desempeños de los alumnos con respecto a la competencia lectora	283
ANEXO 25	“Cuadro resumen de referentes para el estado del arte”	284

Introducción

El presente trabajo ofrece una visión sobre el trabajo de intervención que se realizó en la Escuela Primaria Dr. Manuel Gamio, perteneciente a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (D.G.S.E.I.) en el Distrito Federal. Éste ejercicio parte del interés de transformar la propia práctica docente con la ayuda de una herramienta fundamental como lo es la investigación. En un intento por descubrir la realidad docente y transformarla, es necesario recurrir a un proceso de investigación que nos permita identificar los elementos necesarios para explicar y transformar lo que sucede en el aula.

Por esta razón se entiende que el docente debe de inmiscuirse en la reflexión, investigación y transformación de los diferentes procesos ocurridos al interior de la organización de la cual forma parte, y la dinámica sucedida en su trabajo diario, que en este caso es el hecho pedagógico en sí.

La escuela y sus dinámicas son una producción social, con su diversos componentes, esto hace imprescindible que el sujeto que transita en estos planos sea capaz de analizar y transformar la situación que está viviendo, entendiendo que a todo cambio antecede un conflicto, el cual es la antesala del inicio de una oportunidad de transformación, no produciendo reglas o preceptos rígidos de lo que sucede en las dinámicas de la organización y el aula, sino modificando su entorno para que sea perdurable y aplicable en otro contexto demandante, de manera flexible y de conocimiento para todos.

Así el individuo que se desenvuelve en un contexto, desarrolla un proceso de reflexión de las acciones que lleva a cabo y de las dinámicas de trabajo dentro de la organización, en lo individual como en lo colectivo, es decir preguntarse el qué se hace, cómo se hace y el para qué se hace dentro de la labor escolar es la antesala de mejorar lo realizando en ese momento.

En este ejercicio de reflexión sobre lo que se hace en la labor escolar, entra en juego de alguna manera, la reflexión sobre los elementos propuestos por la estructura en cuanto a su cumplimiento y aplicación, planes y programas, propuestas pedagógicas y evaluaciones. Es aquí cuando el profesor debe de establecer los medios en los cuales centra su reflexión para comenzar la transformación.

Con relación a lo anterior se implementó una metodología mixta, la cual representa “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Hernández, 2002, p. 22), esto porque los hallazgos de la presente investigación no se clasificaron para su análisis en una sola metodología, ya fuese cualitativa o cuantitativa, resultando entonces la necesidad de incluir elementos de ambas metodologías para alcanzar los objetivos propuestos en dicha investigación.

Asimismo, se utilizó un paradigma crítico que por sus características permitió realizar una reflexión sobre el hecho de la investigación y por ende crear las condiciones y los medios, para la transformación de la realidad descrita en este proyecto, y que con apoyo del método, investigación-acción que se caracteriza por ser “ un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Latorres, 2010, P. 24), invita a realizar una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos.

Las acciones van encaminadas a modificar la situación, una vez que se logre una comprensión, más profunda de los problemas; por esta razón y dadas sus características enunciadas aquí, se ajustó a los propósitos de describir, comprender y transformar una familia de actividades que realiza el profesor en las aulas de la Escuela Primaria Dr. Manuel Gamio en su turno Vespertino, para su posterior transformación.

El estudio inició con la reflexión de las cuestiones que demandaron la atención de los integrantes que componen la dinámica dentro de la organización ya referida. Se prosiguió con la construcción de una serie de instrumentos y evaluaciones que permitieron identificar las áreas de oportunidad de la organización y de los desempeños de los alumnos, ya que dentro de la labor escolar, es una de las actividades más importantes y para la cual se centra la atención total de los participantes que desarrollan la dinámica escolar.

Esta reflexión diagnóstica, fue apoyada por resultados de evaluaciones posteriores e indicadores que se establecen a nivel mundial y nacional (indicadores manejados por la Evaluación PISA y enlace que en el apartado referente al diagnóstico de esta investigación se desarrollaron con amplitud), con la finalidad de identificar los niveles de desempeño de los alumnos que interactúan en la organización.

Asimismo, fue pertinente apoyarse en indicadores propuestos a nivel nacional (Indicadores tomados del MGEE, Modelo de Gestión Educativa Estratégica, por sus siglas, propuesto por el Gobierno Federal y que se describieron en el apartado), ya que coadyuvó a establecer las áreas de debilidad sobre las cuales se estaba desarrollando la labor escolar, y colocó en punto de reflexión a los integrantes de la organización para identificar desde su perspectiva lo que se estaba realizando al momento, e identificar como organización las fallas latentes de un proceso que se ha llevado a cabo o se pretende llevar.

De esta manera en el presente trabajo se encontró que la organización imperante en la dinámica escolar, genera un nulo trabajo colaborativo al desarrollar las prácticas (históricas me atrevería a referir) individuales al no compartir acciones del hecho pedagógico para el fortalecimiento de un área de aprendizaje específica, puesto que sus miembros se observan presionados por una organización de corte formal, donde se demanda el cumplimiento de formas, horarios, procesos y metas a plazo fijo.

Deteniéndonos un poco en este aspecto, en ésta investigación se observan las consecuencias de dicha forma de trabajo desde una estructura formal, la cual

se establece con el propósito de dar cumplimiento a los estatutos elaborados para tal fin. No omito señalar que dichos resultados se ven matizados por otro componente que nace producto de la organización misma, otorgándole un matiz más informal a las acciones que realizan los individuos, donde los procesos decisorios son elementos clave para la consecución de tareas elaboradas o perseguidas desde este tipo de organización, tratando de analizar e identificar ¿qué tipo de estructura es la que impera para el desarrollo de las actividades propuestas?

Así, después de haber implementado una serie de evaluaciones e instrumentos de indagación y recolección de datos, se observa un desempeño no deseado en la competencia lectora de los alumnos que asisten a la Escuela referida.

El reto consistió en identificar una herramienta que permitiese establecer una solución a dicha problemática, así después de identificar las condiciones del contexto inmediato, se estableció la siguiente pregunta ¿cómo influye la gestión pedagógica colaborativa, sustentada en proyectos, para el fortalecimiento de la competencia lectora?

El desafío no es solo incrementar el nivel de desempeño de los alumnos que asisten a la Escuela Primaria Dr. Manuel Gamio turno vespertino, sino también el establecer las condiciones organizacionales que facilitaran desarrollar un trabajo pedagógico sistematizado, y colectivo, que permitiese por un lado, involucrar a los miembros de la organización y contribuir con sus acciones al fortalecimiento de una área específica de aprendizaje como lo es la comprensión lectora de los alumnos.

Llegado a este punto, pareciera otro trabajo de comprensión lectora como varios que se han realizado, u otro informe de evaluación de la participación de profesores ante una actividad que sólo se demanda en el momento; en este sentido la diferencia radica en el presente trabajo en que se coloca mayor énfasis en los procedimientos que se siguieron para el desarrollo de un tipo de

organización, como herramienta para crear los ambientes de aprendizaje idóneos que facilitarán el fortalecimiento de las competencias lectoras de los alumnos.

La gestión pedagógica en colaboración como eje central del trabajo, tiene su importancia en virtud de que facilita las condiciones para que los docentes generen un cambio de su quehacer educativo, ya que brinda la oportunidad de implementar acciones de fortalecimiento y desarrollo en miras de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje en los alumnos.

Es aquí donde descansa la gestión pedagógica colaborativa, empleada con miras a satisfacer necesidades básicas de aprendizaje, que para efectos de la presente investigación, se centró en la comprensión lectora de los alumnos referidos en la escuela mencionada en páginas anteriores, ya que los resultados diagnósticos invitaron a reflexionar sobre la tarea pedagógica en este campo, las acciones nacionales e internacionales que se han llevado a cabo para fortalecer esta área específica de aprendizaje.

Así refiero algunas acciones que se han realizado desde el plano internacional, donde los países que apuestan por la educación, incorporan como elemento central en sus sistemas educativos, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, así mismo han invertido recursos e infraestructura para la creación de puestas en común que han colocado en marcha bajo diversos programas, que incluyen desde reformas educativas de currículum, como programas de desarrollo y estructura en cuanto a la comprensión lectora.

México no podría ser la excepción al poner en marcha las diferentes reformas educativas y programas que buscan elevar la calidad educativa de la Nación, tal y como se muestra en el presente trabajo; se encuentra que México ha invertido una cantidad significativa de recursos e infraestructura para la consolidación de diversos programas educativos, específicamente en la formación de lectores y la cobertura universal a nivel nacional de alfabetismo. Por mencionar alguno se encuentra el PNL (Programa Nacional de Lectura), que por motivos del presente trabajo se centra mayor análisis, ya que por ser un programa que se

encuentra aún vigente, ha generado las últimas acciones en cuanto a la formación de lectores y distribución de libros a nivel nacional.

Asimismo, al hacer referencia al contexto nacional y evidenciar la preocupación por hacer frente a esa situación, nos encontramos con otro referente al realizar una reflexión sobre los resultados que ofrece la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico de los Centros Escolares), centrando la atención en los resultados inmediatos a esta investigación para conocer los desempeños de los alumnos y reflexionar sobre las causas que provocan sus desempeños.

Este último indicador, tal y como se muestra en el capítulo que hace alusión a la metodología de trabajo, fue de gran importancia puesto que generó los elementos centrales para la creación de un trabajo pedagógico en colaboración con los profesores que laboran en dicha escuela y así mismo permitió como se muestra en el capítulo referido, el análisis sobre las prácticas que se desarrollan para hacer frente a las deficiencias en cuanto al terreno de las competencias lectoras.

Ya que el debate se encuentra vigente, en relación a que el contexto actual, invita a realizar un análisis sobre el tiempo destinado en los actuales Planes y Programas para Educación Primaria 2009, para el desarrollo de habilidades comunicativas, sin olvidar que gran cantidad de escuelas que se encuentran incorporadas al programa PEC (Programa de Escuelas de Calidad) han construido su proyecto, en función de tomar como eje central el desarrollo de la comprensión lectora, lo que invita a considerar si los desempeños no deseados son atribuibles a una situación de los tiempos y recursos destinados por los programas de apoyo, o se le atribuye a las prácticas que se realizan en el aula para que los alumnos demuestren dicho desempeño.

En este sentido encontraremos las acciones pedagógicas se encuentran ligadas de manera inevitable al desarrollo de habilidades específicas en los alumnos, y que por motivos de este estudio, se centran a la comprensión lectora, por la importancia arriba descrita. Por esta razón se propone en el presente

trabajo una manera diferente de presentar las habilidades a fortalecer en los alumnos en cuanto a las competencias lectoras como lo es el trabajo por proyectos, creado por los propios profesores que componen la plantilla docente.

Por otro lado, en cuanto a la importancia de la gestión pedagógica colaborativa en el presente estudio, encontraremos que radica en la posición de identificar cómo, el nuevo gerencialismo, que busca el eficientísimo en las diversas organizaciones, crea las condiciones de clima organizacional en Instituciones como la Escuela Primaria pública, para lograr ese eficientísimo y sus repercusiones que se observan en las maneras de implementar la Gestión Escolar.

La importancia de identificar cómo influye la gestión en los procesos pedagógicos en colaboración y en sus resultados, es de vital importancia, desde el momento en que se sientan las bases para realizar funciones de gestión Escolar, así las acciones pedagógicas se observan afectadas por un tipo de organización, donde se actúa y se toman decisiones que van acompañadas de la presencia de interacciones que al final provocaron la aparición de dos tipos de organización que como se refieren en dicho capítulo, una hace referencia a las normas establecidas y la otra que se practica y genera en las interacciones que permiten la verdadera colaboración de los profesores.

En el presente trabajo se describe un “nuevo gerencialismo”¹, el cual presupone que el modificar las maneras de gestionar las organizaciones, se eleva su eficiencia, que en el caso se la escuela, estamos hablando de la mejora en los resultados de evaluaciones y por ende de los desempeños de los alumnos en pruebas estandarizadas, misma idea que podemos encontrar en el plano internacional ya que esta temática ha sido objeto de estudio en las reuniones de diversos organismos internacionales, como lo es la *OCDE* (Organización para la

¹ El término nuevo gerencialismo, para efectos de este trabajo hace referencia a la gestión que realizan los miembros de la organización escolar (alumnos, maestros, director y padres de familia), donde toman acuerdos, organizan recursos, para conseguir una meta en común, que en el presente proyecto fue el fortalecimiento de las competencias lectoras.

Cooperación y el Desarrollo Económico), la *UNESCO* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que han propuesto una serie de recomendaciones para la transición de la manera de gestionar los diversos centros Escolares, en virtud de concebir la idea de que una transformación de la Gestión y las políticas públicas pudiese solucionar el problema de la calidad de la educación.

Así, tal y como se describe en el presente estudio se generaron diversas propuestas de acción que permiten modificar la gestión de las organizaciones, evidentemente, México no estaría descartado en esos preceptos y de manera inmediata generó dentro de sus políticas públicas una visión diferente de lo que sería la gestión de las instituciones, basta con mirar de manera histórica, como aquí se refiere en dicho estudio la manera en cómo ha sido considerada la Gestión Escolar a través de la transición política que vivió el país y la manera en cómo se ha considerado la gestión escolar en estos lapsos de tiempo, deteniéndonos un poco con el Gobierno Foxista, ya que es en esta época donde se considera existió esa transición del estado benefactor al estado evaluador.

Asimismo, encontraremos una breve descripción de las posturas sobre la gestión en distintos periodos presidenciales de México, los cuales posiblemente han contribuido a generar las estructuras de actuación de los individuos en cuanto a este rubro se refiere. En éste sentido al revisar la presente obra nos encontraremos con la propuesta sugerida MGEE (Modelo de Gestión Educativa Estratégica) producto de la Reforma Educativa a los Planes y Programas en el 2009, que abordaré de manera más amplia en dicho trabajo pero que nos propone una gestión compartida y con miras a la transparencia de los resultados y acciones que se realizan para elevar el eficientísimo de los centros Escolares.

Así, al realizar una mirada de dicho modelo, podremos encontrar que las funciones de la estructura escolar siguen vigentes, la diferencia se centra en la manera de actuar de los mismos en función de que la responsabilidad es compartida, aunque como veremos más adelante en el presente trabajo, los procesos decisorios y las dinámicas de interacción que propician la mejora de los

desempeños obtenidos por los alumnos en las más recientes evaluaciones de la escuela citada donde se desarrolla la presente investigación, se ven influidas por dos tipos de estructuras que pretenden funcionar sobre un modelo de gestión colaborativa.

Lo anterior es un elemento que se propone en el modelo de gestión vigente al enunciar que el movimiento de eficacia escolar se basa en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los factores del centro escolar que coadyuvan al logro de dichos resultados, en el supuesto de que los estudiantes pueden alcanzar el máximo nivel posible de aprendizajes, a pesar de los factores externos a la escuela.

Mientras tanto en el rubro de la mejora de la escuela, este se centra en la relación entre los profesores y la cultura escolar para generar estrategias de mejora, a través del trabajo conjunto, pero que como veremos más adelante, nos encontramos con la disyuntiva de identificar si la idea central de este modelo de gestión compartida y colaborativa impulsada por un tipo de organización, influye en la toma de decisiones para la creación de un trabajo en colaboración con los miembros que integran la organización, influyó en el fortalecimiento de un área de aprendizaje como lo fue la competencia lectora.

Al construir el siguiente supuesto que menciona “si los docentes gestionan de manera colaborativa un proyecto didáctico donde se incorporen estrategias para fortalecer las competencias lectoras, los alumnos comprenderán lo que leen en los diferentes contextos que requiera dicha tarea.” Así, a partir del supuesto anterior se elaboró una estrategia de intervención que conlleva como herramienta para implementar la gestión colaborativa, la elaboración de un proyecto didáctico que incorpora elementos para el fortalecimiento de la competencia lectora.

En relación a lo anterior, se pretendió, identificar y analizar cómo influye la gestión pedagógica en colaboración, sustentada en proyectos, en el fortalecimiento de competencias lectoras de los alumnos, esperando que con la aplicación de dicho proyecto didáctico los alumnos comenzaran con el avance en

el fortalecimiento de las competencias lectoras al demostrar un desempeño deseado empleando estrategias de comprensión lectora.

Asimismo, se intentó que los docentes generaran un clima organizacional, caracterizado por una gestión colaborativa pedagógica, como herramienta que les permitiera construir una estrategia encaminada al fortalecimiento de una competencia en los alumnos. Estos son los objetivos que se persiguen conseguir con la implementación de dicho proyecto de intervención.

Pero para poder desarrollar este trabajo fue necesario que se definieran dos elementos imprescindibles en esta obra, así encontraremos a la comprensión lectora y a la gestión pedagógica colaborativa, como ejes centrales de la presente investigación. Por un lado encontramos definida a la comprensión lectora tomando como soporte el marco de las competencias, al referirnos al contexto en el cual se implementa dicho proyecto, ya que encontraremos que se propone en la Reforma Educativa actual, el desarrollo de competencias comunicativas y en este caso estaríamos hablando de la competencia lectora.

Para efectos de éste trabajo se conceptualizó que la comprensión lectora es el esfuerzo en busca de significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada, con algo nuevo o diferente, mientras tanto la competencia lectora se define como la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad, pero para que estos dos elementos se pudiesen integrar en el presente trabajo fue necesario implementar una serie de estrategias, que se desarrollan en el proceso de comprensión lectora y que como veremos más adelante quedaron establecidas en las diversas actividades que fueron creadas en un ambiente de colaboración por los integrantes de la organización ya referida.

Es en este momento cuando aparece otro de los elementos que permitieron que se lleve a cabo el presente proyecto, que es la gestión pedagógica colaborativa que para efectos de esta investigación se definió como las acciones que permiten a las personas con diferentes derechos y responsabilidades

compartir funciones de gestión dentro de una estructura de acuerdos y procesos, encaminadas a las tareas pedagógicas. De ésta manera, capacidades de las partes diferentes, el conocimiento, habilidades o recursos pueden unirse para la mutua ventaja. Así se pretendió que con la inclusión de esta herramienta, se pudiese elaborar una estrategia colegiada en función del fortalecimiento de la competencia lectora.

En este orden de ideas, el presente documento se encuentra organizado en seis capítulos, los cuales son: *Capítulo 1 La gestión pedagógica y trabajo colaborativo, capítulo 2 Conceptualizando la gestión pedagógica y trabajo colaborativo, capítulo 3 La gestión en el marco internacional y las reformas educativas nacionales, Capítulo 4 La competencia lectora y medios estratégicos para su fortalecimiento, Capítulo 5 Condiciones y procedimiento para la implementación de la estrategia de gestión pedagógica colaborativa, Capítulo 6 Análisis de los resultados.*

En el *capítulo 1 La gestión pedagógica y trabajo colaborativo* encontraremos definido la exploración de algunos estudios que se han desarrollado en cuanto al trabajo colaborativo, sus principales aportaciones con la intención de conceptualizar la gestión pedagógica colaborativa, así mismo reconocer lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en este terreno, que aunque no es un campo de estudio joven el trabajo documentado hasta el momento genera inquietudes en los resultados que arroja en cuanto a su implementación.

Mientras tanto en el *capítulo 2 Conceptualizando la gestión pedagógica y trabajo colaborativo*, se definen los elementos teóricos más importantes que colocan en marcha el presente plan de intervención, aquí se conceptualiza la gestión y sus diversos tipos, que para efectos de este trabajo, encontraremos la gestión pedagógica y colaborativa, así mismo también se mencionan las características de una gestión pedagógica colaborativa y el papel que juega el profesor en la misma y la concepción de la Escuela Primaria como una organización donde se establecen distintos tipos, bajo las cuales, se desarrolla la Gestión Escolar y las implicaciones de estas formas de organización.

Finalmente en este mismo apartado encontraremos una aproximación al trabajo basado en proyectos didácticos que se pretende llevar a cabo en el aula y que es donde aterriza la implementación de una gestión pedagógica entre docentes, para el fortalecimiento de un área de aprendizaje específico en los alumnos.

En el *Capítulo 3 La gestión en el marco internacional y las reformas educativas nacionales*, encontraremos un acercamiento al referente contextual en el cual se ha establecido un nuevo gerencialismo encargado de promover la eficacia de las organizaciones. También se muestra un análisis de cómo se ha considerado la gestión de manera histórica en México, al realizar un análisis de los más recientes Planes de Desarrollo Nacional que proponía cada gobierno en un periodo comprendido de los años 1995 a 2012, subrayando el periodo del gobierno Foxista, ya que en éste se realiza una alternancia de poder y la transición de un Estado benefactor a un Estado evaluador, hasta llegar al Modelo de Gestión Educativa Estratégica, donde se explican sus características.

En este mismo capítulo se determina el contexto de la competencia lectora a nivel nacional e internación al realizar una reflexión sobre los resultados y el estado de Programas Nacionales que han intentado fortalecer la competencia lectora, elaborados a través de las recomendaciones hechas por organismos internacionales.

En el *capítulo 4 titulado La competencia lectora y medios estratégicos para su fortalecimiento*, encontraremos la conceptualización de otro elemento por el cual la gestión colaborativa se implementa en el centro escolar ya referido para este estudio, que es la comprensión lectora, en la cual se observan los elementos de lo que es la lectura, los requerimientos para comprender un texto, las características de los tipos de texto a los que se enfrentan los alumnos, las estrategias que se implementan durante el proceso de comprensión lectora y la definición de lo que es la competencia lectora y su evaluación que es al final de este estudio un elemento central que apoya la valoración del proyecto y que ayudará a definir la pertinencia del mismo.

Mientras tanto encontraremos en el *Capítulo 5 Condiciones y procedimiento para la implementación de la estrategia de gestión pedagógica colaborativa*, lo referente a la descripción del contexto problematizador donde se implementó el proyecto de intervención, en un primer momento la descripción y análisis se realiza por medio de las dimensiones propuestas por Cecilia Fierro y en un segundo momento encontramos el resultado de la evaluación diagnóstica describiendo las características de la misma y los hallazgos de éste. Así mismo en este capítulo encontramos el diseño de la propuesta y el proceso metodológico que se siguió para la investigación, así como la descripción de instrumentos y técnicas que se utilizaron para la recolección de la información, para proseguir con el planteamiento del problema, el supuesto y al proyecto de intervención con sus diferentes fases e instrumentos de valoración de las diversas actividades planteadas.

En el *Capítulo 6 Análisis de los resultados*, encontraremos lo referente a la presentación y discusión de los desempeños mostrados en el proceso, dado que es un proyecto de intervención, la cuestión se centra en los desempeños que se manifestaron durante el proceso que se siguió para la transformación de un estado inicial al estado final, retomando las dos variantes principales de este proyecto, que son la gestión pedagógica colaborativa y la comprensión lectora como referentes de análisis, mostrando los hallazgos y las propuestas de dicho proyecto de intervención. Por un lado se describe qué tipo de estructura organizacional imperó en la transformación hacia una gestión pedagógica colaborativa y cómo ésta influyó en la transformación del clima organizacional y el fortalecimiento de las competencias lectoras de los alumnos.

Prosiguiendo con la revisión en la parte final de este trabajo se encuentran las conclusiones sobre la evaluación del proceso del proyecto de intervención, señalando hallazgos y limitaciones en función de los resultados, así como la propuesta de nuevas líneas de investigación que pudiesen surgir para dar continuidad a dicho trabajo.

Por otro lado el presente trabajo invita a realizar un vistazo sobre las maneras en que la gestión es entendida por los profesionales de la educación en la escuela primaria citada a la referencia, en virtud de las demandas que realiza el nuevo plan y programas y su impacto en lo pedagógico, que es en esta área donde da frutos sustanciosos el trabajo colaborativo gestionado entre los docentes, pues en el presente trabajo al utilizarse como herramienta, propone implementar prácticas pedagógicas que permitan desarrollar en los alumnos aprendizajes significativos.

De esta manera realizaremos un recorrido por los estudios, los conceptos, y referentes que denotan el trabajo pedagógico gestionado en colaboración entre los docentes de una escuela primaria específica, pero colocando mayor atención en la manera en cómo influye el trabajo pedagógico gestionado entre docentes y bajo qué tipo de organización determinada se desarrolla y su impacto en el desarrollo de actividades pedagógicas, encaminadas al fortalecimiento de la competencia lectora, la cual es vital para el desarrollo y continua construcción de aprendizajes futuros en los educandos.

CAPÍTULO 1.- LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y EL TRABAJO COLABORATIVO

“No podemos resolver problemas usando el mismo tipo de pensamiento que usamos cuando los creamos”

[Albert Einstein](#)

El presente capítulo tiene como finalidad, mostrar un acercamiento para conocer ¿cómo se ha implementado la gestión colaborativa en la búsqueda del fortalecimiento de áreas diversas de aprendizaje en los centros educativos? Siendo esta la pregunta que da inicio e invita a reflexionar sobre lo que se ha dicho hasta el momento sobre la gestión colaborativa en cuanto al desarrollo de proyectos que estén encaminados al fortalecimiento de competencias específicas en los estudiantes en los diversos campos educativos, así mismo como lo manifiestan Farfán y López (2009), en cuanto a los propósitos de contribuir con una investigación de cualquier índole en el debate actual, es dar referencia sobre la ausencia o presencia de elementos y aspectos no atendidos en cuanto al presente objeto de estudio. Es de esta manera como me permito ofrecer una mirada sobre cómo se ha organizado esta realidad, retomándola para darle un sentido en función de la temática arriba mencionada.

Para lograr el propósito de dicho trabajo me di a la tarea de indagar en diversas fuentes textos que tuviesen como eje central el trabajo colaborativo aplicado al desarrollo de proyectos y buscaran el fortalecimiento de competencias en los alumnos, bajo el siguiente criterio:

*Reportes de investigación y artículos que muestren como soporte teórico la gestión y el trabajo colaborativo no de manera periférica sino central y que figuren

en la construcción de un proyecto encaminado a fortalecer aspectos pedagógicos de centros educativos.²

- Estudios que se hayan realizado en un lapso de (2000 – al 2010), y publicados en este periodo de tiempo.
- Artículos nacionales y extranjeros que apoyen de manera central el problema en cuestión, en virtud de que considero importante conocer el panorama de lo que se está realizando en otras partes del mundo y mismos que se detallaron en el siguiente apartado.”³Aunque se coloque especial atención en el caso de México. (Ver anexo 25)

De esta manera presento la información en virtud del análisis general realizado en cuanto a los aspectos de: metodología, ámbitos de investigación, los sujetos, métodos y técnicas utilizadas en los diversos estudios, que me permitieron desarrollar una perspectiva general del campo, manifestando que en el siguiente capítulo se retoman los aportes teóricos que construyen el soporte conceptual de la problemática.

1.1. Una aproximación al estado de la cuestión

Al realizar una revisión sobre las concepciones históricas de la gestión y su campo de estudio, es inevitable situarnos en los contextos históricos que han ido moldeando el concepto de gestión, hasta llegar al que conocemos actualmente. Comenzaré manifestando que la preocupación por movilizar a las personas hacia objetivos predeterminados, tiene antecedentes muy antiguos. Baste para ello considerar que es posible ubicar en la Antigüedad a precursores de dos corrientes que han estado constantemente presentes en los enfoques de la gestión. Por una parte, en la República de Platón se encuentra la visión de la gestión percibida

² Se decidió tomar a consideración dichos aspectos puesto que la mayoría de los artículos, retoman el objeto como eje central de la investigación y se ajusta de manera conjunta los propósitos establecidos para el presente trabajo

³ Dentro de los países extranjeros, nos referiremos a los países de la Región de la América del Norte y Sur respectivamente, así como algunas regiones del Caribe y el Continente Europeo.

como una acción autoritaria. Él consideraba que la autoridad era necesaria para conducir a los hombres a realizar acciones heroicas y de valor. Por otra parte en la Política de Aristóteles, se encuentra la visión de la gestión percibida como una acción democrática. Es de esta manera como el término gestión tal y como lo menciona Casassus (2000, p.3) comenzaba a construirse con el paso de la historia, encaminado al actuar humano, su organización social, que de ello dependería su desarrollo.

Durante la edad media, existen signos evidentes de dirección, sobre los dominios reales de las provincias eclesiásticas y la jurisprudencia feudales las cuales tuvieron que ser manejadas de alguna manera, algunos tratados revelan las direcciones de propiedades y las obligaciones funcionales administrativas, la gestión del trabajo y la producción de las tierras feudales, generaban la gestión sobre las actividades que se realizan en las tierras y el comportamiento organizacional, basado en una relación de poder, que dio origen al esclavismo.

Mientras tanto en la edad moderna, se desarrollaron sistemas gerenciales entre las personas que tenían el poder, (patrón) y quien ofrecía sus servicios a cambio en un salario (obrero), y que con la aparición del comercio, el desarrollo de la tecnología (Revolución Industrial) las organizaciones adquieren un sistema donde el salario determina las relaciones laborales de una organización, estableciendo los pilares del capitalismo y el libre mercado, fomentando la aparición de la sociedad elite, llamada burguesía.

Por otro lado la gestión concebida como un conjunto de ideas más o menos estructuradas es relativamente reciente. Los precursores modernos se remontan a la primera mitad del siglo XX, con el trabajo de sociólogos, administradores y psicólogos. Entre los primeros se destaca en particular Max Weber, quién estudió la organización del trabajo como un fenómeno burocrático. Su aporte se orientó hacia el estudio de la organización percibida como un proceso racionalizador que se orienta a ajustar los medios con los fines que se ha dado esa organización. Entre los administradores, procedentes de Estados Unidos de América y Francia,

destacan Frederic Taylor y Henri Fayol. El primero en el año de 1903, desarrolló la idea de la gestión científica al considerar por una parte que la motivación laboral es generada por el interés económico y por otra que el proceso del trabajo puede ser racionalizado por los administradores. Henri Fayol, por su parte, en el año de 1911 racionaliza la función de trabajo, pero esta vez el de la dirección. Ambos, Taylor y Fayol son considerados los padres de la escuela Clásica de Administración. Con posterioridad, entre los psicólogos sociales, Elton Mayo a través de los famosos estudios de las plantas de la General Electric en Hawthorne, y sus trabajos, contenidos en particular en "*The Human Problems of an Industrial Society*", puso énfasis en las motivaciones no económicas en el proceso laboral dando origen a la escuela de relaciones humanas. Más tarde, se genera la visión sistémica de la organización vista ésta, como un subsistema cuyo punto central son las metas, las que constituyen funciones de dicha organización en la sociedad.

Por otro lado la definición y uso del término "Gestión Pedagógica" se ubica a partir del siglo XX, en los años 60 en Estados Unidos, de los años 70 en el Reino Unido y de los años 80 en América Latina y en particular en la República Dominicana es a partir de la segunda mitad de la década de los 90 cuando hace uso y aplicación del término.

El interés por estudiar las organizaciones y el lugar que ocupan hoy las empresas en la evolución social y su constante reestructuración, han hecho de la idea de la movilización de las personas en una organización hacia ciertos objetivos determinados, una de las ideas centrales que han marcado nuestro tiempo. Tanto es ello así, que el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización. Esta idea ha seducido las mentes del fin de siglo y, sin duda, continuará ejerciendo su impacto a través del siglo XXI.

En la actualidad se ha enfatizado la importancia de que la escuela se renueve, que reoriente sus esfuerzos y busque los apoyos necesarios para su

transformación. Al respecto, la SEP (1993) recomienda, en diversos documentos, partir de una revisión de la situación particular, de las necesidades, fortalezas y debilidades que se tienen, además de recuperar el conocimiento y la experiencia del docente para potenciar el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es de esta manera como en un primer acercamiento al objeto de estudio se publican obras que obedecen a las intenciones de mejorar los procesos organizativos del centro.

En este tenor dentro de los documentos que proponen un aporte a la gestión, en cuanto al trabajo colaborativo, encontramos los que nos señalan sugerencias puntuales sobre la implementación y las bondades del trabajo colaborativo en los centros educativos, en virtud de la pérdida de eficacia de los centros escolares en consecuencia del rendimiento académico de sus estudiantes, es así que encontramos investigaciones como: *Gestión educativa estratégica: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa IIFE* (UNESCO, 2000), documento desarrollado por la UNESCO, mismo que posiblemente impulsaría la indagación en países de América Latina sobre la puesta en marcha de las recomendaciones, analizando los resultados que podrían arrojar al interactuar con los elementos mencionados.

En cuanto a la idea de transformar la gestión a nivel global, encontramos algunos países como Chile que han apostado por el trabajo colaborativo, así se presenta un proyecto titulado: *Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: un seguimiento de los alumnos* (Orellana, 2000), en el cual se propone una colaboración entre los investigadores de la universidad y las profesoras de las escuelas, para que los niños logran un mejor nivel de comprensión lectora, retomando el trabajo pedagógico colaborativo como herramienta para el fortalecimiento de un área pedagógica específica del centro.

En el caso de México, se han realizado algunas investigaciones que señalaré a continuación, esto para abordar la lista que por ahora propone a la colaboración docente como un factor determinante en los procesos de cambio,

innovación y mejora educativa, pues aporta complementariedad y compatibilidad entre profesionales; tal es el caso del proyecto realizado en diversos estados de la República Mexicana en donde participaron 201 escuelas durante el ciclo escolar 1997-98, con la finalidad de elaborar en conjunto un Proyecto Escolar, (Bonilla, 2001).

Algunos estudios investigan sobre la colaboración entre docentes, ya sea para determinar cómo se conceptualiza ésta o para atender problemáticas educativas específicas, como se refiere en los trabajos: *Creencia de los profesores sobre la co-enseñanza. Educación remediadora y especial*, (Vance, 2001), *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*, (Arnaiz y Garrido, 1999), *Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación*, (Duran, 2001) y *Experiencias en investigación-acción, reflexión con educadores en proceso de formación*, (Muñoz y Quintero, 2002), las cuales demuestran las ventajas de la implementación de un trabajo colaborativo encaminado al entendimiento y descripción de un problema de centro. Es de significativa importancia el hecho de que los trabajos que se comienzan a realizar en estos años generan la idea del trabajo colaborativo como una herramienta importante para mejorar la calidad educativa del centro, incorporando la idea de mejorar con ella el aprendizaje, como lo fue en el caso de Chile y México.

Otro tipo de proyecto que apoya la idea anterior es el de, *Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria*, (Jiménez y Jiménez, 2003) plateándonos que mediante una colaboración entre los investigadores de la universidad y las profesoras de las escuelas, los niños lograrán un mejor nivel de comprensión lectora y en procesos psicolingüísticos.

Es importante mencionar que dentro de la documentación de reportes de investigación que denotan resultados de la implementación de la gestión pedagógica colaborativa en los centros educativos, el campo se amplía al nivel medio superior, como sucede en el caso de Venezuela; con el proyecto *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación*

superior, (Maldonado, 2008) en el cual se plantea que el trabajo colaborativo entre docentes, genera proyectos que ayudan al aprendizaje de los alumnos, aportando el análisis de los factores y características del trabajo colaborativo y su importancia. En esa misma línea se documenta en España, la *Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo*, (Jiménez, 2009). El trabajo recomienda un cambio en el sentido del trabajo en grupo en los centros de enseñanza para pasar del esquema de gestión concentrada en una sola persona, a un nivel superior, en el que la organización conciba que el trabajo en equipo propicia la conformación de un sistema colaborativo en el cual cada miembro es importante, lo que se refleja directamente en un clima organizacional armonioso y propenso al mejoramiento continuo, tanto por parte del centro educativo como del personal.

Posteriormente en México se publicaría *Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México, donde se propone el trabajo colaborativo al plantear la planeación compartida*, (SEP, 2009) con una puesta en común que indica la disponibilidad del maestro para intercambiar observaciones y comentarios sobre su perspectiva didáctica y sus criterios de selección de contenidos. De todo esto se generan, como resultados, conversaciones que alimentan a la totalidad de los docentes que participan y les prodigan mayores estímulos hacia su propio trabajo. Describe un ambiente donde ellos reciben y ofrecen retroalimentación sobre sus prácticas, descubren aciertos o posibles fallas que, ante los demás, podrían verse como parte del desempeño de cualquier maestro, aunque la aportación más importante radica en que define niveles de logro, en cuanto al trabajo colaborativo en la Escuela, que pudiesen definir las actividades que se realizan en cuanto al trabajo colaborativo.

De esta manera al realizar una reflexión sobre los trabajos referidos hasta el momento, encontramos que la investigación y documentación en cuanto al trabajo colaborativo no es un terreno joven, sin embargo, la aplicación de la gestión como una herramienta que denote la identificación, explicación y mejora de un área pedagógica, está en desarrollo, de ahí la necesidad de intervención en dicho

campo, además de que el presente trabajo ocupa un lugar en el debate que nace de la confrontación entre la idea de que la gestión pudiese solamente crear las condiciones para fomentar un tipo de organización en los centros escolares, que promueven el eficientísimo y la rendición de cuentas en evaluaciones Nacionales, frente a una gestión horizontal que busca el aprendizaje de los alumnos, de ahí el aporte de la misma, al sumarse al compendio de investigaciones que detallan la modificación de una realidad escolar a partir de una gestión pedagógica colaborativa entre docentes.

Me parece importante señalar que dentro de los documentos revisados en el presente ejercicio, el 85% de la información proviene de artículos de revista, ponencias, ponencias de congresos, ensayos, mientras tanto el 10% se compone de libros y el 5% son propuestas de investigación. También que el 45% se desarrollaron a partir de una investigación de campo o estudio empírico y el 55% fueron elaborados desde un nivel teórico, que sería el caso de las obras consultadas para el soporte teórico.

1.2 ¿Hacia quiénes están dirigidos los estudios realizados hasta el momento y bajo qué metodología se han realizado?

Llegado a este punto consideré necesario realizar una reflexión sobre ¿Hacia quiénes estaban dirigidos los estudios de investigación? Se podría esperar que para los estudiantes, pero se puede afirmar que del 100% de las investigaciones revisadas, el 90% estaban encaminadas a la implementación de acciones dentro de la práctica docente, mientras tanto el 8% se enfocaba en los alumnos y su aprendizaje, y solo el 2% se enfoca a procurar dividendos tanto a docentes como a estudiantes. Se puede afirmar que para una parte de los investigadores consultados, es más importante conocer la visión que tienen los docentes en el empleo del trabajo colaborativo en la Escuela, mientras tanto, otra parte de los investigadores consultados prefieren enfatizar los resultados que se han obtenido a partir de la experiencia con el trabajo colaborativo y que se aplica a un área de aprendizaje de los alumnos y el resto considera documentar la

experiencia del docente y el resultado de los alumnos como tarea de la aplicación de un trabajo pedagógico gestionado en colaboración. Esto demuestra que existe la necesidad de no focalizar un solo agente del hecho educativo ya que tanto uno como el otro generan procesos de retroalimentación que colaboran en la integración de un aprendizaje.

Analizando las orientaciones metodológicas que guían las investigaciones referidas en el presente estudio, encontramos una inclinación hacia el empleo de una metodología que conjugue lo cualitativo y lo cuantitativo, es decir mixta, que tiene que ver con el 55% de ellas. Mientras tanto existe una tendencia mayoritaria al empleo de una metodología de corte meramente cualitativo que equivale al 30% y una tendencia menor en la utilización de una investigación cuantitativa, la cual obedece al 15%. Podemos afirmar que un porcentaje considerable de las investigaciones consultadas sobre el objeto de estudio, se emplea una metodología mixta (conjugando elementos cualitativos y cuantitativos), tal vez esto se deba al apoyo que las herramientas de investigación ofrecen ambas metodologías, las cuales brindan, técnicas de recolección de datos para su sistematización y análisis de los hallazgos.

En cuanto a esta manera logré identificar que dentro de los métodos que se instrumentalizan en la mayoría de las investigaciones, encontramos el interpretativo o hermenéutico, el experimental (la cual corresponde al 67%), análisis del discurso y el etnográfico, (corresponden al 30%) así como el de los métodos estadísticos (correspondiente a un 3%). Mientras tanto en cuanto al método más utilizado en las investigaciones revisadas aparecen, el interpretativo o hermenéutico y experimental (siendo el 56%), así como trabajos de corte etnográfico y de análisis de discurso (hacienden al 42%) por último encontrando de análisis estadístico (siendo el 2%).

Finalmente en cuanto a los marcos teóricos y conceptuales, me di a la tarea de sistematizar la información que manejan los documentos citados, misma que funcionó como soporte para el análisis de la presente investigación, no omitiendo

señalar que se empleó un espacio para conceptualizar el área de aprendizaje que se quiere favorecer con la implementación de la gestión colaborativa.

1.3 Reconociendo lo que hay y lo que falta por hacer

Encontré que los trabajos sobre investigación en relación al presente objeto de estudio, están encaminados al análisis y la descripción de las situaciones que permitieron la implementación de planes de investigación de campo, asumiendo que su profundidad se establece en la descripción de lo que sucedió. Por otro lado puedo afirmar que la metodología empleada para la investigación y documentación en cuestión, está relacionada con una metodología mixta, que conjuga elementos cuantitativos y cualitativos, generando una cantidad considerable de estudios de corte empírico - práctico así como de documentos que detallan la implementación de estrategias de trabajo colaborativo y recomendaciones para su implementación en organizaciones educativas. De igual manera los instrumentos para acercarse al objeto de estudio son muy variados, pero predomina el uso del cuestionario y otros test, así como la observación como herramientas fundamentales para la obtención de datos; es de esta manera como considero importante la utilización de una metodología mixta, apoyado de técnicas como el cuestionario cerrado, lista con escala valorativa, sistematización de información en tablas y gráficas de datos para la reunión y análisis de datos.

Al respecto la mayoría de las investigaciones revisadas, generan información a nivel descriptivo y exploratorio, pero no detallan como la gestión colaborativa influye en el fortalecimiento de un área específica sobre competencias en los alumnos, manifestando que son pocos los trabajos que detallan estos hechos.

Así llegado a este punto y después de revisar algunos trabajos que se han realizado hasta el momento sobre la presente temática, logré identificar el interés que existe por investigar sobre el terreno de la gestión colaborativa, esto la convierte en un área explorada, nada joven pero quedando al descubierto, la

manera en que se aterriza en la escuela y posteriormente su impacto en el aula, donde el ámbito pedagógico es sustancial; algo que los documentos e investigaciones revisadas en la presente obra, han tratado de manera superficial, tanto en la experiencia con el trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación, así como la gestión de aprendizajes, para el beneficio de los alumnos. De esta manera me pareció pertinente incursionar en el área detallada con anterioridad, tratando de cubrir los aspectos arriba mencionados.

CAPÍTULO 2.- CONCEPTUALIZANDO LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y TRABAJO COLABORATIVO

En el presente capítulo abordé los conceptos medulares que sustentan el presente trabajo, más allá de dar una descripción aislada, me permití identificar y definir lo que es la gestión, gestión pedagógica y trabajo colaborativo, manifestando que son conceptos diferenciados pero que, para efectos de este trabajo se conjugan. De igual manera se define el proyecto didáctico como una estrategia práctica donde descansan y se articulan los conceptos arriba referidos, llevándolos a la práctica. Así mismo abordé el papel de la dirección como un elemento de apoyo y facilitador para la realización del proyecto de intervención.

2.1 Gestión pedagógica

En este apartado desarrollé los conceptos de gestión y gestión pedagógica, ya que se encuentran estrechamente ligados y para efectos del presente estudio se muestran en éste orden jerárquico, resaltando que los presentes conceptos se definen a través del paradigma humano de las organizaciones. Al respecto encontramos que etimológicamente la palabra gestión proviene del latín *gestio*, -*onis*, derivado de *gérere*, diligencia, que describe la acción que se realiza para la consecución de algo, de esta manera la gestión se define como: “la 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” (UNESCO, 1994, p. 17). Se puede abordar desde la perspectiva de: procesos, interacciones, representaciones mentales.

Dicho de otra manera y retomando la definición anterior, la gestión como proceso, es la capacidad de articular los recursos de que se dispone a manera de lograr lo que se desea, mostrando la gestión como la generación y sostenimiento de recursos y acciones en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra. Mientras tanto la gestión como una representación mental es la capacidad de articular representaciones mentales de lo que se realiza dentro de la organización y la gestión como interacción, incluye una

herramienta importante que facilita las interacciones, que es el lenguaje, por lo tanto es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción.

Así las definiciones anteriores ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, por sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción. Reitero que estas nociones, se fundamentan en la teoría de la acción humana dentro de las organizaciones y que es necesario comprender esto para entender adecuadamente los procesos de gestión.

Por otro lado la gestión pedagógica tiene por objeto el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y de la educación. Pero no se trata de una disciplina teórica, su contenido disciplinario está determinado tanto por los contenidos de la gestión como por la cotidianidad de su práctica. En este sentido es una disciplina aplicada, es un campo de acción, es una disciplina en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática.

Es por tanto una disciplina en proceso de gestación e identidad. Nano de Mello destaca el objetivo de la gestión educativa en función de la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, define “la gestión pedagógica como eje central del proceso educativo”, (Mello, 1998). Por otra parte Sander Benno (2009, p.56) la define como el “campo teórico y praxiológico en función de la peculiar naturaleza de la educación, como práctica, política y cultural” comprometida con la formación de los valores éticos que orientan el pleno ejercicio de la ciudadanía y la sociedad democrática. Como una tarea que permite la construcción social.

A partir de las conceptualizaciones puede apreciarse entonces las distintas maneras de concebir la gestión pedagógica que como su etimología la identifica siempre busca conducir al niño o joven por la senda de la educación, según sea el objetivo del cual se ocupa, de los procesos involucrados, de no ser así traería consecuencias negativas, dentro de éstas el educador, quien está en contacto

directo con sus alumnos, al desarrollar prácticas que no favorezcan el aprendizaje de sus alumnos, después de la familia.

Es por ello que, en estos tiempos donde la tecnología de la información, la educación y la competitividad nos obligan a desarrollar procesos pedagógicos acorde con las exigencias sociales, los docentes no solo deben preocuparse por enseñar, sino por formar alumnos capaces de sobrevivir en una sociedad de la información del conocimiento múltiples y del aprendizaje continuo, para esto se necesita una gestión pedagógica capaz de crear condiciones suficientes para que los alumnos sean artífices de su proceso de aprendizaje.

Lo anterior no se da de manera automática pues se requiere crear una estructura que permita el trabajo colegiado desde una racionalidad estratégica y comunicativa, así como formas de evaluación del trabajo colegiado, la rendición de cuentas y al mismo tiempo, en cada centro educativo, una dinámica dialógica que construya la innovación desde las situaciones cara a cara, que ofrezcan soluciones a problemáticas concretas que afecten al colectivo escolar.

La gestión pedagógica en América Latina es una disciplina de desarrollo reciente, por ello su nivel de estructuración, al estar en un proceso de construcción, la convierte en una disciplina innovadora con múltiples posibilidades de desarrollo, cuyo objeto potencia consecuencias positivas en el sector educativo.

Encontramos a Batista, (SEP, 2010) al mencionar que la gestión pedagógica es:

El quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces, la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje. (p. 62)

Para este estudio consideraremos, que la gestión pedagógica se refiere a las maneras de cómo se hace frente a los problemas pedagógicos propios del centro y las implicaciones y los roles que cada docente desempeña para crear una solución colaborativa a dicho problema. Esta gestión propone el trabajo entre

aportaciones individuales y colectivas para la mejora de la escuela, que impactan de manera directa en los aprendizajes de los alumnos.

2.2 ¿Qué papel juega el docente y qué fines busca la gestión pedagógica?

En el presente apartado, se encuentran precisiones sobre los fines de la gestión pedagógica y el papel que el docente desempeña ante ésta. Ya que profundizar en el núcleo de la gestión pedagógica implica tratar asuntos relevantes como la concreción de fines educativos, aplicación de enfoques curriculares, estilos de enseñanza, así como formas y ritmos de aprendizaje; por lo cual, la definición del concepto va más allá de pensar en las condiciones físicas y materiales de las aulas; se centra en un nivel de especificidad que busca gestar una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa.

La gestión pedagógica busca aplicar los principios generales de la misión educativa en un campo específico, como el aula y otros espacios de la educación formal debidamente intencionada. Está determinada por el desarrollo de teorías de la educación y de la gestión; no se trata sólo de una disciplina teórica, su contenido está influido, además, por la cotidianidad de su práctica. De este modo, es una disciplina aplicada en un campo de acción en el cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa.

La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente al grupo, Zubiría menciona que “el concepto que cada maestro tiene sobre el aprendizaje es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para aprender”, (2006, p.46). De esta manera el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje puede marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socio afectivo. Fernández (2009) coincide en que, independientemente de las variables contextuales, las formas y los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados, y se hacen evidentes en la planeación

didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente, entre otras.

Retomando a los autores arriba citados, señalo que para desarrollar todo ello, el profesional de la educación requiere una capacidad de inventiva, característica al profesorado y, además de manifestarse en una metodología, se refleja en la capacidad de convertir las áreas de aprendizaje en espacios agradables, especiales para la convivencia y óptimos para el desarrollo de competencias. Así, el clima de aula determina, en gran medida, el impacto del desempeño docente y está ligado a las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la actitud colectiva frente a los aprendizajes; por lo tanto, el clima de aula es un componente clave en el aseguramiento de resultados de la tarea pedagógica, sin detrimento de otros factores asociados, como las tecnologías, los recursos didácticos y la optimización del tiempo dedicado a la enseñanza.

Las formas de enseñanza de los docentes no pueden estar desligadas de los estilos de aprendizaje de los alumnos, es necesario saber cómo aprenden y qué necesitan para lograrlo, sin obviar las características y las condiciones que puedan estar en favor o en contra. Por ello, es importante que a la planeación de aula le preceda un ejercicio de evaluación de tales particularidades, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza con estrategias pensadas para beneficiar el logro de los propósitos curriculares, tarea que debe estar, evidentemente, ligada a los objetivos y a la visión institucional.

Dentro de las funciones que realiza el docente, se encuentra el diagnóstico, construcción y trabajo colaborativo para generar acciones que eleven la calidad del servicio que presta, tomando en cuenta las necesidades básicas del entorno inmediato. De esta manera la participación docente descansa en diferentes aspectos que desde su actuar puede desarrollar.

Según Ruiz (1998), el poder del educador:

Hay que entenderlo como una energía básica y la capacidad para servir a los demás, a los estudiantes y a la sociedad en general; entenderlo como la autoridad moral necesaria para promover y desarrollar la acción educativa que permita traducir las intenciones y finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje o docente educativo en realidades concretas que mejoren y enaltezcan la existencia y naturaleza humana. (p. 5)

Retomando a Ruiz (1998), el profesor a través de la gestión pedagógica alcanza a crear una situación positiva y un ambiente favorable donde es más fácil que él y sus estudiantes logren lo siguiente:

- “Comprender la misión y las funciones del proceso educativo” (Ibídem, 1998, p.6). En este punto del docente identifica los propósitos que busca el sistema educativo donde desarrolla su labor y al mismo tiempo, comprende sus funciones dentro del proceso educativo.

- “Unidad de acción orientada a los propósitos u objetivos comunes del proceso educativo” (Ibídem, 1998, p.7). Aquí el docente orienta su actuar en función de las demandas y las aspiraciones del contexto inmediato, que en este caso sería la escuela primaria, que proporciona una manera de hacer la escuela, en función de una construcción social de los individuos que laboran en ella.

- “Defender la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la cohesión social de la escuela” (Ibídem, 1998, p.8). Este punto sustenta que el docente debe de mantener una capacidad de respuesta al entorno inmediato de la escuela, reforzar los valores y la cultura imperante en dicha sociedad, mostrando a sus alumnos la importancia de respetar y preservar la cultura imperante.

- Promover “la participación, la comunicación y la cooperación entre los estudiantes del grupo para superar los conflictos internos, así mismo preservar la integridad del grupo y de la escuela mediante el desarrollo de valores, el cumplimiento de las normas y el mejoramiento de las relaciones interpersonales” (Ibídem, 1998, p.9). Lo anterior contribuye en la consecución de los preceptos que se enuncian en el perfil de egreso para los alumnos de educación básica, cuando

nos menciona que los alumnos deben de mostrar competencias para convivencia entre iguales, mediante la práctica de situaciones donde el profesional de la educación proporcione los andamiajes pertinentes para la demostración de las competencias.

- “Generar cambios de mentalidad y de actitud en los estudiantes, en función del desarrollo de la escuela y de su personalidad, tanto desde el punto de vista de su instrucción como de su educación” (Ibídem, 1998, p.10). Aquí la gestión pedagógica actúa como un precursor que desencadena un cambio en cuanto al actuar de los alumnos, al acercar a los alumnos en la idea de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, por medio de la creación de ambientes de aprendizaje gestionados por el profesional de la educación.

- “Consolidar los cambios logrados en los estudiantes mediante la creación de escenarios de interacción creativa, formativa y productiva, en las dimensiones curricular y extracurricular con un sentido extensionista, para su mejoramiento continuo y sostenido” (Ibídem, 1998, p.12). La importancia de lo anterior radica en que a partir de andamiajes gestionados por los docentes, los alumnos reconocen los mecanismos cognitivos por medio de los cuales contribuyen su conocimiento, generan las conductas necesarias para mostrar una actitud que les permita vivir en armonía con su sociedad y contexto inmediato, aplicando no solo lo que se revisa en la escuela y en el salón, sino fuera y dentro de la escuela, de ahí que el profesional de la educación trabaje sobre competencias para el aprendizaje permanente.

En relación con las actividades anteriores, se suman también las propuestas por el perfil de egreso de educación básica, para la formación de docentes, las cuales se organizan en cinco campos propios de la actividad docente (SEP, 2011), los cuales son tomados en cuenta en este estudio para conocer las implicaciones del trabajo docente en la gestión pedagógica colaborativa, los cuales son:

- Planeación para el aprendizaje. En este ámbito se contemplan los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que el docente va a enseñar de

acuerdo a la organización curricular de los planes y programas, tomando como referencia a sus alumnos y las características de su desarrollo físico y psicológico de acuerdo a los propósitos y aprendizajes que pretende lograr con sus alumnos.

- Organización del ambiente en el aula. En este ámbito se pretende que el futuro maestro desarrolle su potencial para crear un ambiente de clase propicio para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta el contexto y sus estudiantes; considerando la progresión de los contenidos y el avance grupal.
- Promover el aprendizaje de todos los estudiantes. Parte esencial del trabajo docente consiste en considerar que el maestro es el responsable del aprendizaje de sus alumnos, lo que implica necesariamente, asumir el mundo con una actitud crítica e incluyente de la sociedad, orientada hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, que tendrán como resultado el reconocimiento de la diversidad manifiesta en los valores, en los distintos modos de vida, en las interpretaciones subjetivas e intersubjetivas presentes en los vínculos con los otros; en interacciones entre los múltiples registros de la misma cultura y otras diferentes, para valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país.
- Compromiso y responsabilidad en la profesión. El trabajo profesional del docente se manifiesta en la preparación permanente sobre su quehacer. El trabajo que realiza el maestro, tiene consecuencias en la formación de sus alumnos que deberá asumir para tomar las decisiones más adecuadas en el aula siempre cambiante y compleja, en condiciones normales y de emergencia.
- Vinculación con el entorno comunitario e institucional. Es necesario que durante la formación, el maestro adquiera experiencias que le permitan tomar conciencia de la importancia social de preservar los valores y tradiciones

culturales del pueblo mexicano y para que esta tarea resulte significativa y trascendente, habrá que trabajar en conjunto con los padres de familia y la comunidad al planear y llevar a cabo, actividades de orden cívico, social, cultural y de salud.

Es importante tener en cuenta que el profesor que ejerce la gestión pedagógica a diferencia del profesor tradicional reconoce la necesidad del cambio, innova, se concentra en los estudiantes, inspira confianza, motiva y promueve la participación de los estudiantes en las diferentes tareas ejerciendo el control de las mismas, enfrenta con optimismo los desafíos del futuro, es disciplinado, promueve el aprendizaje, escucha, hace hablar, evalúa junto al grupo, estimula, en una palabra hace las cosas que hay que hacer, planeando de manera estratégica.

Del educador se espera, en su rol de profesor guía o de tutor, que sea capaz de orientar de un modo particular, al educando, permitiendo a su vez que, en concordancia con la etapa de desarrollo en que éste se encuentra, alcance mayor autonomía en el proceso educativo y de autoformación en general. Por otra parte, del educando se esperan, como resultado de estas influencias, una serie de transformaciones que se traduzcan en un ser humano enriquecido, con nuevas competencias y recursos que le permitan un mejor desempeño para asumir los retos que le esperan en el futuro y para convertirse en diseñador, hacedor de su propio proyecto de vida.

2.3 Trabajo colaborativo

Existen diversas concepciones sobre lo que es el trabajo colaborativo, por mencionar algunas, se puede concebir como “el promover una adecuada formación y un apropiado desempeño laboral a partir del intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión de la organización, lo que incluye la promoción de ideas, actividades formativas y propuestas de acción” (Jiménez, 2009, p.96), “otro concepto nos plantea que es el trabajo donde se desarrollan roles que se relacionan, complementan y diferencian en prosecución de una meta común produciendo algo que nunca podrían haber

producido solos” (Ibídem, 2009, p.101). Tomando a consideración estas definiciones a reserva de que existen más concepciones como paradigmas interpretativos que lo explican, podríamos definir entonces el trabajo colaborativo desde una perspectiva de planeación estratégica situacional y para fines del proyecto de intervención que se realizó en la escuela pública mencionada, como: una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en la idea de que el aprendizaje y la actividad laboral se incrementa cuando se desarrollan habilidades colaborativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos, donde los involucrados aportan y movilizan sus esquemas de competencia, para asumir un rol, una responsabilidad colectiva e individual, para construir una meta común.

De esta manera, retomando las definiciones de los autores arriba mencionados, se definen algunas características que el trabajo colaborativo posee y que lo diferencian del trabajo en grupo y de otras modalidades de organización grupal, según Caldeiro (1999) son:

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.
- Existe una interdependencia positiva entre los sujetos. Es en este sentido como cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos éstos son más homogéneos. Lo anterior contribuye a la complementariedad de los grupos.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo, es decir la responsabilidad de cada miembro del

grupo es compartida. Un ejemplo de ello es la función del liderazgo ya que es responsabilidad de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.

- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- El trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas, recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas.
- Además de la evaluación grupal se implementa también una evaluación individual para cada miembro. La evaluación se centra en el proceso, los logros de la tarea, las metas y el desempeño individual de los miembros de la organización.

Con respecto al trabajo colaborativo, no podemos prescindir de algunos de sus objetivos básicos que se persiguen con la utilización de una estrategia de formación y actuación laboral en el trabajo colaborativo, marcado por el intercambio de ideas y actuaciones de los miembros implicados en el proceso, lleve a la elaboración de ideas novedosas, la realización de nuevas actividades formativas, nuevas propuestas de acción, y para ello es conveniente seguir una serie de principios generales propuestos por Maldonado (2008), como son:

- La comunicación entre los miembros que participan debe ser frecuente, fluida y rápida para que todos los miembros de la organización siempre estén informados de lo que se hace en colectivo.
- La exposición de las ideas, principios, acciones, debe de realizarse de forma clara y concisa. Todas las aportaciones deben ser tratadas de forma crítica y constructiva. Es decir no basta con aportar, se debe justificar; todos los miembros deben aportar ideas o argumentaciones.
- La información debe estar disponible para todos los miembros. No deben existir aportaciones ocultas. Un ejemplo de ello es establecer un calendario

de duración de las intervenciones y de formación de ideas conjuntas, para que todos los miembros de la organización estén enterados de lo que se realizará cuando se reúnan.

- No sólo se debe llegar a un consenso de acuerdos o desacuerdos, sino consenso de argumentaciones. Los resultados alcanzados no deben ser el producto sumatorio del trabajo en grupo, sino de su negociación y cohesión.
- Todos deben conocer las reglas de funcionamiento del grupo. Ya que cada miembro del grupo debe asumir una responsabilidad individual para la realización de la actividad; por tanto, deben ser responsables para el trabajo final.

Estos principios básicos del trabajo colaborativo, señalan el rumbo de las interacciones que por su carácter impredecible, pueden fungir como mediadoras en el proceso de intercambio de ideas y argumentación, para generar ajustes durante el trabajo diario. Es importante que la administración del centro escolar busque la consolidación de una agrupación de personas que, trabajando juntas, compartan percepciones, tengan una propuesta en común, estén de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperen entre sí, acepten un compromiso y resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas; esto reconociendo que lo anterior no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco.

2.3.1 ¿Por qué es importante implementar el trabajo colaborativo entre docentes?

