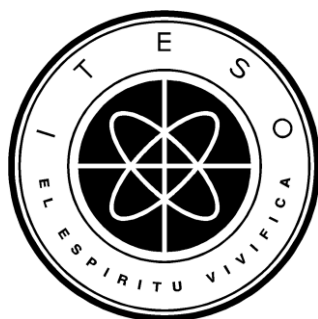


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN ACUERDO SECRETARIAL 15018
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



LA GESTIÓN DIRECTIVA EN EL TRABAJO COLABORATIVO PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PRESENTA:
KAROLA LAGUNA CHAVEZ

ASESOR:
DR. JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
OCTUBRE, 2013

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN | ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

CAPÍTULO I: CONTEXTO | ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

1.1 ANTECEDENTES | **ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.**

1.2 MODELO EDUCATIVO

Misión

Valores

Línea Pedagógica

Integración Educativa

Plan de Estudios 2011

1.3 ORGANIZACIÓN GENERAL

1.4 NIVEL DE PRIMARIA

Alumnas

Infraestructura

Interacción entre actores del Colegio

1.5 PROBLEMATIZACIÓN

CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO

2.1 OBJETIVO DEL CAPÍTULO

2.2 NOCIÓN DE DIAGNÓSTICO

2.3 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y GESTIÓN

2.4 EXPLICACIÓN DE LOS PROPÓSITOS DEL DIAGNÓSTICO EN RELACIÓN A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA A DESARROLLAR

2.5 ENFOQUE METODOLÓGICO

2.6 DISEÑO METODOLÓGICO

2.6.1 Definición de las situaciones, ámbitos y sujetos implicados en el diagnóstico

2.6.2 Selección y justificación de Instrumentos

2.6.3 Delimitación de muestras

2.7 DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

2.7.1 Análisis de "Registro de lectura"

2.7.2 Instrumento de evaluación de la comprensión lectora

2.7.3 Entrevistas

2.7.4 Cuestionarios

2.8 EL PLAN DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

2.8.1 Argumentación de la confiabilidad y validez de la información

2.9 APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

2.9.1 Alumnas ubicadas en un determinado nivel de desempeño

2.9.2 Desempeño de las alumnas por periodo de la Educación Básica

2.9.3 Opinión de las personas involucradas en la situación problemática

2.10 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

2.10.1 La comprensión lectora como área a mejorar

- 2.10.2 *Enseñanza de la comprensión lectora*
- 2.10.3 *La comprensión lectora al concluir la Primaria*
- 2.10.4 *Cultura de colaboración*
- 2.11 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INTERVENIR

CAPÍTULO III: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- 3.1 LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES
- 3.2 EL ROL DEL MAESTRO EN LA FORMACIÓN DE LECTORES
- 3.3 COMPRENSIÓN LECTORA
- 3.4 ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
 - 3.4.1 *Estrategias para enseñar comprensión lectora*
 - 3.4.2 *Evaluación de la comprensión lectora*
- 3.5 LA GESTIÓN DIRECTIVA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO
 - 3.5.1 *Liderazgo*
 - 3.5.2 *Trabajo colaborativo*
 - 3.5.3 *Capacitación*
- 3.6 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 - 3.6.1 *Seguimiento y evaluación del proyecto*

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

- 4.1 OBJETIVO DEL CAPÍTULO
- 4.2 OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN
- 4.3 LÍNEAS DE ACCIÓN Y SUS PROPÓSITOS
- 4.4 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN
- 4.5 PLAN DE ACCIÓN
 - 4.5.1 *Cronograma de actividades*
- 4.6 INDICADORES DE LOGRO E INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

CAPÍTULO V: RESULTADOS

- 5.1 CAPACITACIÓN
 - 5.1.1 *Sensibilización del Equipo Directivo y Docentes para la realización del trabajo*
 - 5.1.2 *Toma de acuerdos para la realización del proyecto*
 - 5.1.3 *Primera parte del “Manual del proyecto”: Capacitación y toma de acuerdos*
- 5.2 IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR COMPRENSIÓN LECTORA
 - 5.2.1 *Primer momento de implementación*
 - 5.2.2 *Segundo momento de implementación*
 - 5.2.3 *Segunda parte del “Manual del proyecto”: Selección de estrategias*
- 5.3 RECUPERACIÓN DEL PROCESO
 - 5.3.1 *Registro de experiencias*
 - 5.3.2 *Recuperación de información para el manual*
 - 5.3.3 *Tercera parte del “Manual del proyecto”: Aciertos, dificultades y retos*
- 5.4 EVALUACIÓN
 - 5.4.1 *Evaluación del trabajo colaborativo*
 - 5.4.2 *Evaluación de la capacitación*
 - 5.4.3 *Evaluación de los distintos momentos del proyecto*
 - 5.4.4 *Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora*

5.5 GESTIÓN DIRECTIVA

5.6 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

5.6.1 Línea de acción: Capacitación

5.6.2 Línea de acción: Implementación de estrategias para enseñar comprensión lectora

5.6.3 Línea de acción: Recuperación del proceso

5.6.4 Línea de acción: Evaluación

CONCLUSIONES

CONVERTIR UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA EN EL RETO DE TODOS

TOMA DE ACUERDOS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

LIDERAZGO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE MEJORA

MANUAL DEL PROYECTO DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO EVIDENCIA DE LOS LOGROS

REFERENCIAS

ANEXOS

ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTORA Y COORDINADORA ACADÉMICA

ANEXO 2: EJEMPLO DE "REGISTRO DE LECTURA"

ANEXO 3: VACIADO DE CALIFICACIONES DE LECTURA DE COMPRENSIÓN.

ANEXO 4: EJEMPLO DE REFERENTES PARA EVALUAR COMPRENSIÓN LECTORA SEP

ANEXO 5: PRUEBA PARA LAS ALUMNAS DE 3º DE PRIMARIA

ANEXO 6: PRUEBA PARA LAS ALUMNAS DE 3º DE PRIMARIA

ANEXO 7: FORMATO DE CUESTIONARIO PARA MAESTRAS

ANEXO 8: PRIMERA REUNIÓN PARA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

ANEXO 9: SEGUNDA REUNIÓN PARA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

ANEXO 10: TERCERA REUNIÓN PARA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

ANEXO 11: FORMATO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS

ANEXO 12: FORMATO PARA RECUPERACIÓN DE LA PRIMERA PARTE DE PROYECTO.

ANEXO 13: FORMATO PARA RECUPERACIÓN DE LA PRIMERA PARTE DE PROYECTO

ANEXO 14: CUARTA REUNIÓN PARA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este documento es dar cuenta del proceso que se llevó a cabo durante la implementación de un proyecto de trabajo colaborativo para mejorar la comprensión lectora en las alumnas de 6° de primaria de una institución privada ubicada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

En el primer capítulo se da un panorama general del escenario en que se realizó este trabajo, se describen los antecedentes del Colegio, su Modelo Educativo y la organización de la institución en general. Se abordan situaciones particulares de la Primaria, infraestructura, personal etc. Se describen brevemente las relaciones entre el equipo de trabajo. Finalmente se explica la problematización, que incluye una situación detectada respecto a la necesidad de apoyar a las maestras para que tomen una actitud más propositiva y la preocupación que existía por parte de dirección y maestras debido a la percepción sobre la dificultad que presentaban las alumnas en el área de comprensión lectora.

Con la finalidad de obtener información puntual que permitiera enmarcar la dimensión del problema respecto a la comprensión lectora y diseñar una intervención acertada, se realizó un diagnóstico, el cual se presenta en el segundo capítulo. Éste permitió ir acotando el problema que pasó de un universo de “las alumnas” a únicamente las alumnas de 6° grado.

Al mismo tiempo, se buscaba trabajar con las maestras en la formación de un equipo de trabajo más propositivo, esta situación no fue diagnosticada ya que además de tratarse de una indicación por parte de la Dirección General del Colegio, el equipo directivo estaba de acuerdo con esta necesidad de modificar prácticas en el estilo de trabajo.

La situación problemática que requería ser atendida y que es el tema de este proyecto fue: “Las actividades realizadas por las maestras para enseñar

comprensión lectora no han dado los resultados que el Plan de Estudios 2011 determina para los alumnos que terminan la Primaria”. En cuanto al cambio a una forma de trabajo más propositiva por parte de las maestras, esta situación se abordó como eje central durante la implementación del mismo.

El tercer capítulo, denominado fundamentación teórica, tuvo el objetivo de establecer una base teórica para las acciones y decisiones de la intervención. Se abordan los temas: el papel de la escuela y del docente en la formación de lectores, la enseñanza de la comprensión lectora, la función del director y finalmente se presenta la teoría revisada desde el punto de vista metodológico en que se basó el trabajo.

En el capítulo cuarto se describe el diseño de la estrategia para intervenir en la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora, los objetivos de la intervención y la metodología con que se llevó a cabo, así como el plan de acción con las actividades, responsables, tiempos, etc. Finalmente se muestran los indicadores que se utilizaron para el seguimiento y la evaluación.

La intervención tuvo como objetivo diseñar una estrategia de mejora para que las maestras de 6° grado amplíen y modifiquen, según sea necesario, las actividades generalmente utilizadas para desarrollar la comprensión lectora de las alumnas, a través de la implementación de un proyecto basado en el trabajo colaborativo.

