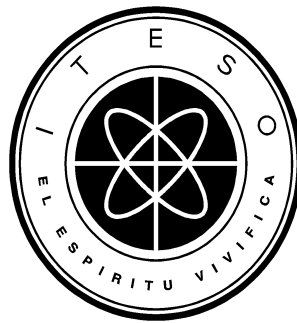


ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Educación y Valores
**MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO**



GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UNA ESCUELA PRIMARIA

Trabajo para obtener del grado de:
**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO**

Presenta: Laura Linares Finamore
Asesor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Índice

<i>Introducción</i>	2
1.- Planteamiento del problema	4
2.- Marco de la intervención	10
2.1.- Descripción de la organización (contexto).....	11
2.2.- El objeto de conocimiento y de la intervención	14
2.2.1. Leer y comprender: un desafío de la escuela.....	15
2.2.2. Aportes de la investigación a la comprensión del proceso lector.....	15
2.3.- La Gestión del Conocimiento	24
3.- Plan de trabajo	29
3.1.- Construcción de la comunidad.....	29
3.2. Diagnóstico de los recursos intangibles de la institución	31
3.3. Combinación: intercambio de conocimiento explícito	35
3.4. Interiorización: del conocimiento explícito al tácito.....	37
3.5 Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido	39
4.- Desarrollo	42
4.1.- Una comunidad de práctica en marcha	42
4.2. Capital institucional.....	45
4.3. Combinación del conocimiento.....	56
4.4. Uso del conocimiento explícito con el fin de mejorar la práctica	63
Conclusión	91

Introducción

Este trabajo surge de la necesidad de abordar un problema: la enseñanza de estrategias lectoras, en una institución privada de la ciudad de Guadalajara. Esta problemática, sin embargo, no es una dificultad particular y aislada sino que constituye un reto para la educación de todos los niveles en México, que ha reportado los índices más bajos de acuerdo a los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y de los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE).

El problema desafió a la búsqueda de soluciones al equipo que dirigía los rumbos de la sección de primaria de la institución, y que se fortaleció en el caminar juntos en la búsqueda de una solución. Se diseñó un plan en que se involucró a los docentes y que desembocó en la adopción de un modelo de gestión del conocimiento para hacerle frente.

En el presente trabajo se describe la forma en que se desarrolló el proyecto y las dificultades que atravesó, así como los resultados de la intervención. Está organizado en cinco secciones, la primera de las cuales plantea el problema detectado respecto a la lectura. El trabajo no está dirigido a encontrar las causas, cosa que tal vez sea muy compleja, sin embargo fue necesario indagar en el ámbito reducido de la institución qué aspectos al menos, entorpecían o no favorecían la adquisición de la lectura, y los niveles de comprensión necesarios, descubrir por qué la escuela no estaba cumpliendo con su rol.

El segundo capítulo, se divide en cuatro secciones que describen los diferentes marcos en que se ubica la intervención, el contextual o relativo al tipo de institución en que se da el trabajo, el temático, en el que se pretende encuadrar un concepto de lectura y sus consecuentes aspectos para abordarla, y finalmente un marco de Gestión del Conocimiento con el que se pretende sondear diferentes modelos a través de los cuales gestionar un aprendizaje eficaz y duradero.

La forma en que se constituyó la comunidad de práctica, las distintas técnicas empleadas para realizar el mapeo o diagnóstico del capital intangible de la institución con el cual se diseñaría finalmente un arquetipo para instalar el nuevo conocimiento, se describen en el tercer capítulo. Este finaliza con las formas previstas para la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

El cuarto capítulo describe el desarrollo del proceso en las distintas etapas enumeradas en la sección anterior. Establece las marchas, contramarchas y desafíos surgidos y reúne los resultados, desde el punto de vista de la gestión del aprendizaje y de la gestión del conocimiento valorando los aspectos que han hecho avanzar el proyecto, reconociendo la dificultad que suscita toda acción de cambio, especialmente en el ámbito de la educación y la posibilidad de abordarlo desde el trabajo colaborativo de comunidades comprometidas. En el último capítulo se muestra las conclusiones a que dio lugar el trabajo, la pertinencia de abordar un problema como este desde la perspectiva de la gestión.

1.- Planteamiento del problema

Tener la posibilidad de leer en forma autónoma y comprensiva es tal vez una de las más importantes herramientas que pueda acercar la escuela a los niños. Con ella dará la posibilidad a los alumnos de abrir miles de puertas, del conocimiento, de la comunicación, del placer. Leer debe ser una actividad significativa y placentera, porque como dice Pennac (1992) igual que el verbo amar y soñar, “no soporta el imperativo”.

Enseñar a leer es tarea de expertos, de ciencia y arte al mismo tiempo. Isabel Solé (2007) explica que “aprender a leer significa aprender a encontrar sentido e interés en la lectura”,...a ser “activo” frente a ella; es, además, la posibilidad de que los alumnos “aprendan a aprender”. Y para esto, como ella misma lo dice, es necesario que se “enseñe a leer”. Esto no es tarea sencilla, y es un trabajo de equipo, que requiere continuidad y coherencia (Solé,2007).

La enseñanza de la lectura y el dominio de las habilidades para comprender un texto, son retos de la escuela en general, y por las carencias detectadas, son actualmente uno de los principales aspectos en los que están centrando su atención las autoridades de la enseñanza en México. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (I.N.E.E.), tomando en cuenta los resultados del ciclo de PISA 2006¹ que fueron dados a conocer en diciembre de 2007 concluyó que el rendimiento de los estudiantes mexicanos fue inferior al de los alumnos de los demás países de la OCDE.

Los resultados se explican, en parte, porque muchos estudiantes tienen condiciones menos favorables para el aprendizaje que los de otros países de la OCDE, tanto en el hogar como en la escuela. Otros elementos que contribuyen a explicar esos resultados son el enfoque memorístico, los métodos de enseñanza obsoletos y la promoción de habilidades de rutina, que prevalecen, en muchos casos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas mexicanas, públicas y privadas, a pesar de que los planes de estudio prescriban el desarrollo de habilidades más complejas (INEE, 2008: 6).

El problema de la comprensión lectora excede las dificultades de una institución en particular, se trata de un reto generalizado y complejo. Diariamente el maestro se enfrenta con el desafío de que sus alumnos lean y lo hagan con gusto y calidad. Esto provoca gran desgaste y desánimo en muchos, pero es también altamente gratificante para quienes logran reconocer en los frutos, su trabajo constante y dedicado.

El desafío es trabajar y enseñar, desde la escuela, una serie de estrategias de lectura que aseguren que los alumnos logren, además de localizar información en un texto, el inferir y deducir para comprender lo leído, y apropiarse así de una herramienta fundamental para su vida.

¹ M.A. Díaz, G. Flores y F. Martínez Rizo (2007). PISA 2006 en México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Ésta fue una de las razones por las cuales el consejo de la sección de primaria de una institución educativa de Guadalajara adoptó el proyecto que se reporta en este informe. Decidió, a pesar de las muchas áreas a atender, que la mejora en el proceso de comprensión a través de estrategias adecuadas para que ésta fuera significativa, era un trabajo prioritario a realizar, ya que por su carácter instrumental constituiría también, un paso adelante en el progreso en otras áreas. Con este fin, el consejo decidió dar impulso al proyecto al tiempo que algunos maestros, de manera personal, también lo pusieron como prioridad en las metas del ciclo escolar 2011-2012.

Los miembros del consejo de la sección llevaban casi cuatro años trabajando juntos y en este tiempo había encontrado que los resultados académicos de los alumnos, especialmente en las áreas de matemáticas y comprensión lectora, en su gran mayoría, no eran satisfactorios. Los maestros trabajaban mucho pero los logros no coincidían con dicho esfuerzo. Se observaban los grupos, se veía pobreza en el resultado de los alumnos, se argumentaba que los maestros no asumían su rol. Esto provocaba muchos momentos de desesperanza y frustración para el consejo de la primaria que intentaba, desde hacía tiempo, dar solución al problema con diferentes medidas: Se proponían talleres, lecturas y cursos para los docentes, sin embargo, los resultados en el aula eran bajos. A su vez, se reconocía en ellos cierta suerte de desgaste: la complejidad de su labor y la gran cantidad de dificultades que debían enfrentar parecía aletargar su trabajo y hacerlo menos creativos y dispuesto a cambios.

Con frecuencia, el problema era visto desde fuera: para el consejo de la sección, los maestros no hacían lo suficiente, y la problemática parecía no tener que ver con la actuación del grupo que dirigía la sección; para los maestros, la dificultad estaba en el bajo perfil con que recibían a sus alumnos, la escasez de intereses o vocabulario que la familia aportaba a los niños. Los resultados obtenidos parecían no tener que ver con un trabajo amplio, entretendido y de responsabilidad compartida y mucho menos pensado con visión a largo plazo, de tal suerte que cada uno de los actores trabajaba limitando su responsabilidad al puesto que ocupaba sin ver por propósitos más amplios de la organización. Fue posible reconocer en el consejo de la sección que tanto él como el equipo docente de la misma, levantaban lo que Senge (2005) denomina “barreras” al hablar de las organizaciones que aprenden. Era necesario derrumbarlas y al mismo tiempo forjar una visión compartida en el intercambio cotidiano.

Observaciones realizadas a los grupos de primaria de la institución durante el ciclo escolar 2010-2011 mostraron distintos tipos de trabajo respecto a la comprensión, sin embargo, la mayoría tenían en común que los materiales empleados se limitaban, casi exclusivamente, a los propuestos por los libros de texto. Estas observaciones arrojaron que se hacía más hincapié en el modo lector: fluidez, respeto a la puntuación y entonación, que en la comprensión del texto, y se formulaban más preguntas referidas a lo literal que a otros aspectos que requerían procesos más complejos: inferencias, búsqueda de causas y consecuencias, etc. En general había poco trabajo de comprensión y se usaba como evaluación y no para aprender a leer de una forma comprensiva. Respecto a “lo que se hacía” con las lecturas se encontró que solía estar también estandarizado; por ejemplo, los cuentos se leían, y se comentaban en forma general, las poesías se leían simplemente

con el fin de identificar los versos, estrofas y rimas, casi sin hacer trabajo de comprensión; los textos de geografía, historia y ciencias se usaban para distinguir ideas principales de las secundarias, hacer algún organizador gráfico o resumen. Pocos maestros variaban esta forma de trabajar el texto. También fue posible advertir, de una forma bastante generalizada, que las lecturas no tenían motivaciones especiales, algo así como si por sí mismas tuvieran que atrapar la atención del alumno.

Los maestros confundían lectura comprensiva con lectura oral, y frecuentemente realizaban únicamente prácticas de lectura en voz alta con las que creían abonar a la enseñanza de lo leído. Esto apareció de forma agravada en los grupos de primer año donde la decodificación no se encontró acompañada de la motivación a entender o descubrir el sentido del texto. Se observó que a medida que el alumno avanzaba en la escuela, los caminos de la lectura oral y la comprensiva se diversificaban, el alumno de grados más avanzados se mostró capaz de leer en forma oral cada vez mejor sin que esto se acompañara de una superación en el proceso de comprensión.

Otro de los datos encontrados a partir de la observación mostró que los maestros trabajaban poco la comprensión en forma colectiva, dialogada y menos, surgida de una motivación. A pesar de algunos tímidos avances, o excepciones, los docentes solían hacer uso de preguntas que buscaban información literal del texto, trabajaban poco la inferencia, la anticipación y la búsqueda de causas y consecuencias.

Los magros resultados en las pruebas de Enlace de los años 2006 y 2007 confirmaron, de una forma objetiva y externa, que las metodologías empleadas hasta el momento daban resultados escasos. Por otro lado, en los ciclos escolares 2008- 2009, y 2009-2010 se constata un avance en algunos aspectos, por ejemplo, la circulación de la biblioteca de aula como una práctica adoptada por maestros y alumnos, que fomentaba que los niños leyeran, o al menos llevaran a casa, libros de diferentes temáticas con relativa frecuencia, así como la mejora de los resultados de la prueba ENLACE. Los logros se apreciaban especialmente en el nivel de “excelencia” y “bueno” en los tres últimos ciclos escolares y en los avances muy destacados en los resultados de los alumnos de una maestra en particular. Parte del éxito se atribuía a la revisión conjunta con los maestros y la coordinación, de los ítems propuestos en la prueba.

La motivación derivada de los logros y que ponía de manifiesto la existencia de maestros que podían aportar sus estrategias a otros para que el conocimiento se anclara y evolucionara en la institución y de ese modo no se perdiera, impulsó al consejo de la sección a realizar un proyecto de intervención referido a la comprensión de la lectura basado en modelos de la gestión del conocimiento.

Parte del reto a atender en la primaria se orientó a generar nuevas formas de aprendizaje, colaboración y trabajo entre los maestros ya que las tradicionales capacitaciones de docentes con asesores externos o internos que presentan talleres o cursos, no habían resultado suficientemente efectivas en tanto no llegaban a encarnarse en la actividad del aula, y por tanto, no transformaban el trabajo, alimentando la brecha entre la teoría y la práctica.

Esto se traduce en el propósito de atender y mejorar el proceso de comprensión y la motivación para que ésta sea significativa mediante la

búsqueda y creación de espacios propicios por parte de la comunidad de práctica para la identificación de estrategias de comprensión que los maestros de la institución ya conocen y/o utilizan, del descubrimiento de nuevas estrategias, de planear su uso y aplicarlas en lecturas que se realicen en el aula, así como de generar mecanismos para que lo aprendido permanezca, sea útil y esté disponible en la Institución.

Es ingenuo considerar que se puede generar un cambio sin tener en cuenta a las personas que lo implementarán, y menos aún, a pesar de ellas. . El cambio, para que tenga arraigo y dé frutos, debe cobrar sentido para todas las partes involucradas. *Una innovación no puede ser asimilada, si su sentido no se comparte* (Fullan, 2002). Era entonces necesario, potenciar el aprendizaje y compromiso de los implicados para lograr que el cambio producido por la intervención resultara real y sostenido en el tiempo.

Todo esto hizo pensar que un proyecto que comenzara recuperando lo valioso del trabajo de los maestros de una forma colaborativa resultaría útil, y permitiría que los docentes revaloraran sus prácticas, y las retomaran en forma crítica. Implicó un aprendizaje nuevo para el conjunto de la primaria y que podía ser útil a toda la institución. A su vez, se enriquecería lo logrado, a partir de su documentación y validación, para que se convierta en el punto de partida de nuevos aprendizajes (Canals, 2003).

Importancia de abordar un trabajo sobre estrategias lectoras y hacerlo desde el marco de la Gestión del Conocimiento.

En las observaciones realizadas en el otoño del 2010, que reforzaron los resultados constatados desde hace casi cuatro años en la primaria de la institución en que se llevó a cabo la intervención, se advirtió la necesidad de abordar con seriedad y de forma eficaz, el trabajo en el ámbito de la lectura, la motivación y forma de propiciar la comprensión, así como la de su uso en forma más creativa y extensiva que la de implementar únicamente las propuestas hechas en los textos de la Secretaría de Educación.

El lenguaje juega un papel importante como instrumento del pensamiento y mediador del aprendizaje (Vigotsky, 1972), el papel del maestro como creador de “zonas de desarrollo próximo” que propicien el progreso del alumno partiendo de su realidad (Vigotsky, 1972), así como el instrumento invaluable que es la lectura, que constituye una forma de interacción social, una fuente de comunicación y placer que es necesario hacer descubrir. La lectura enriquece el vocabulario,

aporta cultura general, otras visiones del mundo y de las cosas y permite cultivar la imaginación y los valores; todas razones que confirman la urgencia de plantear su abordaje.

En lo que se ha podido apreciar, los maestros hacían pocas propuestas de comprensión en forma colectiva, dialogada y menos, surgida de una motivación. A pesar de algunos tímidos avances, o excepciones, no solían recurrir a estrategias. Hacían propuestas de comprensión únicamente cuando eran sugeridas por los libros de texto y, en el caso de los primeros grados confundían la práctica oral, con propuestas de lectura comprensiva.

Se trataba de una problemática que se había abordado en forma poco sistemática y que, como herramienta que es la lectura, resultaba imperioso atender. Es de suponer que los magros resultados en algunas otras asignaturas estuvieran vinculados a los déficits en la comprensión. Esto quiere decir que, si se atendía y mejoraba el proceso de comprensión y la motivación para que ésta resultara significativa, se habría dado un paso también, en el progreso en otras áreas.

El hecho de atender este tema de una forma “real”, donde se aprovechara lo ya andado y se construyeran estrategias útiles que incluyeran y mejoraran aspectos que algunos maestros ya habían explorado y podrían enriquecerse y permanecer como patrimonio del conocimiento de la institución, hacía pertinente abordar este trabajo desde la Gestión del Conocimiento.

El hecho de que algunos maestros hubieran sorteado algunas dificultades modificando algunos aspectos de su práctica hizo pensar que podrían compartir sus avances y superarlos, es decir que se partió de la base de que la institución contaba con cierto capital intelectual que debía aprovechar y hacer crecer.

La existencia de otros recursos que ya poseía la institución, como los espacios tanto temporales como físicos que eran propicios para la colaboración y el intercambio de información, se vieron como útiles para detonar en comunidades que pudieran generar conocimiento. Ésta es una riqueza potencial con la que muchas instituciones no cuentan: tiempos y espacios de encuentro semanal de los docentes de cada grado y algunos logros que pueden resultar motivadores como punto de partida. La posibilidad de hacer uso de las tecnologías de información para almacenar conocimientos, entre otras cosas, son otros activos que se agregaron condiciones aptas para gestionar el conocimiento.

La existencia de un equipo como el consejo de la sección, que es un mando intermedio entre los docentes y los directivos de la institución, que tenía ya algunos años trabajando juntos y en la búsqueda de nuevas formas para abordar la problemática de la primaria, hizo posible su conformación como *comunidad de práctica*. Este término es acuñado por Wenger (1998), para referirse a un grupo unido e impulsado en la búsqueda común de una solución, en la que se negocia una visión compartida sobre la empresa a enfrentar; en este caso, la búsqueda de medios para que los maestros descubran o se hagan conscientes de estrategias que incidan en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos de la primaria.

Las propuestas hechas desde el consejo de la sección no habían sido fructíferas; sin embargo costaba reconocerlo y con frecuencia se caía en la tentación de poner toda la responsabilidad fuera. Algo similar ocurría entre algunos docentes en que la falta de motivación, el no sentirse responsables de resultados globales, o el no comprometerse con actividades que los movieran de su zona de confort, se convertían en barreras que, como dice Peter Senge (2005) deberían ser sorteadas con creatividad. Algunos resultados externos ayudaron a objetivar los problemas que el cuerpo docente se vio obligado a asumir.

Como dice Hargreaves (1998), no hay innovación que no esté sustentada en la experiencia y cuya puesta en acción no sea posible; ningún proyecto de cambio puede, entonces, disociar la teoría y la práctica. Desde esta óptica la gestión del conocimiento se volvió un modelo propicio para la innovación en la primaria de la institución, ya que propone recoger la vida de la misma, la experiencia acumulada de sus actores y generar, desde ellas, aprendizajes que produzcan cambios sistémicos y valiosos para que la organización se transforme, aprenda y continúe su proceso siempre superándose.

La adopción de mecanismos de la gestión del conocimiento como forma de enfrentar la problemática de la escuela, permitiría generar un conocimiento de logros superiores y duraderos, ya que haría posible aprovechar el camino ya recorrido por otros.

Adoptar un proceso de gestión implicaría algunos compromisos y cambios en la forma de trabajar, tanto del consejo de la sección como de los maestros pero redundaría en mejores logros por parte de los estudiantes y mayores niveles de satisfacción en los docentes, ya que generarían, también, mayor reconocimiento por parte de los padres de familia y de la institución en general.

2.- Marco de la intervención

Aún los convencidos en el cambio pueden perder el entusiasmo por querer asumir muchos temas a un tiempo o, contrariamente, intentar reformar sólo un aspecto aislado que finalmente no redundará en un cambio significativo y real (Hargreaves et al., 1998).

Hargreaves (1998, pp. 279 - 280) habla desde su experiencia y sostiene que *el cambio alcanzado con éxito es necesariamente multidimensional y exige una atención especial a la estructura y a la cultura, a la política y los objetivos, al aprendizaje continuo y la discreción administrativa...pero, nos dice, debe ser a la vez modesto y ambicioso, concentrando y ampliando los esfuerzos*. Propone ser constantes y pacientes y tener como *recordatorio*, una serie de principios que hacen posible el cambio.

En primer lugar, Hargreaves (1998) habla de los *propósitos*, es decir de aquello que busca el docente. En este ámbito sería ideal para el cambio que la escuela tuviera la posibilidad de revisar y renovar sus propósitos periódicamente, que éstos surgieran de las motivaciones intrínsecas de los docentes para que no fueran impuestos y sin sentido para ellos, que fueran dialogados por el conjunto de los educadores de modo que no respondan a intereses aislados sino que, por el contrario, reúna voluntades y esfuerzos y que no estén ceñidos a tiempos fijos o plazos muy largos.

Ligado al aspecto anterior, el autor habla de la *administración y toma de decisiones* para las cuales es necesario contar con el espacio temporal y físico, para que los profesores dialoguen, revisen y actualicen constantemente sus principios y conocimientos. Se habla de lo importante de que *lo escrito* sea elaborado por la misma comunidad de educadores para que les resulte significativo (Hargreaves et al., 1998).

La *cultura* es el otro principio que aborda, entendiendo por ésta a las relaciones que existen entre los miembros de la comunidad. Será necesario, para ser coherentes con lo anterior, que los maestros tengan una cultura de colaboración que les permita arribar a soluciones significativas (Hargreaves et al., 1998). Para que esa cultura de colaboración sea posible, la *estructura* de la institución debe ser congruente, proporcionando el tiempo y espacio idóneo para esto (Hargreaves et al., 1998). Los recursos, la infraestructura, pueden ser determinantes para que exista o no innovación.

Cuando los integrantes de una comunidad han optado y dialogado acerca de las reformas a realizar comprometiéndose desde su convicción y buscando soluciones colectivas, están aprendiendo. Este aprendizaje no es únicamente individual, es un *aprendizaje organizacional* que permite el crecimiento de la institución (Hargreaves et al., 1998).

En el caso del proyecto de *Estrategias lectoras*, claramente el factor que se presenta como más fuerte es el de la necesidad de resolver un problema: la mejora de la comprensión lectora. Se trata de un problema interno en tanto es un área de oportunidad de la institución, enmarcada en una necesidad nacional, con lo cual el cambio que se busca desde dentro, acompasa, por así decirlo, un

énfasis que están tratando de dar a la lectura las autoridades de la enseñanza, debido a sus escasos logros en México.

Este capítulo presenta el marco institucional en el que se ha desarrollado un proyecto de gestión del conocimiento para la mejora de la comprensión lectora, se identifican características de la misión, visión y principios de la institución que sirven de fundamento al proyecto de intervención. A continuación se presenta la concepción de lectura a la que se pretende ser fiel en el proyecto y que se encuadra en una propuesta sociocultural en la que el lector es un participante activo en la construcción del sentido del texto. Este marco sirve para organizar los hallazgos y aportar nuevos elementos que, en combinación con los existentes en la institución, producirán aprendizajes novedosos, útiles y generadores de otros.

Finalmente, se sostiene que ningún proyecto de cambio puede dissociar la teoría y la práctica, no hay ninguna innovación que no tenga que estar fundada en la experiencia y cuya puesta en acción no sea posible. Ningún cambio será posible sin la convicción y compromiso de todos los actores, sin un intercambio fecundo que genere nuevos procesos de aprendizaje, pero que sobre todo, implique un crecimiento de la organización. Desde esta óptica la gestión del conocimiento se vuelve un modelo propicio para la innovación que busca recoger la vida de las instituciones, la experiencia acumulada de sus actores y generar desde ellas, aprendizajes que produzcan cambios sistémicos y valiosos para que la organización se transforme, aprenda y continúe su proceso siempre superándose. Por eso, la última parte del capítulo presenta los modelos de gestión del conocimiento que hacen posible este tipo de aprendizaje.

2.1.- Descripción de la organización (contexto)

La institución educativa en que se desarrolló el proyecto es un colegio privado establecido en la ciudad de Guadalajara desde el año 1895. Pertenece a una congregación religiosa internacional fundada hace más de 210 años y que en este momento está presente en 44 países a través de instituciones de educación formal y no formal.

Actualmente hay en México cinco colegios ubicados en: México D.F., San Luis Potosí, S.L.P., San Pedro Garza García, N.L., Monterrey, N.L. y Guadalajara, Jal. En la década del noventa los colegios comenzaron el proceso de constituirse en red. La acción educativa de ésta es orientada y coordinada por un equipo directivo de la red de colegios. A través de ella se busca la cooperación y la participación en reciprocidad (IV Taller de instituciones de Educación Formal, 2004).

Desde sus inicios, los colegios de esta congregación se guiaron por un plan de estudios que, por muchos años, fue el mismo para todos los países. En él se pretendían privilegiar, en primer lugar, los valores espirituales-religiosos, y en segundo lugar, los valores intelectuales que buscaban ser fieles a la orientación fundadora a través del desarrollo de la capacidad de observación y reflexión, la potenciación del juicio crítico, la necesidad de adquirir un pensamiento propio y saber sostenerlo y

expresarlo adecuadamente, la implementación de los estudios literarios desde el análisis de textos, el cultivo de la expresión oral y de la escrita, según consta en varios documentos.

Estas orientaciones se mantienen vigentes a través de la revisión frecuente que se realiza de las mismas en la reuniones de esta congregación (los Capítulos Generales de la Congregación y los Talleres Latinoamericanos de educación formal) donde se reflexionan, profundizan y actualizan, entre otros, los planes de estudio (Modelo Educativo, 2005).

A diferencia de lo que ocurría antes, actualmente el currículo debe cubrir los requerimientos de los planes y programas oficiales de cada país, y "se enriquece con los contenidos, estrategias e instrumentos referidos a la formación intelectual, humana y profesional que se considera necesaria para responder a los retos de los tiempos en función del desarrollo integral de los alumnos" (Modelo Educativo, 2005).

El Modelo Educativo (2005) de la red recoge los fundamentos teórico-pedagógicos comunes a estos colegios. El propósito del proyecto de intervención se encuentra en consonancia con el modelo y las búsquedas del marco institucional como se ve en estos ejemplos:

- *Se buscará promover la participación de cada uno y se hará énfasis en el papel del maestro como mediador, por ser congruente con el enfoque espiritual de la congregación.*
- *Se favorecerá que cada alumno construya y pueda expresar de diversas formas, principios generales en relación al contenido de los temas.*
- *Estimulará la reestructuración de esquemas a partir de conocimientos previos para abordar los nuevos aprendizajes a profundidad y para que se puedan establecer relaciones entre lo aprendido y lo que deben aprender.*
- *Se invita a retomar el enfoque de la investigación-acción, a partir de la propia práctica, a fin de promover la observación, análisis, interpretación y evaluación del quehacer de los maestros para poder hacer hipótesis y planificar la práctica futura, con base en un aprendizaje significativo.*

Estos enfoques pedagógicos, propios de la pedagogía de la Congregación, son idóneos para proponer el proyecto de comprensión que se desea impulsar ya que contemplan el papel de maestro como mediador y propiciador de espacios para que el alumno construya el saber a partir de sus conocimientos previos. A su vez hace hincapié en un trabajo de reflexión e investigación del docente sobre su práctica que le permite una planeación basada en los nuevos descubrimientos.

Los Colegios de México poseen una estructura organizativa común dependiente de un equipo provincial, formada por un grupo de religiosas y laicos que dirige la red de colegios a la que responde la dirección general de cada uno. A su vez, orientan el rumbo de cada institución un director general que actúa junto con un consejo directivo integrado por los directores de las cuatro secciones, una religiosa que es asesora espiritual, la encargada de la formación religiosa y la administradora general. "En cada Colegio se constituyen órganos colegiados en diversos niveles de

acuerdo a sus necesidades y proyectos, se garantiza la autonomía de cada órgano y, a su vez, la relación de interdependencia entre ellos” (Modelo Educativo, 2005).

El colegio de Guadalajara atiende la formación básica en sus tres niveles y la educación media superior. Un director y un consejo formado por las Psicólogas, Coordinadora Académica y Encargada de la Formación Social Cristiana correspondiente dirigen el rumbo de cada sección.

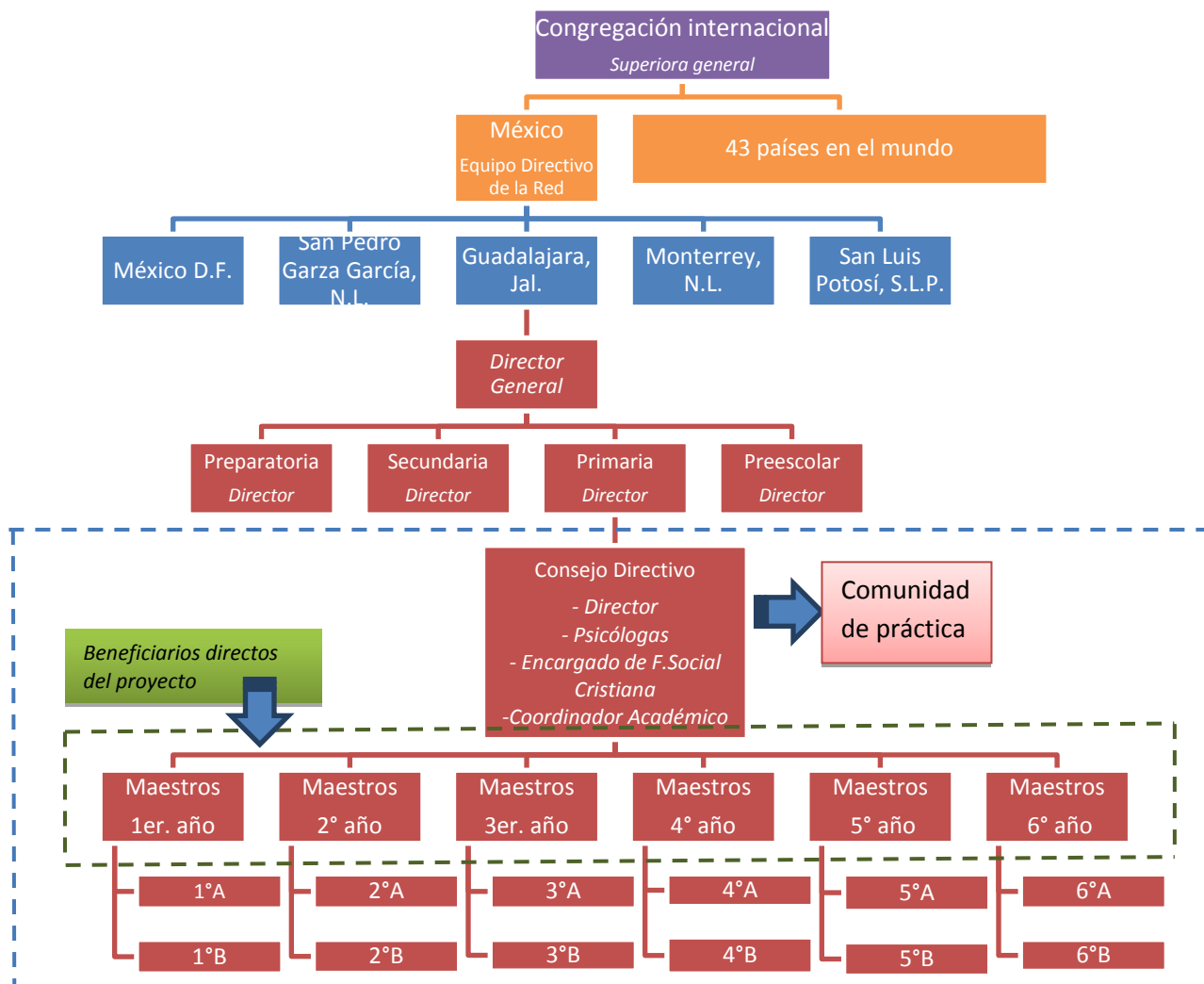
La sección de primaria, donde ha sido realizada la gestión del conocimiento, es actualmente la más grande del colegio en cuanto al número de alumnos. Esta sección abarca 2 grupos de cada grado que reúnen un total de alrededor de 350 alumnos provenientes de un sector económico medio, muchos de ellos ceñidos a prácticas educativas tradicionales. Un grupo pequeño de papás muestran interés en una comprensión más profunda de nuevas metodologías de enseñanza.

Los alumnos, organizados en 12 grupos, dos por grado, tienen a su frente a un maestro titular. El plantel de docentes se completa con tres maestros de inglés, dos maestros de educación física, cuatro maestros de educación artística, dos catequistas, una maestra de computación, y una encargada de laboratorio de razonamiento verbal y lógico-matemático.

Al frente de la sección hay un consejo integrado, como en las otras secciones, por la directora, dos psicólogas, una encargada de la formación religiosa y una coordinadora del área académica. A través del trabajo conjunto, de la continua negociación de significados y de asumir con seriedad los desafíos de la sección, nace de este grupo lo que Wenger (1998) denomina “una comunidad de práctica”.

Fruto de la observación, reflexión y diálogo de esta comunidad se dieron las bases para la planeación de un proyecto de comprensión lectora a finales del año 2010. Este proyecto se derivó del trabajo cotidiano con alumnos y maestros de la sección de primaria, del reconocimiento del esfuerzo que se había realizado desde diferentes lugares y algunos resultados que denotaban mejora, pero que resultaban aún insuficientes. La comunidad de práctica se decidió a propiciar la motivación y la comprensión, así como el uso de la lectura en forma más creativa y extensiva, apuntando a implementar nuevas propuestas, no únicamente las hechas por los programas de la Secretaría de Educación Pública.

A continuación se muestra un diagrama que ilustra la organización institucional.



2.2.- El objeto de conocimiento y de la intervención

La conceptualización del objeto de conocimiento que se presenta a continuación refiere a aquellos aspectos de la comprensión lectora que requirieron ser revisados y combinados con el capital de la organización para alcanzar el propósito del proyecto.

No es un desarrollo de la temática exhaustivo, no busca desarrollar y agotar el tema de la comprensión lectora, pretende tratar aquellos aspectos del tema del proyecto que resultan de utilidad, dadas las necesidades detectadas.

2.2.1. Leer y comprender: un desafío de la escuela

Si perdemos la capacidad de asombro vemos con indiferencia los espectaculares saltos de la humanidad, pero si nos detenemos a admirar todo lo que nos rodea no terminamos de maravillarnos y gozar de tanta evolución. Hoy nos parece muy normal leer un libro, escribir una nota, una carta o enviar un mail. Pero, ¿cuánto hay detrás o anterior a estas posibilidades? El advenimiento de la imprenta dio un vuelco a la humanidad, cambió las formas de comunicación, quitó las posibilidades de que ésta fuera “cara a cara” para establecer una forma de transmitir a otros, conocimientos, sentimientos, descubrimientos, trascendiendo el tiempo y la distancia, posibilitando así dejar un pensamiento, una discusión, un relato para generaciones venideras. Y la modernidad trajo nuevas revoluciones e impulsó posibilidades ilimitadas con la comunicación mediática (Thompson, 1998); sin embargo, desde Gutenberg a la fecha, la mayoría de las nuevas formas de comunicación siguen requiriendo de la lectura.

El analfabetismo deja hoy a una persona más aislada que nunca antes. Podríamos decir que leer es pertenecer al mundo, es la posibilidad de estar informado, es contar con una herramienta que nos permite acceder a los conocimientos de la humanidad, dialogar con un autor, soñar con otros lugares, viajar con la imaginación, vibrar, sufrir y reír con lo que otro escribió. Y además, es nuestra posibilidad para vivir como ciudadanos del mundo, “todos tenemos que leer y comprender para ejercer nuestros derechos y deberes”, dice Daniel Cassany (2006).