En el presente apartado, mencioné la importancia de gestionar las acciones de practicar un trabajo colaborativo entre los miembros de una organización, en un intento por mostrar una paradigma diferente donde la gestión vertical; es decir donde un individuo o un grupo de individuos asume y ordena lo que se tiene que hacer; se muestra agotada.

En primera instancia encontramos que con la implementación del trabajo colaborativo en las organizaciones, se tendrá espacio para la búsqueda de

soluciones creativas y viables para las diferentes problemáticas en los centros educativos (así como para los nacionales) que rompan con ese sentido estructurado de la educación y permitan el establecimiento de un sistema horizontal.

El trabajo colaborativo, apoya y sirve para que “se replanteen proyectos a nivel de aula, como de institución en razón de lo que se vive en el contexto, con lo cual se involucra a todas las partes en el cambio institucional” (Jiménez, 2009, p.104). La apertura al intercambio crítico de opiniones en busca de un cambio, según el contexto, permitirá el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se cumple con la finalidad última de formación del educando.

Al asumir la idea anterior, se le otorga una visión más propositiva en función de la presente propuesta, para romper con la forma tradicional de resolver los conflictos a nivel institucional, generalizando las acciones a fórmulas preestablecidas, mecanismos de actuación apropiados por los actores inmiscuidos en el proceso laboral, para proponer un trabajo horizontal sin prejuicios y donde el sentido de pertinencia y la heterogeneidad son herramientas importantes para la construcción de ideas en común.

2.4 Gestión pedagógica colaborativa

En relación a lo anterior y tomando como referencia los conceptos de gestión pedagógica y el de trabajo colaborativo referidos en líneas anteriores, conceptualicé el término de gestión pedagógica colaborativa; al respecto si entendemos a la escuela como una organización flexible, donde los individuos interactúan desarrollando diversas actividades en pro de la búsqueda de alternativas que permitan establecer los rumbos para solucionar una debilidad en el centro de trabajo, me parece pertinente hacer referencia que la gestión colaborativa puede ser vista como una forma particularmente fuerte de participación de la comunidad.

La gestión colaborativa “es un término que se usa para los arreglos en diferentes conjuntos de personas que están de acuerdo para administrar un recurso juntos” (Helen, 2008, p.1). Puede haber dos partes, o varias. Los arreglos son iguales en su puesta en común en la toma de decisiones de poder y los aportes de conocimiento, pero puede que las partes adopten diferentes roles de acuerdo a sus capacidades y recursos.

Aunado a lo anterior, cabría preguntarse, ¿cuándo se utiliza la gestión colaborativa? Ésta, es útil cuando no hay una sola de las partes que tengan el control total o influencia sobre un lugar o asunto que dos o más partes desean gestionar. Por lo general, cada parte necesita el apoyo de los otros para lograr los resultados que todos necesitamos.

La gestión pedagógica colaborativa (Ibídem, 2008) “permite a las personas con diferentes derechos y responsabilidades compartir funciones de gestión dentro de una estructura de acuerdos y procesos de tareas pedagógicas” (p. 3). Así, capacidades de las partes diferentes, el conocimiento, habilidades o recursos pueden unirse para la mutua ventaja. Cabe señalar que las características de la gestión colaborativa, puede permear en los diferentes centros de trabajo que decidan encontrar una gestión de tipo horizontal como una alternativa al tipo de interacciones que se llevan a cabo dentro de la escuela.

Al respecto es un terreno poco estudiado ya que las interacciones que se desarrollan en la escuela están establecidas en virtud de la eficacia, la eficiencia y el poder vertical, donde se pretende lograr una calidad a partir de un control institucional, donde no existe un terreno neutral para la gestión colaborativa, ya que se establecen los mecanismos de control para cumplir con los lineamientos institucionales, proyectos y mandatos, que marcan en la actualidad una gestión de calidad en los centros escolares. De ésta manera el desarrollar interacciones que incluyan una gestión horizontal, genera una alternativa para mediar el control institucional y las necesidades propias del plantel que surgen como producto de los actores e individuos que la conforma.

Retomando las aportaciones teóricas hasta el momento y para fines del presente trabajo, consideré a la gestión pedagógica colaborativa como los arreglos con acciones dirigidas entre los miembros que interactúan en un grupo, para la consecución de objetivos, administración de recursos, tareas y toma de decisiones, bajo una responsabilidad compartida, en pro del mejoramiento de un área de aprendizaje en los alumnos.

2.5 ¿Cómo concebir a la escuela para practicar una gestión pedagógica colaborativa y construir un proyecto que genere un ambiente de aprendizaje idóneo?

Todo proyecto conlleva una meta que se quiere alcanzar y un camino que debe recorrer para lograrla, lo que supone una intención, unos logros que se esperan alcanzar lo mismo que las acciones que habrán de realizarse para su consecución. Igualmente, implica un proceso de construcción, puesto que durante el transcurso de su recorrido sobrevienen obstáculos y condicionantes variados que requieren nuevas decisiones y nuevas tareas que asumir para gestionarlo y dirigirlo hacia el logro de la meta deseada. El término proyecto (Alfiz, 1997) “es una palabra latina *proyectum* que significa *lanzar hacia delante* dando la imagen de algo que se dirige al futuro, al mundo de lo posible” (p.15). En el proyecto se involucran tres momentos que definen la cosmovisión de la realidad sobre las que se sustentan las acciones y expectativas que se han de ubicar en el mismo: presente, pasado y futuro.

Como condición fundamental para la construcción y desarrollo de un proyecto global, se requiere de la participación activa y dinámica de quienes están involucrados, ya sea de forma directa o indirecta. El resultado será la expresión de diversas intenciones y representaciones de lo que es deseable obtener en el proceso formativo. El logro de los objetivos en una comunidad educativa, depende del trabajo colectivo que involucre diferentes acciones, todas dirigidas hacia el mismo destino. Son estas metas comunes las que generan conciencia e identidad personal y colectiva y concitan a la búsqueda de un ideal común dándole cohesión y unidad al grupo. No se trata de una desagregación de acciones

encadenadas, sino de un proceso de evaluación permanente del estado actual con respecto a la meta trazada así como de la elección de las óptimas condiciones para lograrla.

Uno de los pioneros en plantear la necesidad de la formulación de proyectos en el campo educativo fue John Dewey en su obra *Mi credo Pedagógico* quien sostenía que así como toda organización requiere definir sus intenciones de manera clara y precisa a través de la formulación de un proyecto, la institución educativa con más razón exige por su propia naturaleza tener un proyecto formativo que le trace su rumbo y le otorgue el sentido a sus acciones.

Toda organización educativa debe clarificar su visión, su misión y sus propósitos y estas intencionalidades deben estar posesionadas en la mente de todas las personas y jerarquías que la conforman. Ahora bien, la institución educativa es concebida como institución en cuanto que tiene un carácter universal que cumple claras funciones formativas a través de un mecanismo denominado *educación*. La institución, como tal, es abstracta y universal en cuanto que puede aplicarse a todas las entidades que se dedican a la noble función de la formación de sujetos y la transmisión de saberes, conocimientos, experiencias, técnicas y procesos.

Pero, por otra parte a la institución educativa también se concibe como una organización, como la manera de estructurar funciones, articular relaciones para lograr propósitos definidos; en éste caso objetivos formativos. Comúnmente se utilizan indistintamente los términos institución y organización al referirse a la escuela, se habla de la institución educativa o la organización escolar como sinónimos, aunque debe tenerse claro que cada uno se refiere a un hecho social diferente, según Alfiz (1997):

Una Institución se refiere a un conjunto formas y estructuras sociales que normalizan las relaciones sociales siendo anteriores al individuo mismo, como son el Estado, la iglesia, la familia. De esta forma, instituir es una acción que concreta en nuevas formas de hacer lo instituyente, genera cambios en lo instituido, en lo establecido y aceptado, que es la institución. Organización define unidades sociales construidas a propósito para lograr objetivos concretos a través de un sistema complejo de interrelación de áreas que

intercambian procesos de información. La diferencia entre éstos se resalta principalmente en que el primero se aboga un carácter abstracto, duradero y poco modificable, mientras que el segundo se dirige a la concreción de un hecho social de carácter contingente (p. 18).

Al respecto podemos referirnos que para la elaboración del proyecto que ofreciere ambientes de aprendizaje idóneos para que los alumnos fortalecieran su comprensión lectora, fue imprescindible que se colocaran en interacción estas dos visiones de ver a la escuela, por un lado el tomar como referente lo que la escuela y sus miembros realizan como institución cubriendo la parte que le corresponde ante la sociedad, así como la parte de organización, es decir, los roles y el cumplimiento de las funciones según el cargo y la función que desempeñan institucionalmente, lo que provoca de manera inminente el intercambio de información e interacciones que permiten la presencia de una organización creada por los individuos que interactúan en ella.

Para concretar la perspectiva organizacional de la institución educativa, hay que aclarar los rasgos definitorios de la organización, que según Alfiz (1997) serían:

- Se trata de una unidad social deliberadamente construida y reconstruida para promover objetivos específicos.
- Se estructura dividiendo planificadamente el trabajo y las interacciones entre sus áreas.
- Cuenta con uno o varios centros de decisión.
- Permite el reemplazo de sus integrantes según las tareas asignadas.
- Administra la distribución de tiempos, espacios y otros recursos para lograr sus objetivos.(p. 25)

Se puede afirmar, entonces, que la institución educativa es una organización en la cual cada uno de los miembros aprende formas de relacionarse con los otros, conociendo los cambios y las permanencias, las normas, las escalas de autoridad y su distribución, espacios y procesos de comunicación, los objetivos, la asignación de tareas, roles y responsabilidades que se presentan con el paso del tiempo y que son connaturales a toda organización.

La institución educativa ha sido creada para cumplir una función, la de comunicar a las nuevas generaciones los saberes socialmente producidos, aquellos que son considerados –en un momento histórico determinado- como válidos y relevantes. La comunicación de los contenidos escolares – de esos aspectos del saber que han sido seleccionados como “saber a enseñar”- da lugar a la relación didáctica (Alfiz, 1997), a esa relación ternaria que se establece entre el maestro, los alumnos y el saber.

La particularidad de la institución educativa es que se trata de una agrupación de alumnos y docentes interactuando con el conocimiento, independientemente de la época, espacio geográfico o cultural donde tenga lugar. El hecho de que haga parte de un sistema mayor que regula cuidadosamente cada una de las atribuciones de la institución educativa, también es un distintivo de la misma. La manera como se realice esta razón de ser es lo que otorga identidad a cada institución educativa, y es aquí donde juega un papel importante el proyecto educativo.

La identidad de las instituciones educativas está determinada por la concreción curricular, la cual se va construyendo con lo que se hace y como se hace. Se plantea que la identidad institucional constituye una definición de lo que es el establecimiento, la cual acoge una definición funcional (proyecto y modelo pedagógico) y una definición histórica de la institución (su devenir).

Retomando a Alfiz, define cuatro dimensiones de la organización escolar para su estudio y análisis como son (1997):

- Dimensión pedagógica, que incluye los conceptos de enseñanza, aprendizaje, contenidos, metodologías y contrato didáctico.
- Dimensión organizacional, que presenta la distribución de tareas, roles, tiempos, espacios y canales de comunicación.
- Dimensión económica y administrativa, que define procesos trámites y gestión de recursos.
- Dimensión socio-comunitaria, asociada con la comunidad, la participación y el trabajo en común. (p. 37)

Éstas mismas dimensiones pueden ser acogidas en el plan de acción de la institución educativa, al considerarla integralmente desde cada una de sus atribuciones como organización, demarcando en tal sentido rutas de actuación racionalmente concebidas y planificadas de tal forma que los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollen tengan una justificación conocida y asumida por los docentes.

En este sentido la organización, deberá enfatizar en la formación integral de la persona como el primer objeto de sus preocupaciones. Para ello, se debe definir por medio de una gestión colaborativa, un proyecto educativo y un modelo pedagógico, que responda de manera efectiva, a los retos del mundo contemporáneo, a la realidad nacional, a la renovación educativa, pedagógica, a las exigencias normativas, a los avances científicos y tecnológicos en los diversos campos de los saberes profesionales, técnicos o tecnológicos.

Desde esta perspectiva el Proyecto Educativo se concibe, como el mecanismo permanente y colectivo de construcción de la comunidad educativa en búsqueda del sentido de la formación; es desde allí donde se definen las intencionalidades y fundamentos del proceso, teniendo en cuenta, los diferentes contextos, los marcos jurídicos, los referentes conceptuales, los lineamientos y los criterios definidos por el gobierno y la institución educativa.

Las dimensiones anteriores enuncian la estructura con la que cuenta una organización escolar, pero bajo qué tipo de organización se desarrolla el trabajo y cómo es que ésta ejerce una influencia en la forma de planear, de evaluar y fortalecer los aprendizajes de los alumnos, en el siguiente apartado se muestran algunos tipos de organización y sus características que se dan según la dinámica que predomina en cualquier centro.

2.6.- Los proyectos didácticos y el papel docente

Dado que la presente propuesta de intervención se sustenta en la elaboración de un proyecto didáctico gestionado en colaboración me pareció

pertinente definir las características del proyecto didáctico y el papel del docente frente a este modo de planear los aprendizajes.

En primera instancia es importante recalcar que el aprendizaje que promueve el enfoque por proyectos es de tipo “experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en diversos contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz, 2006, p. 31). Es experiencial y situado porque el alumno participa en diferentes acciones o experiencias educativas que son creadas en un entorno, ya sea académico o social, en donde se le solicitará un desempeño, y es aquí donde para afrontarlo, el sujeto debe lograr un conjunto de competencias que son construidas en situaciones que lo conducen al crecimiento continuo, gracias a la interacción entre las condiciones objetivas o sociales, el entorno físico y social; en conjunción con las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumno.

El enfoque por proyectos no se centra entonces en la trasmisión de conocimientos disciplinares básicos, sino en el desarrollo de competencias que le permitan a los alumnos situarse en el mundo real, no en los contenidos de las asignaturas tradicionales, de ahí que su enfoque se centre en la resolución de problemas, ya que el fin del presente modelo es acercar a los estudiantes a la construcción de su conocimiento de manera productiva y colaborativa, desde situaciones que tienen a su alcance. Por mencionar un referente de dicha metodología encontramos a William H. Kilpatrick, que en el año de 1918 en Estados Unidos de Norte América, se dio a la tarea de configurar el método por proyectos, que consideraba que por medio de un proyecto o actividad propositiva, se involucra a la persona que aprende y es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en la que vive (Ibídem, 2006). Así, el proyecto se refiere a cualquier tipo de experiencia de vida que se hace por un propósito, ésta característica es la que incrementa su valor, ya que proveerá de competencias específicas para la vida en sociedad.

Asimismo el proyecto didáctico nos da la posibilidad de preparar al alumno no sólo en el entorno a la experiencia concreta de un ejercicio en el cuaderno, en un espacio específico donde se presente una situación en particular, sino en un amplio terreno de aplicación y tener un vasto empleo en situaciones futuras. Lo que aprenda en el aula no solo le servirá en el aula sino también a lo largo de su vida y en continua construcción.

Por otro lado, dentro de las concepciones actuales sobre el trabajo por proyectos, existen autores que le consideran como una estrategia, tal es el caso de Philippe Perrenoud, al manifestar que un proyecto “es una estrategia dirigida por el profesor que anima y media la experiencia, pero no lo decide todo ya que el alumno participa activa y propositivamente” (Ibídem, 2006, p. 36), la cual está orientada a una producción concreta, que involucra un conjunto de tareas en las que todos los alumnos participan y desempeñan un rol activo, así facilita aprendizajes identificables el currículo escolar que figuran en los programas y permite el empleo de procedimientos de gestión del proyecto como lo es: decidir, planificar, colaborar y coordinar.

Dentro de los beneficios del trabajo por proyectos podemos encontrar según Frida Díaz Barriga (2006):

- Implica una experiencia auténtica de aprendizaje, donde se puede volver a ella de manera reflexiva, analítica y reflexiva, para lograr nuevos saberes.
- Logra la movilización de saberes, procedimientos y construcción de competencias.
- Permite la identificación de logros y carencias en una perspectiva de auto evaluación.
- Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- EL trabajo por proyecto no es privativo de una disciplina en particular. (p. 40)

En otro orden de ideas, dentro de las características que maneja el proyecto didáctico encontramos el establecimiento de compromisos, ya que es necesario señalar que lo primero que se debe de efectuar, al realizar un proyecto de aula es establecer un compromiso entre el sujeto que desarrolla el proyecto y quien será beneficiado por el mismo, ya que todas las acciones que se desarrollen en el proyecto están encaminadas para el término y la conquista de objetivos

específicos, donde el trabajo de ambos, permite la obtención de las metas establecidas.

Para la elaboración de los proyectos didácticos, hay que considerar sus elementos esenciales; según Ander-Egg y Aguilar (1998, p. 88), “parte de una estrategia que consiste en resolver diez preguntas establecidas, que desembocan en los apartados formales de dicho proyecto”, las cuales se ilustran en el siguiente cuadro, junto con los elementos centrales para la construcción de un proyecto:

“Preguntas y elementos esenciales para elaborar un proyecto”

Preguntas	Elementos del proyecto
1.- ¿Qué se quiere hacer?	<i>Naturaleza del proyecto:</i> Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar, ámbito que abarca, contexto en que se ubica.
2.- ¿por qué se quiere hacer?	<i>Origen y fundamentación:</i> Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar por qué el proyecto es la propuesta más adecuada y viable para resolver el problema.
3.- ¿Para qué se quiere hacer?	<i>Objetivos, propósitos:</i> Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos
4.- ¿Cuánto se requiere hacer?	<i>Metas:</i> Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuánto se requiere hacer, qué servicios se prestarán, qué necesidades concretas se cubrirán, etc.
5.-: ¿Dónde se requiere hacer?	<i>Ubicación del espacio:</i> Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.
6.- ¿Cómo se va hacer?,	<i>Procedimiento:</i> Métodos, técnicas, actividades y tareas contempladas.
7.- ¿Cuándo se va hacer?	<i>Ubicación en el tiempo:</i> Calendarización o cronograma previsto
8.- ¿A quiénes se dirige?	<i>Destinatarios, Beneficiarios:</i> Identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto y qué beneficios concretos tendrá.
9.- ¿Quiénes lo van a hacer?	<i>Recursos humanos:</i> Es importante definir quiénes serán los responsables de las actividades e incluso pueden intervenir los beneficiarios a los que se dirige dicho proyecto.
10.- ¿Con qué se va a hacer/costear?	<i>Recursos materiales y financieros:</i> Es importante que los alumnos aprendan a anticipar y cotizar el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc.

Fuente: Tomado de, Díaz Barriga (2006, p. 49)

La idea es que los estudiantes o las personas que van a desarrollar el proyecto realicen este ejercicio de reflexión sobre los elementos del proyecto didáctico puesto que cada respuesta constituye un elemento fundamental para su elaboración, facilita de esta manera la realización de las necesidades propias de la planeación, ejecución y evaluación del mismo.

En relación a la construcción del proyecto didáctico, es importante el trabajo docente y las decisiones que tome éste en cuanto a la estructuración de actividades propuestas. De esta manera, en lo referente al accionar docente éste debe de implementar tareas encaminadas a la solución de problemas a partir de una tarea auténtica, donde el alumno asuma la posición del experto. La labor docente se encamina en primera instancia al planteamiento de actividades donde él no tenga el papel protagónico, cediéndolo a los alumnos y donde sus acciones van encaminadas a proporcionar los andamios necesarios para la construcción de las competencias planteadas.

Un elemento que debe de implementar el docente dentro de la ejecución de un proyecto didáctico, es según Díaz Barriga (2006) es un aprendizaje cooperativo, al plantear a los alumnos metas compartidas, haciendo que los alumnos trabajen para maximizar su aprendizaje tanto como el de sus compañeros, promoviendo que todos trabajen hasta que hayan alcanzado su objetivo. De esta manera el docente promoverá el intercambio de ideas, la diversidad y el diálogo.

Es importante también señalar que el profesional de la educación que trabaja con proyectos didácticos, transforme la manera en que presenta los contenidos a los alumnos, es aquí cuando se toca la manera en que el docente planea sus actividades para el trabajo en el aula, haciendo referencia a que la metodología disciplinar con la que se trabaja en las escuelas, se encuentra agotada, en virtud de que no ofrece los elementos para que los alumnos desarrollen competencias que les permitan desarrollarse en los diversos contextos, así el papel del docente se vuelve importante en virtud del diseño, implementación y evaluación de un proyecto.

2.7 La escuela un espacio donde se desarrolla el trabajo bajo una organización formal e informal

Existe una gran variedad de organizaciones: empresas industriales, comerciales, organizaciones de servicio (bancos, universidades, hospitales, tránsito, etc.), militares, públicas, que pueden orientarse hacia la producción de

bienes o productos; éstas ejercen presión sobre la vida de los individuos y hacen parte integral del medio donde el hombre trabaja, se recrea, estudia, satisface sus necesidades. Los centros escolares no son la excepción y dentro de las dinámicas que producen los individuos que en ellos laboran, se van creando las pautas de actuación y de reconocimiento de autoridad que se establecen para laborar y desarrollar las funciones que a cada uno le corresponde.

Es difícil establecer diferentes tipologías de las organizaciones ya que “depende del enfoque desde donde se mire la organización para su análisis, es que se establecen ciertos rasgos a identificar en una realidad determinada” (Tyler, 1991, p. 45). Para intereses de este estudio me permití retomar dos formas de organizaciones, que por sus características se emplean en la organización escolar, desde un enfoque funcionalista y humanista respectivamente. Dentro de esa gran variedad de organizaciones y producto de las interacciones entre individuos e instituciones, encontramos la organización formal, la cual es considerada como “un mecanismo o estructura que permite a las personas laborar conjuntamente en una forma eficiente. Cada miembro puede contribuir en forma más eficiente con su trabajo, para la conservación del objetivo primordial” (Hall, 1983, p. 65).

Sus características se centran en permitir al administrador o ejecutivo profesional la consecución de los objetivos primordiales de una empresa. Trasladándolo a la escuela, estaríamos hablando, que esta función le corresponde al Director del plantel. Es primordial eliminar duplicidad de trabajo, asignar a cada miembro de la organización una responsabilidad y autoridad para la ejecución eficiente de sus tareas. Una excelente organización permite el establecimiento de canales de comunicación adecuados. La organización formal es un elemento de la administración que tiene por objeto agrupar o identificar las tareas y trabajos a desarrollarse dentro de la empresa.

En la escuela primaria, existen dinámicas que ejemplifican las acciones que fomentan un trabajo que se desarrolla bajo una organización formal. En cuanto a la consecución de los objetivos primordiales de la institución; el responsable

directo de la construcción efectiva de los objetivos, es el director, que delega un trabajo que se establece de manera institucional vía estructura y que se tiene la obligación de cumplir con el resto de los docentes.

El director, establece los medios de comunicación necesaria para dar a conocer los trabajos que se tienen que realizar y en un determinado tiempo. El manejo de la información es primordial para la construcción de un objetivo común, todos los involucrados en la organización y que desarrollaran una tarea deberán contar con el manejo pertinente de información y conocimientos que les permitan desarrollar su tarea de la mejor manera posible, en términos de competencias, se observarían desempeños.

Por otro lado cada maestro desempeña una labor específica, de tal manera que se evita la duplicidad de información, en este sentido, cada docente, atiende a un grado específico, reporta calificaciones y desempeños de los alumnos, se organizan comisiones y tareas establecidas como organización de cooperativa escolar, guardias y ocupaciones que requieren un tiempo específico de elaboración y entrega de resultados. Lo anterior promueve el eficientísimo y el cumplimiento de tareas y resultados.

En este sentido las áreas, reglas y los procedimientos están definidos con muchos detalles, manejo de documentación oficial en formatos establecidos; el proceso de matrícula, para los estudiantes, es altamente formalizado con fechas y horas específicas, pasos que deben seguirse en el proceso y formas para llenar. Del mismo modo, los individuos están sujetos a asistir a reuniones, juntas o celebraciones en virtud de la obligatoriedad que representa el trabajo en sí mismo. Los patrones de interacción no aparecen por generación espontánea; la misma organización impone una estructura de interacción. Esta parte de la definición sugiere también que las organizaciones tienen una jerarquía de autoridad y una división del trabajo cuando están cumpliendo sus funciones. El orden se solidifica con la designación de personal específico para llevar a cabo esta función.

Dentro de este clima organizacional formal, aparece otra estructura producto de las relaciones que desarrollan los sujetos y que humaniza las

interacciones que se llevan a cabo dentro de un lugar determinado para dicho fin. Es aquí cuando aparece la “organización informal”⁴, la cual es la resultante de las reacciones individuales y colectivas de los individuos ante la organización formal. Éste tipo de organización se puede observar en cinco niveles diferentes: Organización Informal Total, considerada como un sistema de grupos relacionados entre sí, constituida en grupos mayores de opinión o de presión sobre algún aspecto particular de la política de la empresa. Grupos informales fundados en la similitud de labores y relacionados más o menos íntimamente. Grupos pequeños de tres y cuatro personas relacionados íntimamente. Individuos aislados que raramente participan en actividades sociales.

Se caracteriza porque en estas existe una relación de cohesión o de antagonismo. Los individuos aunque estén situados en diferentes niveles y sectores de la empresa, crean relaciones personales de simpatía (de identificación) o de antagonismo (de antipatía), cuya dirección e intensidad es variable en extremo. Los individuos interactúan en grupos informales, dentro de los cuales cada uno, independiente de su posición en la organización formal, adquiere una cierta posición social o estatus, en función de su papel en cada grupo. La posición social y el prestigio de cada miembro están determinados, más por su participación e integración en la vida de grupo miembro que por su posición y prestigio dentro de la organización formal. La organización informal existe en toda empresa y es un prerrequisito necesario para la colaboración efectiva del personal (Tyler, 1991, p. 68), pues en el nivel informal existe un alto índice de colaboración espontánea que puede y debe ser aplicado a favor de la empresa. La organización informal está constituida por interacciones y relaciones espontáneas,

⁴La organización informal tiene su origen en la necesidad del individuo de convivir con los demás seres humanos. Cuando alguien entra en un nuevo ambiente de trabajo, ciertamente presenta un elevado interés en establecer relaciones satisfactorias informales con sus nuevos compañeros. Esta necesidad será satisfecha mediante las relaciones que se establecen en la organización informal y en el seno de los grupos que allí mismo se forman. La organización formal, en sí, no puede tener en cuenta sentimientos y valores - inherentes a la organización social- a través de los cuales los individuos o grupos son diferenciados o integrados de manera informal. Los individuos, en su asociación con otros en la empresa, crean relaciones personales y se integran en grupos informales, en los cuales cada persona adquiere una cierta posición o estatus. (Hall, 1983, p. 36)

cuya duración y naturaleza trascienden las interacciones y relaciones meramente formales.

Mientras que la organización formal está circunscrita al área física y al horario de trabajo de la empresa, la organización informal escapa a esas limitaciones. Los estándares de desempeño y de trabajo establecidos por el grupo informal no siempre corresponden a los establecidos por la administración. Pueden ser mayores o menores, como también pueden estar en perfecta armonía o en completa oposición, dependiendo del grado de motivación del grupo en cuanto a los objetivos de la empresa. Si la administración evalúa el desempeño del personal por los estándares que establece, cada individuo es evaluado por su grupo en función de los estándares grupales. En la organización informal, el individuo se preocupa por el reconocimiento.

Trasladándolo a la Escuela Prim. Dr. Manuel Gamio Turno Vespertino, se identificaron elementos que describen a esta organización informal, como el que los docentes construyen relaciones interpersonales de amistad que superan el espacio físico donde se desarrolla el trabajo escolar. De esta manera se observaron y crearon grupos de referencia dentro y fuera de los muros que ocupa el espacio laboral. Dentro de los papeles que se desarrollan y que se establecen en la Escuela a partir de la organización informal, se encuentra, el líder moral antagónico a la organización formal.

El trabajo y la planeación de las actividades que se sustentan bajo la organización informal, están delegadas al criterio de quién las realiza, por esta razón, los docentes dosifican y elaboran sus competencias a desarrollar en función de los tiempos que ellos establecen para tal fin (ésta observación se centra a partir del trabajo desarrollado en la Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio turno vespertino), que nunca empata con los tiempos en que se tienen que realizar la entrega de resultados a Dirección.

Así mismo encontré que los docentes generan un estado de interacción casual que es beneficioso para el logro de los propósitos de la institución, ya que es por medio de este conducto que se establecen los lazos de integración y

verdadera colaboración entre docentes. La entrega de trabajo y presentación de resultados en cuanto actividades que no son sugeridas o impuestas por la estructura jerárquica; están a consideración y organización de los miembros que componen la organización informal, ya sea una ceremonia social, un concurso entre alumnos y maestros, la participación de los padres, así como diversas actividades pedagógicas que buscan el fortalecimiento de un área de aprendizaje específico.

Para la integración de equipos de trabajo, es la misma organización la que ejerce presión sobre el individuo para que éste coopere y se alcancen las metas planteadas para la actividad en particular. Existe un elemento actitudinal que genera el que un individuo se integre a las actividades planteadas por la organización informal, tiene que ver la simpatía arriba descrita como un componente para la construcción del desarrollo de una relación interpersonal o de trabajo que perdure fuera de los espacios formales, pero que al mismo tiempo procura el cumplimiento de objetivos que pretende la institución, en este caso la escuela arriba mencionada.

Las características anteriores de los tipos de organizaciones mencionadas en líneas anteriores y en conjunción con las características de la gestión pedagógica colaborativa, sirvieron para la elaboración de las categorías de análisis para evaluar los desempeños de un trabajo colaborativo que busca incluir a los docentes en el proceso de construcción, implementación y elaboración de acciones que fortalezcan las debilidades del centro, identificadas en función de las necesidades propias de la escuela, descrita en los siguientes capítulos, donde se pretendió implementar una gestión donde se colocarán puntos en común con la finalidad de incorporar como organización, acciones específicas en pro del fortalecimiento de las competencias lectoras, para lo cual en el siguiente capítulo mencionaré algunos elementos que considero importantes para identificar las categorías de análisis que se establecerían para señalar los niveles de logro de los alumnos en esta área, así como algunos conceptos clave que identifican y sustentan las líneas de análisis de dicho trabajo.

2.8 El papel de la dirección ante la gestión pedagógica colaborativa

Un elemento que no pasó desapercibido, es la postura que adoptó la dirección del plantel ante la presente propuesta, puesto que el Director del plantel como representante Institucional del Sistema Educativo, cumple con sus funciones específicas, según los reglamentos y normas establecidas para ello, cuidando los elementos institucionales que le demanda la estructura, lo cual mediatiza su actuar ante una organización creada entre los profesionales de la educación que comparten un espacio educativo.

La capacidad para mejorar, de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el *Informe McKinsey* (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado.

Hay que considerar que limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, crecientemente se está volviendo insuficiente. Si, como primera responsabilidad del establecimiento educacional, es preciso garantizar el éxito educativo a todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional.

Al respecto, el modelo de liderazgo que implemente el directivo dentro de la institución, establecerá las líneas de acción de los miembros de la organización, por esta razón consideré pertinente, establecer las características de un tipo de directivo y un estilo de gestión que facilite las condiciones organizacionales para llevar a cabo la presente propuesta.

Por un lado, se señala en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica MGEE, por sus siglas, que:

El Directivo del plantel, por ser considerado el líder por excelencia de una institución, es necesario que reconozca la existencia de una estructura organizativa donde hay una micropolítica que determina el rol de los actores (SEP, 2010, p. 57)

Es decir el liderazgo no lo sume de manera total, reconoce que existe una organización creada por los docentes y sirve como un mediatizador que propone el actuar de los individuos dentro de la organización. En este orden de ideas, cuando se aborda el tema de liderazgo se asocia al directivo, y el éxito de éste está asociado a las estrategias que emplea, a las actitudes que asume y a la particular forma de dirigir la institución, aun prescindiendo de la presencia física en determinada actividad escolar, de acuerdo con el MGEE (SEP, 2010, p. 58); se delegan responsabilidades, se comparte el compromiso, se potencia a otros para que actúen e intervengan, se asume que no se sabe todo y no se tiene por qué saberlo.

Lo anterior refiere lo que es un liderazgo directivo efectivo, que es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, así como de la gestión de la función supervisora; el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes; y en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo. Siendo pertinente para esta propuesta puesto que lo que se busca es una mejora en los aprendizajes de los alumnos que componen la escuela Dr. Manuel Gamio turno vespertino.

En palabras de Kotter, (1990, p. 78) el liderazgo directivo efectivo se define como “el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos”, es decir, el papel que juega el directivo, que va más allá del desempeño del puesto en función del nombramiento, que se

preocupa y ocupa del desarrollo de los procesos al igual que de las personas. Así, prevalece un interés superior por lograr los objetivos y cumplir las metas, que además son compartidas por el equipo de docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos.

También en la gestión con liderazgo compartido se observan un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras; diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los actores educativos.

Lo anterior permite transitar de un liderazgo burocrático administrativo a un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*); es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos.

El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Para lograrlo, entre otros, deja de ser un rol reservado al director, siendo dicha misión compartida por otros miembros del equipo docente. En este sentido, dice Elmore (2000, p. 25), que “la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella”; por eso mismo, el liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado. El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director; que ha de construir su propia capacidad de liderazgo.

Así, la gestión que se propuso para la implementación de la propuesta fue una gestión de tipo compartida, y una dirección efectiva que tuviera presente, el compartir las metas pedagógicas con el resto de los docentes; encaminadas al

mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, donde los procesos decisorios fueran compartidos, elaborados y evaluados en conjunto.

CAPÍTULO 3.- LA GESTIÓN EN EL MARCO INTERNACIONAL Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS NACIONALES

En esta primera parte del capítulo hice referencia al contexto dinámico que vive el plano mundial y que denota la necesidad de operar cambios en la estructura y las formas en que se realiza la gestión educativa en las escuelas. Se plantea que, un gran desafío para aquellos que creen en la necesidad de vincular la eficacia de la escuela y la mejora de la misma —resultados educativos y formas de gestión—, es identificar los mecanismos mediante los cuales estos dos aspectos del conocimiento se entrelazan, situación compleja pero posible; por lo tanto, se continúa en la búsqueda analítica y práctica para contar con elementos certeros que hagan posible coadyuvar con las escuelas a realizar con éxito su proceso de transformación y, por supuesto, a conseguir mejores resultados para todos sus alumnos.

En este sentido y en virtud de las diversas recomendaciones realizadas por organismos como la OCDE a países miembros como México, señalan que (OCDE, 2006) “la planificación del desarrollo de la escuela ofrece una vía para conectar ambos campos e ilustra una forma de abrir las puertas de la mejora de manera paralela o por lo menos lo más cercano a la simultaneidad” (p. 6). Los tipos de planificación no son desconocidos para las escuelas; la planificación de su desarrollo puede verse desde perspectivas diferentes y recibir nombres distintos en cada país. Ésto es consecuencia de la diversidad de sus orígenes, la autoevaluación y el análisis basado en la escuela, el desarrollo del currículo y la voluntad política necesaria para alcanzar una mayor responsabilidad en la mejora de los centros y de los sistemas educativos mismos.

Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala (PISA, 2006, p. 12) “la importancia de la preparación de los jóvenes en la sociedad contemporánea y de la facultad de las personas para intervenir con amplio criterio en la definición de las políticas públicas que repercutan e influyan en su vida personal, social, profesional y cultural”, se entiende entonces que en virtud de las decisiones que se tomen en cuanto a los

procesos de gestión, ya sea por la Federación, los Gobiernos, las Secretarías, Direcciones y Escuelas, repercutirán de manera sustancial en el proceso de transformación en cuanto a la calidad de la Educación. En los Objetivos de Desarrollo del Milenio, creados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para reducir la pobreza mundial a la mitad para el año 2015, se contempla (ONU, 2008, p. 14) “lograr la enseñanza primaria universal y se señala que la calidad de la educación, es tan importante como la matrícula”. Este enunciado es conocido por 190 países que integran la ONU, entre ellos México.

El país no puede estar al margen de este tema, que representa un reto más para la educación, de esta manera se fomenta la implementación de acciones que descentralizan la toma de decisiones sobre los procesos decisorios a nivel institucional, en micro, dando autonomía a las instituciones y aterriza en el modelo propuesto y adoptado por México, llamado Modelo de Gestión Educativa Estratégica por sus siglas (MGEE) surge en un momento coyuntural de política educativa con el fin de superar los obstáculos para el logro educativo identificados en el sistema educativo nacional, del cual abordaré con más precisión en este mismo capítulo. Es en esta circunstancia que en el plano mundial se contempla con precisión las capacidades de autogestión de los actores en los distintos niveles educativos; con el propósito de impulsar niveles más altos de autonomía en los colectivos escolares y potenciar la toma de decisiones, la implementación de estrategias de mejora en su contexto y desde su propia intervención en escenarios de corto, mediano y largo plazo.

En el siguiente apartado mencionaré cómo se ha considerado la gestión en virtud de las más recientes políticas educativas propuestas en el país, en función de las diversas recomendaciones de los organismos internacionales. Dentro de las diferentes concepciones que se tienen en el desarrollo de un plan estratégico para la modernización educativa se podría decir que se destaca el hecho de que en cada sexenio existen intenciones educativas bien cimentadas para cumplir con un propósito económico y político, para ofrecerle a la sociedad un modelo de educación que cumpla con las exigencias establecidas para dicho fin. El cambio de cada reforma viene establecido desde las más altas vertientes políticas que

gestionan las políticas en nuestro país. Es de esta manera que para que se dé cumplimiento a cada una de las exigencias de dichos planes estratégicos nacionales, es necesario que se generen modelos de control y seguimiento que coadyuven a la consecución de dichos objetivos, por esta razón encontramos en los diferentes planes de desarrollo educativo nacional de los periodos de 1994 al 2012, una serie de planteamientos que tienen que ver con la perspectiva y el enfoque que se le quiere dar a la educación según el momento histórico, político y económico que vive el país.

Es así que incluí algunas características de los Planes de Desarrollo Educativo de los periodos que comprenden de 1994-2000, 2001-2006 y 2007-2012, para conocer la postura que proponen y qué papel dan a la gestión educativa.

3.1 Plan Nacional de Educación 1995-2000

Durante el sexenio de Salinas se dieron avances reales: la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, nuevos planes de estudio y nuevos libros de texto, así como la nueva Ley General de Educación y las reformas del Art. 3° de la Constitución. De especial trascendencia fueron los avances en la **descentralización educativa**: en mayo de 1992, con Ernesto Zedillo al frente de la SEP, se logró el consenso necesario para que los 31 gobernadores de los estados de la República y el poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaran con el gobierno federal el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* (ANMEB), con cuya base el gobierno federal transfirió a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal. Pese a estos avances, es cierto que las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de **calidad y equidad**; los defectos estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos.

Con la llegada a la presidencia de México de Ernesto Zedillo, anteriormente titular de la SEP, hizo que las políticas de su gobierno (1994-2000) tuvieran un alto grado de continuidad respecto a las de Carlos Salinas; por ello, en este análisis se considera que el antecedente inmediato de las políticas del gobierno de Vicente Fox es el de *modernización*, que caracterizó a la política educativa mexicana desde 1989 hasta 2000, manifestando una cimentación sólida de los ideales educativos y políticos que le permitiera permanecer en el sistema a través de los años, ya que cabe señalar que no existió una reforma educativa desde esa época, misma que aparecería diez años después de los primeros cambios establecidos.

Por otro lado y elaborado en 1995 bajo la dirección de Miguel Limón, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (Martínez, 2001) comprende una introducción, que desarrolla de forma escueta algunos principios que sustentan las políticas a seguir; éstas se desarrollan fundamentalmente en tres partes, relativas a la educación básica, la de adultos y la media superior y superior; en una cuarta parte se presentan cifras sobre el financiamiento del sistema educativo y se subraya la necesidad de que el esfuerzo se distribuya entre el gobierno federal, los de los estados, municipios y los particulares. Además de que se intentó mejorar el sistema educativo mexicano, se encuentra la implementación de nuevos planes y programas así como la implementación de los medios electrónicos.

La **gestión** de centros escolares en este periodo está encaminada a (Ibídem, 2001, p. 42) “proponer a la escuela como centro de cambio; para elevar la calidad educativa se busca una operatividad de los recursos y mejoramiento de la infraestructura”. Es de esta manera como se comienzan a colocar las bases para la creación de un proyecto de escuela, donde se fijan estrategias específicas del plantel, existe un nivel de colaboración entre directivos y docentes para la creación de este proyecto escolar. También se propone que el buen funcionamiento de una escuela está basado en: el trabajo en equipo, la suma de la experiencia de directivos y docentes, así como la disciplina y cumplimiento de objetivos rígidos.

En cuanto a la rigidez de la normatividad, la gestión que propone este plan, es que sea mas flexible, aunque si le otorga un poder al director la construcción de

un proyecto, porque las funciones de supervisión se ven impulsadas. Así la gestión se propone para la modernización tomando áreas como: la planeación, la administración flexible, impulso de la supervisión y la evaluación. Se describe que el puesto del directivo se realiza por escalafón y una de sus tareas importantes será organizar y coordinar a los maestros para desempeñar su tarea.

3.2 Plan Nacional de educación 2001-2006

A diferencia del anterior, existe un período de transición, tras el triunfo electoral del PAN representado por Vicente Fox Quezada, varios grupos de trabajo prepararon los lineamientos del programa de gobierno. Para el sector educativo se produjo el documento *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* (Programa Nacional de Educación 2001-2006, 2001). Tras la toma de posesión de Reyes Tamez al frente de la SEP, comenzó el proceso de elaboración del programa sexenal con el trabajo de los equipos de cada área del ministerio y con las rituales y pocas efectivas consultas masivas al magisterio, a los padres de familia y a la sociedad en general. Tras una última etapa de integración y redacción que tuvo lugar en los meses de julio, agosto y septiembre, se presentó públicamente el *Programa*, que se estructura en tres partes:

La Primera se denomina *El punto de partida, el de llegada y el camino*, y comprende seis puntos, en los que se hace la relación del documento con el *Plan Nacional de Desarrollo*; (Ibídem, 2001) “se proponen elementos para lo que se denomina *un pensamiento educativo para México*; se presenta un diagnóstico sintético de la situación del sistema educativo mexicano en 2001”(p. 72); se propone una visión de la situación deseable del sistema a largo plazo, para el año 2025, a la que se designa con la expresión *enfoque educativo para el siglo XXI*; se precisan objetivos en el horizonte de mediano plazo de 2006; y se definen mecanismos de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas. La Segunda Parte del *Programa*, denominada *Reforma de la gestión del sistema educativo*, se refiere a puntos comunes a todos los tipos, niveles y modalidades educativos que tienen que ver con aspectos de naturaleza estructural, en particular los relativos a la organización del sistema educativo; su financiamiento; los mecanismos de

coordinación, consulta de especialistas y participación social; el marco jurídico, y varios asuntos relativos al conocimiento del sistema educativo, su evaluación y su gestión integral.

La Tercera Parte del documento, titulada *Subprogramas sectoriales*, comprende cuatro capítulos que contienen cada uno los subprogramas de educación básica, media superior, superior, para la vida y el trabajo. Tras una breve Conclusión General, un anexo abarca el *Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006*.

En relación a lo abordado y tomando en cuenta que fue un periodo de alternancia donde el triunfo electoral fue adjudicado al PAN, después de un dominio político importante por el PRI, (Alaniz, 2009, p. 61) “lo más relevante de este nuevo gobierno fue el énfasis en la gestión y la evaluación, como mecanismos idóneos para hacer más eficientes los centros escolares”. De esta manera entendemos entonces que se crearon los medios para llevar al terreno de la transparencia y la rendición de cuentas de lo que se realizaría en las estructuras organizativas del sistema educativo, pero el problema residió en que se limitó a la rendición de cuentas de los centros escolares, impulsando lo que se conocería como nueva gerencia pública, pensando en que la información estaría presente al público en general, ya que se promovería la creación de organismos como el IFAI (Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos), el cual concentraría los datos pertinentes sobre los resultados según las metas establecidas por la administración pública, como una medida que ayudaría al avance de la Nueva Gerencia Pública al identificar las debilidades de los programas Federales y sus administraciones, es decir los resultados no satisfactorios se convirtieron en áreas de oportunidad.

Podemos decir entonces que durante este gobierno Foxista se realizó una transición de un estado benefactor paternalista a un estado evaluador, y desburocratizado a ciertos niveles o por lo menos en el ámbito educativo generó la idea de que los actores educativos podrían tomar decisiones oportunas sobre las maneras de mejorar los resultados en materia educativa. Nos encontramos

entonces con la idea de un modelo de gestión que buscaba el eficientísimo de los centros escolares, por medio de la evaluación, identificando áreas de mejora.

La gestión es vista como un modelo que puede coordinar y realizar acciones para que los objetivos se cumplan, de esta manera la gestión en éste periodo se basa en la toma decisiones, relaciones de poder, se vuelve a mencionar la situación de objetivos particulares, haciendo referencia al plan anterior, revisado líneas atrás. La gestión está encaminada entonces a fortalecer un modelo político y económico prevaleciente en la época, al igual que el plan anterior, la diferencia radica en que para que ésto suceda también se toma en cuenta a la sociedad, algo que en el plan anterior no se consideraba, el involucrar a todos los actores de la sociedad.

Es así como se propone un sistema de gestión integral que de calidad y equidad al sistema educativo mexicano. Se fortalecerá la integración, coordinación y gestión institucional del Sistema Educativo Nacional, con el fin de que su funcionamiento se dirija primordialmente al aprendizaje de los estudiantes y al logro de los objetivos de la educación. También es aquí cuando la gestión está encaminada a la rendición de cuentas, algo que en el plan anterior no se consideraba. La calidad educativa está encaminada por una gestión integral que parte de la escuela en sí, dándole la supervisión un papel de acompañador y no un papel administrativo considerado antes.

3.3 Plan Nacional de Educación 2007-2012

Al realizar un análisis sobre el programa sectorial actual, en relación al anterior, se propone dar continuidad a los siguientes aspectos (Ibídem, 2009, p.89):

- Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
- Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

- Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
- Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
- Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

El detalle se encuentra cuando propone fomentar una **gestión escolar** e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. Con ésto se crearon diversos organismos que participan directamente en la gestión de la escuela, llámese, Consejos Escolares de Participación Social, Comité de Seguridad Escolar, entre otros. Al mismo tiempo se colocaron en marcha diversos programas que controlan y organizan las acciones que sobrepasan lo pedagógico, como lo es, Escuela Segura, y no sin olvidar a las escuelas PEC, que si bien es cierto la gestión recae en la organización de un proyecto propio de las escuelas, a veces no se construye de manera colaborativa como se creería.

La gestión tal y como se ha transformando a lo largo del los diferentes sexenios y planes sectoriales, ha transitado de ser una gestión que tenga solo un mero propósito administrativo a ser una gestión dinámica, que coadyuve a la creación de medios flexibles de hacer escuela, comprometiendo a cada uno de los implicados, es entonces como se podría hablar de una gestión colaborativa, en teoría, la propuesta sustentada en el programa sectorial de educación se vislumbra eficaz, pero en la práctica la gestión pareciese que se sigue tomando y encausando de manera errónea, retomando solo algunos aspectos que facilitan la vida escolar, dejando de lado otros que permean en el desarrollo de aprendizajes

eficaces en los alumnos y un modelo de colaboración de todos los implicados. Ésto se terminará cuando la gestión sea vista como una dirección compartida en conjunto, otorgándole la función correspondiente a cada actor.

De acuerdo a la manera en cómo se ha apropiado el modelo de la gestión, con sus diversos matices gubernamentales; es como la escuela la desarrolla e implementa para la gestión y funcionamiento de las Escuelas, así como para la organización de los aprendizajes, por tal motivo en el siguiente capítulo mencionaré, las condiciones en las que se implementará la estrategia de gestión pedagógica colaborativa, como una alternativa a las condiciones actuales.

3.4 La gestión en el marco de la RIEB

Ahora, corresponde identificar la manera en que se considera a la gestión en el marco del presente orden mundial y cómo la gestión es instrumentalizada en la RIEB, la cual aparece como una acción encaminada por las recomendaciones realizadas por organismos internacionales como la UNESCO, y la OCDE, manifestando que México requería en esos momentos una reforma educativa, pues con la que contaba el sistema educativo mexicano, estaba agotada y no ofrecía las condiciones y los aprendizajes que México necesita; es de esta manera que cumpliendo la promesa de:

Continuar los procesos de reforma curricular y fortalecerlos para incluir como contenidos de aprendizaje significativo las habilidades, valores y actitudes para la vida, que alienten a las familias a mantener a sus hijos en la escuela y que, doten a las personas de los instrumentos necesarios para superar la pobreza y mejorar la calidad de vida de las familias y las comunidades (UNESCO, 2009, p. 39).

Propuestas de reforma curricular, que se proponía desde la Conferencia de Dakar, México implementa una reforma educativa que sería gradual, comenzando por preescolar (PEP 2004), secundaria (RES, 2006) y dejando al final a la educación primaria (RIEB 2009), en este sentido, se establecieron diversos cambios en cuanto a su estructura, producto de las políticas educativas propuestas, implementando la articulación de los niveles de Educación Básica, así

como el desarrollo de competencias específicas en los alumnos y un nuevo modelo de gestión que coadyuve a la efectividad de dicha reforma.

Así en el 2009 se desarrolló el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) que considera aspectos de los movimientos internacionales de reforma para la calidad educativa, como (SEP, 2010, p. 24) “el de eficacia escolar y el de mejora de la escuela, para concretarse hoy en el movimiento de transformación de la escuela por la eficacia y la mejora”. El movimiento de eficacia escolar se basa en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los factores del centro escolar que coadyuvan al logro de dichos resultados, en el supuesto de que los estudiantes pueden alcanzar el máximo nivel posible de aprendizajes, a pesar de los factores externos a la escuela, pero modificando algunos factores internos.

El de mejora de la escuela se centra en la relación entre los profesores y la cultura escolar para generar estrategias de mejora, a través del trabajo conjunto. Su enfoque se sostiene en la capacidad de la escuela para generar su propio cambio y mejorar los resultados de los alumnos. Y el de transformación de la escuela por la eficacia y la mejora, busca promover la capacidad de cambio y transformación de la escuela, a partir de una concepción amplia de los resultados educativos de los alumnos y al centrar la innovación en la mejora de los procesos de aula. En éste caso, se observa la transformación de arriba-abajo, del sistema como soporte institucional a la innovación de la escuela y desde ésta al sistema educativo como generadora de propuestas de cambio. Se suman premisas como la profesionalización de los actores educativos, la implicación de la comunidad y la planificación del cambio.

La premisa del primer movimiento es hacer lo mismo pero más; la del segundo, hacer lo mismo pero mejor; mientras que el tercero plantea hacer cosas diferentes para obtener resultados distintos. Es precisamente este último fundamento el que recupera el MGEE, que concibe al cambio como un proceso, no como un acontecimiento y, como tal, requiere ser pensado, planificado, desarrollado y valorado permanentemente.

Así, “la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) requiere, para su efectiva aplicación, que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad” (SEP, 2010, p. 9). En este contexto, la RIEB busca recuperar el papel relevante de la escuela pública para dar respuesta a una sociedad que demanda ciudadanos competentes que enfrenten y superen los desafíos del siglo XXI; es decir, una escuela que se posicione como el espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, con ambientes propicios que atiendan a la diversidad y de manera diferenciada, y favorezca la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad.

Para ello, la RIEB propone los *Estándares de Gestión para la Educación Básica*, como “normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia y otros actores sociales”⁵. Lo anterior pretende implementar una gestión con bases democráticas en que la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos, con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas. Innovar la gestión para mejorar el logro educativo implica que la organización escolar se oriente a los aprendizajes de todos los alumnos.

Es imprescindible la alineación de actores, visiones y propósitos, a partir de un liderazgo directivo que coordine la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la participación activa de los padres de familia y otros actores sociales, así como el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar que deriva en la planeación pedagógica, y la presencia

⁵ En este sentido, se torna susceptible el concepto de democracia, ya que al aplicar un estándar como norma, se pretende el favorecer una organización formal dentro de la Escuela, que permita normalizar el trabajo que se realiza en ella al instrumentarse normas que lo controlen, la democracia se torna débil al no poder decidir qué tipo de organización podría favorecer mejores condiciones para el clima organizacional.

permanente de ejercicios de evaluación que permitan asegurar los propósitos educativos de la RIEB.

En este sentido, una nueva gestión implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar. Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño de objetivos, estrategias y metas, así como el compromiso para su ejecución y logro. Lo anterior muestra la necesidad de transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de iniciativas y acciones.

La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad. Es de esta manera como, en el contexto de la RIEB, se plantean normas para la ejecución de las actividades en dirección, para el desempeño docente, para la gestión del aprendizaje y para la participación social, es decir, se propone el ¿qué? Y el ¿cómo? de las actividades del centro escolar, regida por parámetros rígidos, con lo anterior el sistema educativo nacional, busca la reglamentación y la estandarización de los diversos centros escolares.

En la discusión sobre los estándares tenemos que preguntarnos por qué razones, hasta ahora, el sistema educativo ha carecido de referentes básicos para identificar la calidad de los desempeños de alumnos, docentes y escuelas. En rigor, debemos empezar la conversación reconociendo que no se trata de un simple “olvido” en las políticas y programas, sino que se ha debido a claras expresiones de rechazo bajo diversos argumentos. Uno de ellos, aparentemente el más persuasivo, se relaciona con las consecuencias que tiene para la dimensión de la equidad, que pueden ser incluyentes o excluyentes.

Las posturas con consecuencias excluyentes definen estándares como uno de los elementos que legitiman a pocos estudiantes, docentes o escuelas, ya sea que se pretenda destacar u otorgar privilegios exclusivos sólo a unos pocos a través de procesos de certificación u otras formas de atribuciones. Se enfatiza que, en la mayor parte de los casos, no es posible atribuir las características consideradas, en la selección, al esfuerzo o al mérito desarrollado, sino más bien a factores del contexto en el que se ubica el estudiante, docente o escuela. Así, cada quien desarrolla los niveles de desempeño que su contexto le permite, por lo que más vale carecer de referentes comunes, ya que toda comparación sería injusta.

Por su parte, en la postura con consecuencias incluyentes se considera que la formulación de estándares no sólo es recomendable, sino que se ubica en la esencia misma del sentido del término “educación básica obligatoria”. De esta manera, la existencia de un programa de estudios nacional obligatorio, como el que existe en México, tiene sentido sólo si todos los alumnos, docentes y escuelas cuentan con los mismos referentes, independientemente de su contexto.

De esta forma, debe tenerse la misma expectativa de desempeño en el medio urbano que en aquellos contextos en los que normalmente se aceptan importantes niveles deficitarios, como los rurales o los indígenas. Por eso, el Estado nacional no debe justificarse en la lógica de las carencias y la pobreza. La calidad de la educación tiene que ser una garantía para todos los estudiantes, que se determine con base a su esfuerzo y mérito, más que en los contextos sociales, económicos y culturales.

En consecuencia, los estándares mostrarían no los desempeños mínimos, ni aquellos que sólo una élite puede mostrar, sino lo que la sociedad mexicana espera garantizar como prioritario a quienes cursan la educación que el Estado ha identificado como obligatoria. En este sentido, los estándares son la expresión operativa de una garantía estatal de la calidad educativa. Es de ésta manera como se justifica la creación de ciertos estándares para el modelo de gestión imperante en la RIEB 2009, sin embargo la discusión se centra en la esquematización de lo

que hace y se deja de hacer en la escuela, comprobándose en argumentos como los siguientes al manifestarnos que “los estándares de desempeño de las escuelas se refieren a los aspectos organizacionales que sirven como referentes para determinar la calidad de los centros escolares” (SEP, 2010, p. 26).

En particular, permiten valorar el nivel del esfuerzo colectivo considerando si aporta valor adicional a los aprendizajes esperados por el nivel del contexto, es de ésta manera como encontramos inmersa la Gestión Escolar dispuesta por las políticas públicas.

3.5 La comprensión lectora en el contexto Internacional y Nacional

Ahora corresponde realizar un análisis de las acciones que se han realizado a nivel mundial en cuanto al fortalecimiento de las competencias lectoras en los individuos, en un esfuerzo por resolver la gran problemática de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos para que estos cuenten con las herramientas necesarias para incorporarse a las sociedades de la información, tomando como referente el contexto social, económico y político actual, donde la idea de un desempeño eficaz ante cierto problema es la clave para demostrar una competencia, en un mundo de contrastes.

Para lograr lo anterior primeramente se debe de proceder con la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, como se menciona en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), la cual surgió en un panorama donde:

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tenían acceso a la enseñanza primaria, así mismo más de 960 millones de adultos (dos tercios de ellos mujeres eran analfabetos) y el analfabetismo funcional comenzaba a ser un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo, existían datos donde se indicaban que la tercera parte de los adultos del mundo carecían de acceso al conocimiento impreso, a las nuevas capacidades, tecnologías que podrían

mejorar la calidad de su vida, ayudarles a dar forma, adaptarse a los cambios sociales y culturales. Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no conseguían completar el ciclo de educación básica; y existían millones que, aún completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales. (UNESCO, 1990, p. 4)

En este sentido y reconociendo que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, y que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional, se desarrolló un compromiso entre las diferentes naciones participantes, para mejorar las condiciones antes descritas. Al respecto se proponía, Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer concertación de acciones. En cuanto a las necesidades básicas de aprendizaje:

Éstas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura , la expresión oral , el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades , vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo , mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Delors, 1996, p. 5).

Lo anterior desencadenaría en los países que adquirieron el compromiso, una serie de acciones que cambiarían de cierta manera el rumbo de las diversas políticas sociales, impactando de manera central el área de educación, como lo fue en la transición de diversas reformas acompañadas de sus características en el cambio.

Sin embargo, encontramos posteriormente en el “Foro Mundial de Educación (26-28 de abril de 2000, Dakar, Senegal)” que se decretaría el Marco de Acción de Dakar, Educación para todos; en el cual se revisaron el estado de los compromisos y se reafirmaba la visión de la Declaración Mundial sobre Educación

para Todos, aprobada diez años antes (Jomtien, Tailandia, 1990). Para tal motivo se retoman aspectos de la evaluación del EPT⁶ y se construyen seis objetivos primordiales para elevar la calidad de todos los niños, jóvenes y adultos. Dentro de sus objetivos se encuentra nuevamente el velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa, idea propuesta en la declaración diez años atrás. Aquí aparece la inclusión de la participación de los actores sociales para la construcción y cumplimiento de los objetivos comunes; para darle continuidad a lo propuesto en Jomtien, Tailandia 1990 donde se plantea:

La inclusión de una Educación para la vida, proponiendo que la educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente” (UNESCO, 2000, p. 40).

⁶ La iniciativa Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, en el año 2000, 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT. Seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015. Estos objetivos son: 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. 2) Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la termine. 3) Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. 4) Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. 5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y mensurable, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas. (UNESCO, 2000, p. 41)

Todo lo anterior, se persigue por medio de recomendaciones a modificar los planes curriculares y la presentación de los aprendizajes, así como el promover la participación en evaluaciones estandarizadas, nacionales e internacionales.

Así mismo se propone mejorar y conseguir resultados más aceptables en áreas como la lectura, la escritura, aritmética y competencias prácticas, es decir mostrar los resultados de las acciones implementadas para la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, tomando como parámetro las evaluaciones nacionales e internacionales, como *PISA*, y en el rubro nacional, *ENLACE* y *EXCALE*.

Lo interesante radica en este contexto, en la importancia de que las naciones aseguren la calidad de la educación y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, siendo una de ellas la que ocupa el presente trabajo.

Ante este panorama mundial caracterizado por la inequidad y la falta de oportunidades para todos para acceder a una educación digna para aspirar a una vida mejor, diversos organismos internacionales como la *OCDE*, la *UNESCO*, el *BID*, el *Banco Mundial* y la *CEPAL* han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información, la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y, por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos.

Al respecto se han realizado evaluaciones estandarizadas para conocer los niveles que presentan los estudiantes en relación a las competencias, resaltando por motivos de esta investigación, los referentes a la competencia lectora.

Una de las evaluaciones realizadas para medir los niveles de competencias en los alumnos al término de la educación básica y que se aplica para alumnos de quince años de edad es “*PISA*”⁷, donde México ocupó el último lugar en

⁷PISA, Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba estandarizada propuesta por la OCDE, que ofrece información sobre la situación de un país acerca

competencias lectoras —y ciencias y matemáticas— de las 30 naciones integrantes de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), en el 2006.