En este proceso participaron la subdirectora, quien estuvo a cargo de coordinar el proyecto, las 3 maestras que trabajan en 6° de Primaria y la maestra de fomento a la lectura. La intervención se llevó a cabo en cuatro líneas de acción: 1) Capacitación, 2) Implementación de estrategias para enseñar comprensión lectora, 3) Recuperación del proceso y 4) Evaluación. La gestión directiva tuvo un enfoque de liderazgo transformacional con la finalidad de fortalecer el liderazgo de las maestras, a través de involucrarlas en la toma de decisiones, el seguimiento y evaluación de las actividades. La metodología se basó en el trabajo colaborativo, la toma de acuerdos y el compartir experiencias.

En el quinto capítulo se presentan los resultados de las actividades realizadas; de una forma descriptiva y detallada se narra lo sucedido. Se presenta cómo se fueron llevando a la práctica las acciones programadas y lo que sucedía con cada una de las líneas de acción. Posteriormente se muestra la evaluación en dos momentos: en primer lugar en la evaluación que subdirectora y maestras realizaron del proyecto de enseñanza de comprensión lectora. Posteriormente se evaluó el diseño de la intervención, es decir, la pertinencia de las actividades propuestas para alcanzar las metas y el impacto que la gestión directiva tuvo en el proceso.

Como producto final, a la par que se implementaba la estrategia de intervención, se fue elaborando el “Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora”. Este manual se elaboró con el objetivo de contar con un producto que permitiera reflejar a las maestras el resultado de su trabajo y al mismo tiempo ayudara a continuar el trabajo en años posteriores.

Al final de este trabajo se presentan las conclusiones a las que se llegó después de haber evaluado los resultados del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora, desde una perspectiva de gestión directiva, trabajo colaborativo y liderazgo escolar compartido.

CAPÍTULO I: CONTEXTO

Este primer capítulo, describe el contexto de la institución en donde se realizó el proyecto. Se describen los antecedentes del Colegio, su Modelo Educativo y la organización en general de la institución, finalmente se describen situaciones particulares del nivel de Primaria, donde se llevó a cabo el trabajo de intervención.

La intención de describir el contexto es ofrecer un panorama general del escenario y de las circunstancias en que se realizó este trabajo, es decir, el estilo de institución: la orientación filosófica, la cantidad de alumnas que se atienden, los profesores con que se cuenta, etc. Además se incluye un apartado en donde se describe brevemente la cultura laboral y la situación problemática que se desea atender.

1.1 Antecedentes

El Colegio está ubicado en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. En el año de 1948 fue fundado por una congregación de religiosas, es una institución de inspiración católica. Se ha optado por una “educación diferenciada”, propuesta educativa en donde se atienden por separado, hombres y mujeres. En el Colegio se brinda atención únicamente a mujeres en los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria.

La orientación de las religiosas que dirigen el Colegio, es misionera, por lo que la formación que reciben las alumnas tiene un enfoque de servicio a la sociedad. A lo largo de 65 años, el Colegio ha impactado positivamente en la sociedad a través de sus alumnas, en proyectos de servicio social, misiones a comunidades de escasos recursos, etc.

Como parte del cambio que se ha vivido en las instituciones de educación privada, el Colegio se ha integrado en actividades de certificación y acreditación,

en julio de 2004 el Instituto recibe la “Acreditación de la Calidad Educativa” en sus cuatro niveles por la Conferencia Nacional de Escuelas Particulares. Y en 2012, recibe una certificación por parte de la Secretaría de Educación Pública, como “Escuela verde”, debido a los esfuerzos realizados por todo el personal y la cultura institucional de cuidado del medio ambiente.

1.2 Modelo Educativo

Uno de los aspectos que diferencia al Colegio de otras instituciones de educación privada, es la atención que brinda únicamente a mujeres, dando respuesta a sus necesidades de género, estilo, ritmo de maduración, intereses, aficiones y estructura cerebral. Constituye un modelo pedagógico, donde se da el equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia de sexos y la garantía de igualdad de oportunidades para ambos.

Misión

El Colegio tiene como Misión:

“Frente a la realidad de exclusión de nuestros pueblos al margen de la globalización, el Instituto quiere acompañar a las nuevas generaciones de mujeres, a crecer en una formación integral y liberadora, siguiendo la misión de Jesús con el matiz misionero que las identifique como mujeres íntegras, plenas, comprometidas con ellas mismas y con la sociedad”. (Documento Institucional s/f: 4)

Valores

La formación en valores que se brinda en el Colegio se sustenta en 4 Ejes Transversales, que son:

- **Opción por la vida:** educación que encamine la energía personal y grupal, en acciones que favorezcan el cuidado y la defensa de la vida en todas manifestaciones, especialmente en el respeto a la dignidad de cada ser humano y a la salud del planeta, creando así una cultura de vida y esperanza.

- **Libertad responsable:** educación liberadora que lleva a las alumnas al uso personal y responsable de su libertad y el respeto a la libertad de las demás personas. Que les haga capaces de asumir las decisiones tomadas en forma libre y responsable.
- **Identidad de género y cultura:** llevarlas a valorar su identidad de género y aprecio a las propias raíces, de tal manera que incidan desde su ser de mujeres en la construcción de una Patria Soberana.
- **Inclusión:** autenticidad en las relaciones, fomentar el compañerismo sin excluir ni discriminar a nadie, de manera que se reconozca el goce o ejercicio de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad real de oportunidades de las personas. (Documento Institucional s/f: 5)

Línea Pedagógica

El Colegio ha optado por el Constructivismo como su Línea Pedagógica, los maestros trabajan bajo este enfoque pedagógico. En el documento titulado Modelo Educativo se describe la justificación de ésta elección:

... con el fin de tener como escuela una misma metodología que sea capaz de brindar los elementos y las herramientas necesarias para que las alumnas “aprendan a educarse”, esto es, formar mujeres capaces de vivir plenamente, disfrutar y crear, trascender aquí y ahora. Desarrollar sus pensamientos, sus sentimientos, sus valores, su autonomía personal y social. (Documento Institucional s/f: 9)

En el Colegio el Constructivismo es definido de la siguiente forma:

...un paradigma científico, en que convergen la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza, como una ayuda a este proceso de crecimiento personal y construcción social. Trata de responder cómo se adquiere el conocimiento considerando a éste en cuanto a capacidades, habilidades, competencias y hábitos; métodos, procedimientos, técnicas, actitudes y valores. (Documento Institucional s/f: 9)

En esta propuesta metodológica, el Colegio propone a los maestros, hacer uso de los esquemas de conocimiento previo con que cuentan las alumnas; primero explorando y posteriormente creando conflictos en los esquemas iniciales, de tal manera que se construya como resultado un aprendizaje significativo.

El maestro es visto como un agente mediador entre el objeto de estudio y las alumnas, que crea una atmósfera afectiva y de tolerancia en donde se va construyendo conocimiento, a través de la programación de situaciones de

aprendizaje colaborativo, que promuevan el desarrollo y la autonomía de las alumnas.

Integración Educativa

El Colegio, como una institución inclusiva y en respuesta a las necesidades de la sociedad reconoce que todas las alumnas son diferentes, sus necesidades educativas son distintas, no todas aprenden al mismo ritmo ni de igual manera, sus capacidades y habilidades difieren, sus intereses varían y sus expectativas hacia el conocimiento son consecuencia de la influencia de su medio ambiente.

En el Colegio se considera una escuela incluyente a una en la que se acepta la diversidad del ser humano como un hecho único y universal donde se integran alumnas con diversas características físicas, mentales, educativas, sociales etc., sin dejar de considerarlos como personas iguales en sus derechos y responsabilidades. Por lo que tanto maestros como personal académico, trabaja en propuestas metodológicas para atender alumnas con Necesidades Educativas Especiales NEE.

Plan de Estudios 2011

En los tres niveles de Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria, el Colegio considera dentro de su proyecto educativo el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011) como eje rector. Éste busca formar en cada alumno un ciudadano competente para el *aprendizaje permanente*, es decir, capaz de dominar el propio idioma y una segunda lengua, con habilidades digitales y capacidad de aprender a aprender. Competente en el *manejo de información*, es decir, capaz de evaluar y sistematizar información para utilizarla éticamente. Competente para el *manejo de situaciones* de riesgo o incertidumbre, es decir, capaz de tomar decisiones y actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida. Competente para la *convivencia*, empático y asertivo, capaz de trabajar de manera colaborativa y tomar acuerdos, que reconoce y valora la diversidad social, cultural y lingüística. Por último, competente para la *vida en sociedad*, que sabe decidir y actuar con juicio crítico, que procede a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a

la legalidad y a los derechos humanos, incluso y con conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

1.3 Organización general

El Colegio está a cargo de la Directora General, de quien a su vez depende una Directora Administrativa y cuatro Directoras de los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria.

De la Directora General dependen también 5 Coordinaciones de Departamento, que se encargan de brindar distintos servicios a los cuatro niveles.

- Educación Física y Deportes: tiene a su cargo la coordinación de los profesores de Educación Física, las actividades extraescolares relacionadas con entrenamientos deportivos, torneos y equipos representativos.
- Lenguas Extranjeras: coordina la enseñanza del inglés en Primaria y Secundaria y de inglés y francés en Preparatoria.
- Sistemas e Informática: tiene a su cargo la infraestructura tecnológica del Colegio, así como las tecnologías aplicadas a la enseñanza.
- Psicopedagógico: se encarga de coordinar a las psicólogas que colaboran en los 4 niveles educativos, que involucran procesos de admisión, acompañamiento a alumnas, adecuaciones curriculares, entre otros.
- Departamento de Pastoral Integral: coordina las actividades de servicio social, misiones y clases de catequesis.