Esto quiere decir que enseñar a leer es una función fundamental en la escuela. Pero la escuela... ¿cumple con este papel?

La lectura comprensiva no es parte de los logros que hoy tiene la educación, tampoco el gusto por leer es algo extendido, y, posiblemente ambos aspectos puedan tener una íntima relación: la dificultad en la comprensión suele ser un obstáculo que actúa en detrimento del gusto o placer que causa hacerlo, ciertamente lo recíproco no siempre se cumple: no a todas las personas que adquieren buenos niveles de comprensión les gusta leer, aunque aquellos que leen con asiduidad tienen muchas probabilidades de mejorar su comprensión.

Es de suponer que si no se está logrando el dominio de una herramienta como la lectura, debe ser porque no se están dando las condiciones, y/o estrategias, que posibiliten su adquisición. Sin duda es necesario revisar las propuestas que sobre lectura hace la escuela: sus formas de acercarla a los niños, sus estrategias de enseñanza y el uso que de ella se hace en el aula.

2.2.2. Aportes de la investigación a la comprensión del proceso lector

Dada la importancia que reviste el tema de la lectura, no son pocos los autores que han investigado sobre ella y sobre la naturaleza de su enseñanza. En las páginas que siguen se recorren algunos conceptos de lectura y de estrategias para abordarla, necesarios para sustentar conceptualmente la práctica de los docentes.

A.- Un concepto de lectura

Tanto Isabel Solé (2007) como Daniel Cassany (2006) dejan claro que *leer* no es únicamente decodificar, u oralizar la grafía. Ambos sostienen que “leer es comprender”.

Isabel Solé en su libro *Estrategias lectoras* (2007) define la lectura como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, ... mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”. Establece la necesidad de tener un propósito a la hora de leer que determinará, de algún modo, el tipo de lectura que se haga. Subraya, además, que el lector no es pasivo sino que, por el contrario, tiene un activo papel de construcción del significado a partir de sus conocimientos previos, basado en constantes predicciones e inferencias que se confirman o no a lo largo de la lectura. Indica que este modelo interactivo que ella defiende no se centra, pues, ni en el lector ni en el texto en forma exclusiva sino en un juego en el que ambos participan. Así una parte importante de esta interacción está dada no sólo por el papel constructor del lector sino por una serie de aspectos que el texto aporta (estructura, tipos de letras y signos, imágenes, títulos y subtítulos), que provocarán la activación de conocimientos previos en quien lee, y le permitirán anticiparse y realizar un proceso de avances y retrocesos, cuestionamientos, selecciones e inferencias.

Otros autores enriquecen aún más esta definición. Por ejemplo Daniel Cassany, en su libro *Tras las líneas* (2006), adjudica un énfasis especial al papel del contexto a la hora de leer. Expresa con claridad que no es posible leer en forma neutral que, al contrario, leer es una construcción social cargada de la historia y de la cultura en que estamos inmersos con todo lo que ésta implica en ideas, enfoques, valores, etc.

La concepción sociocultural, que el autor defiende, establece que no podemos tratar al texto como un conjunto de oraciones con un significado único (visión lingüística), que leer es mucho más que dominar una serie de habilidades cognitivas que nos permiten entender los datos que el texto aporta por esquemas que poseemos (de esto hablaba también García Madruga, 2006), porque los inferimos o forman parte de conocimientos previos (concepción psicolingüística). Garantizar el significado de un texto no es sólo construirlo a partir de los conocimientos previos, la inferencia y la elaboración y comprobación de hipótesis sino entender que todo esto se da dentro de un contexto que encierra una visión del mundo, un marco de principios y valores, dentro de ciertas normas y tramas sociales complejas (Cassany, 2006).

Autores como Carriedo (1996) y García Madruga (2006) también hablan de la importancia del contexto para la lectura. Estas definiciones nos llevan a sostener con los autores que leer es una actividad compleja. Se requiere, según esta perspectiva, saber descodificar, emplear habilidades mentales (inferencias, síntesis, etc.) y aprender las estructuras de cada género textual, así como conocer o estar conscientes de las prácticas culturales de una comunidad particular, los conocimientos previos del lector, su ideología, así como tener en cuenta al autor y su contexto (Cassany, 2006). Esta complejidad plantea un cambio frente a concepciones anteriores, al punto que hacen que Cassany recurra a un término especial: *literacidad*, para referirse a esta visión que integra

desde los aspectos más superficiales y visibles como el formato del texto, su ortografía; hasta ideas, pensamientos y valores que están enraizados en lo profundo de la lectura y de quienes la leemos (Cassany, 2006).

Los textos escritos, subraya Cassany (2006), como otros soportes de comunicación (Thompson, 1998) son formas de poder: quien escribe busca algo; convencernos con una idea, hacer valer su propuesta, su sentir, dar a conocer su opinión particular, sus valores, etc. De alguna forma esto es ejercer un poder sobre los lectores. La lectura neutral y objetiva no existe (Cassany, 2006).

Esta postura frente a la lectura da un papel muy activo al lector, aspecto éste que debe atender la escuela capacitando para esto a los alumnos. Cassany en su libro *Tras las líneas* (2006) subraya lo importante de los conocimientos con que nos enfrentamos a los textos para poder comprenderlos, y la fuerza que pueden adoptar ciertos términos en determinados contextos, al punto de poder hablar del arma poderosa que es hoy el discurso y del papel relevante que juega en democracias y dictaduras.

John B. Thompson en su libro *Los media y la modernidad* (1998) analiza el papel de receptor con el desarrollo de la comunicación. Como lo deja entrever, requieren que el emisor por un lado y el receptor por otro, tengan habilidades de codificación el uno y de interpretación el otro, así como ciertos conocimientos previos. Atribuye un papel activo al receptor en la comunicación, por oposición al que parece arrojar su carácter semántico. En una imagen muy elocuente el autor dice que si el emisor “fija” el mensaje, el receptor lo “libera”, hablando así de la posibilidad de interpretar y/o usar los contenidos de un modo personal que no tiene por qué ser el previsto por el emisor. La recepción, en este caso la posición del lector, se vuelve también una actividad situacional.

Pero además, los discursos son “situados”, referidos a un tiempo, un lugar, reflejo de un modo de pensar. Aún el esfuerzo mayor de objetividad, en el decir del autor, puede interpretarse desde puntos de vista variados. Y esto es justamente por lo que se hace necesaria, dice Cassany, una mirada crítica que permita descubrir el interés, el enfoque, lo que hay detrás de las líneas.

En este mismo sentido dice que hay que ponerse en alerta, de alguna forma, para defenderse de textos complejos en donde ciertos términos parecen arrastrarnos de un modo engañoso. Para ello, el autor propone leer “detrás de las líneas”. Éste es uno de los tres planos que ve en la lectura: “en las líneas” que sería el sentido literal del texto, “entre las líneas” lo que se deduce, se presupone, se infiere o insinúa, y finalmente lo que está “detrás de las líneas”: el enfoque, intención, ideología o puntos de vista que encierra el texto.

A su vez, cada uno de nosotros miramos la realidad como sentados desde un ángulo del auditorio. Si queremos una visión global, necesitamos cruzar nuestra mirada con otras. Leer se vuelve así, una tarea social que, a su vez, ayuda a reconocer las interpretaciones más acertadas.

La educación debe tomar en cuenta toda esta complejidad de la lectura y enseñar a desarrollar la conciencia crítica del lector para valorar su coincidencia o no con las representaciones allí planteadas.

El concepto de lectura que se adopte repercutirá en el tratamiento que se le dé a esta en la escuela. Reflexionar sobre los aspectos que los distintos autores subrayan, permitirá reconocer prácticas que no llevan a los objetivos planteados o replicar aquellas que sí se ven implicadas en una actividad tan compleja como es leer.

Considerar que la lectura es un proceso de construcción que incluye tanto al autor como al lector y los contextos de ambos, pone en tela de juicio interpretaciones de los textos en un solo sentido o trabajos de comprensión únicamente en solitario, donde quien lee no puede intercambiar los significados que va descubriendo, con los demás. Tampoco es coherente con una enseñanza en la que la descodificación se aísla del significado. La teoría sociocultural planteada por los autores arriba mencionados es compatible y coherente con el modelo educativo de la institución en que se realizó la intervención así como con el enfoque funcional y comunicativo propuesto por la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica); por esta razón fue la que sustentó las estrategias trabajadas.

B. Coherencia entre el concepto de lectura y propuestas de estrategias lectoras

De acuerdo a lo planteado más arriba, “leer es comprender”, y comprender es construir significado. Y esta construcción se logra en un juego interactivo entre lo que aporta el lector y lo que aporta el texto y, considerando el carácter situado y social de la lectura, lo que aportan los contextos del autor y el lector a esta interacción. En los párrafos siguientes se verá cómo estos diversos elementos se entretejen como estrategias y operaciones de comprensión para construir el significado del texto. Al mismo tiempo, se hará referencia a algunas prácticas docentes que facilitan esta construcción.

García Madruga (2006), marca la motivación como punto de partida, un aspecto importante a tener en cuenta en tanto dirige la voluntad del lector. Estrechamente ligado a la motivación, Solé (2007), establece la necesidad de explicitar un objetivo a la hora de leer que determinará, de algún modo, el tipo de lectura que se haga. No se lee igual un periódico que las instrucciones para echar a andar un electrodoméstico. Hay lecturas rápidas que sobrevuelan el texto con el fin de hallar un dato o información específica, hay lecturas profundas que tratan de desentrañar lo más escondido de la historia. Sostiene que lo importante es que el texto sea significativo para el alumno. A pesar de que los objetivos parecen referir a los tipos de textos, aclara que no siempre se debe asimilar tipo de texto con tipos de lectura.

Isabel Solé (2007) propone una serie de estrategias que a efectos didácticos organiza en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, pero que se encarga en subrayar no se trata en realidad de estrategias diferentes para cada etapa sino de un proceso global en cuyos momentos se

ponen en juego las predicciones, la construcción de las sucesivas ideas principales de los párrafos, la identificación del tema, las inferencias en base a nuestros esquemas o conocimientos previos.

El lector debe sentirse capaz de enfrentar la lectura, sentir que cuenta con los recursos para hacerlo. Uno de estos recursos son los conocimientos previos que tiene respecto al tema que aborda el texto. Trasladando este principio al salón de clases implica que el maestro debe sondear qué conocimientos previos tiene el alumno y diseñar las ayudas que le permitan enfrentar el texto.

Sin conocimientos previos es prácticamente imposible entender el texto, interpretarlo, utilizarlo. A su vez, si el texto no aporta nada nuevo tampoco resulta atractivo. En este sentido la autora hace algunas propuestas para actualizarlo: dar alguna información sobre lo que se va a leer apelando fundamentalmente a la experiencia del alumno, evitando contar cuál es la temática del texto; o se puede hablar sobre el tipo de texto, lo que puede ayudar a ubicarnos ante un texto real, ficticio, etc.

Cuando el maestro hace esto de dar pistas para abordar el texto está propiciando “contextos mentales compartidos” (Edwards y Mercer, 1988, citado por Solé, 2006), construye con los otros un esquema o plan que tiene que ver con lo que sabe y con lo que le puede aportar la lectura.

Otra forma que propone Solé (2007) para activar los conocimientos previos es llamar la atención sobre algunas marcas, subtítulos o título, e imágenes en el texto, que ayuden a los alumnos a evocar sus conocimientos relacionados al tema.

Esas mismas marcas textuales permiten la formulación de hipótesis o predicciones que servirán tanto para motivar como para guiar la lectura. Estas predicciones se verifican o rechazan y de ese modo se construye la comprensión (Solé. 2007). Predecir implica arriesgar y para esto uno debe sentirse confiado en que no hay por qué temer al aventurar una predicción, sobre todo porque está en el campo de lo posible y es natural que unas predicciones se cumplan y otras no.

Resulta un facilitador de la comprensión, la elaboración de inferencias a partir de la observación de las imágenes e ilustraciones que acompañan una lectura (Bransford y Johnson, 1972, 1973, citados por García Madruga, 2006).

A su vez García Madruga (2006) muestra cómo los buenos lectores no son los que hacen “más” inferencias, sino los que realizan inferencias elaborativas correctas con el menor coste cognitivo. Comparte con Morton Gernsbacher (1990) la idea de que la comprensión no implica sólo un proceso de activación de inferencias sino también de inhibición de algunas. Esto se debe a que si se realizan muchas inferencias y demasiado pronto, el lector tendrá que estar constantemente comprobándolas y en muchos casos corrigiéndolas, avanzando muy lentamente en la comprensión.

García Madruga (2006) confirma la idea de que las imágenes son especialmente útiles para que los niños realicen inferencias de los textos y la enriquece haciendo alusión a la teoría de la organización esquemática del conocimiento.

Muchas inferencias vienen dadas por “guiones” que conocemos por ser secuencias de acciones necesarias o comunes a todos en determinadas ocasiones. Conocer esas secuencias hace posible la comprensión de textos que la suponen (Schank y Abelson, 1977, citado por García Madruga, 2006). Esto se ve más en las narraciones.

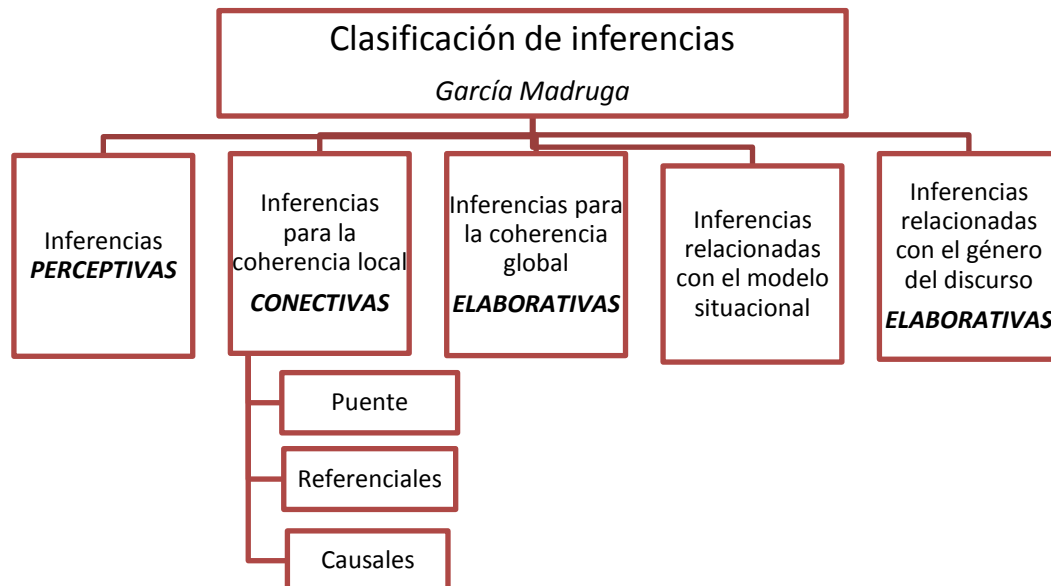
Veamos un ejemplo en una parte de un texto usado por una maestra de 1er. año de nuestra institución:

Pero el cerdito mayor tuvo una buena idea: puso al fuego una olla con agua. El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea y cayó justo sobre el agua hirviendo. Escapó de allí dando unos terribles aullidos que se oyeron en todo el bosque. Se cuenta que nunca jamás volvió a comer cerditos.

Francisco Hinojosa (Adaptación)

Aunque no se dice, por lo que los propios niños saben, en la secuencia de caer sobre una olla de agua hirviendo y salir dando aullidos, se infiere que el lobo se quemó. No es necesario hacer referencia a todas las otras acciones que todos conocemos: si cayó por la chimenea quedó dentro de la casa y tuvo que salir por la puerta para escapar.

Es importante también tener en cuenta, por la edad de los alumnos en la primaria, que sus “experiencias” son, en términos generales, menores y por tanto cuentan con menos de estas secuencias. García Madruga (2006) hace una clasificación de inferencias:



Las primeras son automáticas, mas bien ortográficas y no están relacionadas tan de cerca con el proceso semántico de la comprensión. Por ejemplo, en ocasiones cuando leemos, aunque a la palabra le falten una o varias letras, somos capaces de deducir cuál es el vocablo.

Las referidas a la coherencia local tipo “puente” sirven de conexión entre lo nuevo y otras frases del texto. Las inferencias referenciales también son conectivas pero se basan en que una palabra o frase refiere a otra anterior.

En el mismo texto que se usó en el ejemplo arriba, podemos ver este párrafo...

El lobo volvió a amenazar a los tres cerditos. Como vio que no le abrían sopló y sopló, pero no pudo derribar la fuerte casa de ladrillos. Entonces se puso a dar vueltas a su alrededor, buscando algún sitio por el que pudiera entrar. Con una larga escalera trepó hasta el tejado, para así bajar por la chimenea.

Aquí debemos recurrir a una inferencia tipo *punte* para entender que para bajar por la chimenea fue necesario haber subido antes hasta ella.

En cambio, para entender que sopló y sopló cuando vio que no *le* abrían. Ese “le” hace referencia “a él” o sea al lobo, constituyéndose en una inferencia conectiva referencial.

Aún es posible encontrar en el ejemplo una inferencia causal que establece que un acontecimiento es consecuencia del que lo precede (lo causa). En este caso *sopló* y *sopló* (consecuencia) porque *no le abrían* (causa).

Cuando las inferencias ayudan a entender una macroestructura del texto tienen un carácter global y ya no son de conexión sino *elaborativas*. Este tipo de inferencia se hace después de haber leído, al menos dos veces el texto.

Las últimas inferencias que aparecen en el esquema, son las relacionadas con el género del discurso. Cada tipo de texto tiene una estructura retórica. Algunos de estos esquemas son más sencillos que otros. Por ejemplo la estructura de las narraciones suele ser la más sencilla ya que son con las que tenemos más familiaridad. Las relativas a textos expositivos y argumentativos son las más complejas. Los marcadores del texto sirven de guía para las inferencias. Por ejemplo en el párrafo citado arriba el “pero” indica que, al contrario de lo que buscaba, no sucedió lo esperado (derribar la casa).

Los textos expositivos y generalmente usados en la escuela para adquirir conocimientos, suelen requerir más inferencias, y como explica García Madruga (2006), éstas son de toda índole: conectivas, para acceder a una comprensión local, elaborativas para acceder a un entendimiento global y aún de superestructuras cuando pedimos a los alumnos plasmar en cuadros, o esquemas el contenido del texto.

La dificultad de estos textos no se centra únicamente en lo argumentado en el párrafo anterior, por definición estos textos son para que el alumno “aprenda”, por lo que suelen contener mucha información que tal vez el alumno no logre conectar con otra previa, así como el contenido, que, a diferencia del de las narraciones, se encuentra lejos, a veces, de lo sensible y toca temas más abstractos y conceptuales (García Madruga, 2006). Creo que es muy importante que los docentes tengamos en cuenta esto para dar un tratamiento diferente a un tipo de texto que a otro.

Hasta aquí hemos hablado fundamentalmente de las estrategias lectoras vinculadas estrechamente al texto y al lector, sin embargo vimos que hay otras dimensiones que también se entretajan a la

hora de construir la comprensión del texto: tienen que ver con el autor y el contexto. Atendiendo a esto Cassany (2006) propone, como parte de hacer una lectura crítica, que el lector obtenga o infiera datos del lugar, momento o circunstancias en que surge la obra; los discursos que le preceden, perfil de lector al que se dirigen y datos de la identidad del autor, no sólo sexo, edad, nivel cultural, ideología, etc.

Es necesario tener en cuenta todos estos aspectos que hacen de la comprensión un proceso complejo, no sólo para guiarlos en la construcción del significado de una lectura, sino para que se vayan haciendo cada vez más autónomos en su manejo y uso para convertirse en lectores competentes.

¿Cómo lograr todo esto? García Madruga plantea que los lectores aprenderán a leer, leyendo; con lo cual es necesario que comprendan a profundidad los textos. El autor establece que es posible ir mejorando las estrategias y conocimientos de los lectores pero fundamentalmente logrando que se comprometan y sean activos en su proceso de comprensión, recurran a la relectura y uso de las estrategias (García Madruga, 2006; Solé, 2007).

Por otra parte, Solé (2007) pone énfasis en un aspecto metacognitivo que se espera propiciar a través de la autoevaluación y control del proceso de lectura. El buen lector no sólo comprende sino que se da cuenta cuándo no lo hace y esto le permite buscar la solución al problema.

El proceso de enseñanza de estrategias es un proceso compartido entre maestro y alumnos, en el que ambos tienen que aportar y negociar sin que el maestro deje de asumir una parte importante que le toca, que es la de enseñar (mostrar) su proceso (Solé, 2006). Esto no es nada obvio, por momentos los docentes actúan como si por haber aprendido a decodificar, todos comprendemos lo que leemos sin necesidad de que se haga nada especial para ello.

Como forma de intervenir en el proceso de comprensión y aprendizaje a través de los textos, García Madruga señalará 3 procedimientos: el modelado, la instrucción directa y la enseñanza recíproca (García Madruga, 2006).

Carriedo (1996 citado por García Madruga, 2006) establece la relevancia que tiene la duración del entrenamiento a fin de que el lector ponga en práctica, en varias y diversas situaciones, una conducta lectora que es deseable se vuelva habitual. Igualmente, este autor da importancia a las características de los sujetos y el contexto en el que se da la intervención. No basta con que los alumnos tengan conocimientos y estrategias adecuadas si no las emplean.

La propuesta de I. Solé (2007, pp. 103) si bien se parece a las anteriores, porque plantea, en la etapa de desarrollo, que la maestra muestre lo que hace, que haya actividades compartidas maestro-alumno y que luego éste sea autónomo en el uso de estrategias, enfatiza que estos pasos no son necesariamente secuenciales y pueden ser abordados en otro orden. Propone que, luego de que el maestro haya sido el guía de la lectura en variadas oportunidades, vaya cediendo el papel a los alumnos.

Si retomamos la necesidad de aprender a hacer una lectura crítica, tal vez haya que estudiar la propuesta de Cassany (2006) que consiste en veintidós técnicas reunidas en tres grupos según refieran al mundo del autor, al género discursivo del texto y a las interpretaciones. Usaré un cuadro para enunciarlas.

El mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones
1. Identifica el propósito	9. Identifica el género y lo describe	17. Define sus propósitos
2. Descubre las conexiones	10. Enumera a los contrincantes	18. Analiza la sombra del lector
3. Retrata al autor	11. Hace un listado de voces	19. Establece acuerdos y desacuerdos con él
4. Describe su idiolecto	12. Analiza las voces incorporadas	20. Imagina que eres...
5. Rastrea la subjetividad	13. Lee los nombres propios	21. En resumen...
6. Detecta posicionamientos	14. Verifica la solidez y la fuerza	22. Medita tus reacciones.
7. Descubre lo oculto	15. Halla las palabras disfrazadas	
8. Dibuja el “mapa sociocultural”	16. Analiza la jerarquía informativa	

Cassany basa su propuesta en considerar que nadie escribe “para nada”. Siempre se busca algún beneficio: convencer, informar, ganar dinero, hacer reír, etc. Es por esto que él plantea útil adivinar el deseo, intenciones o motivaciones que hay detrás de cada discurso. Hacer esta averiguación implica desde detectar el uso que hace el autor de palabras que hagan referencias contextuales (del lugar y tiempo del autor), a descubrir su posición sobre determinados temas de interés para todos, e identificar lo que está oculto pero que es tácito o implícito en el discurso.

El segundo grupo de técnicas apela a la intertextualidad, la relación del texto con otros discursos. Dice que entenderemos mejor un texto si reparamos en quiénes son los contrincantes del autor por qué opinan en forma opuesta a él, si detectamos las voces que incorpora en su discurso y la tradición en que se inscribe (Cassany, 2006).

Finalmente asume que la interpretación es personal sin embargo es posible acercarse a la verdad confrontando las interpretaciones con la de los demás (Cassany, 2006). En este sentido se valora la lectura con otros.

Una última, pero no menos importante condición que se esboza al comienzo, tiene que ver con que la enseñanza debe conducir a hacer de los alumnos buenos lectores, que aprendan leyendo pero que a su vez *disfruten* al hacerlo (Solé, 2007).

Con este mapa trazado por expertos fue necesario planear el trabajo: tomar decisiones, invitar al cuerpo de maestros a conocerlos y comenzar a incorporarlos al trabajo de comprensión en la escuela.

C. Enseñar a leer, un reto para el equipo de maestros.

La complejidad de la lectura, lejos de desalentarnos, debe ser un desafío para que su enseñanza resulte atractiva y eficaz.

Es necesario llegar a puntos de encuentro entre los maestros. ¿Aceptamos la posición sociocultural que involucra al autor, al texto, al lector y al contexto? Como se decía al comienzo citando a Solé, esto tiene una primera implicación: la comprensión de la lectura deberá abarcar todos estos ámbitos.

¿Estamos de acuerdo con Cassany en que con la lectura estamos sometidos al poder del discurso del autor, lo que hace que debamos ejercitar una lectura crítica para convertirnos en seres de pensamiento autónomo? Esto traerá otras consecuencias, que no entran en contradicción con las anteriores sino que las complementan: los alumnos deben ser preparados también en este aspecto, deben poder distinguir el discurso literal del texto, hacer inferencias y poder dar su opinión o posición respecto al mismo. Tener dominio sobre la lectura implicará poder enfrentarse a una variedad de portadores de texto con habilidad para poder entenderlos y hacer uso de ellos de un modo crítico.

Una condición más: La lectura debe ser ante todo una actividad voluntaria y placentera, asunto que pone al maestro ante la necesidad de respetar y “creer” en esto para hacer sus propuestas. Entre los desafíos del maestro estará también el conseguir o guiar la búsqueda de los textos más adecuados, proponer situaciones de lectura muy variadas; lograr que haya siempre una finalidad para leer y que el material resulte retador pero adecuado en complejidad al lector.

Los docentes de la institución deben volver continuamente sobre la propuesta que hace la actual Reforma Integral de la Enseñanza Básica (2009) sobre el tema y también confrontarlo con el apartado de *Comunicación integral* que proponen las religiosas en el *Espíritu educador de las instituciones de América Latina y el Caribe* (1998). Reconocer sus puntos de coincidencia o clarificar aquellos en que no encuentren acuerdo; valorar y entrar en la búsqueda de los cambios necesarios para que los alumnos logren cada vez mayor autonomía en la lectura comprensiva.

El proyecto deberá ir buscando consenso entre los docentes en cuanto al concepto de lectura que sea su referente para ser coherentes en la forma de enseñanza, y en las estrategias a proponer para lograrlo, pero para ser fieles también, a un estilo de enseñanza de la institución y congregación a la que pertenece así como a la propuesta que hacen los programas de estudio de la Secretaría de Educación Básica.

Para lograr estos objetivos los maestros deben dialogar, compartir sus prácticas y confrontarlas con los aspectos teóricos estudiados, llegar a acuerdos y estrategias comunes entendiendo que los cambios, serán verdaderamente innovadores en la medida en que sean adoptados por más miembros del equipo. El trabajo en colaboración se vuelve esencial para hacer realidad nuevas propuestas.

2.3.- La Gestión del Conocimiento

Para que tenga arraigo y dé frutos, el cambio debe cobrar sentido para todas las partes involucradas. *Una innovación no puede ser asimilada, si su sentido no se comparte* (Fullan, 2002). El

cambio se dará en la medida que los profesores se apropien de las metas. *Y la apropiación no se da a través de técnicas sino de la interacción* (Sparks, 2003 citado por Gómez, 2009). *Cuanto menos colaborativamente se haya construido el cambio, menos se compartirá el sentido del mismo* (Gómez, 2009).

Impulsar un cambio tomando en cuenta a los destinatarios es muy diferente que aquel que pretende innovar sin considerarlos. Partir de la experiencia acumulada, del saber tácito y adquirido por el trabajo cotidiano es muy distinto que imponer acciones desde un lugar alejado de la práctica. La convicción de que el cambio en la forma de trabajar la comprensión de los textos en la primaria debía incluir a los docentes llevó a buscar un modelo de gestión que propiciara la colaboración.

La intención de atender el tema de la comprensión lectora de una forma “real”, donde se aproveche lo ya andado y se construyan estrategias útiles que incluyan y mejoren aspectos que algunos maestros ya han explorado, y que podrían enriquecerse y permanecer como patrimonio del conocimiento de la institución, hizo pensar que este trabajo podía ser abordado desde la gestión del conocimiento.

El enfrentar la problemática del proyecto desde la Gestión del Conocimiento como forma de trabajar, permite generar un conocimiento de logros superiores y duraderos cimentado en el compromiso de los actores, no impuesto; surgido del aprendizaje en comunidad. Por otra parte éste permite avanzar, ya que no se parte del mismo punto cada vez sino que se aprovecha el camino ya recorrido. Los avances se perfeccionan en tanto varias sean las personas que se involucran en él y revisan constantemente, validando así los avances (Nonaka, 1998).

Tal vez allí esté el futuro de un nuevo tipo de conocimiento, de nuevas estructuras educativas, de comunidades en continua búsqueda y perfeccionamiento que den una respuesta al cambio que la sociedad está necesitando y que las reformas y propuestas, hasta ahora no han conseguido instalar.

A continuación se presentan los conceptos centrales de cuatro modelos que hacen posible gestionar el conocimiento en las organizaciones y de las cuales es posible derivar que las organizaciones de aprendizaje, son, como dice Senge (2000, citado por Gómez, 2009) la única posibilidad de éxito para los planes de innovación. En ellas se generará compromiso, conciencia y aprendizajes a partir de las experiencias compartidas. *Las personas aprenden mejor de los compañeros que les llevan ventaja en el camino* (Fullan, 2006 citado por Gómez, 2009).

Instalar procesos de Gestión del Conocimiento en una institución educativa es una invitación a conducir procesos de aprendizaje generativo que aumenten la capacidad creativa de los miembros de la organización y expandan su posibilidad para propiciar la construcción del futuro (Senge 2005).

Un modelo de aprendizaje que describe cómo las organizaciones pueden aprender, capitalizar los logros y avanzar a partir de ellos es el de la Quinta Disciplina de Peter Senge (2005). En este trabajo aborda el concepto de “organizaciones inteligentes”, como aquellas instituciones que buscan

continuamente crecer a través de una constante actividad de expansión de su capacidad de aprender (CIDEDEC, 2000:25).

Senge (2005) habla de siete barreras que provocan una serie de efectos especialmente respecto al aprendizaje de las instituciones. Uno de ellos es la idea de que “yo soy mi puesto”, que deriva en una limitación de los compromisos de las personas y deja entrever que no se tiene una percepción de ejercer influencia en la empresa u organización en que se trabaja. Una segunda barrera es la que considera que los factores externos son los responsables de lo que ocurre. Otra forma de enunciar esto es: “*el enemigo está afuera*”, como si no tuviéramos responsabilidad sobre lo que está ocurriendo. Según Senge existe también cierta ilusión entre algunas personas de ser proactivos, de que anticipándose se resolverán los problemas, pero esto puede ser simplemente reactivo. Otra barrera la constituye el estar ceñido a hechos inmediatos y perder de vista los procesos graduales y a largo plazo, como es el caso del aprendizaje generativo. Con frecuencia nos adaptamos mal a las crecientes amenazas sin visualizar sutilezas y procesos lentos. A pesar de que es cierto que la experiencia enseña, las organizaciones muchas veces no pueden esperar a que esto ocurra porque entretanto se verá afectado todo el sistema, por eso Senge la incorpora como una barrera. La última de las barreras es el mito de los equipos de gestión que funcionan bien ante problemas urgentes y cotidianos pero que suelen estar cerrados al aprendizaje (CIDEDEC, 2000).

Si bien estas barreras no son nuevas, el modelo de Senge intenta enfrentarlas a través de “cinco disciplinas” que desarrollen en la persona aptitudes, actitudes y competencias (CIDEDEC, 2000). A su vez, *la práctica de cada disciplina supone un compromiso constante con el aprendizaje* (CIDEDEC, 2000, p.28).

Las personas estamos inmersas en sistemas, del cual vemos partes aisladas o perdemos las formas en que las mismas se conectan, por eso el modelo de Senge (2005) se basa en un marco sistémico que permite ver con más claridad cómo funciona y se interrelaciona el conjunto. Para esto el autor recurre a cinco disciplinas. La del *dominio personal*, que lleva a identificar continuamente la visión, el sentido y espíritu de superarse y aprender, de cada uno, que es esencia del ser humano y que hará posible la conexión entre el aprendizaje personal y el de la organización. La disciplina de *modelos mentales* se refiere a las imágenes del mundo, ideas y modelos desde los cuales, miramos, actuamos y juzgamos. El hacernos conscientes de esto y compartir estos modelos mentales, sacando a la luz las imágenes preconcebidas para tener diálogos abiertos que permitan influenciarse unos con otros es el ejercicio que Senge propone con esta disciplina. Esto hará posible el ejercicio que propone en la siguiente: la construcción desde las visiones personales de una *visión compartida*, de modo que se pase del acatamiento al compromiso. La cuarta disciplina de la que habla es la del *aprendizaje en equipo*, que lleva a un verdadero “pensar en conjunto” que implica romper con los supuestos e ingresar al aprendizaje en conjunto a través del diálogo y del debate. Finalmente una quinta disciplina, la del *pensamiento sistémico*, según Senge (2005) permite las interconexiones de las disciplinas anteriores haciendo posible una visión conjunta y no parcializada donde el “aprendizaje adaptativo” se combina con el “aprendizaje generativo” para dar lugar a una organización inteligente.

Para la gestión del conocimiento es indiscutible que el conocimiento está en las personas, pero esto no significa que el conocimiento sea individual. Las comunidades constituyen un foro para la creación de conocimiento, en éstas se comparte lo que se sabe, la experiencia recogida, se negocian nuevas visiones y modelos; y se va generando un modo novedoso de hacer las cosas. Éstas deben contar con la confianza suficiente de parte de la institución de tal forma que les permita gozar de cierta autonomía y capacidad de proponer cambios. Lo que hace posible el aprendizaje es la creación de comunidades como las que describe Wenger (1998) donde los miembros poseen *una empresa común, comparten un compromiso mutuo y tienen un repertorio compartido* conformado por las formas de hacer, gestos, símbolos y artefactos que reflejan una historia en común.

El aprendizaje, es decir,

la creación y transmisión del conocimiento, se produce a menudo en las organizaciones en el seno de grupos sociales denominados comunidades de práctica. Esas comunidades se configuran en torno a una tarea determinada que los integrantes del grupo deben llevar a cabo. Dentro de una comunidad, la tarea y el aprendizaje se realizan simultáneamente, de manera que no se pueden separar uno del otro (Wenger, 1996 : 61).

También para el modelo de Nonaka (1994) el aprendizaje surge en las comunidades en torno a una tarea, de tal forma que se da de manera simultánea la tarea – aprendizaje. Nonaka añade el adjetivo “evolutiva” para calificar a la comunidad de práctica con la intención de indicar que es un equipo autoorganizado, que genera confianza, conceptualiza, sabe construir y resolver problemas desde la experiencia cognitiva y el caos creativo (Nonaka, 1994).

El proceso de creación de conocimiento, según este autor, se realiza en una doble dimensión: la epistemológica – ámbito del conocimiento tácito y conocimiento explícito– y en la dimensión ontológica –conocimiento individual, grupal, organizacional. Ambas dimensiones se relacionan de tal forma entre sí que, finalmente la creación del conocimiento se produce (CIDEC, 2000).

Nonaka desarrolla un Modelo en el que la creación del conocimiento es posible a través del diálogo continuo entre el conocimiento tácito y explícito. El conocimiento tácito es aquel que se mueve en esquemas mentales y paradigmas, deriva del saber hacer y es difícil de verbalizar, a diferencia del explícito que es susceptible de ser transmitido, y formalizado en algún tipo de código o lenguaje.