Al respecto manifiesta que el 50% de los jóvenes de 15 años se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en las habilidades científicas, matemáticas y de lectura. De acuerdo con estos resultados, el país cayó 12 puntos en lectura. Mientras tanto en el 2009, los resultados indican que (INNE, 2010, p. 8) “disminuye la proporción de estudiantes en niveles bajos de desempeño (44 a 40%) y se aumenta la que se ubica en los intermedios (49 a 54%)”, como se puede observar en la siguiente tabla, en la cual relacionan a los diversos países invitados y miembros activos de la *OCDE*, que participaron en la evaluación referida.

de las competencias que tienen sus jóvenes para la vida en la sociedad actual. La OCDE busca medir el grado en el que los estudiantes manejan competencias básicas para la vida en la sociedad actual, en la que es cada vez más importante que las personas sean capaces de localizar y procesar información, de utilizar herramientas matemáticas para resolver problemas reales y de aplicar los conocimientos aportados por las ciencias para entender el mundo y tomar decisiones. (INNE, 2010, p. 8)

PISA, 2009 resultados: Qué estudiantes saben y pueden hacer: Funcionamiento del estudiante en la lectura, las matemáticas y la ciencia
Comparar los países

PAIS	En la escala de lectura total	En los subscales de la lectura					En la escala de las matemáticas	En la escala de la ciencia
		Tenga acceso y recupere	Integre e interprete	Refleje y evalúe	Textos continuos	Textos no continuos		
Shangai-China	556	549	558	557	564	539	600	575
Corea	539	542	541	542	538	542	546	538
Finlandia	536	532	538	536	535	535	541	554
Hong Kong-China	533	530	530	540	538	522	555	549
Singapur	526	526	525	529	522	539	562	542
Canadá	524	517	522	535	524	527	527	529
Zealand nuevo	521	521	517	531	518	532	519	532
Japón	520	530	520	521	520	518	529	539
Australia	515	513	513	523	513	524	514	527
Países Bajos	508	519	504	510	506	514	526	522
Bélgica	506	513	504	505	504	511	515	507
Noruega	503	512	502	505	505	498	498	500
Estonia	501	503	500	503	497	512	512	528
Suiza	501	505	502	497	498	505	534	517
Polonia	500	500	503	498	502	496	495	508
Islandia	500	507	503	496	501	499	507	496
Estados unidos	500	492	495	512	500	503	487	502
Liechtenstein	499	508	498	498	495	506	536	520
Suecia	497	505	494	502	499	498	494	495
Alemania	497	501	501	491	496	497	513	520
Irlanda	496	498	494	502	497	496	487	508
Francia	496	492	497	495	492	498	497	498
Taipei china	495	496	499	493	496	500	543	520
Dinamarca	495	502	492	493	496	493	503	499
Reino unido	494	491	491	503	492	506	492	514
Hungría	494	501	496	489	497	487	490	503
Portugal	489	488	487	496	492	488	487	493
Macao-China	487	493	488	481	488	481	525	511
Italia	486	482	490	482	489	476	483	489
Latvia	484	476	484	492	484	487	482	494
Eslovenia	483	489	489	470	484	476	501	512
Grecia	483	468	484	489	487	472	466	470
España	481	480	481	483	484	473	483	488
República checa	478	479	488	462	479	474	493	500
República eslovaca	477	491	481	466	479	471	497	490
Croatia	476	492	472	471	478	472	460	486
Israel	474	463	473	483	477	467	447	455
Luxemburgo	472	471	475	471	471	472	489	484
Austria	470	477	471	463	470	472	496	494
Lituania	468	476	469	463	470	462	477	491
Turquía	464	467	459	473	466	461	445	454
Dubai (UAE)	459	458	457	466	461	460	453	466
Federación rusa	459	469	467	441	461	452	468	478
Chile	449	444	452	452	453	444	421	447
Serbia	442	449	445	430	444	438	442	443
Bulgaria	429	430	436	417	433	421	428	439
Uruguay	426	424	423	436	429	421	427	427
México	425	433	418	432	426	424	419	416
Rumania	424	423	425	426	423	424	427	428
Tailandia	421	431	416	420	423	423	419	425
Trinidad y Trinidad y Tobago	416	413	419	413	418	417	414	410
Colombia	413	404	411	422	415	409	381	402
El Brasil	412	407	406	424	414	408	386	405
Montenegro	408	408	420	383	411	398	403	401
Jordania	405	394	410	407	417	387	387	415
Túnez	404	393	393	427	408	393	371	401
Indonesia	402	399	397	409	405	399	371	383
La Argentina	398	394	398	402	400	391	388	401
Kazakhstan	390	397	397	373	399	371	405	400
Albania	385	380	393	376	392	366	377	391
Qatar	372	354	379	376	375	361	368	379
Panamá	371	363	372	377	373	359	360	376
Perú	370	364	371	368	374	356	365	369
Azerbaijan	362	361	373	335	362	351	431	373
Kyrgyzstan	314	299	327	300	319	293	331	330
		Estadístico perceptiblemente sobre el promedio de OCDE						
		No estadístico perceptiblemente diferente del promedio de la OCDE						
		Estadístico perceptiblemente debajo del promedio de la OCDE						

Fuente: Base de datos 2009 de la OCDE PISA

Con respecto a la tabla anterior, el desafío es incrementar la proporción de estudiantes de mayor competencia, si bien es cierto México ya no ocupa el último

lugar en esta competencia, el reto es acceder a un nivel que esté en el promedio de lo que plantean los estándares Internacionales.

Mientras tanto en cuanto a “los objetivos del milenio”⁸, se expresa que México ha tenido considerable avance en cuanto a las asignaturas de matemáticas y español, ya que se propone reducir, de 2005 al 2020, en un 20 por ciento la proporción de alumnos de sexto grado de primaria en el nivel de logro académico insuficiente (por debajo del básico) en español y matemáticas, a continuación se muestran algunos resultados en función de las últimas evaluaciones realizadas al respecto.

Estrato escolar	2009	2007	2005
Nacional	14.1	13.8	18.0
Urbana pública	10.0	10.6	13.2
Rural pública	20.0	20.5	25.8
Educación indígena	43.6	42.4	47.3
Cursos comunitarios	34.6	NA	32.5
Educación privada	1.8	1.6	2.0

NA: No aplica.

Fuente: INEE (2005, 2007 y 2009). Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale). En: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos>

En relación a lo anterior la preocupación por la comprensión lectora ha motivado a diferentes instancias nacionales a realizar estudios sobre los temas de la lectura y la formación de lectores en México; tomando como referencia las evaluaciones de *PISA* y *ENLACE* (esta última aplicada cada año, con la finalidad de evaluar los resultados del programa educativo de nación), para generar cambios significativos, es por esta razón que se han creado programas que

⁸ En septiembre de 2000, en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas (ONU), 189 dirigentes del mundo formalizaron un trascendental acuerdo conocido como la Declaración del Milenio, comprometiéndose a sumar esfuerzos para alcanzar en 2015, ocho objetivos, conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), orientados a combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer, así como crear una asociación mundial para el desarrollo. Para este propósito se establecieron por primera vez en la historia de ese organismo multilateral, metas e indicadores para la medición del grado de avance en el cumplimiento de esos objetivos. (ONU, 2008, p. 14)

denotan la instrumentación de las acciones propuestas por los organismos internacionales. A partir de políticas públicas se desarrolló en el 2001, “El Programa Nacional de Lectura” donde se pretende dar un uso sistemático a los libros del rincón y comenzar con la construcción de bibliotecas de aula y escolares, que al realizar un análisis sobre los resultados producto de la información que se obtuvo de la encuesta Nacional de Lectura, en el 2009, en la cual se observan aspectos como la inversión que se ha realizado desde su implementación, los comentarios que se han generado producto de análisis de universidades Internacionales y Nacionales. Así encontramos que México ha realizado importantes inversiones como se muestra en las siguientes tablas:

Inversión para adquisición de Acervos de Bibliotecas Escolares y de Aula

Año	Inversión Federal en MXP
2001	150.444.800
2002	500.084.684
2003	464.800.838
2004	417.662.092
2005	374.894.984
2006	431.316.180
2007	177.969.644
2008	180.000.000
TOTAL	TOTAL \$2.697.173.222

Inversión Reglas de Operación para las 32 Entidades del País

AÑO	Inversión Federal en MXP
2005	25.000.000,00
2006	24.999.99700
2007	25.000.00002
2008	25.500.00100
2009	25.500.00100
TOTAL	\$125.999.999,02

Fuente: Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura, encuesta Nacional de Lectura elaborada por INEGI, en cooperación con la SEP, 2009.

Se demuestra entonces que se ha invertido poco en función del presupuesto que se le destina a otras instancias y se invirtió en la elaboración de materiales y reglas de operación, pero aun así fue suficiente para que todos los directores de las escuelas primarias (99.16%) manifestaran que han recibido las colecciones de Libros del Rincón; el porcentaje es ligeramente mayor en las escuelas primarias generales multigrado (99.72%). En un porcentaje menor son las primarias

indígenas multigrado (97.83%). Aproximadamente en la mitad de las primarias se ha instalado una biblioteca; en el resto de los planteles los materiales de lectura son colocados en los salones de clase. Esto quiere decir que no existe dificultad en los resultados de este programa en cuanto el acceso a los materiales, o que no lleguen a las Escuelas. Otro dato indica que en 68.64% de las aulas de primero, segundo y tercer grado de primaria, los materiales de lectura del salón están organizados. “Los ejemplares se colocan por colecciones (20.55%) o, por temas o materias (17.20%). En pocas aulas se ubican los libros por orden alfabético de título (11.46%) y por orden alfabético de autor (3.84%). En 74.11% de los salones de cuarto a sexto grado del nivel primaria los materiales de lectura se encuentran organizados.

La disposición de los libros en el aula es por temas o materias (23.90%), por colecciones (17.37%), por orden alfabético de título (10.74%) y por orden alfabético de autor (7.57%). Mientras tanto en cuanto a biblioteca escolar, a pesar de que en promedio 85.37% de los directores señala que los materiales de las bibliotecas están organizados, un bajo porcentaje indica que se ordenan por temas o materias (20.73%) y colecciones (15.75%)” (CERLALC, 2009, p. 15). Es decir la sistematización y organización de los libros no se realiza en función de las características que describe el programa para su uso en el aula o fuera de ésta, sino que se realiza en función de la practicidad de los encargados de las bibliotecas de escuela y aula, que en la mayoría de los casos son docentes, lo cual dificulta su acceso e instrumentación de los libros.

Se identifica que desde el 2006, el PNL, ha sido partícipe de evaluaciones por parte de organismos e instituciones como: *Universidad de Harvard* 2006, la *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* 2006 y la *Universidad Pedagógica Nacional* 2008, definen que existe carencia de articulación eficaz con las acciones del currículo escolar, mejoramiento de las prácticas docentes para la comprensión lectora, así mismo que es indispensable contar con presupuesto regularizado para la adquisición de acervos de manera anual y consolidar espacios para la instalación y uso de los

acervos de las bibliotecas escolares y de aula, así como la falta de un marco regulatorio que institucionalice las bibliotecas escolares. De ésta manera se observa que los materiales y su distribución no es el problema sino en la manera en que se está empleando y la forma en que se aplican los recursos, los resultados anteriores reflejan que no existen las condiciones para que los docentes sean los encargados de la biblioteca escolar, en virtud de que existen omisiones en cuanto a los procedimientos que se realizan para la implementación y organización de la biblioteca escolar.

Dentro de los recursos destinados no hay un rubro que especifique cómo se realiza la actualización para los docentes encargados de las bibliotecas escolares, en virtud de eso se generan cuestiones de improvisación sobre el uso de los materiales del programa. Así estos estudios señalan que es necesario asegurar la institucionalización y fortalecimiento del programa, garantizando su financiamiento para dar actualización a docentes y acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares de aula.

Como primeras tareas para resolver lo anterior se crearon algunas propuestas didácticas al respecto como la *“11 + 1 Acciones para Fortalecer la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula”*⁹. Pero donde se encontraría la inclusión de los materiales propuestos por las bibliotecas escolares y de aula al trabajo

⁹ El Programa Nacional de Lectura PNL, ha dotado de libros y materiales de lectura de la colección Libros del Rincón a las escuelas de educación básica, con el propósito de instalar y operar la biblioteca de la escuela, integrada por acervos de uso común y acervos para cada grupo, a los que ha denominado biblioteca escolar y biblioteca de aula, respectivamente. Organizar los acervos y planear las actividades de la biblioteca son condiciones indispensables para lograr su accesibilidad, por medio de acciones de mediación que favorezcan la interacción con los materiales, como: lectura en voz alta, lectura individual o en grupos, escribir y hablar a partir de los temas contenidos en ellos, elaborar reseñas, inventar historias, comprender y disfrutar textos literarios e informativos, reflexionar sobre lo que lee. Para promover que los colectivos docentes, equipos técnico pedagógicos y autoridades de las zonas escolares, impulsen procesos para el uso y aprovechamiento pedagógico de los acervos de la escuela, con base a un plan de trabajo acorde a las necesidades de la comunidad educativa y del proyecto escolar, el PNL propone la Estrategia Nacional 11+1 Acciones para Fortalecer la Biblioteca Escolar y Biblioteca de Aula, para el ciclo escolar 2008-2009, que ofrece un calendario anual de actividades dirigidas a poner en movimiento la biblioteca, lograr su accesibilidad y propiciar el desarrollo de los hábitos y capacidades lectoras de la comunidad educativa. (Ibídem, 2009, p. 20)

diario de los docentes, es con la aparición de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009) al incluirlas como un recurso necesario. La reforma propone cinco competencias para la vida, que deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos, las cuales son: Competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

Centrándonos en las competencias para el manejo de la información es en donde encontraremos las líneas de acción que fortalecen la competencia lectora ya que se relaciona con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Así, en la asignatura de español, se busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. “Las competencias lingüísticas que plantean el Plan y los Programas de estudio de español 2009, giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios” (SEP, 2009, p. 22). Esto llevaría a la implementación de los estándares para la medición de la competencia lectora, en éste contexto y con el propósito de apoyar la labor docente en el 2011, la SEP realizó un estudio para definir Indicadores de desempeño, observables y medibles de manera objetiva respecto a tres dimensiones de esta Competencia: Velocidad, Fluidez y Comprensión lectora. De ésta manera se observa que a nivel nacional, se han desarrollado acciones que apoyadas por la política gubernamental son instrumentadas en los centros de educación básica en México.

Después de realizar un análisis de la información mostrada hasta éste punto, encontramos paradójico identificar que el mayor presupuesto que la SEP ha destinando para la adquisición de materiales y programas ha sido para la formación de lectores en México, lo interesante es conocer cómo se están

asimilando en las escuelas esas propuestas y cuáles son las líneas de acción que se siguen para darles seguimiento, ya que existen escuelas donde la comprensión lectora sigue siendo un área de aprendizaje que necesita reforzamiento; afirmó que los recursos, materiales y su distribución no es el problema, sino la manera en cómo se emplean, se planea y utilizan dichos recursos, de ahí la importancia de este estudio.

CAPÍTULO 4. COMPETENCIA LECTORA Y MEDIOS ESTRATÉGICOS PARA SU FORTALECIMIENTO

En el presente capítulo se definió el área de aprendizaje que se fortaleció, por este motivo se documentó y conceptualizó el terreno pedagógico donde impactó la gestión colaborativa, que para efectos de este trabajo se concentró en la comprensión lectora de los alumnos.

4.1 ¿Cómo definimos lo que es leer?

La lectura es vista como un proceso de construcción de significados, se desarrolla desde el momento en que el individuo genera la idea de tomar un libro para poder resolver algún conflicto, sosegar una necesidad, seguir un procedimiento u obtener información. La lectura desde este punto de vista, se convierte en una actividad de construcción de ideas, marcando la interacción importante que se desarrolla en el texto y el lector, donde el lector juega un papel activo dentro de esta tarea. Es entonces como se deja de lado la concepción de que la lectura es un proceso de codificación de grafías sin construcción, donde se consideraba que el lector no contaba con ninguna información sobre lo que revisaba y mucho menos relacionar lo que se lee y se sabe.

De esta manera la lectura se maneja como una actividad que permite acceder a un conocimiento establecido socialmente. Así el leer es “una de las tantas maneras en que se puede acercar un lector a la cultura de lo escrito” (Lerner, 2001, p. 25), porque se muestran saberes, costumbres, lugares que no conocemos y que a lo mejor ni nos hemos imaginado.

El leer no es una actividad meramente pasiva, como se le considera, en la pedagogía tradicional, donde los actores: autor y lector se encontraban totalmente establecidos, ya que el autor, se convertía en un enunciatario del texto o de la información, mientras tanto el lector se convertía en un receptor pasivo de la información visual. Es así como en la pedagogía crítica se considera la acción de leer como una actividad interactiva, en la cual, las funciones del lector se modifican, convirtiéndolo en un individuo que interactúa con el texto realizando

predicciones, hipótesis y comprobaciones de lo que obtiene del texto, es así como se transfiere de un agente pasivo a otro interactivo.

Lo interesante es conocer ¿Qué se requiere para realizar estas inferencias en un texto presente y convertir a la lectura en una actividad interactiva? Es en este sentido donde entran las dos partes de la lectura, haciendo referencia a la información visual y no visual que se encuentra en los textos y que la manejan los individuos. “La lectura se compone de dos elementos indispensables, que son la información visual y la información no visual” (Smith, 1983, p. 13). Definiendo ésta última, es la que posee el lector, todo el tiempo la trae consigo, obtenida de la experiencia con otros textos u otras vivencias que se relacionan con la información que se pretende abordar en ese preciso momento, es decir es lo que el lector ya conoce y familiariza de la información.

Por otro lado la información visual, a diferencia de la no visual, es la que entra a través de nuestros ojos al cerebro, donde se imprime, haciendo el individuo uso del procesamiento de la información, donde está almacenada en las diversas zonas con las que cuenta el cerebro, a saber, la memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Es de esta manera como la información visual y no visual juegan un papel importante en la actividad de la lectura, pero hay que señalar que la información no visual es la que predomina, para que la lectura se convierta en una actividad interactiva, para realizar un proceso de asociación.

Es de esta manera como la información no visual que posea un lector, le permitirá realizar anticipaciones, hipotetizar, y comprobar aquello que se formuló antes de introducirse al texto en cuestión. De esta manera entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesitará para poder abordar y extraer lo esencial del texto, y al contrario, entre menos información no visual posea un lector, más información visual necesitará para comprender un texto. Un ejemplo de esto lo encontramos en las novelas populares y algunos artículos periodísticos pueden ser leídos con facilidad, debido a que el lector ya tiene un conocimiento previo, ocasionando que tengamos una necesidad menor de

información visual, por otra parte los materiales con lenguaje técnico o novelas con las que no estamos familiarizados o no tenemos un antecedente previo, requieren de mayor información visual.

Gracias a la relación que se establece entre lo que sabe el lector y lo que presenta el autor, se puede desarrollar una comprensión del texto. Es así como finalmente la actividad de leer sería un proceso donde interviene el lenguaje escrito, donde el lector utiliza sus conocimientos previos, sus expectativas, hipotetiza, pero también comprueba, es decir, la lectura necesariamente implica comprender el texto escrito, utilizando las herramientas mencionadas. Llegado a este punto es necesario definir bajo esta perspectiva lo que es la comprensión lectora.

4.2 ¿Qué es la comprensión lectora?

En el presente apartado se detalló un acercamiento a la definición de la comprensión lectora que al hacer mención a los párrafos arriba descritos que nos hablan de lo que es leer y aseverar que leer y comprender no son procesos distantes, encontramos definida la comprensión lectora como: “La interacción que realizamos con la información que nos presenta un texto (información visual) con la que nosotros ya poseemos (información no visual), para darle un significado a lo que pasa frente a nosotros” (Ibídem, 1983, p. 27), también la encontramos definida como: “El esfuerzo en busca de significado y este esfuerzo consiste en conectar una información dada, con algo nuevo o diferente” (Gómez,1995, p. 25). Es de esta manera como tomando en cuenta lo anterior, cuando nosotros abordamos un texto independientemente del tipo y función del texto, realizamos un proceso, de comprensión al leerlo.

Es de esta manera como la lectura es la relación del significado entre el lector y el texto y la comprensión sería la construcción del significado, procesos que se presentan de manera simultánea en la interacción con el texto. Así la comprensión lectora se convierte en una actividad constructiva de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

No omito señalar que las ideas anteriores sobre comprensión lectora no son los únicos preceptos que existen y hacen referencia a la temática, pero con el afán de seguir indagando y profundizando sobre el tema partiré de las anteriores, pero ¿qué es lo que requerimos para comprender?, al respecto me permitiré abordar algunas consideraciones, que abordaré en el siguiente punto.

4.3 ¿Qué elementos se requieren para comprender un texto?

Como había mencionado, la lectura es un proceso activo, en el cual se pone en juego la información del lector y la que presenta el texto, tendiendo como propósito encontrar un significado, será la comprensión. Haciendo referencia a la idea anterior, lectura y comprensión no pueden ser dos procesos aislados, ya que los dos se presentan de manera simultánea en el momento de la lectura, de ahí que se afirme que leer es comprender. Es importante mencionar que, durante esa asociación de significado, entre el lector y el texto, el lector siempre colocará un matiz personal a esa construcción, es decir, comprenderá utilizando algunos aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y de voluntad.

Pero ¿qué es lo que se necesita para comprender un texto? Es necesario señalar, que los requisitos no son únicos para el lector sino que también es necesario mencionar los que deben de tener los textos. Como prelude mencionaremos los conocimientos que requiere el lector.

Como primer conocimiento, debe poseer habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico y semántico.

Lo léxico se refiere a la capacidad que tiene el lector de reconocer el código que se le presenta en el momento en que se enfrentan al texto es decir el vocabulario al que se enfrenta, mientras tanto lo sintáctico se refiere a la capacidad de ordenar y descifrar las palabras que se muestran ante sus ojos para construir su significado, utilizando las reglas gramaticales establecidas. Lo semántico se refiere a la capacidad que tiene el lector, de construir un significado de las palabras que lee relacionándolas con los objetos reales o imaginarios a las que éstas refieren y las situaciones que tales palabras u oraciones describen (Ibídem, 1995, p. 28).

Es también necesario que el lector tenga un conocimiento conceptual (saberes previos) que se activa y pone en marcha cuando se enfrenta a la información incluida en un texto, obtenido por experiencia o producto de la interacción con otros textos.

En relación con el punto anterior, la comprensión lectora se desarrolla gracias a ciertas actividades que llevamos a cabo cuando nos enfrentamos al texto. Es de esta manera como efectuamos actividades de micro y macroprocesamiento que tiene que ver con la codificación y coherencia local entre las proposiciones que estructuran el texto, gracias a ese conocimiento lingüístico que poseemos.

Esto nos permite conocer las palabras descritas en los enunciados, la identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados de texto, la vinculación de las macro proposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas, es decir, la coherencia local entre las proposiciones, y finalmente, realizar inferencias-puente, necesarias para la vinculación e integración de proposiciones, que nos permitan obtener ideas centrales de lo que estamos revisando.

Otro rasgo importante con el que debe contar el lector, son las habilidades estratégicas, metacognitivas y autoregulatoras para introducirse a niveles más profundos de comprensión a aprendizaje. “La metacognición tiene que ver con la manera en que somos conscientes de nuestros procesos que nos facilitan el aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2004, p. 273), de esta manera esos procesos son autorreguladores porque los empleamos en el momento preciso que consideramos necesario, para comprender un texto, mismos que nos aseguran que el proceso de comprensión se lleve a buen término y que coadyuven a lograr la eficacia para la cual se desarrolla el acto de comprensión.

Para enfrentarnos a los textos a un nivel de análisis, es necesario que estos cumplan con ciertos requerimientos. Un primer requisito tiene que ver con el contenido temático, que no tiene que ser elevado, puesto que la terminología puede que no se familiarice con lo que el lector conoce, es decir debe estar elegido a las posibilidades cognitivas de los alumnos. El segundo requisito es

contener un nivel de dificultad adaptable, así como una extensión idónea, para que el lector no se aburra y se agote. Mientras tanto la tercer característica es que posee un formato correcto para que el lector desempeñe una lectura ágil, como lo son algunos textos que tienen señalamientos y ayudas, para que el lector conforme desarrolle su lectura encuentre coherencia y relacione (bajo la asociación de significados) la idea o ideas que el texto expresa.

Es de esta manera como la comprensión se desarrolla en medio de estas dos cuestiones importantes, por un lado considerando las características del lector y por otro lo que el texto ofrece en cuanto a su estructura y formato.

Dado que las características y propiedades del texto, pueden constituir, una guía o un obstáculo para que el lector comprenda, es necesario profundizar más sobre ello. Según Gómez Palacio (1995), es necesario conocer las características que posee cada uno de los textos, para que el lector identifique lo que comprende en el momento de desempeñar la lectura, identificando ciertos aspectos del texto, que pudieran significar una traba o un acceso a la construcción del significado. Siendo así los textos, se pueden analizar en función de: 1) su forma gráfica, 2) la relación que guardan con el sistema de la lengua, 3) su estructura, y un cuarto elemento que se refiere a 4) contenido.

En cuanto a su forma gráfica, entran los aspectos de direccionalidad y extensión, aspectos que generan un impacto en el lector. La direccionalidad se refiere a que el texto debe de estar correctamente orientado para que éste pueda ser leído, (en nuestro caso sería de izquierda a derecha), ya que no en todas las lenguas se lee hacia la misma dirección. La extensión se refiere a que debe ser la adecuada, para que el lector valore el esfuerzo que tendrá que realizar para leerlo, ya que no todos los textos tienen la misma extensión.

En cuanto a su relación con el sistema de la lengua, este rubro se refiere a como el texto con su sistema ortográfico, es decir, con el conjunto grafías o letras y reglas de puntuación, guardan relación con los sonidos del lenguaje y sus diferentes combinaciones; es decir, con los aspectos fonéticos, hablando propiamente de las diferencias y semejanzas entre los significados de palabras,

así como los significados que se les puede dar a las posposiciones (ideas) de acuerdo a los signos de puntuación. Este aspecto es importante, porque nosotros al hablar, podemos señalar, mediante la entonación, las diferencias o semejanzas entre los significados de las palabras e ideas. Mientras tanto, el lector para poder marcar esas diferencias, tiene que valerse de los signos de puntuación.

Dentro del aspecto de los signos de puntuación en un texto, es necesario señalar de igual manera los elementos de cohesión y coherencia, ya que éstos trabajan para que el texto se construya como una unidad y el lector pueda realizar inferencias anticipaciones del mismo. La coherencia y cohesión, hacen referencia a como se ordena el contenido del texto, “entendido la coherencia como los significados particulares del texto y la cohesión como el significado global del mismo” (Kaufman y Rodríguez, 1993, p. 56); el cual debe presentarse como una relación lógica entre las ideas, es decir entre las oraciones que se presentan en el texto, las cuales están conformadas por párrafos, capítulos, etc., según la organización del texto.

En lo referente a la estructura del texto, tiene que ver con la categorización que se hace del texto, es de esta manera como se pueden organizar en: descriptivos, argumentativos, narrativos y conversacionales, esta clasificación corresponde a que los textos, no se pueden clasificar únicamente de acuerdo a su función, ya que los textos se configuran de diferentes funciones del lenguaje, es decir podemos encontrar en un texto de corte informativo, pero también al mismo tiempo puede ser descriptivo, o un poema aparte de despertar sentimientos puede ser descriptivo. Por lo tanto “es conveniente, clasificar la configuración de los textos para expresar diferentes funciones en tramas textuales” (Ibídem, 1993, p. 45) que serían las diversas estructuraciones que se arman con las diversas funciones que pueden aparecer en un texto, para configurar diversos textos.

En relación con la idea anterior, encontramos que las tramas textuales que nos proponen Kaufman y Rodríguez (1993) se organizan en: narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional.

En la trama narrativa, se presentan todos aquellos textos que presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y casual. Lo que denota a esta trama es la acción, y a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan el marco en el cual ésta acción se lleva a cabo. Mientras tanto en la trama argumentativa, se encuentran todos aquellos textos que comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, opiniones, creencias o valoraciones. Su estructura se presenta en tres partes: introducción en la que se presenta el tema, o el problema o se toma una posición; un desarrollo, donde se muestra la información mediante el uso de oraciones imperativas, y finalmente las conclusiones.

La trama descriptiva engloba todos aquellos textos que presentan preferentemente, las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos más distintivos, los sustantivos y los objetivos son relevantes en este tipo de textos. Finalmente la trama conversacional, abarca los textos donde aparece el estilo directo, de una interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, ajustándose a un turno de palabra.

Por último, el contenido, se refiere a que en el texto se debe mostrar la información explícita (información visual) y permite al lector jugar con la información implícita (no visual). Esto le permite al lector identificar las señales textuales que éstas “son elementos que van del texto al lector y que el autor coloca con la intención de transmitir un elemento importante señalado en el texto, otorgándole un significado específico con el propósito de que el lector lo identifique” (Gómez, 1995, p. 41), con éstas señales el lector va a interactuar o a negociar con sus conocimientos previos para construir un significado.

Cabe señalar que la comprensión lectora también se ve influenciada por la manera en que los lectores abordan el texto, es decir, si los lectores proceden utilizando u organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de comprensión de la información relevante será idónea. Llegado a este punto corresponde ahora definir lo que es la

competencias lectoras, para conocer uno de los conceptos rectores del presente trabajo.

4.4 Las competencias lectoras

En el presente apartado se hizo referencia a la conceptualización de las competencias y las competencias lectoras, con la finalidad de realizar un acercamiento a las características que las componen, retomando que la comprensión lectora es un elemento indispensable en la competencia lectora y en el fortalecimiento del campo de formación de Lenguaje y Comunicación para la educación básica.

Las definiciones de la lectura y de la competencia lectora han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El término competencia, tiene distintas consideraciones; refiriéndonos al ámbito meramente educativo, el cual identifica aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. Así pues el término competencia, nace desde posiciones básicamente funcionales, es decir, con relación al papel que deben cumplir para que las acciones humanas sean los más eficientes posibles. De tal modo, hoy existen múltiples maneras de describir lo que se debe de entender por competencia, retomando para éste estudio las que nos hablan del ámbito laboral y educativo.

En referencia al ámbito laboral, la competencia se define como “la presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido” (Cepeda, 2005, p. 34), encontramos también que la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la considera como la capacidad efectiva para llevar acabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. También es considerada como un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro

de un grupo de situaciones, la identificación de tareas – problema y su resolución por una acción eficaz” (Zavala, 2007, p. 35), finalmente se encuentra que la competencia se considera como “la secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (...) la competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer)” (ibídem, 2007, p. 37).

Al realizar una reflexión sobre estas consideraciones encontramos que las competencias permiten realizar tareas de manera eficaz, las tareas están relacionadas con actividades específicas de una ocupación o desempeño profesional claramente definido, e implica la puesta en marcha de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.

Mientras tanto en el ámbito educativo, las competencias se encuentran definidas según Monereo (2005, p. 53) como “el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana”, esta definición es ampliada por Perrenoud (2001) al manifestar que “son aptitudes, para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (p. 35), mientras tanto para la OCDE (2005) las competencias se definen como “la combinación de habilidades, prácticas, conocimientos (incluidos los conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz” (p. 3).

Al realizar el análisis de las definiciones referidas, porque existen más, se encuentra similitudes en cuanto a los dominios que se ligan al campo del saber, del ser y del saber a hacer. Partiendo de estas definiciones y ubicándonos en el ámbito meramente educativo, concretamente en la escuela que pretende formar

para la vida, las competencias identifican “aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de toda su vida” (Zavala, 2007, p. 44). Por tanto las competencias consistirán en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera intencionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Retomando lo dicho en los párrafos arriba descritos y refiriéndonos a las competencias lectoras, éstas abarcan una amplia variedad de habilidades cognitivas como la decodificación, el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras, características lingüísticas y textuales, así como el conocimiento del mundo. Además, incluye aspectos de índole metacognitivo como la conciencia en la habilidad de usar diferentes estrategias que sean apropiadas al leer los textos. La competencia lectora no se considera una capacidad que se adquiere sólo en la infancia, durante los primeros años de escolarización, se concibe como un proceso en evolución, el cual incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo y ancho de la vida en ámbitos diversos, mediante la interacción con los compañeros, la familia y con la sociedad en la que están inmersos.

El concepto de alfabetización (*literacy*) alude a una herramienta útil para adquirir y comunicar información. Éste concepto es cercano a la noción de competencia lectora expresado en **PISA**, que se refiere a un proceso de aplicación activo, deliberado y funcional de lectura. PISA 2009 define la competencia lectora como: “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad” (INEE, 2010, p. 44). A continuación, detallaré algunos términos que hacen énfasis en dicha competencia lectora.

El término “*comprender* se refiere a la construcción de significados por parte del lector” (Ibídem, 2010, p. 45). Ésto puede ser tan básico como la simple

comprensión de las palabras, o tan complejo como la comprensión del tema implícito en una larga argumentación o narración. La palabra “*emplear* alude a la clase de lectura en la que la información y las ideas obtenidas en un texto se aplican a alguna tarea, o para reforzar o cambiar alguna creencia” (Ídem, 2010, p. 45). La mayor parte de la lectura llevada a cabo suele cumplir con esa función de uso. En todos los casos, el lector se acerca al texto con un objetivo específico.

Por su parte, “*reflexionar* hace referencia a la relación establecida por los lectores entre lo que leen y sus pensamientos o experiencias” (Ídem, 2010, p. 46). Pueden usar el texto para aclarar alguna idea personal, o para hacer juicios sobre el texto mismo utilizando referencias externas. Los lectores continuamente hacen esta clase de juicios al acercarse a un texto. El “*interés* implica la motivación por la lectura” (Ídem, 2010, p. 48). Muchas personas leen un texto sólo cuando la tarea se los exige; otras por el placer que les produce esta actividad o quizá por algún interés general. Unas solamente porque otros se lo solicitan (profesores, jefes) que implica el grado de motivación y gusto por la lectura, mientras que algunas leen por elección propia. Es decir, la gente tiene diversos intereses para acercarse a un texto en función del papel que representa la lectura en sus vidas.

El interés se compone de un conjunto de características afectivas y conductuales que incluye el placer por la lectura, el sentido de control sobre lo que se lee, la participación en el ámbito social y en las diversas prácticas de lectura. La frase *textos escritos* incluye una variedad de formatos (continuo, discontinuo) y diferentes tipos de texto (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo o de interacción). También se refiere a los medios de soporte: impresos o digitales. La definición de lectura de PISA abarca textos impresos y digitales, pues reconoce que la competencia fundamental, independientemente del medio, implica construir significado al lenguaje verbal en su forma gráfica. La frase completa... *con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal* abarca la gama de situaciones en la cual la competencia lectora

interviene (ámbitos público o privado, en lo académico o laboral, en la formación permanente y en la participación activa en la sociedad).

Expresa la idea de que la competencia lectora permite el logro de las aspiraciones personales de diferente naturaleza desde las elementales, las profesionales, hasta las de participación en la sociedad. Además, la competencia en lectura permite el progreso intelectual y personal no sólo en el ámbito escolar, sino más allá de la educación formal. “*Participar en la sociedad* alude a que la capacidad lectora permite al individuo contribuir a la sociedad” (Ibídem, 2010, p. 48), al involucrarse de manera activa con su entorno social inmediato o más amplio. La participación se puede dar en los diferentes terrenos de la vida en sociedad, ya sea en lo económico, social, político y cultural.

La competencia lectora se organiza en tres dimensiones: los *textos* o materiales que se leen, los *aspectos*, es decir, los procesos cognitivos que están determinados por la forma como los lectores se relacionan con los *textos*, y las *situaciones* que incluyen una variedad de contextos y propósitos de lectura. El cuadro 3.1 resume las dimensiones de esta competencia.

Cuadro 3.1 Dimensiones de la competencia lectora

Textos: ¿Qué tipo de textos leen los estudiantes?	Medio de soporte: ¿En qué medio se presenta el texto?	<ul style="list-style-type: none"> • Impreso • Digital
	Ambiente: ¿Se pueden modificar los textos digitales?	<ul style="list-style-type: none"> • De autor (el lector es receptivo) • Basado en el mensaje (el lector puede cambiar el texto)
	Formato de texto: ¿Cómo se presenta el texto?	<ul style="list-style-type: none"> • Continuo • No continuo • Mixto • Múltiple
	Tipo de texto: ¿Cuál es la estructura retórica del texto?	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptivo • Narrativo • Expositivo • Argumentativo • Instructivo • De interacción
Aspectos: ¿Para qué y de qué forma se aproxima el lector al texto?	Acceder y recuperar	Ingresar al texto en donde se encuentra la información y obtenerla.
	Integrar e interpretar lo que se lee.	Comprender las relaciones internas del texto y darles sentido.
	Reflexionar y evaluar	Tomar el texto como base y relacionarlo con la experiencia propia para emitir un juicio.
Situaciones: ¿Cuál es la intención del texto desde el punto de vista del autor?	Personal	Interés del individuo.
	Pública	Interés social.
	Educativa	Propósitos de enseñanza.
	Laboral o profesional	Mundo del trabajo.

FUENTE: OCDE, consultada en: <http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2009/05/INEE-200905288-pisa2009-07.pdf>

La primera dimensión de la competencia lectora son los *textos*. Éstos cubren la variedad de materiales de lectura y PISA los clasifica en cuatro categorías: medio de soporte, ambiente, formato y tipo de texto.

Formato se refiere a la forma textual en la que se presentan los materiales. En PISA 2009 se mantiene la distinción entre textos continuos y discontinuos; sin embargo, se agregan dos categorías más que resultan de diversas combinaciones, los textos mixtos y múltiples. La clasificación es la siguiente:

Los textos continuos se integran generalmente por oraciones que a su vez se organizan en párrafos, los cuales pueden incluirse en estructuras más amplias, tales como secciones, capítulos o libros. Ejemplos de este tipo de textos son: reportajes de periódicos, ensayos, novelas, cuentos, revistas y cartas. Los discontinuos están organizados en forma de listas sencillas o combinadas. Los ejemplos característicos son tablas, gráficas, esquemas, anuncios, horarios, catálogos, formatos o índices de contenido. Los mixtos son una combinación entre el formato continuo y el discontinuo, por ejemplo, una gráfica o una

tabla con su respectiva explicación en prosa. Estos textos aparecen frecuentemente en revistas, en libros de consulta o en informes. Los múltiples son una colección de textos creados originalmente de forma independiente, pero que se decide reunirlos para algún propósito específico. Pueden integrarse por formatos continuo y discontinuo, o mantener un solo tipo (Galve, 2007, p. 67).

Ejemplos son los textos utilizados para fines de evaluación o para publicidad.

En lo referente al *Tipo de texto*. Alude al principal propósito discursivo o retórico de los materiales de lectura: descripción, narración, exposición, argumentación e interacción, los cuales se explican continuación:

La descripción se refiere a las propiedades de los objetos situados en el espacio y responde habitualmente a la pregunta ¿qué? Algunos materiales descriptivos son guías turísticas, catálogos, mapas, horarios o manuales. La narración hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el tiempo y responde, con frecuencia, a las preguntas ¿cuándo? o ¿en qué orden? Algunos materiales narrativos son novelas, cuentos, biografías, historietas o reportajes. La exposición presenta la información como un conjunto de conceptos o constructos mentales, así como su explicación e interrelación (INEE, 2010, p. 49).

A menudo responde a la pregunta ¿cómo? Algunos materiales expositivos son ensayos, esquemas, gráficas, mapas conceptuales, mientras tanto la argumentación:

Alude a las relaciones entre conceptos o proposiciones. Contesta a la pregunta ¿por qué? Algunos ejemplos son cartas para persuadir al lector, ensayos con ese mismo propósito o anuncios en forma de carteles. La *instrucción* proporciona indicaciones o instrucciones sobre qué hacer. Incluye procedimientos, normas, reglas o estatutos. Ejemplos de ello son recetas, diagramas de procedimiento, guías de operación. La *interacción* se refiere a un texto en el cual se intercambia información con el lector. Ejemplos de este tipo son cartas personales para compartir las noticias familiares o simplemente mantener la comunicación, encuestas, cuestionarios o entrevistas (INEE, 2010, p. 69).

Es de esta manera como se definen los diferentes componentes de la competencia lectora, pero ¿Qué se pretende fortalecer con la ejecución de ciertas estrategias de fortalecimiento de la competencia lectora?, ¿Cuál es el enfoque que se utiliza para su reforzamiento?, en los párrafos siguientes, se establecieron algunas reflexiones al respecto, en virtud de que no se puede dejar de lado los campos formativos que marcan el desarrollo gradual de los aprendizajes de los alumnos y el impacto que estos reciben al ser fortalecida la comprensión lectora.

Al respecto encontramos que con la ejecución de una serie de estrategias para el desarrollo de la competencia lectora, se buscó fortalecer uno de los campos de formación propuestos para. La educación básica, a saber el campo de Lenguaje y comunicación, hay que recordar que “los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso” (SEP, 2010, p. 47). Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

Lo anterior manifiesta que a pesar de que el propósito fue establecer un fortalecimiento en el campo formativo de lenguaje y comunicación, las acciones que se llevaron a cabo no se limitaron a ese hecho, puesto que las competencias lectoras inciden en el resto de los campos formativos propuestos para la educación básica.

Por otro lado el campo formativo de lenguaje y comunicación “busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos” (Ibídem, 2010, p. 48); es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. Lo anterior se logra considerando a la lectura como una herramienta para el aprendizaje permanente, donde se privilegie

la lectura para la comprensión convirtiéndose necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información.

En relación al párrafo anterior, si se considera a la comprensión lectora como una herramienta para el aprendizaje permanente, es necesario que el profesional de la educación básica, establezca los escenarios propicios para el desarrollo de la competencia lectora y el aprendizaje de la lengua, empleado el enfoque que se establece en la asignatura de español el cual plantea que:

El aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales (Ibídem, 2010, p. 50).

De este modo el Profesional de la educación debe de implementar las situaciones de interacción, ya sean orales, escritas, de producción o interpretación para aproximar a los alumnos al fortalecimiento y el aprendizaje de las competencias lectoras, busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.

Estas situaciones de interacción de la práctica social del lenguaje, se realizaron a través de la implementación de estrategias de comprensión lectora, mismas que se abordan en el siguiente apartado.

4.5 Estrategias de competencia lectora

Para abordar este apartado fue necesario que definamos primero lo que es una estrategia. César Coll, la define como un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a una meta. La estrategia como un conjunto de

acciones intencionadas, nos permitirá alcanzar nuestros objetivos que en éste sentido son los de crear un significado de lo que leemos.

Pero las mismas estrategias o el conjunto de éstas tienen una utilidad mayor para quien las aplica como medio de autorregulación de la comprensión lectora (en términos de metacognición) ya que, al regular la actividad de las personas, facilita que en medida de su aplicación, seleccionen, valoren o abandonen las acciones que les permitan llegar a conseguir lo que se proponen. Dentro de las estrategias, entra lo cognitivo y lo metacognitivo, “lo cognitivo con relación a que permite organizar nuestros saberes y habilidades aplicadas a un conjunto de acciones; lo metacognitivo tiene que ver con la conciencia de nuestro propio conocimiento, de pensar en nuestra actuación y de planificarla” (Solé, 2000, p. 57). Estos dos componentes servirán entonces como nuestro regulador de la actividad inteligente y del accionar de las estrategias.

De esta manera encontramos que las estrategias de comprensión lectora van encaminadas a objetivos a cumplir, ya que al utilizarlas planificamos las acciones que se desencadenen el cumplimiento de nuestros objetivos, no a simples tareas concretas que ejecutar, ya que en su aplicación no pueden ser tratadas como habilidades específicas, sino como herramientas que nos permitirán llegar a la consolidación de un objetivo o propósito.

Estas estrategias de competencia lectora están presentes durante todo el proceso de lectura, así se pueden aplicar: Antes, durante y después de la lectura. Esto con el objetivo de mantener un control de la ejecución de las mismas y asegurar su aparición en el proceso de lectura. Por lo tanto, las estrategias que se ejecutan antes de la lectura tienen que ver con la pertinencia de mencionar los objetivos de la lectura, activar los saberes previos. Mientras tanto las que se aplican durante el proceso de lectura permiten comprobar y revisar la propia comprensión, y tomar decisiones adecuadas ante la presencia de problemas para comprender. De ésta manera las que se llevan a cabo después de la lectura, van dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que

mediante la lectura se ha obtenido. En los siguientes apartados, trataré de explicar a que se refiere cada una.

4.5.1 Estrategias anteriores a la lectura

Dentro de las estrategias que se utilizan antes de la lectura. Dentro de estas estrategias se encuentran en un primer momento, la presentación o elaboración de objetivos de la lectura. “Es indispensable que se planteen los objetivos de la lectura. Estos objetivos permiten responder a la pregunta ¿para qué voy a leer?” (Ibídem, 2000, p. 64). Esta cuestión como algunas otras, son trascendentales, para observar cómo se sitúa el lector ante la lectura y percatarnos como cumple con una tarea específica para la cual se adentra a un texto.

Es de esta manera como los objetivos se deben de presentar de manera variada. Puede adentrarse a un texto para “obtener información precisa, para leer o seguir instrucciones, resolver un problema, para aprender, para revisar un escrito propio, para comunicar algo a los demás, para practicar la lectura en voz alta o simplemente por placer” (Ibídem, 2000, p. 80). El hecho de leer para obtener información implica llevar a cabo una tarea de búsqueda y selección de la información, la cual está dirigida conforme a lo que el lector busca. Por otro lado la lectura que persigue como objetivo el aprendizaje (que en la mayoría de los objetivos, para realizar la lectura se encuentra implícito el aprendizaje) consiste en ampliar de alguna manera los conocimientos que ya tenemos, a partir de algún texto determinado.

La estrategia de predicción, consiste en generar en el alumno una hipótesis sobre lo que tratará el texto. Es aquí donde entran en juego los saberes previos de los alumnos. La activación de esta estrategia, se puede realizar planteando interrogantes como: ¿Qué esperamos encontrar en el texto? ¿De qué se imaginan que tratará el texto? Para que al interactuar con el texto, realice una comparación sobre lo que él quería encontrar. Esta estrategia no se limita únicamente al inicio de la lectura, ya que se puede utilizar en la misma y como es natural después de la lectura.

4.5.2 Estrategias durante la lectura

La lectura en su realización, requiere de un trabajo y un esfuerzo, el cual se orienta o se hace sentir en el momento en que ésta tiene lugar, es decir durante el proceso de lectura. Como ya había manejado en líneas anteriores, la lectura es un proceso interno y el uso de estrategias para su comprensión también lo es, de tal manera que “el lector tiene la tarea de hacerse reflexivo de sus propios procesos que le ayudan a comprender el texto., es decir ser consciente de su metacompreensión” (Ibídem, 2000, p. 103). Es en este sentido que las estrategias que se utilizan durante la lectura tienen esa característica, la cual reside en que son más internas y el individuo las utiliza según sus necesidades y objetivos de comprensión ya que son las que desencadenan la construcción de significado posteriormente. De ésta forma se convierten en auxiliares atorreguladoras y de supervisión del proceso de comprensión lectora, llevándose a cabo durante éste.

Dentro de las estrategias que se ponen en marcha antes de la lectura y que guardan relación con las estrategias de pre-lectura, se encuentran: la formulación de predicciones sobre lo que se está leyendo, plantearse preguntas sobre lo que ocurrirá después en los hechos que proceden a la lectura y aclarar dudas sobre el texto. El planteamiento de preguntas sobre lo leído y aclarar dudas, se llevan a cabo en el proceso de la lectura, es decir, cuando el alumno pregunta por qué se enuncia tal cosa en el texto o en el momento en que éste último reflexiona sobre el contenido de un párrafo. Pero ¿cómo se genera esto? Una estrategia es *la lectura compartida*, que no es otra cosa que un medio, el cual dispone el profesor para que los alumnos observen cómo de emplean algunas estrategias durante la lectura. En esta lectura compartida, los alumnos y el maestro organizan la situación de la lectura. En este ejercicio los alumnos van identificando las ideas centrales del texto, para poder construir un significado coherente sobre el texto. Es decir, llevan a cabo operaciones cognitivas como, jerarquizar las ideas centrales de los textos, mediante un proceso de búsqueda y selección de la información.

Posteriormente se puede redactar un resumen, utilizando las ideas principales o redactar un texto propio, (estrategias que se utilizan después de la

lectura). Por otro lado las estrategias como el subrayado y anotar comentarios mientras se lee, son elementos autorreguladores, que el lector ha desarrollado por su propia experiencia, para generar un significado a lo que se está leyendo. En la medida en que los alumnos, se apropien de algunas estrategias autorreguladoras, comenzarán a emplearlas en la lectura que realicen de manera individual.

Es de esta manera como las estrategias de comprensión lectora, durante la lectura, funcionan como reguladores de la comprensión, pero que tienen que ser fortalecidas paulatinamente, y utilizadas conforme a las necesidades del lector, es necesario mencionar que todas las estrategias hasta ahora mencionadas, no son un cúmulo de pasos a seguir, sino herramientas que permiten cubrir un objetivo, uno de los principales es construir el significado de lo que se lee, de ahí que se considere que el alumno en el momento en que sea capaz de regular su comprensión (metacompreensión), sabrá elegir la estrategia que necesite durante la lectura. Llegado a este punto, abordaré las estrategias de comprensión lectora, mismas que se utilizan en la presente propuesta.

4.5.3 Estrategias después de la lectura

Las estrategias que tienen lugar después de la lectura poseen concordancia con las estrategias que se desarrollan a lo largo de todo el proceso de lectura, se inician y complementan con las que se activan antes del proceso y durante éste. Dentro de las estrategias que se implementan después de la lectura, se encuentran la *idea principal*, la cual puede ser implementada antes, durante y después de la lectura. La idea principal, tiene como su nombre lo menciona, una actividad principal, en todo el proceso de comprensión lectora, ya que ésta se convierte en el eje rector del cual se desprenden otras estrategias que se pueden implementar a lo largo de todo el proceso de la lectura.

Para colocar el uso de la idea principal como una estrategia, es necesario que se defina primeramente lo que es. La idea principal como la define Aullus, es: “el enunciado que indica al lector lo más importante de un párrafo y que el autor presenta para explicar un tema” (Mark, 1990, p. 120). La idea principal, a veces se encuentra explícita en un párrafo, que en ocasiones hay que generarla, y es

precisamente este punto donde los alumnos les cuesta mucho trabajo generarla, aportándole significados variados.

Es en éste aspecto donde se muestra confuso el trabajar con la idea principal, como mencionan, Cunningham y More, en su artículo “El confuso mundo de la idea principal” (1990, p. 28), manifiestan que al momento de colocarle un significado a una idea, estos pueden ser muy variados, y no necesariamente estar equivocados, ya que cada uno de los significados que se le puedan atribuir, proporciona información sobre el texto, y por lo tanto es defendible la legitimidad de diversas ideas principales.

Pero, qué se necesita para generar una idea principal. Se requieren dos tipos de conocimientos complejos, para otorgar significado e interpretar lo que el autor señala como importante. Estas dos formas de conocimientos son: el conocimiento declarativo: saber que implica una habilidad o una estrategia; y el otro, tiene que ver, con el procedimiento, es decir, saber cómo hacer uso de una habilidad o estrategia.

Además, del conocimiento declarativo que debe poseer un lector, para construir una idea principal, es necesario, que conozca lo que es el tema y un enunciado explícito o implícito de la idea principal. El tema se define como: la palabra o el conjunto de palabras que indican al lector cuál es el sujeto del discurso. Mientras tanto un enunciado explícito, el que indica la información más relevante de un párrafo, y que el autor la ha colocado para que nosotros comprendamos el texto. Cuando ésta no aparece en el párrafo, es necesario crearla, convirtiéndose en una oración implícita. Es de esta manera como primeramente se le debe de demostrar al alumno cómo identificar el tema, para posteriormente, identificar las ideas principales.

Con respeto al conocimiento del procedimiento, es necesario, que el alumno conozca algunas reglas para construir ideas principales, tales como: la categorización y clasificación, concepto superordinario, y elaboración de enunciado. Es decir la categorización tiene que ver con la eliminación de información trivial. La categorización y el concepto superordinario, tiene que ver

con sustituir una lista de palabras y englobarla en una sola, por ejemplo: margaritas, tulipanes y rosas, sustituirlo por flores. El siguiente paso sería desarrollar una frase temática y si está en el texto, sólo identificarla.

Ya que se obtuvieron las ideas principales, ahora es necesario que se dé una utilidad a las ideas, para que colaboren en nuestro proceso de comprensión lectora. Es en este momento donde se incluye el resumen y los organizadores gráficos. El resumen permite a los alumnos jerarquizar información de lo que ellos consideran importante. Es decir “el resumen funciona para construir un conocimiento, a partir de la interacción al texto, haciendo uso de conocimientos previos, que son producto de la atribución del significado elaborado por el mismo” (Solé, 2000, p. 126). En cuanto a los organizadores gráficos éstos son una herramienta que apoya el proceso de comprensión lectora. Es aquí donde:

El lector organiza sus conceptos y organiza la información, así como mostrar la relación que existe entre ellos. El organizador gráfico como un medio que ayuda a construir el significado de un texto, trabaja como categorizador de las ideas que el lector ha calificado como importantes y no relevantes, para organizarlas en un esquema que le permita explicarse de manera global en el texto y contemplarlo como un todo donde el entramado de ideas es palpable para el sujeto que lee el organizador gráfico” (Bauman, 1990, p. 208).

De esta manera el organizador gráfico facilita el proceso de construcción de significado sobre lo que se lee, a partir del propósito establecido y las expectativas del lector.

Finalmente, el tipo de estrategias que se aplican después de la lectura: representaciones teatrales, historietas, cartas a un editor, debates, exposiciones, construcción de textos propios, son usadas porque a través de éstas se puede comprobar lo comprendido, es decir el lector para instrumentar cada una de las actividades, tuvo que construir un significado de lo que leyó, para poder adecuarlo a cada una de las exigencias presentes, tales como una exposición, una escenificación o un debate, tomando una postura para ser defendida, siendo ésta última construida, por medio de sus intereses, lo que sabía sobre el texto, sus hipótesis y lo que presentó el texto.

Es de ésta manera como se detallan las estrategias a utilizar en el proyecto que propongo, para el desarrollo de la presente investigación, entendiendo que no son un cúmulo de pasos a seguir, antes, durante y después de la lectura, sino un conjunto de acciones que el individuo puede realizar para acercarse a la construcción de lo que lee.

Por lo tanto su evaluación no es a través de preguntas o exámenes establecidos, la evaluación se desarrollará utilizando los componentes de la lengua y de una manera formativa y sumativa, donde los alumnos sean capaces de identificar y corregir sus errores, propiciándole un papel activo en dicho proceso.

4.6 La evaluación de la competencia lectora

En este apartado hago referencia a los aspectos que comprenden los procesos o estrategias cognitivas que los lectores emplean frente a los textos y que están incluidos en las tareas requeridas en los reactivos de la prueba PISA. Al respecto los estudiantes deben demostrar su dominio en: Acceder y recuperar; Integrar e interpretar y Reflexionar y evaluar. Estos procesos son la base de las subescalas en las que se reportan los desempeños en PISA.

Acceder y recuperar, “implica habilidades asociadas a buscar, seleccionar y reunir información” (INEE, 2010, p. 52). En algunas ocasiones los lectores buscan una información específica en un texto, por ejemplo, el nombre del autor, el horario de las películas, el teléfono de una empresa, etcétera. También pueden necesitar localizar un dato o un hecho que confirme o rectifique la afirmación realizada por alguna persona. Para lograr su cometido, los lectores acceden a un espacio de información (por ejemplo la página de un libro, una tabla o una lista) en donde se ubican los datos que necesitan. Recorren ese espacio en búsqueda de la información requerida hasta encontrarla, la seleccionan y finalmente la obtienen.

Con el término acceder describe, precisamente, este “proceso de ingresar a ese espacio en donde se localiza la información y con recuperar al de seleccionar la información necesaria y obtenerla” (Ibídem, 2010, p. 52).

Integrar e interpretar, “refiere el procesamiento de lo que se lee para darle un sentido propio. Integrar requiere que el lector comprenda la relación entre diferentes partes, así como demostrar y entender la coherencia de un texto” (Ibídem, 2010, p. 54); es decir, cuando se integra se reconoce esta coherencia tanto en lo particular como en lo general.

Un estudiante deberá distinguir, por ejemplo, cuál es la relación que se establece entre dos oraciones, entre varios párrafos o entre distintos textos. En cada caso, este proceso implica relacionar varias piezas de información para darle sentido, y así saber si estas informaciones son iguales o diferentes, si son comparables o si guardan una relación de causa-efecto.

Interpretar hace referencia al “proceso de darle sentido a algo que no está completamente determinado. Cuando se interpreta, un lector identifica las suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo el texto” (Ibídem, 2010, p. 56). Por ejemplo, se puede solicitar al lector infiera la relación establecida entre dos partes del texto, distinga las ideas principales de las secundarias, o que encuentre un caso específico de algo descrito de forma general.

Reflexionar y evaluar, “implica aprovechar el conocimiento, las ideas o valores que están más allá del texto con el propósito de relacionar la información dada dentro de éste con los propios marcos de referencia del lector” (Ibídem, 2010, p. 58), ya sea conceptual o basado en su experiencia. En la reflexión se busca que los lectores utilicen su propio conocimiento y experiencia para comparar, contrastar o formular hipótesis. En la evaluación deben realizar un juicio acerca del texto, empleando referencias como la experiencia personal o el conocimiento formal.

Otro factor para tomar en cuenta es “la situación, la cual se refiere a la clasificación del texto según los contextos y usos para los que un autor lo creó.

Los textos se clasifican a partir de su propósito y del público al cual se dirigen” (Ídem, 2010, p. 58).

Para lograr una mayor diversidad de contenidos en las pruebas, “en PISA se definieron las siguientes situaciones” (Ibídem, 2010, p. 62):

- Personal. Se relaciona con los textos que fueron elaborados para satisfacer los propios intereses del individuo, tanto prácticos como intelectuales. Algunos ejemplos son las cartas personales, las lecturas de ficción, las biografías y los materiales pensados para satisfacer alguna curiosidad dentro del tiempo de ocio o de actividades recreativas.
- Pública. Corresponde a los textos relacionados con actividades e intereses sociales: documentos oficiales o información sobre acontecimientos públicos. En general, estos textos no se dirigen a alguien en particular, sino a un público amplio; es decir, implican un contacto más o menos anónimo con otros, como las noticias, los foros públicos, etcétera.
- Educativa. Se refiere a los textos diseñados con propósitos de enseñanza. Un ejemplo es el libro escolar. En esta situación, los textos son elegidos por un profesor y no por el lector.
- Laboral. Alude a los textos dirigidos al mundo del trabajo. Con frecuencia implican el cumplimiento de una tarea inmediata. Puede ser un material que ayude a buscar un empleo en una sección de anuncios clasificados donde se ofrece alguna vacante.

Los anteriores son estándares internacionales, que se utilizan para realizar las comparaciones correspondientes con los alumnos según el grado establecido. En la investigación, se tomaron las cuatro líneas propuestas sobre cómo se acerca el lector a los textos, ya que es en estos momentos donde los alumnos llevan cabo procesos cognitivos para construir la comprensión de los textos y demuestran entendimiento.

En el siguiente capítulo realizaré una descripción de la situación en la que se encuentra el objeto de estudio en cuestión, con el objetivo de conocer algunas de los trabajos realizados hasta el momento así como los alcances que los mismos han tenido, retomando algunas de sus aportaciones en el presente trabajo.

CAPÍTULO 5.- CONDICIONES Y PROCEDIMIENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA

En el capítulo anterior hice referencia al contexto en el cual se han desarrollado diferentes estrategias de acción para el fortalecimiento de las competencias lectoras, pero ¿Qué se está realizando en las escuelas? En éste sentido y en un intento para dar una explicación sobre las dificultades que presentan los alumnos para entender los textos escritos, me apoyé en una serie de técnicas e instrumentos que se centraron en la comprensión lectora y las prácticas que realizan los docentes para su fortalecimiento en aula. En virtud de lo anterior, se empleó una metodología mixta, implementada desde el momento de la aplicación del diagnóstico, los resultados y su análisis, que me permitiera plantear el problema, situarlo en un contexto y proponer una estrategia para proponer la transformación de la situación encontrada en el diagnóstico descrito en líneas próximas. De esta manera el capítulo está articulado en tres partes, la primera parte, describe el contexto y el diagnóstico aplicado, en la segunda parte encontraremos la estrategia y el proceso que se siguió para la transformación de la realidad imperante y finalmente encontraremos las ventajas y limitaciones de dicho trabajo.