El Colegio cuenta con cuatro edificios, cada uno destinado para un nivel educativo. Existen espacios comunes, tales como una capilla, un auditorio, una cancha de usos múltiples, centro de copiado y una cafetería.

1.4 Nivel de Primaria

El presente trabajo se realizó en el nivel de Primaria del Colegio, a continuación se describen las características generales tanto de las alumnas, como del equipo de trabajo.

Alumnas

En el nivel de Primaria del Colegio se atiende un total de 409 alumnas, divididas en 18 grupos, es decir tres grupos por cada uno de los grados que conforman la Educación Primaria. Cada grupo está integrado por un promedio de 22 niñas de entre 6 y 12 años, considerando la edad de ingreso y egreso.

Las alumnas tienen un nivel socioeconómico medio-alto, en su mayoría hijas de familias nucleares integradas, sin embargo, hay alumnas de familias monoparentales, mixtas, etc.

En la Primaria se atiende un total de 22 alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por citar algunas: Trastorno por Déficit de Atención, Hipoacusia, debilidad visual, problemas de conducta, trastornos de aprendizaje entre otros. Se ha establecido un criterio interno en el que de acuerdo a las características de cada grupo, se pueden atender hasta 3 niñas con alguna NEE en cada salón.

Infraestructura

La Primaria se ubica en un edificio construido en 3 niveles, en donde se ubican las oficinas del equipo directivo, psicólogas, control escolar, etc. Cada grupo cuenta con un salón de clases, además están los salones para las clases de informática, música y de arte. La biblioteca, además de contar con libros para préstamo, funciona como salón para las clases de fomento a la lectura. Se cuenta con un patio de recreo en el centro del edificio.

Personal de Primaria

La Primaria está a cargo de la Directora Técnica del nivel, quien tiene un equipo de trabajo organizado como se presenta a continuación:

Personal Académico:

- 1 Subdirectora
- 1 Coordinadora Académica
- 2 Psicólogas

Personal Docente:

- 18 Maestras titulares
- 1 Maestra auxiliar
- 4 Maestras de inglés
- 2 Maestros de informática
- 2 Maestras de música
- 1 Maestra de Artes Plásticas
- 2 Maestros de Educación Física
- 1 Maestra de Fomento a la lectura y Encargada de biblioteca

Control Escolar y Personal de Apoyo:

- 1 Encargada de control escolar
- 1 Asistente de dirección
- 1 Encargada de recursos didácticos
- 1 Encargada de recepción

Formación en la Fe

- 36 Catequistas (Madres de Familia voluntarias)

Personal Técnico:

- 4 intendentes

A continuación se describen detalladamente las funciones de del equipo de trabajo de la Primaria del Colegio.

DIRECCIÓN. La Directora del nivel, quien depende de la Directora General, es responsable del funcionamiento de la Primaria, con excepción de la parte administrativa. La relación con la Secretaría de Educación Jalisco es también responsabilidad de la Directora.

Las funciones de dirección del personal, las comparte con la Subdirectora y Coordinadora Académica.

SUBDIRECCIÓN. La Subdirectora está a cargo del seguimiento al aprendizaje y formación de las alumnas, junto con las dos psicólogas, quienes se dividen la atención a las alumnas en Primaria Menor (1° a 3° grado) y Primaria Mayor (4° a 6° grado). En ausencia de la Directora, la Subdirectora asume la dirección de la Primaria.

COORDINACIÓN ACADÉMICA. La Coordinadora Académica está a cargo del desempeño de las maestras titulares y maestra auxiliar. Es decir, la planeación de clases y la evaluación del aprendizaje a las alumnas, el acompañamiento a docentes y la gestión del Plan de Estudios 2011 y Modelo Educativo del Colegio. Como parte de sus responsabilidades también está la capacitación del personal académico y docente, tanto en lo referente al Modelo Educativo del Colegio como a la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica RIEB.

La Directora, Subdirectora y Coordinadora Académica, conforman el Equipo Directivo de Primaria.

MAESTRAS TITULARES. Las maestras de grupo son las responsables de la instrucción y formación de las alumnas a través de la planeación de clases, impartición de las asignaturas del Plan de Estudios 2011 y evaluación del aprendizaje, con el enfoque del Modelo Educativo del Colegio.

MAESTROS ESPECIALES. Los maestros especiales, como se les denomina en el Colegio a todos los maestros que sólo imparten una asignatura, tienen la responsabilidad de planear sus clases, así como de impartirlas de acuerdo al Modelo Educativo propuesto por el Colegio y evaluar el aprendizaje de sus alumnas, las calificaciones las entregan a la maestra de grupo mensualmente. Las asignaturas que se consideran especiales son: Inglés, Educación Física, Artes plásticas, Música, Informática y Fomento a la lectura.

El acompañamiento de los maestros de Música, Fomento a la lectura y Artes Plásticas, está a cargo del Equipo Directivo de Primaria, en el caso de los maestros de Inglés, Educación Física, Informática, así como de las dos psicólogas la responsabilidad del acompañamiento es compartida con las Coordinaciones de Departamento.

La clase de Fomento a la lectura se imparte en la biblioteca, la maestra está ahí de tiempo completo, durante los recreos y a la salida, se prestan libros a las alumnas para leer en casa.

PSICÓLOGÍA. Las psicólogas de Primaria menor y Primaria mayor, tienen la responsabilidad de trabajar en coordinación con las maestras de grupo respecto al acompañamiento psicopedagógico y emocional de las alumnas. También es su responsabilidad el seguimiento a las alumnas con Necesidades Educativas Especiales. Actualmente trabajan en colaboración con Maestras de grupo, Coordinadora Académica y Subdirectora en el proyecto de Adecuaciones Curriculares para alumnas con NEE.

CATEQUISTAS. Para la Formación en la Fe, se cuenta con el apoyo de 36 madres de familia, ya sea de alumnas o ex alumnas del Colegio quienes son coordinadas por una religiosa, Directora del Proyecto Pastoral. Cabe mencionar que el apoyo de las madres de familia es voluntario y acuden al Colegio dos días a la semana cumpliendo un total de 6 horas semanales, que incluyen dos horas clase con las niñas y 4 horas para formación y organización del equipo.

CONTROL ESCOLAR Y PERSONAL DE APOYO. Están a cargo de la Directora y le apoyan en la operación de la Primaria, administración de la documentación de alumnas, manejo de bases de datos, coordinación de eventos, etc.

Interacción entre actores del Colegio

La interacción entre los actores del proceso educativo en el Colegio, como parte de la cultura de la institución, que no se encuentra explícita, pero que se percibe en el día a día se describe a continuación:

La relación entre docentes, directivos, personal administrativo y de intendencia es cordial y respetuosa.

La Directora, Subdirectora y Coordinadora Académica, forman el Equipo directivo de Primaria, cada una desde su función busca impactar positivamente en la formación de las alumnas. En este grupo en ocasiones intervienen las psicólogas, por lo general lo hacen de manera informal o a través de la Subdirectora con quien tienen más comunicación. Cuando se reúne el Equipo

directivo de primaria discuten y buscan alternativas de mejora, que surgen del Consejo de Dirección, espacio semanal en que se reúnen las directoras de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, con la Directora General. También se atienden asuntos relacionados con las inquietudes de maestras, padres de familia o situaciones observadas respecto al desempeño de las alumnas.

Existe un espacio formal, el “Consejo Técnico de Primaria”, que se lleva a cabo cada 15 días, en donde se reúnen tres representantes de las 18 maestras titulares, 1 representante de los maestros especiales, las dos psicólogas y el Equipo directivo. El objetivo de este espacio es tratar temas relacionados con la operación diaria, la organización de actividades especiales y asuntos varios de interés para toda la comunidad escolar. Sin embargo, en la práctica se trata más bien de un espacio para dar avisos, las maestras no llevan propuestas meramente académicas, sino que se enfocan más a compartir ideas para la organización de eventos, como la posada, día del niño, entre otros.

La Directora está abierta a escuchar propuestas de maestros y personal, en caso que lo crea conveniente las comenta con el Equipo directivo o con el Consejo de Dirección. Todas las decisiones de lo que sucede en la Primaria las toma la Directora. Esta situación ha derivado en la falta de interés de las maestras por proponer, se limitan a hacer lo que se les indica. Sin embargo, desde Dirección General, se ha pedido a la Primaria modificar esta situación, ya que se ve necesario que las maestras se involucren más y que las propuestas se creen desde lo que sucede en los salones de clase. Hacer este cambio ha resultado difícil, pues a pesar de que existe la intención expresa de hacerlo, la cultura y costumbres no han permitido encontrar cómo hacerlo.

A continuación se describen dos cuestiones que durante los primeros meses del ciclo escolar 2012-2013 fueron un tema a tratar en diversas reuniones del Equipo directivo y que son la situación problemática en la que se pretendió incidir.

1.5 Problematicación

En las reuniones del Equipo directivo de Primaria, se han comentado dos situaciones particularmente: la indicación por parte de la Dirección General, de que se lleven a cabo acciones que permitan que las maestras sean más propositivas y la dificultad de las alumnas para comprender lo que leen. Para entender ambas situaciones, la Subdirectora comenzó a indagar, ya que hacía apenas unos meses se había incorporado al equipo y desconocía muchas cosas. En este apartado se describen brevemente ambas situaciones.