La interacción entre ambos tipos de conocimiento genera cuatro patrones que actúan como una espiral ascendente de creación del conocimiento organizacional: la *socialización*, que implica la transmisión a través de las experiencias compartidas, la *externalización* que consiste en hacer explícito ese conocimiento. A través del diálogo se produce el intercambio de este conocimiento en un proceso que Nonaka (1987) llama *combinación*. Finalmente el nuevo conocimiento se *internaliza* convirtiéndose nuevamente en tácito. Esta espiral de creación del conocimiento, según Nonaka (1994) se da de un modo continuo y ascendente

Lo que se logre en forma conjunta será de orden superior que el resultado de un trabajo de estudio, personal y aislado. Seguramente aparecerán dificultades en el trayecto, pero la fortaleza de una comunidad que se mira críticamente a sí misma y retoma su interés en la producción de

conocimiento convertirá en un aprendizaje significativo y útil lo logrado, para seguir dando pasos adelante (Nonaka, 1994).

Firestone y McElroy (2000, citado en Ortiz y Ruiz, 2009) hablan del Ciclo de Vida del Conocimiento para referirse a dos procesos relacionados: la *producción* y la *integración* del conocimiento. Por el primero, el conocimiento se crea, se produce en forma personal y grupal movido por intereses y motivaciones comunes; éste se enriquece con informaciones que vienen de fuera lo que hace surgir nuevas ideas. Finalmente se formulan nuevas declaraciones de conocimiento que se someten a criterios organizacionales para ser validadas. El segundo proceso, que llaman de *integración* consiste en transmitir o difundir el conocimiento procesado a los integrantes de la institución de modo que pasen a formar parte del conocimiento organizacional de tal forma que este conocimiento sea puesto en práctica, nuevamente validado y surjan nuevos problemas, comunidades y conocimientos que inicien un nuevo ciclo (Firestone y McElroy, 2000, citado en Ortiz y Ruiz, 2009).

El aprendizaje debe ser comunicado y sometido a revisión y validación constante y debe estar “vivo” en la institución (Firestone McElroy, 2000, citado en Ortiz y Ruiz, 2009), asegurando que sus formas de difusión y acceso sean las adecuadas al proyecto y a la organización.

3.- Plan de trabajo

Reflexiones y observaciones hechas sobre la práctica cotidiana de alumnos y maestros en la sección de primaria, mostraron la necesidad de replantear el trabajo en el ámbito de la lectura para propiciar la motivación, comprensión, así como el uso de la misma en forma más creativa y extensiva, apuntando a implementar nuevas propuestas que reconocieran e incorporaran los esfuerzos realizados con éxito y enriquecieran las estrategias contenidas en los programas de la SEP.

El propósito de atender y mejorar el proceso de comprensión y la motivación para que ésta fuera significativa, en congruencia con los modelos que hacen posible que las organizaciones aprendan, partió de la *identificación de estrategias de comprensión que los maestros ya conocían y/o utilizaban, para, desde allí realizar la búsqueda de nuevas estrategias. El conocimiento generado fue integrado a través de planear su uso y aplicación en lecturas que se utilizaran en el aula, y finalmente se buscó generar mecanismos para que lo aprendido permaneciera, fuera útil y estuviera disponible en la Institución.*

Se planeó atender este reto desde los aportes de diferentes modelos de Gestión del Conocimiento, donde se aprovechara lo andado y se construyeran estrategias útiles que incluyeran y mejoraran aspectos que algunos maestros ya han explorado, buscando que este conocimiento permaneciera como capital de la institución.

A continuación se describen las diferentes fases del plan de trabajo que fueron propuestas para conducir este tipo de gestión, las acciones diseñadas al interior de cada una y el tiempo requerido para su realización.

3.1.- Construcción de la comunidad

Para hacer gestión del conocimiento es necesario comenzar organizándose en comunidades de práctica, en las que se comparta lo que se sabe y la experiencia recogida, se negocien nuevas visiones y modelos; y se genere un modo novedoso de hacer las cosas. Estas comunidades deben contar con la confianza suficiente de parte de la Institución de tal forma que les permita gozar de cierta autonomía y capacidad de proponer cambios.

Wenger (1998) se refiere a estas comunidades como conjunto de individuos que aprenden y crean conocimiento a través de la negociación del significado, por medio de los tres niveles de relación: el compromiso mutuo, la empresa en conjunto y los recursos compartidos. En estas comunidades se resuelven problemas o se atienden necesidades derivadas de la práctica y se propicia la innovación necesaria para la permanencia de la organización.

Aprender es parte de la práctica cotidiana y se da a través de la participación en comunidades. Debemos asegurar, dice Wenger (1998), que las organizaciones sean contextos dentro de los cuales puedan prosperar las comunidades que desarrollaron esa práctica.

En muchas ocasiones se saldrá al encuentro de problemáticas que exijan solución y sirvan de excusa para comenzar la labor de mejora. Lo que se logre en forma conjunta será de orden superior que el resultado de un trabajo de estudio, personal y aislado. El conocimiento se transforma, se moldea.

Para formar una comunidad de práctica es necesario conformar un equipo, vinculado e interesado en enfrentar una situación desafiante para la organización. Es deseable que este equipo sea autogestivo y no responda a un trabajo encargado por la dirección de la institución sino más bien que asuma las problemáticas como propias; en este sentido es deseable que los miembros tengan cierto nivel de compromiso con su trabajo y con la institución. Incluso es bueno que los vínculos entre sus integrantes trasciendan los límites de la institución. Cada integrante llega al grupo con sus principios y modos de hacer las cosas en la organización (conocimiento tácito), que pueden aprovecharse en una “comunidad de práctica” que tiene una vida que trasciende los trabajos de la organización. En toda comunidad es necesario generar mecanismos que provoquen confianza en el equipo, donde sus miembros puedan expresarse sin estar frente a directivos que los juzguen. Observar las prácticas de los otros para descubrir cómo se da la problemática o se resuelve la situación en lo cotidiano suele ser una actividad de inicio adecuada para comenzar el trabajo en comunidad.

En el caso del trabajo en la institución en que se llevó a cabo el proyecto, la necesidad o situación que resultó detonante para conformar la comunidad de práctica, fue la que derivaba de los resultados académicos del alumnado. Era necesario observar la realidad e iniciar la búsqueda y aprendizaje juntos de nuevas estrategias de trabajo que provocaran un cambio.

Según Firestone y Mc Elroy (2003) las comunidades de práctica son las estructuras más importantes dentro de las organizaciones donde el pensamiento sea relevante; son el medio donde debe instalarse la colaboración. Se trata de grupos de individuos relacionándose con otros, basados en intereses comunes.

Con estos desafíos se diseñó el plan de conformación de la comunidad de práctica. Para la toma de decisión de constituirse en comunidad de práctica se decidió seguir los siguientes pasos:

- Sondar con uno o dos miembros del consejo, de un modo informal, la posibilidad de constituirse en comunidad de práctica.
- Plantear la propuesta ante la dirección de la sección.
- Informar sobre el hacer y alcance de las comunidades de práctica e invitar formalmente al consejo de la sección a formar una.
- Proponer que una parte del tiempo que se dedica a la reunión de consejo sea el espacio semanal de reunión de la comunidad. Esto solucionaría el tema de espacio de reunión y la dificultad de encontrar tiempos extra para reunirse.
- Iniciar un proceso de búsqueda de una visión compartida así como de superación de barreras, si esto fuera necesario.
- Realizar observaciones y reflexiones sobre la realidad de la primaria que llevarán al planteo de un proyecto de trabajo nuevo.

Este proceso de construcción de la comunidad llevó aproximadamente cinco meses y medio incluyendo el período durante el cual se hizo el mapeo.

3.2. Diagnóstico de los recursos intangibles de la institución

El diagnóstico de los recursos intangibles es la forma de iniciar un proyecto de gestión ya que permitirá determinar fortalezas y debilidades de la institución y en base a ello proyectar lo que se necesita de acuerdo a la visión de lo que se quiere lograr. El mapeo es uno de los procedimientos usado para esto.

Para Huijsen et al (2004) el mapeo de conocimiento trata de hacer visible el conocimiento dentro de una organización y de permitir una mirada a sus cualidades y aplicaciones. Se trata de una herramienta de la gestión del conocimiento que, según señala Van den Berg y Popescu (2005), permite visualizar el conocimiento y sus relaciones (Vail, 1999). Hacer un mapeo permite establecer qué conocimiento posee la institución, quién trabajó sobre él, cuándo, con qué resultados, y quién o quiénes lo tienen ahora.

El conocimiento suele estar disperso en la organización, distribuido entre las personas y los documentos que se han producido a través de la historia de la misma. Por esa razón, como dicen Driessen, Huijsen y Grootveld (2007), se hace difícil tener una imagen clara y completa de los recursos de la institución, que, a su vez, impiden optimizar su uso. El mapeo del conocimiento permite dar solución a este problema y se convierte en una herramienta para recuperarlo y planificar estrategias de desarrollo del mismo (Toledano, 2009).

Como dice Grey (1999) una organización debe hacer el mapa de conocimiento que posee porque esto traerá algunos beneficios a la gestión: se ahorrará tiempo y esfuerzo aprovechando lo ya construido y evitando la re-inención, permitirá detectar focos de experiencia y aprovecharlos para lograr un mayor intercambio, posibilitará descubrir grupos en que estén gestándose procesos de aprendizaje y disminuirá la carga de trabajo al permitir que los miembros encuentren el conocimiento que necesitan con más rapidez.

Actualmente el conocimiento, la capacidad de crearlo y utilizarlo, constituyen la principal fuente de ventaja competitiva de las organizaciones (CIDEA, 2000:49). Esta concepción de reconocer el conocimiento como una ventaja, provoca un cambio en la forma de concebir la gestión de las organizaciones. Muchos autores consideran a éstos “activos intangibles” o capital intelectual de una empresa, y a pesar de que no hay acuerdos entre los autores respecto a este término, muchas instituciones están buscando la forma de expresar el valor de estos activos dado que reconocen la repercusión que éstos tienen en lo económico (CIDEA, 2000:49).

Eduardo Bueno Campos (1999), establece tres elementos fundamentales que integran el capital de una organización: El humano, o valor creado por las personas; el capital estructural, llamado por muchos “organizacional”, o valor del conocimiento creado en la organización y que se materializa en

sus sistemas y desarrollos tecnológicos, y el capital relacional, o valor del conocimiento creado por la empresa en relación con su entorno, con sus agentes fronteras (CIDEDEC, 2000:51). De ahí que, por lo general, la búsqueda de información y conocimiento, se realiza en tres clases de fuentes: los empleados, documentos de varios tipos, y sistemas de información (Toledano, 2009). Generalmente se recurre a los empleados más cercanos al tema, sin embargo muchas personas pueden tener información relevante. Respecto a los documentos suelen ser abundantes, sin embargo pocas veces están organizados, lo que impide su búsqueda. Los sistemas de información suelen ser, también, numerosos y de variado manejo (Toledano, 2009).

Para realizar el mapeo, la institución debe valerse de métodos de recolección de información variados como los que enumera Toledano (2009): encuestas, entrevistas y grupos de enfoque; observación del trabajo en ambientes naturales, obtención de documentación y registros relativos al tema, por ejemplo: de uso de redes de cómputo; acceso a bases de datos; políticas y normas organizacionales; etc. Examinar las actividades de comunicación formal e informal, tales como juntas y otras reuniones, analizar las redes sociales (ARS), metodología que consiste en el mapeo y medición de relaciones y flujos entre personas, grupos, organizaciones, computadoras u otras entidades procesadoras de información y conocimiento, es otro método útil y que puede hacerse de una forma práctica a través del mecanismo denominado “bola de nieve” que consiste en comenzar con alguna(s) persona(s) o nodo(s) y a partir de ellos ir avanzando según la trama de sus relaciones con otros. Un riesgo que se corre con este método es que pueden quedar fuera aquellos individuos que tienen pocas relaciones. También puede ser difícil saber en dónde empezar a “rodar la bola” (Toledano, 2009:5). Una técnica de análisis de datos que sondea la forma en que se establecen los vínculos sociales dentro de un grupo, así como los beneficios y las repercusiones que esta interacción tiene en cada uno de los miembros de manera individual es el sociograma, (Álvarez, 2009). Finalmente el moverse a través de diversos niveles: individuos, equipos, secciones y organización (Toledano, 2009) permitirá un mapeo más completo y certero de la realidad de la organización.

1. Realizar observaciones a los grupos del período octubre 2010-febrero 2011.
2. Aplicar una encuesta a los maestros.
3. Realizar una entrevista en aquellos casos en que se considerara necesario.
4. Revisar las planeaciones de las maestras durante un bimestre para ver qué tanto enuncian el tema.
5. Detectar a todas aquellas personas de la institución que estuvieron relacionadas al tema de la comprensión en la primaria en los últimos años.
6. Iniciar una búsqueda de artefactos de conocimiento, ya sea documentos, programas y planeaciones, preguntando a las personas vinculadas al tema. De este modo se seguirá el método de “bola de nieve” explicado anteriormente.
7. Aplicar un sociograma para detectar la integración del grupo de maestros, sus relaciones, establecer quiénes son líderes, si fuera el caso, así como la detección de personas o subgrupos aislados.

8. Analizar los resultados de los alumnos, en pruebas externas estandarizadas como las de Enlace.
9. Recuperar la historia de la posible producción de conocimiento entre los maestros.
10. Describir al grupo de docentes que integran la sección de primaria indicando promedio de edad, tiempo de trabajo en la docencia, en el colegio y experiencia en el grado.

Se estableció así un plan de mapeo que recuperaría información de acuerdo a una serie de preguntas guía para cada paso como se detalla a continuación:

Fechas previstas	Método o estrategia de mapeo	Preguntas guía
Las del período oct.2010-feb.. 2011	1. Observaciones a clases en que esté implicada la comprensión de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Aprovecha el maestro todas las circunstancias de clase para asegurar la comprensión lectora de sus alumnos? • ¿Qué mecanismos o estrategias emplea para que sus alumnos lean y comprendan? • ¿Qué hace el maestro cuando sus alumnos se enfrentan a palabras que no conocen?
Fines de febrero 2011	2. Encuesta a maestros: Preguntas dirigidas a los docentes en un cuestionario, con el fin de valorar tiempos que dedican a la comprensión de la lectura, qué estrategias aplican, con qué frecuencia.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo diriges (acciones y estrategias) a tus alumnos para que entiendan lo que les pide un problema? • ¿Qué estrategias (pedagógicas, conductuales) utilizas para que tus alumnos comprendan una lección de ciencias, historia o geografía? • De acuerdo a tu estimación qué % de tu grupo presenta un nivel de comprensión lectora... <ul style="list-style-type: none"> - Muy bueno _____ - Adecuado al grado _____ - Insuficiente _____ • ¿Cada cuánto o cuántas veces al bimestre (como tarea o dentro de clase) propones una lectura de comprensión intencionada es decir, con objetivos específicos sobre el trabajo de un procedimiento para la comprensión lectora? • ¿Cómo la trabajas? Menciona los pasos que sigues para llevarla a cabo, y las diferentes formas que utilizas. • ¿Has intencionado alguna estrategia de comprensión con tus alumnos en estos últimos meses? _____ ¿Cuál o cuáles? Explícala(as) ampliamente • Cuando trabajas en forma oral una lectura, ¿cómo guías el proceso de comprensión de tus alumnos? Explica con detalle, puedes redactar las frases que utilizas. • Cuando hay vocabulario que los alumnos no conocen en una lectura, ¿qué les propones? Cómo lo trabajas, indica las diferentes formas. • ¿Qué crees que necesitarías para mejorar el trabajo de comprensión lectora en tu salón? Piensa en necesidades que pudieran estar relacionadas con los apoyos institucionales, apoyos específicos de alguna persona, materiales, tiempos, asesorías sobre estrategias, etc.

Febrero-mayo 2011	3. Entrevista realizada a algunos maestros, cuando se creyó necesario aclarar o ampliar la información de la encuesta.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Te interesaría hacer una revisión de las estrategias para ver si alguna no la estás intencionando lo suficiente? • Aquí dices...(refiriéndome a lo que puso en su encuesta), ¿te gustaría compartirlo con tus compañero/as? • ¿Con qué criterio seleccionas los textos que empleas? • ¿Por qué crees que les cuesta tanto la comprensión a los alumnos de tu grupo? • ¿Recuerdas algo de los talleres sobre lectura que han tomado que te haya marcado y cambiado tu forma de trabajo? ¿Qué?
Febrero-abril 2011	4. Revisar planeaciones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué frecuencia se planea una lectura de comprensión? • ¿Se especifican las estrategias a trabajar? • ¿La comprensión está planeada para ser trabajada oralmente o en forma escrita?
Febrero-mayo 2011	5. Detectar a todas aquellas personas, de la institución que estuvieron relacionadas al tema de la comprensión en la primaria. Entrevista a las maestras de más antigüedad en la sección con el fin de sondear qué materiales se han usado y quién ha liderado el tema de comprensión lectora en la primaria. A partir de allí seguir la pista.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han realizado trabajos intencionados sobre lectura de comprensión y estrategias lectoras? • ¿Quién ha liderado el tema? • ¿Qué materiales recuerdas se hayan usado? • ¿Tienes ese material? • ¿Quién puede haberlo guardado? ¿Dónde? ¿Qué cursos y/o talleres se han dado respecto a lectura de comprensión? • ¿Cuál es el más antiguo que recordamos? ¿Quiénes de los maestros que hoy están en la Institución lo tomaron? • ¿Hay material escrito de tales talleres o cursos? ¿Dónde está? • ¿Quiénes participaron de la dirección del taller/ elaboración del material/ ...?
Febrero-mayo 2011	6. Ubicar materiales, documentos u otros trabajos relacionados a la comprensión lectora. Se planea comenzar por los archivos de la oficina de la coordinación académica.	<ul style="list-style-type: none"> • Específicamente sobre estrategias de aprendizaje, ¿hay algún material? • Los libros que usan los alumnos, ¿qué estrategias proponen para cada grado?
Fines de febrero 2011	7. Sociograma: Preguntas dirigidas a conocer cómo se relacionan los docentes.	<p style="text-align: center;">Preguntas sociograma</p> <p>Nombre _____</p> <p>Te agradezco contestes con sinceridad.</p> <p>Estas preguntas nos permitirán organizar equipos de trabajo o encargar actividades buscando sean de mayor provecho para todos.</p> <p>1. Si tuvieras que apoyarte en una compañera de trabajo para elaborar un proyecto que mejorara la comprensión lectora, ¿con quién te gustaría trabajar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ <p>2. Si tuvieras que formar equipo con alguna compañera para presentar a los demás un tema de matemáticas, ¿con quién te gustaría hacerlo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____

		3. ¿Con cuál de tus compañeras tienes la mayor confianza y amistad en este momento en la Primaria? • _____
Durante el semestre enero-mayo 2011	8. Revisar en el examen de Enlace.	Resultados en función de las estrategias que evalúa dicha prueba.
Mayo 2011	9. Identificar entre los materiales, aquellos que hubieran sido producidos por los docentes.	

3.3. Combinación: intercambio de conocimiento explícito

Las capacidades con las que la institución cuenta en cada momento, hacen posible crear constantemente nuevo conocimiento; es así que, *la creación de conocimiento se concibe como un proceso inacabable que se actualiza constantemente* (CIDEDEC, 2000, p.12). Si se considera a la organización como un sistema de valores, creencias y compromisos (CIDEDEC, 2000, p.12) será muy importante recuperar el conocimiento tácito existente en ella, que también puede cambiar, desde una perspectiva interna al rescatar su potencial y creatividad a través de la interacción de sus miembros; y, desde una perspectiva externa, por la interacción de la institución con su entorno al incorporar el conocimiento de fuera que le sea útil.

En el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995), la combinación es la fase del ciclo de conversión del conocimiento que implica pasar de cierto conocimiento explícito a otro que, estando disponible se puede categorizar, adherir, clasificar, combinándolo. También se le denomina asociación y se constituye en un proceso de sistematización del conocimiento explícito, supone *la transformación de conocimiento explícito en formas más complejas de este mismo tipo de conocimiento* (CIDEDEC, 2000, p.36).

Firestone y McElroy (2001, citado en Ortiz y Ruiz, 2009) ubican esta fase en la etapa de producción dentro de lo que denominan Ciclo de Vida del Conocimiento. Incluye dentro de ésta los subprocesos de Adquisición de información, formulación de Declaraciones de Conocimiento y Validación de Conocimiento.

La *Adquisición* puede hacer uso de métodos interpersonales, electrónicos, y de ambos combinados. Es importante que la información recopilada sea amplia y relevante (Firestone y McElroy, 2001, citado en Ortiz y Ruiz, 2009). La Adquisición refiere tanto a la búsqueda del conocimiento dentro de la organización como al conocimiento externo relevante y necesario para atender la problemática detectada.

La *Formulación de Afirmaciones y de Declaraciones de Conocimiento* pone de relieve la postura de la organización frente a un tema, ponen en una interrelación constante al conocimiento subjetivo y el objetivo (Firestone, 2001, citado en Ortiz y Ruiz, 2009).

Sintetizando diríamos que en el proceso de combinación se identifica la suficiencia interna de la institución, coteja y combina con el conocimiento externo y diseña un mecanismo de aprendizaje o arquetipo.

El proyecto tuvo como punto de partida la recuperación del conocimiento que tenían los miembros de la primaria de la institución, para combinarlo con la información teórica y metodológica sobre el tema obtenido en autores que complementaron el conocimiento, descubriendo, en este proceso, una forma de aprender.

En el plan de trabajo se propuso seguir cuatro pasos:

1. Sistematizar los aprendizajes individuales de la organización surgidos a partir del mapeo.
2. Confrontar con el propósito.
3. Identificar el conocimiento externo que sea útil y se requiera adquirir, a fin de combinarlo con el existente.
4. Diseñar un plan de intervención con un plazo programado que integre las actividades, espacios y tiempos necesarios para gestionar el aprendizaje de los docentes (arquetipo).

El plan de intervención diseñado como producto de la combinación tuvo como propósito ***la búsqueda y creación de espacios propicios por parte de la comunidad de práctica para la identificación de estrategias de comprensión que los maestros de la institución ya conocen y/o utilizan, del descubrimiento de nuevas estrategias, de planear su uso y aplicarlas en lecturas que se realicen en el aula, así como de generar mecanismos para que lo aprendido permanezca, sea útil y esté disponible en la Institución***

- Una fase de comunicación entre los docentes, para compartir algunas experiencias y enriquecerlas en el contacto con propuestas nuevas, previsto para agosto de 2011, antes del inicio de clases. En ella se retomaron las metas del ciclo anterior, especialmente las relativas a la comprensión lectora.
- Sesiones de grado para la planeación de clases en las que se intencionaron estrategias de comprensión lectora adaptadas al Programa de Educación Primaria de la SEP que luego se llevarían al aula y se evaluarían repitiendo esto en fases cíclicas que constaran de:
 - ✓ Una sesión de grado de discusión e intercambio de puntos de vista y estrategias, y planeación de una clase de comprensión lectora que parta de los conocimientos que cada uno tiene.
 - ✓ La puesta en práctica de dicha clase que idealmente sería presenciada por 2 observadores externos: un integrante del consejo de sección (comunidad de práctica) y el otro maestro de grado.
 - ✓ Una sesión de grado posterior a dicha clase en la que el maestro aportara su autoevaluación y los observadores, coevaluación. Como resultado de esta reflexión se realizarían modificaciones en las planeaciones que se guardarían en archivo electrónico a fin de ser reutilizadas en el siguiente ciclo escolar.

- Tres reuniones generales durante el ciclo 2011-2012 a fin de:
 - ✓ Poner en común las estrategias empleadas por cada grado.
 - ✓ Compartir descubrimientos y dificultades encontradas.
 - ✓ Analizar resultados de la prueba Enlace por ítems y estrategias de lectura que permitan enfrentar las carencias encontradas.
 - ✓ Leer y comentar autores que trabajen el tema de las estrategias lectoras.
 - ✓ Evaluar y sistematizar los aprendizajes obtenidos.
- Parte de la organización del plan incluía gestiones y organizaciones estructurales por parte de la comunidad de práctica:
 - ✓ Gestión ante la supervisión para contar con las cuatro jornadas de trabajo de todos los docentes juntos.
 - ✓ Adecuación de los horarios de clases especiales de los alumnos con el fin de extender las sesiones por grado que eran de 45 min a 90 minutos.
 - ✓ Elección de un lugar que asegurara comodidad y concentración para el trabajo

Esta etapa se planeó para ser llevada a cabo entre agosto y diciembre del año 2011. Más adelante se explicará que fue necesario extender este tiempo.

3.4. Interiorización: del conocimiento explícito al tácito

El proceso de uso o interiorización del conocimiento, según lo nombra Nonaka (1995), consiste en la conversión del conocimiento explícito a conocimiento tácito. *El aprendizaje experimental o “aprender practicando y ejercitándose” son las prácticas que permiten que este modo de conversión se lleve a cabo* (CIDEC, 2000, p.37). De esta forma el conocimiento se consolida y se vuelve operacional. El esfuerzo de narrar lo que se hace y dejarlo registrado ayuda a mantener memoria del mismo.

Firestone y McElroy (2001, citado en Ortiz y Ruiz, 2009) llaman a esta fase “integración del conocimiento”, y consiste en poner en acción el nuevo conocimiento y retirar el antiguo. *Incluye la transmisión, enseñanza y el compartir conocimientos y puede contener, además, la transmisión e integración de la información* (Pág. 13). Para esto es necesario, según los autores:

- Difundir las afirmaciones de conocimiento. Implica divulgar o transmitir en una dirección o sentido las afirmaciones.
- Enseñar es el medio más usual de integración del conocimiento, implica: motivar para entender y querer recibir información, datos y conocimientos a ser incorporados en el trabajo.
- Compartir conocimiento es hacer que el conocimiento esté al alcance de los miembros y grupos de la institución, ya por comunicaciones verbales, ya por artefactos de conocimiento.
- Una vez que el conocimiento pasa a formar parte de la institución, será necesario definir qué y cómo se almacenará, organizará y accederá a la información.

En esta parte del proceso del Ciclo de Vida del Conocimiento:

- ✓ Las afirmaciones del conocimiento son difundidas
- ✓ Las afirmaciones del conocimiento validadas, adoptadas e integradas se transforman en conocimientos de la organización y se colocan en artefactos.
- ✓ Las afirmaciones de conocimientos se someten a un proceso de validación por el que podrán serlo, no serlo o resultar invalidadas.

(Firestone y McElroy 2001, citado en Ortiz y Ruiz, 2009)

La práctica de los conocimientos se retroalimenta constantemente a través de la experiencia. El plan de trabajo de la fase de combinación del proyecto de *Estrategias lectoras* contiene en su diseño actividades que colocan el “uso” del conocimiento; esta fase refiere a las acciones planeadas para acompañar a los docentes desde la comunidad de práctica.

La intervención diseñada para gestionar el aprendizaje en la organización parte del supuesto de que el trabajo de gestión del aprendizaje debe ser muy significativo para los docentes de la primaria de la institución, por esto se los invitó a que, en forma colaborativa, construyeran y buscaran las estrategias más adecuadas para que sus alumnos alcanzaran una mejor comprensión de los textos que leen.

Las actividades diseñadas para facilitar la interiorización estuvieron orientadas a buscar que los maestros construyeran su propio conocimiento a partir de que, revaloraran, corrigieran o conocieran nuevas estrategias para la lectura y pudieran argumentar qué lograban con ellas

Se intentaron construir modelos identificando la importancia que esto supone, se presentaron varias estrategias en forma escrita, lo más esquemáticamente posible. Se buscaron similitudes y diferencias entre las estrategias de lectura a usar. La práctica en el aula fue la hora de “dar forma” al aprendizaje. En la sesión de grado posterior se identificaron aciertos y errores y posibles correcciones de los mismos, para ir interiorizando y volviendo a la práctica, buscando entrar en un proceso de apropiación de las estrategias a medida que se volvían a usar.

Dadas las características de los sujetos de aprendizaje y la necesidad de adaptarse a la forma de trabajo de la Institución, el modelo que se ha adoptado es de aprendizaje cooperativo, optando por la estrategia, con modificaciones, de “investigación en grupo” propuesto por Sharan y colaboradores (citado por Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1999).

La cooperación implica un trabajo juntos para negociar significados y compartir metas (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1999; Eggen, P. & Kauchak D.,2001). Esta forma de trabajar genera en los docentes menos soledad frente a las dificultades, mayor comprensión de su trabajo a largo plazo (el maestro del grado siguiente le refleja los problemas a que se enfrenta), más apertura y mejores relaciones sociales. Esto permite que se planteen metas grupales y desafíos conjuntos que abarcan a la sección entera. Esto no exime de la responsabilidad que asume cada uno en forma personal (Eggen, P. & Kauchak D.,2001).

Durante esta fase de uso se generaron los siguientes pasos para la gestión del aprendizaje:

1. Informar a la comunidad de aprendizaje de la metodología a seguir y pedir sugerencias para el trabajo del semestre.
2. Fomentar la participación de los maestros mediante la búsqueda conjunta de acciones realizadas que facilitaron el aprendizaje y aquellas que no.
3. Emplear estrategias que permitan la adquisición de conocimiento tanto declarativo como procesal.
4. Proponer espacios de la sesión de primaria en su conjunto para compartir conocimientos adquiridos por grado.
5. Observar, valorar y validar en forma continua, desde la comunidad de práctica, los logros.
6. Rediseñar estrategias en caso de ser necesario.
7. Promover planeaciones en forma colaborativa en las sesiones de grado con intercambio de conocimientos y en la que se integre la visión institucional.
8. Llevar a la práctica las clases programadas con las estrategias previstas, con observaciones de pares y/o de la coordinación académica.
9. Discutir los resultados de dichas prácticas partiendo de autoevaluaciones y coevaluaciones.
10. Generar declaraciones que permitan una versión mejorada de dicha práctica en las sesiones de grado.

3.5 Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido

No habrá conocimiento en la organización si éste no permanece vivo en la misma, se puede acceder a él con facilidad para utilizarlo y mejorarlo. A su vez ésta será la única forma de que el conocimiento se amplíe y avance, ya que de esa forma existirá una base común de la cual todos partimos.

El conocimiento de la organización no es la simple suma de conocimientos individuales, pero es a partir de los conocimientos y prácticas de cada miembro de la institución que se genera algo nuevo. Para el logro del conocimiento de la institución se vuelven especialmente importantes los mecanismos de difusión. Éstos dependerán, a su vez, del tipo de conocimiento a compartir.

Difusión es la *trasmisión de conocimiento a los diversos miembros de la comunidad a la que se aplica el modelo* (Canals, 2003). Para que ésta se dé, son necesarios, según el modelo de Boisot (citado por Canals, 2003) cierta codificación del conocimiento y determinada generalización o abstracción, de tal manera que no dependa del contacto directo y continuo para difundirse, aunque esto mismo lo vuelve más fácil de comunicar al punto de que pueda trascender y salir con facilidad al exterior de la institución.

Cuando Canals habla de “gestión del conocimiento” destaca el papel de tres factores que, según él son piezas clave en el diseño de un proyecto de gestión: las personas, la tecnología y el contexto. A la hora en que se piensa en la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido, estos tres factores siguen siendo de vital importancia: la relación entre las personas facilita o entorpece la difusión de los avances. El capital social constituye una riqueza de la institución que puede producir conocimiento. De gran importancia, también, resulta el uso de las nuevas tecnologías que ponen al alcance de la institución y sus miembros, medios más prácticos y veloces para acceder a la información permitiendo su almacenamiento, fácil recuperación, uso y modificación, si fuera el caso. El último elemento que nombra Canals (2003) es el contexto, que estaría constituido por el entorno físico, social y el conjunto de circunstancias y recursos que propician, entorpecen o determinan formas de difusión, almacenamiento y recuperación de lo aprendido.

La organización crece en la medida que las personas mejoran y aumentan su conocimiento y van alineando sus objetivos personales a los de la institución, o inciden en modificar los de ésta. Juegan un papel clave, los datos que van quedando a disposición de la institución y de sus miembros en particular. Éstos deben ser accesibles, permanecer al alcance de un modo práctico, pero que, a la vez conserve la riqueza de los procesos, de modo que no se conviertan en recetas vacías que se apliquen sin ser adaptadas, cuestionadas y llevadas a la realidad de forma acrítica, en cualquier momento o circunstancia.

En lo que respecta al proyecto de Comprensión Lectora en la institución, se ha considerado que éste requiere de un sistema de almacenaje, difusión y acceso a las estrategias trabajadas que reúna ciertas características compatibles con quienes harán uso directo de este conocimiento: los maestros. Es así que el sistema de difusión, almacenaje y acceso planteado debe ser muy práctico: de fácil acceso; de lectura rápida, breve y con términos sencillos y; con los ejemplos necesarios. Resulta conveniente que se presente en más de un formato ya que algunos docentes prefieren los medios digitales y otros los documentos escritos, por lo cual se evita tener un solo medio: digital o físico.

La posibilidad de enriquecer en forma constante la producción del conocimiento es otro requisito que se considera indispensable, aunque los documentos físicos son menos propicios para esto y se deberán ser sustituidos o reimpresos cada vez que se actualice o renueve la información.

Finalmente, otra característica deseable en esta fase de difusión, almacenamientos y acceso al conocimiento construido es que los medios y productos sean elaborados, en la medida de lo posible, con la participación de los propios maestros.

En el Plan de trabajo del proyecto se ha considerado pertinente almacenar las estrategias y sugerencias compartidas después de haberlas llevado a la práctica. Se han seleccionado para ello dos medios: una presentación en power point o prezzi, de forma esquemática y un manual con la información del power point fundamentada, ambos instrumentos elaborados por las comunidades de aprendizaje en colaboración con la coordinadora académica durante la última capacitación del ciclo escolar.

También se ha planeado cómo se almacenarán y se tendrá acceso a las clases planeadas, implementadas y retroalimentadas, producto de la gestión del aprendizaje. Éstas serán organizadas por grado en una revista digital compilada desde la comunidad de práctica y con el apoyo de las maestras que se ofrezcan, la revista será elaborada inicialmente con las clases ya dadas y se irán integrando las que vayan surgiendo posteriormente (Cuadro A: Almacenar aprendizajes).

Cuadro A Almacenar aprendizajes			
¿Qué información será almacenada?	¿Qué medio será usado para su difusión?	¿Quién lo elaborará?	¿Cuándo?
Las estrategias y sugerencias compartidas, leídas y llevadas a la práctica respecto a la comprensión lectora.	• Power Point o prezzis en forma esquemática.	Comunidad de aprendizaje	Última capacitación del ciclo escolar
	• Manual con la información del Power Point fundamentada.	Comunidad de aprendizaje y comunidad de práctica	Reuniones de grado de final de ciclo.
Las clases que se han planeado, llevado a la práctica y retroalimentado en el ciclo escolar. (organizadas por grado)	• “Revista digital”	Comunidad de práctica y maestras que se ofrezcan.	Mes 7 del ciclo escolar. A partir de entonces: incorporar las que se vayan dando cada semestre.

El planteamiento de “mantener vivo lo logrado”, implica revisarlo y actualizarlo constantemente; para ello se ha previsto en el Plan de trabajo incorporar la planeación, a partir del próximo ciclo, un formato con aspectos a no olvidar para intencionar las estrategias de comprensión: objetivo por el cual leer, contexto del autor, inferencias, etc. Por esto se prevé que las comunidades de aprendizaje continúen siendo el ámbito de revisión y de enriquecimiento, por lo cual cada maestro deberá compartir en ella, propuestas que considere valiosas por semestre en el terreno de la comprensión lectora, material que engrosará las páginas de la revista digital y que pueden ser presentadas con apoyo de videgrabaciones, relatos o a través de fotografías y planeaciones en las capacitaciones

(Cuadro B, Mantener vivo lo aprendido).