5.1 Contexto problematizador

En éste punto, realicé una descripción sobre las características del contexto social donde se desarrolló la presente investigación. Para lo cual me di a la tarea de recuperar las dimensiones propuestas por Cecilia Fierro, que nos indican las características de la práctica docente, apoyadas en la observación, como parte del diagnóstico inicial sobre la Institución y que me permitió tener una visión global de los procesos organizacionales y técnico pedagógicos de la institución.

El actuar humano se realiza dentro de una realidad histórica, política y social, en ella interactúan sujetos que marcan el rumbo de las acciones y las

dinámicas que se siguen en el entorno para desempeñarse de manera óptima, reflejando el entendimiento de su realidad inmediata. Debido a lo anterior es necesario que el sujeto que intenta describir e interpretar lo que sucede en sociedad, estructure de alguna manera la realidad en la que está inmerso él y los sujetos con los que interactúa; para comprender sus acciones y el entendimiento que tienen de estas. De esta manera la práctica docente se desarrolla dentro de un marco donde intervienen factores, sociales, políticos, históricos y económicos que deben ser considerados para realizar un análisis reflexivo de la misma.

Desde la perspectiva del enfoque socioeducativo, es necesario reflexionar y construir supuestos que nos permitan realizar una aproximación de la realidad a la que nos enfrentamos. No hay que olvidar que no solo la escuela es el único ambiente donde se presenta una realidad para el individuo, existen diversos espacios donde el individuo interactúa, de ahí que la realidad debe contemplarse desde un enfoque holístico, es entonces como para el análisis del entorno donde estamos inmersos hay que considerar aprendizajes esperados, lo que en sociedad se aprende para interactuar en ella y por ende transformarla, además de incluir los saberes de la educación formal, (la escuela) la no formal (los medios para desarrollo en sociedad) y la informal (la ofrece el contexto) que construyen en el individuo; un aprendizaje que sea utilizable en sociedad y por ende transformador de la misma.

Por esta razón es necesario identificar las necesidades del entorno y la actuación de sus individuos, quienes construyen los diferentes ambientes en los que se desarrolla la labor educativa dentro y fuera de la institución aunque en este último ambiente, la familia es la encargada de dicha tarea.

El presente trabajo de indagación se situó en la Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio Turno vespertino. Está inmersa en el sector escolar No.5 perteneciente a la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, ubicada en la av. Francisco I. Madero No. 3 en la Col. Santa Martha Acatitla, en la Delegación Iztapalapa, es una escuela de organización completa. Está compuesta por dos grupos de cada grado educativo, excepto el primer grado que cuenta únicamente

con uno. La plantilla que conforma el personal de la escuela está formada por un Directivo, un Secretario y once Profesores frente a grupo, un docente de Educación Física, y dos trabajadores de Asistente y Servicio al Plantel.

En esta escuela se fomenta la participación social, invitando a los padres de familia a la celebración de eventos pedagógicos, fechas cívicas importantes así como muestras pedagógicas que con ayuda de ellos son montadas para su exhibición. Actualmente maneja una plantilla de 248 alumnos, estos provienen de colonias aledañas como son: Santa Martha Acatitla y San Sebastián, a continuación se describen las características socioeconómicas de la población.

5.1.2 Características socioeconómicas de la población

Una forma de entender el actuar de la sociedad es situarla dentro de un contexto socio económico y político, ya que es a través de la construcción de signos sociales que los individuos interactúan y desarrollan pautas para desempeñarse en ella, dichos signos marcan la vida en sociedad y sus interacciones. Para identificar las características socioeconómicas de la población referida se tomaron muestras representativas de los alumnos de cada salón, al analizar aspectos como: “Acceso a los servicios básicos en la vivienda, Calidad y espacios de la vivienda, total de gasto asignado a los insumos personales y manutención, así como los accesos a servicios de salud y diversión” (CONEVAL, 2009), con los niveles de estratificación social empleados: clase alta, media baja, pobre y pobreza extrema.

Al respecto se observó que la mayoría de los alumnos que asisten al plantel forman parte de familias de clase media baja; la tutela está bajo la responsabilidad de los padres que casi siempre tienen que trabajar todo el día, y en consecuencia el papel queda en manos de los abuelos que son los que acuden con regularidad a las juntas o a alguna actividad que organice la escuela, esto se puede constatar al haberse tomado una muestra aleatoria de cuatro alumnos por grado apoyada de igual manera por la base de datos que emplea la escuela en

cuanto a inscripciones y cédula de emergencia escolar, para definir el entorno económico y social de la población que asiste a la escuela.

5.1.3 Zona que rodea la Escuela

La zona que rodea a la Escuela, es una zona urbana ya que cuenta con todos los servicios, luz, agua, teléfono y drenaje. De frente a ella podemos encontrar una iglesia que lleva como nombre Santa Martha, y un panteón cívico perteneciente a la Delegación Iztapalapa. La escuela se encuentra conectada con las Avenidas, I. Zaragoza, Ermita Iztapalapa y Eje 6 Oriente.

5.1.4 Contexto socioeducativo

Por otro lado, mientras el docente desempeña su labor, este debe conocer la micropolítica de la escuela donde está desarrollando su práctica. Es de esta manera como el docente entra en un espacio de interacción social donde se dialoga, se apropia de los modos y las formas de actuación que existen en la escuela, es decir “el docente realiza una construcción cultural de su labor” (Fierro, 2000, p. 33), por esta razón es indispensable analizar las formas de interpretar el quehacer educativo de cada uno de los miembros de la escuela.

Después de observar y analizar las interacciones dentro del plantel, pude observar que en la escuela los docentes manejamos un patrón de conducta basado en el respeto, en primera instancia a la figura de cada persona que labora en ese centro de trabajo, en segundo plano, respeto a la labor profesional que desarrolla cada docente.

Pero esto no impide que manifestemos nulo trabajo colaborativo, en este sentido hay que recordar que “el trabajo colaborativo entre todos los partícipes que laboran en una escuela, coadyuva a la consolidación de aspectos sólidos que permitan mejorar la calidad de la educación”¹⁰, los docentes no somos capaces

¹⁰ En lo referente al trabajo colaborativo es necesario que se mencione que en los planes y programas de educación básica 2009, está referido como un medio para alcanzar las metas que se pretenden en cuando a la consolidación de aprendizajes esperados, donde los docentes deben de trabajar de manera colegiada o con ayuda de alguien más para resolver problemas propios de su hacer.

de compartir el conocimiento que poseemos por diversos factores, uno de ellos es atribuible a la formación que se tiene y la cosmovisión que cada docente tiene acerca de su trabajo hacia los demás, es decir delimitar el espacio de su actuación una situación a puerta cerrada, a pesar de que esté marcado como uno de los patrones a seguir en la RIEB.

La mayoría de los maestros que conforman la plantilla escolar de la escuela primaria en cuestión son docentes que tiene como máximo grado de preparación la Normal Básica, así como solo tres profesores contamos con la Lic. En educación Básica. La escuela como organización está estructurada bajo comisiones perfectamente limitadas. Es de esta manera como los docentes, independientemente de su labor frente al aula, tienen que desarrollar funciones que son necesarias para el buen funcionamiento de la escuela, refiriéndome a funciones de operatividad como son la cooperativa escolar, las guardias, etc.

La función de los maestros dentro del plantel, es la de impartir clases, pero no se limita solo a la impartición de clases, sino a un cúmulo de relaciones que se atienden ante la actuación de dicha actividad, es así como los docentes de esta escuela realizamos vigilancia, estamos al pendiente de la cooperativa, organizamos eventos sociales, eventos cívicos, enfrentamos problemas de conducta, se llegan acuerdos con los padres, es decir, atendemos diversidad de problemáticas que surgen de la interacción propia de la labor, es aquí cuando hay que entender que la práctica docente no es solo la aplicación de planes en el aula, como sería visto desde la cosmovisión del docente como “técnico aplicador”, condición que ha alimentado la federación.

Es entonces como la función se fragmenta y se diversifica en cada uno de los rubros que es necesario atender cuando se pone en activo la práctica docente, entendida como “una relación de diferentes factores que median el hacer” y que al mismo tiempo describen y sustentan nuestra práctica educativa.

Al haber realizado desde un enfoque socioeducativo un análisis de la situación en cuanto a, si la institución contribuye a solucionar en alguna medida las necesidades del entorno, la escuela Prim. Dr. Manuel Gamio no cuenta con un

proyecto de institución que les permita reconocer en un primer momento las necesidades del contexto inmediato y en un segundo plano construir ambientes de aprendizaje idóneos que propicien el desarrollo en competencias a los alumnos. Así de puedo afirmar que la inclusión de los diferentes ambientes de aprendizaje se encuentran nulos.

Por otro lado para entender el sentido y el papel que desempeñamos frente a un nuevo currículo, es necesario entender las raíces de donde éste surge, asimilando de alguna manera el momento histórico, político, económico y social en el que se propone, pero para comprender cómo el docente desarrolla su tarea es necesario conocer la realidad mundial en la que estamos inmersos.

Es bien cierto que estamos inmersos en un mundo donde la forma de concebir a la educación ha cambiado y, por ende, la tarea del docente también sufre cambios, es en ese sentido donde, los principales actores de la escena educativa tenemos que entender dicha transición y trasladarnos de lo que antes se denominaba como “sociedades de información” a lo que actualmente conocemos como “sociedades de conocimiento”.

El primero basado en la idea de que “eran necesarios inmensos sacrificios para alcanzar el crecimiento como Nación al cabo de largo tiempo y a costa de desigualdades muy considerables, e incluso de un profundo autoritarismo e inundación de conocimientos” (UNESCO, 2005, p. 20), esto se contrapone con el nuevo modelo que busca sustituir esas prácticas, basado en el conocimiento, la ayuda mutua y los servicios públicos, al cual yo agregaría también el uso de las TIC´S. Por esta razón se convierte en un factor determinante el que el docente conozca las tendencias mundiales, sobre las cuales se toman decisiones importantes sobre el tipo de ciudadano que se quiere formar y el papel que se desempeña para lograr tal objetivo.

5.1.5 Dimensión Institucional

La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido “el quehacer del maestro se convierte en una tarea colectivamente construida y mediada por el espacio de la escuela, lugar donde el docente desarrolla su labor” (Fierro, 2000, p. 30). Es en esta donde el maestro forma los saberes, modos, formas, costumbres y reglas implícitas del trabajo escolar, para construir desde su cosmovisión su cultura magisterial, ya que al entrar en contacto con esos factores el docente se va apropiando de las funciones implícitas que muestra el contexto en cuanto a su desempeño.

La escuela es una institución de turno vespertino donde, existen grupos de referencia, bien cimentados, conformados por los profesores que tienen más años de servicio en esa escuela. En la escuela realizamos las siguientes acciones: Dejamos entrar a los chicos a la 1:50 pm y la puerta se cierra a las 2:05 min, así se quede el Director afuera junto con algunos maestros. Las ceremonias se realizan después de las 3 de la tarde.

Es una escuela de organización completa, las decisiones se toman en conjunto con reuniones en hora del recreo, tocando temas de festividades o próximas reuniones. El consejo técnico de la escuela está integrado por los maestros. La hora del recreo nos sentamos en lugares estratégicos para observar el recreo aunque en ocasiones los profesores nos ponemos a conversar de manera súbita. Cada año la escuela prepara festividades sociales importantes, día del niño, día de las madres y del padre.

A estas reuniones se les dedica un tiempo extra, ya que no existe un espacio destinado específico. Al respecto he logrado identificar que en estas reuniones solo trabajamos aspectos referentes al orden administrativo, dejando de lado cuestiones “pedagógicas”. Del mismo modo e identifique que en nuestro desempeño laboral como institución no existe un trabajo colaborativo, lo anterior lo afirmé porque observé que no existe un intercambio de opiniones de lo que se está realizando en el aula. Esto lo logré constatar por medio de conversaciones y charlas que se han planteado en los diferentes espacios de la escuela.

En este sentido, logré socializar con mi autoridad inmediata, y me concedió un espacio en las dos últimas juntas de consejo técnico para abordar con mis compañeros cuestiones que tenían que ver con evaluación y como comenzar el análisis de nuestra práctica docente.

En relación a lo anterior se encuentra el estilo de gestión que implementa la Directora del plantel de la Escuela Prim. Dr. Manuel Gamio, turno vespertino porque coloca en práctica el trabajo en equipo, permite la buena comunicación, tiene una adecuada visión y planeación, apoya y colabora, permite la libertad de acción, entre otros; que son elementos que dominan parte de una gestión colaborativa, entre los miembros de la organización, situaciones que he observado durante la dinámica escolar dentro de la institución.

Así mismo, la directora, permitió y colaboró con la implementación de la estrategia que permitiese modificar un área débil de aprendizaje en los alumnos del plantel, como lo fue el fortalecimiento de las competencias lectoras, otorgando las facilidades, los espacios institucionales (juntas de consejo técnico) para la planeación, valoración y ejecución de las actividades propuestas, es decir se sumo a las actividades planeadas por la organización, dando cause a las acciones de gestión pedagógica colaborativa, bajo las características ya descritas en renglones anteriores.

De esta forma la dirección sumió un papel colaborador y propositivo en cuanto al trabajo de la presente propuesta, una muestra de ello es que la figura directiva participó en cada una de las sesiones de trabajo entre docentes desarrolladas para esta propuesta, apareciendo registrado como un integrante de la organización en las rubricas de evaluación para el trabajo colaborativo.

Así encontramos que uno de los requisitos para que el presente trabajo pudiese funcionar, fue el que se estableciera un punto de dialogo entre el los docentes, y la autoridad Institucional, platicando sobre las posibles acciones que

se podían implementar para modificar los resultados de un área específica de aprendizaje, propuesta por los maestros del plantel.

5.1.6 Dimensión interpersonal

Cuando el docente se encuentra inmerso en una institución, éste entra en contacto con todos los actores de la escena educativa, los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, que al estar en constante diálogo, se van construyendo cierto tipo de relaciones que permiten establecer un ambiente de trabajo cordial y respetuoso o uno totalmente contrario donde se componga de cuestiones hostiles donde no haya participación y trabajo colaborativo, situaciones que son poco favorables para el desempeño de una labor docente eficaz tanto individual como colectiva.

Los maestros conocemos la dinámica de la actitud social del trabajo, apoyando a los compañeros en la guardia cuando estos no llegan. Se organizan comisiones por afinidad y desglose de actividades para todo el ciclo escolar. Apoyo con la organización de eventos escolares, “Todos salimos a colocar el ornato para la conmemoración de una fecha importante”, que cada quien de manera individual elaboró para tal hecho.

Al respecto manifiesto que los docentes que conformamos la plantilla, así como los trabajadores de apoyo y servicio al plantel, no hemos generado un ambiente de trabajo y colaboración. La directora ejerce un liderazgo acorde con las necesidades específicas del plantel y en su función administrativa, lo hace de la misma manera al entregar a la supervisión escolar lo que le solicitan en tiempo y forma.

En cuanto a lo pedagógico no es así, pero considero que en esa cuestión no se le puede responsabilizar del todo ya que esa tarea se coordina con el docente. Y es que en la realidad el que el director de la escuela se introduzca en los salones a evaluar los métodos, las interacciones grupales, es decir el “hecho pedagógico”, puede ser interpretado como una agresión, además que desde su figura administrativa, el tiempo de sus actividades no se lo permitiría. Por esa

cuestión debe de existir un trabajo colaborativo, donde ambas partes e incluyendo a los padres de familia construyan acciones que les permitan incrementar la calidad de la educación.

5.1.7 Dimensión Social

Es importante que “el docente reconozca cuál es la función social de su práctica y el impacto que ésta tiene en el medio donde se desenvuelva así como ser partícipe del conocimiento de las características de las sociedad a la que se está enfrentando” (Ibídem, 2000, p. 107). En este sentido manifiesto que dentro de los nuevos desafíos que la sociedad demanda así como los preceptos oficiales que se plantean en el artículo tercero de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se dice que la educación que imparta el Estado tendrá a desarrollar individuos integrales, puedo asegurar que dentro de mi práctica profesional estoy acercando a los alumnos a un ambiente donde la información y los medios electrónicos para su extracción, se han convertido en elementos indispensables para formar ciudadanos que se adapten a las circunstancias sociales que se demandan.

¿Por qué reflexionar sobre esto? La respuesta está en que el trabajo del docente influye sobre las situaciones específicas de vida de los niños, y esto le plantea retos al docente, con sus respectivos alcances y limitaciones.

Una manera palpable de conocer el impacto de la tarea docente en el medio social, es cuando, se hace partícipe a la comunidad escolar invitándolos a festividades, ceremonias civiles y sociales. Aquí me percaté que los padres de familia en muestra recíproca, coadyuvan a la realización de eventos, manifestando comentarios como “es bueno que promuevan el correcto uso del agua ya que es una colonia donde el agua escasea”, es de esta manera como el trabajo docente puede llegar a conseguir la transformación de una cultura diferente en un medio social determinado.

5.1.8 Dimensión didáctica (El aula)

Es importante que el docente identifique las características de su hacer, cuestiones como su función frente a el aprendizaje de los alumnos, los métodos, las estrategias, la presentación de los contenidos, la organización social del aula, el tacto para resolver situaciones inesperadas; son factores que enuncian el hacer del docente frente a su grupo. Es así como el docente debe reconocer su papel como guía e identificar que hay un proceso de construcción por parte de un sujeto que aprende y que además está construyendo un nuevo conocimiento, así como proponer los diferentes ambientes de aprendizaje necesarios para el desarrollo de competencias.

Es en este sentido que a partir del análisis de mi trabajo docente y el trabajo de los otros profesores que integran la escuela primaria en cuestión, en cuanto a su práctica docente, puedo enunciar que en el aula, se presenta con tamiz tradicionalista y con esbozos de constructivismo, ya que normalmente propongo actividades donde se plantea un contenido conceptual, pero a veces olvido incluir el trabajo colaborativo o simplemente decido que es lo que deben de aprender los alumnos, una cuestión en ocasiones meramente conceptual.

Después de realizar un análisis de los planes y programas encontramos que el enfoque metodológico de éstos, son las competencias ya que no se busca la mera acumulación de conocimientos sino el desarrollo de habilidades, como dice Philip Perrenoud al decir que la escuela debe buscar la movilización de saberes más no la acumulación de conocimientos.

El constructivismo es la base del sustento pedagógico de los nuevos planes y programas de la educación básica, al considerar desde preescolar la idea de que los alumnos llegan con aprendizajes esperados y cómo el entorno influye en el desarrollo de competencias al interactuar en éste, por mencionar algunos teóricos Piaget sustenta lo anterior y manifiesta también la influencia del medio social, planteado por teóricos como Vigotsky.

El darse cuenta de los elementos centrales de la didáctica empleada en el aula, permite reconstruir y re significar la práctica, que ese es el fin primordial de asumir una actitud analítica ante el propio trabajo docente, utilizando como herramienta principal la observación, como un método cualitativo de la investigación de la propia práctica.

Debido a que el trabajo docente se dirige explícitamente a la formación de personas, éste realiza una transferencia de sus valores, creencias, referentes teóricos y valores personales, así como sus juicios de valor, a sus alumnos, que se hacen evidentes con su actuar, ya sea consciente o inconsciente. Es así como cada maestro, de manera constante se encuentra comunicando su forma de ver y entender el mundo y, por ende, influirá en los modos de cómo el alumno entenderá las reglas sociales, morales, éticas y humanas que rigen su mundo.

Lo anterior se apoya en la idea en que el docente debe de conocer la estructura curricular de los planes y programas de educación básica. El curriculum “es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc..) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1998, p. 28), propuesta que está conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículum que pretenden transmitir las pautas observables y no observables de una sociedad pero también refleja las verdaderas intenciones de la política educativa, que es formar un ciudadano que cumpla con las características esperadas para el buen desempeño laboral y social.

De ahí que se cree un perfil de egreso al finalizar la escolarización deseada, es así como se plantean diversos métodos para desarrollar aspectos específicos en los docentes y los alumnos para alcanzar en los estándares que se han establecido en el perfil de egreso, respaldado por una metodología que permita la consecución de esos aprendizajes deseados señalados en la propuesta construida, en apego a las demandas internacionales y nacionales. Por esta razón

es importante tener presente las características específicas del aula y lo que se quiere lograr en ella, integrando los aspectos periféricos al salón de clases.

Por otro lado debido a que como menciona Fierro (2000) al describir a la escuela como un espacio donde se construyen de manera social conceptos sobre la realidad en la que se vive; una vez que se realizó la descripción de las condiciones en las que se implementaron las diversas estrategias que fortalecieron la comprensión lectora bajo un clima de gestión colaborativa, fue necesario conocer los niveles sobre cuestiones de la competencia lectora y las concepciones y prácticas que generan los docentes en el aula para su fortalecimiento.

5.2 Objetivo de diagnóstico

El presente diagnóstico se realizó con el objetivo de identificar las dificultades que muestran los alumnos para comprender los textos y cómo funciona la gestión pedagógica colaborativa en la construcción de alternativas para solucionar estas dificultades.

Al realizar un diagnóstico con el objetivo de analizar las interacciones que suceden en el aula, logré situar, de acuerdo a las características de las estrategias, la organización de los contenidos, el rol del maestro y el papel del alumno, diversas prácticas, las cuales conllevan la idea de transformación para proponer nuevos “ambientes de aprendizaje”¹¹ idóneos para el desarrollo de competencias, a diferencia de lo que se realiza en las aulas de la escuela.

Dado que la presente investigación se apoyó en la metodología mixta (incorpora elementos cualitativos y cuantitativos), me di a la tarea de retomar el cuestionario abierto, ya que sus características permiten tener una idea global de las concepciones de los sujetos que interactúan en la realidad (para efectos de esta investigación, se indagó sobre las prácticas que favorecen las competencias

¹¹ Duarte (2003), lo define como las acciones pedagógicas en las que quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros en relación con el ambiente sin olvidar la utilización del pensamiento reflexivo y la utilización de la pedagogía reflexiva (propuesta por Dewey).

lectoras y su sistematización por medio de una gestión pedagógica colaborativa) es así como se implementó el cuestionario abierto dirigido a once docentes que componen la plantilla escolar, con el objetivo de obtener información de las prácticas que coadyuvan o limitan el fortalecimiento de las competencias lectoras y conocer la concepción que tienen los docentes con respecto a la comprensión lectora como proceso. (Ver anexo 1)

Para el diseño de este instrumento se tomó a consideración la parte conceptual, actitudinal y procedimental. Así en la parte conceptual encontramos lo referente al dominio de la nueva metodología de trabajo de las competencias lectoras mencionado en la RIEB 2009, en lo referente a la aplicación en el aula, mientras tanto en la parte procedimental, la cuestión de la inclusión de una metodología que permita el fortalecimiento de las competencias lectoras en el aula, para finalmente conocer las concepciones que tienen los docentes sobre la lectura y la actitud que asumen ante dichos planteamientos.

Por otro lado al haber aplicado el cuestionario abierto con el objetivo de conocer las concepciones que tienen los docentes con respecto a la comprensión lectora y la inclusión en su trabajo diario, los resultados por intereses del investigador se agruparon en cuatro grupos, ***concepciones de docentes sobre lo que es leer, concepciones de docentes sobre lo que es leer y comprender como procesos, conocimiento y desconocimiento del enfoque incluido en los planes y programas 2009 para la comprensión lectora de los docente, la inclusión de prácticas que busquen el desarrollo de competencias lectoras,*** tal y como se muestra en la siguientes tablas (ver anexo 2).

Al realizar un análisis de los datos que arrojó el instrumento aplicado y la sistematización que se realizó en la tabla, se identificaron dos aspectos centrales que evidencian las concepciones que tienen los docentes en razón de la lectura y la manera en que se implementa en el aula. En la siguiente gráfica se desglosaron las concepciones que tienen los docentes al respecto. (Ver anexo 3 gráfica 1).

Prosiguiendo con el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario abierto, se rescataron dos concepciones más que tienen que ver con la

conceptualización que realizan los docentes sobre lo que es leer y comprender, los cuales claramente se inclinan a que el leer y comprender son dos procesos diferenciados que no van de la mano, en la gráfica siguiente (*ver anexo 3 gráfica 2*) se muestra las tendencias a las que se hace referencia.

Por otro lado, en cuanto a la información que se recabó en función del conocimiento y desconocimiento de la propuesta del enfoque de la comprensión lectora en la implementación en los planes y programas 2009 para educación básica, se encontró que al aplicar el instrumento a los once docentes que se encuentran inscritos al plantel, el noventa por ciento contestó que desconocen el enfoque para la implementación en el aula, sólo el diez por ciento argumentó que el enfoque que conoce el enfoque para el fortalecimiento de competencias lectoras; la siguiente gráfica ilustra la idea anterior (*ver anexo 4 gráfica 3*).

El instrumento aplicado también hizo referencia a la manera y frecuencia en que los docentes implementan en su planeación didáctica, estrategias para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los alumnos. Al respecto, al analizar a los profesores que resolvieron el instrumento, se observó que de los once docentes entrevistados, ninguno se encontraba en condiciones de manifestar que dentro de su práctica docente se implementara de manera sistemática o flexible, alguna estrategia o un conjunto de ellas que pudiese implementar para fortalecer las competencias lectoras en sus alumnos.

En la siguiente gráfica podemos observar la tendencia claramente. (*ver anexo 4 gráfica 4*). Esto no quiere decir que los docentes no realicen actividades que favorezcan la competencia lectora, sino el que no tienen sistematizadas las estrategias o los procedimientos que emplean para tal fin.

Al continuar con la indagación diagnóstica, para el análisis de la comprensión lectora en los alumnos, se aplicó un ejercicio de lectura elaborado por los maestros en colaboración, que fue evaluado con ciertos indicadores, que tuvo como objetivo situar el estado de las competencias lectoras según el “nivel de

desarrollo que deben de demostrar los alumnos”¹². Dicho instrumento se aplicó a 248 alumnos, los cuales componían la matrícula escolar existente, fue elaborado en función de los distintos desempeños que son acordes al desarrollo psicoevolutivo de los alumnos de la Escuela Primaria. Se retomaron lecturas de los libros del rincón y se establecieron reactivos que nos permitiesen explorar los diferentes niveles de competencia de los alumnos. (Ver anexo 5)

Para la reflexión de los resultados, se establecieron, categorías de análisis, acordadas en colectivo para evaluar los desempeños de los alumnos según los aprendizajes esperados establecidos para cada uno de los indicadores propuestos, estas categorías fueron: **relaciona las gráficas al texto, sistematiza información (Integrar e interpretar), identifica el tipo de texto al que se enfrenta, identifica y maneja la información (acceder y recuperar), realiza opiniones (Reflexionar y evaluar)**, (ver anexo 6). Cabe señalar que la presentación de los resultados se organizó por medio de tablas que demuestran de manera tangible las características de cada uno de los niveles de desempeño que los alumnos registraron producto de la aplicación de dicho instrumento. (Ver anexo 7 Tabla 1).

El instrumento permitió observar los niveles de desempeño de los alumnos, en cada una de las categorías de análisis que se establecieron para tal fin y después de aplicar los instrumentos antes descritos en la escuela primaria bajo las muestras referidas, se observó en un primer momento que existen ambientes de aprendizaje donde los alumnos mostraron dificultad en la forma en que procesan la información, práctica que se ha dejado de lado en el aula, ya que no se tiene una didáctica establecida para enfrentar el problema y qué decir cuando se les solicita resolver un problema o expresar una idea propia de un texto de cualquier

¹² Según Calero (2008) en la teoría psicogenética del aprendizaje planteada por Jean Piaget los alumnos de edad entre los 7- 11 años de edad se encuentran en la etapa de operaciones concretas.

trama textual, los alumnos no tienen las herramientas necesarias que les permitan emitir comentarios propios sobre lo que leen así como argumentar sus ideas.

5.2.1 Resultados y análisis de hallazgos

Después de instrumentar, las técnicas y herramientas de obtención de información y a través de un análisis posterior menciono los siguientes hallazgos:

- Los docentes conceptualizaron la lectura como, un proceso de codificación de grafías.
- Los docentes consideraron a la lectura y la comprensión como dos procesos separados.
- Los alumnos no comprenden lo que leen porque no emplearon estrategias de aprendizaje significativo, que les permitieran construir competencias lectoras y emplearlas en una tarea.
- La definición de lo que es leer por parte de los docentes, donde la manejan como un proceso de codificación de grafías, condujo a que dentro de su práctica la consideran como una herramienta de procesamiento y almacenamiento de información. Así la comprensión es vista como (Aplicación de cuestionarios) una herramienta de entretenimiento o solución de guías para exámenes, dejando de lado la movilización de saberes para la construcción de un significado.

Por otro lado en cuanto a la práctica de situaciones didácticas que permitan poner en juego los procesos que son necesarios para tratar la competencia lectora, los docentes de la Escuela Primaria Dr. Manuel Gamio turno vespertino, generan poca práctica en este sentido, a pesar que el currículo vigente (*Planes y Programas de la Educación Básica 2009*) está orientado desde el enfoque comunicativo funcional (Ejercicio didáctico a alumnos).

En la *RIEB 2009*, cuando nos menciona que la metodología para la consecución de los propósitos de los planes y programas se realizará bajo un enfoque por competencias, está manifestando la movilización de saberes y que deberán de existir las interacciones necesarias para que se lleve a cabo dicha tarea. Esto clarifica y apoya lo que es el concepto de ambientes de aprendizaje cuando nos manifiesta que “es un espacio y tiempo en movimiento, donde los alumnos desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores” (Duarte, 2004, p. 10). En este sentido las competencias lectoras que se proponen construir contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos, en tareas donde los alumnos movilicen los contenidos de forma disciplinar dejando de lado el enfoque integrador sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, siendo esta última una característica de los ambientes de aprendizaje, el resolver situaciones cotidianas.

De esta manera encontré que los maestros no presentan ni gestionan estrategias sistematizadas en colaboración, para el desarrollo de competencias lectoras, un detalle que se plantea en los planes y programas para la construcción de competencias en los alumnos es que no hay una serie de conocimientos que se tengan que acumular en ellos sino una serie de actividades donde se movilicen y se demuestren las competencias construidas. “La escuela debe preocuparse por la movilización de saberes de los alumnos más no por la acumulación irreflexiva de los mismos” (Perrenoud, 2010, p. 58), de esta manera el construir competencias en la primaria no es construir enciclopedias infantiles o la terminación de un programa de estudios rígido meramente conceptual. Pero la influencia del ambiente de aprendizaje junto con la actitud crítica del docente, puede generar:

*Gestión colaborativa

*Planteamiento de problemas

*Habilidades y destrezas

*Capacidad de análisis de la realidad (interacción con el medio)

Los docentes de la Escuela Primaria Dr. Manuel Gamio Turno Vespertino, realizan acciones encaminadas al cumplimiento de los requerimientos institucionales y Burocráticos, esto justifica la implementación de acciones aisladas en relación al fortalecimiento de las competencias lectoras. Se limitan solo al cumplir con trabajos y exigencias que llegan a la Escuela primaria vía estructura y que debido a la premura se genera un ambiente organizacional informal, donde cada sujeto realiza lo que puede de manera individual, sin contemplar planeaciones específicas para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias lectoras.

Un ejemplo de lo anterior, son las Evaluaciones Nacionales para el Seguimiento del logro Académico, como lo es la evaluación, vamos por 600 puntos, que al ser un instrumento implementado por la AFSEDF, se debe cumplir con prontitud y genera acciones aisladas entre los docentes para cumplir con los solicitado de manera burocrática, evidenciando que no existe una sistematización de las estrategias a implementar en el trabajo pedagógico, de manera colaborativa para la sistematización de acciones pedagógicas que pudiesen realizar los docentes.

En cuanto a que los alumnos no comprenden lo que leen porque el docente no propone ambientes de aprendizaje idóneos para la construcción de aprendizajes significativos. Los resultados del diagnóstico demostraron una clara tendencia al manejo insuficiente de cada una de las categorías de análisis propuestas para el empleo de las competencias lectoras, tan solo el 28% y el 36% de los alumnos del total de la escuela se encontraron en los niveles de regular e insuficiente en lo que respecta al indicador de "Relacionar las gráficas al texto", por otro lado en cuanto al indicador "Sistematización de la información" del total de los alumnos evaluados el 35% se encontraron en los niveles de regular e insuficiente, que sumados dan un 70% del total de alumnos en esos dos niveles, se encontró también que solo el 50% de los alumnos de la Escuela, identificaron el

tipo de texto al que se encuentra, mientras que el resto dieron aproximaciones, que sería un 30% de los alumnos, mientras tanto en cuanto a “Identificar y manejar información” el 33% de los alumnos lo hicieron de manera regular mientras tanto el 43%, lo realizó de manera insuficiente y finalmente en cuanto “expresar opiniones sobre lo leído”, los alumnos se centraron en un 33% y 42% en los niveles regular e un insuficiente, quedando el resto en los niveles de bueno y excelente con los porcentajes más bajos en todos los indicadores propuestos. (Ver anexo 8 gráfica 5)

Por las razones antes expuestas y por el interés que me ha causado el observar y reflexionar sobre los procesos de comprensión en la lectura, me permití indagar a fondo sobre la presente temática, además de que es un pilar indispensable en la construcción del perfil deseado en el educando, mencionado en el nuevo plan de estudios vigente y que la utilización de las herramientas cognitivas, en conjunción con las aplicaciones didácticas basadas en competencias, pueden ayudar a la construcción de habilidades, actitudes y valores, tomando como herramienta a la gestión pedagógica colaborativa, como una vía para organizar las alternativas de acción, para mejorar los niveles de competencia lectora en los alumnos.

5.2.2 Planteamiento del problema

De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de diagnóstico, puedo afirmar que el problema radica en ¿Cómo influye la gestión pedagógica colaborativa sustentada en proyectos en el fortalecimiento de las competencias lectoras de los alumnos en la Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio Turno Vespertino?.

No omito señalar que la importancia de la comprensión lectora reside en cómo se hace presente en cada una de las disciplinas que se abordan en la escuela primaria, pero también señalo que radicará en el significado que nosotros como docentes le asignemos a ella. Para lo cual se requiere que se modifique la cosmovisión que se tiene acerca de la lectura y de los procesos cognitivos que se requieren para realizar dicho ejercicio intelectual, entendido así porque se colocan

en juego varias herramientas que se desarrollan cuando se utiliza una didáctica basada en competencias, por hacer mención; herramientas: conceptuales, actitudinales y procedimentales.

La inexistencia de un trabajo pedagógico gestionado por los docentes de manera aislada y no colaborativa, genera un descontrol en la construcción de un perfil de egreso de la institución misma, ya que vista a la escuela desde una organización meramente formal, los integrantes de la organización no siguen los mismos fines y objetivos en común, lo cual genera problemas en cuanto a la construcción de objetivos claros de formación de los educandos como institución, esto resalta en el rubro de competencias lingüísticas, puesto que cada docente emplea lo que a su consideración es correcto para trabajar con los alumnos que atiende. El generar acuerdos para la construcción de acciones colectivas, ayudaría al desarrollo de acciones dirigidas, para la consolidación de objetivos en común, que para efectos de este trabajo, sería el fortalecimiento de un área específica de aprendizaje, como lo es la comprensión lectora y por ende las competencias lectoras. De esta manera el ejercicio de una gestión pedagógica colaborativa, se consideraría como una herramienta que permitiría el trabajo entre los docentes, para mejorar los niveles de competencia lectora de los alumnos del plantel.

5.2.3 Supuesto

De acuerdo a las situaciones planteadas al describir el escenario pedagógico y las circunstancias que imposibilitan el que los alumnos comprendan los textos y transfieran la información a diversos textos; se propone desde un enfoque basado en competencias, que los alumnos movilicen diversos saberes integrados para construir competencias lectoras, en palabras de Philippe Perrenoud, “no basta con delimitar el aprendizaje a nivel conceptual, ya que los conceptos por si mismos no promueven la movilización de estructuras cognitivas para desempeñarse en forma eficaz” (Ibídem, 2010, p. 55) , de esta manera se plantea que : si los docentes gestionan de manera colaborativa un proyecto didáctico donde se incorporen estrategias para fortalecer las competencias

lectoras, los alumnos comprenderán lo que leen en los diferentes contextos que requiera dicha tarea.

El presente supuesto marcó las líneas de intervención para la elaboración de la siguiente propuesta de trabajo, la cual incorpora aspectos de la política educativa, en un intento por incorporar el enfoque por la mejora de la calidad de la educación, para transformar la práctica docente. Al mismo tiempo la propuesta se sustenta de manera pedagógica bajo un enfoque por competencias, tanto en la planeación como en su instrumentalización y su evaluación, desde una organización que se produjo a partir de las interacciones entre los miembros, que permita gestionar una estrategia en colaboración para el fortalecimiento de la competencia lectora.

Dentro de los indicadores propuestos para la elaboración de una estrategia que permitiera modificar la realidad ya descrita en renglones anteriores se encontraron: la *gestión pedagógica colaborativa*, como una herramienta que facilitara desde una organización formal o informal, la construcción de una estrategia (*proyecto didáctico*) a implementar en las aulas de la escuela referida, para el fortalecimiento de *competencias lectoras* específicas.

Después del análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica hasta este momento, y después de plantear el problema que se abordó, en función de ciertas estrategias a desarrollar en la escuela, me corresponde ahora señalar las características de la estrategia que se implementó en colaboración con los docentes para el fortalecimiento de las competencias lectoras.

5.3 Proyecto de intervención y su proceso metodológico

Existen diferentes diseños metodológicos para abordar una investigación. La clasificación más universal ha tratado de abarcar todas las denominaciones posibles, tomando como criterio de referencia la presencia o ausencia de nociones matemáticas. A partir de este criterio la investigación se puede clasificar como cuantitativa o cualitativa, (Muñoz, 2001) aunque no se descartan las herramientas que pudiesen apoyar la investigación tanto de un método como de otro. Para

efectos de ésta investigación se seleccionó una metodología mixta sustentada en la triangulación de métodos, ya que sus principios teóricos se ajustan a las características de la presente indagación.

El enfoque mixto se basa en el paradigma pragmático. Esta visión evita utilizar conceptos como “verdad” y “realidad” que han causado, desde el punto de vista de sus autores, conflictos entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. La historia de los métodos mixtos se remonta al trabajo criminalístico durante las décadas de 1960 y 1970, fueron utilizados sin denominarlos como tales. Posteriormente, en 1973, S. Sieber sugirió la mezcla de estudios de caso cualitativos con encuestas, creó así “un nuevo estilo de investigación” y la integración de distintos métodos en un mismo estudio.

Según Badillo (2005) al citar a Grawitz (1984) plantea que:

La mayoría de los investigadores en ciencias sociales admiten que no hay una sola técnica, un solo medio utilizable en todas las ciencias sociales. Reconocen que no hay oposición entre cualitativo y cuantitativo, sino un continuum que va de la investigación cualitativa sistematizada hasta las formas de medición más rigurosas (p. 321)

Las técnicas cuantitativas y cualitativas son en consecuencia complementarias (Jick, 1979), y la habilidad de combinarlas permite aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos. En el presente trabajo se combinaron ambas metodologías para la recopilación de datos, su organización y análisis.

Se recurrió a la triangulación como metodología de investigación la cual según Denzin (1970) es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Además, dado que la presente investigación se sitúa en un contexto educativo y si se considera a la educación como un fenómeno social, se torna difícil predecir sus pautas o líneas de acción de quienes participan en dicho fenómeno (por lo tanto no sería posible predecir que todos los alumnos procesen igual la información), acercándonos a la

descripción y sustento epistemológico de lo que sucede en el aula más no el generalizar como leyes aplicables a diversos ámbitos los hallazgos.

Fue entonces como se recurrió a la triangulación intermétodos (Denzin, 1970) donde se mide el grado de validez externa de los datos. Con el afán de comprobar que los resultados de la presente investigación no fuesen consecuencia de la utilización de un método particular. Para ello se estudia el fenómeno mediante el empleo de métodos cuantitativos y cualitativos.

Así se emplearon técnicas de recogida y organización de datos de corte cuantitativos como la encuesta, el cuestionario cerrado y la representación de datos en gráficas y tablas; siendo planteado su contenido, desde una perspectiva cualitativa, donde se establecieron ciertas categorías de análisis. El mismo proceso se repitió en el momento de la reflexión de los resultados.

El proceso de intervención se basó, en términos epistemológicos, en el paradigma crítico, el cual según Xesús (1999, p. 61) “a diferencia de los tecnocráticos que pretenden el control y el dominio, este tiene el propósito de transformar la educación”¹³; va encaminada al cambio educativo a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales, bajo un “método investigación – acción” , ya que este permite analizar y reflexionar sobre las situaciones y los conceptos que guían la práctica educativa, los cuales conllevan a la modificación de la realidad, sin generalizarla a diversos ámbitos. De manera concordante con esta propuesta epistémica las estrategias implementadas se basaron en la investigación – acción.

La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras

¹³ La investigación acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios sujetos. El proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización. (Xesús, 1999)

cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal porque los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Así se busca la construcción de conocimientos, al modificar la realidad a partir de generar acciones sobre ella. En el presente trabajo el investigador participó en la realidad no como un agente externo a la realidad que se quiere modificar sino como un agente propositivo para modificarla.

La aplicación de la estrategia con base en la investigación acción se desarrolló con base en el enfoque de competencias. Se buscó crear ambientes de aprendizaje idóneos que permitieran construir en los alumnos competencias lectoras, para lo cual en el siguiente apartado, se definieron las características del proyecto de intervención, el cual es viable, desde el paradigma de investigación-acción para la transformación de la realidad inmediata.

5.3.1 Diseño de proyecto de intervención

El presente proyecto surgió como una necesidad de transformar las diversas situaciones didácticas que se presentan en el aula, identificadas a partir de la reflexión sobre la práctica propia. La importancia radicó en construir de manera colectiva un proyecto, que le permitiera en primera instancia a los alumnos fortalecer sus competencias lectoras, y en segundo plano practicar y modificar nuevos procesos en la manera en que se realiza la gestión de la escuela primaria.

Pretendí fortalecer las competencias lectoras a partir de un trabajo colaborativo el cual sustenta que el aprendizaje se desarrolla en sociedad y a partir de una interacción con el medio inmediato. Esta idea nace del materialismo dialéctico, la cual sustenta que “el Psiquismo humano es el reflejo de la realidad

en el cerebro del hombre mediado por la práctica histórico cultural predominante y su interacción con el medio” (Engels, 1974, p. 126), de la cual se desprende la teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky, que afirma que la inteligencia no es lo que el niño conoce como posesión individual sino que este establece una relación con el objeto de conocimiento, en la cual surgen los mediadores, como por ejemplo, el lenguaje, u otra persona, éstos mediadores le permitirán recibir información de su medio y luego producir una nueva información. Por esta razón se sustenta que las competencias lectoras se fortalecerán a partir de un trabajo colaborativo.

Cabe mencionar que es de esta manera como se define a la comprensión lectora “un ejercicio cognitivo de construcción de significado que se realiza al interactuar con el texto” (Solé, 2003, p. 33), proceso en el cual intervienen la movilización de diferentes saberes, los cuales se apropiaron a través de la interacción con el contexto inmediato.

En este mismo sentido la presente propuesta, se apoyó en un enfoque basado en la construcción y desarrollo de competencias, el cual busca “la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, para resolver un problema y que éstas a su vez puedan construir saberes que logren utilizarse en diferentes contextos” (Perrenoud, 2010, p. 45), esta concepción rompe con la postura errónea de que en la escuela sólo se transmiten conocimientos, sin importar si estos se movilizan o no, para cambiar a una concepción donde se considere a la escuela como un lugar donde se crean competencias de alto nivel, tanto en el interior de las disciplinas como en su intersección (transversalidad). Es así como este enfoque didáctico se adapta a la presente propuesta, dado que se pretende fortalecer competencias lectoras que permitan a los alumnos comprender textos y generar aprendizajes significativos y que les permita realizar la transferencia y movilización de conocimientos en situaciones complejas.

Las actividades desarrolladas, descansaron en la metodología basada en proyectos, ya que ésta promueve el desarrollo de competencias de una manera integral, y responde a las necesidades inmediatas del contexto, “los proyectos formativos remplazan las asignaturas y se orientan a la formación de una o varias

competencias teniendo como base un determinado nodo problematizado” (Tobón, 2004, p. 131), es de esta manera como las actividades propuestas se ajustan a la metodología referida, además de incorporar aspectos de la enseñanza situada para incluir estrategias cognitivas de aprendizaje significativo, que permitan la movilización de los diferentes saberes, para construir competencias lectoras en los alumnos.

Por otro lado el presente proyecto de intervención retomó aspectos de la *RIEB 2009*, al incorporar a la lectura como un aspecto sustancial en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Las cuales son entendidas como “las habilidades para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales, escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales” (SEP, 2009, p. 24). Es de esta manera como también se incorporaron elementos para las prácticas sociales del lenguaje, como leer, escribir, comunicarse y escuchar.

Así en el presente proyecto se pretendió que los alumnos fortalecieran competencias como:

*Identificación de las propiedades y tipos de textos.

*Comprensión e interpretación.

*Búsqueda y manejo de información.

Las anteriores fueron líneas de acción que marcaron la ruta pedagógica de las actividades a desarrollar en el proyecto didáctico, para el fortalecimiento de estas competencias lectoras. De esta manera el proyecto buscó el fortalecimiento de competencias lectoras en los alumnos y se organizó en cuatro proyectos con diferentes sesiones cada uno y en los cuales, se buscó la integración, movilización y aplicación de diversos saberes que les permita a los alumnos comprender textos.

De igual manera manifiesto una evaluación formativa, al incorporar como instrumentos de evaluación a la rúbrica y el portafolio.

La evaluación de las actividades y productos de este proyecto, fueron de corte cualitativo, debido a las características de las actividades implementadas. Retomó los aspectos del desarrollo infantil al considerar las características psicológicas, cognitivas, afectivas y sociales de los alumnos. Ya que se propusieron actividades acordes al desarrollo psicológico de los alumnos, que se encuentra sustentado en la Teoría psicoevolutiva de Piaget, en la cual el autor propone que “para la construcción de un conocimiento es necesario la interacción con el medio, entendido este como lo que rodea al sujeto en su contexto inmediato, la manipulación de los objetos, la interacción con los otros y consigo mismo.

Así mismo es necesario realizar un proceso de asimilación y acomodación, proceso mediante el cual, se desarrolla un desequilibrio y equilibrio de nuestros esquemas cognitivos, frente a un desempeño establecido y que este define la evolución de nuestras estructuras, para ingresar a un nuevo estadio” (Mavilo, 2008). Es así como en las actividades propuestas, se toma como guía principal el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus capacidades psicológicas.

Al mismo tiempo la propuesta incorporó los aspectos que demanda la política educativa, manifestadas en el Sistema Educativo Mexicano, al implementar acciones que permiten modificar los resultados de evaluaciones estandarizadas. Así se intenta que los alumnos alcancen un estándar de lectura y comprensión lectora aceptable, en miras de mejorar la calidad de la educación. Es de esta manera que dicha propuesta integra actividades que tienen como propósito esencial el que los alumnos mejoren su comprensión lectora, bajo una gestión pedagógica colaborativa.

En este orden de ideas, el presente trabajo ofreció una alternativa, donde los profesionales de la educación de la escuela primaria Dr. Manuel Gamio, turno vespertino, emplearon una gestión pedagógica colaborativa encaminada a la

transformación de una realidad imperante, proponiendo en conjunto diversas soluciones para que los alumnos de la escuela primaria en cuestión, modificarán su nivel de competencia lectora para comprender textos. Así se colocó en práctica la construcción y funcionamiento de una organización propuesta entre los miembros para mejorar una realidad determinada.

En virtud del análisis realizado a partir de la aplicación del diagnóstico establecido en el plantel, se procedió a la construcción del siguiente plan de intervención que contempla que se compone de tres momentos, en un primer momento se trabajó el diagnóstico, posteriormente la implementación de la propuesta y su ajuste, así como la evaluación.

5.3.2 Instrumentos

La “investigación mixta se apoya en instrumentos y técnicas, de corte cualitativo y cuantitativo, para la recolección de la información” (Hernández, 2003, p. 46). Para el presente estudio y debido a las características de la investigación referida se diseñaron e implementaron los siguientes instrumentos y técnicas que a continuación se describen. El cuestionario cerrado, de opción múltiple con el objetivo de conocer el grado de recuperación de la información compartida en sesiones de trabajo. Así como la elaboración de rúbricas que me permitiesen establecer niveles de desempeño de los docentes en cada una de las sesiones, para hacer un concentrado final y establecer los comentarios y las evaluaciones finales de cada docente y evaluar si fue exitoso o no.

Para el presente estudio se emplearon los cuestionarios cerrados y de opción múltiple, los cuales se establecieron en función de la temática desarrollada durante la sesión de trabajo establecida para tal fin. Por un lado hacían referencia a los elementos centrales de los proyectos didácticos (para la sesión no. 1 de trabajo) y por el otro en función de la recuperación con respecto al conocimiento de las competencias lectoras (para la sesión No, 3) donde se evalúan los aspectos cognitivos de la sesión (*ver anexo 9 cuestionario aplicado en sesión No. 1*). Por otro lado para cada una de las sesiones de trabajo se establecieron, rúbricas de

desempeño, bajo los siguientes indicadores, propuestos del trabajo colaborativo y la gestión pedagógica: Trabajo Colaborativo, Manejo de información (cognitiva) y Actitudinal (*ver anexo 10 ejemplo de rúbrica establecida para sesión no.1*) cada uno con sus indicadores, y el registro correspondiente, donde se evalúan los desempeños esperados de cada sesión de trabajo con los docentes mostrados y descritos en el apartado de evaluación de este trabajo.

Los instrumentos antes descritos fueron pertinentes en virtud de que me permitieron obtener información que en el proceso de evaluación serviría para la obtención de datos sobre las sesiones de trabajo de cada uno de los involucrados en las tareas demandadas. A continuación se describen de manera breve las etapas en la que está dividido el proyecto de intervención.

5.3.3 Etapas de la implementación del proyecto de intervención

A continuación se describen las características del proyecto de intervención que se implementó en la escuela primaria referida.

Primera etapa

1. Implementación del Diagnóstico (visión de los proyectos y trabajo colaborativo) (comprensión lectora)
2. Análisis de resultados de diagnóstico

Segunda etapa

3. Sensibilización
4. Construcción de acuerdos y compromisos
5. Desarrollo de plan didáctico estratégico.

Tercera etapa

6. Aplicación de plan didáctico
7. Evaluación procesual (aplicación de instrumentos de evaluación, rúbrica comparativa)
8. Análisis de resultados de evaluación.

Primera etapa

Esta etapa me permitió dar a conocer el sistema al Directivo y demás colaboradores claves que participaron en el proyecto, que en este caso, fueron los docentes encargados de cada grupo, entrenarlos en el uso del mismo y definir y/o ajustar la metodología utilizada según las necesidades de la organización.

En el desarrollo de la misma se contempló la mención de los aspectos básicos del sistema de todo el personal involucrado, de igual forma se dio a conocer la metodología de cómo será evaluado y evaluará a sus subordinados.

Los medios para la realización de actividades en esta etapa

Consistieron en:

- Reuniones en consejo técnico de enero-abril 2011
- Focos de Discusión
- Charlas y Seminarios
- Plenarias

Segunda etapa

En esta etapa se desarrollaron acuerdos y compromisos que nos permitieron construir metas comunes así como fijar procedimientos y el plan didáctico a desarrollar en la institución, retomando las diferentes competencias docentes (producto de la heterogeneidad de la plantilla docente).

Los medios para la realización de las actividades para esta etapa fueron:

- *Reuniones de consejo técnico de abril- junio 2011
- *Charlas y plenarias

Tercera etapa

En esta etapa del proyecto se colocó en marcha la planeación didáctica elaborada en colectivo por los docentes, realizando ajustes a las actividades

realizadas y de las que se pretendieron aplicar. La importancia del ajuste radicó en valorar la consecución de las metas propuestas para dicho proyecto, así como de las situaciones que impidieron que no se realizaran ciertas actividades, para reacomodo de los tiempos. Para posteriormente continuar con la aplicación de las actividades propuestas para llegar a la evaluación de las actividades desarrolladas y realizar comentarios al respecto. Los espacios para desarrollar las actividades propuestas fueron:

- Reuniones en consejo técnico de septiembre-noviembre 2011
- Focos de Discusión
- Charlas
- Plenarias

Es de esta manera se desarrolló el proyecto de intervención. En el siguiente cuadro se resumieron las etapas del proyecto de intervención para favorecer la gestión pedagógica colaborativa.

“CUADRO RESUMEN DE LAS ETAPAS Y ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN”

Etapas de la implementación del proyecto de intervención	Actividades	Objetivos específicos
Primera etapa	*Implementación del Diagnóstico (visión del proyecto didáctico) (implementación de trabajo colaborativo)	* Reconocer las acciones que como escuela se han realizado para hacer frente a debilidades de aprendizaje de los alumnos. *Identificar qué tipo de trabajo se desarrolla entre docentes.
	*Análisis de los resultados del diagnóstico.	
Segunda etapa	*Construcción de acuerdos y compromisos.	*Que los docentes construyan acuerdos y responsabilidades para el trabajo en colaboración.
	*Sensibilización entre docentes para la elaboración del proyecto didáctico.	*Que el personal directivo, ATP'S y Docentes, identifiquen las características del trabajo por proyectos.
	*Construcción de evaluación diagnóstica	*Los docentes diseñan el instrumento diagnóstico para la caracterización de las competencias lectoras de los alumnos, para su aplicación y análisis de resultados
	*Construcción de plan didáctico estratégico.	* Construyen actividades para un proyecto para aplicar en el aula, donde incluyan estrategias de comprensión lectora
Tercera etapa	*Implementación de proyecto didáctico*	* Observan y clarifican algunas estrategias de comprensión lectora para aplicar en el aula.
	*Valoración y ajuste de las actividades del proyecto. Elaboración de instrumentos de logro para la evaluación final de las actividades del proyecto.	*En plenaria argumentan los cambios y ajustes al plan didáctico implementado hasta el momento.
	*Evaluación y análisis del proyecto de intervención. (Gestión pedagógica colaborativa)	*Que los docentes en plenaria identifiquen la influencia de la gestión pedagógica colaborativa en la construcción de procesos.
	*Evaluación y análisis de resultados de proyecto didáctico.	*Dialogan para acordar la aplicación de instrumento de evaluación, que permitirá conocer el nivel de logro del proyecto didáctico y trabajo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia, cuadro resumen de las etapas del proyecto de intervención.

5.3.4 Objetivos

Con la implementación de este proyecto se contempló:

- Identificar y analizar cómo influye la gestión pedagógica en colaboración, sustentada en proyectos, en el fortalecimiento de competencias lectoras de los alumnos.

Por otro lado con la implementación de la propuesta se esperaba que los alumnos:

*Utilizaran estrategias de comprensión lectora para comprender los textos.

* Mostraran un desempeño eficaz al enfrentarse a un texto. (Antes, durante y después de la lectura)

Se contempló también que los maestros:

- Generaran un clima organizacional, caracterizado por una gestión pedagógica colaborativa, como herramienta que les permita construir una estrategia encaminada al fortalecimiento de una competencia en los alumnos.

Es de esta manera como por medio de la implementación de esta propuesta y a través de una metodología basada en un proyecto didáctico, se pretendió que los alumnos fortalecieran su competencia lectora, mediante un trabajo gestado de manera colaborativa entre los docentes.

5.3.5 Propósitos

Demostrar que el enfoque metodológico para el desarrollo de competencias instrumentado a través de un proyecto didáctico, colaboró con la construcción de competencias lectoras.

Con la puesta en marcha de este proyecto se pretendió que en primera instancia los profesores en servicio, cambiaran la percepción que se tiene acerca de la lectura, como un medio mecanicista, a un paradigma donde se le considere

como un medio para construir aprendizajes significativos y sea una vía para que los alumnos se involucren en su propio aprendizaje, percatándose de los medios por los cuales estos últimos construyen su conocimiento (metacognición).

Se esperó que los alumnos de educación básica, efectuaran avances significativos en el desarrollo y uso de estrategias de la lectura para comprender y analizar críticamente lo leído, para que pudieran elaborar, gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos, permitiéndoles identificar las herramientas cognitivas que utilizarán a lo largo de toda su vida académica, que es aquí donde se basa la importancia de la temática ya que en los planes y programas de estudio se articularon de acuerdo a la necesidad de establecer competencias que se coloquen en funcionamiento a lo largo de toda la vida del estudiante, de ahí su importancia en el desarrollo de estas habilidades, hablando propiamente de “aprender a aprender” .

Al mismo tiempo que el docente, rompiera con la organización formal que permea en el centro educativo, producto de la improvisación y trabajo aislado hacia el fortalecimiento de una competencia en los alumnos. Contribuyendo con una gestión colaborativa como herramienta que le permita construir una estrategia que tenga como contexto un clima organizacional formal o informal, para su sistematización.

5.3.6 Metas

Con la implementación de este proyecto se pretendió alcanzar las siguientes metas:

*Que los alumnos mejoren su comprensión lectora en un 80% al interactuar en ambientes propicios de aprendizaje para el desarrollo de competencias lectoras.

*Que del total de docentes que componen la plantilla el 90% muestre un desempeño deseado con su participación en el trabajo pedagógico colaborativo.

Estas metas se fueron valorando y cuantificando a lo largo de la realización del proyecto en cuestión.

5.4 Título de la propuesta

La presente propuesta lleva como título *“Gestión pedagógica colaborativa sustentada en proyectos para el fortalecimiento de las competencias lectoras”*

Es así como el presente proyecto en sus propósitos, tomo aspectos de política internacional y nacional con la intención de comprender el contexto en el cual se desarrolló la presente propuesta, la cual es la rendición de cuentas y la consolidación de estándares de educación, a nivel nacional e internacional. Es así que se pretendió que en un futuro los alumnos alcancen un estándar de lectura y comprensión lectora aceptable, en miras de mejorar la calidad de la educación. De esta manera el proyecto integró actividades que tuvieron como propósito esencial el que los alumnos fortalecieran su comprensión lectora, por medio de una gestión pedagógica colaborativa, propuesta entre docentes.

5.4.1 Destinatarios

El trabajo pretendió ofrecer una alternativa, que permitiese a los alumnos de la Escuela Primaria Dr. Manuel Gamio, fortalecer su nivel de competencia lectora para comprender textos. Retomando los aspectos del desarrollo infantil al considerar las características psicológicas, cognitivas, afectivas y sociales de los alumnos. Ya que se proponen actividades acordes al desarrollo psicológico de los alumnos, que se encuentra sustentado en la Teoría psicoevolutiva de Piaget, en la cual el autor propone que:

Para la construcción de un conocimiento es necesaria la interacción con el medio, entendido éste como lo que rodea al sujeto en su contexto inmediato, la manipulación de los objetos, la interacción con los otros y consigo mismo. Así mismo es necesario realizar un proceso de asimilación y acomodación, mediante el cual, se desarrolla un desequilibrio y equilibrio de nuestros esquemas cognitivos, frente a un desempeño establecido y que este define la evolución de nuestras estructuras, para ingresar a un nuevo estadio” (Mavilo, 2008, p. 38).

Es así como en las actividades propuestas, se tomaron como guía principal el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus capacidades psicológicas.

Por otro lado ofreció una oportunidad para que los docentes de la escuela primaria referida, generaran una organización, donde se involucren en el diagnóstico, planeación y evolución de una estrategia gestionada en colaboración, para fortalecer un área de aprendizaje como lo es la competencia lectora en los alumnos. La organización creada, impulsó dicha tarea y generó compromisos y actitudes de colaboración para el trabajo escolar que se desarrolló.

5.4.2 Periodo de realización

La propuesta se conformó de un proyecto de gestión colaborativa entre docentes y un proyecto didáctico. La estrategia de gestión colaborativa a implementar con los docentes se observa en el siguiente cronograma, el cual muestra los periodos de trabajo con los docentes que participan en dicho proyecto y las fechas de aplicación, ajuste y evaluación del proyecto didáctico, tal y como se muestran en el siguiente cronograma (*ver anexo 11*), el resultado de este trabajo colaborativo entre docentes será el proyecto didáctico a implementar con los alumnos.