Participación de las maestras

La Directora Comenta que es necesario que las maestras desarrollen más su capacidad y gusto por seguir aprendiendo e innovar, considera que les hace falta atreverse a buscar alternativas, más allá de las propuestas por dirección. La Subdirectora le preguntó: “¿cómo te gustaría que fuera la participación de las maestras en el Colegio?” (Véase anexo 1):

“Que las maestras tuviéramos la capacidad y gusto por seguir aprendiendo e innovar, falta un poco de “atreverse a”... me limito a lo que se me dice. Quizá en el pasado estábamos muy sometidas, que si no se hacía así no cabía. Por ahí puede ser. No quieren experimentar. Se quedaron acostumbradas a ser muy dirigidas y les cuesta trabajo proponer, puede ser miedo o falta de compromiso. Es necesario que comiencen a asumir su responsabilidad”.

Se le hizo la misma pregunta a la Coordinadora Académica, quien respondió:

“En primaria, todavía faltaría que la cabeza ya no sea tanto la dirección, pero las maestras no han asumido esa responsabilidad aún. Que cuando se le delegue un trabajo a un equipo lo lleven a cabo de principio a fin, pero que sean capaces de nombrar una cabeza y todos trabajar por el mismo fin y no que sólo unos. Las que son líderes lo hacen, pero las que no, no hacen nada. Que todas tengan una comisión y una coordinadora, que no sea la Directora”.

El equipo directivo, busca potenciar el liderazgo de las maestras, que las maestras sean más propositivas, que se involucren más en la búsqueda de estrategias para la mejora, sin embargo, consideran que se vive una cultura de cumplir con lo solicitado y de acatar indicaciones. Con la intención de entender el

origen de esta incongruencia entre lo deseado y lo que realmente ocurría, la Subdirectora preguntó a la Coordinadora sobre cómo era la organización de la Primaria antes y ella le respondió:

“La persona que estaba antes de directora era muy organizada, siempre tenía todo a tiempo, todo lo tenía previsto. “Te daba en bandeja las cosas” al mismo tiempo tu no tenías de qué preocuparte. Todo estaba, tu sólo lo recibías, te tenía programación, libro de citas, material personal, todo lo que pudieras necesitar.”

Lo anterior tiene que ver con la historia de la institución, y resuelve la duda de por qué a las maestras les cuesta trabajo proponer y al Equipo directivo abrirse a las propuestas; la Directora anterior había durado 20 años en el puesto y su estilo de liderazgo, a pesar de ser muy humano, era unilateral y autoritario. Cuando ocurre el cambio de directora se da por parte de Dirección General la indicación de modificar este tipo de prácticas.

Dificultad de las alumnas para comprender lo que leen

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, solicita a las escuelas de Educación Primaria y Secundaria, reportar los resultados de lectura a los padres de familia de forma independiente a la calificación de español, se debe iniciar con una evaluación diagnóstica, este trabajo lo realizó la maestra de Fomento a la lectura quien reportó al equipo directivo que las niñas no tenían una buena comprensión de lo que leían. Esta situación preocupó al Equipo directivo, aunque el único referente con que se contaba era la percepción de la maestra de Fomento a la lectura, se dio por hecho la presencia de un problema.

De manera informal la Subdirectora comenzó a indagar respecto a las posibles causas del problema entre las maestras y se encontró con diferentes opiniones, algunas maestras atribuían esta situación a la falta de motivación para leer, también comentaban que hacía falta tiempo dentro de la jornada de clases para dedicarlo a la lectura, también hubo quienes consideraron que esto se debía a deficiencias que las alumnas que habían venido arrastrando desde años anteriores.

Una de las cuestiones que llamó la atención del equipo directivo de Primaria fue el hecho de que las maestras sí se notaban preocupadas por este tema, además buscaban alternativas para atenderlo de manera favorable. Es decir, no había falta de interés por parte de las maestras. El Equipo directivo comenzó a cuestionarse sobre esta situación: ¿Cuántas alumnas están en esta situación? ¿Qué tan grave es el problema? ¿Las maestras están haciendo lo pertinente? ¿Qué tipo de acciones se pueden tomar?

Ante todas estas cuestiones, se consideró necesario comenzar a indagar más, ya que la información con que se contaba estaba basada en la percepción de una persona y el impacto que ella había tenido en el resto del equipo. No se tenían elementos suficientes para acotar el problema.

Con la finalidad de contar con elementos suficientes para dar cuenta del problema se llevó a cabo un diagnóstico que buscaba aclarar lo que hasta el momento se sabía: “Existe la preocupación por parte de dirección y maestras debido a que las alumnas tienen dificultada para comprender lo que leen”.

A pesar de ser dos las situaciones que se deseaba atender, la cuestión de la falta de participación de las maestras era un tema que se tenía identificado, no así el tema de la comprensión lectora, a continuación se presenta el diagnóstico realizado para responder a todas las incógnitas que había alrededor del problema de comprensión lectora.

CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO

En este capítulo se presenta el diagnóstico que se realizó para obtener información puntual que permitiera dimensionar y enmarcar el problema y con ello diseñar una intervención acertada. Es necesario recordar la información con que se contaba como problematización inicial: “Existe la preocupación por parte de dirección y maestras debido a que las alumnas tienen dificultad para comprender lo que leen”.

2.1 Objetivo del capítulo

A lo largo de este capítulo se observa cómo la situación problemática se fue acotando, ya que inicialmente la problematización se enuncia como una preocupación general de que las alumnas de Primaria no tenían buena comprensión lectora, sin embargo, se desconocía si se trataba de una realidad, o sólo una preocupación, también se desconocía si se trataba del total de las alumnas o sólo de cierta cantidad.

La elaboración de este diagnóstico tuvo como objetivo, conocer la realidad en que se encontraba inmersa la situación descrita previamente en la problematización, con la finalidad de contar con la información necesaria para diseñar una estrategia de intervención que permitiera mejorar.

En la primera parte del capítulo se define el punto de partida: la noción de diagnóstico y su importancia en la gestión escolar, así como los propósitos de este diagnóstico en particular.

En un segundo momento se explica la metodología que se siguió para obtener la información necesaria que permitiera diagnosticar el problema, contiene

el enfoque metodológico, los instrumentos utilizados, la ruta que se siguió, los actores implicados, etc.

Finalmente se presenta el análisis de los datos recabados, su descripción y el análisis final de resultados.

De estas tres partes se desprende la definición del problema a intervenir, en donde se especifica la delimitación del problema y el tipo de acciones que se llevaron a cabo.

2.2 Noción de diagnóstico

La noción de diagnóstico utilizada en este trabajo es la de un acercamiento a una realidad que implica una recolección de datos formal, el análisis de la información recabada y la elaboración de una conclusión y una valoración que permitirán tomar decisiones.

Los objetivos de un diagnóstico son explicados por Nirenberg, Brawerman, et. al. (2003) como:

- Conocer los problemas que se pretenden solucionar con la ejecución de los programas o proyectos sociales, dando información confiable sobre su magnitud y características.
- Corregir, precisar mejor y fundamentar el conocimiento previo que se tiene de una situación, las hipótesis de trabajo y las acciones que se propongan consecuentemente.
- Determinar la viabilidad de un proyecto.

Para este trabajo el diagnóstico se abocó a conocer una situación determinada con la intención de diseñar una intervención adecuada.

2.3 Evaluación diagnóstica y gestión

Una gestión educativa estratégica supone una transformación de todos los actores implicados en el hecho educativo, una de las tareas más importantes del director en este proceso es promover esta transformación:

“La gestión educativa sólo puede ser entendida como nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aun, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.” (Pozner, 2000: 16-17)

Antúnez (2012) considera que gestionar supone, llevar a cabo acciones tales como: diagnosticar, planificar, implementar, monitorear, decidir, etc., orientadas a un determinado fin.

Un director que busca promover cambios en la orientación del trabajo debe conocer muy bien el escenario en que se desempeña, lo que implica conocer a los maestros, los alumnos, los planes y programas de estudio, la metodología así como también conocer la institución a la que pertenece.

Una actuación directiva democrática y satisfactoria como la describen Antúnez y Garín (1998) deberá desarrollar las siguientes capacidades:

- Analizar y diagnosticar situaciones y problemas.
- Diseñar planes de acción en función del diagnóstico y de los recursos con que cuenta.
- Actuar de acuerdo con las prioridades, los recursos y el Proyecto Educativo de Centro (PEC).
- Involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente a los maestros, en el diagnóstico el diseño y la implementación del PEC.

La Secretaría de Educación Pública (2010) a través del Programa Escuelas de Calidad, propone un Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) enfocado a una educación de calidad orientada al logro escolar; a través de un

liderazgo compartido, trabajo colaborativo, planeación estratégica, participación social responsable y la evaluación para la mejora continua.

Uno de los factores principales para garantizar el éxito de un proyecto, requiere partir de las necesidades del centro educativo. El MGEE (SEP 2010) hace énfasis en este punto, considera la emisión de juicios de valor en la educación deben estar orientados a un destino predeterminado: la mejora continua de los procesos.

El diagnóstico como herramienta para la gestión educativa permitió emitir juicios de valor partiendo de una necesidad determinada del centro educativo para diseñar una intervención de mejora acorde a las prioridades, los recursos de la institución, involucrando a los actores implicados en la situación a intervenir.