Cuadro B Mantener vivo lo aprendido		
¿Cómo?	¿Quién lo elabora?	¿Cuándo?
Incorporar a la planeación formato con aspectos a no olvidar para intencionar las estrategias de comprensión: objetivo por el cual leer, contexto del autor, inferencias, etc.	Coordinación académica	Comienzo de ciclo escolar 2012-2013
Compartir una propuesta valiosa por maestro y por semestre en el terreno de la Comprensión lectora que aumentarían las páginas de la revista digital y que podrían presentarse videgrabadas, relatadas o a través de fotografías y planeaciones en las capacitaciones.	Cada maestro	Una vez al semestre

Los materiales digitales estarían a disposición del plantel docente y directivo de la institución en la página web del Colegio en el área reservada a profesores.

4.- Desarrollo

En este capítulo se narran los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto. En el primer apartado se relata la forma en que se fue constituyendo la comunidad de práctica, las barreras y contramarchas enfrentadas, así como las decisiones que impulsaron el proyecto. A continuación aparecen los resultados del mapeo que permiten dar cuenta del capital intelectual y de recursos de tiempo y espacio con que se cuenta. Finalmente se relata el trabajo en las comunidades de aprendizaje, las dificultades encontradas, los nuevos desafíos surgidos y las formas en que se busca permanezcan en la institución los resultados logrados.

4.1.- Una comunidad de práctica en marcha

Para el mes de enero del 2011 los miembros del consejo de primaria mantenían una relación de confianza y manifestaban preocupación por no ver reflejados los objetivos académicos en el trabajo de los alumnos. El trabajo de los maestros rendía pocos frutos. Esta preocupación surgía reiteradamente como tema de las reuniones de consejo de la sección, que constataban los escasos logros de los alumnos en cuadernos, exámenes y en las observaciones a los grupos. Estos comentarios se alternaban con otros que transmitían miradas optimistas y esperanzadoras basadas en algunas experiencias que arrojaban logros o comentarios positivos, por ejemplo, entre los padres de familia, y que ponían en evidencia áreas de oportunidad en el trabajo de la sección. Estas constataciones eran algo así como la chispa que mantenía las brasas encendidas y que se aprovecharon para la construcción de una comunidad de práctica. En efecto, durante ese mes de enero surgieron conversaciones informales planteando la posibilidad de constituirse en una comunidad en la que se sondearan las visiones de cada uno y se buscara una propuesta diferente que diera respuesta a la problemática. Se buscaba emprender una empresa conjunta aprovechando condiciones con las que ya se contaba: conocimiento y confianza entre los miembros por trabajar desde hacía cuatro años en forma conjunta, preocupación manifiesta por una misma problemática, deseos de dar una solución al tema, aprovechamiento de los espacios físicos y temporales con los grupos de maestros por grado y la posición del consejo como mando medio de la institución lo que le permitía actuar como “bisagra” o articuladora entre la dirección general y los maestros de la sección de primaria.

Estas razones se explicitaron ante la dirección de la sección que consideró también posible aprovechar el camino andado como equipo, la experiencia compartida y constituirse en una comunidad de práctica, y el 31 de enero se expuso la idea en la sesión de consejo de primaria en donde se explicó qué se entiende por *comunidad de práctica*, *lo interesante de basar en una comunidad de práctica los cambios y evitar el imponerlos en forma autoritaria o vertical*. Se evocó el recuerdo de momentos en que así se manejó en la institución y los magros o malos resultados de estas experiencias (Bitácora 1). En esa misma junta se esbozó la posibilidad de comenzar con un proyecto de comprensión lectora, el trabajo con los maestros.

Se decidió que se aprovecharía la sesión semanal del Consejo para funcionar como comunidad de práctica y que la reunión se realizaría en la oficina de la Dirección o en un salón cercano.

La construcción de la comunidad de práctica giró así en torno a dos ejes: el aprovechamiento de equipos existentes que compartían prácticas y experiencias; y el abordaje de temas de gestión del conocimiento y de las barreras que entorpecían constantemente el trabajo.

La comunidad de práctica quedó constituida por seis miembros en un inicio, de los cuales sólo permanecieron cinco a partir del segundo semestre de trabajo debido a que la religiosa que formaba parte del equipo fue trasladada a otro país. La coordinadora académica se convirtió en la líder del proyecto, debido al papel y oportunidad de reunión con las comunidades de aprendizaje; la directora de la sección y las psicólogas validaron la marcha del proceso en forma continua, y realizaron observaciones a los grupos. Las psicólogas asumieron un trabajo sobre *habilidades de pensamiento* en los momentos de “actualización” de la sección y la directora midió el impacto que la propuesta iba teniendo en los maestros a través de entrevistas bimensuales. Fue también una tarea asumida por una de las psicólogas el estudio estadístico y comparativo de los resultados de Enlace del año 2007 al 2010. El quinto miembro del consejo fue también validador con la mirada puesta más en el alumnado que trabajaba con ella en las clases de Formación Social Cristiana.

A pesar de que el día 31 de enero de 2011 fue una fecha formal de inicio de la comunidad de práctica, lo cierto es que ésta se constituía en lo cotidiano trabajando las divergencias y afinando la coincidencias. En este sentido este grupo fue una fuerza impulsora. Se compartieron inquietudes, intereses comunes, se forjó una visión conjunta acerca de la forma de propiciar estrategias de lectura, de generar una forma de aprendizaje entre los maestros, más significativa y participativa que permitiera avances progresivos, siendo respetuosos de los lineamientos institucionales. Varios miembros expresaron el sentirse desafiados a realizar un trabajo más creativo y productivo. Sí resultó restrictivo, el hecho de que cada uno de los integrantes de la comunidad realizara actividades diferentes y muy demandantes que, por momentos, los dejaba solos; sin embargo, y a favor, estaba el tiempo de trabajo juntos, el contar con un espacio de reunión semanal que permitía un mayor conocimiento de quienes compartían tareas y decisiones desde hacía varios años, lo que había generado un clima de confianza y vivencias que trascendía el trabajo en la institución.

Con mucha frecuencia la comunidad justificaba decisiones, su hacer o no hacer, en el trabajo insuficiente de los maestros, escaso apoyo de los padres de familia y otras argumentaciones que no hacían más que paralizar a la comunidad y poner fuera la responsabilidad de lo que se estaba viviendo. Ésta no es más que una barrera restrictiva que Senge (2005) denomina *la culpa está fuera*.

Carola reitera que ella está muy decepcionada, que tenía un programa respecto a las habilidades de pensamiento y que no se pudo llevar adelante. Que ahora que empezó con las cápsulas sobre factores de protección y riesgo, los maestros están muy apáticos y no participan.

Bitácora 5, 28 de feb. 2011

El diálogo dio lugar a una visión compartida que desembocó en una empresa conjunta cuya primera decisión fue trabajar sobre un proyecto que mejorara la comprensión lectora.

Luego comenté mis observaciones del semestre anterior y cómo me decidí por el tema de la lectura de comprensión, su motivación, la forma de abordarla por parte de los maestros ya que, según mis observaciones los maestros permanecen muy ligados a las propuestas que les hacen los libros de los alumnos (ni siquiera prestan atención, en la mayoría de los casos, a sugerencias de los libros del maestro o de los programas).

Explico que, a diferencia de lo que ocurría en el programa anterior, el aspecto de la lectura de comprensión no viene abordado como tal, el maestro debe promoverlo a lo largo de los proyectos y dada la forma de proceder, ligada a las propuestas de los textos, en la mayor parte de los casos, corremos el riesgo de que el tema quede aún más desatendido.

En este punto hubo algunas intervenciones. La Psicóloga de Primaria Mayor comentó que estaba preocupada también y que le parecía interesante el proyecto.

La Directora de la Sección comentó que me daba todo su apoyo y la Psicóloga de la Primaria Menor dijo que era el área que más dificultad presentaba su hijo (también alumno de la Primaria).

Bitácora 1, U1 A2

No siempre la comunidad trabajó junta, en ocasiones se hicieron propuestas previamente diseñadas por dos o más miembros. Fue el caso, por ejemplo, de los cuestionarios o las preguntas para el sociograma, que partieron de lo presentado por uno o dos de los miembros y que fueron discutidas y aprobadas luego, por el resto.

Reunión con Psicóloga de Primaria Mayor: conversamos sobre la encuesta a realizar a los maestros. Llevo algunas propuestas. Le explico que las dos primeras preguntas van referidas a las otras asignaturas, y no a la lectura de comprensión...A mi compañera le parece bien el argumento, pasamos a comentar las preguntas

Bitácora 4, U1 A2

Otra barrera que se sorteó fue la de “yo soy mi puesto” que llevaba a delimitar los compromisos que cada uno tenía a lo que era estrictamente su función. Esto se fue superando con rapidez en la comunidad, como cuando una de las psicólogas puso en su correo:

De: Ca [c]

Enviado el: Lunes, 28 de Marzo de 2011 08:48 a.m.

Para: c; a; a; m; l; f; c; l; s; k; v; k; s; s (*Se omiten los correos y nombres a fin de mantener la privacidad*)

CC: Consejo de Sección

Asunto: diapositivas

Hola, ¿les parece que coloquemos las diapositivas que usaron el viernes en una página web de la primaria, a la cual todos tengamos acceso y podamos usarla para consulta? Yo lo puedo hacer, solo envíenme las diapositivas que usaron, saludos,

C

Psicología

Bitácora 9, U1 A2

La información arrojada por los resultados de las encuestas, conversaciones y sociograma ayudaron a intercambiar ideas y opiniones, a ir creando una visión compartida y a poder reflexionar sobre la realidad de la primaria y su futuro, así como a poder diseñar un proyecto de trabajo nuevo.

La comunidad coordinó con otros actores, como fue el caso de una asesora externa de Matemáticas a quien se le pidió alternar visitas a los grupos con un trabajo en las comunidades de aprendizaje de recuperación de lo visto en las aulas, de tal forma que se reprodujo en esta área la modalidad de trabajo a adoptar para el proyecto de *Estrategias lectoras*.

4.2. Capital institucional

La primera actividad que realizó la comunidad fue la de diseñar un diagnóstico, la recolección de la mayor cantidad de aspectos que ayudaran a tener un mapa o visión de los recursos con que contaba la sección, tanto en lo social como lo cognoscitivo.

El mapeo comenzó con un sondeo en las actividades. La información se obtuvo de las observaciones de clases realizadas en el período octubre 2010 - febrero 2011, de los cuestionarios a los docentes, así como de los datos recabados en la revisión de un bimestre de las planeaciones de los maestros. Se cruzaron las informaciones obtenidas de más de una fuente para poder tener un diagnóstico más real. En la matriz que se presenta a continuación se refleja este cruce indicando en forma horizontal la pregunta que se buscaba responder y en forma vertical las fuentes en que se buscó dicha información. En los cruces se indica el instrumento empleado para recuperarlo.

Cuadro 1: **Matriz en que se cruzan las fuentes y la pregunta que guiaba el diagnóstico. Se incluye en la intersección los instrumentos usados para obtener la respuesta.**

	Maestros	Dirección	Coordinación	Psicólogas	Planeaciones	Otros Artefactos
Quando trabajan en forma oral una lectura, ¿cómo guían el proceso de comprensión de los alumnos?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Qué estrategias (pedagógicas, conductuales) se utilizan para que los alumnos comprendan una lección de ciencias, historia o geografía?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Con qué frecuencia se planea una lectura de comprensión?	Cuestionario					Textos y cuaderno
¿Cómo la trabajan?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Qué estrategia han intencionado en los últimos meses?	Cuestionario					
Quando hay vocabulario que los alumnos no conocen en una lectura, ¿qué se les propone?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Qué acciones y estrategias se emplean en la comprensión de un problema?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Qué se necesita para mejorar el trabajo de comprensión lectora?	Cuestionario		Cuestionario	Cuestionario		Resultados de pruebas
Interés en hacer una revisión de las estrategias.	Cuestionario		Observaciones. Entrevista	Observaciones. Entrevista		
Interés en compartir con los compañero/as avances, estrategias, descubrimientos.	Entrevista					

	Maestros	Dirección	Coordinación	Psicólogas	Planeaciones	Otros Artefactos
Criterio con que se seleccionan los textos que emplean.	Entrevista					
Cursos y/o talleres que se han dado a un mínimo de 7 de los actuales maestros respecto a lectura de comprensión?	Entrevista	Entrevista	Entrevista			
¿Hay material escrito de tales talleres o cursos? ¿Dónde está?	Entrevista	Entrevista	Entrevista			Informes archivos
Específicamente sobre estrategias de comprensión, ¿hay algún material?						
Los libros que usan los alumnos, ¿qué estrategias proponen para cada grado?						
¿Aprovecha el maestro todas las circunstancias de clase para asegurar la comprensión escrita de sus alumnos?			Observaciones.	Observaciones.		
¿Qué mecanismos o estrategias emplean los maestros para que sus alumnos lean y comprendan?	Cuestionario		Observaciones.	Observaciones.		Cuaderno del alumno
¿Qué hace el maestro cuando sus alumnos se enfrentan a palabras que no conocen?	Cuestionario		Observaciones.	Observaciones.		
¿El maestro especifica las estrategias a trabajar?	Cuestionario Entrevista		Observaciones.	Observaciones.		
¿La comprensión está planeada para ser trabajada oralmente o en forma escrita?	Cuestionario					Cuaderno del alumno
¿Existen diagnósticos, pruebas, etc. que den cuenta de los logros en comprensión lectora?	Entrevista	Entrevista		Entrevista		Informes, archivos
¿Existen registros o informes de logros?	Entrevista	Entrevista		Entrevista		Archivos
Con quiénes están dispuestos a trabajar los maestros.	Sociograma					
¿Hay líderes o posibles influencias negativas para el proyecto?	Sociograma					

Con la realización de *observaciones* en los salones se buscaba indagar y recuperar conocimiento, tal vez tácito, algo que no se hubiera explicitado en las encuestas y que fuera útil compartir por ser capital intelectual de la institución. Para esta tarea ya se contaba con algunas observaciones hechas en el semestre anterior.

Los resultados del *sociograma* fueron analizados por la comunidad de práctica para comprender mejor las afinidades y grupos cerrados, y organizar los equipos de trabajo del ciclo escolar 2011-2012.

A través del *cuestionario* los maestros verbalizaron la forma en que mediaban para propiciar la comprensión lectora de sus alumnos, las estrategias que usaban, la frecuencia con que se realizaba esto. Se les pedía valoraran del nivel de comprensión de sus alumnos expresado en forma de porcentaje, y finalmente reportaban lo que creían necesitar.

Muchas de las preguntas eran abiertas, de ahí que aparezcan en el cuadro 11, pág. 102 de la sección de *Anexos*, la diversidad de respuestas dadas por los maestros, así como el grado a que pertenece el docente que respondió en cada caso.

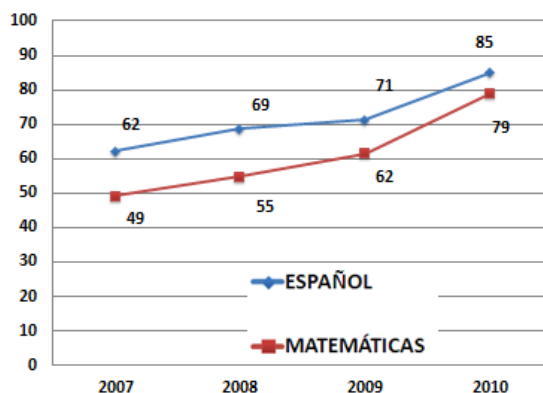
A través de *entrevistas* se identificaron las personas de la institución que estuvieron relacionadas al tema de la comprensión en la primaria: cuatro pedagogas anteriores que hicieron trabajos variados: recopilación de lecturas y fichas para los alumnos, trabajos teóricos que graduaban en niveles el tipo de estrategia que era posible realizar con cada grado. A pesar de que no se contactó a todas las pedagogas anteriores, el método de “bola de nieve” permitió encontrar el material ya que una de ellas, que trabaja en la institución en otra sección, fue guía para encontrar artefactos de conocimiento, en forma de documentos.

También fue posible encontrar en los *archivos* de la coordinación académica dos libritos editados por la Secretaría de Educación de Jalisco, uno es un taller breve de español dedicado por completo a *La lectura y sus implicaciones metodológicas en los distintos tipos de textos*. El material no tiene fecha de edición pero por su contenido parece haber sido editado uno o dos años después de haber sido aplicada la primera prueba de Enlace, es decir entre los años 2007 y 2008. El otro es la guía de un *Taller general de Actualización*, en este caso editado por la SEP, Jalisco para el ciclo escolar 2000-2001. El contenido de este material aborda estrategias de comprensión organizándolas en “antes, “durante” y “después” de leer. Otro material, al que refirieron una maestra de 2° y otra de 4°, es el libro del maestro del plan 1993 que guía paso a paso el trabajo sobre cada lectura de las del texto del alumno, y que propone, incluso, las preguntas a formular.

La revisión de *libros de trabajo y cuadernos de clase*, así como de las *planeaciones* permitió constatar la frecuencia de los trabajos sobre comprensión lectora, tanto en forma oral como en forma escrita, así como la calidad de los mismos: tipos de preguntas, adecuación a los proyectos o temas tratados, etc.

Se realizó el análisis de resultados de los alumnos en *pruebas externas* estandarizadas como las de Enlace. A esto se abocó la coordinadora y una de las psicólogas de la sección que graficó los avances de los alumnos de un ciclo a otro. Desde el departamento de psicología se analizó, además, si los resultados que los alumnos obtenían en la prueba eran congruentes con las calificaciones que tenían en el semestre en que se les aplicó.

Cuadro D, porcentaje de alumnos con puntaje bueno y excelente



Dado que la gráfica de los resultados de Enlace (Cuadro D) mostró leve alza en los puntajes obtenidos, se decidió listar las acciones que se habían realizado en el período 2008-2010 y que habían impactado en los resultados.

- *Hubo, durante un año, una coordinadora de Español y una de Matemáticas para todo el Colegio durante el ciclo escolar 2008-2009.*
- *En el ciclo escolar 2009-2010 desaparecen los puestos de coordinación de Matemáticas y Español por cuestiones económicas y la coordinadora de Español pasa a ser la coordinadora académica de la Primaria.*
- *Se comenzó a realizar una revisión de los resultados de la prueba desde los ítems con más bajos resultados.*
- *Los maestros comenzaron a tener una actitud diferente frente a la prueba, adjudicándole credibilidad.*

Parte del mapeo que se realizó incluyó un estudio de *conformación de la primaria*, del que se derivaron los siguientes datos: La Primaria se compone de 12 grupos, 2 por cada grado. Cada uno de estos grupos está a cargo de una maestra titular.

En el siguiente cuadro se reúnen algunos datos que pueden resultar de interés:

Cuadro E: Conformación del equipo docente de la primaria

Grado y grupo	Nombre	Edad	Tiempo como maestra del grado en que está trabajando	Otros grados en los que ha trabajado	Tiempo como maestra (en años)	
					del Colegio	Total
1ero. A	C	36 años	9 años	2°, 4°	11	12
1ero. B	A	46 años	3 años	2°	11	18
2° A	Ai	33 años	5 años	1°	10	14
2° B	M	45 años	4 años	1° y 3°	15	15
3ero. A	F	49 años	2 años	1°, 2° y 5°	2	23
3ero. B	L	34 años	3 años	4° y 5°	8	12
4° A	Ca	59 años	6 años	2° y 3°	32	36
4° B	La	46 años	4 años	5° y 3°	4	24
5° A	K	25 años	3 años	4°, 5° y 6°	3	5
5° B	Ka	28 años	4 años	4°	4	5
6° A	V	47 años	24 años	5°	24	26
6° B	G	36 años	2 años	3°, 5° y lab.	12	12
Laboratorio	S	40 años	0	3°, 4° y 5°	3	19

El cuerpo de titulares docente es, desde algunos años, totalmente femenino. La edad promedio de los maestros de la sección es de 40 años. Salvo 4 maestras que tienen menos de 5 años de trabajo en el Colegio, las demás tienen una trayectoria de alrededor de 10 años en la institución, y la mayoría tienen más de 5 años trabajando en la docencia.

Pocas de ellas poseen características personales y profesionales que las hace mejores candidatas para trabajar en los grados mayores de la Primaria: la mayoría prefiere no tener grupos de 5° y 6° grado o no se sienten con solvencia para manejar los contenidos de esos años. Excepto tres maestras, el resto ocupan, en el ciclo escolar 2011-2012, los mismos grados que en el ciclo escolar anterior.

Se trata de un grupo heterogéneo tanto en edad como en intereses. Están distribuidas en los grupos de acuerdo a sus habilidades para trabajar con la edad que corresponde al grado así como sus conocimientos y capacidades para manejar los contenidos y proyectos del grado. A pesar de los resultados del sociograma que aparece debajo, no fue posible respetar la organización de los maestros de acuerdo a sus afinidades afectivas y para trabajar, dado el número de grupos y sus preferencias por trabajar con una edad determinada.

El estilo de trabajo de las maestras de la Primaria, suele ser en equipos, por grado. Se reparten las asignaturas para planear y elaborar exámenes. De todos modos, en junta de grado y, junto con la Coordinadora Académica, revisan exámenes y le realizan ajustes. Cuando el tiempo lo permite, se trabaja sobre algún aspecto del programa.

Con el fin de detectar cómo se dan las relaciones, la conformación social del grupo de maestros de la primaria, a finales del mes de febrero se formularon dos preguntas a los maestros referidas a sus preferencias para trabajar con compañeros en el área de español, concretamente en el tema de comprensión lectora, matemáticas y, una pregunta que mas bien buscaba sondear las afinidades en el plano más afectivo-personal. Con esta información se hizo un sociograma que arrojó el mapa de conformación de la primaria, ver anexo en la página 103.

A través de los instrumentos usados para el mapeo se obtuvo información sobre producción del conocimiento y de gestión en la sección. Se analizó la articulación del trabajo de los maestros y de éstos con la coordinación. Los maestros de grado compartían la planeación. Esto quiere decir que de común acuerdo, cada bimestre uno planeaba Matemáticas y el otro Español, y cada uno de ellos otras dos materias del currículo. Sin embargo, cada quien trabajaba por separado y compartían el plan en forma física o vía correo electrónico. Se buscaban de manera informal para explicarse el porqué de algunas clases, estrategias, materiales, etc. Recientemente las reuniones por grado sirven para formalizar este procedimiento. El otro aspecto identificado en este mapeo tiene que ver con la forma en que hasta hace pocos años se realizaba el trabajo con la coordinación: ésta realizaba observaciones a clases, retroalimentaba, buscaba materiales y estrategias que proponía a los docentes. Todo este trabajo era uno a uno, con cada maestro o con el grupo entero a través de talleres y juntas de actualización.

Afirmaciones sobre el objeto de aprendizaje “comprensión lectora”

Toda la información obtenida a través del mapeo permitió formular ciertas afirmaciones. A continuación se detallan algunas declaraciones que resultaron relevantes para la planeación del plan de intervención:

- 1.- La mitad de las maestras hace sólo práctica de lectura oral especialmente en los primeros grados y no guía ninguna estrategia.**

La maestra de un tercero, me contesta que trabajaron los textos del Ciencias e Historia “comprendiendo del libro”.

Luego parece recordar que hicieron una lectura del libro de Español relativa a una entrevista (pág.71).

Pregunté de qué forma se trabajó y me enumeró los siguientes pasos:

- Lectura en silencio
- Lectura en alta voz por diferentes alumnos
- Respondieron la página de actividades del libro (pág.76 y 77)

Bitácora 1, A1 U2.

Algo similar se observó en un 1er. año en el que se dejó constancia de lo siguiente, en la bitácora que describe la clase presenciada en la ocasión:

No hubo referencias al contenido del texto y se pasó al tema de las oraciones interrogativas después de que cada niño leyó.

Podría concluir que no se usó ninguna estrategia de comprensión.

Comentario en Bitácora 8

Este aspecto se constató no sólo en las planeaciones y observaciones de clase sino también en el discurso de los maestros en que se usa con frecuencia el concepto de lectura oral o descodificación como sinónimo de lectura de comprensión. A consecuencia de esto muchos docentes no intencionan estrategias de comprensión sino únicamente prácticas de lectura en voz alta.

2.- La mitad de los maestros dan cuenta del uso de algunas estrategias, en su respuesta a la preguntas del cuestionario sobre cómo o a través de qué “pasos” guían la comprensión de un texto.

Las maestras de 2°A, 2°B, 4°A, 5°A y 6°B, hablan de formular hipótesis a partir del títulos (predicciones), las maestras de 4°B y 2°A, plantean partir de un objetivo, la maestra de 5°A habla de encontrar con los alumnos la idea principal, la maestra de 2°B habla de hacer preguntas para que el alumno haga inferencias. La maestra de 4°A habla de “trabajo en equipos de 5 o 6 niños para compartir las respuestas”... sobre trabajos de comprensión.

Esto es posible observarlo en los cuadros 6 y 9, que se reproducen a continuación, y que contienen el concentrado de respuestas a las dos preguntas arriba mencionadas, que aluden, sin decirlo, a estrategias de comprensión.

Cuadro 6- Síntesis de las respuestas dadas por los maestros a la pregunta referida a los pasos con que trabajaban la lectura de comprensión.

¿Cómo la trabajas [la comprensión lectora]? Menciona los pasos que utilizas para llevarla a cabo.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Usa el libro de “lecturas para la vida”	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Vamos a ludoteca a leer	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
En ocasiones forma parte del proyecto de Esp.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Formulo preguntas sobre la lectura que se trabaja (orales y escritas).	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Leer en voz alta de la maestra (modelo).	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lectura en voz alta de los niños.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lectura individual	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Retroalimentando cada párrafo.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Preguntas previas a la lectura.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Pido que se pongan en el papel del protagonista	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lectura de cuentos por placer	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Predicciones, comprensiones escritas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Idea principal, cuándo sucedió, etc (preguntas)	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Inferencias	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Investigaciones previas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Libros SEP y sus propuestas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Compartir en pequeños grupos las respuestas a trabajo de c. escritos.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Palabras generadoras para que investiguen, resuman, expliquen.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas mentales, cuestionarios, dibujos, etc.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Presentación del tema	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Cuadro 9- Síntesis de las respuestas dadas por los maestros a la pregunta referida a la forma en que guían la lectura de comprensión.

Cuando trabajas en forma oral una lectura, ¿cómo guías el proceso de comprensión de tus alumnos? Explica con detalle, puedes redactar las frases que utilizas.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lectura en voz alta	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Con preguntas renglón a renglón.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Preguntas por párrafo	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hago las preguntas que propone el libro del maestro.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Predicciones Intentar adivinar qué pasa luego (si es una historia)	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Extraemos palabras claves	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hacer inferencias	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hacer correcciones en la entonación, signos de puntuación, etc.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Antes: Tomando el título de la lectura. ¿De qué trata? Hacer preguntas "exactas" (creo que quiso decir "textuales") y otras de inferencia.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Durante: Detenerse después de un párrafo y preguntarles qué han entendido.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Después: Hacer comentarios sobre la lectura, preguntar su opinión o qué hubieran hecho	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Buscar en el diccionario las palabras que no conocen	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Explicar por párrafo lo que se leyó.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Explicar lo leído con sus palabras	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Indagar lo que van comprendiendo por medio de preguntas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Indagar qué tanto saben del vocabulario , ... pido sinónimos y antónimos.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

De acuerdo a la encuesta y a algunas clases observadas, se puede afirmar que hay conocimiento de algunas estrategias, que este conocimiento no es homogéneo en el cuerpo docente y que está disperso entre los maestros, ya que no hay uno que use todas las estrategias, aunque pueda decirse que la maestra de 2° año B es la que más estrategias enumera.

3.- La mayor parte de los trabajos de comprensión lectora que los maestros dicen proponer son empleados para evaluar.

Cuando se pregunta a los maestros por las estrategias que han implementado para la lectura de comprensión, dan respuestas como: *redactar la reseña de un cuento, leer cuentos y cambiarles el final, hacer cuadros y esquemas, lecturas y ejercicios de Enlace.*

Cuadro 8- Síntesis de las respuestas dadas por los maestros a la pregunta referida a las estrategias que han usado para trabajar la lectura de comprensión.

¿Cuáles estrategias has implementado?	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Leer en pequeños párrafos y hacer preguntas												
Lectura del texto	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Rescatar ideas importantes por párrafos	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Redactar la reseña de un cuento	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Leer cuentos y cambiarles el final.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Indagar qué tanto conocen del vocabulario de la lectura	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Pido sinónimos y antónimos de palabras de difícil comprensión	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lecturas y ejercicios de Enlace	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Las del libro "Lecturas para la vida"	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lectura del libro de Matemáticas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Leer por párrafos, hasta el punto, por minutos.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hacer cuadros o esquemas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Los maestros no señalan ninguna de las estrategias mencionadas en las respuestas dadas en los cuadros 6 y 8, lo que lleva a una nueva afirmación:

4.- Hay poca claridad entre los maestros respecto a qué es una "estrategia lectora".

El estudio de los cuadros 6, 8 y 9, transcritos arriba con las respuestas dadas por los maestros, deja ver que el término de "estrategia" es aplicado para actividades que se hacen en forma escrita, en su mayoría; o están ligadas a la comprensión del vocabulario, o las propuestas que hace un texto. En el cuadro 8 no vuelven a mencionarse las predicciones, inferencias, búsqueda de la idea global y otras que se dieron como respuesta en los cuadros 6 y 9, lo que hace pensar que es necesario aclarar qué es una estrategia en el caso de la lectura y reconocerla en el repertorio del trabajo que el docente ya realiza.

5.- Las propuestas siguen a pie juntillas el libro de texto del alumno y son, por tanto, actividades escritas, a pesar de que cuentan con propuestas para realizar en forma oral en el libro del maestro.

La totalidad de trabajos sobre comprensión lectora analizados tienen que ver con los textos escolares y con las estrategias que éstos proponen para la parte escrita. No aparecen trabajos de comprensión en los cuadernos, sólo los que proponen los textos y manuales. Los maestros

reconocen en las entrevistas que, salvo una de ellas, no realizan la parte oral que propone el libro del maestro.

En la bitácora 1 el 4 de febrero de 2011 queda asentado:

Aprovecho la reunión de 2º grado de esta mañana para preguntar a los maestros si durante la semana han hecho alguna actividad de comprensión lectora.

La maestra de 2ªA me contesta que trabajó una lectura sobre una nota informativa que es el portador de texto de este proyecto. La lectura es del libro "Lecturas para tu vida" que portan los alumnos.

La maestra de 2ºB dijo que ella también había trabajado dicho texto.

... Pregunté entonces si habían seguido textualmente la propuesta del libro.

Me contestaron que sí, que el trabajo había sido en forma colectiva respondiendo a la pregunta en voz alta y luego todos anotaban la respuesta en el libro.

El texto pide a los alumnos identificar el título, a qué refiere y por tanto qué van a buscar en él.

Luego los guía a subrayar, después de buscar las palabras que no conocen en el diccionario.

Finalmente les pide elaborar un resumen.

Bitácora 1 A1 U2

De la recolección de datos hecha durante el diagnóstico surgió en distintas fuentes (observaciones, cuestionario, planeaciones) que los maestros siguen una guía de comprensión que proponen los textos, no elaboran un trayecto propio, y generalmente, se trata de una propuesta escrita y con intención mas bien de evaluar, como se vio en la afirmación de la página anterior.

6.-Los maestros ponen énfasis en la práctica de la lectura más que en la comprensión de los textos. Con frecuencia se indica de tarea " leer 10 minutos pág. X del libro...". Respecto a esto más de un papá ha hecho comentarios interesantes dignos de hacer retomar el tema:

- Mi hijo sólo quiere leer 10 minutos que es el tiempo que la maestra indicó y no le importa en dónde quede la historia."

-"Mi hijo leía sin límite, ahora no deja de interrumpir la lectura para observar no pasarse de los 10 minutos indicados por su maestra".

(Conversaciones informales con padres de familia en taller para padres)

Se observa también en las respuestas dadas por los maestros que suele haber confusión entre la lectura oral, las prácticas de decodificación y la comprensión de los textos. Por momentos, parece existir entre algunos docentes, la idea de que la insistencia en la práctica generara comprensión.

7.- Tres cuartas partes de lectura observadas no tenían motivaciones especiales o vínculo con los temas tratados.

Con frecuencia el maestro sólo pide que se abra el libro y que alguien comience a leer, no se aclaran las razones de por qué lo harán. Hay pocas motivaciones especiales para la lectura o no se centran en el tema de la lectura salvo casos excepcionales.

En la bitácora 8, por ejemplo, se deja un registro de una clase que comienza a las 10:50 con una canción sobre animales de granja que da lugar a una conversación sobre éstos, luego la maestra entrega una hoja para leer diciendo que *van a leer un texto breve que está muy curioso y sencillo*. El texto habla de los animales del bosque únicamente, no menciona a los de la granja de los que han estado hablando y la maestra no aclara el vínculo entre lo anterior y esta lectura.

En estos casos, se hizo una revisión en los materiales del libro para observar si el maestro adecuaba las lecturas a los temas que iba abordando para que fueran más significativas para el alumno.

Las maestras no respetaron los temas o intereses de lo que se estaba trabajando en cada bimestre, prueba de ello es que se han realizado todos los trabajos de las lecturas de los bimestres anteriores del libro de Lecturas para la Vida aunque no coincidan con las propuestas del programa y hay una fábula en el último bloque del libro que la maestra no propuso a pesar de que la fábula fue un portador de texto trabajado en el primer bimestre.

Bitácora 11 U1 A2

En pocos casos los alumnos fueron motivados a leer o informados de que la lectura a que se los invitaba los ligaba a ciertos conocimientos que ya habían adquirido, por lo cual, con frecuencia había poco interés por parte de los alumnos en las lecturas.

8.- Los maestros muestran gran heterogeneidad al reportar el número de trabajos de comprensión que realizan al bimestre.

La mitad de los maestros reconocen hacer, al menos, una comprensión lectora intencionada a la semana. Esta frecuencia está vinculada al programa que está usando el grado y al apego del maestro a los libros de texto.

Cuadro 5: **Recoge la frecuencia con que los docentes reportan realizar lectura de comprensión en el bimestre.**

Cada cuánto: (al bimestre)												
4	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
3	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
2	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
16	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
12 (al inicio de cada lección por asig.)	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
2	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
16	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
12	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
12	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
2	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B
2	6 [°] A	6 [°] B	5 [°] A	5 [°] B	4 [°] A	4 [°] B	3 [°] A	3 [°] B	2 [°] A	2 [°] B	1 [°] A	1 [°] B

Los nuevos programas de la Reforma proponen a los maestros guiar la lectura conforme a estrategias lectoras de anticipación, comprobación de hipótesis, etc.; sin embargo, queda esto totalmente a cargo del docente, no aparece, como en los planes y programas del 2003, lecturas precisas e indicaciones de preguntas y actividades a realizar con determinadas lecturas, ya que supone que el maestro intencionará esto a través de las lecturas que surjan del interés o necesidad del grupo.

Es interesante observar en el cuadro, que los maestros de 4° y uno de 3° son los que reportan más actividades de este tipo, cosa que también coincide con que estos grados todavía no han entrado en el plan de reforma. Los grupos de 2°, a su vez, son muy apegadas al programa del 2003, y por lo mismo siguen planteando las actividades que les marca el libro anterior.

9.- Los resultados de la prueba ENLACE mejoraron significativamente en los últimos años (Ver cuadro D, en la pág. 47). Los grupos de una misma maestra son los de puntajes más altos cada año.