5.4.3 Organización

La presente propuesta se organizó en un proyecto didáctico, que definió con precisión las estrategias de comprensión lectora a utilizar, se contemplaron los recursos, los propósitos y las competencias a fortalecer en cada una de las actividades propuestas para tal fin. Los responsables de cada una de las actividades y del proyecto en general que fueron los docentes del centro de trabajo donde se aplica la propuesta. De esta manera para la implementación de la gestión colaborativa se emplearon las juntas de consejo técnico establecidas en el calendario oficial, tomando un tiempo determinado en ellas. Mientras tanto para la implementación del proyecto didáctico se empleo el tiempo efectivo de clase, seleccionado por el docente para la realización de las actividades propuestas.

5.4.4 Recursos de infraestructura de la institución

Los recursos que se utilizaron fueron con los que cuenta la Escuela Primaria en referencia; el aula de clases, una biblioteca y un aula de usos

múltiples, los cuales se encontraban en buen funcionamiento, no represento un problema el solicitar el uso de los espacios.

5.4.5 Acuerdos y compromisos

Para la realización del proyecto, fue necesario plantear acuerdos con los integrantes que participarán en él, primeramente con el agente responsable de las actividades y el encargado del espacio donde se desarrollarán las actividades. En un primer momento, el director de plantel se comprometió a ofrecer todas las facilidades necesarias para las actividades que se propusieron en cada uno de los proyectos que componen la propuesta. Así mismo se comprometió a mantener una constante comunicación con el docente responsable de las actividades del proyecto para conocer la posibilidad de aplicar el proyecto en otras aulas del plantel.

Por otro lado el docente responsable de las actividades de la propuesta se comprometió a realizar las actividades a desarrollar en la presente propuesta en tiempo y forma, así como el empear una evaluación formativa, usando los instrumentos construidos para dicha tarea.

5.4.6 Estrategias

El presente proyecto se pretendió implementar en función de una estrategia que fue la construcción de un proyecto didáctico, para fortalecer la comprensión lectora de los alumnos así como la participación colectiva de los integrantes de la organización.

Así mismo se pretendió transformar por medio de sesiones de trabajo colaborativo con los integrantes de la organización, un clima organizacional que permitiera la realización de las acciones que se pretenden emplear en dicho proyecto.

La evaluación de las actividades y productos de este proyecto, fueron de corte cualitativo y cuantitativo, debido a las características de las actividades a implementar.

5.4.7 Actividades

Las actividades a realizar en el presente proyecto de intervención fueron organizadas en primera instancia con las sesiones de trabajo entre docentes y posteriormente con la presentación del proyecto didáctico elaborado de manera colaborativa entre los docentes. Cada sesión de trabajo fue acompañada de las actividades a desarrollar, así como su respectivo instrumento de evaluación y niveles de desempeño progresivos para cada una de las tareas. A continuación se muestran las fichas de trabajo que se realizaron con los docentes del colectivo de la Escuela referida. (*Ver anexo 12*)

Cabe señalar que estas estrategias vincularon por un lado el trabajo que se desarrollo en colaboración con los maestros que componen la plantilla escolar y la transformación del contexto pedagógico de improvisación que existía debido a la organización de los aprendizajes en cuanto a la competencia lectora en el aula. La inclusión de cada uno en las actividades propuestas, fue fundamental para concreción de los objetivos propuestos.

A continuación se presenta el proyecto pedagógico que fue construido producto de las interacciones realizadas en colaboración con los maestros de la Escuela primaria donde se centra la investigación, mismo que fue consensuado y elaborado para tal fin. (*Ver anexo 13*)

5.4.8 Previsiones

Es necesario mencionar que cada una de las tareas planeadas para el proyecto, se desarrollaron en tiempo y forma de ahí la importancia de la programación de las actividades a desarrollar. Así mismo la escuela cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. De esta manera para el trabajo con los docentes, se establecieron las juntas de consejo técnico y para la aplicación del proyecto didáctico, parte del tiempo escolar efectivo, elegido por los docentes.

5.4.9 Evaluación

La evaluación entendida como:

Un proceso inicial, formativo, sumativo y continuo, mediante el cual se identifica en qué medida las alumnas y los alumnos resuelven los problemas que se les presentan, y en qué medida se han preparado para solucionarlos, utilizando conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes que han adquirido tanto en la escuela como fuera de ella permite estimar de manera integral los alcances de un desempeño o una tarea (Frade, 2008, p. 11).

En este sentido para este proyecto se utilizó una evaluación de orientación cualitativa que incluye no solo el aspecto sumativo, también el formativo, que denotó en qué medida las competencias se han fortalecido.

El aspecto *Formativo* se entiende como la dinámica establecida mediante situaciones didácticas apropiadas para lograr que un alumno desarrolle las competencias necesarias que harán posible que salga adelante en momentos determinados de la vida. De ésta manera este aspecto se centra en el proceso de aprendizaje que desemboca en un alto desempeño.

Mientras tanto el aspecto *sumativo* consiste en una dinámica que permite identificar el resultado del proceso de aprendizaje mediante las acciones realizadas por los alumnos como parte de las situaciones didácticas previstas en el aspecto formativo. De esta manera el aspecto sumativo se centró en el resultado.

Es así como el plan de evaluación para este proyecto contempló una evaluación por competencias que incorporan los aspectos formativos y sumativo, los cuales se integraron en un instrumento de evaluación, el cual fue la rúbrica. “La rúbrica es el instrumento que define las características que debe tener todo aquello que utilizaremos para evaluar” (Ibídem, 2008, p. 19), ya que ésta describe claramente lo que observará el docente para llevar a cabo la evaluación. De este modo para evaluar los procesos y las actividades del proyecto establecido en la presente propuesta se utilizó una rúbrica de tipo holística, ya que ésta definió de

manera muy general, lo que se espera que las alumnas y alumnos llevaran a cabo para lograr un estándar.

Para el caso de las sesiones de trabajo con los Maestros que participaron en el proyecto, se establecieron como mencioné líneas arriba, rúbricas de desempeño para cada una de las sesiones de trabajo con ellos. Al mismo tiempo se estableció un registro por sesión de los desempeños mostrados, que están enlazados con los aspectos propuestos en las rúbricas descritas en el proyecto, (*ver anexo 14*) se utilizó los niveles de desempeño 3, como el más alto, 2 para el desempeño regular y 1 para el desempeño insuficiente mostrado en cada una de las actividades. Las puntuaciones obtenidas en cada una de las sesiones fueron registradas, en un concentrado final para su análisis posterior. Se establecieron indicadores de desempeño para clasificar a los docentes en virtud de los registros obtenidos en cada una de las sesiones. La estimación se estableció de la siguiente manera: De 64 - 50 puntos se considera buen desempeño, de 50-46, se considera un desempeño regular y de 46-32 se considera un desempeño insuficiente. (*Ver anexo 15*)

Por otro lado para la evaluación del proyecto didáctico se tomó como punto de referencia a las competencias lectoras que emplea el alumno para enfrentar un desempeño y las características que debe de presentar el producto de evaluación.

Las rúbricas propuestas demostraron el dominio de competencia lectora que emplean los alumnos para crear una producción final. Cada proyecto cuenta con una rúbrica para su evaluación que contempla la parte formativa y la sumativa. Dentro de los aspectos formativos se contemplan: las actitudes, los valores, el trabajo colaborativo, el empleo de estrategias de comprensión lectora para construir un significado de lo leído, mediante el empleo de estrategias de comprensión lectoras específicas en cada una de las actividades planeadas. Mientras tanto la parte sumativa hizo referencia al producto que mostraron y que fue el manejo de estrategias de comprensión lectora después de interactuar con los textos y que tienen que ver con compartir de manera social lo que se realizó en

el proyecto, así se evalúan las características de un escrito propio, una conferencia, una carta argumentativa y una muestra lúdica.

Esta evaluación obedeció a los estándares de habilidades lectoras que propone la AFSEDF al considerar que: “si no hay comprensión no hay lectura, porque el lector debe de ser capaz de entender y reflexionar sobre lo que lee” (SEP, 2009), así como al manejo de las habilidades lingüísticas que pretende desarrollar la *RIEB 2009*. La rúbrica de evaluación destinada a cada proyecto, muestra el indicador de estrategias de comprensión lectora que los alumnos implementaron a lo largo de la construcción de un significado cuando se enfrentan a diferentes textos propuestos en cada uno de los proyectos; por otro lado definió los criterios establecidos para el producto final, una vez que interactuaron con el texto para comunicar el mensaje construido, demostrando con esto el grado de comprensión lectora que fortalecieron, al comunicar su producto final (donde se implementaron estrategias de comprensión lectora, después de la lectura).

La entrega y la evaluación de productos finales se realizaron de acuerdo a fechas establecidas, según el proyecto en cuestión. De igual manera se les dio a conocer a los alumnos, las rúbricas con las cuales fueron evaluados sus trabajos, para que cuidaran los aspectos que se marcan ahí.

5.4.10 Ventajas y limitaciones

Es necesario mencionar que el presente proyecto, se cumplió en medida de los tiempos y recursos establecidos para tal efecto.

Dentro de las ventajas propuestas por este trabajo, se plantea como un modelo de gestión colaborativa a implementar en otro campo formativo como lo podría ser, competencias de lógica matemática, en la comprensión del medio natural, social y cultural, e incluso en la formación de valores para la buena convivencia. El procedimiento que siguió la estrategia está supeditado a la existencia de un clima organizacional formal e informal que permita generar compromisos y metas comunes para el centro de trabajo y fortalecer la debilidad

existente en un área de competencia específica detectada, de ahí la posibilidad de trasladar la metodología de trabajo a otra área de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, la implementación del presente trabajo permite, incluir al docente en la actividades de diagnóstico, planeación, ajuste y evaluación de actividades que tienen que ver con el fortalecimiento de un área específica de aprendizaje, de manera formal, en virtud de que se sistematizan las acciones para obtener resultado reales y dar seguimiento a las actividades realizadas en el aula de manera institucional. Pero para que pudiese existir este modelo de trabajo es indispensable la participación de los actores involucrados, es aquí donde entran las limitaciones del modelo de trabajo, ya que puede presentarse el ausentismo de los colaboradores, por diversas razones que pudiesen ser enfermedad o problemas personales, situación que generaría estrategias de acción que pudiesen no estar contempladas en la planeación inicial.

Otra de las ventajas es que si bien es cierto que se busca que los alumnos fortalezcan su comprensión lectora a corto plazo, es necesario que se ajusten todas las actividades a desarrollar con la metodología propuesta, para asegurar un acercamiento más real a las metas propuestas en dicho proyecto, en virtud de que es el propósito esencial de cada una de las actividades propuestas en éste, para desarrollar durante un periodo establecido; así mismo dentro de las limitantes que se pueden enunciar para la consolidación del proyecto se encuentran por un lado, el ausentismo de los alumnos, ya que al ser una evaluación formativa sumativa en la que se valoran los logros o insatisfacciones de dicho proyecto, puede ocasionar que los beneficiados retrasen su fortalecimiento de competencias lectoras a diferencias del resto del grupo, para lo cual será necesario realizar adecuaciones para reintegrar a los alumnos que presenten dichas características .

Las actividades de este proyecto fueron perfectibles y pudo existir una limitante, ya que sólo se propone el fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de estrategias específicas y bajo un tiempo y recursos determinados, las cuales se pueden ampliar con otras que tengan la intención de que los alumnos logren un dominio pleno e integral de la comprensión de textos. Por esta razón el

presente trabajo admitió una línea de continuidad al integrar más proyectos que generen en los alumnos la movilización de diversos saberes para construir un significado sobre lo que se lee. Esta actividad posterior generaría un complemento de lo que falta por hacer, teniendo como referente la consolidación de las metas propuestas, para posteriormente plantear otras que estén en función de las necesidades planteadas al término de la aplicación de dicha propuesta. De igual manera al integrar más proyectos y estrategias, se plantean nuevos propósitos y objetivos a contemplar, así como la creación de instrumentos de evaluación acordes a las necesidades de los estándares a cubrir en cada una de las actividades propuestas para el seguimiento valorativo.

CAPÍTULO 6.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Después de realizar la aplicación del proyecto de intervención ahora corresponde efectuar, el análisis de los resultados producto de la intervención realizada en la Escuela Primaria referida, tomando como eje central, cómo influyó la gestión pedagógica colaborativa, sustentada en un proyecto didáctico, para el fortalecimiento de las competencias lectoras. De esta manera en este capítulo se muestran los resultados del proyecto de intervención, con su respectiva discusión y análisis de los mismos, las directrices de análisis enunciadas son las siguientes: Gestión pedagógica colaborativa, tomando como base, los indicadores propuestos en las rúbricas establecidas para tal fin; otro indicador es el nivel de competencia lectora de los alumnos.

6.1 Gestión pedagógica colaborativa

Un propósito central para este trabajo, fue generar un ambiente propicio para construir una gestión pedagógica colaborativa, e identificar qué tipo de organización es la que estaba impregnando. Para ésto se establecieron siete sesiones de trabajo encaminadas a desarrollar en los docentes un nivel deseado de trabajo pedagógico colaborativo, estos fueron los resultados.

Durante la primera sesión y de acuerdo a la construcción de los objetivos; que indicaban el reconocer las acciones que como escuela se han realizado para hacer frente a debilidades de aprendizaje de los alumnos y que además, el personal directivo, ATP'S y Docentes, identifiquen las características del trabajo por proyectos, los resultados del trabajo desarrollado para ésta sesión se muestran en la siguientes gráficas. (Ver figura 1)

Como muestran las gráficas, en cuanto a los puntos para un desempeño deseable, el rango máximo para esta sesión era un total de nueve puntos, distribuidos en tres aspectos establecidos para la evaluación, el aspecto referente al trabajo colaborativo, el cognitivo y el actitudinal. En cuanto al trabajo colaborativo, nueve de once docentes evaluados mostraron un desempeño deseable, mientras que en cuanto al aspecto actitudinal seis de los once docentes

evaluados mostraron un desempeño deseado, en tanto que cuatro demostraron un desempeño regular, mientras tanto sólo uno, mostró un desempeño insuficiente en este aspecto. En cuanto a lo cognitivo (manejo de información), siete de once docentes, mostraron un desempeño deseado, mientras tanto, tres mostraron un desempeño regular y uno insuficiente.

“Gráficas de los resultados de desempeño de la sesión 1”

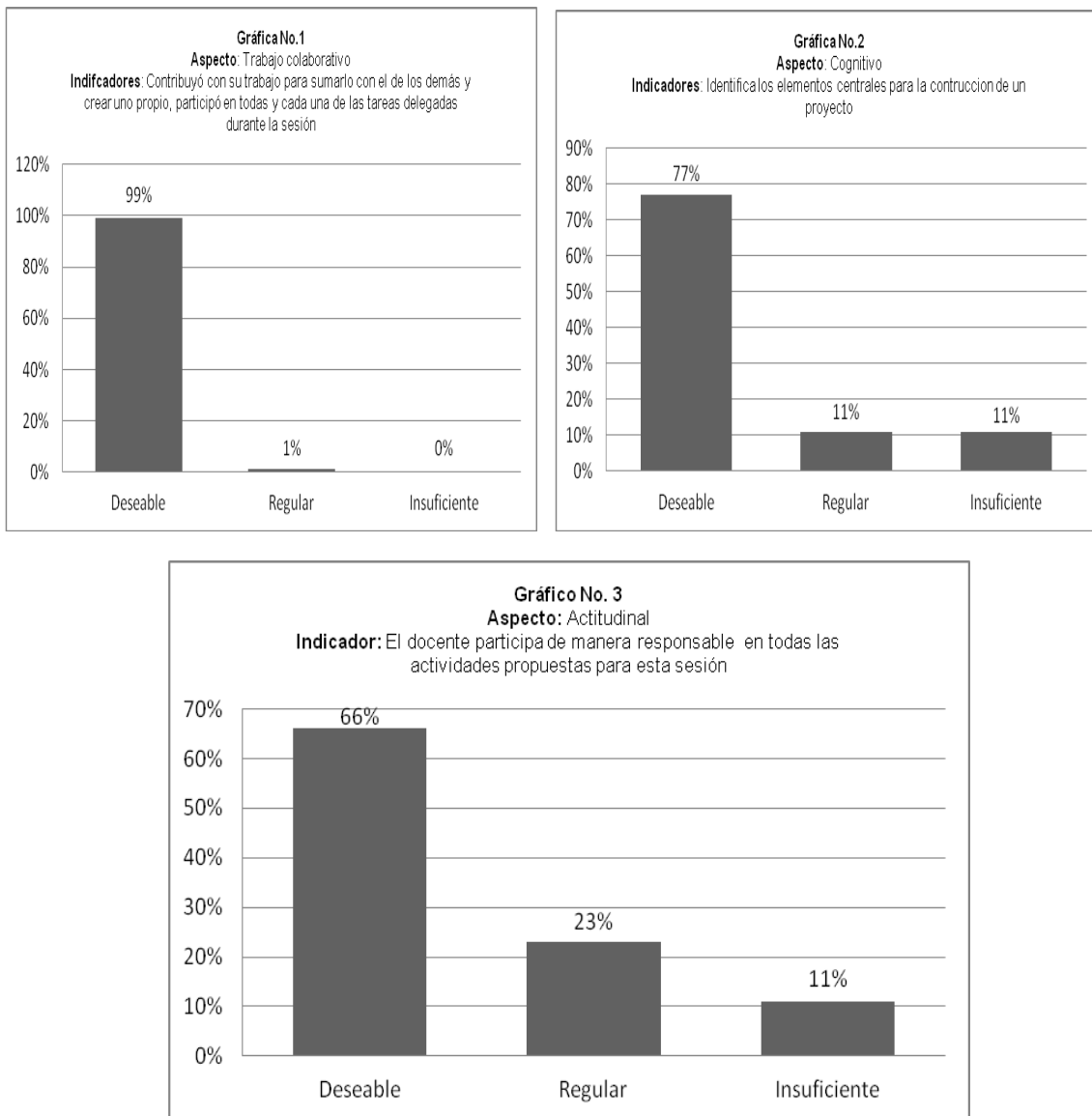


Figura 1. Gráficas de resultados de los desempeños que componen la gestión pedagógica colaborativa propuestos para la sesión 1. (Ver anexo No. 16 para identificar las tablas de evaluación)

Al realizar el análisis de los resultados mostrados, se observó (ver gráfica No.1) que el 99% de los docentes que participaron en la sesión, mostraron un desempeño deseable en cuanto al aspecto de trabajo colaborativo, en acierto a los indicadores establecidos para tal fin, los cuales indicaban que participó en todas y cada una de las tareas delegadas durante la sesión, contribuyó con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio, así mismo se agregó a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones, logrando una puntuación máxima en la actividad, ésto demuestra que para esta sesión de trabajo pedagógico colaborativo fue efectivo, salvo el 1% referente a dos docentes que no lograron conseguir dicho puntaje en este aspecto ya que mostraron inconformidad en la delegación de tareas y sumaron lo que consideraron que les correspondía, al trabajo de los demás. El último indicador es digno de análisis, porque impacta en la organización del trabajo colaborativo, ya que de acuerdo a sus características, la división de tareas es fundamental para la elaboración y su ejecución, de esta manera se manifiesta que “los roles en el trabajo colaborativo se relacionan, complementan y diferencian en prosecución de una meta común produciendo algo que nunca podrían haber producido solos.” (Caldeiro, 1999, p. 101)

En este sentido los miembros de la organización que no manifestaron una participación deseable en dicho proceso, se resistieron a aceptar la tarea delgada de manera totalmente satisfactoria, solo limitándose a cumplir con el trabajo que se organizó en colaboración, ya que estando inmersos en la actividad; el elegir realizar la actividad ellos mismos, no lo hubiesen conseguido ya que tendrían que haber asumido el resto de los roles de los demás.

Mientras tanto en cuanto al aspecto cognitivo, el 77% de los docentes mostraron un desempeño deseable al identificar algunos elementos centrales para la construcción de un proyecto. En tanto el 11% solo obtuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico y el 11% no identificó los elementos básicos para la elaboración de un proyecto didáctico (ver gráfica No.2). Ésto demuestra que el objetivo de que los docentes identificaran los elementos básicos para el proyecto didáctico se cumplió de manera suficiente, ya que más de las mitad de los docentes que resolvieron el

instrumento y obteniendo el total de aciertos esperados, el resto de los docentes no lo consiguieron en virtud que durante la sesión, algunos salieron a atender asuntos personales y solo uno se retiró antes de que se terminara la sesión de trabajo, de tal manera que no participó en el ejercicio de recuperación de la información, el cual era vital para el desarrollo del trabajo en colaboración en virtud de que los miembros de la organización que participan en la construcción, ejecución y evaluación de objetivos en común deben de contar con la información necesaria para cumplir su tarea; así “la información debe estar disponible para todos los miembros. No deben existir aportaciones ocultas” (Jiménez, 2009, p. 96) de tal manera que se tuvo que realizar un acompañamiento para que el resto de los docentes contaran con la información que les permitiese interactuar en las siguientes sesiones, ya que de lo contrario no tendrían los elementos para participar y el trabajo colaborativo se vería afectado. Este acompañamiento se llevó a cabo en la siguiente sesión y por medio de charlas de orientaciones en cuanto a los elementos centrales del proyecto didácticos, entre los docentes que participaron en la sesión.

Finalmente en cuanto a lo actitudinal, un aspecto central del trabajo colaborativo, el 66% de los docentes obtuvo un desempeño deseable al integrarse y participar en todas las actividades propuestas para esta sesión de manera responsable, mientras tanto el 23% obtuvo un desempeño regular y solo el 11% un desempeño insuficiente, al mostrar una actitud de cumplimiento al participar solo porque se les presionó para hacerlo en virtud de que la sesión se desarrolló en un tiempo de la junta del consejo técnico consultivo y se tenía que cumplir con el horario establecido y el retiro de un docente impidió que se estableciera una integración total de los equipos de trabajo (ver gráfica No.3). Ésto limita el trabajo colaborativo en virtud de que cada integrante que participó en esta sesión debió asumir su compromiso y responsabilidad ante las actividades individuales y colectivas, como se afirma en las características del trabajo colaborativo “la responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida. La función del liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento” (Ibídem, 2009, p. 98) de esta manera el

aspecto actitudinal en esta sesión el 23% y 11% de los participantes, no ejercieron su responsabilidad, proponiendo y por aportaciones del resto de los docentes, se sugirió para la próxima sesión integrar los grupos de trabajo utilizando otro mecanismo que permita a los colaboradores participar de manera más nutrida y asumir su responsabilidad.

En cuanto a la sesión número dos de trabajo, los puntos deseados a alcanzar según los desempeños establecidos para tal fin eran nueve, en conjunción con los objetivos propuestos que indicaban, que los docentes construyeran los acuerdos y responsabilidades para el trabajo en colaboración, la conformación de los equipos de trabajo para la presente sesión, la siguiente y el diseño de instrumento diagnóstico para la caracterización de las competencias lectoras; al respecto y retomando los tres aspectos que componen el instrumento de evaluación se muestran los resultados, como se muestra en las siguientes gráficas. (Ver figura 2).

En el rubro referente al trabajo colaborativo se muestra que de once docentes que participaron en la actividad, ocho mostraron un desempeño deseable por tres profesores que tuvieron un desempeño regular en las actividades. Por otro lado en cuanto al aspecto actitudinal, nueve de once mostraron un desempeño deseable, mientras tanto, dos obtuvieron un desempeño regular, finalmente en cuanto a lo cognitivo (manejo de la información) seis de los once docentes evaluados, mostraron un desempeño deseable, mientras tanto el resto mostró uno regular en cuanto a la recuperación de la información solicitada.

“Gráficas de desempeño de la sesión 2”

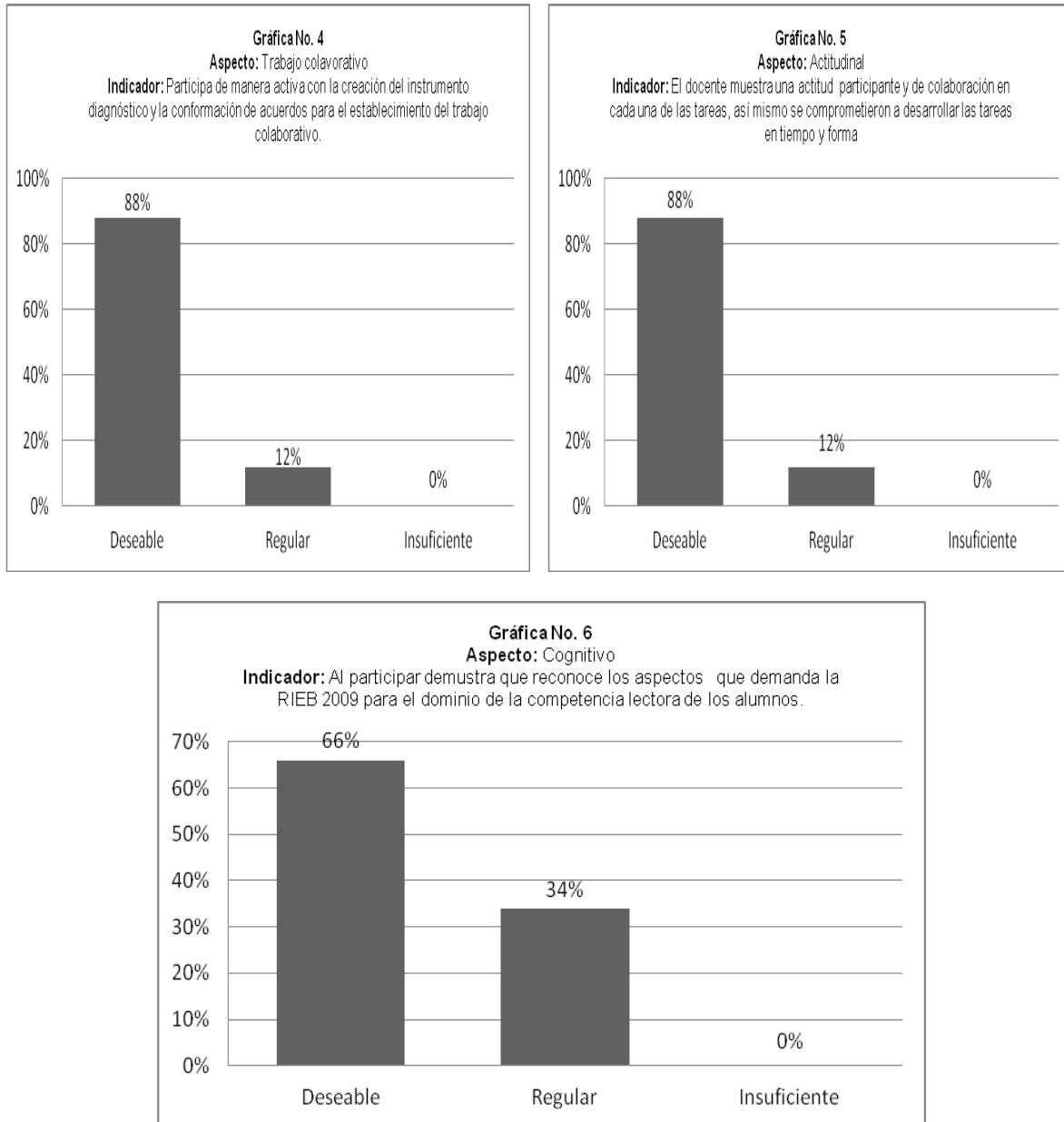


Figura 2. Gráficas de resultados de los desempeños que componen la gestión pedagógica colaborativa propuestos para la sesión 2. (Ver anexo No. 17 para identificar las tablas de evaluación)

Al realizar un análisis de los resultados mostrados en las gráficas anteriores, encontramos que en cuanto al trabajo colaborativo el 88% de los docentes que participaron en esta sesión, mostraron un desempeño deseable al participar de manera activa con la creación del instrumento diagnóstico y la conformación de acuerdos para el establecimiento del trabajo colaborativo,

mientras tanto el 12% mostró un desempeño regular ya que aportaron con algunas ideas para la creación del instrumento diagnóstico y establecimiento de acuerdos, este es un aspecto que marca la existencia de un trabajo colaborativo ya que, “todos los miembros deben aportar ideas o argumentaciones en las tareas, asimismo no basta con aportar, se debe justificar y todas las aportaciones deben ser tratadas de forma crítica y constructiva” (Ibídem, 2009, p. 100), por lo anterior, los integrantes que obtuvieron un desempeño regular en este aspecto (ver gráfica No. 4), fue porque dentro de sus aportaciones mostraron argumentos pobres en la construcción de sus ideas que pudiesen aportar al trabajo colaborativo desarrollado en ese momento, que estaba encaminado a la construcción de un instrumento diagnóstico que permitiese evaluar los niveles de competencia de los alumnos.

Se puede definir que el cumplimiento del objetivo de específico para esta sesión se cumplió de manera satisfactoria, ya que los integrantes construyeron el instrumento que se deseaba, como elemento pedagógico a poner en marcha en el trabajo de aula y que serviría para conocer los niveles de competencia lectora de los alumnos de la escuela. La importancia radicó en los en que la gestión que realizaron los docentes estaba sustentada en la comunicación fluida y en el respeto de acuerdos establecidos para la concesión de las tareas, así como el establecimiento de un tiempo para la entrega del producto.

Se afirmar que en este aspecto predominó un tipo de organización formal, ya que se establecen los procesos y los tiempos para el cumplimiento y resultados de las tareas, asimismo la sesión se llevó a cabo dentro de un tiempo destinado a la junta de consejo técnico y con la presencia de la de la Directora del plantel, de este modo los participantes adecuaron los procesos y los tiempos para culminar el trabajo en tiempo y forma.

Mientras tanto en el aspecto actitudinal, el 88% de los docentes manifestó un desempeño idóneo en las actividades, al mostrar una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas, así mismo se comprometieron a desarrollar las tareas en tiempo y forma, como lo indican las características para el

trabajo colaborativo, en contraste con el 12% de los participantes que colaboraron solo por cumplir de manera indiferente y respetaron medianamente los acuerdos establecidos (ver gráfica No. 5), que consistían en presentarse a la sesión con los planes y programas para identificar el enfoque de las competencias lectoras y sus diversos requerimientos a fortalecer, la competencias lectoras que se establecen en la RIEB 2009, así como algunas planeaciones o propuestas de ejercicios que se hayan trabajado para conocer las diversas actividades que se implementan en el aula y seleccionar algunas que pudiesen integrarse al producto que se estableció.

Al respecto un participante que mostró un desempeño regular en este aspecto, manifestó que con la experiencia que el trabajo le ha proporcionado en estos años de servicio le era suficiente el establecer, algunos ejercicios que podrían realizar los alumnos y conocer los niveles de competencia lectora de los alumnos. A diferencia del resto de los docentes que asistieron a la sesión en compañía de los materiales señalados, reflejando una característica del trabajo colaborativo que señala que “cada uno de los integrantes se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás”. (Caldeiro, 1999, p. 102)

Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto, de esta manera el propósito de participación para la construcción de un instrumento diagnóstico, se cumplió en función de los términos señalados arriba y existiendo una motivación como lo es el apoyo mutuo que no se había practicado o no habían existido espacios para planear una ejercicio en colaboración para fortalecer un área de aprendizaje específico como lo es la lectura. Importante también es el señalar que se establecen los principios de sistematización del trabajo pedagógico, haciendo a un lado el trabajo informal e individual que se venía implementando para generar estrategias de comprensión lectora planeadas y construidas en conjunto con los miembros ampliados en la cuestión, bajo un tiempo y espacio determinado, tal y como se desarrolla el trabajo dentro de las organizaciones de corte meramente formal, donde la tarea demandada se tiene que cumplir en tiempo y en formal.

En cuanto al aspecto cognitivo, el 66% de los docentes se desempeñaron de manera idónea, ya que al participar demostraron que reconocieron los aspectos que demanda la *RIEB 2009* para el dominio de competencia lectora de los alumnos, en contraste con el 34% que solo reconoció algunos elementos del documento anteriormente señalado (ver gráfica No. 6). Para hacer frente a esta situación se desarrolló, la conformación de equipos con los integrantes que sí habían logrado reconocer los elementos que marca la *RIEB 2009*, para el fortalecimiento de competencias lectoras, con los que integrantes que sólo identificaron algunos, en este sentido se empleo una característica del trabajo colaborativo que según Jiménez (2009) enuncia que “la formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos éstos son más homogéneos” (p. 102).

Lo anterior coadyuva a la complementariedad de los grupos, de ésta manera el objetivo planteado en cuando al aspecto cognitivo en esta sesión sufrió ajustes para que los integrantes pudiesen reconocer la información que les permitiera participar y proponer algunos ejercicios para la construcción del diagnóstico, apegados a lo que demandan los *planes y programas 2009 para Educación Primaria*, en cuanto al fortalecimiento de la competencia lectora, así la información se encontró al alcance de todos los miembros que participaron y los que tuvieron que ausentarse por alguna situación.

La siguiente sesión, se estructuró en función de dos momentos; los de igual manera los objetivos se fijaron para dos sesiones de trabajo, la tres y cuatro, en virtud de que las actividades estaban encaminadas al desarrollo de un trabajo pedagógico a instrumentar en el aula, los puntos máximos que se establecieron para dichas sesiones de trabajo fueron diecinueve, considerando que la evaluación se tomó como si fuese una sola sesión.

Los profesores debían de Identificar en colaboración, el nivel de competencia lectora de los alumnos que asisten a la Institución analizando los resultados del diagnóstico aplicado, utilizando los indicadores establecidos para tal

fin. Se pretendió que observaran y clarificaran algunas estrategias de comprensión lectora a aplicar en el aula, para que finalmente se construyeran actividades donde incluyan estrategias de comprensión lectora y se crearan ambientes de aprendizaje idóneos para su fortalecimiento.

En este sentido en cuanto al rubro que hace referencia al trabajo colaborativo, nueve de once docentes, mostraron un desempeño deseado, mientras que uno mostró un desempeño regular y el restante un desempeño deficiente. En cuanto a los diferentes aspectos del rubro actitudinal, seis de los once docentes mostraron un desempeño idóneo, mientras que el resto actuó bajo un desempeño regular. Finalmente, en referencia al aspecto cognitivo, después de aplicar el instrumento de recuperación de información, se obtuvo que de los once docentes, nueve manifestaran un desempeño idóneo, mientras que el resto, demostró un desempeño regular. En las siguientes gráficas se muestran los resultados, organizados en función de los aspectos ya referidos. (Ver figura 3)

Al respecto, el análisis sobre el aspecto colaborativo, 88% del total de docentes obtuvieron un desempeño deseado al participar en el análisis de los resultados del diagnóstico, se sumaron a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones y contribuyeron con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio; mientras tanto el 12% mostró un desempeño regular ya que sólo aportó con algunas ideas en relación al análisis de los resultados del diagnóstico (ver gráfica No.7), participó sólo porque se lo solicitaron y sumó lo que consideró que le correspondía. En éste sentido, el trabajo colaborativo estaba dividido en dos momentos, por un lado en la reflexión de los resultados del diagnóstico y en un segundo momento en la organización para la elaboración de un proyecto didáctico que estableciera las actividades que permitiesen fortalecer la competencia lectora en los alumnos.

El trabajo pedagógico se desarrolló conforme a los acuerdos establecidos y donde los participantes, convinieron aplicar el instrumento diagnóstico para posteriormente reunirse y establecer los puntos de análisis de dicha actividad, en este sentido la división de tareas para este trabajo señalaba la participación de

todos los docentes no solo para cumplir con los resultados que le correspondían, sino con las aportaciones pertinentes para el análisis de los mismos, tal y como se hace referencia dentro de las características del trabajo colaborativo donde Caldeiro (1999), enfatiza que “no sólo se debe llegar a un consenso de acuerdos o desacuerdos, sino consenso de argumentaciones. Los resultados alcanzados no deben ser el producto sumatorio del trabajo en grupo, sino de su negociación y cohesión” (p. 106).

De tal manera que los participantes de la sesión de análisis de resultados, participaron conforme a lo observado, con el objetivo de identificar las actividades y los desempeños en donde los alumnos habían demostrado un nivel insatisfactorio. Esta actividad pedagógica fue central porque se inmiscuye a los miembros implicados de la labor educativa y se toma la perspectiva de cada miembro para conocer las inquietudes y los puntos de análisis para tal fin.

En cuanto a las definiciones e identificación de los desempeños insatisfactorios de los alumnos, se procedió a la organización para la elaboración de un proyecto didáctico como alternativa al problema. Lo anterior provocó que los miembros implicados reconocieran los elementos esenciales para el uso de estrategias de comprensión lectora y al mismo tiempo que se emplearan maneras diferentes para diseñar actividades encaminadas al desarrollo de una competencia o conjunto de competencias, que en este caso se hace referencia a las competencias lectoras. Así, los docentes implicados, realizaron tarea que tienen que ver con gestión educativa, organizado las maneras, los recursos y los tiempos para el acto pedagógico en cuestión, tal y como lo manifiesta Nano Mello al proponer que “el objetivo de la gestión educativa es en función de la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, definiendo la gestión pedagógica como el eje central del proceso educativo” (Mello, 1998. p. 32), así, los implicados y según los acuerdos establecidos para tal fin, iniciaron el proceso para la construcción de un proyecto didáctico.

En este sentido se puede afirmar que cuando se establecen los acuerdos, se programan los tiempos y la ejecución de los mismos y los implicados manejan

la misma información y recursos, se puede trabajar en colaboración, para la construcción de una meta en común.

“Gráficas de desempeño de la sesiones 3 y 4”

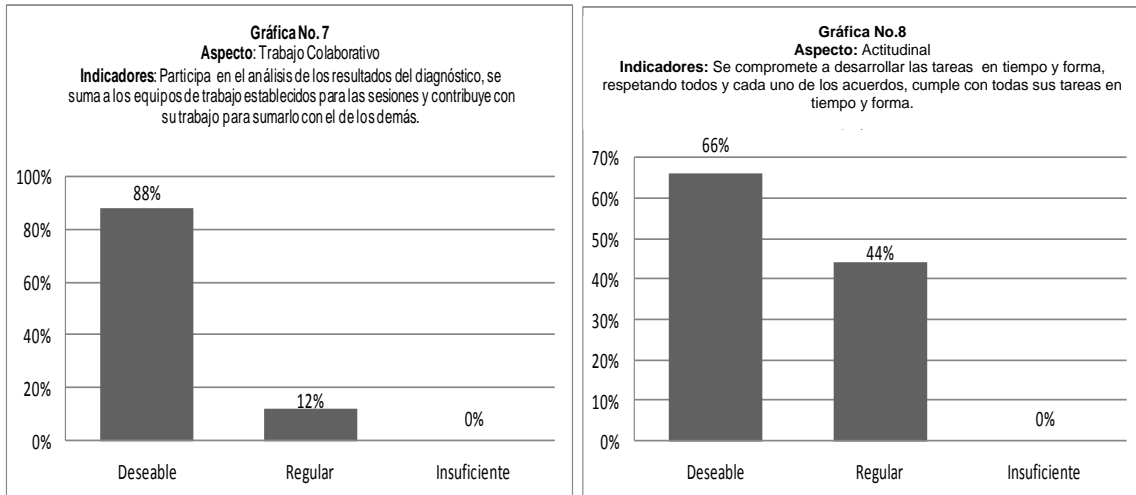


Figura 3. Gráficas de resultados de los desempeños que componen la gestión pedagógica colaborativa propuestos para la sesión 3 y 4. (Ver anexo No. 18 para identificar las tablas de evaluación)

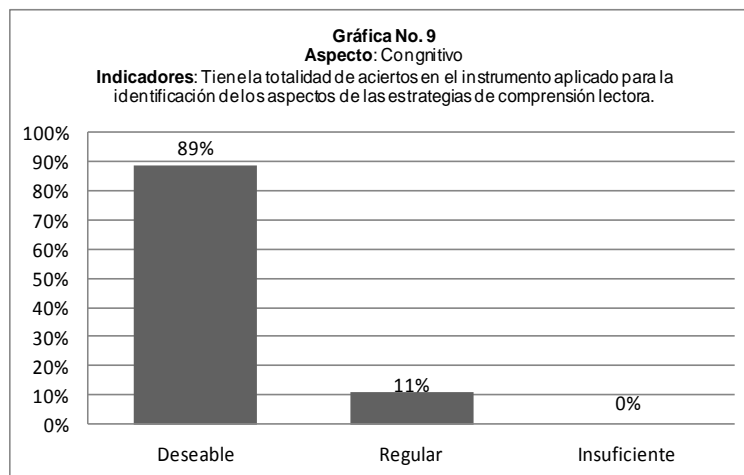


Figura 3. Gráficas de resultados de los desempeños que componen la gestión pedagógica colaborativa propuestos para la sesión 3 y 4. (Ver anexo No. 18 para identificar las tablas de evaluación)

Por otro lado en cuando al aspecto actitudinal, el 66% de los docentes mostró un desempeño deseado ya que se comprometieron a desarrollar las tareas en tiempo y forma, respetaron todos y cada uno de los acuerdos, cumplieron con todas sus tareas en tiempo y forma; en cambio un 44% de los integrantes mostraron un desempeño regular (ver gráfica No.8), este porcentaje se debió a

que en el momento de interactuar con los resultados del diagnóstico aplicado, éstos integrantes no habían terminado de elaborar su perfil del grupo al que se aplicó el instrumento, en virtud de que los datos se utilizarían para analizarlos y exponerlos al resto de los miembros que asistieron a la sesión, por otro lado, la inasistencia de un integrante a la primera sesión contribuyó a los resultados.

La parte actitudinal, no ocasionó problemas para el cumplimiento de los objetivos de las sesiones programadas, cabe resaltar que el hecho de que los docentes hayan cumplido aunque no en los términos que se acordaron, con la entrega de resultados, se puede presumir que fue a raíz del espacio y clima formal que se organiza, en virtud de que fue en un espacio destinado a junta de consejo y dentro del horario de trabajo, de esta manera se observan ciertos aspectos de la organización formal donde “los individuos están sujetos a asistir a reuniones, juntas o celebraciones en virtud de la obligatoriedad que representa el trabajo en sí mismo. Los patrones de interacción no aparecen por generación espontánea; la misma organización impone una estructura de interacción” (Hall, 1983, p. 66), pero así mismo se perciben elementos de la organización formal, como la reorganización del tiempo para que los miembros que no culminaron su análisis individual lo hicieran antes de que se comenzara con la actividad.

Finalmente en cuanto al rubro cognitivo, el 89% de los docentes, mostraron un desempeño deseado al tener la totalidad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos de las estrategias de comprensión lectora, mientras tanto el 11% obtuvo un desempeño regular (ver gráfica No.9) al registrar la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula.

De esta manera como en virtud de los datos anteriores se puede afirmar que para que los docentes pudieran trabajar en colaboración fue necesario flexibilizar los tiempos y los recursos, por las vicisitudes antes previstas, es decir, retomar aspectos tanto de la organización formal e informal, ya que podría resultar delicado para la conclusión de un trabajo, proyecto o meta en colaboración si se inclinase hacia algunas de éstas dos formas de clima organización que proponen,

llegado a este punto se puede definir que por las características del trabajo desarrollado en estas sesiones la complementariedad de las dos formas de organización estudiadas, permean de alguna manera en el trabajo colaborativo, en la discusión de las sesiones posteriores se retomará este punto nuevamente.

En cuanto a la quinta sesión de trabajo y de acuerdo a los objetivos planteados que indicaban la construcción de actividades para un proyecto didáctico con la intención de aplicarse en el aula, donde se incluyeran estrategias de comprensión lectora así como el que identificaran que el intercambio de opiniones argumentadas coadyuvan al desarrollo de actividades a partir del intercambio de ideas entre pares. En las siguientes gráficas se muestran los resultados de las actividades. (Ver figura 4).

Al respecto encontramos que en esta sesión, tal y como se observa en la tabla anterior, en cuanto al aspecto de la participación en el trabajo colaborativo, se muestra que siete de los once docentes evaluados, indican un nivel deseable mientras que el resto, demostró un nivel regular, en el desarrollo de las actividades para este rubro. Mientras tanto en el aspecto actitudinal de los once docentes que participaron, diez mostraron una actitud deseable de acuerdo a los indicadores establecidos, mientras tanto sólo uno mostró un desempeño regular. Finalmente en lo referente al aspecto cognitivo, después de aplicar el instrumento de recuperación de información, del total de profesores evaluados, seis mostraron un desempeño eficaz, mientras tanto el resto ocupó un nivel regular.

Al realizar el análisis de los resultados de la actividad en cuanto al trabajo colaborativo se observa que 77% de los integrantes mostraron un desempeño idóneo ya que contribuyeron con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio, se sumaron a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones y participaron con propuestas de actividades para la elaboración del proyecto didáctico, mientras tanto el 23% obtuvo un desempeño regular en este apartado ya que participaron de manera limitada con propuestas de actividades para la elaboración del proyecto didáctico (ver gráfica No.10). Esta puntuación obedece a que algunos integrantes olvidaron traer consigo propuesta de

actividades que se había acordado en la sesión pasada, se sumaron a los equipos con algunas ideas fabricadas y que provenían de experiencias de trabajo con los alumnos.

“Gráficas de desempeño de la sesión 5”

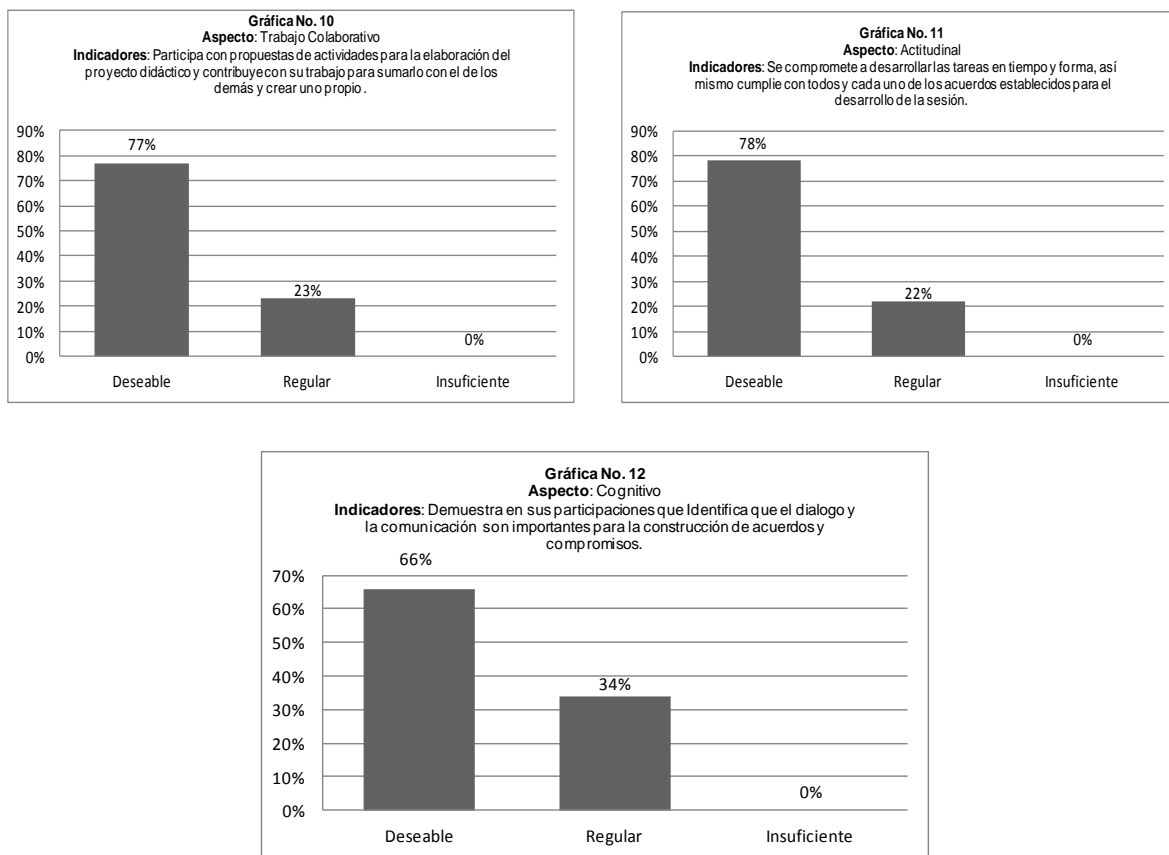


Figura 4. Gráficas de resultados de los desempeños que componen la gestión pedagógica colaborativa propuestos para la sesión 5. (Ver anexo No. 19 para identificar las tablas de evaluación)

De este modo se trabajó la sesión de construcción del proyecto didáctico, haciendo uso de un aspecto del trabajo colaborativo y la gestión pedagógica, en cuanto al trabajo colaborativo se estableció en función de plantear las prácticas pedagógicas que fortalecen la comprensión lectora, discutiendo las maneras posibles y las estrategias a utilizar para tal fin, así los integrantes realizaron un ejercicio donde se persigue dar solución a la problemática, involucrando a los docentes desde el diagnóstico, su análisis, y debate sobre las posibles acciones a

realizar, de esta manera se lleva a cabo una gestión escolar, al mencionar que en ésta “se replantean proyectos a nivel de aula y de institución en razón de lo que se vive en el contexto, con lo cual se involucra a todas las partes en el cambio institucional” (Jiménez, 2009, p. 108), al respecto el cambio institucional que se requiere realizar es el fortalecimiento de las competencias lectoras, después de realizar un análisis de la situación del contexto, que comprendía las practicas que realizan los docentes en el aula y el nivel de competencia lectora de los alumnos, que es en estos dos aspectos que aparece el trabajo pedagógico, encaminado a fortalecer estas competencias.

Mientras tanto en el aspecto actitudinal, se observa que 78% de los integrantes mostraron un desempeño deseado ya que se comprometieron a desarrollar las tareas en tiempo y forma, así mismo cumplieron con todos y cada uno de los acuerdos establecidos para el desarrollo de la sesión. Mientras tanto el 22% del total, demostró un desempeño regular ya que respetó medianamente los acuerdos y cumplió con algunas tareas en tiempo y forma (ver gráfica No. 11), la razón de que sólo el 22% de los docentes mostraran un desempeño regular, se debió a que algunos docentes se presentaron a la sesión sin los materiales que pudieran apoyar el trabajo en cuestión.

En este orden de ideas y retomando la perspectiva organizacional de la escuela, los resultados en cuanto al aspecto actitudinal, denotan que los docentes, generan un trabajo colaborativo, si consideran que todos los miembros persiguen el mismo objetivo y trabajan en colaboración para conseguirlo, de esta manera es importante que se asegure que los integrantes trabajen bajo “una unidad social deliberadamente construida y reconstruida para promover objetivos específicos, donde se cuente con uno o varios centros de decisión” (Alfiz, 1997, p. 115), por esta razón fue importante que no un sólo miembro del grupo impusiera una idea para elaborar las estrategias a implementar, o planear el proyecto, ya que se centralizaría la decisión o las decisiones en una sola persona; así, imperó en esta sesión la discusión y la toma de acuerdos en común, ya que es muy delicado imponer a los docentes, el cómo planear y por ende desarrollar su trabajo, es mejor buscar vías de consenso y que el grupo como tal se responsabilice en

ejercer presión para adoptar una actitud de cumplimiento sobre los acuerdos establecidos.

En cuanto al aspecto cognitivo, del cien por ciento el 66% obtuvo un desempeño deseable al demostrar en sus participaciones que identificaron que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos y compromisos, mientras tanto el 34% obtuvo un desempeño regular, al manifestar en su participación que reconoce de manera vaga que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos (ver gráfica No.12). Éste aspecto confabuló con el inicio de la sesión, pues algunos miembros reflexionaban que no era necesario establecer una estrategia específica para un conjunto de desempeños a fortalecer en los alumnos sin discutir lo que se hace en el aula, proponiendo que se reforzaran acciones aisladas que se estaban instrumentalizando; para ésto fue necesario proponer un consenso para generar un plan de acción diferente a lo que se estaba implementando.

Cuando se les pidió a los participantes emitir una opinión sobre la importancia de dialogar para realizar consensos, más de la mitad de los argumentos manifestó que fue necesario establecer un canal de comunicación que permitiese intercambiar ideas y llegar a la construcción de algo y alejarse de los apegos propios para el establecimiento de ideas generadoras, tal y como se establece en los aspectos del trabajo colaborativo al señalar que “trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas, recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas” (Caldeiro, 1999:107), como lo fue en esta sesión, de esta manera se puede afirmar que para que exista un trabajo colaborativo, se deben de establecer canales y la formas en que se discutirá la información y los aportes de los integrantes de la organización, en virtud de que la tarea a desarrollar sea esfuerzo de todos los que participan.

En lo que respecta a la sesión seis de trabajo y en referencia a los objetivos planteados, que indicaban el que los participantes dialogaran para acordar la aplicación del instrumento de evaluación, que permitirá conocer el nivel de logro del proyecto didáctico y trabajo colaborativo, así mismo que en plenaria

argumentarán los cambios y ajustes al plan didáctico implementado hasta el momento, los resultados se observan en las siguientes gráficas (ver figura 5)

Al respecto se observa que ocho de once docentes manifestaron un desempeño deseado, mientras tanto tres mostraron un desempeño regular, en las tareas que conciernen al aspecto colaborativo, mientras tanto en cuanto al aspecto actitudinal, nueve de once docentes que participaron mostraron un desempeño deseado, mientras tanto, uno solo mostró un desempeño insuficiente. Por otro lado en el aspecto cognitivo, nueve de once docentes evaluados obtuvieron un desempeño deseado, mientras tanto, sólo dos mostraron un desempeño regular en cuanto a la recuperación de la información y participación requerida.

En la reflexión de los resultados de esta sesión, encontramos que un 88% de los docentes, mostró un desempeño idóneo en cuanto a lo colaborativo, en las tareas realizadas al participar con propuestas de actividades al realizar el ajuste al proyecto didáctico y llevar a la reunión las evidencias de la aplicación del proyecto didáctico en el aula. En contraste con un 12% que mostró un desempeño regular (ver gráfica No.13) al participar de manera limitada con propuestas de actividades al realizar el ajuste al proyecto didáctico y llevar a la reunión un número menor de evidencias del trabajo pedagógico que tenían que ver con el proyecto didáctico.

“Gráficas de desempeño de la sesión No.6”

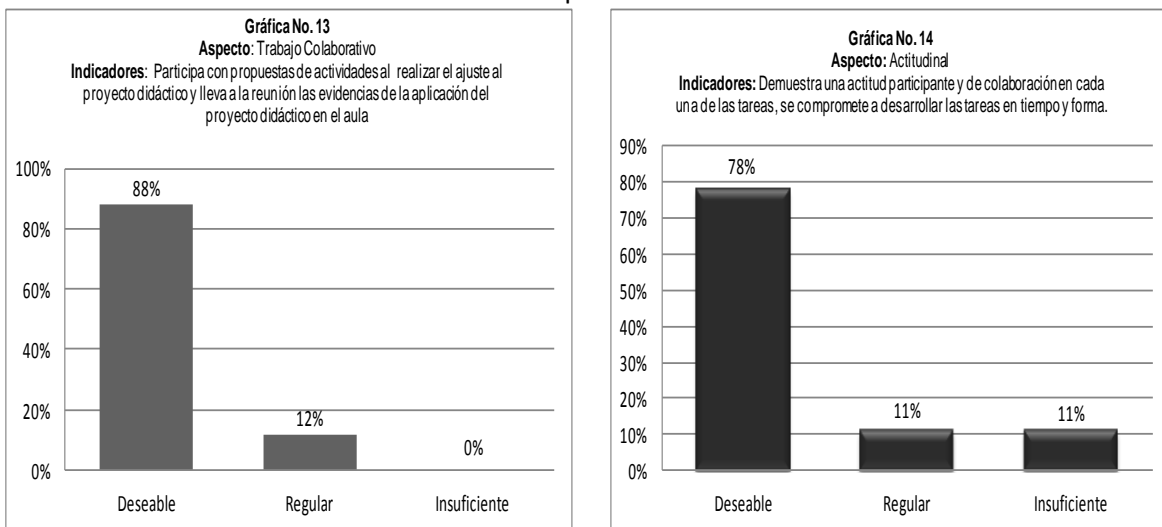


Figura 5. Gráficas de resultados de los desempeños que componen la gestión pedagógica colaborativa propuestos para la sesión 6. (Ver anexo No. 20 para identificar las tablas de evaluación)

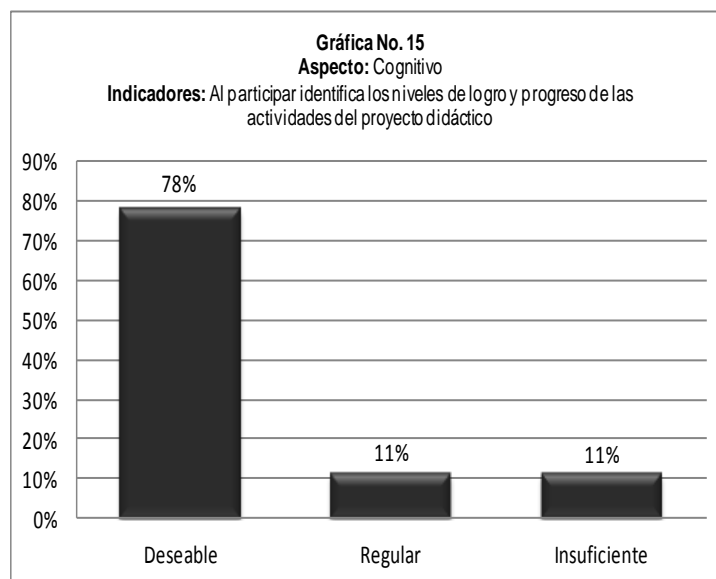


Figura 5. Gráficas de resultados de los desempeños que componen la gestión pedagógica colaborativa propuestos para la sesión 6. (Ver anexo No. 20 para identificar las tablas de evaluación)

En este aspecto, los integrantes desarrollamos un análisis sobre la pertinencia de las actividades que se estaban aplicando en el proyecto didáctico, en aspectos como tiempo, espacios y recursos para continuar con su aplicación, en virtud de generar un resultado lo más confiable posible. De esta manera se establecieron tareas que tienen que ver con la gestión colaborativa en el ámbito pedagógico ya que, para la evaluación de un proyecto institucional desde la perspectiva organizacional se siguen ciertos indicadores que coadyuvan a asegurar que los miembros manejan la misma información sobre el proyecto y continuar el proceso de transformación de resultados pedagógicos y de gestión en la Escuela, ésto es parte de una de las dimensiones de la organización escolar, la cual “administra la distribución de tiempos, espacios y otros recursos para lograr sus objetivos” (Alfiz, 1997, p. 122), en éste sentido los docentes, al realizar un análisis de los rubros establecidos, se discutió y se acordó que los tiempos de las actividades se tenían que modificar en función de su término, ya que es indispensable asegurarse de que la mayor parte del grupo terminara con calidad y retroalimentar los aspectos donde se mostraran situaciones de dificultad. Lo

anterior modificaría el desarrollo de la programación de algunas actividades posteriores. En cuanto a los aspectos de espacios y recursos se mantuvieron.

Por otro lado los miembros que mostraron un desempeño regular fue porque manifestaron que habían olvidado sus evidencias de trabajo, pero aun así, en su participación argumentaron que faltaba tiempo para el término de algunas actividades, que consideraron que se tenían que reforzar, punto de vista que fue tomado en cuenta para la elaboración del ajuste en cuanto al tiempo que deben de durar a las actividades del proyecto didáctico. De las participaciones y acuerdos que tomamos para el desarrollo de esta sesión fue el de implementar un diagnóstico comparativo para conocer nuevamente el nivel de competencia lectora de los alumnos e identificar la evaluación del proyecto didáctico ejecutado. En este rubro se identifica que los objetivos para el desarrollo del trabajo colaborativo, se cumplieron de manera satisfactoria sustentados en los desempeños mostrados por los participantes.

En cuanto al aspecto actitudinal, se observó que el 78% de los docentes mostraron un desempeño deseado al mostrar una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas, se comprometieron a desarrollar las tareas en tiempo y forma, respetaron todos y cada uno de los acuerdos y cumplieron con todas sus tareas en tiempo y forma, tal y como se maneja en la rúbrica de evaluación para la sesión. Mientras tanto el 11% mostró un desempeño regular al respetar medianamente los acuerdos y cumplir con algunas tareas en tiempo, forma y otro 11% un desempeño insuficiente ya que no asistió a la reunión por motivos de salud (ver gráfica No. 14).