2.4 Explicación de los propósitos del diagnóstico en relación a la intervención educativa a desarrollar.

En distintas reuniones de trabajo, así como en comentarios, se había presentado la inquietud respecto a la dificultad que existía en alumnas para desarrollar la competencia lectora, lo que más preocupaba de esta situación era la comprensión de la lectura. Las maestras expresaban que no se trataba del total de las alumnas pero que sí era una cantidad considerable de alumnas las que no alcanzaban los niveles de logro que el Plan de Estudios 2011 determina para el grado que cursan.

Existía también la intención del equipo directivo de responder a la solicitud de la Dirección General, de modificar la cultura de trabajo, en donde las maestras se limitaban a seguir instrucciones, se buscaba formar un equipo de profesionistas propositivos y comprometidos.

El presente diagnóstico tuvo como objetivo conocer la situación real del problema señalado por el personal del colegio es decir, determinar si el problema realmente existía, o se trataba sólo de una percepción. Una vez que esta situación

fuera identificada como problema, sería necesario delimitar la situación problemática e identificar las razones por las que las alumnas presentaban dificultad para la lectura de comprensión, con la finalidad de determinar cuáles son los aspectos en que se deberá intervenir.

Al mismo tiempo se iría contemplando la posibilidad de influir también en las maestras para modificar la forma de trabajo, privilegiar un estilo de trabajo que favorezca la participación activa y una actitud más propositiva.

2.5 Enfoque metodológico

Este diagnóstico se elaboró desde una perspectiva mixta, ya que incluye dos enfoques metodológicos: cualitativo y cuantitativo.

Cualitativo ya que se enfocó en comprender y profundizar el fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de las maestras y directoras, en el ambiente natural dentro de una institución determinada, tomando en cuenta el contexto de la misma. “La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular.” (Hernández, Fernández y Baptista 2010:7) Este diagnóstico no pretendió generalizar resultados a poblaciones más amplias, simplemente buscó acercarse al problema referido por la comunidad del colegio, desde distintas perspectivas. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas y consistió en obtener las perspectivas y puntos de vista de las maestras y directoras. Tal y como lo propone el enfoque cualitativo, en este trabajo la revisión de literatura se utilizó como apoyo y consulta.

Para acotar la información que rodeaba al problema de estudio, se utilizó un enfoque cuantitativo con una lógica deductiva puesto que se partió de una idea general que fue acotándose y una vez delimitada se procedió al análisis de datos, a través del método no experimental dado que se realizó sin manipular variables, acercándose a la realidad tal y como se daba en su contexto. Con un corte

transversal ya que se recolectaron los datos en un solo momento, con el propósito de realizar una descripción.

En un primer momento se cuantificaron los resultados de lectura de comprensión de las alumnas a través de la revisión de los “registros de lectura” de cada grupo (véase anexos 2 y 3) y posteriormente se evaluó el desempeño de las alumnas a través de una prueba de comprensión lectora, con reactivos de opción múltiple para facilitar el proceso de calificación así como la obtención de datos que fuera posible cuantificar (véase anexos 5 y 6).

2.6 Diseño metodológico

2.6.1 Definición de las situaciones, ámbitos y sujetos implicados en el diagnóstico.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP 2010) propone desarrollar un liderazgo escolar compartido en el que, a través del trabajo colegido y la participación conjunta de directivos, maestros y padres de familia, se alcancen los propósitos educativos.

Este modelo divide la gestión educativa en tres tipos: Institucional, Escolar y Pedagógica. La gestión institucional abarca las acciones administrativas, económicas, de planeación institucional, etc., orientadas a la acción educativa. La gestión escolar, se refiere a las acciones que se realizan en la escuela, relacionadas con generar las condiciones necesarias para que se dé el hecho educativo. La gestión pedagógica se ocupa de asuntos relativos al logro educativo, modelos de enseñanza, dosificación de contenidos, materiales educativos, etc.

El presente diagnóstico se llevó a cabo desde la gestión pedagógica, ya que es en este ámbito en el que aborda el trabajo docente, el MGEE (2010) cita a Zubiría (2006) para explicar cómo es que el docente desde su concepción de enseñanza es quien finalmente determina los estilos de enseñar.

Este problema fue estudiado desde los resultados obtenidos en el periodo transcurrido desde agosto de 2012 hasta el mes de febrero de 2013, fechas que corresponden a la primera parte del ciclo escolar.

Los actores implicados en esta situación problemática y que participaron de este diagnóstico son:

- Las alumnas, puesto que todos los esfuerzos y estrategias de enseñanza van orientadas al logro educativo, sus resultados dan la pauta para el trabajo.
- Las maestras, que son quienes llevan a la práctica las teorías del aprendizaje y el plan de estudios, su quehacer y su experiencia orientan la pertinencia de las acciones.
- Equipo directivo de Primaria, la Directora, Subdirectora y Coordinadora Académica, quienes tienen la responsabilidad de apoyar y acompañar a docentes y alumnas así como favorecer los procesos educativos.

2.6.2 Selección y justificación de Instrumentos

A continuación se describen los instrumentos de recolección de datos que se aplicaron para la realización de este diagnóstico y las razones por las que se seleccionaron:

2.6.2.1 Análisis de documentos

Registro de lectura

Con la finalidad de cuantificar la cantidad de alumnas ubicadas en un determinado estándar de acuerdo a la normatividad que marca la SEP para un alumno, se revisaron los “registros de lectura” (como se le denomina en el Colegio a este documento, ver anexos 2 y 3) en el cual cada maestra lleva registro de la calificación de sus alumnas en cuanto a velocidad, fluidez y comprensión lectora, con base en los estándares que marca la SEP. La escala con que se evalúa es: A) Avanzado, E) Estándar, SE) Se acerca al estándar y RA) Requiere apoyo.

La SEP determina la cantidad de palabras que debe leer un alumno por minuto de acuerdo al grado que cursa, y algunos criterios para evaluar la fluidez y comprensión, desde la percepción del maestro. Este registro debe ser llenado para reportar resultados a los padres cada vez que se reportan las calificaciones de un bloque, es decir aproximadamente cada dos meses.

La revisión de este documento permitiría detectar la cantidad de alumnas que presentaban la dificultad y así acotar el problema, saber si se trataba de todas las alumnas, la mayoría o sólo algunas.

Plan de estudios 2011

Con el objetivo de contar con un documento que sirviera como base para determinar cuáles son los estándares para un alumno de primaria, se recurrió al Plan de Estudios 2011.

La SEP (2011) define el Plan de estudios como:

“... el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.” (SEP, 2011: 18)

Para la realización de este diagnóstico, el Plan de Estudios 2011 se consideró un documento clave puesto que en éste se dicta la normatividad, contenidos, enfoque, etc., de la educación básica. Se complementó la información de este documento con el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, ya que en éste se abordan más ampliamente los lineamientos, tanto normativos como pedagógicos del plan de estudios.

2.6.2.2 Instrumento de evaluación de la comprensión lectora.

Otro de los instrumentos utilizados para la recolección de datos fue una prueba que se aplicó a las alumnas, denominado: instrumento de evaluación de la comprensión lectora, se tomó una lectura de la prueba ENLACE y las preguntas

que este instrumento propone para los alumnos de 3° y 6° de primaria. Casanova (2004) define una prueba de este tipo, en donde se evalúan habilidades o conocimientos como un instrumento destinado a describir y medir una muestra de una forma objetiva y tipificada, en donde el sujeto ha de responder a ciertas preguntas que serán contrastadas normativamente. En este caso la normatividad estaba establecida en el Plan de Estudios 2011.

Se tomó la decisión de utilizar este instrumento, puesto que el análisis del “registro de lectura” lo sugirió así, dadas dos razones: en primer lugar se vio la necesidad de evaluar la comprensión lectora de las alumnas con criterios comunes, puesto que, a pesar de contar con criterios determinados por la SEP, la calificación podría considerarse poco objetiva, ya que se daba a juicio de la maestra. La segunda razón por la que se aplicó esta prueba, fue debido a la necesidad de identificar las habilidades específicas en las que se encuentra la dificultad.

Esta prueba se aplicó a todos los grupos de 3° y 6° de Primaria, que son los grados en que se concluyen el 2° y 3° periodo de la Educación Básica (SEP, 2011).

2.6.2.3 Entrevistas

Con la finalidad de indagar sobre el aspecto cualitativo de la situación problemática, es decir, conocer el punto de vista de los actores involucrados, identificar si se habían llevado a cabo previamente acciones para atender el problema y detectar las posibles causas del mismo; se decidió realizar entrevistas a ciertos informantes clave: maestras dispuestas a colaborar, de quienes se sabía se obtendría una respuesta sincera, objetiva y fundamentada. Rodríguez, Gil y García (1996) describen la entrevista, como “una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal.” (Rodríguez, Gil y García, 1996: 167)

Se realizaron entrevistas abiertas y no estructuradas a 5 informantes: Directora, por su autoridad en el nivel; la Coordinadora Académica, por su experiencia respecto al Plan de Estudios 2011, trabajo con maestras, etc.; Maestra de Fomento a la Lectura, ya que había trabajado en la materia con todas las alumnas y Maestra de 3° grado y Maestra de 6° grado, puesto que fueron sus grupos los evaluados ya que en estos grados se concluyen el 2° y 3° periodo de la educación básica.

Rodríguez, Gil y García (1996) describen a un buen informante como una persona que dispone del conocimiento, experiencia, habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo y disposición para ser entrevistado.

A la Maestra de Fomento a la lectura se le realizó una entrevista con el propósito de conocer mejor el trabajo que lleva a cabo con las alumnas, su percepción sobre la situación descrita como problemática, las acciones que ha tomado al respecto y su opinión de dónde podría estar el problema.