Por cuatro años consecutivos los grupos de una de las maestras de 4° año fueron mejorando los puntajes, de tal modo que sus grupos quedaron siempre a la cabeza de los grupos de la primaria por sus resultados como se puede ver a través del siguiente cuadro.

Cuadro F: Porcentaje de alumnos en cada nivel tipificado por la prueba ENLACE, para Español, de los años 2007 a 2011, para los grupos de 4° año de la maestra de 4° B.

Grupo de 4° año	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
Año 2007	3.4	27.6	48.3	20.7
Año 2008	2.8	22.2	52.8	22.2
Año 2009	0.0	11.5	23.1	65.4
Año 2010	0.0	0.0	52.2	47.8
Año 2011	0.0	8.7	17.4	73.9

Se analizó su práctica para tratar de determinar en qué difería de la de los otros docentes. Desde los primeros resultados de la prueba Enlace (2006), la maestra leyó cuidadosamente la prueba e incorporó algunas lecturas y tipos de preguntas del examen al trabajo cotidiano. Luego acostumbra revisar y comentar con sus alumnos las respuestas. Esta maestra, además, sigue estrictamente el libro del maestro del 2003 realizando todas las actividades que allí se proponen, tanto las orales como las escritas.

10.- Las maestras que fueron seleccionadas más veces en el sociograma, para las preguntas referidas a las áreas de Español y Matemáticas, coinciden con las que más dominio de las asignaturas demuestran.

Los datos arrojados por el sociograma indican que la maestra de un 6° recibió la mitad de los votos de la sección en la pregunta referida a la persona con quien les gustaría trabajar sobre temas de Matemáticas, mientras que la maestra que destaca como elegida para trabajar junto a ella en

comprensión lectora fue la de 4° año, mencionada más arriba por los resultados destacados en sus alumnos en la prueba ENLACE. (Ver tabla y gráficos en las páginas 103 y 104 de la sección *Anexos*).

Si bien esto habla de cierto liderazgo de estos docentes entre los otros, el número de votos que recibieron (4 en un caso y 3 en el otro), no es suficiente como para considerarlas líderes del equipo en estos temas.

11.- Los maestros cuentan con un espacio, tanto físico como temporal, para reunirse por grado.

Desde hace dos años los maestros tienen una sesión de 45 min semanales con la coordinadora académica, en la que coinciden con su compañera de grado. Esto posibilita el trabajo en conjunto. Generalmente se resuelven en este espacio dudas y cuestiones prácticas, se elabora algún material o trata algún tema pedagógico que resulte relevante. También es el lugar en que se revisan los exámenes elaborados por los maestros y últimamente se han usado para analizar los resultados de las pruebas ENLACE.

4.3. Combinación del conocimiento

A través del mapeo, la comunidad de práctica tuvo un panorama de los conceptos de lectura que subyacían entre los docentes así como los conocimientos de la sección de primaria respecto a la lectura de comprensión, tanto de las estrategias impulsadas por los maestros de forma consciente como de las que se empleaban de una forma tácita sin poderlas nombrar. Fue posible, además, describir las formas de interacción entre los docentes y de éstos con la coordinación, permitiendo esto explicar algunas prácticas y la falta de otras.

La comunidad de práctica sistematizó los datos obtenidos y los confrontó con la meta propuesta determinando que era posible encontrar cierto conocimiento tácito y explícito sobre el cual comenzar a construir algo nuevo. Se concluyó, asimismo, que sería necesario recurrir a conocimiento externo que diera sustento y justificación a nuevas prácticas.

Se detectó que una constante en cuanto a las estrategias que los maestros conocían, eran propuestas por los libros de texto. A su vez éstos estaban sustentados en los talleres en que habían participado años anteriores, inspirados en el libro de *Estrategias lectoras* de Isabel Solé, aunque los maestros no habían leído más que fragmentos de la autora ni reconocían sus conocimientos provenientes de ella.

Las anteriores fueron algunas de las razones por la cual se tomó como libro guía en el proyecto de intervención el texto *Estrategias Lectoras* de Isabel Solé (2007). Otra razón que justificó su uso fue que el texto se consideró claro y apto para que los maestros se informaran y basaran su práctica en

él; además de ser congruente con la misión y visión del Colegio. En el trabajo de García Madruga (2006), *Lectura y conocimiento*, se encontró sustento a aspectos más complejos como los que refieren a las inferencias; y en Daniel Cassany (2006) se identificó lo que él denomina “*Tras las líneas*” y que refiere a que leer es ponerse en contacto con las ideas y contextos del autor. De todos estos autores son los aspectos referidos en el marco temático de este trabajo y que enriquecieron o dieron sustento al conocimiento interno de la sección.

Teniendo más claridad de cuál era el punto de partida: los conocimientos de los docentes, y el de llegada: establecer algunas de las estrategias a adoptar para ser fiel a un concepto de lectura, se diseñó un plan con un plazo programado que integró las actividades, espacios y tiempos necesarios para el aprendizaje y que intentaba asegurar un mínimo de estrategias entre los docentes y una forma de que el conocimiento ya no se perdiera en la sección.

Afirmaciones surgidas de la combinación del conocimiento que fueron validadas por los miembros de la Comunidad de Práctica.

1.- El conocimiento interno no es homogéneo y está disperso en el cuerpo docente, se necesita del externo que lo fortalezca, le dé sustento, orden y aporte nuevos conocimientos a los que hay dispersos.

El conocimiento sobre estrategias no era homogéneo y pocos maestros conocían estrategias que ayudaran a sus alumnos a ser lectores autónomos. Una parte de ellos conocía y se valían de estrategias aunque no siempre eran conscientes de ello. Prueba de esto es que algunos de los maestros del mencionado grupo no reportaba estrategias que luego se observaba ponía en práctica en el aula.

En la comunidad de práctica se confrontaron los datos sistematizados con los del modelo educativo y propósitos de la reforma, así como los de los autores consultados, arribando a la conclusión de que era necesario recurrir al conocimiento externo para avalar algunas prácticas, extenderlas a otros y conocer nuevas.

-Retomando las propuestas de las maestras como actividades para el siguiente ciclo escolar surgen dos grandes grupos de propuestas, referidas a Matemáticas y a Español: en Matemáticas son menos específicas, pero en Español refieren concretamente a la lectura. –dice la Directora-

...Ya hablé con Dirección General y hay posibilidad de contratar un asesor externo para Mate, pero no para Español. Tendrías que asumirlo tú (dice mirando a la coordinadora académica). ¿Cómo ves? Creo que, a su vez, sería coherente con lo que platicamos en nuestra reunión anterior.

-Sí me parece bien (contesta). Creo que habrá que tal vez los autores que estoy revisando sirvan para ser estudiados por las maestras.

-Sí me parece que lean algo todas y lleguen a acuerdos, ya que se ven muchas diferencias en el trabajo de comprensión que hacen y eso genera retrocesos en algunos grados.

Junta de consejo directivo de la sección (comunidad de práctica)- 8 de mayo, 2011

Las estrategias que se detectaron en el mapeo surgían fundamentalmente del trabajo de seguimiento de los textos editados en 2003 por la Secretaría de Educación. En ellos se guían estrategias de predicción antes y durante la lectura, trabajo con inferencias, búsquedas de significado por contextos y ejercicios de comprensión posteriores a la lectura que algunos maestros, sobre todo los de 4° y 2° conocían muy bien y parecían haber hecho propios con la práctica, por lo cual se decidió tomar el libro de *Estrategias Lectoras* de Isabel Solé como guía del conocimiento externo.

2.- Desactivar las barreras instaladas tanto entre los miembros de la comunidad de aprendizaje como entre los de la comunidad de práctica permite asumir la responsabilidad y el rol a cada actor dentro del proyecto.

Barreras presentes en ambas comunidades, como las que plantean que los errores están fuera o, la que Senge (2007) cataloga como la de “la rana hervida”, han provocado un no sentirse responsables de los resultados, o un lento acostumbramiento a la forma de trabajo que no permite avanzar.

Estos ejemplos, tanto en la comunidad de práctica, como en la de aprendizaje, ilustran sobre este punto. Así se puede ver el 5 de marzo del 2011 en donde se recoge el comentario de una maestra a raíz de la escasez de vocabulario de sus alumnos:

Unos 10 minutos después llegó Vicky a la que expliqué lo que estaba haciendo Karen. También ella se puso a contestar, aunque se detuvo a comentar que sus alumnos tenían escaso vocabulario. La maestra comenta que los padres no lo fomentan ni enriquecen.

U1 A2 Bitácora 5

A su vez, en la bitácora 1 del 31 de enero del 2011 se recoge el siguiente diálogo entre los miembros de la comunidad de práctica:

Propuse dos nombres [...de maestros] y empezaron [miembros de la comunidad de practica] a ver dificultades como el poco interés de los maestros, buscar tiempos o algo que implique trabajos extras significaría disgusto y poca disponibilidad para el trabajo. Alguno mencionó que los maestros irían en contra de la propuesta, Insistí en que había que buscar una forma de hacerlo sutilmente. Al aparecer tantas trabas saqué mis apuntes sobre las barreras que menciona Senge, leí algunas que provocaron las sonrisas de mis compañeras por la coincidencia entre las actitudes allí señaladas y las nuestras.

U1 A2 Bitácora 1

A continuación, en la comunidad de práctica, se reconoció que con frecuencia nos sucedía lo que señalábamos en los maestros de no querer atribuirnos ninguna responsabilidad sobre lo que sucedía. Establecimos el acuerdo de estar atentos a este aspecto y trabajar lo mismo en las comunidades de aprendizaje.

3- Se establece que la búsqueda conjunta y enseñanza recíproca constituyen una propuesta adecuada de trabajo para compartir y conocer nuevas estrategias.

Una propuesta coherente con la constructivista y de creencia en la persona, planteada en la misión de la Institución, implica la búsqueda conjunta, por parte de cuerpo docente, para hacer posible el aprendizaje. Parte del hecho de que todos tienen algo que aportar y que esto permitirá logros más duraderos. El Modelo Educativo de la Institución en la pág. 25 dice:

[Los docentes] Centran la gestión en la persona, la cual se construye viviendo la experiencia de comunidad, creando una visión compartida, potenciando y armonizando los carismas personales para lograr una visión de cambio y aprendizajes permanentes. Saben que el logro de los objetivos requiere del aporte de todos por lo que promueven una participación que potencia las capacidades de cada cual.

Modelo Educativo, 2005

Por otra parte, la existencia de conocimiento disperso entre los miembros del equipo docente muestra la necesidad del diálogo y trabajo conjunto para que éste se comparta y generalice, y permita conocimiento nuevo.

4.- Formas de aprender donde la teoría y la práctica se conjugan hace que los conocimientos se vuelvan útiles y significativos para los docentes, y por tanto lleguen al aula.

La constatación de que las formas de actualización de los docentes a través de cursos y talleres, como se hacía hasta el momento, no impactaban en mejoras en la práctica en los salones, motivó la búsqueda de formas de actualización docente que incidieran directamente sobre el trabajo en el aula.

En este fragmento se transcribe una conversación en la comunidad de práctica el 11 de abril del 2011 que ilustra al respecto:

Les digo...que debemos pensar cómo involucrar esto (las estrategias de comprensión) en lo cotidiano. Los cursos y talleres dan pocos frutos, la prueba está que encontré librillos de TGA (Talleres Generales de Actualización) que abordan el tema de la comprensión lectora, con estrategias y todo, algunos libros de "Dimensiones" de Marzano que, al menos 3 ó 4 maestros que los tomaron siguen en el Colegio, los libros del maestro del plan anterior que guiaban paso a paso las comprensiones con preguntas y ejercicios y que no se seguían a pesar de que se hacía todo lo que proponía el libro del texto del alumno. Por eso estaba pensando que ... es necesario plantear algo práctico, distinto y mezclado con lo cotidiano tanto como sea posible....

-A mí me parece bien, dice la Directora. De otro modo no ha funcionado.

U1 A2 Bitácora 11

Esta constatación llevó a una decisión clave para diseñar el arquetipo o plan a seguir ya que debió buscarse una estrategia para lograr conocimiento apegada a la práctica, cosa que no solía hacerse cuando se buscaba que los maestros se actualizaran.

5.- Las instancias de diálogo e intercambio de los docentes sobre sus prácticas generan que el conocimiento se comparta y combine.

Basados en la afirmación anterior sobre la necesidad de vincular la teoría y la práctica se propuso un tiempo de intercambio sobre las prácticas de los maestros en las reuniones de grado que implicó la planeación y evaluación conjunta, así como la observación de algunas clases. Esto permitió volver explícito el conocimiento tácito.

-¿Qué propones en concreto?, pregunta R.

-Podría ser que en un ratito de la junta de uno de los viernes del mes se revisara algo teórico sobre lectura, y estrategias antes de comenzar, su por qué y para qué. En las reuniones de grado de esa semana, trabajemos ese tema en una o dos lecturas en concreto que convenga hacer, dado el programa. Invitarlas a ver la clase de la otra (yo también podría integrarme y dar una yo). Comentar, hacer retroalimentaciones y guardar en archivo para el siguiente ciclo. A su vez hacer una rúbrica en la que queden todos los aspectos explicitados y de paso les sirva de modelo para el trabajo con sus alumnos.

- Sí podría ser- C

- A mí me parece bien.

U1 A2 Bitácora 11

La comunidad de práctica buscaba, de esta forma, que los maestros conocieran buenas prácticas de los demás, especialmente porque están enfrentados a dificultades similares, cosa que muchas veces no saben. Conocer cómo las resuelve el otro o buscar juntos soluciones se constituye en una fuente de conocimientos.

6.- Se recurre a la metacognición para propiciar cambios en las prácticas a todo nivel (comunidades de aprendizaje y de práctica y con la intención de que los alumnos se vuelvan autónomos en el momento de leer).

Durante el mapeo se revisó lo realizado desde que se obtuvieron los primeros resultados en las pruebas de Enlace. Se constató que los puntajes obtenidos por los alumnos en la prueba mejoraron significativamente en los 4 últimos años y que los cambios habían tenido que ver con la revisión de la práctica a partir de los resultados de estas pruebas; lo que confirmó que la reflexión constante sobre los procedimientos que se emplean contribuye a su mejora.

De hecho, el procedimiento se empleó, luego, en otras pruebas llamadas de Pre-Enlace enviadas por la Secretaría de Educación Jalisco. A continuación se transcribe una sesión con las maestras de 4° año revisando dichos resultados:

12:20 hrs.-Llega primero la maestra de 4° año A y a los pocos minutos la maestra de 4° B.

Las invito a que analicemos juntas los resultados [de las pruebas de pre-enlace] para sacar conclusiones e intervenir al respecto: Comenzamos a revisar los ítems con mayor número de errores en Español.

La maestra de 4°A toma su hoja de síntesis y dice que el ítem con más error era el número 18 cuyo tema es el de sustantivos propios. (Coincidentemente les fue mal a más de 10 alumnos de cada salón).

Me explica que no entiende cómo se equivocaron en algo tan sencillo.

. Abro la prueba y busco el ítem 18. En él se le pregunta al alumno por qué "Güera", etc. están escritas con letra mayúscula al comienzo. Entre las 4 opciones que se dan a los alumnos está la que habla de que la razón es que son nombres propios, de que son adjetivos calificativos, pronombres personales, etc...

Revisamos entre las 3 los dos conjuntos de pruebas y vemos que la mayor parte contestó la opción c) como la correcta. Era la referida a "pronombres personales..."

La maestra de 4°B dice entonces: -Ah! Ya me imagino por qué, les suena el "personales" a nombre de "personas". Parece posible esto y no encontramos ninguna otra razón mejor, lo de "pro nombre y personal" puede haber funcionado más que "sustantivos propios" si el tema no está suficientemente trabajado.

Bitácora 6

Esta actitud autorreflexiva de los docentes es la que enuncia el modelo Educativo de la Institución (2005) en la pág. 19 cuando, al referirse a los educadores, establece:

Son capaces de tomar conciencia de las propias experiencias y enfrentarse críticamente a su existencia, formularse preguntas, solucionar problemas.

Recuperar la práctica con una mirada crítica fue uno de los aspectos vertebrales del proyecto de intervención. Resultó indispensable para que los maestros tomaran distancia y observaran su trabajo preguntándose por los objetivos perseguidos y efectivamente conseguidos y por los que no se logran, tratando de encontrar la razón de ello.

7.- La puesta en marcha del plan implicó algunas gestiones y adecuaciones estructurales y de organización.

Fue necesario solicitar permiso a la Supervisión de la Zona para tomar 4 jornadas de Actualización Docente en el horario escolar a fin de poder reunir a todos los docentes, cosa que se logró con un acuerdo entre la dirección y la Supervisión a fines del mes de mayo del 2011.

- ... Esperemos a ver cómo marcha y recuerden que este año logré que la supervisora nos autorizara 4 días de capacitación al año. Podemos ir integrando allí lo que quede. – dice la Directora.

U2_A3_Bitácora 1

La conformación del horario de clases especiales de cada grado se realizó teniendo el cuidado de que, al menos una vez a la semana, los dos grupos del mismo grado tuvieran dos clases especiales contiguas de modo tal que los maestros de esos grupos quedaran liberados 90 minutos para el trabajo con la coordinación. Con esto se logró extender este espacio que era de 45 minutos.

Se seleccionó con cuidado el lugar de reunión de las sesiones de maestros del mismo grado de tal forma que los maestros trabajaran con comodidad y pudieran concentrarse en la actividad. Se

resolvió que la oficina de la coordinadora académica era el lugar idóneo. Esta sala es amplia, cuenta con una mesa rectangular cómoda con ocho sillas, libreros con material a la mano para ser consultados si fuera necesario, un escritorio con computadora así como ser una zona de wifi en el colegio por lo que los maestros pueden utilizar sus computadoras portátiles. Por otra parte, es un lugar con buena luz natural y ventilación. Está ubicada en el mismo piso de los salones de primaria y sala de maestros, pero a distancia considerable de éstos, de manera que quedó asegurada la comodidad y concentración para el trabajo, así como la relativa cercanía para no perder demasiado tiempo en los traslados.

Foto 1: Espacio en el que se reúnen las comunidades de aprendizaje.



8.- Se estableció un cambio en la función de la coordinación de la sección buscando se integrara al proceso de un modo más cercano, dando clases, siendo observadora, realizando autoevaluaciones y evaluaciones como los demás docentes.

La coordinación académica debió cambiar su función de observación y elaboración de sugerencias, para realizar un trabajo de posibilitadora y guía en el descubrimiento de los aprendizajes que ya había en la sección así como en el acercamiento de los fundamentos teóricos de esas prácticas, adoptando un papel como uno más a la hora de dar clases, hacer autoevaluación y evaluación de las prácticas.

Expliqué que haciendo el registro me había sentido un poco decepcionada porque me parecía que no se conseguía que se apropiaran de lo que yo creí eran aprendizajes que habían adquirido en este tiempo. Di algunos ejemplos: la maestra que no recordaba el término “predicción”. Las que confundían actividades de lectura oral con las del comprensión, el hablar del uso del diccionario cuando habíamos trabajado en todos los grados el descubrir el significado por contexto.

Les planteo que me interesa que me ayuden a ver de qué manera sacar mejor provecho a la capacitación y al proyecto. Me proponen que modele, que demuestre lo que buscamos porque en muchas no hay falta de voluntad sino un no saber cómo.

Acordamos, entonces, que yo también daría algunas clases.

U2_A2_Bitácora 2

Esta decisión tomada en noviembre del 2011 constituyó un “rediseño” o adecuación del trabajo en tanto los avances no eran suficientes.

4.4. Uso del conocimiento explícito con el fin de mejorar la práctica

En un comienzo se diseñó el proyecto de modo que diera inicio en el mes de agosto del 2011 y culminara en diciembre de ese año, para poder dejar algunos artefactos que permitieran almacenar y difundir lo trabajado para el semestre siguiente; sin embargo el trabajo con los docentes fue complejo, hubo heterogeneidad en el ritmo de los grupos y a lo largo del proceso; esto, y la certeza de que el aprendizaje sobre estrategias requería más tiempo, hizo ver, en el corte hecho en el mes de diciembre, que era pertinente extender el trabajo al semestre siguiente, corrigiendo aspectos que eran susceptibles de mejora. Respecto a los materiales para almacenar y mantener vivo el conocimiento, se decidió elaborarlos a finales de junio del año 2012.

La intervención comenzó como estaba planeada, el 10 de agosto del 2011 con un encuentro de todo el cuerpo docente de la Primaria. Se retomaron las metas que conjuntamente habíamos planteado a finales del ciclo anterior así como las razones que nos habían llevado a proponerlas. A partir de ese momento, en las sesiones por grado, los maestros planearon algunas actividades de comprensión lectora que luego pusieron en práctica en sus grupos, se valoraron y comentaron en una sesión posterior ya que la coordinadora académica también había presenciado dichas clases. De las reuniones de grado se fueron haciendo adecuaciones a las clases que se dejaron integradas a las planeaciones hechas en un inicio.

Estas actividades permitieron compartir las estrategias que se conocían, y escuchar la descripción de otras. La planeación en forma conjunta permitió poner sobre la mesa las formas en que cada quien entendía las estrategias de comprensión, discutir sobre el mejor momento para proponer determinada actividad o la necesidad de cambiarla. Al comienzo no fue sencillo este diálogo, implicó ir ganando confianza, aspecto éste que se convirtió también en un aprendizaje. Pero sin duda los aprendizajes mayores se obtuvieron de la observación de la práctica y del posterior análisis de la misma, el descubrir que ciertas respuestas eran generadas por la forma en que había sido formulada la pregunta que, a su vez no correspondía a lo que se buscaba con ella, fue algo que generó avances en las comunidades de aprendizaje.

Este trabajo no se realizó sin dificultades. La primera que surgió tuvo que ver con incompatibilidades de horarios, de tal forma que presenciar la clase de una compañera no era sencillo, porque en ese tiempo el maestro debía atender a sus propios alumnos. Esto hizo que transcurriera casi todo el primer semestre del proyecto con la sola presencia del maestro titular y la coordinadora académica en los grupos, con la consiguiente pérdida de la transmisión de conocimiento tácito con que contaban los docentes. Esta dificultad fue planteada en la comunidad de práctica que tomó algunas decisiones para solucionarla.

La D. dijo que este trabajo la llenaba de esperanza.

Comenté que me estaba enfrentando a algunas dificultades: por ejemplo que no había logrado que las maestras fueran a ver a la otra porque los horarios casi no lo permiten. Les dije que si bien la mayoría tenía una actitud de mucha apertura, había 3 o 4 maestras que habían puesto la clase sin avisarme del horario y por tanto el trabajo ya no se hizo como lo teníamos planeado, aunque ellas dicen que dieron la clase.

D dijo: -L, puedo permitirles salir de sus salones algunas veces, que en algunas ocasiones hagan la experiencia. Busca quien las supla.

- Sí es importante.

U2 A3 Bitácora 1

La disponibilidad de los maestros a ser observados no fue siempre la mejor. No estaban acostumbrados a que sus pares entraran a verlos; por lo tanto, después de haber saltado la barrera de la incompatibilidad de horarios aún fue un poco difícil conseguir la invitación a las clases, para lo cual, algunos docentes, encontraban distintos argumentos, como se ve en este comentario con una maestra en el pasillo, una mañana:

-¿ Te acuerdas que nos vas a decir cuándo vas a dar la clase sobre la lectura que preparamos?

-Ah! Ya la di ayer. No quería atrasarme.


(Comentario de un maestro)


De todas formas esto se fue superando y a medida que más se animaban, y se experimentaba el trabajo posterior, la totalidad de las maestras lo hizo.

Otra dificultad con la que se tropezó tuvo que ver con las evaluaciones de las clases observadas. Hacer una evaluación al compañero resultó difícil al comienzo. Cierta miedo a ofender, ser juzgados a posteriori por lo que dijeran, fueron algunos aspectos que detenían los aprendizajes que reporta una evaluación. La mejora en este aspecto surgió de una forma muy natural, cuando en una capacitación alguien propuso hacer una lista de control que enumerara las estrategias que habíamos estudiado y reunido hasta el momento. Esto hizo de la evaluación algo mucho más descriptivo y útil.

El 30 de septiembre del 2011 se realizó el segundo encuentro de toda la Primaria en torno al tema de las estrategias de lectura. Se buscó generar reflexión en cuanto a nuestro papel como lectores y la coherencia en proponer algo que se debe evidenciar, no sólo con palabras sino también con acciones. En esa ocasión se los invitó a responder en forma personal a un test para valorar cómo estaban los hábitos de lectura entre los docentes de la Primaria.

Estas imágenes muestran las diapositivas con algunas de las preguntas usadas en la ocasión:

	0	1	2
✓ En tu casa, ¿hay libreros u otro lugar con libros variados? 	No, no hay, o sí tenemos libros pero no los hemos leído.	Sí, pero no son muchos libros, o la mayoría no los hemos leído.	Sí tenemos librero (u otro espacio) con libros, la mayoría de los cuales han sido leídos al menos por un miembro de la familia.
✓ Valoras y manifiestas gusto cuando te regalan un libro.	No, no es lo que me gusta que me regalen.	No me disgusta pero prefiero otras cosas.	Sí me parece un buen regalo.
✓ ¿Regalas libros en alguna ocasión?	No, nunca regalo libros.	En algunas ocasiones.	Me gusta regalar libros creo que es un muy buen regalo.
✓ ¿Has leído o comenzado o terminado de leer un libro en la última semana?	No, no lo he hecho.	He comenzado pero abandoné.	Sí lo he hecho, estoy leyendo un libro

	0	1	2
✓ En tu casa, ¿hay libreros u otro lugar con libros variados? 	No, no hay, o sí tenemos libros pero no los hemos leído.	Sí, pero no son muchos libros, o la mayoría no los hemos leído.	Sí tenemos librero (u otro espacio) con libros, la mayoría de los cuales han sido leídos al menos por un miembro de la familia.
✓ Valoras y manifiestas gusto cuando te regalan un libro.	No, no es lo que me gusta que me regalen.	No me disgusta pero prefiero otras cosas.	Sí me parece un buen regalo.
✓ ¿Regalas libros en alguna ocasión?	No, nunca regalo libros.	En algunas ocasiones.	Me gusta regalar libros creo que es un muy buen regalo.
✓ ¿Has leído o comenzado o terminado de leer un libro en la última semana?	No, no lo he hecho.	He comenzado pero abandoné.	Sí lo he hecho, estoy leyendo un libro

Imágenes del power point utilizado para guiar el test sobre hábitos de lectura a los docentes en I Junta de Actualización del 30/9/11.

Bitácora A1 U4 R9

Tanto en esta sesión, como en la del 11 de noviembre del 2011, los maestros fueron invitados a poner en común las estrategias que habían descubierto y aplicado con su compañera de grado.

- Ahora van a tener 5 minutos en forma personal para registrar ahí qué aspectos de comprensión empezamos a intencionar este ciclo escolar un poco más sistemáticamente.
- ¿Podría ser cómo ahora trato de que realicen la comprensión de la situación en matemáticas antes de que se pongan a resolverla?- pregunta L.
- Sí, todo lo que ustedes hacen en torno a la lectura y que de alguna manera no lo venían haciendo o sí lo hacían y reafirmamos que es importante seguirlo realizando.
-Ahora les voy a pedir que se junten por grupos de grado para ver si coinciden en lo que han descubierto o si la compañera dice algo y se dan cuenta que lo habían olvidado pero que efectivamente habían puesto en práctica eso; entonces completan sus registro.

A1 U4 R9

Esta fue una oportunidad importante para compartir y lograr nuevos conocimientos ya que cada comunidad de aprendizaje había realizado avances diferentes, y la comunicación de unos a otros en esta instancia abrió las perspectivas a nuevas estrategias en las que algunas comunidades no habían sondeado.

En la segunda jornada de Actualización de los docentes de la Primaria se continuó con la lectura y comentario del capítulo 6 del libro de *Estrategias Lectoras* de Isabel Solé.

Retomamos el trabajo. Les solicito que se sienten nuevamente y les explico lo que queda. Les voy a entregar un capítulo de un libro que les recomiendo: Estrategias de lectura de Isabel Solé (les muestro el libro) y les voy repartiendo una copia del capítulo 6. Les propongo lo lean en grupos para irlo comentando y luego hacer una puesta en común de lo más relevante. Les explico que vamos a tener media hora.

A1 U4 R9

En esta jornada se logró unir el aprendizaje práctico con la visión de la autora. Los maestros señalaron algunas propuestas que Solé hace en su libro y que luego integran a la lista de cotejo. El 11 de noviembre se llevó a cabo la tercera jornada de Actualización. Se invitó a las maestras a realizar una lectura compartida del capítulo séptimo del libro de Isabel Solé *Estrategias Lectoras*. Después de esto se recuerda a los docentes que no se han realizado observaciones por pares que serán muy ricas y beneficiosas para el aprendizaje en la Primaria. Para realizar esta observación surge la propuesta de que se diseñara una lista de control con la mayor cantidad posible de rubros, de acuerdo a lo que saben y han leído sobre estrategias lectoras, que sirviera para realizar un cotejo con lo que observen en la clase de la maestra que vayan a ver. Por un sistema de “rejas” los maestros compartieron las listas elaboradas hasta que quedaron tres. Se pusieron en común estas propuestas y a través del diálogo y las argumentaciones se llegó a una única lista (ver *lista de cotejo*, pág. 112 de la sección *Anexos*).

Las otras actividades del plan se realizaron de acuerdo a lo previsto, en un conjunto de actividades que incluía: planeación de una clase, puesta en práctica de la misma con al menos la observación no participante de la coordinadora académica y evaluación que incluía tres partes: autoevaluación, co-evaluación y realimentación de la planeación de acuerdo a los aspectos que se le perfeccionaron. Las dos últimas fases, igual que la planeación, tenían lugar en la oficina de la coordinación académica. En total se programaron y llevaron a la práctica en el período, dos clases observadas por cada comunidad de aprendizaje con su sesión previa de planeación y la posterior de evaluación y rediseño.

En el período que se consideró extensión del proceso, de enero a abril del 2012 (fecha hasta la que se recopiló este trabajo), además de observarse una clase más, dada por las maestras, la coordinadora académica dio una o dos clases en cada grupo. En este caso no se planeó en conjunto pero sí se hizo evaluación.

Al mes de abril del 2012 fue posible identificar resultados del proyecto de *Estrategias lectoras* puesto en marcha en agosto del 2011, luego del mapeo realizado el semestre anterior. Estos resultados pueden agruparse en tres grandes rubros que repercuten, a su vez, en el aprendizaje de los alumnos.

Los resultados están referidos a:

- I. La comunidad de aprendizaje y su trabajo en conjunto
- II.- La comunidad de aprendizaje y su avance en cuanto a las estrategias de comprensión
- III.- La comunidad de práctica y sus aprendizajes

I. La comunidad de aprendizaje y su trabajo en conjunto

Las comunidades de aprendizaje fueron seis en total y se organizaron a partir de los grupos de maestros que son titulares del mismo grado. Esto resultó práctico ya que permitió aprovechar los tiempos que la organización tenía previsto para el encuentro entre maestros con la presencia de la coordinación académica de la sección.

En este espacio, los maestros:

- Planearon en equipo las clases en que se intencionaron comprensiones lectoras.
- Reflexionaron a partir de autoevaluaciones y coevaluaciones, sobre las clases dadas.
- Rediseñaron la clase, de acuerdo a la experiencia vivida y los comentarios recogidos.

A su vez, estas pequeñas comunidades tuvieron momentos de intercambio entre sí, lo que permitió compartir y extender los aprendizajes a los que habían arribado por separado.

Esta forma de trabajo permitió constatar algunos resultados:

a. Planear en equipo y compartir la experiencia sobre los procesos de los aprendices facilita la selección de los textos, estrategias y preguntas.

Las sesiones de planeación de las clases por grado fueron fructíferas para compartir criterios y necesidades a la hora de seleccionar los textos a leer con los alumnos, recoger las experiencias que poseen con textos que ya han utilizado en otros años y que son interesantes para los alumnos o están en función de otros aprendizajes; proponer estrategias, actividades; en definitiva, compartir conocimientos.

En una junta de planeación con la comunidad de maestras de 5° año se generó este diálogo que llevó a la selección de un texto adecuado a las propuestas del bimestre y propiciador para el sondeo de ciertas estrategias de comprensión:

Les pregunto en qué temas están, sobre qué podríamos hacer otro trabajo de comprensión.

Kar. me dice que siguen con el relato histórico pero que es un tema que tiene a los niños un poco aburridos.

-Sí, dice Kat.- no quieren ver a Iturbide ni pintado! (Es que el recuento histórico es sobre este personaje).

-A mí me gustaría que leyéramos un cuento o algo que les interesara a los niños.

-Está bien, pero al menos busquemos en el programa algún aspecto de la comprensión que se quiera intencionar este bimestre, ¿recuerdan algo?...

-Algo de la comprensión que se vea en el relato histórico y que podamos revisar en otros textos...- insisto

Ubico en la parte de temas de reflexión del programa y voy leyendo en voz alta...

"Usos de las palabras que indican tiempo. Uso de palabras y frases que indican causa y efectos..."

- Esto, les digo, es algo interesante de analizar en un texto. Comprenderlo desde sus causas y consecuencias. Es muy útil en los relatos históricos pero no sólo en éstos hay relaciones de causa y consecuencias...

Kat. dice entonces...- yo recuerdo una leyenda sobre un tigre o un jaguar en el libro de lecturas de 5° anterior que se usaba para analizar causas y consecuencias. Era una leyenda muy linda.

Registro: U1_A4_R4_LLF

Como se ve en este registro, el plantear lo que está ocurriendo,- *el tema de relato histórico sobre Iturbide enfadó a los alumnos-*, así como la búsqueda de una solución, surgió del diálogo con las maestras en la sesión. Descubrieron que en los dos grupos el tema de Iturbide estaba agotado y sin embargo era posible tomar aspectos de la comprensión a trabajar tomado una lectura más adecuada a los alumnos.

La forma de trabajar el texto, de seleccionar estrategias y preguntas a realizar, fue una labor, que implicó imaginar qué responderían los niños a las preguntas que se iban a realizar y reformularlas en caso de crearlo necesario.

- Entonces continuamos leyendo el párrafo. No olvidemos las palabras.

-Sí- dice Kat.-no van a saber qué es presumir,...,bueno o al menos no van a saber explicarlo.

Les pido que imaginen que no saben, intenten pensar qué nos dirán.

-Pueden decir que alguien presumido se siente importante, superior a otro.

-Bien, creo que ayuda a contextualizar el retomar la frase..."adondequiera que iba "–leo- él presumía su abrigo"... Aquí hay que preguntar cuál es su abrigo. Tenemos que asegurarnos que entiendan. Continuemos.

Las tres nos ponemos a leer en voz baja el texto.

Kat. dice:- hay que ver si saben qué es un mamey.

- Van a decir que es un fruto, no sé si sabrán cómo es.- dice Kar.

Registro: U1_A4_R4_LLF

Este aspecto del trabajo resultó también de gran utilidad: la posibilidad de imaginar las respuestas que van a dar los alumnos es muy útil, permite estar preparado para responder y mejora la planeación. Esta estrategia al planear, permitió a los maestros estar mejor preparados a la hora de enfrentar al grupo y llevar preguntas más precisas.

b. Recuperar el proceso hace posible identificar errores y validar nuevas declaraciones de conocimientos.

Las maestras reflexionaron con su compañera de grado sobre la clase después de llevarla a la práctica. Retomaron el proceso seguido. En algunos casos esta recuperación metacognitiva no generó el autoanálisis deseado y no es hasta que comparten y se les ayuda a mirar lo ocurrido que descubren que las respuestas dadas por los alumnos tienen que ver con la formulación de las preguntas que han hecho.