En las sesiones anteriores de trabajo colaborativo, el aspecto actitudinal denota los niveles de responsabilidad de los participantes y su participación para con las actividades, en éste caso no fue la excepción, en esta sesión la participación de los integrantes fue importante en virtud de que se establecieron los puntos de evaluación y las características de lo que se había observado hasta el momento en relación a la aplicación del proyecto didáctico con los puntos arriba mencionados; el hecho de los participantes asumieran el compromiso y la

responsabilidad de asistir y llevar consigo las evidencias establecidas, demuestra que existió un avance en el proceso de gestión colaborativa, ya que dentro de esta “Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo” (Caldeiro, 2009, p. 115), de lo contrario si un porcentaje mayor de los docentes hubiese mostrado un desempeño regular en este rubro, hubiese sido difícil el análisis de los objetivos conseguidos hasta el momento sobre el proyecto didáctico, sin en cambio la mayoría optó por asumir una actitud participativa y colaboración para la consecución de la tarea en cuestión.

Se afirma que dentro del trabajo colaborativo, es importante fijar los compromisos y la manera en que se trabajará a futuro para la construcción de objetivos y que los miembros que participan acepten con responsabilidad la idea de que su trabajo afluye en el de los demás, asimismo desde una perspectiva organizacional, se denotan aspectos de la organización informal y formal; informal porque se establecieron los medios para que los docentes cubrieran los requisitos de información que eran requeridos para el análisis de los avances y formal porque la reunión se estableció en un espacio de junta de consejo técnico y se dedicó un horario específico para tratar asuntos concernientes del proyecto didáctico. De esta forma el aspecto actitudinal es fundamental para la construcción de objetivos en común.

Finalmente en el aspecto cognitivo, el 78% de los participantes mostró un desempeño deseado ya que al participar identificó los niveles de logro y progreso de las actividades del proyecto didáctico, así mismo en su participación Identificó de que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos y compromisos, mientras tanto, el 11% mostró un desempeño regular ya que su participación se limitó a considerar el trabajo que habían realizado producto del análisis de un número de evidencias menor al que se había establecido en los acuerdos por el resto del grupo por un 11% un desempeño insuficiente, ya que no pudo asistir por problemas de salud (ver gráfica No.15).

El logro que mostraron los participantes de ésta sesión está fundamentado en el trabajo colaborativo que desempeñaron al realizar el ejercicio cognitivo que

consistía en desarrollar un análisis de las actividades que se han implementado en el proyecto didáctico para su aplicación, tomando como herramienta el diálogo y otras habilidades que son necesarias para el trabajo en colaboración, a saber “el trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas.” (Ibídem, 2009, p. 116), de no mostrar dominio de estas habilidades es posible que se enfrenten a un problema en la construcción de acuerdos para la consumación de la tarea.

Un aspecto central es el manejo de la información, el cual genera un conflicto por la participación de tareas, ya que la participación de miembros desinformados puede ocasionar conflicto en la puesta en común, como lo fue el caso de los participantes que no tenían las evidencias completas para analizar el avance, por tal motivo fue necesario realizar una organización en cuanto a conformación de equipos de trabajo para establecer los canales de comunicación e informar a los integrantes, por ésta razón es necesario establecer bajo acuerdos, que la participación debe de estar fundamentada en relación al objetivo específico de la reunión, para asegurar su cumplimiento. Y que dentro de las habilidades para el desarrollo de una gestión colaborativa se encuentra el diálogo y la participación como herramienta que ayuda a construir.

Llegado a este punto, corresponde realizar el análisis de la última sesión de trabajo que determina el alcance del proyecto didáctico y la valoración de las sesiones de trabajo de la gestión pedagógica colaborativa que se desarrollaron en los periodos señalados. Para la séptima sesión de trabajo, se establecieron acuerdos que permitirían desarrollar las tareas según los objetivos establecidos para ello, los cuales manifestaban que los docentes en colaboración realizarán un ejercicio de evaluación de las metas del proyecto didáctico aplicado para el fortalecimiento de las competencias lectoras y que en plenaria identificarán la influencia de la gestión pedagógica colaborativa en la construcción de procesos. En este sentido los resultados de esta sesión de trabajo se establecen en dos partes, por un lado la información de la evaluación de la sesión y la valoración de

las metas del proyecto didáctico aplicado en el aula. En lo referente a los resultados de la sesión, se observan en las siguientes gráficas (ver figura 6)

En lo que respecta al aspecto del trabajo colaborativo encontramos que el 12% de los participantes no se evaluó debido a que no asistieron por motivos de salud, mientras tanto el 88% mostró un desempeño deseado en cuanto a las tareas realizadas al participar de manera activa en el diálogo para el análisis de los resultados del instrumento comparativo y medir el nivel de competencia lectora de los alumnos y contribuyeron con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio (ver gráfica No.16).

En relación al anterior aspecto, para la construcción de los objetivos de esta sesión, fue imprescindible la participación organizada de los docentes, ya que se estableció la discusión de los resultados de la aplicación del diagnóstico y la valoración sobre el alcance de los objetivos del proyecto didáctico aplicado. Por esta razón, los participantes expresaron de manera oral, cómo habían observado el desempeño de los alumnos en cuanto a las competencias lectoras se refiere, una vez que se había realizado un ejercicio de comparación con los resultados del primer diagnóstico, lo cual daba muestra de los avances o retroceso en cuanto a los niveles esperados de la competencia lectora que se esperaba, en los alumnos. Esta actividad permitió a los participantes realizar un ejercicio de comparación de información y discutir si realmente el proyecto había establecido los medios necesarios para que los alumnos fortalecieran las competencias lectoras, ya que en plenaria se informó al resultado del grupo que atendió cada docente en el proyecto, tal y como se plantea en los desempeños del trabajo colaborativo al indicar que “se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros” (Jiménez, 2009, p. 115), de ésta manera cada docente mostró los resultados de la evaluación aplicada a su grupo, discutiendo sobre la meta final, lo anterior no habría podido ser posible si uno de los miembros no hubiese compartido lo que encontró en su trabajo.

“Gráficas de desempeño de la sesión 7”

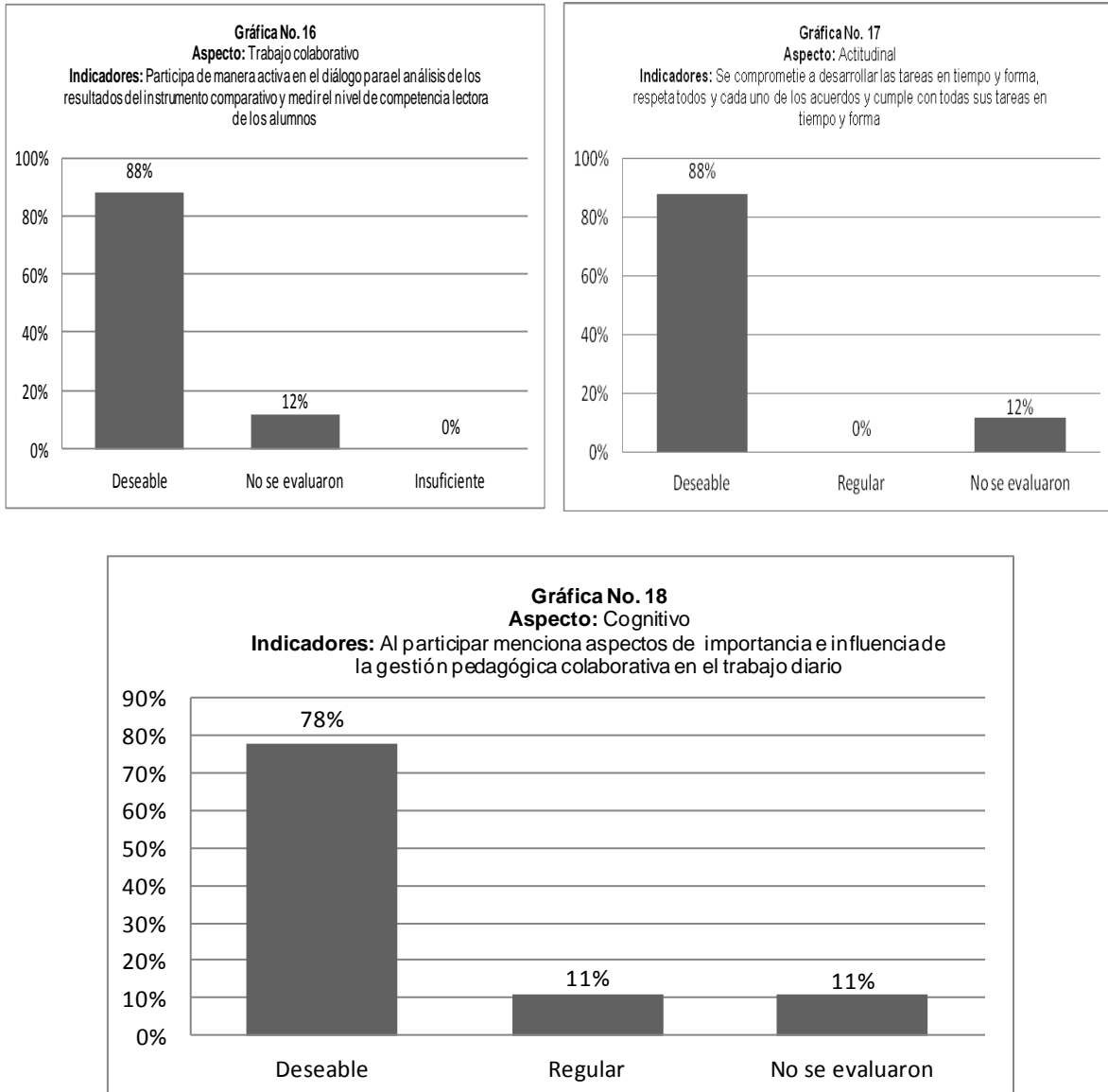


Figura 6. Gráficas de resultados de los desempeños sobre el aspecto actitudinal que componen la gestión pedagógica colaborativa propuestos para la sesión 7. (Ver anexo No. 21 para identificar las tablas de evaluación).

Se puede afirmar que dentro del trabajo colaborativo, es necesario establecer los procedimientos para la valoración de las tareas concluidas, con el propósito de identificar los alcances de los objetivos establecidos, ya que es por este medio que se gestionan los procesos decisorios en cuanto a las prácticas pedagógicas en el aula, en el caso de la discusión que desarrollaron los docentes

en función de los resultados obtenidos, si no se hubiesen comprometido a realizar la tarea conjunta, la información se distorsiona y genera conflicto en la gestión que se pretende realizar y, por ende, en el proceso de decidir si continuar con las prácticas pedagógicas propuestas o replantearlas en un futuro. De esta manera se afirma que el cumplimiento de esta sesión en cuanto los desempeños establecidos para el aspecto colaborativo fue satisfactorio con los hallazgos ya discutidos.

En tanto en el aspecto actitudinal, se presenta que el 88% de los docentes generó un desempeño deseable, porque mostraron una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas, se comprometieron a desarrollar las tareas en tiempo y forma, respetaron todos y cada uno de los acuerdos y cumplieron con todas sus tareas en tiempo y forma, mientras tanto, solo el 12% no pudo ser evaluado puesto que no asistió a la reunión por cuestiones de salud (ver gráfica No. 17).

La actitud de responsabilidad y cumplimiento ayudó a la consecución de los objetivos señalados, al respecto los integrantes se presentaron a la actividad con sus evidencias y resultados del diagnóstico comparativo aplicado al grupo que les correspondía, así mismo adoptaron una actitud participativa y de compromiso para conocer los resultados y plantear alguna conclusión al respecto. Este aspecto actitudinal genera un ambiente organizacional que permite el intercambio de ideas fundamentadas en resultados producidos por el esfuerzo de cada miembro, de esta manera se encuentra presente que, “hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final” (Hall, 1983, p. 68), sin esta responsabilidad no hubiese sido posible el análisis comparativo del diagnóstico. Se puede afirmar entonces que para el logro de los desempeños establecidos del rubro actitudinal, esta sesión se logró lo que se esperaba, un actitud participativa, colaborativa y de análisis justificado de los participantes.

Finalmente en cuanto al rubro cognitivo, para esta sesión, el 78% de los docentes mostraron un desempeño esperado, ya que al participar menciona aspectos de importancia e influencia de la gestión pedagógica colaborativa en el

trabajo diario y reconoce de manera muy precisa que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos y compromisos mientras tanto, el 11% mostró un desempeño regular porque en su participación identificó de manera vaga que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos y finalmente en un 11% no se obtuvo nivel de desempeño debido a que no asistió por enfermedad (ver gráfica No. 18).

Este ejercicio cognitivo que desarrollaron los participantes en función de la información que se obtuvo producto del trabajo con los alumnos, al compararla con otra fuente de información como lo fue el diagnóstico, generó la movilización de estructuras que les permitiera a los docentes de cada grupo establecer inferencias sobre la información presentada, como se establece en los requisitos para el trabajo colaborativo, donde a los integrantes se les demanda “ el uso de habilidades tales como: comunicativas, análisis de información, relaciones simétricas, recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas” (Jiménez, 2009, p. 112) asimismo, en su participación oral identificaron que la gestión colaborativa genera un ambiente de trabajo propicio para la puesta en común sobre cualquier aspecto de la organización, no únicamente el pedagógico como lo fue el caso de este estudio, sino en cualquier otra área donde se pudiese aplicar este modelo de trabajo.

En el siguiente apartado retomé la discusión de los resultados, con ayuda de un cuadro de concentración de puntaje total de los docentes para definir en qué medida se desarrollo el cambio de la situación inicial, qué sucedió después de la aplicación del plan estratégico de gestión colaborativa pedagógica, para continuar con el análisis del impacto del proyecto didáctico implementado en la escuela.

6.2 Reflexión y evaluación sobre el proceso de aplicación de la propuesta de intervención

Siguiendo con el análisis de los resultados, ahora corresponde realizar la valoración global sobre el proceso que se desarrolló y definir las características del cambio que se pretendía desarrollar, en función de los desempeños mostrados por los integrantes y los objetivos planeados para este proyecto.

En relación a lo anterior fue necesario establecer una evaluación individual de los desempeños de los docentes para conocer de manera más certera el proceso que se siguió para la consolidación de los objetivos y propósitos para los que fue creado dicho proyecto de intervención. Los resultados de manera global se ilustran en la siguiente gráfica, describiendo los niveles de desempeños de los integrantes, sesión por sesión y su valoración final. (Ver figura 7)

En relación a la tabla anterior se observa que conforme trascurrieron las sesiones de trabajo los participantes fueron interactuando en función de los objetivos demandados en cada una de las actividades propuestas, de esta manera se observa un desempeño gradual para la construcción de una gestión colaborativa enfocada a un área específica de aprendizaje en los alumnos. El puntaje máximo para el total de sesiones fue sesenta y tres puntos, suma que se obtiene al agregar los desempeños idóneos de cada una de las sesiones al final. De tal manera que los niveles de desempeño se establecieron de la siguiente manera, de 58 – 64 puntos se consideró un desempeño deseable, de 57 – 50 puntos se consideró un desempeño regular y finalmente de los puntos que se encuentran en el rango de 49 – 45 se consideró un desempeño insuficiente.

Al realizar un análisis de los participantes, se observa que; González Rosete J.C., al término de las sesiones de trabajo mostró un desempeño regular, manifestando cierta resistencia al trabajo colaborativo. Mejoró con el paso de las sesiones su actitud, integrándose a las sesiones y tareas de trabajo, esto producto de la mezcla entre el ambiente formal de trabajo y presión de los integrantes (esta forma de presión fue producto de la aparición de la organización informal que representaron los docentes con sus comentarios y argumentación sobre las formas del desarrollo de tareas), que demandaban el cumplimiento de tareas de todos los que participaban en la sesión, de esta manera el integrante cumplió conforme a su proceso y coadyuvó a la consecución del objetivo final, bajo los desempeños ya mencionados. En tanto el participante Zúñiga González Norma Angélica, obtuvo un desempeño deseado, aunque en las sesiones mostró dificultades en la parte actitudinal al igual que la participante Arce Arraiga María Graciela, en cuanto a la integración de equipos y por momentos el poco interés

por la situación y la tarea, esto dificultó el desarrollo de las sesiones primarias, porque existía descontento en la asignación de tareas, fue como se decidió tomar un acuerdo entre participantes para generar una acción que permitiese que todos quedaran acuerdo con lo que les correspondía hacer, por medio de programación diferenciada de tareas, así por un periodo algunos integrantes desarrollaban un tipo de actividades, mientras otros realizaban las complementarias, de tal manera que fuera rotativo y diferenciado, esto fue posible gracias a que se reconoció por parte de los integrantes que el trabajo colaborativo no es únicamente la separación de tareas, más bien “es el trabajo donde se desarrollan roles que se relacionan, complementan y diferencian en prosecución de una meta común produciendo algo que nunca podrían producir solos finalmente al término de las sesiones” (Caldeiro, 2009, p. 105), de esta manera al final de las sesiones de trabajo los integrantes modificaron en cuanto al aspecto actitudinal, pero presionados por la organización formal que surgió durante la interacción del trabajo colaborativo y que ya he descrito en el análisis de las sesiones.

“Gráfica de desempeño docente de acuerdo a las sesiones de trabajo”

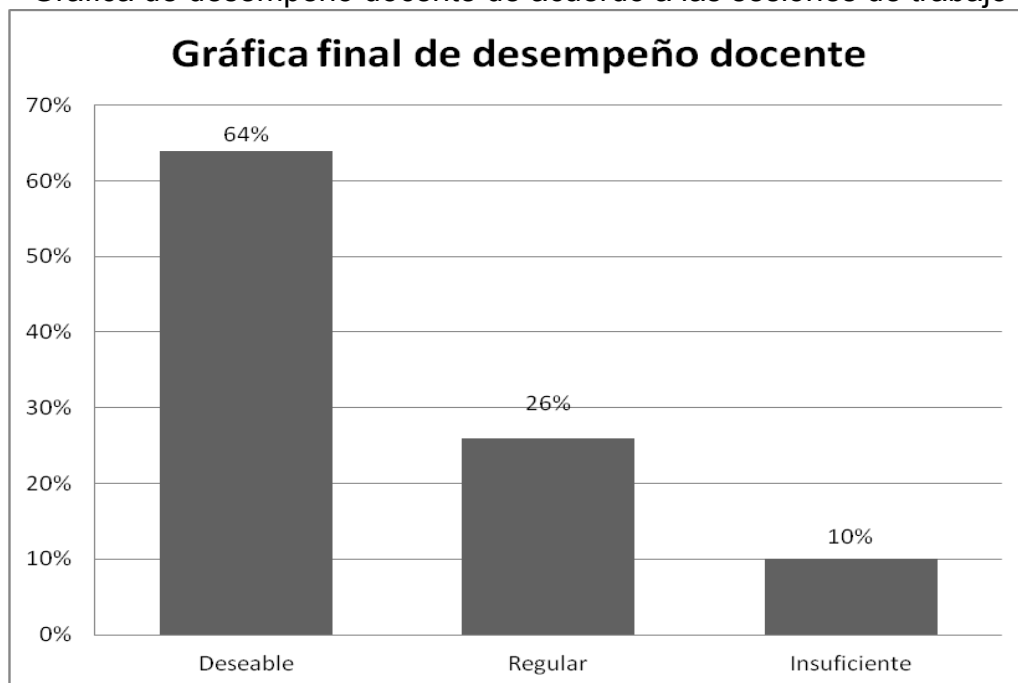


Figura 7. Tomada del análisis de los desempeños de los integrantes que participaron en cada una de las sesiones de trabajo destinadas para este proyecto. (Ver anexo 22 para identificar los desempeños de los integrantes, en el concentrado de sesiones)

Mientras algunos integrantes se oponían a un sistema de trabajo organizado con equipos sin rotación de tareas, algunos identificaban que era necesario establecer acuerdos, compromisos y diferenciación de tareas para el alcance de los objetivos de la construcción del proyecto. Tal fue el caso de los integrantes López Colon Alberto, Wendolyn Soto Orozco, Vera López Leonor y Portillo Islas Ma. Guadalupe, quienes obtuvieron un desempeño deseable al término de las sesiones de trabajo.

El desempeño deseado obedece a que los integrantes reconocieron que “dentro de las funciones que realiza el docente, se encuentra el diagnóstico, construcción y trabajo colorativo para generar acciones que eleven la calidad del servicio que presta, tomando en cuenta las necesidades básicas del entorno inmediato. De esta manera la participación docente descansa en diferentes aspectos que desde su actuar puede desarrollar,” (Ruiz, 1998, p. 6), esta actitud genera la búsqueda de herramientas que propicia el comienzo de la transformación del trabajo pedagógico en el aula, generando acciones compartidas en pro del fortalecimiento de un área específica de aprendizaje, una herramienta importante tal y como lo mostraron los docentes en su desempeño fue la gestión colaborativa, de esta manera se puede afirmar que los integrantes cumplieron con los desempeños deseados, pero también fomentaron la aparición de la organización informal, que presionó al resto de los integrantes al cumplimiento de tareas y trabajos establecidos, apoyados también desde la organización formal puesto que se establecieron tiempos y fechas para la consecución de los objetivos ya descritos en cada una de las sesiones.

Los participantes que registraron un desempeño regular en la construcción de los objetivos para este proyecto de intervención, se encuentran Chaves Esquiviaz Guadalupe, Rivon Renero Teresa y Amaya Valdez Ma. Angélica, quienes mostraron ser influenciados en cuanto a la conformación de equipos de trabajo, cumplimiento en la entrega de productos y elaboración de tareas, por los integrantes que lo hacían de manera deseada en función de los objetivos establecidos para el proyecto de intervención, lo anterior obedece a que mostraron en un principio cierta apatía e indiferencia por el trabajo colectivo, posteriormente

la situación cambiaría, aunque faltaría reforzar lo concerniente a las características del proyecto didáctico, puesto que aunque realizaron las actividades que demandan la utilizaron de esta información para la construcción del proyecto didáctico, en la recuperación de la información en el instrumento de evaluación que se aplicó con dicho fin, obtuvieron un puntaje regular, donde la particularidad que cada uno de los miembros mencionados, obligó a realizar un acompañamiento en la recuperación de la información para que se pudiera lograr los objetivos planeados.

La repercusión central reside en que estos integrantes se resistían en cuanto a trabajar de manera colaborativa, porque no asumían su responsabilidad sobre las tareas delegadas que exigían un desempeño individual para sumarlo al colectivo, se tornaban poco receptivos cuando se les solicitaba participar en cuanto al análisis de las prácticas que realizaban en el aula para fortalecer las competencias lectoras, e incluso incumplían con los materiales que tenían que traer consigo para algunas sesiones de trabajo, quebrantando los acuerdos establecidos para las sesiones de trabajo siguientes, no se podría establecer el trabajo colaborativo con estos integrantes, siendo esta una característica importante que manifiesta, “se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas, todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo” (Jiménez, 2009, p. 110), finalmente con el paso de las sesiones de trabajo y por las acciones aplicadas por la organización informal, los integrantes arriba descritos, modificaron su nivel de desempeño en cuanto al trabajo colaborativo, aunado a esto la organización formal tuvo mucho que ver, puesto que al desarrollarse en juntas de consejo, los participantes se obligaron a cumplir con el horario y participar en las actividades propuestas.

Finalmente en los integrantes que obtuvieron un desempeño regular, como fue el caso de la integrante, Rosales Melgar Mayra , fue en virtud de que su salud se vio afectada y no logró asistir a las sesiones de trabajo establecidas, puesto que tenía licencia médica general continua, este es un referente de las limitaciones del proyecto aplicado puesto que las inasistencias generan un

problema en cuanto al manejo de la información, participación, entrega de materiales, es decir el trabajo colaborativo no puede funcionar con el ausentismo.

6.3 Fortalecimiento de las competencias lectoras

Ahora corresponde realizar una valoración de los resultados pedagógicos que surgieron, producto de la aplicación del proyecto didáctico y valorar si se cumplieron las metas que se tenían planeadas al final de la aplicación del proyecto. En este sentido se aplicó el instrumento diagnóstico, que se elaboró y ejecutó en un principio.

De esta manera encontramos que los alumnos desarrollaron un progresivo avance en cuanto a los niveles de competencia lectora en función de los rubros que se habían establecido en el diagnóstico, los cuales eran: Relación de grafías con el texto, la sistematización de la información (integrar e interpretar), Identificación de tipo de texto al que se encuentran, idéntica y maneja información (acceder, seleccionar y recuperar) y realiza opiniones (reflexionar y evaluar).

Al realizar el análisis de cada uno de los aspectos encontramos que en el rubro de relacionar las grafías con el texto, los alumnos se encontraban en los niveles de regular e insuficiente, con los porcentajes de 28% y 36% respectivamente, que juntos daban un total de 66% del total de la población escolar. De esta manera al aplicar la evaluación final, tal y como se muestra en la tabla y gráfica (*ver anexos No. 23 y 24*) encontramos que 18% y el 6% demostraron un desempeño regular e insuficiente, que juntos dan un total de 22% del total de la población escolar, es decir se redujo considerablemente el porcentaje de alumnos que se encontraban en los niveles de un desempeño pobre en cuanto al aspecto de la competencia lectora ya referida.

Por otro lado en cuanto al rubro referente a la sistematización de la información, el 75% de alumnos que componen la matrícula escolar se encontraban en los niveles de regular e insuficiente, con el 35% de alumnos respectivamente. Después de la aplicación de la evaluación final, tal y como se observa en la tabla y gráfica referida (*Ver anexos No. 23 y 24*) se observa que la

concentración de alumnos en los niveles de regular e insuficiente fue el 18% y 9% respectivamente, que juntos dan un total de 27% de la población total. Con esto se evidencia que los alumnos realizaron un considerable avance en cuanto al proceso de sistematizar de la información en los escenarios donde se les solicitó sistematizar la información.

Al realizar un análisis sobre el aspecto que demanda el que los alumnos identifiquen el tipo de texto al que se enfrentan, encontramos que en la evaluación diagnóstica el 33% y el 46% demostraron un desempeño regular e insuficiente respectivamente, que al sumarse da como resultado el 79% de la población total de alumnos del plantel a los que se les aplicó el ejercicio de evaluación, es decir este es el porcentaje de alumnos que no identificaban o se acercaban a describir las características del texto al que se enfrentaban. Mientras tanto al realizar la evaluación final, como se observa en la tabla y gráfica (*Ver anexos No. 23 y 24*) que el 18% y el 4% de los alumnos demostraron un desempeño regular e insuficiente respectivamente, que juntos da un total de 22% de la población total, que aún no idéntica el tipo de texto al que se enfrentan, con esto se argumenta que existió un avance en cuanto éste aspecto de la competencia lectora al reducir considerablemente el porcentaje de alumnos en estos niveles.

Mientras tanto en cuanto al acceder y recuperar información, en un principio los alumnos habían demostrado un desempeño regular e insuficiente con el 30% y el 50% respectivamente, que al sumarse daba como resultado el 80% de la población, una cantidad alarmante, puesto que a pesar de que se trabaja con un tiempo específico en la cuestión de la lectura y específicamente en la asignatura de español, la realidad mostraba este desempeño, producto de las prácticas pedagógicas que no buscaban el fortalecimiento de las competencias lectoras. Finalmente después de la evaluación para comparar los desempeños iniciales y finales, encontramos que el 26% y el 7% de los alumnos mostraron un desempeño regular e insuficiente respectivamente (*Ver anexos No.23 y 24*), que al sumarse obteníamos el 33% de la población ubicada en estos desempeños, de ésta manera se notó un claro avance en el fortalecimiento de este aspecto de la competencia lectora.

En lo que respecta al aspecto de construcción de opiniones sobre lo que se lee, el 32% y 49% de los alumnos que componen la matrícula escolar, habían demostrado un desempeño regular e insuficiente respectivamente, ya que no eran capaces de estructurar una opinión coherente con la información que habían revisado en el texto, lo cual representaba el 81% de la población. Al realizar la comparación con los nuevos resultados, encontramos que el 25% y el 7% del total de alumnos demostraron aun un desempeño regular e insuficiente respectivamente tal y como se observa en la tabla y la gráfica (*Ver anexos No. 23 y 24*), que al sumarse obtenemos un 32% de la población total, es decir, redujo considerablemente este aspecto, aunque consideramos que es importante fortalecer esta competencia, ya que los alumnos mostraron un avance satisfactorio, ya es una competencia que requiere la movilización de ciertas estructuras cognitivas, es aquí cuando recordamos los elementos que se necesitan para comprender un texto las cuales por mencionar algunas son: “las habilidades estratégicas, metacognitivas y auto reguladoras para introducirse a niveles más profundos de comprensión ” (Díaz Barriga, 2004, p. 274), de esta manera en virtud de lo observado se considera que los alumnos avanzaron hacia un desempeño deseado.

De ésta manera se afirma que en cuanto a los alcances mostrados por los desempeños de los alumnos, éstos mejoraron su comprensión lectora en un 80% al interactuar en ambientes propicios de aprendizaje para el desarrollo de competencias lectoras.

CONCLUSIONES

Después de realizar un análisis sobre los hallazgos encontrados en cuanto a la propuesta de trabajo, falta únicamente realizar una reflexión sobre lo que se realizó y lo que faltaría por efectuar en cuanto a la presente investigación, por esta razón se presenta en este último apartado algunas consideraciones que fueron claves en la obtención de los resultados presentados y las nuevas vetas de investigación que se podrían presentar en cuanto al objeto de estudio que se abordó en el presente trabajo.

En este sentido, cuando se trata de realizar la transformación sobre una realidad imperante en un contexto determinado de acción, es determinante realizar una reflexión sobre la manera en que se pretende interactuar en esa realidad para transformarla y conocer cómo se ha construido el conocimiento sobre lo que se pretende investigar. Por ésta razón se empleó una investigación de corte cualitativo y cuantitativa; desde esta perspectiva y utilizando el método de investigación acción, se afirma que el proceso de transformación de la realidad imperante en el contexto referido en esta investigación generó dos categorías que me permitieron analizar cómo la gestión pedagógica colaborativa, funcionó como una herramienta para transformar en primera instancia el clima organizacional de la escuela primaria referida, en este sentido la primera categoría establecida fue el trabajo colaborativo, que pretendió modificar el desempeño individual y aislado sobre la tareas pedagógicas y sus repercusiones en el trabajo con los alumnos.

La siguiente categoría se instituyó en función del impacto que tendría el trabajo colaborativo en una área específica de aprendizaje, de esta manera se estableció para su análisis el nivel de competencia lectora de los alumnos, en virtud de que la gestión pedagógica colaborativa que se pretendía practicar en la organización, tendría la finalidad de establecer una forma de trabajo entre los docentes, impulsada ya sea por medio de la organización formal o informal, pero para establecer la influencia fue necesario considerar a la escuela como una organización donde su dinámica es definida por los propios miembros que se

desempeñan en ella, desarrollando interacciones en función de las demandas de la propia organización y de intereses personales.

En cuanto al desarrollo e implementación de un trabajo colaborativo en la manera de gestionar el área pedagógica, se decidió evaluar el proceso que se siguió para el desarrollo de actividades que propiciaran el trabajo colaborativo, pretendiendo valorar el desempeño de los integrantes para modificar la labor que se estaba implementando. Los aspectos que evalúan la gestión pedagógica colaborativa, fueron el trabajo colaborativo, el aspecto actitudinal y cognitivo, por ser elementos centrales para el desarrollo de una gestión pedagógica colaborativa.

Así, se colocó como eje central para la evaluación los desempeños de cada uno de los integrantes. De esta manera, después de establecer un análisis sobre los aspectos que ya se describieron se afirma que el establecer un clima organizacional para modificar el presente, es importante integrar los fines para los cuales se desarrollará el trabajo, haciendo referencia a uno de los diversos aspectos del trabajo colaborativo al manifestar que “existe una interdependencia positiva entre los sujetos. Es en este sentido como cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás” (Jiménez, 2009, p. 118). Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo.

De este modo, el informar a los docentes para qué servirá su desempeño fue crucial, ya que el hecho de trabajar con sujetos integrales, genera interacciones que permiten no solo direccionar lo que se tiene planeado, también en cuanto al proceso, al mismo tiempo es importante hacerles saber qué es lo que se evaluará ya que no es posible mirar sus desempeños desde un solo punto de vista y considerar los aspectos no previstos para el trabajo planeado.

En relación a lo anterior se identificó que los integrantes que se desenvuelven en una organización generan actividades, donde se coloca de manifiesto el trabajo colaborativo, pero en un principio es entendido como una división de trabajo que requiere un cumplimiento; esta concepción se tornó hacia

la visión compartida del trabajo colaborativo, donde los procesos decisorios conciernen a todos los participantes que están inmersos en una tarea. De esta manera, al colocar en funcionamiento los elementos de la gestión colaborativa, se generó un ambiente de trabajo colaborativo, para la construcción de objetivos, el desempeño ideal de los participantes, así como para la consolidación de los objetivos del proyecto de intervención, con sus características ya descritas en el análisis de los resultados, el hecho es que cambiar las formas de interacción y funcionamiento de una organización para conseguir un funcionamiento que permita la construcción de acciones pedagógicas, genera un trabajo en otras áreas como lo es la actitudinal y cognitiva.

En relación al aspecto actitudinal, se convirtió en un elemento importante a evaluar puesto que los participantes de las tareas generaron en un principio resistencia al planteamiento de nuevas formas de interacción para la transformación de una situación específica y la colaboración entre los integrantes, acciones como la distribución de tareas, generación de roles y delegación de tareas, generaban una actitud de actuación individual y propiciaba la resolución de tareas de forma individual y para propósitos propios, con lo cual no podría garantizarse la consecución de los objetivos establecidos y llevar por un rumbo orientado las tareas.

Se puede afirmar en observancia a los resultados obtenidos y con base a la evaluación de los procesos y aspectos que valoraban el aspecto actitudinal, que existió un proceso de reconsideración de las actitudes que mostraban en un principio algunos integrantes, para encausarse en las actividades que demandaban desempeños deseados en cuanto al aspecto actitudinal. El rubro actitudinal del trabajo colaborativo, tiene su importancia en relación a que “permite a los integrantes asumir la responsabilidad sobre las tareas, aceptar la importancia de su trabajo para sumar al de los demás y generar un producto, es decir, genera los motivos de participación para efectuar las tareas” (Ibídem, 2009, p. 99), con la finalidad de construir productos colectivos, no siendo únicamente una división de tareas, sino el cumplimiento de los acuerdos establecidos, que estos últimos tienen que ser generados para su óptimo cumplimiento, de ésta manera si los

integrantes de una organización no reconocen de manera plena los arreglos internos que se aplican para el funcionamiento de la organización, difícilmente se construirán las “estructuras de actuación”¹⁴ que generen un ambiente de participación colectiva, y la consolidación de metas en común, por esta razón es importante que, los integrantes de una organización (en éste caso profesionales de la Educación Básica) que ejercita la gestión pedagógica a diferencia del profesor tradicional reconoce la necesidad del cambio, innova, se concentra en los estudiantes, inspira confianza, motiva y promueve la participación de los estudiantes en las diferentes tareas ejerciendo el control de las mismas, enfrenta con optimismo los desafíos del futuro, es disciplinado, promueve el saber, escucha, hace hablar, evalúa junto al grupo, estimula, en una palabra hace las cosas que hay que hacer, planeando de manera estratégica en colaboración.

Por otro lado en cuanto al otro componente importante de la gestión colaborativa, es el aspecto cognitivo, que como muestran los resultados de este trabajo, permitió transformar la situación inicial, por medio del manejo de la información y de que los integrantes demostraron que un trabajo colaborativo “exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas” (Caldeiro, 2009, p. 101). El factor clave para los desempeños deseados fue el manejo de la información, para lo cual es necesario establecer los medios para que los miembros que participan en una organización reconozcan lo mismo que los demás y se sitúen en el contexto colaborativo, ya que resulta complicado el hecho de que algunos integrantes reconozcan la información y otros no sean capaces de identificar la misma, la cual es vital para la consolidación de los objetivos planeados. En este caso se encontró que los participantes de la escuela referida, en un principio denotaban poca participación argumentada en sus intervenciones, ya no contaban con la información precisa de las tareas y los procedimientos a desarrollar, ya sea por atender asuntos personales o por ausentismo.

¹⁴ Las estructuras de actuación, me permití referirme a ellas como el conjunto de actitudes que permite a un grupo de individuos, generar un ambiente de colaboración y participación con los miembros integrantes de una organización.

Lo anterior podría representar una limitante, puesto que el poco conocimiento de la información que se maneja en un trabajo gestionado de manera colaborativa, impide, la participación en la toma de decisiones, la participación íntegra y deseada en las actividades destinadas en las sesiones de trabajo y por ende un desempeño desigual de los integrantes, los cuales pueden situarse en un contexto de no participación, en el proceso de construcción de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer una área de aprendizaje específico, que en este caso fue la construcción de un proyecto didáctico y el manejo de estrategias de comprensión lectora, dos elementos para los cuales fue indispensable que los integrantes conocieran los componentes esenciales para su desarrollo, construcción e implementación, sin olvidar los ejercicios cognitivos que se requieren para contrastación de los resultados e identificación de desempeños de los alumnos en ciertas áreas de aprendizaje.

Un detalle importante en cuanto a la gestión colaborativa es identificar los elementos organizacionales que permiten su implementación en un grupo de sujetos que interactúan. Por esta razón fue importante conocer desde qué tipo de organización se desarrollaron las actividades, definiendo los elementos que hicieron que los objetivos de la gestión colaborativa pedagógica se alcanzaran.

Al respecto se afirma que, en la situación inicial, los integrantes se desempeñaban bajo una organización de corte meramente formal, con sus respectivas características donde reglas y los procedimientos están definidos con muchos detalles, manejo de documentación oficial en formatos establecidos; el proceso de matrícula para los estudiantes es altamente formalizado con fechas y horas específicas, pasos que deben seguirse en el proceso y formas para llenar. Los individuos están sujetos a asistir a reuniones, juntas o celebraciones en virtud de la obligatoriedad que representa el trabajo en sí mismo. “Los patrones de interacción no aparecen por generación espontánea; la misma organización impone una estructura de interacción” (Hall, 1983, p. 65), de esta manera el trabajo se establecía en función de la demanda institucional, vía estructura y en función de cumplimiento de tiempos y entrega de productos, haciendo que la responsabilidad y la toma de decisiones en cuanto a las formas y medios para

cumplir con lo demandado cayera en cada uno de los integrantes de manera individual.

En relación a lo anterior y apegándose en la evaluación de las metas del proyecto de intervención se observa que estas fueron alcanzadas gracias a las interacciones que desarrollan los individuos en una organización en función de un modelo de gestión colaborativa con la presencia de elementos formales, como lo es la organización del tiempo, la asistencia a reuniones programadas para el desarrollo de tareas administrativas y pedagógicas, como lo fueron las juntas de consejo técnico consultivo, donde los individuos tienen la obligación de asistir, por ser día laborable y programado para cumplir con una jornada laboral.

Se encontró entonces que el hecho de que las actividades se establecieran en dentro de un horario de labores en la escuela, generó que se construyeran los objetivos, puesto que se desarrollaron dentro del horario institucional, dando por entendido que la parte formal de la organización se hacía presente puesto que se tenía que cumplir con un horario establecido.

Asimismo otro elemento de la organización formal que aparece cuando se intenta gestionar de manera pedagógica y colaborativa, es el hecho de la organización del tiempo y la presencia de la entrega de resultados en periodos específicos de tiempo, ya que la programación de tareas fue un elemento importante puesto que sumo para la consolidación de los objetivos para cada una de las sesiones de trabajo establecidas en dicho proyecto de intervención y sobre todo el cumplimiento de los acuerdos establecidos para el trabajo desempeñado en colaboración, es decir la organización formal se hizo presente para ayudar a la construcción de las metas fijadas en el proyecto de intervención y también para la consecución de los objetivos del proyecto didáctico establecido, sin éste apoyo es probable que los senderos de actuación de los integrantes que participan en un proyecto de este tipo, se dispersase, cayendo nuevamente en la situación de trabajo individual y poco sistematizado.

Lo anterior en virtud de que los participantes que colaboraron con sus desempeños en el presente trabajo, en un principio generaban la idea de

dispersión puesto que las actividades de introducción al trabajo colaborativo se empataban con las actividades a desarrollar en el aula, ya sea cumplir con el programa, revisión de tareas etc., es decir el trabajo cotidiano de la escuela en algún momento llegó a opacar las tareas a desarrollar del trabajo colaborativo pero, qué se realizó para solucionar esta situación, el trabajo se apoyo en la organización formal que propone las reuniones colegiadas para tratar los asuntos del consejo técnico consultivo, integrado por los maestros que conforman la plantilla docente.

Pero no sólo la organización formal fue la que ejerció su presencia en cuanto a las interacciones que se llevaron acabo en este tipo de gestión educativa, al respecto la organización informal influyó en la consolidación de las metas establecidas y es que se afirma que “la organización informal existe en toda empresa y es un prerrequisito necesario para la colaboración efectiva” (Tyler, 1991, p. 68) ya que fue por medio de ésta que se establecieron toma de decisiones en cuanto a los procesos que se siguieron para la construcción de tareas y la flexibilidad de actuación de los sujetos, la entrega de trabajos establecidos y participación en el proceso pedagógico.

La comunicación que se dio por medio de este tipo de organización permitió la transformación de las prácticas que se establecieron para el fortalecimiento del área de aprendizaje en cuestión, y modificó en suma la toma de procesos decisorios en cuanto al trabajo gestionado para con los alumnos, el manejo de la información y sobre todo la implementación una organización que permitiese involucrar a los integrantes que participaron en el proceso en cada una de las etapas programadas, ya que no era posible por las características de las actividades en sí, que se desempeñara el trabajo únicamente por los elementos lineales y programáticos que se establecía para su desempeño. De ésta manera se afirma que la aparición de la organización informal, dentro de las interacciones de los individuos permite la colaboración efectiva entre sus miembros para el desarrollo de actividades.

Al respecto se encontró que las actividades propuestas donde se tenían que demostrar desempeños que permitiesen el ejercicio de una gestión colaborativa, como lo era la entrega de trabajos, la participación argumentada y la presencia en las sesiones de trabajo, se favorecieron puesto que los participantes que se encontraban comprometidos con el trabajo ejercieron cierta influencia en los que no, había quienes ayudaban, orientaban y exhortaban a los compañeros que no cumplían a veces con su trabajo o con los materiales que se necesitaban para la elaboración de las actividades, es decir los propios miembros de la organización se presionaban entre ellos para que se cumplieran las tareas, y existiese una gestión colaborativa efectiva.

Como se observó en el proceso de este trabajo, se afirma que ambas organizaciones fueron influyentes en cuanto a la construcción y cumplimiento de las metas de la gestión pedagógica colaborativa, y que el trabajo no se podría consolidar si solo se hubiese seguido una línea de organización, pues no se lograría la consolidación de las metas planeadas, de esta manera es importante que para fomentar el trabajo colaborativo, es necesario promover la aparición de estos dos tipos de organización porque facilitan el trabajo, generan la práctica de un modelo de gestión diferente, y permite la transformación de una situación presente.

En relación a lo anterior y con base en los resultados analizados en cuanto al desempeño de los alumnos en los diferentes aspectos de la comprensión lectora encontramos que el trabajo desempeñado por los participantes en referencia a la gestión pedagógica colaborativa, generó un cambio en los niveles de desempeño iniciales de los alumnos, al trasladar los porcentajes de los alumnos de los desempeños regular e insuficiente a bueno. De esta manera la tarea pedagógica en colaboración se realizó en consecuencia de la transformación que la propia organización tránsito y la implementación de prácticas diferentes a la realidad que se vivía, se encontró que la transformación de esta realidad imperante, fue gracias a la aplicación de un modelo de gestión que incluyera en los elementos de la organización formal e informal, sin descartar la tarea pedagógica en la que se centro dicho trabajo.

Si bien es cierto que en el presente estudio se observó la gestión pedagógica colaborativa entre docentes como un herramienta para reconsiderar la manera en que se estaban realizando las cosas en la escuela primaria en cuanto a lo pedagógico, fue necesario también aterrizar los esfuerzos colaborativos en algo que permitiese observar los desempeños mostrados por los docentes en cuanto al trabajo colaborativo. Es de esta manera como se propuso fortalecer un área específica de aprendizaje de los alumnos creando un proyecto didáctico gestionado en colaboración, de esta manera se colocó en práctica el trabajo colaborativo entre docentes y se fortalece un área específica de aprendizaje en los alumnos y valorar el alcance de las metas del proyecto de intervención.

Por otro lado dentro de los resultados expuestos en la presente investigación y que denotan los desempeños de los alumnos en la implementación del proyecto, se observó que los alumnos beneficiados con la aplicación del proyecto didáctico en cuestión, transitaron de los desempeños que los ubicaban en los indicadores de insuficiente y regular a bueno, en las competencias establecidas para tal fin. Pero realmente el hecho de trabajar en colaboración en el área de competencias lectoras se debió a los bajos resultados mostrados en la prueba ENLACE y lo observado en el trabajo diario con los alumnos, así más allá de desarrollar competencias, se intentó fortalecer las que se consideraron según el instrumento de diagnóstico, resultados que se explicaron en el apartado dedicado al fortalecimiento de las competencias lectoras. Dentro de los aspectos de indagación que quedarían pendientes en este rubro son los que nos hablan de la producción de textos, además de otro cúmulo de competencias lectoras por desarrollar en los alumnos, puesto que las propuestas aquí no son las únicas que se pueden implementar.

Por otro lado dentro de las actividades implementadas, existieron dificultades en cuanto a la consecución de los objetivos en virtud de que los participantes mostraban resistencia en el desarrollo de ciertas actividades y en la realización de tareas, esto cambiaría conforme fueron transitando las sesiones de trabajo, tal y como se mencionó en el apartado referente al análisis de los resultados, aunque cabe señalar que las sesiones donde existieron mayor

dificultad fueron las primeras tres, en virtud de que se analizaba información y algunos docentes no llevaban en ocasiones los materiales para dicho análisis.

De esta manera cobra importancia la organización informal, ya que en esta “los docentes generan un estado de interacción casual que es beneficioso para el logro de los propósitos de la institución, ya que es por medio de este conducto que se establecen los lazos de integración y verdadera colaboración entre docentes” (Ibídem, 1991, p. 69) así el resto de los docentes presiono a los participantes a cumplir con los acuerdos establecidos.

Se considera que las metas del proyecto de intervención fueron alcanzadas en virtud de los resultados obtenidos, aunque existen líneas de esta investigación que aún faltan por incursionar como lo es, la aplicación de este modelo de gestión donde se establece el trabajo pedagógico colaborativo en otra área de competencia como podría ser las competencias lógico matemáticas, para la comprensión del medio natural, social y cultural, para aprender a aprender y para la buena convivencia, es decir analizar cómo influye la gestión pedagógica colaborativa en otra área de aprendizaje a desarrollar en los alumnos, asimismo, este modelo de gestión educativa, trasladarlo a otra aérea de educación como podría ser a nivel directores o supervisores, en la búsqueda de formas de gestión diferentes para promover avances significativos en cuanto a lo pedagógico.

Así encontramos que el trabajo pedagógico gestionado en colaboración se puede considerad como una herramienta que permite realizar acomodos a la manera de tradicional de fortalecer las competencias de los alumnos, asimismo conlleva a que los docentes reconsideren la manera de planear sus actividades pedagógicas y la presentación de las competencias a desarrollar en los alumnos, así, como las interacciones que se dan entre los diferentes actores de la escuela, en una idea, es una manera diferente de incluir a los integrantes de una plantilla escolar en una dinámica organizacional alternativa a lo tradicional, una forma distinta de hacer escuela.

Bibliografía

Aktouf O. (1998). *La administración entre tradición y renovación*. Colombia. Artes Gráficas Universales.

Aktouf O. (2008). *Administración y Pedagogía*. Medellín. Fondo Editorial. Universidad EAFIT.

Alaniz H. C. (2009) *Educación Básica en México. De la alternancia al neoconservadurismo*. México. Editorial Gernika.

Alfiz I. (1997) *Proyecto Educativo Institucional*. Propuestas para un diseño colectivo. Buenos Aires. Editores Aique.

Ander E. E. & Aguilar M.J. (1998). *¿Cómo elaborar un proyecto? Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires. Lumen/Humanitas.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de <http://www.preal.org/>

Baumann, J.F. (1990). *La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal*. Madrid. Aprendizaje/Visor.

Badillo I. L.F. (2005). Las perspectivas de la integración cuantitativo-cualitativa en la investigación educativa. Encuentro multidisciplinario de investigación.

Bonilla, P. R. O. (2001). *La gestión en la escuela primaria*. México. Entrevista con Revista Educar, No. 16 Educación y Gestión

Caldeiro, G., y Vizcarra, M. (1999). *El aprendizaje por trabajo cooperativo*. Recuperado de http://educacion.idoneos.com/index.php/El_aprendizaje_por_trabajo_cooperativo.

Calero P. C. (2008). *Constructivismo pedagógico, teorías y aplicaciones básicas*. México. Editorial Alfa omega.

Casassus, Juan, (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO.

Cepeda, J.M. (2005) Metodología de la enseñanza basada en competencias. Revista Iberoamericana de educación.

Cercedo, M., y Trinidad M. (2005). *La micropolítica y la gestión Escolar*. México. Taller Abierto.

CERLALC. (Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura). (2009). *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura, SEP-INEGI, México 2009*. Recuperado de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx>.

Coll, C. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencia y estándares*. Recuperado de [http://www.academia.edu/1138778/Vigencia del debate curricular. Aprendizajes basicos y estandares](http://www.academia.edu/1138778/Vigencia_del_debate_curricular._Aprendizajes_basicos_y_estandares)

Cunningham, J. y D. Moore (1990) "*El confuso mundo de la idea principal*", en J. F. Baumann, (1990). *La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal*. Madrid. Aprendizaje/Visor.

De Alba A. (1998) *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*. Argentina. Ediciones Miño y Davila.

De Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá. Ediciones Magisterio.

Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XX*. Madrid. Editorial Santillana.

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la Educación y sociedad*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Deznin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing.

Díaz Barriga, A. (2004). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mac-Graw-Hill.

Díaz-Barriga A., F. (2006). *Enseñanza situada*. México. McGraw-Hill.

Donana, E. A., en Bauman, J., F. (1990). *La comprensión lectora (Cómo trabajar con la idea principal en el aula)*. Madrid. Visor.

Duarte D., J. (2003). *Ambientes de Aprendizaje: Una aproximación conceptual*. *Estudios Pedagógicos*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>

Durán P. E. (2001). *Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación*. México. Revista electronica del Centro de Investigation y Servicios Educativos.

Elmore, R.E. (2000). *Building a new structure for school leadership, Washington, DC: Albert Shanker Institute*. Recuperado de <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>

F. Engels A. D. (1974). *The fundamentals of Marxist-Leninist Philosophy*. Moscow. Progress Publishers.

Fernández R. E. (2009). *Aprendizaje experiencia, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional*. Recuperado de www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254008828.pdf

Fierro, C. y Fortoul B., Lesvia R. (1999). *Transformando la Práctica docente*. México. Paídos.

Frade R. L. (2008). *La evaluación por competencias*. México. SEP.

Galve M. y José L. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Sevilla. EOS

Gómez P. M. (1995). *La lectura en la escuela primaria*. México. SEP

Grawitz (1984) *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: EDITI, Gutierrez y Delgado

Hall H. R. (1983). *Organizaciones: Estructura y Proceso*. Madrid. Petrice Hall.

Helen R. and Bronwyn P. (2008). *Collaborative management: an opinion of water resources management in the Pacific? in Australian Water Research Facility Policy Brief, may 2008*. Recuperado de www.unep.org/pdf/sids.pdf

Hernández S. R. (2002). *El protocolo de investigación*. México. McGraw-Hill.

Hernández S. R. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc-Graw-Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2009). *México en PISA 2009*. México. INNE.

Jick, T. D. (1979): "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December.

Jiménez, G. K. (2009). *Propuesta Estratégica y Metodológica para la Gestión en el trabajo Colaborativo*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44012058007>

Kaufman, A. M. y Rodriguez, M. E. (1993). *La Escuela y los textos*. Buenos Aires. Santillana.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.

Kotter J. (1990). *El factor liderazgo*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.

Latorres A. (2010). *La investigación-acción. Conocer para cambiar la práctica*. Barcelona. GRAO.

Leerner D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México. Fondo de cultura Económica.

López, L. Y. & Farfán M. E. (2009). *Los valores profesionales en México*. Ponencia para el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.

Maldonado P. M. (2008). *Aprendizaje basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en Educación superior*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111716009>

Marco S. B. (2008). *Competencias básicas, hacia un nuevo paradigma educativo*. España. Narcea.

Mark W. A. en: Bauman J. F. (1990). *La comprensión lectora (Cómo trabajar con la idea principal en el aula)*. Madrid. Visor.

Martínez R. F. (2001). *Las políticas educativas mexicanas antes y Después de 2001, Reformas educativas: mitos y realidades*. Recuperado de www.cdc.fonacit.gob.ve/cgi-win/be_alex.exe?Acceso.../0...fonacit

Mavilo C. P. (2008). *Constructivismo Pedagógico, Teorías y aplicaciones Básica*. México. Alfaomega.

Mello G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México. SEP (Biblioteca del normalista).

Monereo C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona. Editorial Graó.

Muñoz G. (2001). *Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan*” ¿Cómo desarrollarlas? Bogotá. Aula Abierta.

Muñoz G. & Quintero C.J. (2002). *Experiencias en investigación-acción reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia*. Bogotá. Revista electrónica de investigación educativa, No. 4.

Pont B.; Nusche D. y Moorman H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen 1: política y práctica. OCDE

OCDE. (2005). *Definition and Selection of key Competencies: Executive Summary, 2005*. París. OCDE.

OCDE. (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. París. OCDE.

OCDE. (2010). Acuerdo para la cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación. París. OCDE.

ONU. (2008). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2008*. Estados Unidos. ONU.

Orellana E. E. y Bravo V. L. (2000). *Investigación Y Experiencia de Trabajo Colaborativo con Profesoras: un seguimiento de los alumnos*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514139006>

Perrenoud P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Editorial Graó.

Perrenoud P. (2010). *Programas escolares y competencias*. México. Editores J.C. Sáez.

Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

Ruiz C. J. M. (1998). *Dirección de los procesos educativos*. Universidad de Pinar del Río, 1998. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/papel-del-liderazgo-en-el-proceso-educativo.htm>

Sánchez P. R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Recuperado de www.udgvirtual.udg.mx/dspace/bitstream/20050101/878/1/

Sander, B. (2002). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Recuperado de <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>

SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México. SEP.

SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica, Programa Escuelas de Calidad*. México. SEP.

SEP. (2009). *Planes y Programas de Educación Primaria 2009*. México. SEP.

SEP. (2010). *Estándares De Gestión para escuelas de Educación Básica en México*. México. SEP

SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México. SEP.

SEP (2011). *Reforma curricular para la educación Normal (preescolar y primaria)*. México. SEP

Smith F. (1983). *La comprensión de la lectura*. México. Trillas.

Solé I. (2003). *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Editorial Graó.

Tobón S. (2004). *Formación basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Ediciones ECOE.

Tyler W. M. (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid. Ediciones Morata.

UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990 "Educación para Todos"*. Nueva York, abril de 1990. UNESCO.

UNESCO (1994). *Gestión educativa, un modelo para armar*. Santiago de Chile. UNUESCO

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre Educación, Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril 2000, Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Infomre, Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=29619&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vance L. (2005). *Creencia de los profesores sobre la co-enseñanza. Educación remediadora y especial*. México. Redalyc.

Xesús R. J. (1999). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.pdf>.

Zabala A. y Arnau L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Editorial. Graó.



"CUESTIONARIO A DOCENTES"

INSTRUCCIONES: Por favor lea y conteste los cuestionamientos con veracidad, muchas gracias.

NOMBRE DEL DOCENTE: Clara Valbuena Ramírez

1.- ¿Para usted que es leer?

Descifrar o armar un código con el
alfabeto o abecedario. se arman
silabas, palabras, oraciones, etc.

2.- ¿Leer y comprender son procesos diferentes? Si, no ¿por qué?

Si. porque comprender es interpretar o explicar
lo que se leyó, también recordar,

3.- ¿Cómo incorpora a su práctica diaria la lectura y la hace funcional para sus alumnos?

al investigar, o leer las lecciones

4.- ¿Qué pretende la RIEB 2009 al incluir en su metodología a las competencias lectoras?

5.- Si realiza un análisis de la organización de trabajo pedagógico en el aula ¿usted busca el desarrollo de competencias lectoras en sus alumnos? Si, no ¿Por qué?

Si porque siempre tienen que leer para
realizar cualquier trabajo. es indis-
pensable leer.

6. ¿Las competencias lectoras pueden integrarse en la metodología de trabajo en cualquier actividad que se realiza en el aula?

Desde luego porque para todo se utiliza la lectura.

“Tablas de concentrado según las respuestas de los docentes”

Grupo de preguntas	Concepciones generales	No. de docentes agrupados por sus respuestas	Porcentaje	Total de docentes
<i>“Concepciones de Docentes sobre lo que es leer”</i>	*Leer es codificar	9	81%	11
	*Leer es movilizar estructuras para crear un mensaje y comunicar.	2	19%	

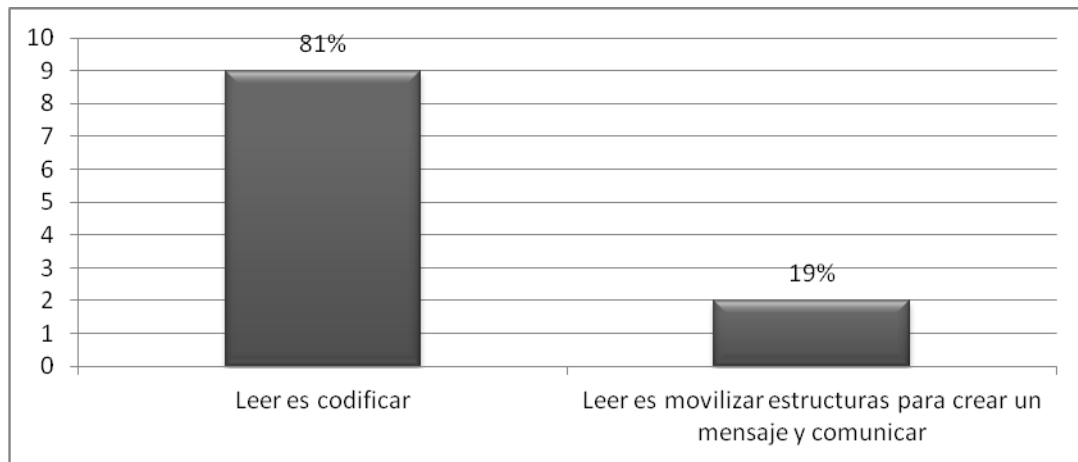
Grupo de preguntas	Concepciones generales	No. de docentes agrupados por sus respuestas	Porcentaje	Total de docentes
<i>“Concepciones de Docentes sobre lo que es leer y comprender”</i>	*Leer y comprender son procesos diferentes	8	72%	11
	*Leer y comprender son procesos integrados.	3	28%	

Grupo de preguntas	Concepciones generales	No. de docentes agrupados por sus respuestas	Porcentaje	Total de docentes
<i>“Conocimiento y desconocimiento del enfoque incluido en los Planes y Programas 2009 para la comprensión lectora de los Docentes.”</i>	*No conocen el enfoque de la comprensión lectora en los nuevos planes y programas 2009.	10	90%	11
	*Consideran que el enfoque de la comprensión lectora es formar competencias lectoras	1	10%	

Grupo de preguntas	Concepciones generales	No. de docentes agrupados por sus respuestas	Porcentaje	Total de docentes
<i>“La inclusión de prácticas que busquen el desarrollo de competencias lectoras”</i>	*Considera que en su trabajo diario no busca el desarrollo de competencias lectoras en sus alumnos	11	100%	11

GRAFICA 1

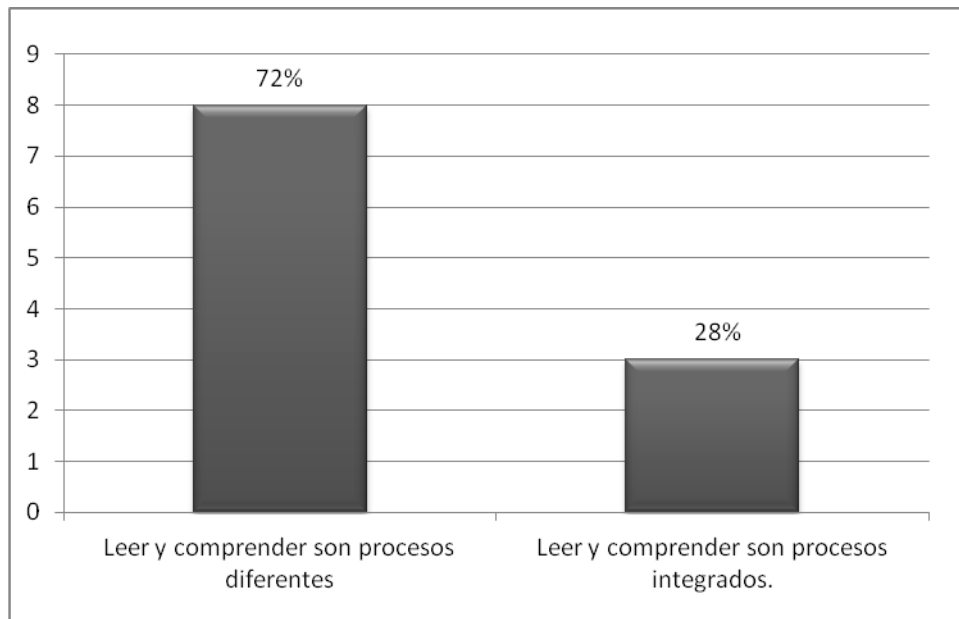
“Concepciones de Docentes sobre lectura”



Fuente: La información se obtuvo a partir de la aplicación de un cuestionario abierto, evaluando a un total de once docentes frente a grupo.