La entrevista a las maestras de 3° y 6° se realizó con la intención de conocer mejor la situación, su opinión respecto al desempeño de las alumnas, la existencia o no del problema y sus posibles causas.

Se entrevistó a la Directora y a la Coordinadora Académica con dos propósitos, el primero fue conocer su punto de vista sobre la situación problemática en cuanto a comprensión lectora, es decir qué aspectos de este tema eran los que más les preocupaban y dónde suponían que podría estar el origen del problema. En esta entrevista también se les preguntó sobre la cultura de trabajo, se habló sobre el deseo de formar un equipo de maestras más propositivas.

2.6.2.4 Cuestionarios

Una vez que se habían analizado los documentos pertinentes, se había aplicado la prueba a las alumnas y se había entrevistado a un grupo de maestras, se aplicó un cuestionario (véase Anexo 7) a una maestra de 4°, una de 5° y una de

6° de Primaria. Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen un cuestionario como un instrumento que consiste en un conjunto de preguntas congruentes al planteamiento del problema, éstas pueden ser abiertas o cerradas.

Este instrumento permitiría ir acotando las características que rodeaban al problema ya que hacía preguntas más específicas sobre las acciones realizadas por las maestras para enseñar comprensión lectora.

2.6.3 Delimitación de muestras

El análisis de registros de lectura se realizó con la totalidad de los 18 grupos, con la finalidad de determinar desde la percepción de las maestras, (ya que ellas son quienes evalúan a sus alumnas), la cantidad de niñas que se encuentran por debajo del estándar, sea en el nivel de RA o de SE. Lo que permitiría cuantificar realmente cuál es el porcentaje de alumnas que presenta la dificultad y el nivel en que se encuentran el total de alumnas del Colegio.

Para la aplicación del instrumento de evaluación de la comprensión lectora se seleccionó a manera de muestra “dirigida y homogénea” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) el total de alumnas de los grados de 3° y 6°, ya que son quienes están por terminar el 2° y 3° periodo de la Educación Básica, en este caso se cuenta con los Estándares nacionales, que permitían evaluar con criterios comunes y acordes a la normatividad (SEP, 2011). La evaluación se aplicó a 58 alumnas de 3° y 78 alumnas de 6°.

Patton (1990) en Rodríguez, Gil y García (1996), brinda algunos criterios para seleccionar a los informantes. El denominado muestreo intensivo selecciona los casos que son expertos y que tienen una cierta autoridad en el tema, tal es el caso de los informantes clave como fueron: Directora, Coordinadora Académica y Maestra de Fomento a la lectura, quienes fueron entrevistadas debido a la función que realizan. En el caso de las maestras de 3° y 6°, únicamente se entrevistó a una de cada grado. Para la aplicación del cuestionario, se seleccionó una maestra de cada grado de 4° a 6°.

2.7 Diseño de instrumentos para recuperación de información

Para la elaboración de todos los instrumentos utilizados en este trabajo se consideraron los criterios establecidos por el Plan de Estudios 2011, ya que este documento dicta las pautas que deben seguir los maestros y las competencias que deben desarrollar. También se revisó teoría sobre comprensión lectora con la finalidad de profundizar en el tema y conocer mejor el problema que se deseaba diagnosticar. A continuación se describe el proceso seguido para el diseño de los instrumentos.

2.7.1 Análisis de “Registro de lectura”

Con la finalidad de comenzar a indagar sobre el problema, se analizaron los registros que las 18 maestras llevan del avance de sus alumnas (véase anexos 2), se recuperó únicamente la evaluación de lectura de comprensión, puesto que es la dimensión de la competencia lectora en que se centró la atención para el presente trabajo. Solamente se tomó en cuenta la calificación del 2do bloque, que comprende los meses de noviembre y diciembre; ya que el 1er bloque se consideró diagnóstico, y la intención era conocer el estado actual de las alumnas, y el 3er bloque aún no estaba evaluado. El objetivo de esta revisión fue determinar la cantidad de alumnas que se ubicaban en cada uno de los niveles establecidos por la SEP (RA, SE, E, A). Lo anterior permitió determinar la cantidad de alumnas que se encontraban por debajo del estándar en los niveles RA y SE (véase anexo 3).

2.7.2 Instrumento de evaluación de la comprensión lectora

La información arrojada por los documentos antes mencionados, mostró diferencias en los resultados de las alumnas pertenecientes a diferentes grupos del mismo grado, en este proceso se identificó la diferencia de percepción que existía entre las maestras de grupo, quienes sí cuentan con criterios establecidos por la SEP (ver anexo 4), pero que son poco objetivos ya que dependen de la

percepción de la maestra y de la complejidad de la lectura con que se evalúa. Para ampliar esta información y además determinar las áreas específicas en que se encontraba la dificultad para desarrollar la competencia lectora, se aplicó a las alumnas un instrumento de evaluación de la comprensión lectora.

Se optó por tomar reactivos liberados de pruebas ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) aplicados por la SEP en ciclos escolares anteriores. La SEP (2013) describe esta prueba como: una prueba objetiva y estandarizada, de aplicación masiva y controlada que emplea una metodología de calificación precisa, que proporciona referencias de comparación nacional. ENLACE ofrece un diagnóstico de los estudiantes a nivel individual, es una prueba centrada en el conocimiento; evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales.

La prueba se ha venido aplicando desde 2008, al finalizar la evaluación, cada escuela se queda con cuadernillos de preguntas, para ser tomados como referencia en ciclos escolares posteriores.

“La aplicación de ENLACE permite reunir información muy valiosa para identificar los aprendizajes que las alumnas y alumnos han construido con el apoyo de los docentes, lo mismo que para detectar aquellos que se les dificultan.”
(SEP 2013)

Una de las ventajas de esta prueba, es que está diseñada para evaluar habilidades específicas, con este mismo propósito fueron seleccionadas las lecturas que se utilizan, por esta razón resultó un instrumento conveniente para utilizar en este diagnóstico.

Puesto que se tomó como base el Plan de Estudios 2011, para la determinación de los estándares de comprensión lectora para los alumnos de Primaria, se decidió aplicar una prueba diseñada por la SEP, que evaluara estos mismos estándares. Por otra parte, las características de la prueba permitirían cuantificar los resultados de una forma rápida y sencilla.

Además la aplicación de esta prueba arrojaría información que sería de utilidad no sólo para el diagnóstico de este proyecto, sino para preparar a las niñas respecto a la resolución de esta prueba en junio próximo, mes en que se evalúa a todos los alumnos de 3° de Primaria a 3° de Secundaria.

Tercero de Primaria

Las habilidades que se evaluaron en esta prueba fueron determinadas de acuerdo a los estándares curriculares de los procesos de lectura (SEP 2011: 122) para el 2do periodo de la Educación Básica:

- Comprende la trama de un texto.
- Identifica el orden en la trama de un texto.
- Identifica personajes principales en un texto.
- Distingue la fantasía de la realidad
- Identifica fragmentos del texto para obtener o corroborar información.
- Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica fragmentos del texto para responderlos.
- Identifica características generales de los textos, considerando su distribución gráfica y función comunicativa.

El examen, tomado de la prueba de ENLACE 2012, estuvo compuesto por 2 lecturas, se hicieron 5 preguntas a la primera lectura y 2 a la segunda, haciendo un total de 7 preguntas. (Véase anexo 5)

Sexto de Primaria

Las habilidades que se evaluaron en esta prueba fueron determinadas de acuerdo a los estándares curriculares de los procesos de lectura (SEP 2011: 122) para el 3er periodo de la Educación Básica:

- Identifica las partes de un texto y su función.
- Identifica las características de un texto, así como el lenguaje con que está escrito.
- Identifica el orden en la trama de un texto.
- Infiere información en un texto para recuperar aquella que no está escrita.
- Identifica el significado de una palabra según su contexto.

- Identifica las ideas principales de un texto.
- Reflexiona acerca de las estructuras y contenido de textos científicos: explicación y definición.
- Reconoce el uso de conectores de comparación y contraste.

El examen, tomado de la prueba de ENLACE 2010, estuvo compuesto por 2 lecturas, se hicieron 5 preguntas de cada una, haciendo un total de 10 preguntas. (Véase anexo 6)

2.7.3 Entrevistas

Las entrevistas abiertas y no estructuradas tuvieron el objetivo de recuperar la visión que las maestras tienen de la situación problemática, y lo que consideran serían sus causas. Debido a la intención de recuperar información de una manera informal para que las maestras se sintieran en la confianza de responder, no se elaboró un guión previo, sino que se les hacían preguntas del tipo: “¿Cómo ves a tu alumnas en lectura de comprensión?”, “¿Qué crees que pueda estar pasando?” “¿Tú a qué se lo atribuirías?”.

El guión para la entrevista realizada a la directora y a la coordinadora académica se elaboró contemplando la historia de la cultura de trabajo del colegio y contemplando el ideal, es decir a dónde se quería llegar.

2.7.4 Cuestionarios

Los cuestionarios tuvieron el objetivo de indagar más profundamente sobre las situaciones que se presentan dentro del aula y podrían estar impactando en el desarrollo de la competencia lectora (véase anexo 7).

Previo a la aplicación y análisis de los instrumentos descritos, se contaba con tres categorías iniciales para la indagación, las cuáles eran: 1) cantidad de alumnas por debajo del estándar. 2) habilidades de la competencia lectora. 3) Situaciones del aula que impactan en el desarrollo de la competencia.