- También al comienzo me sacaron de onda –dice Kat. – cuando me empezaron a decir que el jaguar estaba embarazado, que era gordo.

- Ay!! A mí me pasó parecido – dice Kar.

-Fijense, aquí tengo cómo empezó una y cómo empezó la otra (Busco entre mis papeles los registros de las clases.) Leyendo les digo:- Tú Kat. les preguntaste: ¿qué ven? Y entonces te contestan eso de que es gordo, está embarazado, como deprimido, etc. y luego les preguntas ¿cómo son los jaguares? Kar. también les pregunta qué ven en la imagen y los niños hablan de un jaguar deprimido, etc. ¿Qué queríamos preguntarles? ¿Qué buscábamos? Kat. me dice que queríamos que imaginaran de qué hablaba la lectura.

-Exacto, le digo, queríamos que hicieran una predicción en base a la lámina. La pregunta: “¿qué ven?” ¿ayuda a responder a eso?.

-No, se sonríe Kat.

Registro: U1_A4_R4_LLF

El proceso de recuperación de la práctica resultó muy elocuente. En la transcripción del registro de arriba, por ejemplo, los maestros no habían caído en la cuenta de que la pregunta formulada no conseguía de los alumnos lo que buscaban. Fue necesario recuperar la pregunta textual para poder analizarlo. Una vez descubierta la causa fue simple encontrar la pregunta más adecuada y colocarla en la versión mejorada de la planeación de la clase como se verá a continuación.

c. La experiencia vivida en la clase y reflexión sobre ella permite el rediseño de la misma.

Algo que resultaba atractivo a los maestros en este proyecto, era el “guardar” las clases diseñadas para ser utilizadas en años posteriores, por lo cual la sesión de recuperación de la práctica, además de permitir revisar lo que sucedió, permite guardar una mejor versión, al integrar los resultados de la experiencia a la planeación inicial (ver ejemplo en las páginas 112 a 114, de la sección *Anexos*).

Esto es un aspecto importante en el aprendizaje de la Institución ya que le permite ir haciendo un acervo para que pueda ser revisado por los maestros y para que, quienes se incorporen, puedan ir retomando el proceso, avanzado y no comenzar como si no se hubiera hecho nada al respecto, en lo previo

- Ellos responden a lo que les preguntamos...“vemos un jaguar gordo, embarazado, deprimido”, etc. La pregunta nunca iba a arrojar la respuesta que buscábamos. ¿Qué tendríamos que haber preguntado?

-¿De qué tratará el texto de acuerdo a la imagen?

- Sí, esa pregunta haría que los alumnos no describieran el animal sino que trataran de imaginar que algo le pasará y que, unido al título puedo hacer una predicción. De hecho, Kar, cambias la pregunta, como que te das cuenta y rectificas y preguntas “de qué tratará el texto?”. Eduardo (miro a Kar. porque es su alumno), te dijo esto (le leo textualmente): “Yo creo que trata de un jaguar que estaba enjaulado y se logró escapar. Luego mató a alguien y lo atraparon”. Entonces preguntas al resto por qué será que Eduardo piensa que ocurrió todo eso. Pablo te contesta: - Por el título”. Como insistes... él te dice: “el título te puede ayudar a basarte en lo que va a decir el cuento”. Me pareció genial. Este niño ya sabe de dónde agarrarse para hacer su primera hipótesis de lo que va a leer. Posiblemente ya lo haga solo sin que se lo pidas. ¿No les fascina esto? A mí lo que más me gusta de nuestro trabajo es descubrir estas cosas...cuando ves que van haciendo descubrimientos, me parece padrísimo!

-¿Les parece, entonces, que agreguemos esto a la guía? – pregunto.

-Sí claro, para no olvidarnos, - dice K.

Escribo sobre la guía esto y les digo que me recuerden todo lo que dijimos sería el final para poder anotarlo de una vez.

-Lo de la idea central. Confirmar los animales que estaban bien de la lista que hicimos – dice K.

Registro: U1_A4_R4_LLF

La mejora de la clase, como se ve en la viñeta anterior, lejos de generar frustración por lo ocurrido deja una actitud de querer retener los aprendizajes para la próxima ocasión.

d. Un artefacto: la lista de cotejo, se convirtió en gran posibilitador del aprendizaje.

Los maestros usaron la lista de cotejo como instrumento de planeación y autoevaluación, a pesar de que había sido elaborada para facilitar la coevaluación (pág 112). La lista contenía las estrategias que el conjunto docente había recuperado de sus prácticas y de lo leído, sin embargo esto no significaba que cada maestra en particular dominara o conociera dichas estrategias. Al planear las maestras tuvieron más cuidado en considerarlas y luego llevarlas a la práctica durante su clase. Podríamos decir que el instrumento obligó a conocerlas y usarlas.

Una maestra me buscó en una ocasión en que estaba por dar una clase que iba a presenciar su compañera, para decirme: -no recuerdo a qué nos referíamos cuando pusimos en la lista de control: “se hizo a los alumnos conscientes del proceso”.

Le recordé que nuestro objetivo era conseguir que los alumnos sean conscientes de lo que hacen; por ejemplo releer cuando no entiendan una palabra, no recuerden quién era tal personaje, etc. y hacérselos ver.

-Ah...ya

(Relato de la conversación con la maestra de 3° año)

El renglón sobre el que pregunta esta maestra causó dificultad a varias más que no recordaban a que aludía, y esto fundamentalmente porque lo colocaron cuando descubrieron el tema en el texto de Solé. Lo cierto es que su aparición en la lista de cotejo significó la búsqueda de la estrategia para, al menos, poder identificarla o hacer el esfuerzo de incorporarla en su trabajo.

e. Permitir a un compañero de grado presenciar su clase y compartir conocimiento, hace superar el trabajo en solitario y constituye un fuerte avance entre los docentes.

No todo se realizó como estaba previsto. Parte importante del proyecto de intervención, lo constituían las observaciones a los grupos de pares. Los alumnos y maestros en general están acostumbrados a la visita a los salones, de la psicóloga, de la coordinadora académica y de la dirección, pero no es usual que una compañera los vea actuar en la intimidad de su salón. Ésta fue una de las razones por las cuales las observaciones de pares no fueron posibles antes de diciembre del 2011. La otra tuvo que ver con la dificultad de conseguir que ambas maestras pudieran compatibilizar horarios para salir a observar sin afectar a su propio grupo.

Para lograr superar la primera dificultad se estableció que cada una eligiera a la persona que prefiriera que asistiera a hacerle la observación, buscando, con esto, que cada quien se sintiera en mayor confianza. Todas, eligieron a su compañera de grado. Éste fue un paso importante para el cuerpo docente: el prepararse y abrir las puertas de su salón a otros que no habían compartido de esta forma su trabajo, el evaluar una clase teniendo una guía delante, y lo que fue más desafiante: poner palabras a lo observado cuidando a la compañera.

Fácilmente se hizo esto también con las clases de matemáticas, al punto que algunas maestras se llegaron a sentir tan seguras de sus recursos como la de 2° año que mientras sus alumnos trabajaban manipulando material concreto siguiendo sus indicaciones, permanecía cerca de la puerta invitando a todos los maestros que pasaban a que entraran a su salón a observar y recomendar trabajar de ese modo:

- *Ven, ven, mira... (detuvo a la maestra de 3°y1° que caminaban delante de mí; y luego a mí) -Pasen miren qué bien logran leer y resolver solos usando las monedas. Todas tendríamos que hacerlo así. Ustedes en primero, si quieren venir a ver cómo lo seguimos haciendo las de segundo, me dicen. En tercero también se puede continuar.*

Observación no planeada

Sin duda los aprendizajes más importantes que se dieron en el semestre tuvieron que ver fundamentalmente con este cambio de actitud: La apertura para permitir ser observada y colaborando unas con otras, negociando para planear juntas y los esfuerzos de autoevaluación y revisión de su práctica de un modo más objetivo.

II.- La comunidad de aprendizaje y su avance en cuanto a las estrategias de comprensión

Una parte del objetivo del proceso de intervención era la *identificación de estrategias de comprensión que los maestros de la institución ya conocen y/o utilizan, así como el descubrimiento de nuevas estrategias, para planear su uso y aplicarlas en lecturas ...* En este sentido se pueden formular las siguientes afirmaciones que sintetizan los resultados de la intervención.

1. Poner en práctica, al menos una estrategia en cada uno de los momentos de su clase, constituye un avance frente al trabajo de comprensión lectora anterior.

1.a. Los maestros ponen en práctica estrategias de inicio

Todos los maestros han puesto en práctica estrategias de inicio como la predicción a través de la ilustración y del título. Ésta era una de las estrategias que utilizaban algunos de los maestros, y cuyo uso pasó rápidamente al resto. El caso de 3° es el de maestros que no reportaron el uso de la predicción al hacer el mapeo.

*-Vamos pág 36. Quiero que miren la imagen y el título
¿Qué tema creen que vamos a trabajar hoy?*

Observación 3er año 09 12

En esta otra viñeta se ve otra forma de hacer una predicción. Por la naturaleza de la palabra que es de origen indígena, la maestra debe mediar para que los alumnos puedan acercarse al significado.

¿Quién puede leer esta palabra de corrido? – pregunta la maestra mientras anota en el pintarrón “xocoyoles”.

Leen en silencio y van levantando sus manos, se llega a escuchar el intento de algunos en forma de susurro.

-¿A qué les suena?- pregunta la maestra.

-A animales.- dice alguien.

- A postres. A chocorroles.- dicen otros dos alumnos.

- A una comida.

- Mas bien a una tribu.

La maestra les pide, ahora, que piensen de qué origen será esa palabra.

-Náhuatl, contesta alguien desde el fondo.

-A mí me suena indígena, dice otro.

Les voy a entregar esta lectura, vamos a ver si se parece a un chocorroles, a una fruta, a una comida.

Observación 5° año 03 12

Con frecuencia, las maestras recurrieron a las imágenes para realizar las predicciones o recurrir a los conocimientos previos. Fue el caso de esta maestra que antes de la lectura del tema de Geografía propuso la observación de las láminas que aludían a temas que ya habían estudiado.

-Por favor abran su libro en la pág. 66 (Tiene sobre la mesa el libro de Geografía) Miren las ilustraciones de las p 66, 67, 68 y 69.

Observación 6° año- 02 12

Lo que aparece como carencia aún entre las estrategias iniciales es el plantear a los alumnos el objetivo, el para qué de la lectura que realizarán; al menos no se observó ningún grupo en que el maestro lo comunicara. Esto, y la motivación a leer, son aspectos que se considera necesario retomar. Respecto a la motivación no tanto porque no se hayan hecho algunas propuestas, sino porque su uso no fue algo generalizado entre los docentes o no eran suficientemente movilizadoras. Aún así, pueden encontrarse excepciones como el caso que se cita a continuación en que la maestra logró que los niños tuvieran muchos deseos de comenzar la lectura

La maestra les pide [a los alumnos] que estén callados y cierren sus ojos.

Busca en la computadora algo. Se escuchan unos sonidos de ranas y sapos.- No quiero que levanten las manos- les dice-, sólo escuchen. (No hay imagen en la pantalla. Se escucha agua y el croar de las ranas)

Un niño dice - es un bebé.

La maestra pide de nuevo silencio y se vuelven a escuchar las ranas.

-¿Qué escucharon?

Andrea dice:- Animalitos.

- Para mí eran unas ranas- responde una niña del fondo.
- ¿Cómo se llama el sonido que hacen las ranas?
- Los niños no responden
- Las ranas croan, les aclara.
- ¿Sobre quiénes creen que vamos a leer hoy?
- Sobre las ranas!!- dicen entusiasmados algunos niños. (Algunos se miran con entusiasmo)

Observación 2° año- 12 12

Otro recurso al que recurren las maestras es a la activación de conocimientos previos que facilitan la comprensión ya que el alumno va anclando lo nuevo a conocimientos que ya posee. Esto le permite adjudicar significado y aprender. La maestra de 2°, en el ejemplo anterior, sondea el conocimiento de sus alumnos respecto al nombre de los sonidos que emite la rana. Comprueba que no lo conocen, entonces lo aporta ella.

En este otro caso, en cambio, la maestra obtiene respuestas más o menos precisas de los alumnos sobre lo que pregunta, lo cual le permite continuar sin detenerse a dar más características sobre el portador de texto:

- Les voy a entregar esta lectura. Abajo hay unas letritas. ¿Qué dice?
- Leyenda- contesta rápidamente un alumno que había recibido ya la hoja.
- ¿Qué sabemos sobre las leyendas?- pregunta la maestra.
- Que son mitad real y mentira- dice un niño.
- Que son parte de la tradición, que son antiguas.- dice otro.
- ¿Sobre qué tratará esta leyenda?

Observación 5° año 12 11

Se puede decir que el uso de las estrategias de inicio se generalizó en las lecturas ya que comenzó a ser utilizado aun por quienes no lo hacían o conocían. Se puede afirmar, además, que los maestros deben agregar a estas estrategias la explicitación del objetivo de lectura sea éste de la naturaleza que sea: para buscar un dato, para conocer algo que no sabemos, o para divertirse. Como dice Isabel Solé (2007), si tenemos un objetivo, decidiremos qué tipo de lectura hacer. Esto, como otras estrategias debe ser aprendido por los alumnos.

1.b. Los docentes guían a los alumnos a desarrollar estrategias "durante" la clase.

Otro avance respecto al uso de estrategias se pudo detectar en el desarrollo de las clases. Los maestros pasaron de simplemente hacer lecturas orales, de hacer algunas preguntas sobre ellas, fundamentalmente en forma escrita o subrayar ideas por párrafos, a incorporar otras estrategias:

1.b 1 -Proponen la búsqueda de la idea global

La lectura del capítulo siete de “Estrategias lectoras” de Isabel Solé (2007), durante la capacitación, generó comentarios y reflexión entre los maestros que hasta entonces guiaban la búsqueda de la idea global del texto, después de la primera lectura del mismo. Con la lectura y discusión del trabajo de esta autora hubo convencimiento por parte de los maestros de que la idea global se “arma” a medida que se construye el significado del texto para lo cual es necesario haberlo recorrido todo, y, en lo posible, con una lectura “compartida”.

(Al final de la clase)

- Si tuvieras que hacer una síntesis de la idea central de este texto que leímos, ¿qué dirías?
- Podría ser que los seres humanos utilizan sus recursos naturales para satisfacer sus necesidades.

Observación 6° año 2-12

Con su pregunta, la maestra está comprobando que el alumno haya construido su idea principal. A lo largo de la clase fueron encontrando las ideas principales de cada párrafo, y la maestra animó a los alumnos a obtener una idea global del texto a partir de la construcción seguida durante la lectura.

1.b 2 -Guían las inferencias que lleven al significado de palabras que no conocen, por contexto

Hubo un movimiento en la estrategia usada por los maestros frente al vocabulario no conocido por los alumnos. A excepción de tres, el resto de los maestros, reportaron durante el mapeo que invitaban a usar el diccionario ante el vocabulario nuevo. Sólo dos maestras indican que guían a los alumnos a ubicar el contexto en el que se usa la palabra. En el cuadro que se muestra a continuación se observan las respuestas dadas por los maestros ante la pregunta de ¿qué le proponen a los alumnos ante el vocabulario que no conocen.

Cuadro 10: **Estrategia utilizada por los docentes cuando los alumnos no conocen el significado de alguna palabra.**

Cuando hay vocabulario en las lecturas, que los alumnos no conocen, ¿qué les propones? ¿Cómo lo trabajas?												
	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Pregunto a los niños si saben el significado de las pal.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Buscamos en el diccionario.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Yo les digo el significado	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Guiados por el contexto los invito a decir qué significa	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Ejemplos de aplicación de las palabras	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Sinónimos	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Antónimos	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Se subrayan las palabras desconocidas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
No responde	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Incluso, varios de los docentes proponían las palabras fuera del texto antes de leer. La maestra de primero se adelantaba y las extraía del diccionario antes de clase para presentarlas a los alumnos:

-¿Hay alguna palabra que no entienden?

-“Silueta”, dice un niño.

-¿Y qué es silueta?, pregunta la maestra.

-Es una silueta que no se mueve, dice una alumna. Y otra agrega:-Es nuestra sombra.

La maestra les dice, entonces, que ella lo buscó en el diccionario donde dice:” dibujo del contorno de un rostro, figura u objeto”. Coloca en el pintarrón un cartelito con lo que dice el diccionario y una ilustración como lo hizo con la palabra vecino.

U1.A2.Bitácora no.8

Si bien estas estrategias son positivas, con los maestros se discutió el hecho de que en muchas ocasiones la búsqueda en el diccionario es lenta y dificultosa para los niños y hace perder el hilo e interés de la lectura, sobre todo, en los más pequeños, que están aprendiendo a realizar la búsqueda en el diccionario. Se descubrió, además, al analizar las preguntas de la prueba Enlace, que los alumnos no eran capaces de encontrar los significados por contexto. Todo esto convenció a los docentes de adoptar una estrategia planteada por Isabel Solé (2007) que parece contribuir mejor a conocer el nuevo vocabulario, retenerlo e ir adoptando un mecanismo de autocontrol sobre el texto: Así, ante una palabra desconocida por el alumno: propone invitarlo a continuar leyendo, y releer, si es necesario, para tratar de aclarar el sentido. Si esto no es suficiente: buscar la ayuda de otra persona (puede ser un compañero) y en última instancia usar el diccionario.

.En este aspecto, los maestros de todos los grados, tienen clara la necesidad de buscar el significado de una palabra dentro del contexto. Sin embargo, unos logran mejor que otros hacer uso de esta estrategia.

Esta maestra, por ejemplo, sacó la pregunta del contexto, sin embargo al final pide a los alumnos que la ubiquen entre los términos en que aparece, para conocer su significado.

La maestra lee la estrofa:

“ligera como la pluma,

fresca como la arcilla

¡construiré mi casa con pajilla!”

¿qué quiere decir “ligera”? – pregunta la maestra.

-¿Muy veloz?

-Que quiere decir “ligera”- repite la maestra sin responder al alumno que dijo “muy veloz”.

Se hace un silencio. Un niño se aventura a decir: -light.

Entonces la maestra lee la estrofa completa nuevamente y una alumna dice, enseguida:

-“liviana”.

Observación 1er. año 03 12

En este relato de una sesión de evaluación de una clase observada se puede apreciar otra forma de resolver el tema de las palabras en su contexto también en primer año:

-Clara hizo una entrada distinta a la palabra “tumar” [habla la coordinadora académica en la sesión de grado], porque les preguntó directamente dónde estaría tumbado, a lo que los alumnos respondieron en la arena y entonces la maestra les pregunta qué se puede ver si estamos “tumbados en la arena”. Aquí se está dando por sentado que el significado de la palabra es sinónimo de “tendido”. Podríamos hacer conscientes a los niños que a veces la palabra tiene un significado y en otras ocasiones otro.

Registro: U1_A4_R3_LLF

En el caso de abajo la maestra enseña a buscar las palabras en el contexto.

- Aquí dice “ocote”, dice la maestra.-Ésta está buena, ¿qué es? ¿alguien sabe?*
- ¿Busco en el diccionario?, pregunta uno de los niños de adelante.*
- ¿Podremos descubrirlo sin buscarlo?*
- Sí, viendo qué dice de él.*
- Bueno, adelante, qué dice que les permita saber de qué está hablando?*
- ¡Es un árbol!- dice un niño.*
- ¿Cómo sabes?- pregunta la maestra.*
- Porque más abajo dice que cortaron una rama de ocote.*
- Muy bien, cuando no conocemos el significado de una palabra, ¿qué podemos hacer?*
- Seguir leyendo.*
- Muy bien, ahora les voy a contar que el ocote es como pino.*

Observación 5° año- 04 12

Este aspecto de búsqueda de significado de las palabras por contexto resulta de importancia. En los resultados de las primeras pruebas de ENLACE revisadas por los docentes, muchos ítems que referían a descubrir el significado a partir del contexto no habían sido respondidos correctamente por los alumnos. A pesar de la revisión realizada en ese momento, sólo tres de los maestros había cambiado su estrategia respecto a las palabras de significado desconocido. Durante la capacitación de septiembre se los invitó a pensar cómo hacían ellos, qué resultaba más práctico, qué tan cierto es que estamos con un diccionario junto a nosotros cada vez que leemos. Finalmente se valoró el poder poner en manos de los alumnos un recurso que mejoraría su comprensión; releer y vincular los datos que permiten encontrar el sentido a la palabra, al menos en forma aproximada.

1.b 3 . Se integraron estrategias para la búsqueda de estructuras de causa / efecto, secuencias temporales, identificación de ideas principales y de apoyo y reconocimiento de personajes.

Identificación de personajes:

La maestra de primer año al leer el cuento de los tres puerquitos invitó a los alumnos a dramatizar el cuento, a la vez que se aseguraba de que estaban comprendiendo. En esta viñeta se ve cómo con la excusa de organizar la dramatización pide a los niños que identifiquen la cantidad de personajes y los caractericen.

- Cierra el libro que voy a hacerte algunas preguntas. Luego agrega:-¿Qué personajes participaron?*
- Un lobo y 3 cochinitos.*
- ¿Cómo era el primero de ellos?*

-Perezoso.

.....
-¿Cuántos personajes tenemos entonces en el cuento?

-4- contestan varios simultáneamente.

... tenemos 4 participantes.-A medida que habla va haciendo pasar a cuatro alumnos.

Observación 1er. año 03 12

Identificación de secuencia temporal:

La maestra de segundo año, en este caso, llama la atención a sus alumnos sobre una secuencia témporo-espacial.

-Lee Stefi la tercera estrofa.

Stefi comienza a leer:

De la Habana a Portobelo,
de Jamaica a Trinidad,
anda y anda el barco, barco,
sin capitán.

- Bien- dice la maestra- Y ahora quién dice a dónde fue el barco primero?

- A La Habana- dice la niña que la maestra indica.

-¿Y luego...?¿Cómo sigue el viaje?

Un niño leyendo la página dice: -Portobello (risas) (Se corrige y continúa)- Jamaica y Trinidad.

Observación 2° año 02 12

Identificación de relación causa/efecto:

La maestra de este grupo de 5° año juega con una serie de preguntas sobre causas y consecuencias que le permiten sondear que los alumnos han comprendido el texto.

-¿Por qué causa los changos fueron a acusar al jaguar?- pregunta ahora la maestra.

Una alumna contesta que es porque el jaguar se comió un chango.

-Sí – dice otro niño- era como un delito.

-¿Y cómo comenzó todo?

-Porque se comió al chango repite otro niño.

La maestra le dice: -no, antes.

-Ahh!, que olió la sangre.

-Bien. Le dice la maestra y la consecuencia de que olió la sangre...

Hay un silencio, la maestra espera y pregunta... ¿qué ocurrió por haber olido la sangre?

- Mató un chango.

- Bien esa es la consecuencia, ¿y la causa de que diera el zarpazo?

- Que le habían manchado la piel.

- Correcto

.....
- Según la leyenda, ¿cómo es que la piel del jaguar quedó pinta? – dice la maestra.

Otra vez la niña del fondo, junto a la ventana, es la que responde: - los changos le tiran aguacatillos.

-Salió peor, ¿verdad? –les comenta la maestra – porque después de las manchas de mamey vinieron las de aguacatillo.

.....
Kar. vuelve a preguntar:- ¿Cuál es entonces, la causa de que el jaguar nunca olvidara el hecho?

-Porque lo que más amaba era su piel.

- Es que no lo puede olvidar porque lo trae con él todo el tiempo- dice un niño sentado adelante.

A1 U4 R6

Incorporar estrategias durante el desarrollo como las enunciadas más arriba enriqueció el trabajo de comprensión de las lecturas. La variedad en las propuestas durante la lectura no fue abundante pero propició que los alumnos hicieran inferencias y releyeran los textos cuando no sabían contestar.

1.c. Los maestros proponen estrategias de cierre.

Las estrategias para finalizar que han usado las maestras han aumentado, recurriendo ahora, fundamentalmente no solo a las preguntas escritas, sino también a los relatos orales, los dibujos, la escritura de resúmenes y cuadros, y la dramatización.

También se fue adoptando, entre los maestros, volver sobre la hipótesis al final de la clase; los alumnos estaban en condiciones, en este momento, de confirmar o no una elección de título, o del tema. En las primeras clases diseñadas se pedía a los alumnos la predicción sobre el tema y se confirmaba o desechaba la predicción tan pronto los alumnos hacían una lectura silenciosa o en voz alta. A medida que se avanzó en el estudio de estrategias optaron por dejar esto para el final, cuando la construcción de la lectura se había completado con los análisis locales.

Sobre qué iremos a leer el día de hoy?

-De la importancia del medio ambiente- dice un niño.

-Del desarrollo sustentable- dice otro niño sentado cerca de la ventana.

-De la falta de recursos- dice una niña a la que la maestra da la palabra.

-De la contaminación y los animales.

-El daño de los humanos al planeta.

-La pregunta es lo que eligieron importancia del medio ambiente.

La maestra fue escribiendo lo que los alumnos decían.

.....
(Al final de la clase la maestra pregunta...)

- Bien, entonces, ¿cuál es el tema de esta lectura?

- Que debemos cuidar el medio ambiente.

- ¿Por qué?

- Porque todos lo necesitamos.

- Que unos dependemos de otros.

- Bien podríamos decir que habla de cómo hay un equilibrio de todas las partes del medio ambiente

- Volvamos a las predicciones que hicimos antes de leer (señala la parte del pintarrón en que las escribí), cuál de ellas podemos decir que se confirmó?

Los alumnos levantan la mano (doce niños). Le da la palabra a una niña del fondo que participó poco...

Observación 6° año 2 12

Como se ve en el ejemplo anterior, la maestra propuso la verificación de las hipótesis de sus alumnos una vez habían hecho una lectura compartida del texto de modo de poder tener la idea global de la misma. El resumen, las preguntas sobre el texto, los esquemas y, en algún caso la reseña, fueron otras estrategias usadas por el maestro al final de los trabajos de comprensión.

2. Mantener como sinónimo de la lectura comprensiva, la práctica de la lectura oral, fue algo que resultó difícil de erradicar en, al menos 25% de los maestros.

En el ejemplo que se cita a continuación se advierte que las maestras de tercer año proponían una técnica de práctica de lectura oral que no abonaba directamente a la comprensión de lo leído, más aun podrían alejar la necesidad de tratar de entender el texto porque el objetivo es la mera práctica.

Tercero tiene algo más...- dice F.-"Lectura robada". Eso les ayuda a leer bien, a seguir la lectura y estar atento. Hay que respetar la lectura.

A ver, ¿es una estrategia de comprensión?

Se hace un silencio.

Lu dice: pero en realidad sí tienen que hacer un esfuerzo por entender para poder robar la lectura a otro.

También puede pasar, dice F que por estar pendiente o nerviosos por querer robarla estén menos pendientes de comprender.

Traigo un texto sobre lectura de comprensión en el que la autora exactamente de eso habla, de que la lectura oral obliga a estar más pendiente de la forma que del contenido, por eso ella recomienda que, la primera lectura sea en silencio, de modo que el alumno se familiarice con lo que va a leer. Si ya lo leí siento más seguridad.

Registro: A1 U4 R9 LLF

Hacia el final de la viñeta se puede ver cómo una de las maestras descubre sola una de las dificultades que surge del tratamiento por separado y de pura práctica de la lectura. Sin embargo no todas llegaron a verlo.

Hacia el final del bimestre, más maestros tuvieron clara esta distinción intencionando la comprensión de los textos. La indicación de la Secretaría de Educación Pública, de valorar por separado comprensión, velocidad y fluidez, contribuyó a clarificar y concluir con la confusión de quienes aún la conservaban.

3. Los maestros amplían la variedad de experiencias para el desarrollo de la comprensión lectora.

A partir de la segunda junta de actualización, los maestros fueron generalizando las estrategias de comprensión a otros textos que abordaban en otras áreas, no únicamente en Español. Es así que se aparecieron en las planeaciones y/o se observaron clases con estrategias lectoras en clases de Ciencias, F. Cívica y Ética, Geografía y Matemáticas.

A continuación se transcribe un fragmento de la participación de una maestra en la segunda junta de capacitación.

-Ahora van a tener 5 minutos en forma personal para registrar ahí qué cosas de comprensión empezamos a intencionar este ciclo escolar un poco más sistemáticamente.

-¿Podría ser cómo ahora trato de que realicen la comprensión de la situación en matemáticas antes de que se pongan a resolverla?- pregunta L.

-Sí, todo lo que ustedes hacen en torno a la lectura y que de alguna manera no lo venían haciendo o sí lo hacían y reafirmamos que es importante seguirlo realizando.

Más adelante, al momento de compartir lo que hacían, las maestras de 4° año participaron así:

[Dice la maestra de 4° año]...*algo que tenemos es la comprensión del texto de los problemas de matemáticas que analizamos al revés y al derecho, cuáles son los datos, qué te pregunta, cuál es la parte que te dice qué es lo que tienes que resolver,*

-También qué es lo que no te sirve porque muchas veces vienen datos que no sirven para solucionar un problema.

Registro: A1 U4 R9 LLF

En ningún momento la propuesta de usar las estrategias lectoras se planteó circunscrita a los textos literarios, sin embargo la mayor parte de las clases planeadas en las comunidades de aprendizaje estaban en el área de español y dentro del ámbito de la literatura. Esto no implicó que los maestros no extendieran las estrategias que habían comenzado a usar a otro tipo de textos como los de Matemáticas, como se vio en estas viñetas u otros textos de estudio, como lo reflejan las transcripciones de otras clases (de ciencias, geografía, etc.) hechas anteriormente.

4. La formulación de preguntas, forma privilegiada de interacción usada por los maestros sufre variaciones a lo largo de la intervención.

La recuperación de las clases generó reflexión en torno al tipo de preguntas que se planteaban a los alumnos. La lectura del texto sobre Estrategias de Solé, aborda el tema de la variedad de preguntas que suelen hacer los maestros. Ambos aspectos colaboraron para que los docentes prestaran más atención a sus preguntas e identificaran de qué carácter eran las que formulaban. Éste fue un aspecto que integraron en su lista de control (ver pág. 111, de la sección de *Anexos*).

La mayor parte de las preguntas a las que recurrían los maestros eran evaluadoras, de tipo literal y generalmente, cerradas, que respondían con una palabra. Este tipo de preguntas no dejaron de hacerse pero se incrementó el uso de preguntas que Solé (2007) llama de “busca y piensa”. A las preguntas “de opinión” se recurrió muy escasamente.

A través de las preguntas las maestras buscan que los alumnos identifiquen respuestas literales e inferencias Veamos un ejemplo de cada una:

Pregunta de tipo *literal* utilizada por la maestra de primer año.

Les anuncia, entonces [la maestra], que van a trabajar en forma personal. Les va a entregar un papel que tiene cuatro preguntas, por el lado de atrás colocarán su nombre con letra cursiva, luego leerán las preguntas y finalmente leerán cada una y la responderán de acuerdo a la lectura que hicieron. Pueden volver a leer el texto si es necesario.

Le pide a un alumno que repita lo que van a hacer. El alumno vuelve a decir en orden lo que la maestra indicó.

Las preguntas que contiene el papel que les entrega son:

- 1. ¿Qué es la luna?*
- 2. ¿Qué tamaño tiene la luna?*
- 3. ¿Qué tiempo tarda en dar la vuelta a la Tierra?*
- 4. La luna, ¿es una estrella?*

Bitácora GC8

Las preguntas literales son las que más se usaban, según el diagnóstico. Este tipo de pregunta es la que encuentra respuesta literales en el texto y que, por tanto, exige al alumno sólo buscarla. En muchas ocasiones el alumno puede responderlas sin comprender el texto. Además, como dice Solé(2007), no es un tipo de pregunta que suele hacerse un lector mientras lee.

A través del proyecto, los maestros comenzaron a sondear el uso de otro tipo de preguntas: las de *busca y piensa*, como las llama Solé (2007) y que fueron empleadas por una maestra de 5° grado, como se ve a continuación.

- Dice la maestra.- *Y ahora me van a decir... qué animales no eran como los de hoy.*
- El señor del monte le da una cola. – *explica un niño.*
- Sí – *dice la maestra – entonces ¿qué animal no es como era?*
- *El mono – responde el niño.*
- *La maestra toma un plumón y pone en el pizarrón: monos.*
- *También el jabalí - dice una niña sentada junto a las ventanas.*
- ¿Qué tiene de distinto el jabalí? – pregunta la maestra.*
- *Aquí dice que empezaron a andar juntos.*
- *Sí, en manadas, inferimos entonces, que andaban separados. Mientras dice esto escribe en el pizarrón, debajo de monos, jabalíes, jaguares.*

Registro: A1 U4 R6 LLF

Como se observa en este ejemplo, la pregunta exige relacionar dos partes del texto, donde dice: *los animales ya no son lo que eran*, con la que asevera que *ahora andan juntos*. Los alumnos tuvieron que relacionar ambas partes del texto para concluir que ahora son diferentes porque andaban solos. Los maestros aventuraron este tipo de preguntas con más frecuencia en el segundo semestre.

En algunas clases, la maestra guía a los alumnos a que trasciendan el texto y formulen sus opiniones, y conclusiones. En los grupos de 5° y 6°, como se ve a continuación, es donde los docentes han sondeado más estas preguntas “de elaboración personal”, como las denomina Solé (2007).

- Solo pregunto *¿para qué ha cambiado el paisaje de la zona de Plaza del Sol?*
- Para que haya comercio, para la educación.*
- Para hacer viviendas.*
- Y para hacer vialidades, pasos a desnivel*
- ¿Qué relación tienen los recursos con el desarrollo de una sociedad?*
- *Se van necesitando una gran cantidad de recursos para sobrevivir.*
- *Por ejemplo hay que traer el agua de otro lado.*
- *Alimentos, ropa, que traen de otro lugar*
- *El material.*
- *¿Qué problema creen que generamos nosotros?- pregunta la maestra*
- *Que necesitamos más recursos- dice una alumna.*
- *Como dice Montse requerimos cada vez más recursos.- reitera la maestra.*
- *Ya no podemos vivir con buenas condiciones, dice Natalia.*
- *¿Qué dice tu libro?, pregunta la maestra.*
- *Aquí dice que en México tenemos muchos recursos.- dice un alumno.*
- *¿Entonces?*
- *La falta de recursos es porque para poder vivir los estamos malgastando.*

- Por eso tienen muchos recursos pero generan contaminación muchos desperdicios que podríamos dárselos a otros.

Observación 6° año 2 12

En el caso de arriba, la maestra pide a los alumnos que expliquen las afirmaciones del texto apelando a lo que conocen, infieren o concluyen, pudiendo, de este modo, trascender lo que dice en forma textual.

En el caso del ejemplo de abajo, la maestra plantea preguntas de busca y piensa, al comienzo, y luego los lleva a una de elaboración personal.

- Muy bien, ahora les voy a contar que el ocote es como pino.
- ¿Para qué querría el hombre la leña?
- Para hacer fuego.
- ¿Y para qué querría el fuego?
- Podría ser para calentarse.
- También para cocinar- interviene otro niño.
- ¿En casa de alguno de ustedes usa pino para cocinar?
- Nooo- dice una niña. No usamos leña en casa
- En mi casa sí cuando hacemos carne asada.

Observación 5° año 4 12

Generalmente este tipo de pregunta hace que la lectura se vuelva más personal, enseñe o apele a los sentimientos y/o experiencia del lector.

5. A consecuencia de la atención prestada a la lectura, y de las reflexiones realizadas sobre los textos, hubo implicaciones en la actitud de los maestros frente a la lectura por placer.