GRAFICA 2

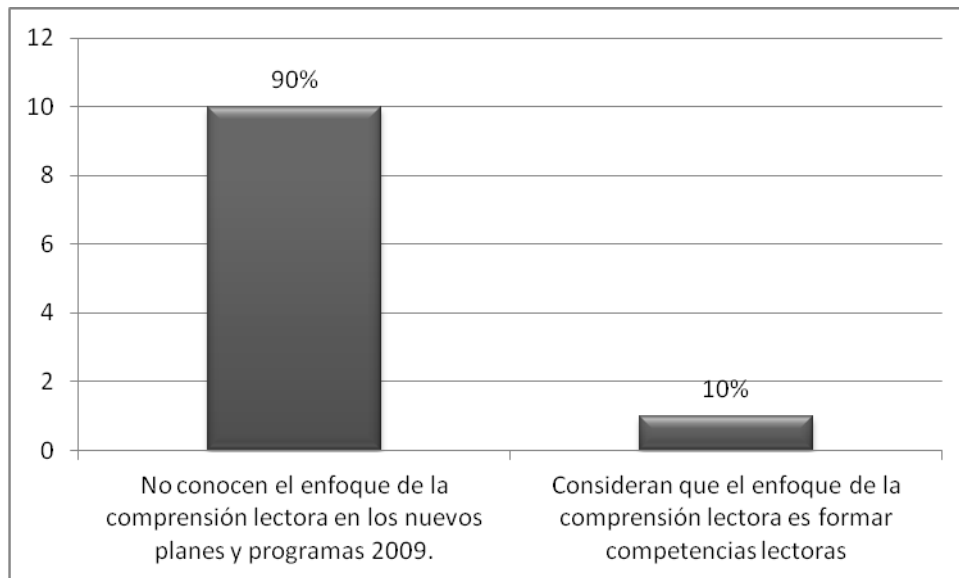
“Concepciones de Docentes sobre lo que es leer y comprender”



Fuente: Información obtenida de la aplicación del cuestionario abierto. En la grafica anterior se muestra la construcción que se ha generado a través de la práctica sobre lo que es leer y comprender.

GRAFICA 3

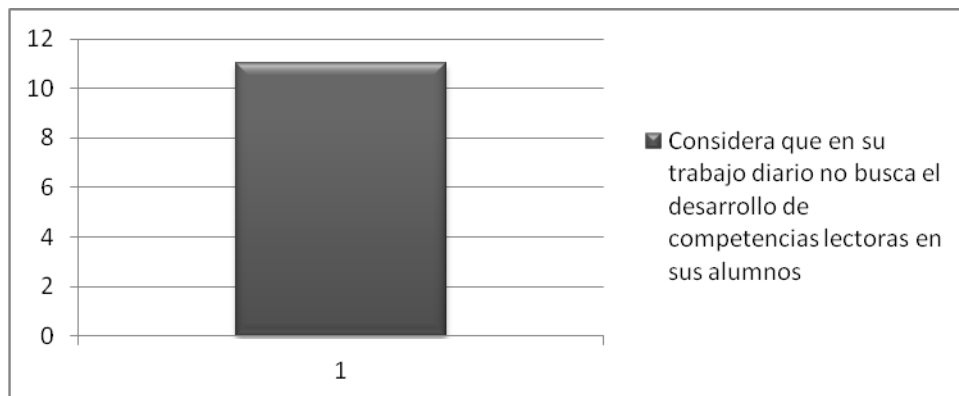
“Conocimiento y desconocimiento del enfoque incluido en los Planes y Programas 2009 para la comprensión lectora de los Docentes”



Fuente: Cuestionario abierto aplicado a docentes. El gráfico muestra el conocimiento o desconocimiento del enfoque de la comprensión lectora incluido en los nuevos planes y programas 2009.

GRAFICA 4

“La inclusión de docentes que busquen el desarrollo de competencias lectoras”



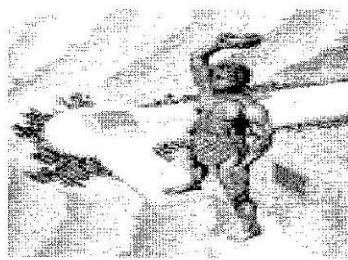
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la escuela primaria referida. La gráfica muestra la consideración de que los maestros entrevistados, no buscan de manera sistemática el desarrollo de competencias lectoras en sus alumnos, esto no exime que realicen algunas actividades para ello, pero éstas se encuentran desorganizadas y sin sistematización.

"EL COLOSO DE RODAS"

En el año 304 a. C., la ciudad de Rodas fue salvada de un terrible sitio militar. El pueblo estaba tan agradecido, ya que era el tercer sitio que amenazaba la isla en sólo 30 años, que decidió construir una enorme estatua al dios Sol, Helios, patrono de la isla. La estatua fue costeada de la venta del equipo militar abandonado por Demetrio Poliorcetes, quién al mando de un ejército de 40,000 hombres, había llevado a cabo un largo y violento ataque.

La construcción de la estatua de 32 m de altura, posteriormente conocida como el Coloso, comenzó en 292 a. C y duró 12 años. Fue erigida en una base de mármol a un lado de la bahía y se construyó utilizando placas y secciones forjadas de bronce sobre un marco de hierro. A pesar del gran esfuerzo de su escultor, Cares de Lindos, el Coloso sólo se mantuvo en pie menos de 50 años, siendo el monumento que menos ha durado de las Siete Maravillas. Desafortunadamente fue destruido por un poderoso terremoto en 226 a. C., que agrietó sus rodillas y lo desplomó.

Los escombros fueron dejados en donde cayeron hasta que en 654 d. C. los árabes invadieron Rodas y vendieron las placas de bronce a un comerciante de Siria, quien las transportó sobre los lomos de 900 camellos. Actualmente no queda un solo vestigio del Coloso.



Aline Liceth Granillo Castillo

Fuente: Instrumento de evaluación elaborado entre docentes de la escuela primaria referida, aplicado a los alumnos, con el propósito de identificar el nivel de competencia lectora. Lectura tomada de: Proyecto "Leer mejor", paquetes supervisores, SEP, México 2006

ACTIVIDADES:

Después de la lectura solicitar al alumno que conteste lo siguiente, subrayando la respuesta correcta.

1. ¿Por qué se construyó el Coloso de Rodas?
- a) En agradecimiento por haber sido salvada de un sitio militar.
 - b) Porque eran grandes constructores.
 - c) Porque su Dios Helios lo ordenó.
 - d) Porque la ciudad contaba con suficiente material y dinero.
2. Describe cómo imaginas que era el Coloso de Rodas y dibújalo.



era bastante fuerte y
guapo pero tenía cabello
largo

- 3.- ¿De qué fue salvada la ciudad de Rodas?
- a) De un sitio militar.
 - b) De un sismo.
 - c) De una inundación.
 - d) De ser aplastada por un gigante.
- 4.- ¿Cuánto midió de alto la estatua?

- a) 25 m
- b) 12 m
- c) 50m
- d) 32

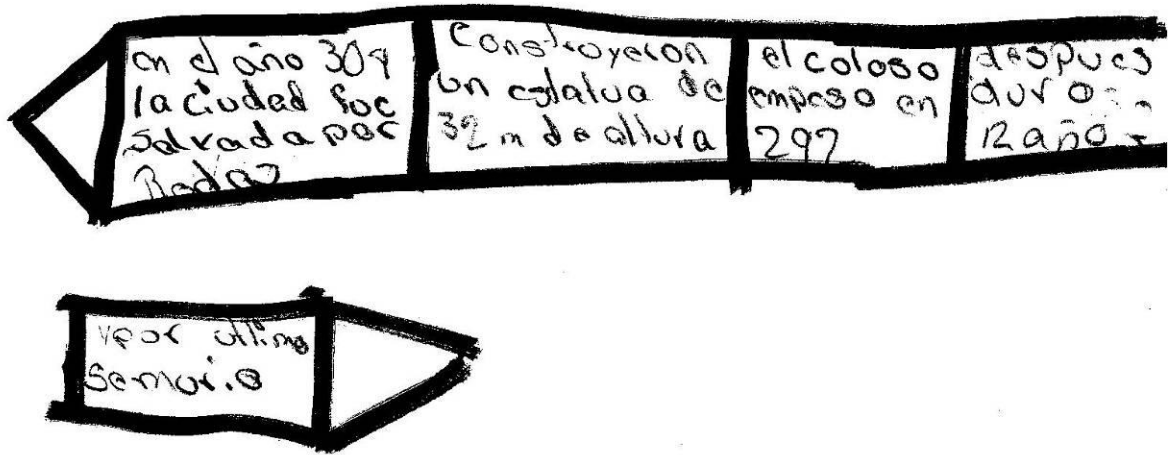
- 5.- ¿Qué le sucedió al Coloso de Rodas?
- a) Se derrumbó a raíz de un temblor.
 - b) Ha permanecido en pie hasta nuestros tiempos
 - c) Lo transportaron a Siria.
 - d) Fue derrumbado y restaurado.

Fuente: Instrumento de evaluación elaborado entre docentes de la escuela primaria referida, aplicado a los alumnos, con el propósito de identificar el nivel de competencia lectora.

6.-¿Si quisieras investigar información extra del coloso de rodas, en que medio lo realizarías?

- a) En Internet a través e un buscador.
- b) En un libro.
- c) En un libro de texto de mi escuela
- d) En un libro perteneciente a la colección de los libros del rincón.

7.- Ordena los principales hechos de la lectura en orden cronológico para que puedas construir una línea de tiempo.



Fuente: Instrumento de evaluación elaborado entre docentes de la escuela primaria referida, aplicado a los alumnos, con el propósito de identificar el nivel de competencia lectora.

INDICADORES DE COMPETENCIA LECTORA

ESC. PRIM. DR. MANUEL GAMIO

TURNO VESPERTINO

Nombre del maestro/a: _____

Nombre del estudiante: _____ Grupo: _____

CATEGORÍA	EXCELENTE	BUENO	ELEMENTAL	INSUFICIENTE
Relaciona las gráficas al Texto	El estudiante explica con precisión como cada gráfica está relacionada al texto y con precisión determina si cada gráfica/diagrama concuerda con la información en el texto.	El estudiante explica con precisión cómo cada gráfica/diagrama está relacionada al texto.	El estudiante explica con precisión cómo algunos de los diagramas están relacionados al texto.	El estudiante tiene dificultad al relacionar las gráficas y los diagramas al texto.
Sistematización de la información (Integrar e interpretar)	El estudiante usa sólo 1-2 oraciones para describir claramente de qué trata el artículo.	El estudiante usa varias oraciones para describir con precisión de qué trata el artículo.	El estudiante resume la mayor parte del artículo con precisión, pero hay algo de incompreensión.	El estudiante encuentra una gran dificultad al resumir el artículo.
Identifica el tipo de texto al que se enfrenta	El estudiante identifica con precisión el tipo de texto al que se está enfrentando así como su estructura.	El estudiante identifica algunos elementos del tipo de texto que lee así como ciertas características de su estructura.	El estudiante menciona al menos dos características del tipo de texto al que se encuentra.	El estudiante, no identifica el tipo de texto al que se enfrenta.
Identifica y maneja la información (acceder y recuperar)	El estudiante puede nombrar los puntos importantes del artículo sin tenerlo frente a sí mismo/a. Además de que busca y selecciona información concreta.	El estudiante nombra todos los puntos importantes, pero usa el artículo de referencia. Además de que busca y selecciona información concreta.	El estudiante nombra todos los puntos menos uno, usando el artículo de referencia. Él/ella no señala ningún punto importante. Además de que no busca y selecciona información concreta	El estudiante no puede nombrar ninguna información importante con precisión.
Realiza Opiniones (Reflexionar y evaluar)	El estudiante expresa con precisión, por lo menos, 4 opiniones en el artículo y da una explicación clara de porque éstas son opiniones y no hechos.	El estudiante expresa con precisión, por lo menos, 3 opiniones del artículo y da una explicación razonable de porque éstas son opiniones y no hechos.	El estudiante expresa, por lo menos, 4 opiniones en el artículo. Su explicación es insuficiente.	El estudiante tiene problemas con la expresión de opiniones después de leer el artículo.

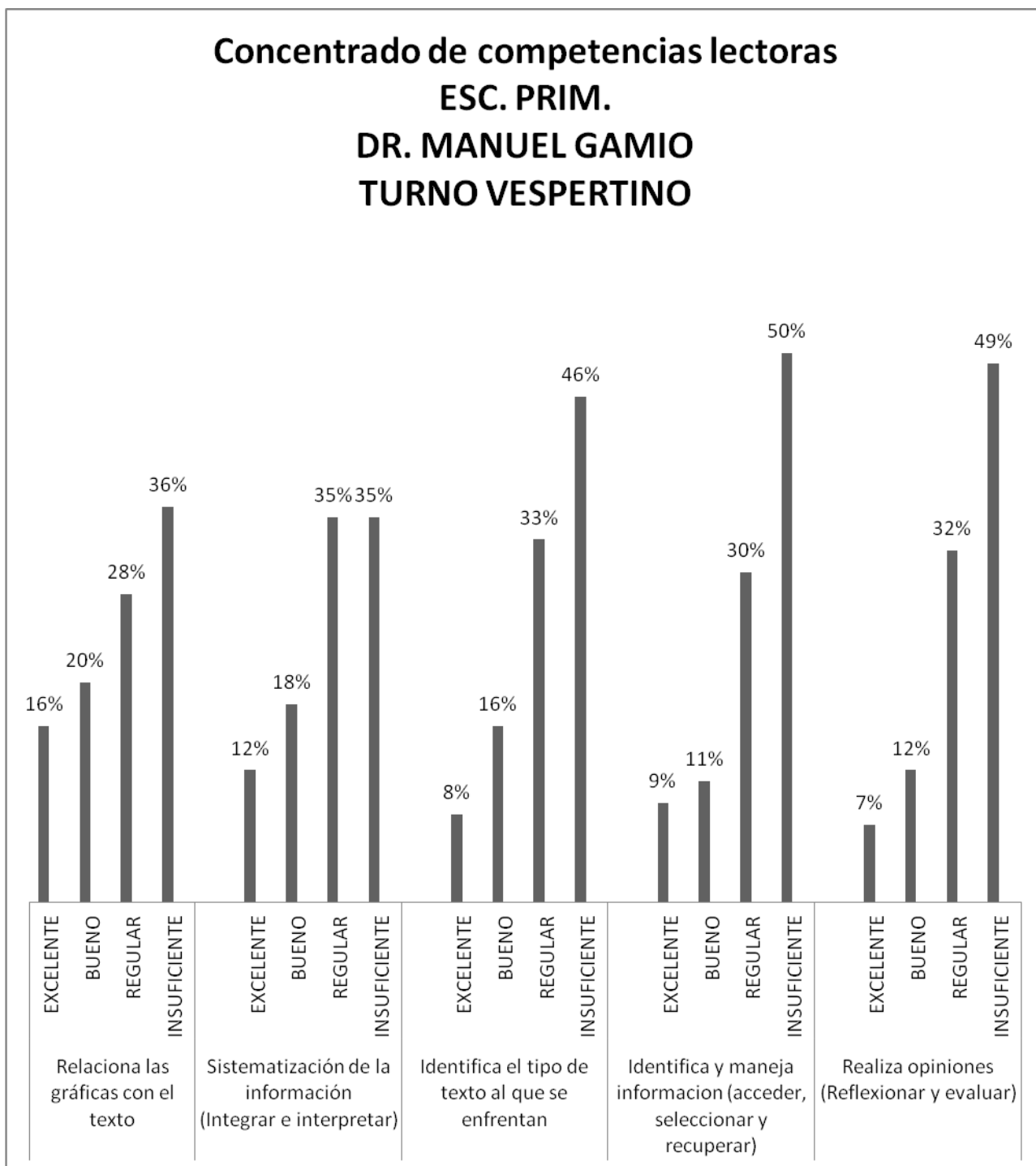
TABLA 1

CONCENTRADO DE RESULTADOS DE EVALUACION DE COMPETENCIA LECTORA

COMPETENCIAS LECTORAS	Relaciona las gráficas con el texto				Total de evaluados	Sistematización de la información (Integrar e interpretar)				Total de evaluados	Identifica el tipo de texto al que se enfrentan				Total de evaluados	Identifica y maneja información (acceder, seleccionar y recuperar)				Total de evaluados	Realiza Opiniones (Reflexionar y evaluar)				TOAL EVALUADOS
	E	B	R	I		E	B	R	I		E	B	R	I		E	B	R	I		E	B	R	I	
1ER. GRADO	4	7	4	0	15	1	7	7	0	15	2	8	5	0	15	4	6	5	0	15	3	8	2	0	15
2DO. GRADO	10	14	7	1	32	12	15	3	2	32	11	14	7	0	32	10	14	7	1	32	10	11	10	1	32
3ER. GRADO	14	13	6	2	35	9	17	6	3	35	9	19	6	1	35	8	12	14	1	35	5	13	14	3	35
4TO. GRADO	12	18	10	2	42	11	19	8	4	42	8	24	10	0	42	12	17	10	3	42	13	18	9	2	42
5TO. GRADO	20	32	5	3	60	18	27	11	4	60	19	26	10	5	60	15	22	17	6	60	14	28	12	8	62
6TO. GRADO	22	23	12	7	64	17	28	10	9	64	31	23	6	4	64	19	27	11	7	64	17	33	19	12	64
TOTALES	82	107	44	15	248	68	113	45	22	248	80	114	44	10	248	68	98	64	18	248	62	111	66	26	250
PORCENTAJES	33%	43%	18%	6%	100%	27%	46%	18%	9%	100%	32%	46%	18%	4%	100%	27%	40%	26%	7%	100%	24%	44%	25%	7%	100%

Fuente: Elaboración propia, concentrado de resultados de evaluación diagnóstica aplicado en la Escuela Primaria Dr. Manuel Gamio turno vespertino

GRÁFICA 5



Fuente: Resultado de evaluación diagnóstica aplicada a los alumnos de la Esc. Prima. Dr. Manuel Gamio turno Vespertino.



CUESTIONARIO SOBRE ELEMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.

APLICADO A DOCENTES

NOMBRE DE DOCENTE: _____ GRADO QUE ATIENDE: _____

Objetivo: Conocer el nivel de apropiación de los docentes sobre la planeación por proyectos.

Instrucciones: Selecciona la opción correcta según corresponda.

1.- Son las estrategias que se implementan para la recuperación de saberes previos sobre la lectura a revisar.

- A) Estrategias después de la lectura
- b) Estrategias durante la lectura
- c) Estrategias antes de la lectura.

2.- Son algunas estrategias que se pueden aplicar antes de la lectura.

- a) Preguntas de predicción, cuestionar al alumno sobre partes del texto como el título y lo que tratará el texto.
- b) Presentarles una evaluación sobre el texto sin leerlo.
- c) Realizar la lectura y cuestionar sobre su contenido después de leer.

3.- Son el tipo de estrategias que le permiten a los alumnos trabajar con el texto, implementando tareas como: búsqueda, selección y organización de la información.

- a) Estrategias durante la lectura
- b) Estrategias después de la lectura
- c) Estrategias antes de la lectura.

4.- Es una herramienta que permite la búsqueda e identificación de información específica dentro de un texto.

- a) Dividir el texto en párrafos
- b) Identificación de Idea principal
- c) Subrayar

5.- Es una estrategia que se utiliza después de la lectura para organizar la información:

- a) Organizador gráfico
- b) Cuestionario
- c) Copiar lo leído de manera textual

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (sesión 1)

ASPECTOS DE COMPETENCIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA

SESION: 1

CRITERIO	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	3	2	1
Trabajo Colaborativo	<p>-Participó en todas y cada una de las tareas delegadas durante la sesión.</p> <p>-Contribuyó con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio</p> <p>-Se sumó a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones.</p>	<p>-Participó solo en algunas del total de tareas que se asignaron y su participación se desarrollo en función de los siguientes aspectos:</p> <p>-Sólo porque se lo solicitan.</p> <p>-Sumó lo que considero que le correspondía.</p> <p>-Se sumó a los equipos de trabajo en algunas sesiones.</p>	<p>-No asistió a la sesión</p> <p>-No participa y requiere presión para hacerlo.</p> <p>-No suma con su trabajo individual.</p> <p>-Muestra dificultad para integrarse a un equipo de trabajo.</p>
Manejo de información (cognitiva)	<p>-Identificó elementos centrales para la construcción de un proyecto didáctico.</p> <p>-Tuvo la totalidad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico.</p>	<p>-Identificó algunos elementos centrales para la construcción de un proyecto.</p> <p>-Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico.</p>	<p>-No identificó algunos elementos centrales para la construcción de un proyecto.</p> <p>-No tuvo ningún acierto en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico.</p>
Actitudinal	<p>-Mostró una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas.</p> <p>- Se comprometió a desarrollar las tareas en tiempo y forma.</p> <p>-Respetó todos y cada uno de los acuerdos.</p> <p>- Cumple con todas sus tareas en tiempo y forma.</p>	<p>-Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas.</p> <p>-Participa solo por cumplir de manera indiferente y por trámite.</p> <p>-Respetó medianamente los acuerdos.</p> <p>-Cumple con algunas tareas en tiempo y forma.</p>	<p>-Mostró una actitud apática y de aislamiento en cada una de las tareas.</p> <p>-Mostró inconformidad en la delegación de tareas.</p> <p>-No respetó los acuerdos.</p> <p>-No cumple las tareas en tiempo y en forma.</p>

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ENERO - ABRIL	MAYO-JUNIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
<p>“PRESENTACIÓN DE PROYECTO DIDÁCTICO EN EL AULA”</p> <p>TEORÍA DE LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS</p>					
	<p>CONCEPTUALIZACIÓN DE</p> <p>“TRABAJO COLABORATIVO”</p>				
		<p>CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO</p>			
			<p>*APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO</p> <p>*ELABORACIÓN DE PROYECO DIDÁCTICO</p>		
				<p>*APLICACIÓN DE PROPUESTA</p> <p>PROYECTO DIDÁCTICO</p> <p>(AJUSTE)</p>	
					<p>*APLICACIÓN DE PROPUESTA Y RECOLECCIÓN DE DATOS Y EVIDENCIAS DE SITUACIONES DIDÁCTICAS</p> <p>*ELABORACIÓN DE INFORME DE INVESTIGACIÓN</p> <p>*INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS</p>

DISEÑO DE PLANEACIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO

<h1 style="margin: 0;">SESIÓN 1</h1> <p>ACTIVIDAD:</p> <p>*CONOCIMIENTO DE LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS</p> <p>*IDENTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO</p>	<p>OBJETIVOS:</p> <p>* Reconocer las acciones que como escuela se han realizado para hacer frente a debilidades de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>*Que el personal directivo, ATP'S y Docentes, identifiquen las características del trabajo por proyectos.</p>
<p>Responsable coordinador: Eduardo Medina Cancino</p>	<p>Duración: 90 min.</p>
<p>*Beneficiarios: Docentes, ATP'S y Directivo</p>	<p>Espacio: Aula múltiple</p>
<p>Beneficiarios: Alumnos de los grupos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer, segundo y tercer ciclos 	<p>Producto a evaluar :</p> <p>*Instrumento de escala valorativa para conocer el nivel de colaboración de los docentes que componen el plantel.</p>
<p>INICIO</p> <p>*Se coloca a los docentes en parejas para desarrollar la actividad "Lo que le puedo compartir a los demás" la cual consiste en compartir con el compañero en cuestión algo que podría enseñarle él y viceversa.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>*Se comenta sobre lo que cada docente puede enseñar a otro, con solo platicar y cómo ésto podría aplicarse al trabajo colegiado en función de la propuesta de estrategias encaminadas al fortalecimiento de un campo formativo de los alumnos.</p> <p>*Se presenta un acercamiento sobre lo que son los proyectos didácticos y su aplicación en el aula, en</p>	<p>Recursos.</p> <p>*Computadora</p> <p>*Proyector</p> <p>*Hojas, plumones y cinta adhesiva</p> <p>Acuerdos para la próxima clase:</p> <p>*Traer propuestas de actividades para construir un diagnóstico</p>

función de: Su estructura, elaboración y evaluación.

CIERRE

*Se expone de manera verbal los aportes sobre la teoría por proyectos y su aplicación en el aula.*Se relazan comentarios finales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (sesión 1)

ASPECTOS DE COMPETENCIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA

SESIÓN: 1

CRITERIO	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	3	2	1
Trabajo Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> -Participó en todas y cada una de las tareas delegadas durante la sesión. -Contribuyó con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio. -Se sumó a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participó sólo en algunas del total de tareas que se asignaron y su participación se desarrollo en función de los siguientes aspectos: -Sólo porque se lo solicitan. -Sumó lo que considero que le correspondía. -Se sumó a los equipos de trabajo en algunas sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> -No asistió a la sesión -No participa y requiere presión para hacerlo. -No suma con su trabajo individual. -Muestra dificultad para integrarse a un equipo de trabajo.
Manejo de información (cognitiva)	<ul style="list-style-type: none"> -Identificó elementos centrales para la construcción de un proyecto didáctico. -Tuvo la totalidad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificó algunos elementos centrales para la construcción de un proyecto. -Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> -No identificó algunos elementos centrales para la construcción de un proyecto. -No tuvo ningún acierto en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas. - Se comprometió a desarrollar las tareas en tiempo y forma. -Respetó todos y cada uno de los acuerdos. - Cumple con todas sus tareas en tiempo y forma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas. -Participa solo por cumplir de manera indiferente y por trámite. -Respetó medianamente los acuerdos. -Cumple con algunas tareas en tiempo y forma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud apática y de aislamiento en cada una de las tareas. -Mostró inconformidad en la delegación de tareas. -No respeto los acuerdos. -No cumple las tareas en tiempo y en forma.



CUESTIONARIO SOBRE ELEMENTOS DE PROYECTO DIDÁCTICO

APLICADO A DOCENTES

NOMBRE DE DOCENTE: _____ GRADO QUE ATIENDE: _____

Objetivo: Conocer el nivel de apropiación de los docentes sobre la planeación por proyectos.

Instrucciones: Selecciona la opción correcta según corresponda.

1.-Son los pasos para la implementación de un proyecto didáctico en el aula:

- A) Diagnóstico, selección de competencias a desarrollar, planeación de actividades, construcción de instrumentos de evaluación.
- b) Selección de competencias a desarrollar, Planeación de actividades, diagnóstico
- c) Diagnóstico, Planeación de actividades, construcción de instrumentos, selección de competencias a desarrollar.

2.- Son las herramientas que nos permiten identificar lo que queremos lograr con los alumnos en cuanto a su desempeño y que son mencionados en las competencias a fortalecer.

- A) Aprendizajes esperados
- b) Temas de planeación
- c) Objetivos de planeación

3.- Es el instrumento planeado, que nos permite identificar los niveles de competencia de los alumnos antes de realizar una planeación de actividades.

- a) Problema
- b) Diagnóstico
- c) Implementación de plan de clase

4.- Son algunos de los instrumentos que se recomiendan utilizar para la evaluación de las actividades del proyecto.

- a) Exámenes
- b) Rúbricas de desempeño
- c) Pruebas escritas

5.- Elaborar un proyecto didáctico es una manera diferente de:

- a) Crear ambientes de aprendizaje idóneos para el fortalecimiento de competencias
- b) Sistematiza el trabajo docente en el aula con esquemas repetidos de acción.
- C) De presentar a los alumnos contenidos de manera sistematizada.

DISEÑO DE PLANEACIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO

<h1 style="margin: 0;">SESIÓN 2</h1> <p>ACTIVIDAD:</p> <p>*Análisis de los resultados de la aplicación de instrumentos de diagnóstico.</p> <p>*Elaboración de propuesta de indicadores de competencia lectora.</p> <p>*Conformación de equipos de trabajo para las sesiones siguientes.</p>	<p>OBJETIVOS:</p> <p>* Los docentes construyen los acuerdos y responsabilidades para el trabajo en colaboración.</p> <p>*Conformar los equipos de trabajo para la sesión y la siguiente.</p> <p>*Diseño de instrumento diagnóstico para la caracterización de las competencias lectoras.</p>
<p>Responsable coordinador: Eduardo Medina Cancino</p>	<p>Duración: 90 min.</p>
<p>INICIO: 25 de febrero del 2011</p>	<p>TÉRMINO: 25 de Febrero del 2011</p>
<p>Beneficiarios: Alumnos de los grupos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer, segundo y tercer ciclos 	<p>Producto a evaluar :</p> <p>*Instrumento de escala valorativa para conocer el nivel de colaboración de los docentes que componen el plantel.</p>
<p>*Beneficiarios: Docentes, ATP'S, y Directivo</p>	<p>Espacio: Aula múltiple</p>
<p>INICIO</p> <p>*Se agrupa a los docentes en equipos de cinco personas para organizar un juego. En un segundo momento se les solicita plantear el mismo juego pero modificando las reglas. Se comenta el cómo se desarrollaron las acciones y si fue posible respetar las nuevas reglas.</p> <p>*Finalmente se desarrollan comentarios en función de la reflexión sobre la cuestión que se refiere al cumplimiento de acuerdos y su importancia.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>*Por medio de lluvia de ideas, se establecen</p>	<p>Recursos.</p> <p>*Computadora</p> <p>*Pelota</p> <p>*Papel Bond</p> <p>*Hojas, plumones y cinta adhesiva</p> <p>*Instrumentos de diagnóstico aplicados.</p> <p>*Evaluaciones de Enlace 2010</p>

<p>acuerdos para tomar acciones que tengan como propósito final, el fortalecer un área específica de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>*Se prosigue con la conformación de equipos de trabajo para el análisis de los resultados de enlace 2010 y evaluación Diagnóstica.</p> <p>*Cada equipo identifica las dimensiones de la comprensión lectora donde existen problemas, en función de lo que se marca en los planes y programas de la RIEB 2009, aspectos que servirán para armar la rúbrica de análisis de resultado de instrumento diagnóstico.</p> <p>*Se redacta la rúbrica de los niveles de logro.</p> <p>CIERRE</p> <p>*Se establecen categorías de análisis para la revisión del diagnóstico.</p> <p>*Se establecen acuerdos y se comienza con la elaboración de un instrumento diagnóstico para su posterior aplicación.</p> <p>*Se fijan la fechas para la aplicación y análisis de resultados producto del diagnóstico</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>*Instrumento de escala valorativa para conocer el nivel de colaboración de los docentes que componen el plantel</p> <p>Acuerdos para la próxima sesión:</p> <p>*Traer los ejercicios establecidos para interpretarlos en colectivo</p> <p>Acuerdos y avances:</p> <p>*Identificar los compromisos para el desarrollo del proyecto didáctico.</p> <p>*Aplicación de instrumento diagnóstico de competencias lectoras.</p>
---	--

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (sesión 2)

ASPECTOS DE COMPETENCIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA

SESIÓN: 2

CRITERIO	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	3	2	1
Trabajo Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> -Participó en todas y cada una de las tareas delegadas durante la sesión. -Contribuyó con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio. -Se sumó a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones. - Participó de manera activa con la creación del instrumento diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participó solo en algunas del total de tareas que se asignaron y su participación se desarrollo en función de los siguientes aspectos: -Sólo porque se lo solicitan. -Sumó lo que considero que le correspondía. -Se sumó a los equipos de trabajo en algunas sesiones. -Aportó con algunas ideas para la creación del instrumento diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> -No asistió a la sesión -No participa y requiere presión para hacerlo. -No suma con su trabajo individual. -Muestra dificultad para integrarse a un equipo de trabajo. -No aportó con ideas para la creación del instrumento diagnóstico.
Manejo de información (cognitiva)	<ul style="list-style-type: none"> -Al participar demuestra que Identifico todos los aspectos que demanda la RIEB 2009 para el dominio de competencia lectora de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Al participar demuestra que Identifico algunos elementos que demanda la RIEB 2009 para el dominio de competencia lectora de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Al participar demuestra confusión en los aspectos que demanda la RIEB 2009 para el dominio de competencia lectora de los alumnos.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas. - Se comprometió a desarrollar las tareas en tiempo y forma. -Respetó todos y cada uno de los acuerdos - Cumple con todas sus tareas en tiempo y forma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas. -Participa sólo por cumplir de manera indiferente y por trámite. -Respetó medianamente los acuerdos. -Cumple con algunas tareas en tiempo y forma 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud apática y de aislamiento en cada una de las tareas. -Mostró inconformidad en la delegación de tareas. -No respetó los acuerdos. -No cumple las tareas en tiempo y en forma.

DISEÑO DE PLANEACIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO

<p>SESIÓN 3,4</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Análisis de resultados de instrumento diagnóstico *Desarrollo de planeación didáctica *Sistematización de actividades a realizar 	<p>OBJETIVOS:</p> <p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Identifican en colaboración, el nivel de competencia lectora de la Institución analizando los resultados del diagnóstico aplicado, utilizando los indicadores establecidos para tal fin. * Observan y clarifican algunas estrategias de comprensión lectora para aplicar en el aula. *Construyen actividades para un proyecto para aplicar en el aula, donde incluyan estrategias de comprensión lectora
<p>Responsable coordinador: Eduardo Medina Cancino</p>	<p>Duración: 90 min.</p>
<p>*Beneficiarios: Docentes, ATP'S y Directivo</p>	<p>Espacio: Aula múltiple</p>
<p>Beneficiarios: Alumnos de los grupos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Primer, segundo y tercer ciclos. 	<p>FECHA DE INICIO: 25 de marzo el 2011</p> <p>FECHA DE TÉRMINO: 24 de junio de 2011</p>
<p>ACTIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Desarrollo de planeación didáctica *Sistematización de actividades a realizar 	<p>Recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Computadora *Instrumentos de diagnóstico aplicados. *Cañón reproductor *Planes y programas 2010
<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> *Se agrupa a los docentes en equipos de ciclo, para agrupar los resultados del diagnóstico con los indicadores establecidos. * Se analizan los resultados con la propuesta de la rúbrica de niveles de logro. 	

<p>DESARROLLO</p> <p>* En plenaria se comparten los resultados obtenidos por el resto de los alumnos y se genera una gráfica para conocer los resultados obtenidos por escuela y establecer las debilidades por escuela</p> <p>CIERRE</p> <p>Sesión 4</p> <p>*En conjunto observan una presentación Power Point para identificar algunas estrategias de comprensión lectora.</p> <p>*Se establecen por ciclo algunas actividades didácticas para construcción de un proyecto didáctico en el aula.</p> <p>*Se finaliza la sesión de trabajo proponiendo otra extraordinaria para la conclusión del proyecto.</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>*Instrumento de escala valorativa para conocer el nivel de colaboración de los docentes que componen el plantel</p> <p>Acuerdos para la próxima sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traer propuesta de actividades para incluir en el proyecto didáctico. <p>Avances:</p> <p>*Construcción de los compromisos para el desarrollo del proyecto didáctico, para el fortalecimiento de competencias lectoras.</p> <p>*Elaboración en equipo de perfiles grupales, sobre competencia lectora</p>
---	--

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (sesión 3 y 4)

ASPECTOS DE COMPETENCIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA

SESIÓN: 3 y 4

CRITERIO	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	3	2	1
Trabajo Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> -Participó en todas y cada una de las tareas delegadas durante la sesión -Contribuyó con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio. -Se sumó a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones. - Participó en relación al análisis de los resultados del diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participó sólo en algunas del total de tareas que se asignaron y su participación se desarrollo en función de los siguientes aspectos: -Sólo porque se lo solicitan. -Sumó lo que considero que le correspondía. -Se sumó a los equipos de trabajo en algunas sesiones. -Aportó con algunas ideas en relación al análisis de los resultados del diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> -No asistió a la sesión -No participa y requiere presión para hacerlo. -No suma con su trabajo individual. -Muestra dificultad para integrarse a un equipo de trabajo. -No aportó con ideas en relación al análisis de los resultados del diagnóstico.
Manejo de información (cognitiva)	<ul style="list-style-type: none"> -Identificó elementos centrales de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. -Tuvo la totalidad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificó algunos elementos centrales de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. -Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -No identificó elementos centrales de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. -No tuvo ningún acierto en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas. - Se comprometió a desarrollar las tareas en tiempo y forma. -Respetó todos y cada uno de los acuerdos. - Cumple con todas sus tareas en tiempo y forma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas. -Participa solo por cumplir de manera indiferente y por trámite. -Respetó medianamente los acuerdos -Cumple con algunas tareas en tiempo y forma 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud apática y de aislamiento en cada una de las tareas. -Mostró inconformidad en la delegación de tareas. -No respetó los acuerdos. -No cumple las tareas en tiempo y en forma.



**CUESTIONARIO SOBRE ELEMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA
APLICADO A DOCENTES**

NOMBRE DE DOCENTE: _____ GRADO QUE ATIENDE: _____

Objetivo: Conocer el nivel de apropiación de los docentes sobre la planeación por proyectos.

Instrucciones: Selecciona la opción correcta según corresponda.

1.- Son las estrategias que se implementan para la recuperación de saberes previos sobre la lectura a revisar.

- A) Estrategias después de la lectura
- b) Estrategias durante la lectura
- c) Estrategias antes de la lectura.

2.- Son algunas estrategias que se pueden aplicar antes de la lectura.

- a) Preguntas de predicción, cuestionar al alumno sobre partes del texto como el título y lo que tratará el texto.
- b) Presentarles una evaluación sobre el texto sin leerlo.
- c) Realizar la lectura y cuestionar sobre su contenido después de leer.

3.- Son el tipo de estrategias que le permiten a los alumnos trabajar con el texto, implementando tareas como: búsqueda, selección y organización de la información.

- a) Estrategias durante la lectura
- b) Estrategias después de la lectura
- c) Estrategias antes de la lectura.

4.- Es una herramienta que permite la búsqueda e identificación de información específica dentro de un texto.

- a) Dividir el texto en párrafos
- b) Identificación de Idea principal
- c) Subrayar

5.- Es una estrategia que se utiliza después de la lectura para organizar la información:

- a) Organizador gráfico
- b) Cuestionario
- c) Copiar lo leído de manera textual

DISEÑO DE PLANEACIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO

<h1 style="margin: 0;">SESIÓN 5</h1> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Desarrollo de planeación didáctica *Sistematización de actividades a realizar. 	<p>OBJETIVOS:</p> <p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Construyen actividades para un proyecto para aplicar en el aula, donde incluyan estrategias de comprensión lectora. * Identifiquen que el intercambio de opiniones argumentadas coadyuvan al desarrollo de actividades a partir del intercambio de ideas entre pares.
<p>Responsable coordinador: Eduardo Medina Cancino</p>	<p>Duración: 90 min.</p>
<p>*Beneficiarios: Docentes, ATP'S y Directivo</p>	<p>Espacio: Aula múltiple</p>
<p>Beneficiarios: Alumnos de los grupos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer, segundo y tercer ciclos. 	<p>INICIA Y TERMINA EL 30 DE SEPTIEMBRE DEL 2011</p>
<p>Productos a Evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de secuencias didácticas de proyecto didáctico • Desarrollo de instrumentos de evaluación para el proyecto didáctico. 	<p>Acuerdos y avances</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los compromisos para el desarrollo del proyecto didáctico, para el fortalecimiento de competencias lectoras. • Elaboración de propuesta de actividades para el desarrollo de plan estratégico. • Elaboración de secuencias didácticas para el plan didáctico. • Elaboración de instrumentos de evaluación.
<p>INICIO</p> <p>*Se agrupa a los docentes en equipos de ciclo, para continuar con la construcción del proyecto didáctico.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> *Fichero de español *Planeaciones didácticas elaboradas por los docentes *Planes y programas RIEB 2009.

<p>DESARROLLO</p> <p>* Los docentes escriben las actividades a desarrollar en el proyecto didáctico.</p> <p>*En plenaria se comparten las actividades propuestas por ciclo para posteriormente integrarlas a un solo proyecto.</p> <p>*Con lluvia de ideas se proponen las fechas de aplicación, ajustes y evaluación de las actividades.</p> <p>*En equipos de trabajo, se comentan las propuestas de secuencias didácticas y las actividades a realizar para la integración del proyecto.</p> <p>*Se generan acuerdos para la consecución del proyecto didáctico, sistematizando las actividades y los recursos a desarrollar.</p> <p>*Finalmente se integra a un esquema de planeación para su elaboración y ejecución.</p> <p>CIERRE</p> <p>*Se invita a los docentes a comentar sobre las posibles alternativas de instrumentos y formas de evaluación para identificar los niveles de logro de competencia lectora para con los alumnos.</p> <p>*Se reflexionan sobre sus comentarios.</p> <p>*En equipos de trabajo se establecen el diseño de los instrumentos de evaluación didácticos establecidos para tal fin.</p> <p>*Finalmente se comentan los resultados de la actividad y se presenta las rúbricas en plenaria para realizar comentarios al respecto y se establecen las funciones a desempeñar por los docentes para: establecer y dar seguimiento a las fechas de entrega.</p> <p>*Para el seguimiento y entrega de evidencias.</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>*Instrumento de escala valorativa para conocer el nivel de colaboración de los docentes que componen el plantel.</p> <p>Acuerdos para la próxima sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traer propuesta de ajuste para el desarrollo de actividades. <p>AVANCES:</p> <p>*Construcción de proyecto didáctico.</p> <p>*Implementación de secuencias didácticas.</p> <p>*Producción de evidencias de trabajo.</p> <p>*Construcción de instrumentos de evaluación de los productos de trabajo.</p>
--	---

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (sesión 5)

ASPECTOS DE COMPETENCIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA

SESIÓN: 5

CRITERIO	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	3	2	1
Trabajo Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> -Participó en todas y cada una de las tareas delegadas durante la sesión -Contribuyó con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio. -Se sumó a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones. - Participó con propuestas de actividades para la elaboración del proyecto didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participó solo en algunas del total de tareas que se asignaron y su participación se desarrollo en función de los siguientes aspectos: -Sólo porque se lo solicitan. -Sumó lo que considero que le correspondía. -Participó de manera limitada con propuestas de actividades para la elaboración del proyecto didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> -No asistió a la sesión -No participa y requiere presión para hacerlo. -No suma con su trabajo individual. -Muestra dificultad para integrarse a un equipo de trabajo. -No participó con propuestas de actividades para la elaboración de proyecto didáctico.
Manejo de información (cognitiva)	<ul style="list-style-type: none"> -En su participación Identifica de manera muy precisa que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos y compromisos. 	<ul style="list-style-type: none"> -En su participación identificó de manera vaga que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos 	<ul style="list-style-type: none"> -En su participación no identifica que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas. - Se comprometió a desarrollar las tareas en tiempo y forma. -Respetó todos y cada uno de los acuerdos - Cumple con todas sus tareas en tiempo y forma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas. -Participa solo por cumplir de manera indiferente y por trámite. -Respetó medianamente los acuerdos. -Cumple con algunas tareas en tiempo y forma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud apática y de aislamiento en cada una de las tareas. -Mostró inconformidad en la delegación de tareas. -No respetó los acuerdos. -No cumple las tareas en tiempo y en forma.

DISEÑO DE PLANEACIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO

<h1 style="margin: 0;">SESIÓN 6</h1> <p>ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Elaboración de instrumentos de logro para la evaluación final de las actividades del proyecto. *Valoración y ajuste de las actividades del proyecto. 	<p>OBJETIVOS:</p> <p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Dialogan para acordar la aplicación de instrumento de evaluación, que permitirá conocer el nivel de logro del proyecto didáctico y trabajo colaborativo. *En plenaria argumentan los cambios y ajustes al plan didáctico implementado hasta el momento.
<p>Responsable coordinador: Eduardo Medina Cancino</p>	<p>Duración: 90 min.</p>
<p>*Beneficiarios: Docentes, ATP'S y Directivo</p>	<p>Espacio: Aula múltiple</p>
<p>Beneficiarios: Alumnos de los grupos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer, segundo y tercer ciclos. 	<p>INICIA Y TERMINA EL 28 DE OCTUBRE DEL 2011</p>
<p>INICIO</p> <p>*Se agrupa a los docentes en equipos de cuatro integrantes para desarrollar la actividad de “dibujo dirigido”.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>* Los docentes con ayuda de un plumón y hojas, tienen que detectar las señales que uno de sus compañeros (el que se encuentra al final de la fila) les da para que el primero de la fila pueda realizar el dibujo que sintió por medio de señales, el propósito es solo sentir las señales sin ver el dibujo final.</p> <p>*Realizan la actividad y se comentan los resultados. Contestando ciertas preguntas como: ¿Por qué era difícil percibir las señales? ¿Lograron construir el dibujo? ¿Qué se necesitaría realizar para poder dibujar de manera correcta lo que se solicita? Se les</p>	<p>Recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Productos de trabajo de las actividades realizadas hasta el momento. *Hojas, plumones. <p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> *Instrumento de escala valorativa para conocer el nivel de colaboración de los docentes que componen el plantel. <p>Productos a Evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuste de actividades del proyecto didáctico.

<p>propone realizar un ajuste a las reglas del juego y se desarrolla la actividad. Al final se realiza la reflexión sobre la importancia del ajuste para el desarrollo de actividades.</p> <p>*Posteriormente se plantea un intercambio de ideas para proponer cambios en las actividades o ajustes del proyecto a desarrollar.</p> <p>CIERRE</p> <p>*Finalmente se establecen los ajustes al proyecto y se colocan las fechas de entrega para los productos y fecha de aplicación de evaluación (Aplicación de diagnóstico comparativo).</p>	<p>Acuerdos para la próxima sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultados de aplicación de instrumento de evaluación comparativa del proyecto. • Se realizará la evaluación final del proyecto colaborativo. <p>Acuerdos y avances</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de propuesta de instrumento de gestión colaborativa.
---	---

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (sesión 6)

ASPECTOS DE COMPETENCIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA

SESIÓN: 6

CRITERIO	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	3	2	1
Trabajo Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> -Participó en todas y cada una de las tareas delegadas durante la sesión. -Contribuyó con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio. -Se sumó a todos los equipos de trabajo establecidos para las sesiones. - Participó con propuestas de actividades al realizar el ajuste al proyecto didáctico. -A la reunión llevo consigo las evidencias de la aplicación del proyecto, didáctico en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participó solo en algunas del total de tareas que se asignaron y su participación se desarrollo en función de los siguientes aspectos: -Sólo porque se lo solicitan. -Sumó lo que considero que le correspondía. -Participó de manera limitada con propuestas de actividades al realizar el ajuste al proyecto didáctico. -A la reunión presentó algunas evidencias de la aplicación el proyecto didáctico en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -No asistió a la sesión -No participa y requiere presión para hacerlo. -No suma con su trabajo individual. -Muestra dificultad para integrarse a un equipo de trabajo. -No participó con propuestas de actividades para realizar el ajuste al proyecto didáctico. - En la reunión no presento evidencias de la aplicación del proyecto didáctico en el aula.
Manejo de información (cognitiva)	<ul style="list-style-type: none"> -Al participar identificó los niveles de logro y progreso de las actividades del proyecto didáctico. -En su participación identifica de manera muy precisa que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos y compromisos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Al participar identificó de manera confusa, los niveles de logro y el progreso de las actividades del proyecto didáctico. -En su participación identificó de manera vaga que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos 	<ul style="list-style-type: none"> -Al participar no identificó los niveles de logro y el progreso de las actividades del proyecto didáctico. -En su participación no identifica que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas. - Se comprometió a desarrollar las tareas en tiempo y forma. -Respetó todos y cada uno de los acuerdos. - Cumple con todas sus tareas en tiempo y forma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas. -Participa sólo por cumplir de manera indiferente y por trámite. -Respetó medianamente los acuerdos. -Cumple con algunas tareas en tiempo y forma 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostró una actitud apática y de aislamiento en cada una de las tareas. -Mostró inconformidad en la delegación de tareas. -No respetó los acuerdos. -No cumple las tareas en tiempo y en forma.

DISEÑO DE PLANEACIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO

<h1 style="margin: 0;">SESIÓN 7</h1>	<p>OBJETIVOS:</p> <p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Que los docentes en colaboración realicen un ejercicio de autoevaluación de las tareas realizadas durante el proyecto, así como de la valoración de las metas del proyecto didáctico. *Que los docentes en plenaria identifiquen la influencia de la gestión pedagógica colaborativa en la construcción de procesos.
<p>ACTIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Evaluación del proyecto 	
<p>Responsable coordinador: Eduardo Medina Cancino</p>	<p>Duración: 90 min.</p>
<p>*Beneficiarios: Docentes, ATP'S y Directivo</p>	<p>Espacio: Aula múltiple</p>
<p>Beneficiarios: Alumnos de los grupos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer, segundo y tercer ciclos. 	<p>FECHA DE INICIO Y TÉRMINO: 25 DE NOVIEMBRE DEL 2011</p>
<p>Productos a Evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios finales por escrito • Perfil de trabajo colaborativo de la institución con las categorías de análisis establecidas. 	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> *Productos de trabajo de las actividades realizadas. *Rúbricas de evaluación de actividades del proyecto *Instrumento diagnóstico
<p>INICIO</p> <p>*Se agrupa a los docentes por ciclo, para realizar el análisis de los resultados obtenidos en el instrumento aplicado.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>* Se genera un nuevo perfil, comparando el que se</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>*Instrumento de escala valorativa para conocer el nivel de colaboración de los docentes que componen el plantel</p>

<p>tenía en un inicio, para generar conclusiones.</p> <p>*Posteriormente se plantea un intercambio de ideas para generar un diálogo de experiencias en cuanto al trabajo implementado en colaboración.</p> <p>CIERRE</p> <p>*Finalmente los docentes resuelven un instrumento con el propósito de conocer su propio desempeño y su opinión particular ante el trabajo desarrollado.</p> <p>*Se desarrollan comentarios en relación a la actividad anterior. Entregando su opinión por escrito.</p>	<p>*Instrumento de autoevaluación sobre el desempeño colectivo de los docentes.</p>
--	---

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (sesión 7)

ASPECTOS DE COMPETENCIA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA

SESIÓN: 7

CRITERIO	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	3	2	1
Trabajo Colaborativo	<p>-Participó en todas y cada una de las tareas delegadas durante la sesión</p> <p>-Contribuyó con su trabajo para sumarlo con el de los demás y crear uno propio.</p> <p>- Participó de manera activa en el dialogo para el análisis de los resultados de instrumento comparativo y medir el nivel de competencias lectora de los alumnos.</p> <p>-A la reunión llevo consigo las evidencias de la aplicación del proyecto, didáctico en el aula.</p>	<p>-Participó solo en algunas del total de tareas que se asignaron y su participación se desarrollo en función de los siguientes aspectos:</p> <p>-Sólo porque se lo solicitan.</p> <p>-Sumó lo que considero que le correspondía.</p> <p>-A la reunión presento algunas evidencias de la aplicación el proyecto didáctico en el aula.</p> <p>- Participó de manera indiferente en el dialogo para el análisis de los resultados de instrumento comparativo y medir el nivel de competencias lectora de los alumnos.</p>	<p>-No asistió a la sesión.</p> <p>-No participa y requiere presión para hacerlo.</p> <p>-No participó con propuestas de actividades para realizar el ajuste al proyecto didáctico.</p> <p>- En la reunión no presento evidencias de la aplicación del proyecto didáctico en el aula.</p> <p>-Participó de manera activa en el dialogo para el análisis de los resultados de instrumento comparativo y medir el nivel de competencias lectora de los alumnos.</p>
Manejo de información (cognitiva)	<p>-Al participar menciona aspectos de importancia e influencia de la gestión pedagógica colaborativa en el trabajo diario.</p> <p>-En su participación identifica de manera muy precisa que el dialogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos y compromisos.</p>	<p>-Al participar menciona algunos aspectos de manera confusa, sobre la importancia e influencia de la gestión pedagógica colaborativa, en el trabajo diario.</p> <p>-En su participación identifico de manera vaga que el dialogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos</p>	<p>-Al participar no menciona aspectos sobre la importancia e influencia de la gestión pedagógica colaborativa, en el trabajo diario.</p> <p>-En su participación no identifica que el dialogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos.</p>
Actitudinal	<p>-Mostró una actitud participante y de colaboración en cada una de las tareas.</p> <p>- Se comprometió a desarrollar las tareas en tiempo y forma.</p> <p>-Respetó todos y cada uno de los acuerdos</p> <p>- Cumple con todas sus tareas en tiempo y forma.</p>	<p>-Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas.</p> <p>-Participa sólo por cumplir de manera indiferente y por tramite</p> <p>-Respetó medianamente los acuerdos</p> <p>-Cumple con algunas tareas en tiempo y forma</p>	<p>-Mostró una actitud apática y de aislamiento en cada una de las tareas.</p> <p>-Mostró inconformidad en la delegación de taras</p> <p>-No respeto los acuerdos</p> <p>-No cumple las tareas en tiempo y en forma.</p>

ESC. PRIM. DR. MANUEL GAMIO
TURNO VESPERTINO

PLANEACIÓN DE SESIONES DEL PROYECTO
“INVESTIGO, LEO, COMPRENDO Y APRENDO EN MI ESCUELA”

Sesión 1 y 2	ESPACIO FÍSICO: Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio
COORDINADOR RESPONSABLE: Profesores titulares de los 1°,2° y 3er ciclos.	No. DE SESIONES: 2
FECHA DE INICIO: 10 DE OCTUBRE DEL 2011	FECHA DE TÉRMINO: 14 DE OCTUBRE DEL 2011
DESTINATARIOS: Alumnos de 1°,2° y 3er ciclos	1°,2° y 3°er ciclos
PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: *Que los alumnos identifiquen el propósito de su lectura, como una estrategia de comprensión antes de la lectura que les permita discernir el tipo de texto y la fuente de información que les proporciona el texto antes de leerlo. *Elaboren un comentario libre de la información que comprendieron del texto.	DURACIÓN POR SESIÓN: 45 MIN. Beneficiarios: Alumnos de 1°,2° y 3er ciclos.
PRODUCTOS A EVALUAR DE LAS SESIONES: *Carátula de libro *Comentario libre de los alumnos.	Instrumento de evaluación: rúbrica para evaluar el producto final del proyecto.

<p>ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LAS COMPETENCIAS LECTORAS DURANTE LA SESIÓN:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Contextualización del texto. (cátula de libro) *Preguntas de movilización de saberes previos. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identificación de estructura textual: *Predicción *Identificación de ideas principales de la estructura textual <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Construcción de comentario libre 	<p>COMPETENCIAS LECTORAS A FORTALECER EN EL PROYECTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos. *Utiliza ideas principales para jerarquizar la información de un texto. *Identificar el propósito de la lectura. *identifica y organiza las ideas principales. *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos.
<p>RECURSOS:</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Libros del rincón *Libros sugeridos por el docente y alumnos.

<p>Sesión 1</p> <p>Actividades que realizan los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *El coordinador de la actividad distribuye diversos materiales impresos para que los alumnos: *Revisen las ilustraciones y la portada del mismo. *Elaboran con los comentarios establecidos un dibujo que les parezca pertinente para la portada del libro. *Los alumnos expresan el porque de la portada.
--

Sesión 2

- *El coordinador de la actividad, elige un libro de los seleccionados por los alumnos para:
- *Identifiquen el contenido de la lectura antes de adentrarse a él dando solución a los siguientes cuestionamientos:
 - *¿De qué creen que trate?
 - *¿De qué hablará?
 - *¿Para qué vamos a leer?
- *Los alumnos dan solución a las respuestas.
- *En el caso de primero y segundo ciclo, el coordinador podrá realizar una lectura colectiva del texto.
- *En el caso de 3er ciclo, el coordinador puede optar por organizar equipos y que cada uno escoja un texto de manera democrática para trabajarlo.
- *Elaboran un comentario libre de la información del texto.
- *Finalmente le dan solución de manera escrita a los siguientes cuestionamientos (actividad dirigido para alumnos de 2do y 3er ciclos):
 - *¿Encontré en el texto lo que yo esperaba?
 - *¿Qué aprendí del texto?
 - *¿En dónde lo podría utilizar o compartir?
- *Realizan comentarios y entregan sus evidencias.

**ESC. PRIM. DR. MANUEL GAMIO
TURNO VESPERTINO**

PLANEACIÓN DE SESIONES DEL PROYECTO

Sesión : 3,4 y 5	ESPACIO FÍSICO: Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio
COORDINADOR RESPONSABLE: Profesores titulares de los 1°,2° y 3er ciclos.	No. DE SESIONES: 3
FECHA DE INICIO: 17 DE OCTUBRE DEL 2011	FECHA DE TÉRMINO: 21 DE OCTUBRE DEL 2011
DESTINATARIOS:	2° y 3°er ciclos
PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: *Que los alumnos identifiquen el propósito de su lectura, como una estrategia de comprensión antes de la lectura que les permita discernir el tipo de texto y la fuente de información que les proporciona el texto antes de leerlo. *Obtener la idea principal de diversos textos. *Elaboren un comentario oral, en función de la información sistematizada. *Reconozca y valore los servicios propios de la comunidad donde vive.	DURACIÓN POR SESIÓN: 45 MIN. Beneficiarios: Alumnos de 2° y 3er ciclos.
PRODUCTOS A EVALUAR DE LAS SESIONES: *Exposición oral de los alumnos *Organizadores gráficos	Instrumento de evaluación de las sesión: • Rúbrica para la exposición.

<p>ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LAS COMPETENCIAS LECTORAS DURANTE LA SESIÓN:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Contextualización del texto. *Preguntas de movilización de saberes previos. *Confrontación de saberes previos. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identificación de estructura textual: *Predicción *Identificación de ideas principales de la estructura textual <p>Después de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Construcción de comentario *Utilización de organizador gráfico. 	<p>COMPETENCIAS LECTORAS A FORTALECER EN EL PROYECTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos. *Utiliza ideas principales para jerarquizar la información de un texto. *Identificar el propósito de la lectura. *identifica y organiza las ideas principales. *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos.
<p>RECURSOS:</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Libros del rincón *Libros sugeridos por el docente y alumnos. *Testimonios de personas que habitan la comunidad. *Cartulinas, tijeras, fotografías.

Sesión 3

(2do y 3er ciclo)

Actividades que realizan los alumnos:

- *El coordinador de la actividad distribuye diversos materiales impresos para que los alumnos:
- *Revisen las ilustraciones y definen qué tipo de actividades desempeñan esas personas.
- *Se realizan comentarios sobre cómo desarrollar ese oficio o profesión.
- *Los alumnos después de realizar un recorrido con sus padres por la comunidad, enlistan los oficios o profesiones que se encuentran cerca de su comunidad.
- *Comentan sus opiniones y se deja investigar bajo los siguientes puntos de análisis la información:
- *¿Dónde puedo encontrar información sobre el oficio que me agrada?
- *¿Qué necesito estudiar para llegar a ocupar una profesión?
- *¿Qué necesito hacer para desarrollar un oficio?
- *¿Dónde puedo estudiar para trabajar en algo que me guste?
- *¿Qué actividades desempeña el oficio o profesión que me agrada?