2.8 El plan de aplicación de instrumentos

2.8.1 Argumentación de la confiabilidad y validez de la información.

Como un primer acercamiento para medir la dimensión del problema, la primera semana de febrero de 2012, se solicitó a las 18 maestras una copia del “registro de lectura” de su grupo, esta evaluación las maestras la habían llevado a cabo durante los meses de noviembre y diciembre. Se vació la información y se cuantificaron los resultados. La revisión de éste documento se realizó con el propósito de conocer las valoraciones que las maestras tenían de sus alumnas y de tener un primer acercamiento a la situación problemática. Una vez que se detectó el número de alumnas evaluadas por debajo del estándar, se encontró la ausencia de criterios claros para evaluar. Situación que sugirió llevar a cabo una prueba a las alumnas.

Con la finalidad de contar con un panorama general y sobre todo, basado en los mismos criterios de comprensión lectora, la segunda semana de febrero se aplicaron los instrumentos de evaluación de la competencia lectora a todas las alumnas de los tres grupos de 3° y de los tres grupos de 6° durante la hora que dedican a la clase de Fomento a la lectura. La prueba de ENLACE es diseñada por expertos en evaluación, y en el caso de las preguntas de comprensión lectora está orientada a medir habilidades. Únicamente se tomaron dos de las lecturas y sus preguntas, para cada prueba. Para seleccionarlas se revisaron las pruebas de tres años anteriores y se eligieron las lecturas más pertinentes. Las pruebas se calificaron esa misma semana y se realizó el vaciado de los resultados.

Durante el proceso de recolección de datos se realizó una entrevista a 3 maestras titulares, así como a la maestra de Fomento a la lectura, la Coordinadora y la Directora, y se aplicaron los 4 cuestionarios, con el propósito de identificar los aspectos que rodeaban a la situación problemática. Las preguntas de las entrevistas y cuestionarios fueron elaboradas por la Subdirectora con base en las inquietudes que iban apareciendo durante el proceso de recolección de datos.

Con la información arrojada por los instrumentos antes mencionados se procedió a la sistematización y análisis de los datos.

2.9 Aplicación de instrumentos, sistematización y análisis de datos

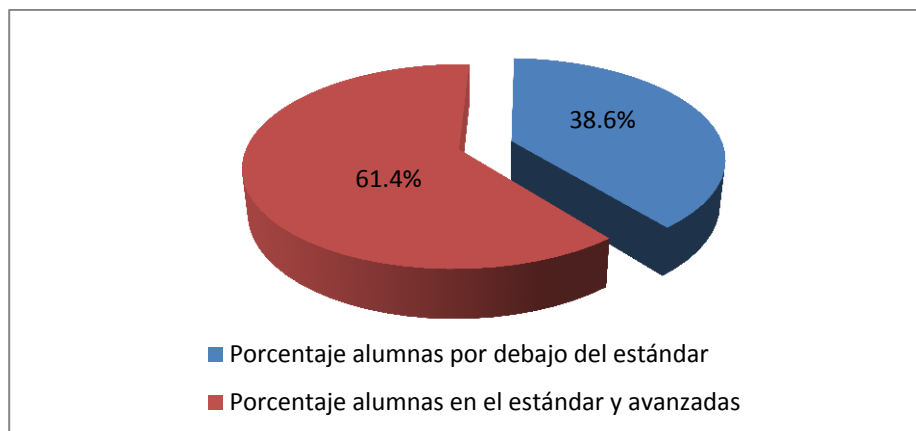
Una vez recabados los 18 registros de lectura correspondientes a cada uno de los grupos de la Primaria, se cuantificaron la cantidad de alumnas ubicadas en cada uno de los niveles de desempeño establecidos por la SEP.

Tabla 1: Alumnas de Primaria por nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Cantidad de alumnas
Requiere apoyo: RA	43
Se acerca al estándar: SE	115
En el estándar: E	164
Avanzado: A	87
Total de alumnas	409

Al observar la Tabla 1, se puede notar que la mayoría de las alumnas están en los niveles intermedios, es decir SE y E. Sin embargo, es importante considerar que el nivel SE está por debajo del estándar esperado para un alumno, por lo que se procedió a identificar a las alumnas ubicadas por debajo del estándar es decir, las alumnas ubicadas en los niveles RA y SE.

Gráfico 1: Porcentaje de alumnas por debajo del estándar



Como se puede observar en el Grafico 1, 38.6% de las alumnas se encontraban por debajo del estándar nacional establecido para un alumno de un determinado grado.

Sin embargo, al analizar esta información, se encontraron casos en donde los resultados eran muy distintos de un grupo a otro, del mismo grado, por ejemplo véase la Tabla 2:

Tabla 2: Diferencias en la evaluación de niñas del mismo grado

Nivel	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
RA	3	2	4	9
SE	6	6	16	28
E	7	19	0	26
A	8	0	6	14

En la tabla anterior puede observarse que en el grupo C no hay ninguna alumna en el nivel estándar, mientras que en el grupo B la mayoría de las alumnas se encuentran ubicadas en el nivel estándar; también se observa que en el grupo A el número mayor de alumnas se ubica en un nivel avanzado. Cabe mencionar que en el Colegio los grupos son organizados de forma equilibrada de acuerdo a las características de las alumnas, por lo que no deberían existir esas diferencias.

La diferencia en los resultados podría deberse a diversos factores, por ejemplo: la complejidad de la lectura con que se evalúa, ya que cada maestra elige la que utilizará; también podría ser la exigencia de la maestra al realizar la evaluación, entre otros, por esta razón, para tener información más objetiva al respecto se aplicó el instrumento de evaluación de la comprensión lectora a los grados de 3° y 6° (véase Anexos 5 y 6).

2.9.1 Alumnas ubicadas en un determinado nivel de desempeño

Para identificar la cantidad de alumnas ubicadas en un nivel de desempeño, una vez que se tenía el total de aciertos de todas las alumnas, se determinó el

porcentaje de respuestas correctas por alumna. Estos porcentajes se dividieron en rangos que se equipararon los niveles de desempeño establecidos por la SEP:

Tabla 3: Rangos para identificar niveles de desempeño

Porcentaje aciertos	0%-25%	26%-50%	51%-75%	76%-100%
Nivel de desempeño	RA	SE	E	A

Con base en los rangos antes mencionados se pudo identificar la cantidad de alumnas que se ubicaron en un determinado nivel de desempeño.

Tabla 4: Alumnas de 3° y 6° por nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Cantidad de alumnas
Requiere apoyo: RA	3
Se acerca al estándar: SE	32
En el estándar: E	45
Avanzado: A	24
Total de alumnas que contestaron	104

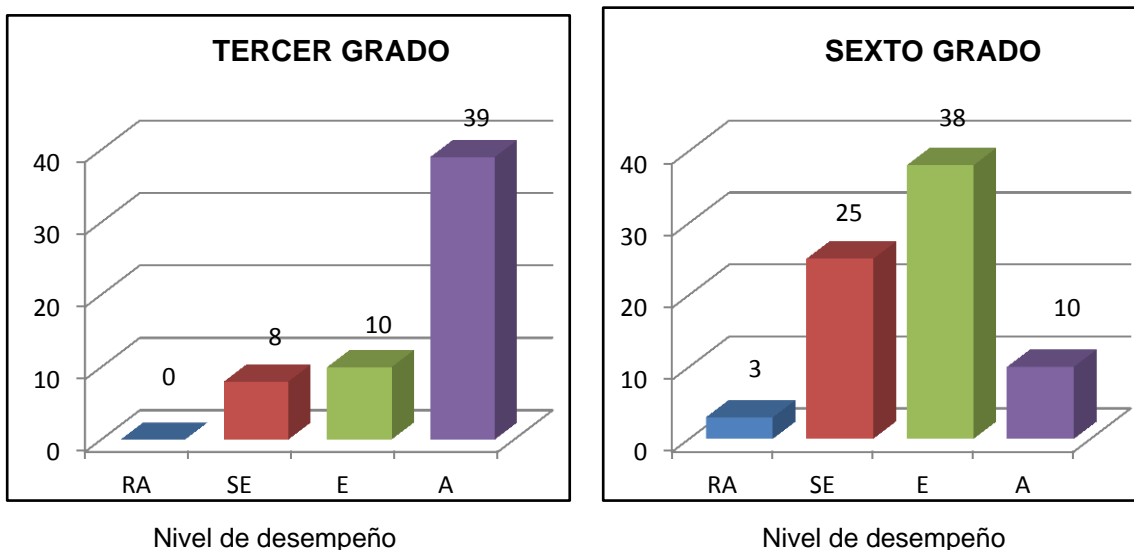
Al revisarse los resultados de manera conjunta los grados de 3° y 6°, la información no resultaba relevante, por lo que se separaron los resultados por grado.

2.9.2 Desempeño de las alumnas por periodo de la Educación Básica

Se analizó esta misma información dividiéndola por grado. En los gráficos 2 y 3 puede observarse la diferencia que existe entre los dos grados. Mientras que las alumnas que terminan el 3° grado de Primaria, se encuentran ubicadas en su mayoría en el nivel de Avanzado; la mayoría de las alumnas de 6° de Primaria se encuentra ubicada en nivel de Estándar. Puede verse también cómo sólo ocho alumnas de tercero de Primaria se encuentran por debajo del estándar, no así en el sexto grado, donde son 28 alumnas las que se encuentran por debajo del estándar.