Las bibliotecas de aula, sobre todo en los grados de 1° a 4° año, tomaron gran impulso y los maestros mostraron su creatividad al proponer variadas actividades de recuperación de lo leído: ferias para promover su libro, elaboración de reseñas, disfrazarse del personaje principal del libro, dramatizar una escena, fueron algunas de las propuestas.

Foto 2 y 3: Alumnas de 2° año representando al personaje principal de su libro.



Este resultado no surge de actividades planeadas especialmente para esto, dentro del proyecto de *Estrategias lectoras*, sin embargo, se puede considerar que el fomento de esta actividad no fue casual. El tema de la lectura por placer se tocó en variadas ocasiones a lo largo de la intervención, y muchos maestros comenzaron a prestar más atención a estos espacios. La comunicación más fluida entre ellos propició, además, que se comentaran estrategias originales y divertidas que otros quisieron probar.

6. Hacer conscientes a los alumnos de las estrategias que emplean resulta aún una tarea pendiente.

A pesar de haberse realizado una reflexión sobre lo importante de que los alumnos se hicieran conscientes de las estrategias que empleaban para tener control de sus estrategias de lectura, éste es un tema aún pendiente en el trabajo de la sección de primaria. Fue posible ver en algunas clases algunos esfuerzos de este tipo:

- Muy bien, cuando no conocemos el significado de una palabra, ¿qué podemos hacer?
- Seguir leyendo.
- Muy bien, ahora les voy a contar que el ocote es como pino.

Observación 5° año 12/ 11

No fue frecuente observar este tipo de estrategia que ayuda al alumno a ser consciente de su proceso de lectura. Se considera esto una tarea pendiente ya que es el objetivo final del uso de las estrategias lectoras: que el alumno se vuelva autónomo, pueda *controlar*, como dice Solé (2007), *su propio proceso de comprensión*.

III.- La comunidad de práctica y sus aprendizajes

Una parte importante de los resultados obtenidos durante la intervención estuvieron vinculados a la posición adoptada por la comunidad de práctica, que se puso, también, en una actitud de aprender, de reconocimiento de lo que no hacía bien y de generar sus propios cambios a lo largo de esta intervención.

a. Construir una visión compartida fue un desafío emprendido por la comunidad de práctica.

Los modelos mentales individuales dieron paso a argumentos y constataciones del grupo. Construirlos siendo fiel a un modelo, misión y visión de la institución no era difícil teóricamente, sin embargo no era lo que siempre se hacía en la práctica.

- Marisa propuso que los maestros eligieran una estrategia para trabajar por vez, - al menos una, subrayó, y que apareciera en las planeaciones.*
 - Contesté que esto iba a ser como "imposición" y que iba a suceder lo que nos ocurre con varias maestras actualmente que tienen una planeación que no coincide con lo que hacen en el aula.*
-

Propuse a cambio que guiemos a los maestros a darse cuenta qué carencias hay en los alumnos, en fin, que reconozcan la necesidad de mejorar este aspecto. Una vez sensibilizados podríamos elaborar juntos las formas.

En este punto me apoyó la psicóloga de primaria mayor recordando lo difícil que es lograr que lleven a la práctica cualquier propuesta que se les hace.

U1 A2 Bitácora no. 3

Con frecuencia no había acuerdos en las propuestas de los miembros de la comunidad de práctica; sin embargo la búsqueda de soluciones llevaba a dar argumentos, a volver a los objetivos y a recordar los aspectos que no habían funcionado. Estos intercambios ayudaban a ir formando la visión compartida de la comunidad, de la cual, más tarde, daba cuenta indistintamente cualquier miembro del equipo.

b. Los resultados confirmaron que la selección de una metodología anclada en el trabajo en el aula sería más productiva que cursos o talleres de actualización.

Varios maestros demostraron no conocer, o al menos no usar, estrategias para que sus alumnos leyeran de forma comprensiva los textos antes de la intervención a pesar del registro de varios cursos realizados al respecto. Al final de la intervención, los maestros reportaban los siguientes resultados de su trabajo.

Cuadro 12: Autoevaluación de los maestros referida al uso de estrategias lectoras durante el ciclo escolar 2011-2012

Colorea los cuadros que indiquen cómo evalúas el trabajo que has hecho durante el ciclo escolar en comprensión lectora, de acuerdo a los rubros indicados, y considerando que 5 es el máximo a lograr.					
	1 nunca	2	3 a veces	4	5 siempre
Lees a los niños en voz alta periódicamente	0	0	3	8	0
Lees con distintos objetivos de modo que al cabo de una semana haya abarcado al menos 2, por ejemplo: leer para informarse, por placer, etc. pero intencionando el comprender.	1	3	3	4	0
Semanalmente o cada 15 días en el caso de los más grandes, llevas un libro para leer en casa.	0	2	2	2	5
Comparten los alumnos (leyendo a otros) sus producciones escritas, al menos 2 veces al bimestre?	1	4	3	1	2
Siempre planteas un propósito para leer.	0	6	3	2	0
Cuando leemos lo relacionamos siempre con conocimientos anteriores	0	3	6	2	0
Creas anticipaciones y expectativas antes de leer.	0	6	2	2	1
A medida que leen hacen predicciones de lo que va a pasar	0	2	3	6	0
Recurren a diagramas, dibujos, dramatizaciones.	1	5	4	1	0
Planeas las preguntas a hacer sobre el texto.	0	1	3	6	0
Haces preguntas referidas al contenido literal	0	1	1	9	0
Haces preguntas "busca y piensa"	1	2	6	2	0
Haces preguntas de elaboración personal	3	5	1	1	1
Promueves que el alumno pregunte	0	1	7	1	2
Promueves que los alumnos den opiniones	0	0	2	6	3
Promueves la búsqueda de sentido de las palabras por contexto	0	1	4	3	3
Haces explícitas las estrategias usadas para que el alumno autorregule su comprensión.	0	7	3	1	0

Cuadro en el que aparecen el número de maestros que seleccionó esa casilla como respuesta.

Sin duda el trabajo en comunidades donde se facilitaba el diálogo e intercambio de experiencias fue propiciador del aprendizaje. Distintas acciones se llevaron a cabo desde la comunidad de práctica que favorecieron el trabajo en equipo de los docentes:

- La adjudicación de grupos al comenzar el ciclo escolar
- La asignación de 90 minutos consecutivos para la sesión de grado de las comunidades de aprendizaje.
- La elección de un espacio idóneo para las reuniones.
- La solicitud de permiso a supervisión de la zona para tener cuatro momentos de actualización con todos los maestros.
- La búsqueda de una solución para que los maestros pudieran entrar al grupo de una compañera.

La previsión de estos espacios, tiempos y organización, hizo posible el intercambio entre los maestros, propició el diálogo, la planeación en conjunto, permitió tomar ciertas decisiones y poder revisar la práctica.

d. La comunidad de práctica generó reflexión sobre su hacer.

Los miembros de la comunidad de práctica deben superar con frecuencia las barreras que los llevan al pesimismo y deslindar su responsabilidad, lo cual los obligó a centrar su atención más en su hacer. Esto no resultó fácil pero irlo superando fue útil para confiar en el proyecto.

A raíz de las preguntas, Carola explica que se siente desanimada porque en la junta del día viernes las maestras no recordaban ni el nombre del programa de hábitos saludables que el colegio está impulsando y que ellas llevan adelante. Marina le dice que habrá que insistir y buscar formas de recordarlo, que ese es el plantel con que contamos y que deberemos buscar las formas de que el trabajo sea lo mejor con quienes contamos. Yo les digo que por eso debemos tratar de que se den cuenta solas de lo que podríamos hacer mejor para que quieran comprometerse a los cambios.

U1 A2 Bitácora no. 4

La Directora de la Sección dice, luego, que había leído cómo había quedado el resumen ejecutivo. Explicó que le daba esperanza porque por momentos estaba desanimada y sentía que no avanzábamos.

Carola reitera que ella está muy decepcionada que tenía un programa respecto a las habilidades de pensamiento y que no se pudo llevar adelante...

Le explico a Carola que me parece que su taller sobre habilidades ya lo pusimos como parte de este trabajo y que debemos trabajar convenciendo a los maestros que lo necesitan. Me parece muy importante aprovechar oportunidades para trabajar este aspecto: reconocer que hay cosas que no hacemos, que no salen bien y también rescatar las que sí se hacen.

La Directora retoma que ella siente esperanza y le dice a Carola que, aunque se haya enlentecido se realizará el proyecto que tenía.

Me pide que vaya marcando las fechas y tareas que hay que hacer de acuerdo al cronograma que está planteado.

Expliqué que esta primera etapa consiste en ser conscientes de nuestras fuerzas, de dónde está el conocimiento y también a quién se lo reconocen, que me gustaría por eso, hacer un pequeño sociograma para ver en quién de entre ellos depositan autoridad los maestros.

U1 A2 Bitácora no. 5 - 1/3/ 2011

En ambas viñetas se observa la tendencia a culpar al maestro del no aprovechamiento de la capacitación, *poniendo fuera*, la responsabilidad y no logrando ver y asumir la parte que compete a la comunidad de práctica. En otras ocasiones como estas, algún miembro de la comunidad propone algo similar a lo que se transcribe aquí: *aprovechar oportunidades;... reconocer que hay cosas que no hacemos, que no salen bien y también rescatar las que sí se hacen*. Este modo de pensar se fue asumiendo, descendieron las quejas de los miembros de la comunidad de práctica y se llegaron a plantear cambios con más celeridad.

e. La función de la coordinación varió, propiciando el aprovechamiento de los aprendizajes y asumiendo el liderazgo del proyecto.

Este aspecto se fue descubriendo a medida que se le dio forma al proyecto. No era congruente ya, funcionar con una coordinación que devolviera impresiones o hiciera sugerencias después de las observaciones o las reuniones de grado. Desde la coordinación se promovió que se generara conocimiento a través de las clases que se daban, observaban y de sus posteriores sesiones de recuperación.

7:55 hrs. - Junta con maestras de 1er. Año.

(La maestra Alicia pidió para salir al banco así que consideré que era una buena oportunidad para usar el tiempo de la junta en realimentar la clase dada y observada por Cleo).

- Me encantó la clase, fue lo primero que me dijo Cleo cuando entró a mi oficina.

-¿Sí?, le dije, cuéntame lo que te gustó.

-Bueno, lo primero, eso de venir con el sombrero, como habíamos comentado el día del taller ...

-¿Qué más viste?

.....

.....

-¿Viste que hice algo antes de la lectura?

-Sí les preguntaste de qué estabas vestida y sobre qué trataría la lectura. Con el fin de integrar a Alicia, comenté, ella también usó una estrategia para introducir el texto, cuéntale. Y entonces Alicia dijo que llevó una lámina, entonces volteó y me dijo: -No sabes la cantidad de láminas que me trajeron ahora sobre la Luna. Es un grupo muy movido.

-Bien y luego?

-Luego te fuiste párrafo por párrafo, a mí me gustó que dramatizaran.

U1 A2 Bitácora no. 9 - 1/4/11

Una parte importante del esfuerzo y autocontrol que debió hacer la coordinadora fue no ser demasiado directiva. La mayor parte de las veces guio las sesiones con sus preguntas para que surgieran las reflexiones.

Respecto a la autorreflexión de la conducción, sigo siendo quien dirige el diálogo pero he tratado de formular preguntas que ayuden al maestro a buscar, a ponerse en el lugar del alumno previendo y tratando de ayudar a una reelaboración de los aportes que hacen los maestros.

U1 A4 R10 LLF

Fue también papel de la coordinación, la búsqueda de materiales de estudio sobre el tema, su lectura y selección.

Cuadro 13: **Ruta de lecturas a seguir para el trabajo de Estrategias Lectoras**

Autores	Textos
Solé, Isabel (2007)	<i>Estrategias de lectura</i>
García Madruga (2006)	<i>Lectura y conocimiento</i>
Daniel Cassany, (2006)	<i>Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea</i>
Monroy, J. A. & Gómez, B.E. (2009)	<i>Revista Mexicana de Orientación Educativa</i>
Daniel Cassany- (2004)	<i>Lectura y vida (revista)</i>

f. La conversación instruccional, especialmente en las sesiones de grado, en los momentos de planeación y evaluación, unida a lo que ocurría en el aula permitió encontrar sentido y generar aprendizaje.

Se buscaba ir entretrejiendo acciones, intuiciones y prácticas cotidianas con argumentos, otras prácticas y términos acuñados por los autores (Galimore y Tharp, citado por Daniels, 2003), de modo que el aprendizaje se generara en lo cotidiano, de un modo práctico y significativo.

También tú, le dije a Alicia te fuiste por párrafos, sin embargo no los analizaste todos ni aprovechaste al máximo, por ejemplo las fases de la Luna. ¿Pero viste que usaste el S.Q.A. con los alumnos? Me dijo que sí. Entonces le conté a Cleo que ella había pedido a los niños que contaran lo que sabían sobre la Luna, y que hicieran preguntas sobre lo que les gustaría saber, antes de comenzar a leer. Al terminar les preguntó qué habían aprendido.

En tu caso no hiciste el análisis, usaste el juego de motivación al inicio. Asintió con la cabeza. ...Pero no trabajaste el contenido, usaste el texto para dar oraciones interrogativas, lo cual está bien, es un buen recurso pero aún así es necesario que sondees cuánto entendieron del texto.

-Sí, yo casi siempre lo hago, lo que pasa es que en este caso estaba apurada por cumplir con el proyecto Yo olvidé preguntarles a los niños al final “¿Para qué nos sirvió ese texto?” Como para que nos dijeran que “para divertirse”. En el caso del texto de la Luna sería para informarse, etc. El asunto es que siempre hay un porqué que motiva la lectura. Incluso cuando mandamos leer de tarea hay que fijar el objetivo que no puede ser “para que mamá firme”.

¿Es bueno que vayamos tomando decisiones de cómo hacerlo? Me dicen que sí. Alicia toma el lápiz y busca una hoja

U1 A2 Bitácora no. 9

Como en estas, en muchas ocasiones se generaron diálogos que tenían como punto de partida la clase a dar, la clase observada o la planeación.

g. La comunidad de práctica valida la forma de trabajo con los docentes extendiendo esta metodología al trabajo con la asesora de Matemáticas.

Este año se cuenta con una asesora externa para la asignatura de Matemáticas, su labor se extenderá a todas las secciones, sin embargo, cada consejo directivo de sección indicó la forma en que se hiciera efectiva esta intervención. En el caso de primaria se decidió que fuera lo más parecida a la del proyecto de estrategias lectoras que se estaba implementando. En este caso la asesora no estará en la sección más que dos veces al mes, de todas formas se decidió que entrara

a los salones y tuviera una junta con los maestros que había observado para generar reflexión sobre lo observado. En esas sesiones, de menor tiempo que las que se tienen con la coordinación, no sería posible planear juntas pero sí pedir sugerencias sobre los temas a abordar.

Estos espacios también generaron muchos aprendizajes y ayudaron a conocer el enfoque de esta asignatura de acuerdo a la RIEB (Reforma Integral para la Educación Básica).

En una junta de la comunidad de práctica la coordinación académica que acompañaba también el trabajo de la asesora de Matemáticas reportó:

Yo les digo que esta semana ha sido muy bueno el trabajo que estuvo haciendo Silvia [la asesora de Matemáticas] que fue a observar 4 clases. Los segundos trabajaron con material concreto, sin embargo les hizo ver que dirigen mucho la actividad, que no les dejan resolver por los caminos que ellos eligen sino que guían todos los pasos del procedimiento. Las maestras aceptaron con apertura la retroalimentación.

U2 A3 Bitácora 1

Los resultados fueron muy interesantes también en esta asignatura y sin duda la forma de trabajo resultaba la misma que se usaba en Español con lo cual los maestros se adecuaron rápidamente a ella.

h. Los padres de familia fueron informados e invitados a colaborar con el proyecto de comprensión.

Seguros de que los padres de familia podrían volverse aliados en el proyecto de la primaria, se les informó de éste en la primera junta de padres de familia y se los invitó a participar de un taller de estrategias de comprensión en el que, además, se les dieron algunas sugerencias para propiciar la lectura en casa.

Junta del Consejo de Sección

9:15 hrs.- Nos reunimos en la sala de Catequesis. Nos abocamos a diseñar la primera junta de padres de familia. Entre otros puntos se decide hacer hincapié en la promoción de la lectura.

D manifiesta que es necesario insistir a los papás con que nos apoyen en lo de la lectura. -¿Qué podemos pedirles?, pregunta.

- Que sean modelo para sus hijos, dice C.

-Que no hablen de ella ni la manejen como castigo. - les digo.

-Ah sí, dice S – yo tenía una amiga que le decía a su hija, cuando se enojaba, y ahora te vas a quedar ahí toda la tarde leyendo sin jugar.

Nos reímos...

Bien entonces los invitaremos a ser ejemplos para ellos leyendo, mostrándoles cuánto disfrutan o aprenden leyendo. Les digo también que a la brevedad se les solicitará cooperen con la biblioteca de aula trayendo un libro de acuerdo a los requisitos que la maestra les indique. – dice D mientras va escribiendo lo que dice en su libreta)...

La interrumpo para decirle que este año lo del libro de Biblioteca ya fue en la lista de útiles.

- Entonces que lo compren de acuerdo (vuelve a escribir) lo que se indicaba en la lista de cada grado, si es posible yéndolo a comprar con el niño.

U2 A3 Bitácora 1

La viñeta precedente recoge la observación de una junta de la comunidad de práctica en la que se planea la primera junta de padres de familia de la sección de primaria. Es posible apreciar, en este fragmento, el deseo de pedir apoyo a los papás pero tratar de transmitirles algunos *cómos*. Esto se ve con algo más de claridad en la transcripción que sigue, en la que se habla de algunas acciones concretas que los padres de familia pueden realizar.

-La mayor parte de lo que a los padres de familia les toca hacer respecto a la lectura tiene que ver con crear ambientes, climas y motivaciones propicias. La parte más técnica, de la que vamos a hablar un poquito, es más la responsabilidad de la escuela, sin embargo cuanto más hagamos ambas partes, mejor le irá al niño.

Se invita a ver el video <http://www.youtube.com/watch?v=QuWWWrWCQZg>

-Es decir que, como papás somos ejemplos que nuestros hijos imitan. Y esto es desde que nacen. Podemos leerles un cuento, cantarles una canción, recitarles una poesía.

Leer, a nuestros hijos le permite crear fuertes vínculos afectivos y predisponerlos a sentir gusto o deseos de leer, al estar relacionado con momentos gratos.

Pero para eso, es necesario mostrar, con hechos, que realmente el libro ocupa un lugar importante en nuestra vida.

Taller para PPF- enero 2012

En el taller de padres al que refiere la viñeta, se buscaron, entre todos, sugerencias para fomentar la lectura en los hijos, pero también se hicieron algunos ejercicios de aplicación de algunas estrategias de lectura que permitieron a los padres de familia, entender las estrategias que se estaban usando en las clases de sus hijos.

i.- Los artefactos también jugaron un papel posibilitador y de almacenamiento del aprendizaje.

La comunidad de práctica, a través de quien lideraba el proyecto, propició el uso de artefactos como la lista de control, de la que se habló más arriba, el uso de una libreta de un tamaño funcional para que los maestros *guardaran* sus aprendizajes, y el almacenamiento de la *mejor versión* de las prácticas de cada grado obtenidas después de la sesión de retroalimentación. Se considera que todos estos artefactos tienen un valor, no por sí mismos, sino por la función que los maestros le atribuyeron y en el caso del primero y del último, de la participación que tuvieron en su diseño.

[Pretendo que estos “artefactos” se conviertan en algo así como documentos de sus aprendizajes entorno a la comprensión lectora].

Tomo entonces una bolsa donde llevo unas libretas y comienzo a repartirlas mientras les digo:

- Traigo estas libretitas...

- ¿Son de regalo?-pregunta una maestra de 2°.

- Sí les digo, son para registrar de lo que hemos venido haciendo sobre la comprensión lectora.

Foto 4: ***Maestras usando las libretas entregados durante la sesión para sintetizar lo aprendido y poderlo tener la mano en un artefacto fácil de transportar.***



A1 A4 R9 LLF

Los instrumentos, como los que se nombran en este apartado permiten *cosificar*: plasmar, hacer patentes los aprendizajes, y guardarlos, para poder recurrir a ellos en otra ocasión. Los objetos así se vuelven relevantes para la gestión del conocimiento.

Conclusión

Este trabajo ha resultado útil e innovador a la institución en tanto que ha permitido a maestros, alumnos y directivos un crecimiento en su formación y aprendizajes, valorando nuevas estrategias para su labor pero sobre todo generando nuevas preguntas y áreas de oportunidad en la escuela.

El proceso de metacognición iniciado puso al consejo directivo de la institución en la búsqueda y elaboración de un proyecto eficaz y con “sentido”, que a su vez generara la búsqueda de éste entre los maestros.

La posibilidad de compartir lo que se sabía, lo que se había experimentado, la necesidad de generar un aprendizaje más eficaz y duradero, mostraron lo adecuado de abordar un proyecto como éste, desde la Gestión del Conocimiento.

El trabajo en conjunto, tanto en la comunidad de práctica, como en las de aprendizaje, hizo posible el intercambio en torno a ideas y modelos personales y contribuyó a forjar una visión compartida. El hecho de que un grupo de personas trabajen juntas por muchos años, no es suficiente para que hayan forjado una visión común. La falta de ésta puede implicar énfasis y abordajes muy diferentes de los procesos educativos que finalmente se vuelvan divergentes y poco eficaces. En el caso de la primaria de la institución, subyacían distintos conceptos de lectura. Los modelos de enseñanza-aprendizaje respondían a esos conceptos. Cuando los actores tienen una visión común, o al menos la van construyendo durante la práctica, encauzan en un mismo sentido su acción y generan un crecimiento de la institución.

Instalar en una organización modelos de Gestión del Conocimiento no fue tarea sencilla, algunas operaciones resultaron difíciles de lograr. Se pudo comprobar con este trabajo que es necesario que quienes forman parte de las comunidades estén comprometidos con la mejora y este compromiso se convierta en motor de la innovación; la ausencia de intereses, necesidades y la resistencia cultural detienen el cambio. La comunidad de práctica del proyecto de intervención descrito, buscaba con interés la mejora y esto la llevó a ir tomando decisiones y aún a arriesgarse a cambiar rumbos para superar los escollos que se iban interponiendo: se arribó a la conclusión de que era necesario motivar y generar la necesidad de cambio en los propios docentes si se deseaba tener éxito.

Este aspecto es también importante de considerar: los cambios que son impuestas, que no se asumen por convicción o sin la participación de los interesados, no se arraigan, y por tanto desaparecen con facilidad. No todas las comunidades de aprendizaje, estaban tan comprometidas con el trabajo del mismo modo, lo cual hizo que el ritmo del mismo, sobre todo al comienzo, no fuera tan intenso u homogéneo como se hubiera querido. Esto puede tener que ver, con no haber encontrado sentido o necesidad de cambiar, y esto, posiblemente porque es más difícil percibir la necesidad de cambiar la realidad cuando se está inmerso en ella.

Otra constatación de este trabajo es que se vuelve imperativo en los procesos de Gestión del Conocimiento, la lucha contra las *barreras*, como las nombra Senge (2005), esas que las personas levantamos cuando argumentamos que la responsabilidad está fuera, cuando no reconocemos que influimos en los resultados de lo que ocurre o no ocurre; cuando perdemos de vista, como ocurría en la institución, que en educación los logros se deben a procesos, requieren etapas y son lentos. Al comienzo, estas barreras afloraban con fuerza, y aletargaban o detenían la marcha del proyecto. Dejar la zona de confort y seguridad no es sencillo, implica riesgo y adentrarse en una zona riesgosa genera inseguridad porque no sabe qué le deparará. Compartir la carga de los problemas que a diario plantea el trabajo en la escuela, tener la posibilidad de descubrir dificultades comunes y poderle buscar solución con otros, va ayudando a derrumbar barreras y a preferir el trabajo compartido al solitario. En este sentido las comunidades de aprendizaje se convierten en posibilitadoras de conocimientos.

Con base en la experiencia vivida se puede concluir también, que la construcción de un *repertorio compartido*, como lo denomina Wenger (1998), posibilita la construcción de conocimiento. La elaboración de la lista de control para evaluar, el comenzar a tener un vocabulario común y una rutina en el trabajo de planeación-acción-reflexión, fue un valor de crecimiento para estas comunidades.

Los resultados obtenidos en esta ocasión, y no logrados por los cursos anteriores sobre este mismo tema, están ligados, también, a la unidad que se intentó dar al trabajo teórico y práctico, al juego continuo entre el conocimiento explícito y tácito. El diálogo y la confianza pasan a tener un papel fundamental para hacer posible estas operaciones. En este sentido, para gestionar el conocimiento, la función del líder resulta relevante. Su guía debe ayudar a convocar, a generar compromiso, motivación e interacción.

El puesto puede ser una estructura poderosa para asumir el liderazgo de un proyecto de gestión, la posición de “mando medio” en la institución, como plantea Nonaka (1994), articula o acerca la perspectiva soñadora e ideal de los mandos superiores y la realidad en la que están inmersos los docentes.

El líder, en una comunidad de gestión del conocimiento, tiene una labor fundamentalmente con personas, debe ser movilizador del equipo de trabajo, facilitar las relaciones entre sus miembros. Esta no es una actividad sencilla, le implica tener la capacidad de coordinar, negociar, orientar, también escuchar, confiar y no imponer, respetar tiempos y personalidades. Aceptar y propiciar el aporte de otros.

En este proyecto debió, en primer lugar, *gestionar la colaboración* de los maestros. Por momentos no fue fácil, pero la comunidad de práctica colaboró para hacerlo posible. Parte del papel del líder del proyecto fue el de guía y mediador a la hora de recuperar su práctica y verla de una manera nueva aportando algunos elementos teóricos que generaran reflexión sobre ella y un cambio en la acción siguiente. Esta no es una labor sencilla. Requiere ser paciente, y saber escuchar. Es necesario, también, capacitarse, buscar información en fuentes variadas, pedir ayuda y consejo.

En el caso de este proyecto, el líder lo impulsó y dirigió, pero también preparó y dio clases y se sometió a la autoevaluación y coevaluación de igual forma que los maestros. El ubicarse desde la trinchera de los miembros de la comunidad, “hacer” aquello que predica y ponerse al servicio con sus herramientas, favoreció el reconocer las dificultades a las que se enfrentan los docentes, asumir el papel de aprendiz, y, a su vez, mostrar de una forma práctica, modos de salir al encuentro de situaciones en el aula. Tal vez no todos los conductores de los procesos de gestión tengan esta posibilidad, sin embargo acercarse tanto como sea posible a la realidad y tarea de los miembros de la comunidad de aprendizaje se considera un aspecto muy importante para los proyectos de gestión.

En todas las fases del proceso se ha tratado de involucrar a los maestros entendiendo que, sin ellos no es posible ningún cambio. Aunque no es responsabilidad únicamente suya, el líder debe conocer las personas con quien trabaja, detectar aquellas que puedan impulsar proyectos o que puedan detenerlos, lograr un trabajo compartido.

El estilo de liderazgo que adopte una organización no debe contradecir lo que se busca. Es incoherente que una institución educativa busque alumnos autónomos y el liderazgo sea directivo y basado en transacciones. Compartir el liderazgo con los miembros de la comunidad para asegurar no sólo el alcance del propósito que desencadenó el proyecto, sino un cambio en la cultura organizacional respecto de sus modos de aprender se vuelve necesario.

Como se ha visto hasta ahora realizar un proyecto de innovación lleva, necesariamente, a atender muchos aspectos de la realidad. No basta con decidir el cambio, hay que garantizar los espacios y tiempos de diálogo, trabajar para que los actores le encuentren sentido, propiciar una cultura de colaboración y buscar formas de que le aporte sentimientos de seguridad, superación y éxito a la comunidad (Fullan, 2002). Este proyecto de intervención no fue ajeno a esto: Ponerlo en marcha supuso organizar y disponer tiempos y espacios de reunión; informarse e investigar sobre el tema, convocar, dialogar y escuchar; trabajar con otros, respetar sus tiempos y avances para que los resultados sean sinceros y duraderos.

Todos los actores se vuelven especialmente importantes en los proyectos de Gestión. En éste se hizo partícipe, incluso, a los padres de familia y esto constituyó un elemento de cierta exigencia, y a la vez, colaboración, para los docentes. Todos los actores: padres, maestros y directivos, en este caso, deben replantear su actuar en los proyectos de gestión para trabajar colaborativamente en un mismo sentido.

A pesar de que en este proyecto los cambios no han sido cuantitativamente muchos, en lo cualitativo son importantes porque logran la modificación en la forma de aprender y con ella la cultura organizacional que toma un nuevo rumbo haciendo pensar en un cambio más duradero.

Bibliografía

- Álvarez López, V., 2009 marzo En: www.encuentroeducativo.com/revista
- Canals, A. (2003). *La gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000 recuperado en: <http://www.uoc.edu/dt/20251/index.html>
- Cassany, D. (2006), *Tras las líneas*. Barcelona: Anagram.
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones (2000), El conocimiento en las organizaciones. *Gestión del conocimiento y capital intelectual*, Número 31 [Cuaderno de trabajo]. Donostia, San Sebastián, España.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós. (Cap. 4, pp. 139-183: Aplicaciones educativas de la teoría sociocultural y de la actividad).
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Edgen, P. & Kauchak D. (2001) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gallimore R. y Tharp R. (1993), *Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización*. L.C. Moll (comp.) *Vygotski y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique. 211-243.
- García Madruga.J. (2006), *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, Luis (2009). La gestión colaborativa de la innovación en Educación básica en: Chan, María Elena (Coordinadora). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*. México: ITESO, UdeG, SEJ, UPN. Págs. 12 a 40
- Gordó, G. 2010 . *Centros educativos, ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó
- Hargreaves, Earl y Ryan. (1998). *Una educación para el cambio*. España: Octaedro.
- Instituto Nacional ara la Evaluación de la Educación (2008). *Pisa en el aula: Lectura*. recuperado de: http://www.inee.edu.mx/mape/themes/TemaInee/Documentos/mapes/pisa_aula_lecturaa.pdf
- Marzano, R. (2005) *Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro*. ITESO.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós. (Cap. 2, pp. 35-68: Establecimiento de las bases y Cap. 6, pp. 169-210: Desarrollo por medio del diálogo).
- Nonaka, I. 1994. Una teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional. *Organization science*. Vol. 5 N°1.
- Ortiz, S. & Ruiz, A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación*. Modelo de Firestone y McElroy. Documento interno, ITESO, Guadalajara, México.
- Peluffo, M. y Catalán, E. 2002. *Introducción a la Gestión del Conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago de Chile: CEPAL

- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama
- Red de Colegios Provincia México – Nicaragua (2005). *Modelo Educativo*
- Rodríguez, C. 2008. La promoción del desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos del Nivel Medio Superior: una propuesta de abordaje para el Taller de Programación y Cómputo. Tesis de la Maestría ITESO, Guadalajara, México
- Senge, P., 2005, *La quinta disciplina, Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- II Taller Latinoamericano de Educación formal. “El espíritu educador de los colegios del S.C. en las instituciones Educativas de América Latina y El Caribe. Lima
- Thompson, J. B. (1998), *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Toledano, R. (2011). *Gestión del cambio planeado en organizaciones: aspectos fundamentales*. Documento de trabajo no publicado, ITESO, Guadalajara, México.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. (Cap. 3, pp. 75-92: Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores y Cap. 6, pp. 169-191: Mecanismos semióticos en la ley genética del desarrollo cultural).

ANEXOS

Mapeo

Cuadro 1- Matriz en que se cruzan las fuentes y la pregunta que guiaba el diagnóstico. Se incluye en la intersección los instrumentos usados para obtener la respuesta.

	Maestros	Dirección	Coordinación	Psicólogas	Planeaciones	Otros Artefactos
Cuando trabajan en forma oral una lectura, ¿cómo guían el proceso de comprensión de los alumnos?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Qué estrategias (pedagógicas, conductuales) se utilizan para que los alumnos comprendan una lección de ciencias, historia o geografía?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Con qué frecuencia se planea una lectura de comprensión?	Cuestionario					Textos y cuaderno
¿Cómo la trabajan?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Qué estrategia han intencionado en los últimos meses?	Cuestionario					
Cuando hay vocabulario que los alumnos no conocen en una lectura, ¿qué se les propone?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Qué acciones y estrategias se emplean en la comprensión de un problema?	Cuestionario		Observaciones	Observaciones		
¿Qué se necesita para mejorar el trabajo de comprensión lectora?	Cuestionario		Cuestionario	Cuestionario		Resultados de pruebas
Interés en hacer una revisión de las estrategias.	Cuestionario		Observaciones. Entrevista	Observaciones. Entrevista		
Interés en compartir con los compañero/as avances, estrategias, descubrimientos.	Entrevista					
Criterio con que se seleccionan los textos que emplean.	Entrevista					
Cursos y/o talleres que se han dado a un mínimo de 7 de los actuales maestros respecto a lectura de comprensión?	Entrevista	Entrevista	Entrevista			
¿Hay material escrito de tales talleres o cursos? ¿Dónde está?	Entrevista	Entrevista	Entrevista			Informes archivos
Específicamente sobre estrategias de comprensión, ¿hay algún material?						
Los libros que usan los alumnos, ¿qué estrategias proponen para cada grado?						
¿Aprovecha el maestro todas las circunstancias de clase para asegurar la comprensión escrita de sus alumnos?			Observaciones.	Observaciones.		
¿Qué mecanismos o estrategias emplean los maestros para que sus alumnos lean y comprendan?	Cuestionario		Observaciones.	Observaciones.		Cuaderno del alumno
¿Qué hace el maestro cuando sus alumnos se enfrentan a palabras que no conocen?	Cuestionario		Observaciones.	Observaciones.		
¿El maestro especifica las estrategias a trabajar?	Cuestionario Entrevista		Observaciones.	Observaciones.		
¿La comprensión está planeada para ser trabajada oralmente o en forma escrita?	Cuestionario					Cuaderno del alumno
¿Existen diagnósticos, pruebas, etc. que den cuenta de los logros en comprensión lectora?	Entrevista	Entrevista		Entrevista		Informes, archivos
¿Existen registros o informes de logros?	Entrevista	Entrevista		Entrevista		Archivos
Con quiénes están dispuestos a trabajar los maestros.	Sociograma					

¿Hay líderes o posibles influencias negativas para el proyecto?	Sociograma					
---	------------	--	--	--	--	--

Cuadro 2- Pregunta que sondea la extensión del uso de estrategias de comprensión a la lectura de situaciones problemáticas.

¿Cómo diriges (acciones y estrategias) a tus alumnos para que entiendan lo que les pide un problema?													
Leer 2 o 3 veces el problema	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lectura en voz alta	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lectura por partes	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Leer bien la pregunta	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Preguntar qué entendieron	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Parto de situaciones reales	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Anotar o subrayar datos e incógnita	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Dar pistas antes de resolver	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Dibujar la situación	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Por medio de una lluvia de ideas compartir qué se les ocurre hacer.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Detectar qué se va a hacer	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Se cuestionan las respuestas que dan sea correctas o incorrectas.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Usando material concreto.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Se formulan preguntas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
“Pongo” ejemplo usando material concreto.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Pido a un alumno que explique qué tendrán que hacer.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Comentamos cómo lo solucionarían.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
¿Qué operación lo resuelve?	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	

Cuadro 3- Pregunta del diagnóstico que busca determinar la extensión del uso de estrategias a otras asignaturas.