Sesión 4

- *Se comentan los cuestionamientos delegados para investigar en casa.
- *El coordinador encausa la discusión sobre la manera en que se obtuvo la información investigada, analizando los siguientes puntos:
- *¿Dónde se investigó sobre el oficio?
- *¿Para qué me sirvió investigar sobre el oficio?
- ¿Cómo puedo organizar la información del o los textos o fuentes de información que investigue?
- *Los alumnos comentan sus opiniones.
- *Finalmente se procede a organizar la información sobre una profesión u oficio seleccionado en un organizador gráfico.

*Finalmente se hace entrega de los organizadores gráficos de cada uno de los alumnos y se deja para la próxima sesión traer algunas fotografías de profesiones u oficios elegidos por los alumnos.

Sesión 5

*Los alumnos en equipos, en cartulinas y usando diversas fotos, realizan un organizador gráfico que les permita sistematizar la información sobre un oficio o profesión de su agrado cubriendo los siguientes puntos:

*Nombre del oficio, características, que hacen las personas para desempeñar la profesión u oficio y cuál es el campo de trabajo. (En el caso del 2do ciclo se puede adecuar el último punto donde los alumnos mencionen a que se dedican las personas).

*Los alumnos exponen al resto del grupo.

*Finalmente se realiza una evaluación de la exposición de los alumnos y se entregan los organizadores gráficos realizados en equipo.

**ESC. PRIM. DR. MANUEL GAMIO
TURNO VESPERTINO**

PLANEACIÓN DE SESIONES DEL PROYECTO

Sesión : 6 y 7	ESPACIO FÍSICO: Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio
COORDINADOR RESPONSABLE: Profesores titulares de los 1°,2° y 3er ciclos.	No. DE SESIONES: 2
FECHA DE INICIO: 24 DE OCTUBRE DEL 2011	FECHA DE TÉRMINO: 28 DE OCTUBRE DEL 2011
DESTINATARIOS:	2° y 3°er ciclos
PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: *Que los alumnos identifiquen el propósito de su lectura, como una estrategia de comprensión antes de la lectura que les permita discernir el tipo de texto y la fuente de información que les proporciona el texto antes de leerlo. *Obtener la idea principal de diversos textos. *Elaboren una representación a gráfica sobre alguno de los puntos más significativos de su comunidad. *Reconozca el pasado y presente de la comunidad.	DURACIÓN POR SESIÓN: 45 MIN. Beneficiarios: Alumnos de 2° y 3er ciclos.
PRODUCTOS A EVALUAR DE LAS SESIONES:	*Maqueta de su comunidad *Escrito sobre su comunidad

<p>ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LAS COMPETENCIAS LECTORAS DURANTE LAS SESION:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Contextualización del texto. *Preguntas de movilización de saberes previos. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identificación de estructura textual: *Predicción <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Construcción de un modelo de una parte de su comunidad. 	<p>COMPETENCIAS LECTORAS A FORTALECER EN EL PROYECTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos. *Utiliza ideas principales para jerarquizar la información de un texto. *Identificar el propósito de la lectura. *identifica y organiza las ideas principales. *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos.
<p>RECURSOS:</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Libro del rincón titulado “Aztecas” *Plastilina *Cartulinas, tijeras, fotografías.

Sesión 6

(1º, 2do y 3er ciclo)

Actividades que realizan los alumnos:

*El coordinador desarrolla una lectura en donde se describe la forma de vida y alguno servicios con los que contaba la ciudad de “Tenochtitlán” (antes de desarrollar la lectura se realizan preguntas de exploración sobre la misma)

*Los alumnos emiten un comentario verbal sobre la lectura.

*Definen las características actuales de su comunidad y las comparan con las de la lectura desarrollada.

*Desarrollan un escrito (para 2DO Y 3ER CICLO) sobre cómo se imaginan que era su comunidad antes. Para el caso del primer ciclo, desarrollarán un dibujo que ilustre como era su comunidad antes.

Sesión 7

*Con ayuda de los materiales solicitados la clase anterior, los alumnos construyen una maqueta representando algo actual de su comunidad que más les llame la atención.

*Comentan de manera verbal por qué les llamó la atención.

*Finalmente se entregan sus evidencias.

**ESC. PRIM. DR. MANUEL GAMIO
TURNO VESPERTINO**

PLANEACIÓN DE SESIONES DEL PROYECTO

<p>Sesión : 8,9,10,11,12 Y 13</p>	<p>ESPACIO FÍSICO: Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio</p>
<p>COORDINADOR RESPONSABLE: Profesores titulares de 3er ciclo.</p>	<p>No. DE SESIONES: 6</p>
<p>FECHA DE INICIO: 31 DE OCTUBRE DEL 2011</p>	<p>FECHA DE TÉRMINO: 4 DE NOVIEMBRE DEL 2011</p>
<p>DESTINATARIOS:</p>	<p>3°er ciclos</p>
<p>PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>*Que los alumnos identifiquen el propósito de su lectura, como una estrategia de comprensión antes de la lectura que les permita discernir el tipo de texto y la fuente de información que les proporciona el texto antes de leerlo.</p> <p>*Que los alumnos identifiquen la estructura y función de los textos y que empleen la idea principal como una estrategia para comprender textos y expresarlas en un relato histórico.</p> <p>*Reconozca el pasado y presente de la comunidad.</p>	<p>DURACIÓN POR SESIÓN: 45 MIN.</p> <p>Beneficiarios: Alumnos de 3er ciclo.</p>
<p>PRODUCTOS A EVALUAR DE LAS SESIONES:</p> <p>*Relato histórico sobre la familia *Organizador gráfico sobre la información de la comunidad</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA LA SESIÓN.</p> <p>*Rúbrica para texto histórico y competencias lectoras.</p>

<p>ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LAS COMPETENCIAS LECTORAS DURANTE LA SESIÓN:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Contextualización del texto. *Preguntas de movilización de saberes previos. *Identificación de estructura textual: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción -Desarrollo -Conclusión <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identificación de párrafos en el texto. *Identificación de estructura textual: *Predicción *Identificación de ideas principales de la estructura textual <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Construcción de organizadores gráficos. *Redacción de texto histórico 	<p>COMPETENCIAS LECTORAS A FORTALECER EN EL PROYECTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos. *Utiliza ideas principales para jerarquizar la información de un texto. *Identificar el propósito de la lectura. *identifica y organiza las ideas principales. *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos. *Emplea organizadores gráficos para jerarquizar las ideas principales de los textos así como las ideas secundarias. *Identifica frases adverbiales que les permite conocer el orden secuencial de los textos.
<p>RECURSOS:</p>	<p>Lecturas propuestas por el docente.</p> <p>Libros de la RIEB de las asignaturas:</p> <p>Naturales, Historia y Geografía</p> <p>Internet.</p>

Sesión 8

Actividades que realizan los alumnos:

*Escuchan las orientaciones de las actividades que se van a realizar durante el desarrollo del proyecto.

*Observan los aprendizajes esperados durante el trabajo de éste proyecto en las primeras sesiones.

*Antes de interactuar con el texto histórico titulado “Acorde a las necesidades de o las asignaturas a revisar”, responden las siguientes preguntas de socialización del texto:

¿Sabes ustedes por qué lleva este título?, ¿en qué continente está, en qué País?

¿Cómo vive o vivía la gente en ese lugar?

*Organizados en equipos y con ayuda de un planisferio ubican el continente Americano, para posteriormente identificar donde se ubica.

*Comentan sobre las características actuales de la ciudad de Veracruz, para contextualizar el texto.

Sesión 9

*Observan imágenes de algunos centros ceremoniales de Mesoamérica. Y comentan sus características.

*Se inicia con la lectura de “Mesoamérica”. Se procura que los alumnos intervengan de manera activa.

*Identifican el número de párrafos que componen el texto y explican como identifican los párrafos en los textos.

* En equipos contestan las siguientes preguntas:

¿De qué nos habla el texto de manera general?, ¿Qué intención tiene?

¿Dónde está la introducción?, ¿Qué información proporciona?, ¿Qué párrafos del texto explican el desarrollo?, ¿Dónde encontramos la conclusión y qué nos dice?, ¿A quién va dirigido el texto?

*Se localiza de manera textual en que párrafos del texto, donde se encuentran los componentes del texto.

*Elaboran un esquema donde se explica las características de la introducción, el desarrollo y conclusión del texto que trabajaron.

Sesión 10

Actividades que realizan los alumnos:

*En equipos de tres, observan un texto y antes de interactuar con él, dan contestación a las siguientes preguntas:

¿Para qué voy a leer el texto?

¿Qué se yo del tema?

¿Qué espero encontrar en el texto?

*Comparten al resto del grupo sus supuestos.

*Comienzan con la lectura activa del texto titulado “Ser Olmeca”.

*Realizan comentarios con respecto a la lectura: ¿Cómo vivía la gente en ese entonces?

*Realizan un cuadro comparativo entre lo que sabían de la lectura y lo que encontraron en ella.

*Identifican, los verbos en pretérito en los párrafos los verbos que están en pasado del texto que revisaron.

*Realizan en su cuaderno, conjugaciones de verbos en los tiempos verbales, a través de la redacción titulada “Lo que hacía en 5”.

Sesión 11

*Organizados en equipos y con ayuda de un texto, que lleva como título **“Uxmal se hizo en una noche: la leyenda del enano”**

*Organizan y responden las preguntas de orientación de saberes previos.

¿Para qué voy a leer el texto?

¿Qué se yo del tema?

¿Qué espero encontrar en el texto?

*Comparten al resto del grupo sus supuestos.

*Realizan la lectura activa del texto y se comenta de manera general sus características de contenido y su contexto.

*Identifican los párrafos, las ideas principales y argumentan cuáles son los elementos que les permiten conocer el orden de los hechos, para lo cual, organizan las ideas en un cuadro donde se señalan las causas y consecuencias de los hechos narrados.

Sesión 12

*Con apoyo del texto que se titula “CLÁSICO: Teotihuacán, mayas y zapotecos”, se responden preguntas como las siguientes:

¿De dónde se obtuvo la información que está en el texto?

¿Cómo podemos obtener información de la vida de las personas en otras épocas?

*Comentan su supuesto al resto del grupo.

*Identifican que las fuentes de información, pueden ser la entrevista, los libros, el internet, donde se puede conseguir información referente al tema que se aborda en el texto.

*Finalmente elaboran un esquema de las características del periodo clásico y sus civilizaciones, para lo cual se establecen aspectos a desarrollar.

Sesión 13

*En función de las características que conforman los textos históricos, reconocen la rúbrica con la cual será evaluado su texto.

*Realizan las correcciones pertinentes en quipo. Para comparar con la rúbrica los aspectos que consideren necesarios.

*Se realiza la entrega final del producto.

RECURSO DE EVALUACIÓN

RÚBRICA PARA EVALUAR LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO HISTÓRICO

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

ASPECTOS	INDICADORES	PORCENTAJE ASIGNADO A CADA INDICADOR	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
TAREAS Y PRODUCTO (ASPECTO FORMATIVO) "ESTRATEGIAS QUE FAVORECIERON LAS COMPETENCIAS LECTORAS"	Realiza una comparación entre lo que sabe del texto y lo que construye después de interactuar con él.	10%				
	Cumple con la función de informar de manera detallada de los aspectos importantes de la familia.	25%				
	Identifica y organiza las ideas principales de forma secuencial.	25%				
	Identifica e incluye en el texto: *introducción *desarrollo *conclusión	10%				
	Para su construcción se apoyo en esquemas u organizadores gráficos.	10%				
	Muestra título	10%				
	Muestran fotografías u otras evidencias documentales	10%				

Fuente: Elaboración propia, rúbrica de evaluación, para los desempeños mostrados en las sesiones referentes al texto histórico elaborado por los alumnos.

Guía de evaluación del relato histórico “Niveles de desempeño progresivos”

INDICADORES	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
Realiza una comparación entre lo que sabe del texto y lo que construye después de interactuar con él.	Abundancia de ideas claramente relacionadas con las ideas que expone y lo que se encuentra en las fuentes de información consultadas.	En la estructura de la narración, se recuperan ideas que se construyeron después de interactuar con el texto y explican de manera básica los hechos que se narran.	Existe la aparición de algunas ideas que se narran en el texto y que fueron construidas al interactuar con el texto y ayudan a la coherencia global del mismo.	En la estructura de la narración no existe ninguna idea que se relacione con lo que el alumno sabía y la nueva información.
Cumple con la función de informar de manera detallada de los aspectos importantes de la familia.	Desarrolla lo largo de la narración los hechos más trascendentales que tuvieron impacto en la historia familiar y que explican los hechos ocurridos posteriormente de manera puntal.	Dentro de la estructura de la narración los hechos ilustran hechos importantes que permiten construir un significado del texto.	Los hechos narrados informan de manera básica los acontecimientos más importantes que narra el texto.	Los hechos narrados no permiten conocer los acontecimientos más importantes que narra el texto.
Identifica y organiza las ideas principales de forma secuencial.	Las ideas principales se encuentran organizadas de manera coherente y secuencial y comunican una idea clara del texto escrito.	Las ideas principales, están organizadas de manera coherente, pero tiene que mejorar en el estructurado de la idea que se comunica.	Las ideas principales solo se utilizan de manera secuencial para presentar hechos, y no para unir o sustentar puntos de vista.	Las ideas principales se encuentran desorganizadas a lo largo del texto y no existe coherencia en los hechos.
Identifica e incluye en el texto: *introducción *desarrollo *conclusión	La presentación del texto es fluida y el cuerpo de la narración se desarrolla y especifican claramente los hechos que narran de manera secuencial la narración, así como las ideas de las conclusiones son claras.	La mayor parte de la información se presenta en una secuencia lógica, generalmente bien organizada, pero necesita mejorar las transiciones entre las ideas expuestas y entre los medios empleados.	Las ideas se encuentran estrechamente conectadas, carece de transiciones claras, el flujo de la información y la organización aparecen fragmentados.	La presentación de los hechos es fragmentada e incoherente, no es fluida; el desarrollo no tiene lógica.
Para su construcción se apoyo en esquemas u organizadores gráficos.	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera jerárquica y secuencial para su consulta y se realizaron los borradores necesarios para su estructuración.	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera jerárquica para su posterior consulta.	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera comprensible para que fuera posible su consulta posterior.	Las ideas principales no se organizaron en esquemas gráficos.

Fuente: Elaboración propia, cuadro de niveles de desempeño progresivos, para los desempeños mostrados en las sesiones referentes al texto histórico elaborado por los alumnos.

**ESC. PRIM. DR. MANUEL GAMIO
TURNO VESPERTINO**

PLANEACIÓN DE SESIONES DEL PROYECTO

Sesión : 14	ESPACIO FÍSICO: Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio
COORDINADOR RESPONSABLE: Profesores titulares de 1°,2do y 3er ciclo	No. DE SESIONES: 1
FECHA DE INICIO: 7 DE NOVIEMBRE DEL 2011	FECHA DE TÉRMINO: 8 DE NOVIEMBRE DEL 2011
DESTINATARIOS:	1°,2do y 3°er ciclos
PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: *Que los alumnos identifiquen los espacios de lectura que cuenta el plantel, para su uso sistemático. *Identifiquen algunos materiales de lectura de su agrado. *Identifiquen que los materiales de lectura tienen diversos propósitos.	DURACIÓN POR SESIÓN: 45 MIN. Beneficiarios: Alumnos de 1°,2do y 3°er ciclos
PRODUCTOS A EVALUAR DE LAS SESIONES:	*Comentario sobre el uso de los espacios de lectura.
ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LAS COMPETENCIAS LECTORAS DURANTE LAS SESIÓN: Antes de la lectura: *Contextualización del texto. *Preguntas de movilización de saberes previos. Durante la lectura: *Identificación de estructura textual:	COMPETENCIAS LECTORAS A FORTALECER EN EL PRYECTO: *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos.

<p>*Predicción</p> <p>*Identificación de ideas principales de la estructura textual</p> <p>Después de la lectura.</p> <p>*Redacción sobre los espacios de lectura y su uso.</p> <p>*Dibujo sobre los espacios de lectura (para 1er ciclo)</p>	<p>*Identificar el propósito de la lectura.</p> <p>*identifica y organiza las ideas principales.</p>
<p>RECURSOS:</p>	<p>Libros de biblioteca escolar.</p>

Sesión 14

Actividades que realizan los alumnos:

*Escuchan las orientaciones de las actividades que se van a realizar durante el desarrollo del proyecto.

*Se les invita a pasar a la biblioteca para que conozcan los diversos materiales que la componen y analicen en virtud de los siguientes puntos de análisis.

*¿Qué encontramos en la biblioteca?

*¿Qué tipo de libros encontramos en la biblioteca?

*¿Cuál sería el género favorito que te gustaría encontrar en la biblioteca para leer?

*¿Por qué es importante acudir a la biblioteca?

*¿Te gustaría que cerca de tu comunidad

*¿Qué otros lugares o recursos para obtener información conocen?

*Finalmente se les solicita realizar una redacción sobre lo que les gustaría incluir o modificar en su biblioteca y el para qué asistirían a ella. (En el caso de 1er ciclo se les solicitará desarrollar un dibujo con las mismas consignas)

*Finalmente los alumnos entregan las evidencias de la actividad y comentan sus creaciones.

**ESC. PRIM. DR. MANUEL GAMIO
TURNO VESPERTINO**

PLANEACIÓN DE SESIONES DEL PROYECTO

<p>Sesión : 15,16,17,18,19,20 Y 21</p>	<p>ESPACIO FÍSICO: Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio</p>
<p>COORDINADOR RESPONSABLE: Profesores titulares de 3er ciclo</p>	<p>No. DE SESIONES: 7</p>
<p>FECHA DE INICIO: 9 DE NOVIEMBRE DEL 2011</p>	<p>FECHA DE TÉRMINO: 18 DE NOVIEMBRE DEL 2011</p>
<p>DESTINATARIOS:</p>	<p>3°er ciclos</p>
<p>PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: * Que los alumnos identifiquen el propósito de su lectura, como una estrategia de comprensión antes de la lectura que les permita discernir el tipo de texto y la fuente de información que necesitan utilizar para resolver un problema del contexto inmediato. *Utilicen el organizador gráfico y el argumento en una exposición oral, para dar a conocer un punto de vista sobre un problema del contexto inmediato, en una conferencia escolar.</p>	<p>DURACIÓN POR SESIÓN: 45 MIN. Beneficiarios: Alumnos de 3°er ciclos</p>
<p>PRODUCTOS A EVALUAR DE LAS SESIONES: CONFERENCIA ESCOLAR</p>	<p>Instrumento de evaluación: Rúbrica para evaluar discurso oral</p>

<p>ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LAS COMPETENCIAS LECTORAS:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Búsqueda y selección de textos para resolver un problema. *Contextualización del texto. *Preguntas de movilización de saberes previos. *Identificación de estructura textual: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción -Desarrollo -Conclusión <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identificación de párrafos en el texto. *Identificación de estructura textual: *Predicción *Identificación de ideas principales de la estructura textual <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Construcción de organizadores gráficos. * Conferencia (exposición oral) 	<p>COMPETENCIAS LECTORAS A FORTALECER EN EL PROYECTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos. *Utiliza ideas principales para jerarquizar la información de un texto. *Identificar el propósito de la lectura. *Identifica y organiza las ideas principales. *Identifica la estructura de los textos narrativos informativos. *Emplea organizadores gráficos para jerarquizar las ideas principales de los textos así como las ideas secundarias. *Identifica frases adverbiales que les permite conocer el orden secuencial de los textos.
<p>RECURSOS:</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Revistas, periódicos, entrevistas, encuestas. *Libros de la RIEB de las asignaturas: *Naturales, Historia y Geografía *Internet.

Sesión 15

Actividades que realizan los alumnos:

*En equipos de cinco personas, comentan los factores que provocan la contaminación en la escuela, respondiendo las siguientes preguntas:

*¿Qué comentan las personas de nuestra comunidad acerca de un problema de contaminación que se presenta de manera frecuente?

*¿Qué he observado en el patio de la escuela, en los salones, en los sanitarios?

¿Qué problema de contaminación he detectado?

¿Cómo podemos aportar algo para resolverlo?

¿Cómo investigar posibles soluciones?

*Arman un formato de observación para realizar una observación dentro del plantel para identificar la problemática de contaminación.

Sesión 16

*Por equipos muestran la información que a través de la observación registraron.

*En equipos de manera democrática definen una problemática específica.

*Elaboran una serie de preguntas para realizar en los alumnos del plantel para conocer las posibles opiniones de los alumnos con respecto al problema que encontraron.

*Definen la muestra a utilizar y los instrumentos para recabar información.

*Posible instrumento: cuestionario de opción múltiple.

Sesión 17

*En equipos aplican su instrumento y recaban la información.

*Identifican por equipo una problemática común y la exponen al resto del grupo.

*Definen la temática que abordará cada equipo.

Sesión 18

*Plantean una serie de preguntas a resolver sobre el tema elegido.

¿Qué sé del tema?, ¿Para qué voy a leer?, ¿Qué espero encontrar en los diferentes textos?, ¿Qué información me podrá ayudar a resolver el presente problema?

*Seleccionan, clasifican los materiales y los textos que les servirán para obtener información para resolver las preguntas.

*Organizan la información que obtuvieron al interactuar con los textos en un esquema.

*Elaboran sus fichas bibliográficas para sistematizar su información.

Sesión 19

*Definen las características reales del problema y el contexto.

*Identifican que la contaminación es un problema que se presenta a nivel mundial y especialmente se da con mayor frecuencia en las grandes ciudades.

*Con ayuda de un mapa ubican a las ciudades más pobladas y mencionan que las poblaciones con mayores números de personas tienen mayores problemas de contaminación.

*Defienden en equipos causas y posibles líneas de acción para resolver el problema.

*Redactan sus propuestas en su cuaderno.

Sesión 20

*En grupo definen los aspectos de la rúbrica para evaluar la exposición oral.

*Construyen y redactan su guión de participación para argumentar sus posibles propuestas para solucionar el problema de contaminación en la escuela.

*Entregan su borrador y es revisado por sus compañeros, bajo los aspectos de la rúbrica.

Sesión 21

*Con materiales de rehusó, elaboran su cartulina, que posteriormente utilizarán como material de apoyo, en su discurso oral.

*Realizan una revisión final del trabajo.

*Integran a su portafolio los borradores elaborados.

Sesión 22

*Comienza el ciclo de conferencias de los alumnos.

RÚBRICA PARA EVALUAR LA PARTICIPACIÓN EN LA CONFERENCIA ESCOLAR

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

ASPECTOS	INDICADORES	PORCENTAJE ASIGNADO A CADA INDICADOR	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
TAREAS (ASPECTO FORMATIVO) "ESTRATEGIAS QUE FAVORECIERON LAS COMPETENCIAS LECTORAS"	Realiza una comparación entre lo que sabe del texto y lo que construye después de interactuar con él.	10%				
	Selecciona fuentes de información para resolver un problema.	10%				
	Identifica la estructura de un texto.	10%				
	Identifica y organiza las ideas principales de forma secuencial en un texto.	20%				
	Para la construcción de un argumento se apoyo en esquemas u organizadores gráficos.	10%				
"PRODUCTO" EXPOSICIÓN ORAL	Demuestra un completo entendimiento del tema.	10%				
	Los estudiantes usan varios apoyos (puede incluir vestuario) que demuestran considerable trabajo/creatividad y hacen la presentación mejor.	10%				
	Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	10%				
	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	10%				
	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	10%				

Fuente: Elaboración propia, rúbrica para evaluar la participación en la conferencia escolar, según los desempeños mostrados en la presentación de los alumnos.

Guía de evaluación de la conferencia escolar “Niveles de desempeño progresivos”

INDICADORES	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
Realiza una comparación entre lo que sabe del texto y lo que construye después de interactuar con él.	Abundancia de ideas claramente relacionadas con las ideas que expone y lo que se encuentra en las fuentes de información consultadas.	En la estructura de la narración, se recuperan ideas que se construyeron después de interactuar con el texto y explican de manera básica los hechos que se narran.	Existe la aparición de algunas ideas que se narran en el texto y que fueron construidas al interactuar con el texto y ayudan a la coherencia global del mismo.	En la estructura de la narración no existe ninguna idea que se relacione con lo que el alumno sabía y la nueva información.
Selecciona fuentes de información para resolver un problema.	Utiliza y selecciona entre diversas fuentes de información como la red, las encuestas, los medios impresos para obtener referentes de acuerdo sus necesidades.	Utiliza solo dos fuentes de información para cubrir y obtener referentes.	Utiliza al menos una fuente de información que le permite obtener referentes.	No existe ninguna fuente de información que le permita obtener referente sobre su tema.
Identifica la estructura de un texto	La presentación del texto es fluida y el cuerpo de la narración se desarrolla y especifican claramente los hechos que narran de manera secuencial la narración, así como las ideas de las conclusiones son claras.	La mayor parte de la información se presenta en una secuencia lógica, generalmente bien organizada, pero necesita mejorar las transiciones entre las ideas expuestas y entre los medios empleados.	Las ideas se encuentran estrechamente conectadas, carece de transiciones claras, el flujo de la información y la organización aparecen fragmentados.	La presentación de los hechos es fragmentada e incoherente, no es fluida; el desarrollo no tiene lógica.
Identifica y organiza las ideas principales de forma secuencial en un texto	Las ideas principales se encuentran organizadas de manera coherente y secuencial y comunican una idea clara del texto escrito.	Las ideas principales, están organizadas de manera coherente, pero tiene que mejorar en el estructurado de la idea que se comunica.	Las ideas principales sólo se utilizan de manera secuencial para presentar hechos, y no para unir o sustentar puntos de vista.	Las ideas principales se encuentran desorganizadas a lo largo del texto y no existe coherencia en los hechos.
Para la construcción de un argumento se apoyó en esquemas u organizadores gráficos.	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera jerárquica y secuencial para su consulta y se realizaron los borradores necesarios para su estructuración.	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera jerárquica para su posterior consulta	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera comprensible para que fuera posible su consulta posterior.	Las ideas principales no se organizaron en esquemas gráficos.
Demuestra un completo entendimiento del tema.	Al compartir su mensaje demuestra un completo entendimiento del tema.	Al compartir su mensaje demuestra un buen entendimiento del tema.	Al compartir su mensaje demuestra un buen entendimiento de partes del tema	Al compartir su mensaje no parece entender muy bien el tema.
Los estudiantes usan varios apoyos (puede incluir vestuario) que demuestran considerable trabajo/creatividad y hacen la presentación mejor.	Usa laminas y recursos audiovisuales que emplea para apoyar su discurso.	Usa laminas y recursos audiovisuales casuales y meramente ilustrativos	Usa solo una lámina para presentar su discurso a tratar.	No usa ningún recurso audiovisual o lámina ilustrativa para apoyar su discurso.

Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	Al compartir su mensaje habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	Al compartir su mensaje habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con una mala pronunciación.	Al compartir su mensaje habla claramente y distintivamente la mayor parte (94-85%) del tiempo. No tiene mala pronunciación.	Al compartir su mensaje habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.
El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante contesta con agilidad casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	Al compartir su mensaje el volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	Al compartir su mensaje el volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos 90% del tiempo.	Al compartir su mensaje el volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	Al compartir el mensaje el volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.

Fuente: Elaboración propia, cuadros de niveles de desempeño progresivos, según mostrados en las sesiones referentes a la conferencia escolar.

**ESC. PRIM. DR. MANUEL GAMIO
TURNO VESPERTINO**

PLANEACION DE SESIONES DEL PROYECTO

Sesión : 23,24,25 Y 26	ESPACIO FÍSICO: Esc. Prim. Dr. Manuel Gamio
COORDINADOR RESPONSABLE: Profesores titulares de 1ro, 2do y 3er ciclo	NO. DE SESIONES: 4
FECHA DE INICIO: 21 DE NOVIEMBRE DEL 2011	FECHA DE TÉRMINO: 24 DE NOVIEMBRE DEL 2011
DESTINATARIOS:	Alumnos de: 1ro, 2do y 3er ciclo
PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: *Que los alumnos identifiquen el propósito de su lectura y utilicen estrategias de comprensión lectora, antes, durante y después de la misma. *Que los alumnos investiguen en diversas fuentes, sobre el significado de algunas tradiciones que se llevan a cabo en su comunidad. *Realicen una muestra de las tradiciones de su comunidad.	DURACIÓN POR SESIÓN: 45 MIN. Beneficiarios: Alumnos de 1ro, 2do y 3er ciclo
PRODUCTOS A EVALUAR DE LAS SESIONES: Collage de las tradiciones más importantes de la comunidad.	RECURSO PARA EVALUAR LA SESIÓN: Rúbrica para evaluar collage
ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LAS COMPETENCIAS LECTORAS: Antes de la lectura: *Búsqueda y selección de textos para resolver un problema. *Contextualización del texto. *Preguntas de movilización de saberes previos.	COMPETENCIAS LECTORAS A FORTALECER EN EL PROYECTO: *Identifica la estructura de los textos informativos. *Utiliza ideas principales para jerarquizar la información de un texto.

<p>*Identificación de estructura textual:</p> <p>Durante la lectura:</p> <p>*Identificación de párrafos en el texto. *Identificación de estructura textual: *Predicción. *Identificación de ideas principales de la estructura textual.</p> <p>Después de la lectura:</p> <p>* Construcción de organizadores gráficos. * Construcción de collage. *Resumen.</p>	<p>*Identificar el propósito de la lectura.</p> <p>*Identifica y organiza las ideas principales.</p> <p>*Identifica la estructura de los textos narrativos informativos.</p> <p>*Emplea organizadores gráficos para jerarquizar las ideas principales de los textos así como las ideas secundarias.</p> <p>*Identifica frases adverbiales que les permite conocer el orden secuencial de los textos.</p>
<p>RECURSOS:</p>	<p>*Revistas, periódicos, entrevistas, encuestas.</p> <p>*Internet</p> <p>*Fotografías</p> <p>*Testimonios</p> <p>*Cartulina, plumones, pegamento.</p>

Sesión 23

Actividades que realizan los alumnos:

***El coordinador de la actividad muestra un texto a los alumnos para determinar las preguntas de exploración señaladas en sesiones anteriores.**

*Los alumnos opinan sobre el contenido de las respuestas a las preguntas de exploración de la lectura.

*Se procede con la lectura activa del texto.

*Se realizan comentarios en función de:

*¿Lo que ocurre en ese lugar se lleva a cabo en todo el mundo?

*¿Por qué solo ocurre en ese lugar?

*Se escuchan los comentarios

*Se organizan las ideas principales en un esquema circular sobre el tema central del texto. (sólo para 3er ciclo)

*Se muestran los esquemas en equipo y se comentan. (Solo para 3er ciclo)

* Para la siguiente sesión se les solicita preguntar en sus casas si conocen algunas tradiciones propias de su comunidad. Se solicita también traer fotografías si es que han participado en algunas.

Sesión 24

*En equipos se reúnen y comparten las fotografías que trajeron de casa, así como los comentarios que realizaron en casa.

*Describen de manera general la información sobre las tradiciones que trajeron de casa y las comparten al resto del grupo, así como las fotografías. (3er ciclo)

*Se desarrollan una discusión para identificar si las conocen o no.

*En equipos, eligen una de las tradiciones que les haya agradado sobre la comunidad.(3er ciclo)

*Definen las fuentes de información que utilizar para obtener información sobre las tradición que eligieron.(3er ciclo)

*Para la siguiente sesión se les solicita traer información sobre la tradición que hayan elegido según las fuentes que hayan consultado. (3er ciclo)

Sesión 25

*En equipos con la información que trajeron, antes de interactuar con ella, contestan las preguntas de predicción establecidas para antes de la lectura.(3er ciclo)

*Se comentan las respuestas.(3er ciclo)

*Se prosigue con la lectura de los diversos artículos.(3er ciclo)

*Se señalan las ideas principales de cada texto y se sistematizan en un organizador gráfico (3er ciclo)

*Se explica el organizador gráfico para el resto del grupo.

*Se enfatiza sobre la valoración de seguir conservando las costumbres propias de la comunidad.

*Para la siguiente sesión se solicita traer fotografías donde se evidencien la participación en alguna de las tradiciones de su comunidad (1º, 2do y 3er ciclo) Puede también ser una vestimenta o algunos artilugios.

*Finalmente se entregan las evidencias del trabajo de la sesión.

Sesión 26

*Los alumnos organizan el collage de tradiciones de la comunidad, colocándolas las fotografías donde corresponde.

*Se invita a autoridades y comunidad en general para observar las fotografías.

*Finalmente se evalúa con la rúbrica de la muestra.

EVALUACIÓN
 RÚBRICA PARA EVALUAR LA MUESTRA DE TRADICIONES
 NOMBRE DEL ALUMNO: _____

ASPECTOS	INDICADORES	PORCENTAJE ASIGNADO A CADA INDICADOR	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
TAREAS (ASPECTO FORMATIVO) “ESTRATEGIAS QUE FAVORECIERON LAS COMPETENCIAS LECTORAS”	Realiza una comparación entre lo que sabe del texto y lo que construye después de interactuar con él.	10%				
	Selecciona fuentes de información para resolver un problema.	10%				
	Identifica la estructura de un texto	10%				
	Identifica y organiza las ideas principales de forma secuencial en un texto.	10%				
	Durante la lectura implementa predicciones sobre el texto.	10%				
	Para la construcción de un argumento que explique su juego se apoyó en esquemas u organizadores gráficos.	10%				
“PRODUCTO” Muestra Lúdica	Muestra nombre.	5%				
	Cada elemento tenía su función y claramente servía para ilustrar algún aspecto del juego, la mayoría de los objetos. Fueron etiquetados correctamente y con esmero.	5%				
	La caja de presentación es atractiva y está bien organizada. los artículos están cuidadosamente asegurados a la caja.	10%				
	Los asistentes a la muestra logran interactuar de manera activa	10%				
	El estudiante mostró gran entusiasmo y se centró en la tarea. fue servicial a otros cuando se le pidió.	10%				

Fuente: Elaboración propia, rúbrica para evaluar la muestra de tradiciones, para los desempeños mostrados en la muestra elaborada por los alumnos.

Guía de evaluación de la muestra “Niveles de desempeño progresivos”

indicadores	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
Realiza una comparación entre lo que sabe del texto y lo que construye después de interactuar con él.	Abundancia de ideas claramente relacionadas con las ideas que expone y lo que se encuentra en las fuentes de información consultadas.	En la estructura de la narración, se recuperan ideas que se construyeron después de interactuar con el texto y explican de manera básica los hechos que se narran.	Existe la aparición de algunas ideas que se narran en el texto y que fueron construidas al interactuar con el texto y ayudan a la coherencia global del mismo.	En la estructura de la narración no existe ninguna idea que se relacione con lo que el alumno sabía y la nueva información.
Selecciona fuentes de información para resolver un problema.	Utiliza y selecciona entre diversas fuentes de información como la red, las encuestas, los medios impresos para obtener referentes de acuerdo sus necesidades.	Utiliza solo dos fuentes de información para cubrir y obtener referentes.	Utiliza al menos una fuente de información que le permite obtener referentes.	No existe ninguna fuente de información que le permita obtener referente sobre su tema.
Identifica la estructura de un texto	La presentación del texto es fluida y el cuerpo de la narración se desarrolla y especifican claramente los hechos que narran de manera secuencial la narración, así como las ideas de las conclusiones son claras.	La mayor parte de la información se presenta en una secuencia lógica, generalmente bien organizada, pero necesita mejorar las transiciones entre las ideas expuestas y entre los medios empleados.	Las ideas se encuentran estrechamente conectadas, carece de transiciones claras, el flujo de la información y la organización aparecen fragmentados.	La presentación de los hechos es fragmentada e incoherente, no es fluida; el desarrollo no tiene lógica.
Identifica y organiza las ideas principales de forma secuencial en un texto.	Las ideas principales se encuentran organizadas de manera coherente y secuencial y comunican una idea clara del texto escrito.	Las ideas principales, están organizadas de manera coherente, pero tiene que mejorar en el estructurado de la idea que se comunica.	Las ideas principales solo se utilizan de manera secuencial para presentar hechos, y no para unir o sustentar puntos de vista.	Las ideas principales se encuentran desorganizadas a lo largo del texto y no existe coherencia en los hechos.
Durante la lectura implementa predicciones sobre el texto.	Durante la lectura se detiene continuamente a plantarse cuestionamientos y posibles respuestas a los mismos sobre los hechos consecutivos de la lectura.	Durante la lectura realiza pausas esporádicas para realizar cuestionamientos y plantear posibles respuestas.	Durante la lectura se detiene una sola vez para predecir una parte de la estructura de la narración	Durante la lectura no realiza pausas para plantear hipótesis y ejercita una lectura sin pausa para cuestionarse y plantearse posibles soluciones.
Para la construcción de un argumento que explique su juego se apoyó en esquemas u organizadores gráficos.	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera jerárquica y secuencial para su consulta y se realizaron los borradores necesarios para su estructuración.	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera jerárquica para su posterior consulta	Las ideas principales se organizaron en un esquema de manera comprensible para que fuera posible su consulta posterior.	Las ideas principales no se organizaron en esquemas gráficos.
Muestra nombre	La muestra de tiene un nombre acorde a los objetos que se exhiben	La muestra tiene un nombre de acuerdo a algunos objetos que se exhiben.	La muestra tiene un nombre parcialmente relacionado con los objetos que se exhiben	La muestra tiene un nombre que no guarda relación con los objetos que se exhiben.

Cada elemento tenía su función y claramente servía para ilustrar algún aspecto del juego, la mayoría de los objetos fueron etiquetados correctamente y con esmero.	Cada juego tiene una etiqueta pequeña y ordenada, describiéndolo así como una breve explicación dese su origen hasta la actualidad.	Cada juego tiene una etiqueta que describe algunos aspectos del mismo.	Cada juego tiene una etiqueta, pero a algunos les falta información.	Uno o más juegos no están etiquetados.
La caja de presentación es atractiva y está bien organizada. los artículos están cuidadosamente asegurados a la caja.	La caja de presentación es atractiva y está bien organizada.	La caja de presentación es atractiva y está parcialmente organizada.	La caja de presentación es en alguna forma organizada. Los artículos están bien asegurados a la caja.	La caja de presentación no está organizada. Los artículos no están bien asegurados a la caja.
Los asistentes a la muestra logran interactuar de manera activa.	Los objetos mostrados pueden ser manipulados en todo momento por los asistentes.	De los objetos mostrados, solo algunos, pueden ser manipulados por los asistentes.	Solo dos objetos propuestos en la muestra podrían ser manipulados.	Ninguno de los objetos exhibidos en la muestra podía ser manipulado.
El estudiante mostró gran entusiasmo y se centró en la tarea. fue servicial a otros cuando se le pidió.	El estudiante mostró gran entusiasmo y se centró en la tarea. Fue servicial a otros cuando se le pidió.	El estudiante mostró algo de entusiasmo y se centró en la tarea. Fue servicial a otros cuando se le pidió.	El estudiante sí trabajó, pero perdió la concentración o se frustró. No distrajo a otros	El estudiante con frecuencia perdió la concentración o se frustró y distrajo a otros.

Fuente: Elaboración propia, cuadro de niveles de desempeño progresivos, para evaluar las interacciones hechas por los alumnos, durante la muestra tradicional.

Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa

Sesión : 1

No.	Apellidos		Nombre	Sesión 1 Competencias			Total de sesión	Observaciones
	Paterno	Materno		Trabajo	Actitudinal	Cognitiva		
				colaborativo				
1	GONZALEZ	ROSETE	J. CRUZ					
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA					
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA					
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO					
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA					
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR					
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE					
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE					
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA					
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN					
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA					
El puntaje es del 1 al 3 para cada uno de los rubros correspondientes a las competencias lo que da un total de nueve puntos para esta sesión								

Fuente: Elaboración propia, registro de evaluación por niveles de desempeño para las sesiones de trabajo por sesiones.

Concentrado de evaluación por competencias de acuerdo con las sesiones programadas del proyecto.

No.	Apellidos		Nombre	SESIONES DE TRABAJO						Total de puntos finales	Observaciones
	Paterno	Materno		SESION 1	SESION 2	SESION 3 y 4	SESION 5	SESION 6	SESION 7		
1	GONZALEZ	ROSETE	J.CRUZ								
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA								
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA								
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO								
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA								
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR								
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE								
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE								
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA								
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN								
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA								

Escala de desempeños de 64-58 buen desempeño de 57-50 desempeño regular , de 49-45 desempeño insuficiente

Fuente: Elaboración propia, concentrado de evaluación de desempeño docente, destinado para las sesiones de trabajo.

Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa

Sesión : 1

No.	Apellidos		Nombre	Sesión 1 Competencias			Total de sesión	Observaciones
	Paterno	Materno		Trabajo	Actitudinal	Cognitiva		
				colaborativo				
1	GONZALEZ	ROSETE	J. CRUZ	3	2	1	6	No participa y requiere presión para hacerlo. No tuvo ningún acierto en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico.
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA	3	2	3	8	Participa sólo por cumplir de manera indiferente y por trámite.
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA	3	2	3	8	Identificó algunos elementos centrales para la construcción de un proyecto. Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico.
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA	3	2	2	7	Sumó lo que consideró que le correspondía. Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico.
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR	3	3	2	8	Identificó algunos elementos centrales para la construcción de un proyecto. Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico.
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA	2	1	2	5	Mostró una actitud apática y de aislamiento en cada una de las tareas. Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos del proyecto didáctico. -Mostro inconformidad en la delegación de taras
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN	2	2	3	7	Sumó lo que consideró que le correspondía, al trabajo de los demás.
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros
El puntaje es del 1 al 3 para cada uno de los rubros correspondientes a las competencias lo que da un total de nueve puntos para esta sesión								

Fuente: Elaboración propia, concentrado de evaluación de desempeño docente, destinado para la primera sesión de trabajo, ver anexo 12 para identificar los niveles de desempeño establecidos en la rúbrica para la sesión No.1.

Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa

Sesión : 2

No.	Apellidos		Nombre	Sesión 2 Competencias			Total de sesión	Observaciones
	Paterno	Materno		Trabajo	Actitudinal	Cognitiva		
				colaborativo				
1	GONZALEZ	ROSETE	J.CRUIZ	2	2	2	6	Aportó con algunas ideas para la creación del instrumento diagnóstico. Al participar demuestra que Identificó algunos elementos que demanda la RIEB 2009 para el dominio de competencia lectora de los alumnos. Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas.
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA	3	2	3	8	Al participar demuestra que Identificó algunos elementos que demanda la RIEB 2009 para el dominio de competencia lectora de los alumnos.
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR	3	3	2	8	Al participar demuestra que Identificó algunos elementos que demanda la RIEB 2009 para el dominio de competencia lectora de los alumnos.
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE	3	3	2	8	Al participar demuestra que Identificó algunos elementos que demanda la RIEB 2009 para el dominio de competencia lectora de los alumnos.
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA	2	3	2	7	Aportó con algunas ideas para la creación del instrumento diagnóstico. Al participar demuestra que Identificó algunos elementos que demanda la RIEB 2009 para el dominio de competencia lectora de los alumnos.
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN	2	3	3	8	Aportó con algunas ideas para la creación del instrumento diagnóstico.
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA	3	3	2	8	Aportó con algunas ideas para la creación del instrumento diagnóstico.
El puntaje es del 1 al 3 para cada uno de los rubros correspondientes a las competencias lo que da un total de nueve puntos para esta sesión								

Fuente: Elaboración propia, concentrado de evaluación de desempeño docente, destinado para la segunda sesión de trabajo, ver anexo 12 para identificar los niveles de desempeño establecidos en la rúbrica para la sesión No.2.

Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa

Sesión : 3 y 4

No.	Apellidos		Nombre	Sesión 3 y 4 Competencias			Total de sesión	Observaciones
	Paterno	Materno		Trabajo	Actitudinal	Cognitiva		
				colaborativo				
1	GONZALEZ	ROSETE	J.CRUIZ	6	4	4	14	Identificó algunos elementos centrales de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. Cumple con algunas tareas en tiempo y forma
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA	6	4	6	16	Cumple con algunas tareas en tiempo y forma.
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA	6	6	4	16	Identificó algunos elementos centrales de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula.
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO	6	6	6	18	Buen desempeño en todos los rubros
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA	6	4	6	16	Cumple con algunas tareas en tiempo y forma.
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR	6	6	6	18	Buen desempeño en todos los rubros
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE	6	6	6	18	Buen desempeño en todos los rubros
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE	6	4	6	16	Participa sólo por cumplir de manera indiferente y por trámite.
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA	4	6	6	16	Aportó con algunas ideas en relación al análisis de los resultados del diagnóstico.
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN	6	6	6	18	Buen desempeño en todos los rubros
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA	3	4	6	13	No participó en la primera sesión. Identifico algunos elementos centrales de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula. Tuvo la mitad de aciertos en el instrumento aplicado para la identificación de los aspectos de las estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula.

El puntaje es del 1 al 3 para cada uno de los rubros correspondientes a las competencias lo que da un total dieciocho puntos para estas dos sesiones.

Fuente: Elaboración propia, concentrado de evaluación de desempeño docente, destinado para la tercera y cuarta sesión de trabajo, ver anexo 12 para identificar los niveles de desempeño establecidos en la rúbrica para la sesión No.3 y 4.

Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa

Sesión : 5

No.	Apellidos		Nombre	Sesión 5 Competencias			Total de sesión	Observaciones
	Paterno	Materno		Trabajo	Actitudinal	Cognitiva		
				colaborativo				
1	GONZALEZ	ROSETE	J.CRUIZ	2	3	2	7	Participó de manera limitada con propuestas de actividades para la elaboración del proyecto didáctico. Cumple con algunas tareas en tiempo y forma.
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA	3	2	3	8	Mostró una actitud regular y poco participante en cada una de las tareas.
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA	3	3	2	8	En su participación identificó de manera vaga que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos.
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO	2	3	3	8	Participó de manera limitada con propuestas de actividades para la elaboración del proyecto didáctico.
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA	2	3	3	8	Participó de manera limitada con propuestas de actividades para la elaboración del proyecto didáctico.
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros.
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE	3	3	2	8	En su participación identificó de manera vaga que el diálogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos.
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE	2	3	3	8	Participó de manera limitada con propuestas de actividades para la elaboración del proyecto didáctico.
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA	3	3	2	8	En su participación identifico de manera vaga que el dialogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos.
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros.
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA	3	3	3	9	Buen desempeño en todos los rubros.

El puntaje es del 1 al 3 para cada uno de los rubros correspondientes a las competencias, lo que da un total de nueve puntos para esta sesión

Fuente: Elaboración propia, concentrado de evaluación de desempeño docente, destinado para quinta sesión de trabajo, ver anexo 12 para identificar los niveles de desempeño establecidos en la rúbrica para la sesión No.5

Registro de evaluación por niveles desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa

Sesión : 6

No.	Apellidos		Nombre	Sesión 6 Competencias			Total de sesión	Observaciones
	Paterno	Materno		Trabajo	Actitudinal	Cognitiva		
				colaborativo				
1	GONZALEZ	ROSETE	J. CRUZ	2	3	3	8	Participó de manera limitada con propuestas de actividades al realizar el ajuste al proyecto didáctico.
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA	3	2	3	8	Cumplió con algunas tareas en tiempo y forma.
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA	3	3	2	8	En su participación identifico de manera vaga que el dialogo y la comunicación son importantes para la construcción de acuerdos.
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO	3	3	3	9	Buena participación durante la sesión.
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA	1	1	1	1	No asistió a la sesión por enfermedad.
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR	3	3	3	9	Buena participación durante la sesión.
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE	3	3	3	9	Buena participación durante la sesión.
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE	2	3	3	8	A la reunión presentó algunas evidencias de la aplicación el proyecto didáctico en el aula.
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA	3	3	3	9	Buena participación durante la sesión.
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN	3	3	3	9	Buena participación durante la sesión.
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA	3	3	3	9	Buena participación durante la sesión.
El puntaje es del 1 al 3 para cada uno de los rubros correspondientes a las competencias lo que da un total de nueve puntos para estas sesión								

Fuente : Elaboración propia, concentrado de evaluación de desempeño docente, destinado para quinta sesión de trabajo, ver anexo 12 para identificar los niveles de desempeño establecidos en la rúbrica para la sesión No.6

Registro de evaluación por niveles de desempeño; en relación a la gestión pedagógica colaborativa

Sesión : 7

No.	Apellidos		Nombre	Sesión 7			Total de sesión	Observaciones
	Paterno	Materno		Competencias				
				Trabajo colaborativo	Actitudinal	Cognitiva		
1	GONZALEZ	ROSETE	J.CRUIZ	3	3	3	9	Buen trabajo durante la sesión.
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA	3	3	3	9	Buen trabajo durante la sesión.
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA	3	3	3	9	Buen trabajo durante la sesión.
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO	3	3	3	9	Buen trabajo durante la sesión.
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA	1	1	1	3	No se presentó a la sesión por enfermedad.
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR	3	3	3	9	Buen trabajo durante la sesión.
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE	3	3	2	8	Al participar menciona algunos aspectos de manera confusa, sobre la importancia e influencia de la gestión pedagógica colaborativa, en el trabajo diario.
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE	2	3	3	8	Participó de manera indiferente en el dialogo para el análisis de los resultados de instrumento comparativo y medir el nivel de competencias lectora de los alumnos.
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA	3	3	2	8	Al participar menciona algunos aspectos de manera confusa, sobre la importancia e influencia de la gestión pedagógica colaborativa, en el trabajo diario.
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN	3	3	3	9	Buen trabajo durante la sesión.
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA	3	3	3	9	Buen trabajo durante la sesión.
El puntaje es del 1 al 3 para cada uno de los rubros correspondientes a las competencias lo que da un total de nueve puntos para estas sesión								

Fuente Elaboración propia, concentrado de evaluación de desempeño docente, destinado para quinta sesión de trabajo, ver anexo 12 para identificar los niveles de desempeño establecidos en la rúbrica para la sesión No7.

Concentrado de evaluación por competencias de acuerdo con las sesiones programadas del proyecto.

No	Apellidos		Nombre	SESIONES DE TRABAJO							Total de puntos finales	Observaciones
	Paterno	Materno		SESION 1	SESION 2	SESION 3 y 4	SESION 5	SESION 6	SESION 7			
1	GONZALEZ	ROSETE	J. CRUZ	6	6	14	7	8	9	50	Mostró un desempeño regular en las sesiones, manifestando cierta resistencia al trabajo colaborativo. Mejoró con el paso de las sesiones su actitud.	
2	ZUÑIGA	GONZALEZ	NORMA ANGELICA	8	9	16	8	8	9	58	La parte actitudinal en cuanto a la integración de un equipo y por momentos el poco interés por situación del contexto, generó problemas en los desempeños actitudinales.	
3	ARCE	ARRIAGA	MA. GRACIELA	8	9	16	8	8	9	58	Por momentos la parte actitudinal generó problemas, ya que resultaba difícil generar un trabajo para apoyar el colectivo, cumpliendo sólo con la parte que le correspondía, pero posteriormente lo modificó.	
4	LOPEZ	COLON	ALBERTO	9	9	18	8	9	9	62	En general un buen trabajo colaborativo, sólo faltaría reforzar el cumplimiento de compromisos, en cuanto al trabajo individual para fortalecer el colectivo.	
5	ROSALES	MELGAR	MAYRA	7	8	16	8	3	3	45	Su estado de salud le impidió desarrollar su trabajo individual para contribuir con el colectivo, así como le provocó ausentarse de algunas sesiones de trabajo.	
6	VERA	GONZALEZ	LEONOR	8	8	18	9	9	9	61	En general un buen trabajo colaborativo, sólo faltaría reforzar algunos conceptos que se manejaron durante las primeras sesiones, que tiene que ver con el proyecto didáctico y las estrategias de comprensión lectora.	
7	PORTILLO	ISLAS	MA. GUADALUPE	9	9	18	8	9	8	61	En general aportó para el trabajo colaborativo, sólo faltaría reforzar la parte cognitiva en cuanto a las características del proyecto.	
8	CHAVEZ	ESQUIVIAS	GUADALUPE	9	8	16	8	8	8	57	Buena actitud al trabajo, respetó acuerdos, sólo faltaría reforzar la parte cognitiva en cuanto a la información sobre el proyecto y las estrategias de comprensión.	
9	RIVON	RENERO	MA. TERESA	5	7	16	8	9	8	53	En un principio mostro cierta apatía e indiferencia por el trabajo colectivo, posteriormente la situación cambiaría, aunque faltaría reforzar lo concerniente a las características del proyecto didáctico.	
10	SOTO	OROZCO	WENDOLYN	7	8	18	9	9	9	60	Las actividades administrativas le restaron el incluirse de lleno a las actividades antes descritas, posteriormente se realizaría un ajuste y se notaron cambios significativos, en los rubros donde se tuvo menor puntaje.	
11	AMAYA	VALDEZ	MA. ANGELICA	9	8	13	9	9	9	57	En general aportó para el trabajo colaborativo, sólo faltaría reforzar la parte cognitiva en cuanto a las características del proyecto.	

El puntaje es del 1 al 3 para cada uno de los rubros correspondientes a las competencias lo que da un total de 15 puntos a obtener por semana

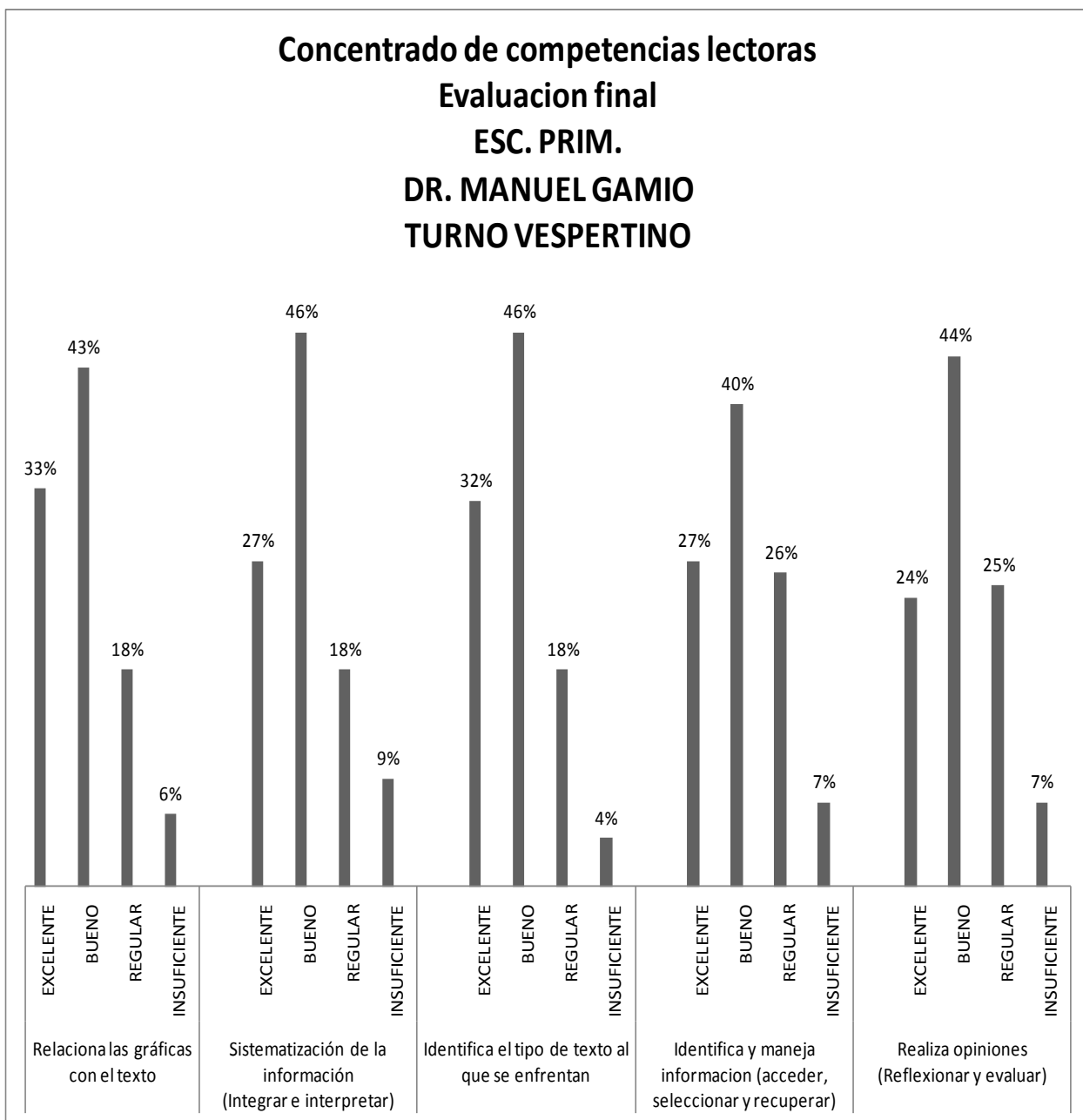
Fuente: Elaboración propia, concentrado de evaluación de desempeño docente final que muestra los resultados de las actividades que se establecieron en las sesiones de trabajo.

"Tabla 2"

CONCENTRADO DE RESULTADOS DE EVALUACION DE COMPETENCIA LECTORA

COMPETENCIAS LECTORAS	Relaciona las gráficas con el texto				Total de evaluados	Sistematización de la información (Integrar e interpretar)				Total de evaluados	Identifica el tipo de texto al que se enfrentan				Total de evaluados	Identifica y maneja información (acceder, seleccionar y recuperar)				Total de evaluados	Realiza Opiniones (Reflexionar y evaluar)				TOAL EVALUADOS
	E	B	R	I		E	B	R	I		E	B	R	I		E	B	R	I		E	B	R	I	
1ER. GRADO	1	2	4	7	15	0	0	5	9	15	0	0	8	7	15	0	0	4	11	15	0	0	2	13	15
2DO. GRADO	6	9	9	8	32	4	8	9	11	32	0	0	7	25	32	0	4	16	12	32	0	0	10	22	32
3ER. GRADO	8	6	9	12	35	6	7	10	12	35	0	0	13	22	35	2	8	10	15	35	0	0	16	19	35
4TO. GRADO	6	9	13	14	42	5	4	14	19	42	0	3	19	20	42	3	5	15	19	42	0	6	15	21	42
5TO. GRADO	10	12	16	22	60	8	11	29	12	60	9	10	15	26	60	8	9	17	26	60	8	11	15	26	60
6TO. GRADO	11	14	17	22	64	8	13	20	23	64	14	12	16	22	64	9	12	21	22	64	12	16	24	24	64
TOTALES	42	52	68	85	248	31	43	87	86	248	23	25	78	122	248	22	38	83	105	248	20	33	82	125	248
PORCENTAJES	16%	20%	28%	36%	100%	12%	18%	35%	35%	100%	9%	11%	30%	50%	100%	8%	16%	33%	43%	100%	7%	12%	32%	49%	100%

Fuente: Elaboración propia, concentrado de evaluación de competencias lectoras, después de aplicar el diagnóstico comparativo, después del término de las actividades del proyecto didáctico.



Fuente: Elaboración propia, gráfica de desempeños mostrados por los alumnos después de la aplicación final del instrumento de evaluación propuesto para el cierre del proyecto.

“Cuadro resumen de referentes para el estado del arte”

Autor	Tema	País
UNESCO	Gestión educativa estratégica: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa IIFE	Buenos Aires, Argentina
ORELLANA ETCHEVERS, E. y BRAVO VALDIVIESO, L.	Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: un seguimiento de los alumnos	Chile
BONILLA, P, R.O.	La gestión en la Escuela Primaria	México
VANCE, Luis,	“Creencia de los profesores sobre la co-enseñanza. Educación remediadora y especial”	México
ARNAIZ, P., HERRERO A.J., GARRIDO C. Y DE HARO, R	Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad	México
DURÁN, P. E	Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. Revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos,	México
MUÑOZ G., J.F., QUINTERO, C. J, MUNÉVAR M. R. A.	Experiencias en investigación-acción, reflexión con educadores en proceso de formación	México
JIMÉNEZ, C. A. y Jiménez, E	Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria	México
MALDONADO PÉREZ, M.	Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior	Venezuela
JIMÉNEZ GONZÁLEZ, K.	Propuesta Estratégica y Metodológica para la Gestión en el trabajo Colaborativo	España
SEP	Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México, donde se propone el trabajo colaborativo al plantear la planeación compartida	México
CASASSUS, J.	Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) UNESCO	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia, cuadro resumen de referentes para la construcción del estado del arte.