¿Qué estrategias (pedagógicas, conductuales utilizas para que tus alumnos comprendan una lección de ciencias, geografía, etc.?													
Lectura en voz alta	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lectura en silencio	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Subrayar las palabras cuyo significado no conocen	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Glosario	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Buscar en el diccionario las palabras que no conocen.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Plenaria sobre el previo.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Actividades : conclusiones por enunciados incompletos	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lectura de punto a punto.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lectura por párrafos.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	

Preguntas sobre cada párrafo	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Llevar una secuencia	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Mostrar de manera gráfica, concretos, videos	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hacer equipos	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Realizar los experimentos que aparecen en el libro	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Investigar	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Partir de un conocimiento previo.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Identificar ideas principales	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lluvia de ideas de lo que se leyó	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Explicar con sus palabras lo leído.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Análisis	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Comparación	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Reflexión	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Interpretación	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Cuadro 4- Nivel de comprensión establecido por estimación por cada maestro respecto a su grupo.

Nivel de comprensión												
	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Muy bueno		10%	15%		10%	10%	20%	30%	10%	10%		
Adecuado al grado		65%	50%		50%	50%	60%	50%	70%	70%		
Insuficiente		25%	35%	30%	40%	40%	20%	20%	20%	20%	20%	20%

Cuadro 5- Recoge la frecuencia con que los docentes reportan realizar lectura de comprensión en el bimestre.

Cada cuánto: (al bimestre)												
	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
4	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
3	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
2	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
16	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
12(+ al inicio de cada lección de cada asig)	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
2	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
16	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
12	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
12	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
2	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
2	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Cuadro 6- Síntesis de las respuestas dadas por los maestros a la pregunta referida a los pasos con que trabajaban la lectura de comprensión.

¿Cómo?													
Usa el libro de "lecturas para la vida"	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Vamos a ludoteca a leer	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
En ocasiones forma parte del proyecto de Español.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Formulo preguntas sobre la lectura que se trabaja (orales y escritas).	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Leer en voz alta de la maestra (modelo).	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lectura en voz alta de los niños.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lectura individual	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Retroalimentando cada párrafo.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Preguntas previas a la lectura.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Pido que se pongan en el papel del protagonista	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lectura de cuentos por placer	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Predicciones, comprensiones escritas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Idea principal, cuándo sucedió, etc (preguntas)	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Inferencias	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Investigaciones previas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Libros SEP y sus propuestas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Compartir en pequeños grupos las respuestas a trabajo de c. escritos.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Palabras generadoras para que investiguen, resuman, expliquen.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas mentales, cuestionarios, dibujos, etc.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
Presentación del tema	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	

Cuadro 7-

¿Has intencionado alguna estrategia de comprensión?													
Si	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	
No	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B	

Cuadro 8- Síntesis de las respuestas dadas por los maestros a la pregunta referida a las estrategias que han usado para trabajar la lectura de comprensión

¿Cuáles estrategias has implementado?												
Leer en pequeños párrafos y hacer preguntas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lectura del texto	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Rescatar ideas importantes por párrafos	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Redactar la reseña de un cuento	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Leer cuentos y cambiarles el final.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Indagar qué tanto conocen del vocabulario de la lectura	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Pido sinónimos y antónimos de palabras de difícil comprensión	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lecturas y ejercicios de Enlace	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Las del libro “Lecturas para la vida”	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Lectura del libro de Matemáticas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Leer por párrafos, hasta el punto, por minutos.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hacer cuadros o esquemas	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Cuadro 9- Síntesis de las respuestas dadas por los maestros a la pregunta referida a la forma en que guían la lectura de comprensión.

Cuando trabajas en forma oral una lectura, ¿cómo guías el proceso de comprensión de tus alumnos? Explica con detalle, puedes redactar las frases que utilizas.												
Lectura en voz alta	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Con preguntas renglón a renglón.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Preguntas por párrafo	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hago las preguntas que propone el libro del maestro.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Intentar adivinar qué pasa luego (si es una historia) Predicciones	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Extraemos palabras claves	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hacer inferencias	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hacer correcciones en la entonación, signos de puntuación, etc.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Antes: Tomando el título de la lectura. ¿De qué trata? Hacer preguntas “exactas” (creo que quiso decir “textuales”) y otras de inferencia.	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Durante: Detenerse después de un párrafo y preguntarles qué han entendido.	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Después: Hacer comentarios sobre la lectura, preguntar su opinión o qué hubieran hecho	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Buscar en el diccionario las palabras que no se conocen	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Explicar por párrafo lo que se leyó.	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Explicar lo leído con sus palabras	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Indagar lo que van comprendiendo por medio de preguntas	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Indagar qué tanto saben del vocabulario , ... pido sinónimos y antónimos.	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB

Cuadro 10- Estrategia utilizada por los docentes cuando los alumnos no conocen el significado de alguna palabra

Cuando hay vocabulario en las lecturas, que los alumnos no conocen, ¿qué les propones? ¿Cómo lo trabajas? Indica las diferentes formas.												
Pregunto a los niños si saben el significado de las palabras.	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Buscamos en el diccionario.	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Yo les digo el significado	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Guiados por el contexto los invito a decir qué significa.	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Ejemplos de aplicación de las palabras	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Sinónimos	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Antónimos	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
Se subrayan las palabras desconocidas	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB
No responde	6ªA	6ªB	5ªA	5ªB	4ªA	4ªB	3ªA	3ªB	2ªA	2ªB	1ªA	1ªB

Cuadro 11- Pregunta que busca sondear la conciencia y/o necesidades de los maestros por mejorar la comprensión.

¿Qué necesitarías para mejorar el trabajo de comprensión lectora en tu salón? Piensa en necesidades que pudieran estar relacionadas con los apoyos institucionales, apoyos específicos de algunas personas, materiales, tiempos, asesorías sobre estrategias, etc.												
Apoyo de una persona centrado en estas actividades.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Material didáctico que apoye	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Cuenta cuentos	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Tener vestuario a la mano para escenificar.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Buscar lecturas que les sean interesantes y diseñar actividades.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Hacer ejercicios con indicaciones capciosas.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Conocer más estrategias para poder mejorar	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Aplicar y vincular más a proyectos y otras materias	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Saber actividades específicas que no requieran mucho tiempo y abonen al trabajo diario de comprensión.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Conocer actividades para motivar más a los niños.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Despertar el gusto por la lectura.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Seguir leyendo con los alumnos y hacerles preguntas.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Leer más	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Que de vez en cuando alguien que no fuera la maestra (por ej. Laura) entrara a leerles y preguntarles sobre lo leído.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B
Que nos unifiemos en aplicar lecturas de comprensión desde 103pre-escolar, todos los maestros.	6°A	6°B	5°A	5°B	4°A	4°B	3°A	3°B	2°A	2°B	1°A	1°B

Sociograma: Vaciado de datos

1. Si tuvieras que apoyarte en una compañera de trabajo para elaborar un proyecto que mejorara la comprensión lectora, ¿con quién te gustaría trabajar?

Elegidos

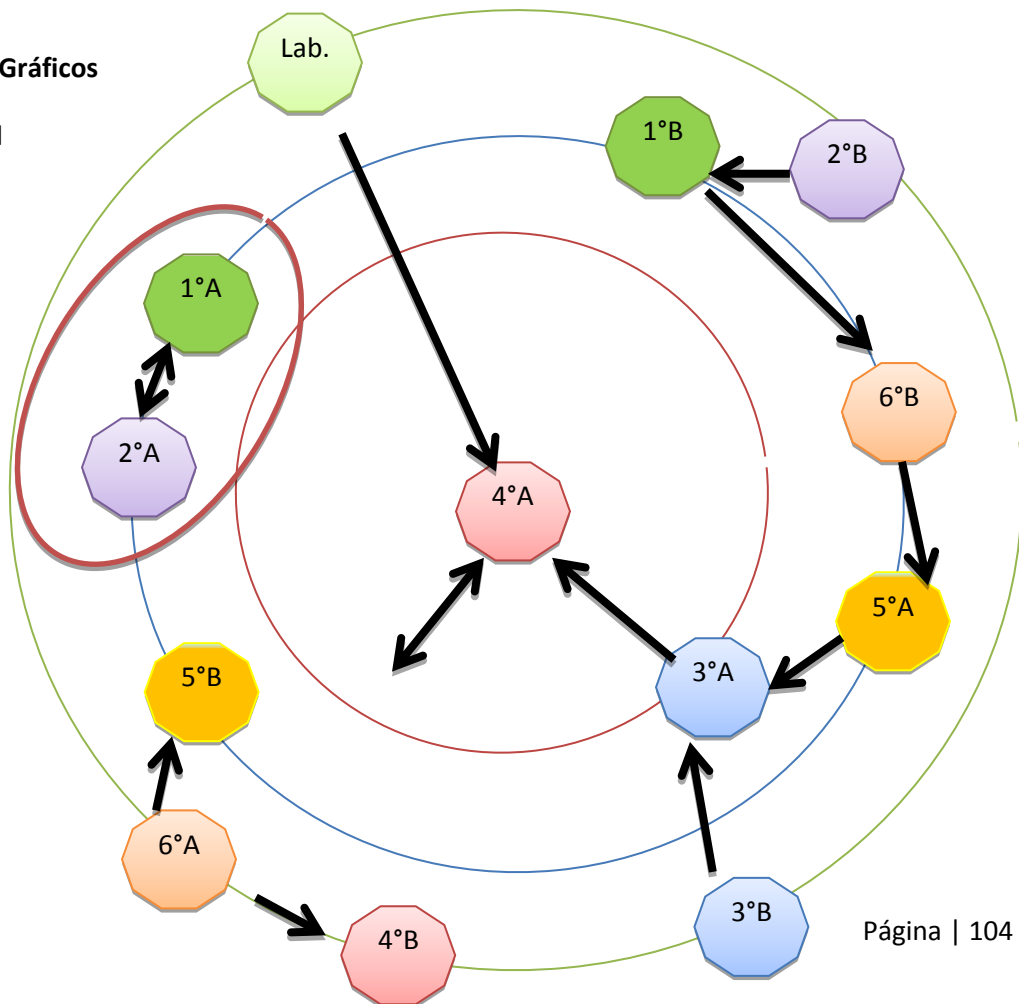
	1°A	1°B	2°A	2°B	3°A	3°B	4°A	4°B	5°A	5°B	6°A	6°B	Lab.
Lab.													
6°B													
6°A													
5°B													
5°A													
4°B													
4°A													
3°B													
3°A													
2°B													
2°A													
1°B													
1°A													

Electores

Total	1	1	1	0	2	0	3	2	1	1	0	1	0
	1	1	1	0	2	0	3	2	1	1	0	1	0

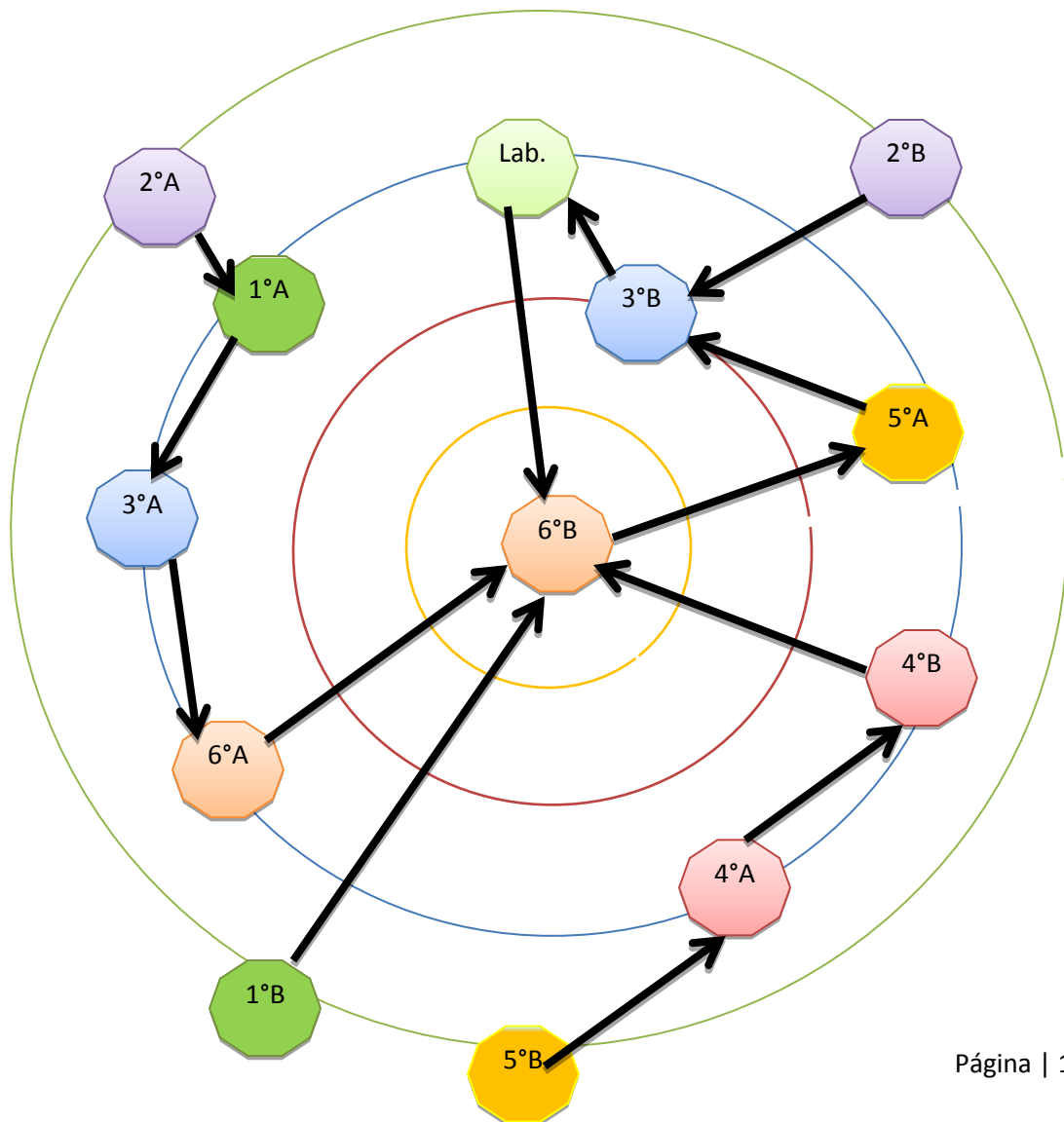
Sociograma: Gráficos

Español



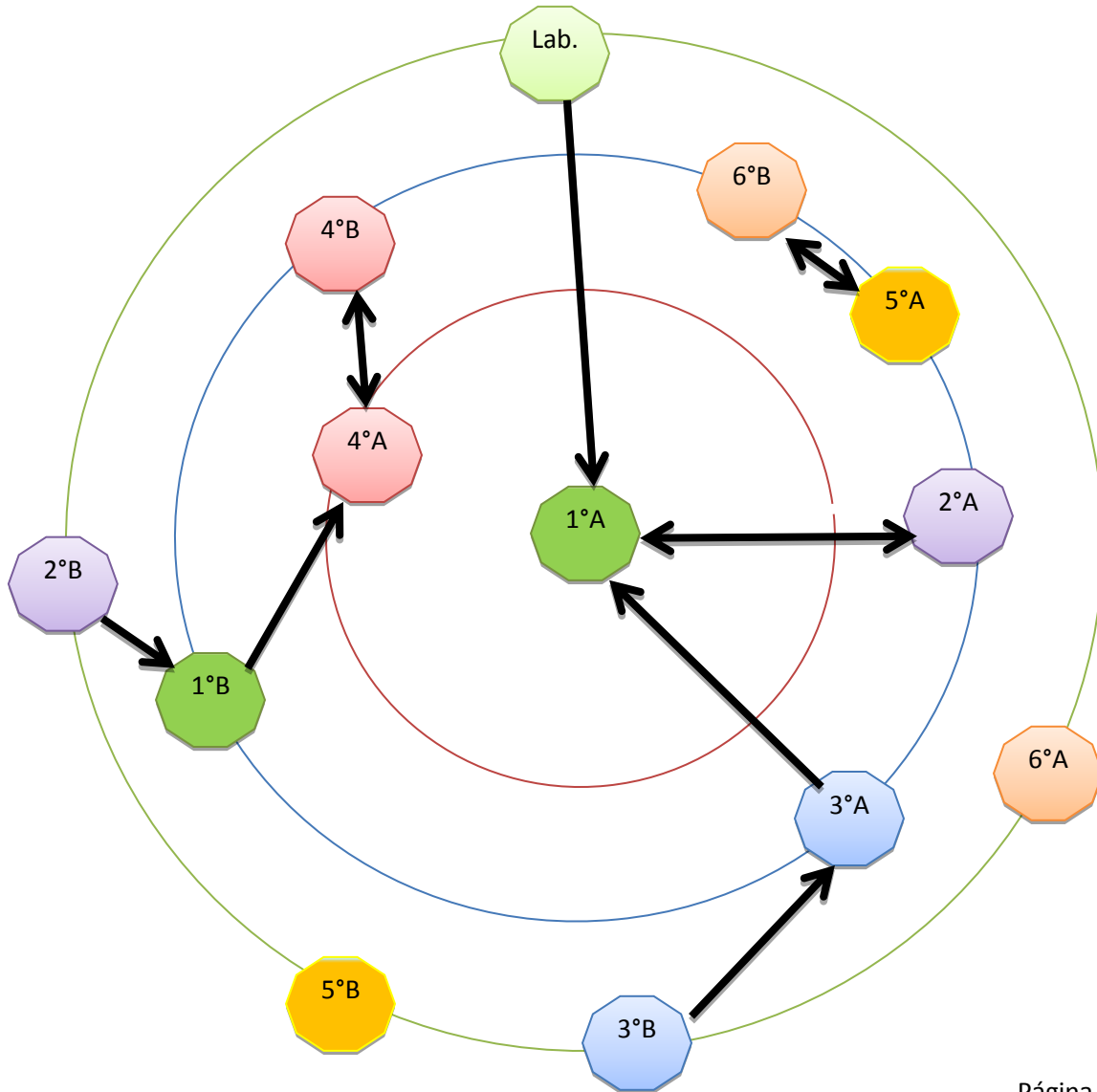
2.- Si tuvieras que formar equipo con alguna compañera para presentar a los demás un tema de matemáticas, ¿con quién te gustaría hacerlo?

	1°A	1°B	2°A	2°B	3°A	3°B	4°A	4°B	5°A	5°B	6°A	6°B	Lab.
Lab.													
6°B													
6°A													
5°B													
5°A													
4°B													
4°A													
3°B													
3°A													
2°B													
2°A													
1°B													
1°A													
Total	1	0	0	0	1	2	1	1	1	0	1	4	1



3. ¿Con cuál de tus compañeras tienes la mayor confianza y amistad en este momento en la Primaria?

	1°A	1°B	2°A	2°B	3°A	3°B	4°A	4°B	5°A	5°B	6°A	6°B	Lab.
Lab.													
6°B													
6°A													
5°B													
5°A													
4°B													
4°A													
3°B													
3°A													
2°B													
2°A													
1°B													
1°A													
Total	3	1	1	0	1	0	2	1	1	0	0	1	0



Plan de Intervención

Propósito:

Identificar estrategias de comprensión que los maestros de la institución ya conocen y/o utilizan, descubrimiento de nuevas estrategias, planear su uso y aplicarlas en lecturas que se realicen en el aula, así como generar mecanismos para que lo aprendido permanezca, sea útil y esté disponible en la Institución.

Competencias

- Dominio de los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- Dominio de los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas. Conoce los enfoques y fundamentos de las disciplinas incorporadas en el currículo.
- Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.
- Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula, para estimular ambientes para el aprendizaje e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.
- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.
- Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa (SEP, DGFCMS, 2009.)

El educador de la red de colegios a la que pertenece la institución debe, a su vez, desarrollar las siguientes competencias:

- Considera los problemas y el error como oportunidades para aprender.
- Planifica y gradúa el aprendizaje.
- Vincula su labor educativa con las teorías que sostienen las actividades para la construcción del conocimiento.
- Desarrolla la cooperación y la enseñanza mutua entre los alumnos.
- Desarrolla la capacidad de autoevaluación.
- Organiza la propia formación continua.

Aprendizajes esperados

- Valora la lectura y la importancia de acercarla al alumno de una forma que le resulte placentera y útil.
- Reconoce la necesidad de intencionar actividades de comprensión en el aula.
- Emplea textos pertinentes a los proyectos o aprovecha los que elige o sean de interés de los alumnos para propiciar a través de ellos estrategias de comprensión.
- Utiliza estrategias que ayudan a los alumnos a interpretar lecturas variadas
- Describe las estrategias de comprensión utilizadas por ella u otra compañera.

¹ Red de Colegios del Sagrado Corazón Provincia México-Nicaragua(2005), Modelo Educativo

Evaluación

Productos o evidencias

- *Planes de propuestas lectoras vinculadas a proyectos, asignaturas o selecciones hechas por los alumnos.*
- *Planes de clases con las modificaciones realizadas después de las retroalimentaciones.*
- *Registro de las sesiones de grado.*
- *Registro de clases en las que se aborden lecturas para observar si contienen el uso de estrategias lectoras.*

Características del producto

Planes de clases

Contendrán:

- ❖ Datos de identificación.
- ❖ Ámbito y proyecto para el cual fue planeado
- ❖ Lectura utilizada
- ❖ Momentos de la clase con estrategias a utilizar en cada uno de ellos indicadas en forma clara (subrayadas, resaltadas en negrita, con marca-texto, etc.).

Planes de clases con las modificaciones realizadas después de las retroalimentaciones

Contendrán:

- ❖ Mismos 4 requisitos que los planes de clase
- ❖ Recomendaciones acordadas después de la evaluación.

Registro de sesiones de grado

Contendrán:

- ❖ Grado y fecha.
- ❖ Narración objetiva y tan textual como sea posible, de lo ocurrido en la sesión con las reflexiones sobre las clases.

Registro de la clase de comprensión lectora

Contendrá:

- ❖ Grado y fecha.
- ❖ Narración objetiva y tan textual como sea posible, de lo ocurrido en la clase.

Registro de clases de otras asignaturas

Contendrá

- ❖ Grado y fecha.
- ❖ Narración objetiva y tan textual como sea posible, de lo ocurrido en la clase

Criterios de evaluación

Planes de clase

- **Adecuación** de la lectura seleccionada al propósito del ámbito que especifica el programa.
- **Congruencia** entre las estrategias y los objetivos de lectura.
- **Incluye** estrategias de inicio, desarrollo y cierre.

Clase

- **Incluye** motivación o introducción para hacer significativa la lectura.
- **Coincidencia** entre lo planeado y la conducción de la clase.

Clase de otras asignaturas

- **Muestra transferencia y/o adecuaciones pertinentes** de estrategias de comprensión en el trabajo de otras asignaturas.
- **Congruencia** entre las estrategias de comprensión en el trabajo de otras asignaturas con los temas a trabajar en las mismas.

Actividades

Tabla de descripción general de la propuesta de intervención			
Datos de identificación	Nombre de la propuesta: Proyecto de estrategias lectoras		
	Propósito: Planear y valorar clases que incluyan uso de estrategias de comprensión lectora.		
	Criterios de evaluación: <u>Planes de clase</u> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la lectura seleccionada al propósito del ámbito que especifica el programa. • Congruencia entre las estrategias y los objetivos de lectura. • Incluye estrategias de inicio, desarrollo y cierre. <u>Clase</u> <ul style="list-style-type: none"> • Incluye motivación o introducción para hacer significativa la lectura. • Coincidencia entre lo planeado y la conducción de la clase. • Muestra transferencia y/o adecuaciones pertinentes de estrategias de comprensión en el trabajo de otras asignaturas. • Congruencia entre las estrategias de comprensión en el trabajo de otras asignaturas con los temas a trabajar en las mismas. 		
	Producto (s) esperado(s): <ul style="list-style-type: none"> • <i>Planes de propuestas lectoras vinculadas a proyectos, asignaturas o selecciones hechas por los alumnos.</i> • <i>Planes de clases con las modificaciones realizadas después de las retroalimentaciones.</i> • <i>Registro de las sesiones de grado.</i> • <i>Registro de clases en las que se aborden lecturas para observar si contienen el uso de estrategias lectoras.</i> 		
Descripción del desarrollo	Cronograma de la intervención	Actividades	
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención	
		Fecha	Actividad
	Semana 1	10/8/11 Actualización Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Leer propuestas hechas en el ciclo anterior y que se convirtieron en metas del actual. • Escuchar y hacer comentarios respecto a la organización del trabajo.
	Semana 2	15/8/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar programa, detectar, a través de las propuestas del bimestre, y prácticas en las que ya lo habían hecho de este modo y lo que les permite hacer esto fácilmente. • Identificar algunos aspectos de la comprensión a promover a través de esa lectura. • Establecer estrategias adecuadas.
Semana 3	Semana 22/8/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de la clase planeada. • Elaboración de autoevaluación. 	

Semana 4	Semana 29/8/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Recuperar la clase dada comenzando por la autoevaluación, y luego co-evaluación. Registro de cambios a la clase inicialmente planeada, si es necesario.
Semana 5	Semana 5/9/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Identificar otra lectura cuya necesidad o utilidad surja del programa. Analizar los aspectos a tener en cuenta para su comprensión. Establecer las estrategias adecuadas.
Semana 6	Semana 12/9/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Observación de la clase planeada. Elaboración de autoevaluación.
Semana 7	Semana 19/9/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Recuperar la clase dada comenzando por la autoevaluación, y luego co-evaluación. Registro de cambios a la clase inicialmente planeada, si es necesario.
Semana 8	Semana 26/9/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Identificar otra lectura cuya necesidad o utilidad surja del programa. Analizar los aspectos a tener en cuenta para su comprensión. Establecer las estrategias adecuadas.
	Semana 30/9/11 Actualización Primaria	<ul style="list-style-type: none"> Test para reflexión sobre actitud personal ante la lectura Compartir hallazgos Confrontar con texto de la autora Isabel Solé Analizar resultados Prueba Enlace
Semana 9	Semana 3/10/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Observación de la clase planeada. Elaboración de autoevaluación.
Semana 10	Semana 10/10/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Identificar otra lectura cuya necesidad o utilidad surja del programa. Analizar los aspectos a tener en cuenta para su comprensión. Establecer las estrategias adecuadas.
Semana 11	Semana 31/10/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Identificar otra lectura cuya necesidad o utilidad surja del programa. Analizar los aspectos a tener en cuenta para su comprensión. Establecer las estrategias adecuadas.
Semana 12	Semana 7/11/11 Junta de grado.	<ul style="list-style-type: none"> Observación de la clase planeada. Elaboración de autoevaluación.
Semana 13	Semana 14/11/11 Junta de grado	<ul style="list-style-type: none"> Identificar otra lectura cuya necesidad o utilidad surja del programa. Analizar los aspectos a tener en cuenta para su comprensión. Establecer las estrategias adecuadas.
Semana 14	Semana 21/11/11 Actualización general Primaria	<ul style="list-style-type: none"> Compartir lo vivido por cada grado. Sintetizar estrategias descubiertas. Enumerar aspectos fundamentales a considerar para promover la comprensión de la lectura. Documentar en un formato que crean práctico lo aprendido.
Semana 15	Semana 28/11/11	*

Lista de cotejo

Comprensión lectora

Palomea SI, si observas en la clase de la maestra el uso de la estrategia.

Anota en la última columna cómo lo hizo.

Hay renglones sobrantes para que anotes alguna otra estrategia que use.

Observación al grupo _____ FECHA _____

		SI	NO	¿Cómo lo hizo la maestra?
Hubo motivación para la lectura.				
La lectura y el objetivo están cerca de la vida de los alumnos.				
Hubo lectura silenciosa.				
Hubo lectura modelo por la maestra.				
Otro tipo de lectura.				
La maestra hace preguntas	Para obtener información literal del texto			
	De "busca y piensa"			
	De elaboración personal			
La maestra guió predicciones en base al título, la imagen o algún otro elemento.				
Los alumnos confirmaron o desecharon las hipótesis formuladas durante el transcurso de la clase.				
Frente a palabras que no conocían la maestra guio así a los alumnos...				
La maestra modeló algunos pasos o estrategias.				
Se hizo conscientes a los alumnos del proceso.				
Hubo trabajo colaborativo entre alumnos.				
La dirección de la comprensión fue compartida.				
Se evaluaron los propósitos del objetivo de lectura.				
Los alumnos verificaron o sustituyeron sus predicciones después de la lectura				
En el caso de palabras que el alumno no comprende, la maestra...	Propone seguir leyendo			
	Invita a aventurar una interpretación.			
	Guía la relectura del contexto			
	Acuden a una fuente externa (diccionario)			
Guía la búsqueda de las ideas principales: ¿Cómo?				
Establece relaciones de causa-efecto.				
Establece relaciones secuenciales de				

OBSERVACIÓN realizada por: _____

Guía de clase completa, a modo de ejemplo

Grado Quinto año

Bloque I

Asignatura Español

Ámbito Literatura

Propósito

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

Aprendizajes esperados _

- Usa palabras y frases que indican sucesión y simultaneidad, así como relación antecedente-consecuente al redactar un texto histórico.

Tema de reflexión de la lengua

- Relaciones antecedente-consecuente en los sucesos relatados.

Previo

Inicio

Antes de leer-

Invitarlos a observar la imagen y el título.

Pedir a los alumnos que establezcan una hipótesis sobre el tema.

Evitar adelantar nosotros de qué trata.

Alentarlos a decir lo que saben de este animal, lo que come, de su piel.

También podemos predecir de qué tipo de texto se puede tratar. (No será de ninguna forma

Desarrollo

Motivarlos a leer para confirmar o desechar nuestras hipótesis.

Proponer una lectura en silencio.

Durante la lectura

Una vez leído se les pedirá que busquen el “tema central” de la lectura. (Prestar atención a que no deben relatar el cuento, sino sólo aludir al tema que se aborda en forma global: Cómo obtuvo las manchas de su piel el tigre, según la leyenda.

Preguntar qué animales eran diferentes antes, según relata la leyenda. (No corroborar o desmentir lo que ellos digan . Aceptar las respuestas y dejar anotado en el pintarrón para confirmar o no al final).

Lectura del primer párrafo.

¿Por qué el autor hace hincapié en que esas parejas de animales vivían en paz?

¿Cuál era la causa de que no se comieran unos a otros?

¿Qué es “presumir”? Solicitar a los alumnos más que una definición explicar, dar ejemplos

Leemos el segundo párrafo.

¿Sabén qué es un mamey? Invitarlos a sacar la deducción de que se trata de un fruto, por contexto. Una vez que arriben a esta conclusión, se les explicará (si no hay ningún niño que lo sepa) qué aspecto y sabor tiene.

¿Por qué causa los changos fueron a acusar al jaguar?

¿Por qué razón (o causa) se comen al chango?

¿Y cómo comenzó todo? (por qué el chango lanzó el mamey)

* ¿Y cuál fue la consecuencia? (manchó al jaguar)

* ¿Y cuál fue la consecuencia? (lanzó un zarpazo)

* ¿Y cuál fue la consecuencia? (lo rasgó y sangró)

9.- Leemos el tercer párrafo.

* ¿Quién era el señor del Monte?

* ¿Qué mandó a hacer?

* ¿Qué consecuencias previó que tendría lo que invitaba a hacer?

* ¿Quiénes hacen salir al jaguar de su escondite?

* Según la leyenda, ¿Cómo es que la piel del jaguar quedó pinta?

* ¿Qué quiere decir “pinta”?

10.- Leemos el último párrafo.

* ¿Cuál es la causa de que el jaguar nunca olvidara el hecho y hasta la actualidad persiga a monos y jabalíes?

* ¿Cuáles fueron entonces los animales que sufrieron cambios según la leyenda? (Pizarrón)

11.-.- Contestar cuadro de causas y consecuencias y actividades.

Cierre

Después de la lectura-

Llamar la atención a los alumnos de que hubo un hecho que terminó, según la leyenda, con la paz en la jungla. Pedirles que digan cuál fue ese hecho. (Es posible que haya una discusión que puede ser muy interesante entre cuál es la causa del inicio entre la rivalidad de los animales. Unos pueden considerar que fue la acción del chango y otros la reacción del tigre. Es posible aceptar ambas).

Escribirlo en el centro del pizarrón.

Un chango le tira un mamey maduro que mancha el pelaje del tigre.

El tigre lanza un zarpazo.

El olor a sangre lo lleva a comerse al chango.

Dividir el pizarrón en dos debajo de la frase e indicar cómo era **antes** la convivencia entre los animales y cómo fue **después** de este hecho.

Regresar a la idea global del texto

Actividades escritas a proponer “después de la lectura”

1.- Completa el siguiente cuadro escribiendo las causas y las consecuencias de los sucesos de la leyenda “El jaguar castigado”. Antes de hacerlo, lee toda la información y observa los ejemplos.

Causas	Consecuencias
	A cada rato el jaguar limpiaba con mucha dedicación y orgullo su piel amarilla.
	El felino se enojó y le dio un zarpazo.
Como al jaguar le gustó el olor a sangre	
Los demás changos acusaron al jaguar con el Señor del Monte	
	Se echó a perder su hermosa piel y desde entonces el jaguar se volvió pinto.

2.- Si pones atención a lo que se cuenta acerca del jaguar, puedes tener una idea sobre su carácter. Une con una línea cada característica con la acción que le refleja.

Sanguinario

Presumía de su abrigo.

Presuntuoso

El felino le tiró un zarpazo

Violento

El jaguar nunca olvidó lo que le hicieron

Rencoroso

Le gustó el olor a sangre y lo devoró.

Cuadro 12- Autoevaluación de los maestros referida al uso de estrategias lectoras durante el ciclo escolar 2011-2012

Colorea los cuadros que indiquen cómo evalúas el trabajo que has hecho durante el ciclo escolar en comprensión lectora, de acuerdo a los rubros indicados, y considerando que 5 es el máximo a lograr.

	1 nunca	2	3 a veces	4	5 siempre
Lees a los niños en voz alta periódicamente	0	0	3	8	0
Lees con distintos objetivos de modo que al cabo de una semana haya abarcado al menos 2, por ejemplo: leer para informarse, por placer, etc. pero intencionando el comprender.	1	3	3	4	0
Semanalmente o cada 15 días en el caso de los más grandes, llevas un libro para leer en casa.	0	2	2	2	5
Comparten los alumnos (leyendo a otros) sus producciones escritas, al menos 2 veces al bimestre?	1	4	3	1	2
Siempre planteas un propósito para leer.	0	6	3	2	0
Cuando leemos lo relacionamos siempre con conocimientos anteriores	0	3	6	2	0
Creas anticipaciones y expectativas antes de leer.	0	6	2	2	1
A medida que leen hacen predicciones de lo que va a pasar	0	2	3	6	0
Recurres a diagramas, dibujos, dramatizaciones.	1	5	4	1	0
Planeas las preguntas a hacer sobre el texto.	0	1	3	6	0
Haces preguntas referidas al contenido literal	0	1	1	9	0
Haces preguntas "busca y piensa"	1	2	6	2	0
Haces preguntas de elaboración personal	3	5	1	1	1
Promueves que el alumno pregunte	0	1	7	1	2
Promueves que los alumnos den opiniones	0	0	2	6	3
Promueves la búsqueda de sentido de las palabras por contexto	0	1	4	3	3
Haces explícitas las estrategias usadas para que el alumno autorregule su comprensión.	0	7	3	1	0

Cuadro en el que aparecen el número de maestros que seleccionó esa casilla como respuesta.

Cuadro 13: Ruta de lecturas a seguir para el trabajo de Estrategias Lectoras

Autores	Textos
Solé, Isabel (2007)	<i>Estrategias de lectura</i>
García Madruga (2006)	<i>Lectura y conocimiento</i>
Daniel Cassany, (2006)	<i>Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea</i>
Monroy, J. A. & Gómez, B.E. (2009)	<i>Revista Mexicana de Orientación Educativa</i>
Daniel Cassany- (2004)	<i>Lectura y vida (revista)</i>