Los resultados de las alumnas de 3° de Primaria, se consideraron satisfactorios, por esta razón se decidió no profundizar en éstos para el análisis de información y la elaboración del diagnóstico. Sin embargo, los resultados de las alumnas de 6°, sí arrojaban información respecto al problema indagado en el diagnóstico, por lo que sí fueron tomados en cuenta para la elaboración de este trabajo.

Gráficos 2 y 3: Número de alumnas por grado ubicadas en los cuatro niveles de desempeño



A continuación en la Tabla 5, se presentan los procesos de lectura y los porcentajes de aciertos obtenidos por las alumnas de 6° de Primaria.

Tabla 5: Resultados del instrumento de 6° de Primaria

# pregunta	% aciertos	Proceso de lectura
10	97 %	Reconoce el significado en el uso de conectores de comparación y contraste.
8	86 %	Reflexiona acerca de la estructura y contenido de textos científicos: definición.
3	75%	Identifica el orden en la trama de un texto.
5	72 %	Identifica el significado de una palabra según su contexto.

1	67 %	Identifica las partes de un texto y su función.
9	45 %	Reflexiona acerca de la estructura y contenido de textos científicos: explicación.
7	42 %	Identifica las ideas principales de un texto.
4	41 %	Infiere información en un texto para recuperar aquella que no está escrita.
2	34 %	Identifica las características de un texto y el lenguaje en que está escrito.
6	25 %	Identifica las características de un texto.

El proceso que resultó más complejo para las alumnas de 6° fue el de identificar las características de un texto, lo anterior conlleva comprender de forma general el texto, además reconocer el lenguaje con qué está escrito, el tipo de información que maneja y el objetivo comunicativo del mismo

Otra de las áreas que se identificó baja, fue la relacionada con hacer inferencias ya que 59% de las alumnas no contestó correctamente a la pregunta. La inferencia requiere además de la comprensión del texto, el uso de herramientas personales recuperar la información que no está escrita.

El proceso de identificar las ideas principales de un texto, únicamente fue contestado correctamente por menos de la mitad de las alumnas, lo que indicaba que existía una dificultad con la habilidad de análisis y síntesis de textos.

2.9.3 Opinión de las personas involucradas en la situación problemática

La Directora, expresó su interés por atender este asunto, ya que se trataba un tema prioritario en el aprendizaje de las alumnas. Consideraba que gran parte de la dificultad de las niñas podía ser lo poco que se practican ciertas habilidades y el que las maestras se encasillaran en sólo rescatar algunos aspectos en las lecturas y dejar de lado otros. Entre los aspectos que más preocupaba a la Directora estaba el que las maestras se vieran presionadas y esto provocara que aumentara su estrés y bajara su rendimiento. Sin embargo, también refirió que era necesario empoderar a las maestras, para que encontraran estrategias que les permitan mejorar su práctica docente.

La Coordinadora Académica informó que se habían hecho los movimientos necesarios para cubrir la carga horaria para Español que marca el Plan de Estudios 2011, de nueve horas 1° y 2° y seis horas de 3° a 6, por lo que no consideraba que el problema estuviera en el tiempo que se dedica a la asignatura, tomando en cuenta que el tiempo que se utilizaba para tomar lectura oral a las niñas no estaba dentro de la carga horaria antes mencionada. Estaba convencida que es un tema que se debía atender, e involucrar a las maestras, quienes no debían sentirse presionadas al respecto ya que es parte de su trabajo.

La maestra de Fomento a la lectura consideraba que influyó en el problema el que se dejara de enseñar a leer a las alumnas en 3° de Preescolar, ya que antes llegaban a 1° de Primaria sabiendo leer y esto permitía mantener un nivel de exigencia más alto. Otro de los aspectos que consideraba había afectado, era la carga de trabajo existente en los salones, tanto para la maestra como para las alumnas, comentó: “es muy pesado, un tema tras otro y no queda tiempo para reafirmar”. Afirmó que el factor tiempo y carga de trabajo, impedían que la maestra diera tiempo a las alumnas para inferir, y entonces se optaba por dárselos todo.

Una de las maestras comentó que intervienen muchos factores, “por una parte se está viendo el contenido muy fragmentado se podrían aprovechar muchas cosas, pero trabajamos de 45 en 45 minutos, además con muchas interrupciones para diferentes cosas”. También consideró que las alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ocupan mucha de la atención de la maestra y además bajan mucho el promedio del grupo. Por otra parte consideró que le falta acompañamiento: “pero como ayuda, no como supervisión”.

Otra de las maestras entrevistadas comentó que se tiene que hacer algo: “ok, ya nos dimos cuenta que está el problema, ahora ¿qué vamos a hacer? Consideró que les falta practicar determinados procesos de lectura, notó también poca motivación por falta de las alumnas, quienes consideran que algunos de los textos que leen son aburridos “pues sí pero en la vida también hay que leer textos aburridos”. Con respecto a lo anterior consideró que la falta de motivación afecta la atención, ya que las alumnas no se esfuerzan mucho en el trabajo de lectura.

Ante la pregunta realizada en el cuestionario: ¿Cuáles son las actividades que generalmente realizas con tus alumnas para desarrollar las habilidades relacionadas con la comprensión lectora? las respuestas fueron en general de las cuatro maestras a las que se les aplicó el cuestionario: Lectura en voz alta, aclarar dudas y palabras de difícil comprensión, localizar ideas principales, predicción de lo que va a tratar un texto, identificar personajes principales. Ninguna de las maestras refirió alguna actividad específica o estrategias en donde se viera el trabajo de enseñanza de lectura de comprensión.

Como resultado de este análisis de datos, pudieron hacerse las siguientes inferencias iniciales:

El problema no era alarmante, ya que eran muy pocas las alumnas que se encontraban en el nivel de RA, sin embargo, sí era de preocuparse la cantidad de alumnas ubicadas por debajo del estándar, en el nivel SE. Lo anterior ameritaba atención ya que en el Colegio se busca ofrecer a las alumnas buenas herramientas para continuar con su vida académica, tal como lo es la lectura.

Con base en los resultados de la prueba aplicada a las alumnas de 3° y 6° de Primaria, en donde las alumnas de 3° mostraron resultados satisfactorios, se pudo inferir que la situación problemática estaba ubicada en los grados superiores. Puesto que fue en las alumnas de 6° de Primaria en donde se observó la dificultad para llevar a cabo procesos relacionados con la comprensión lectora.

Los resultados del diagnóstico reflejaron que algunos de los procesos que componen la comprensión lectora, establecidos en el Plan de Estudios 2011, no estaban siendo aprendidos por las alumnas. Lo anterior reflejaba la necesidad de tomar acciones que permitieran fortalecer esta área.

Las maestras se limitaban a realizar su trabajo, desde lo que se les pedía y lo que ellas consideraban era conveniente. No existía un equipo colegiado en el cuál pudieran apoyarse cuando tuvieran que unificar criterios, por ejemplo en el caso de la evaluación de la comprensión lectora a través del registro de lectura.

Tampoco existía una forma de trabajo encaminada a la colaboración que diera lugar a la retroalimentación entre pares, se percibía una cultura más de supervisión y menos de acompañamiento.

2.10 Descripción y análisis de resultados

Las categorías iniciales para la elaboración de este diagnóstico fueron: 1) cantidad de alumnas por debajo del estándar. 2) habilidades de la competencia lectora. 3) situaciones del aula que impactan en el desarrollo de la competencia.

Una vez que determinó la cantidad de alumnas que presentaban la dificultad en la comprensión lectora, se identificaron las habilidades relacionadas con la comprensión lectora que hacía falta reforzar, y se recabaron las opiniones de los actores involucrados respecto al impacto de la situación problemática y sus orígenes, fue posible replantear las categorías iniciales y elaborar cuatro categorías finales:

1. La comprensión lectora como área a mejorar.
2. Enseñanza de la comprensión lectora.
3. La comprensión lectora al concluir la Primaria.
4. Cultura de colaboración.

A continuación, como parte del análisis de resultados se describe cada una de estas categorías y su implicación en el proyecto.

2.10.1 La comprensión lectora como área a mejorar

Los resultados muestran que sí existe una situación problemática con respecto a la comprensión lectora, todas las personas implicadas en el problema estuvieron de acuerdo en que éste debe ser atendido. Por lo que puede concluirse que la comprensión lectora sí es un área que requiere mejora en las alumnas de la Primaria del Colegio.

Es en las alumnas ubicadas en los niveles de comprensión lectora de “Requiere Apoyo” y “Se acerca al Estándar” en donde se requería intervenir, debido a que se trata de un número importante de niñas y varias las habilidades en la que se obtuvieron resultados bajos. La mayoría de las alumnas se ubica en los niveles “Estándar” y “Avanzado”, lo que permite valorar la situación problemática como un tema importante a resolver pero no de la gravedad que se temía inicialmente, antes de concluir este diagnóstico.

2.10.2 Enseñanza de la comprensión lectora.

Una de las cuestiones que surgió durante la elaboración de este diagnóstico, fue la falta de criterios comunes acordados por las maestras para la enseñanza y evaluación de la comprensión lectora. La intuición de lo que la maestra considera se debe enseñar se convierte en el objetivo principal, lo cual se ve reflejado en los resultados de aprendizaje de la comprensión lectora. Los criterios que ofrece la SEP, con respecto a los alcances que deben tener los alumnos de Primaria son de gran ayuda y brindan un marco de referencia importante, pero estos son únicamente orientaciones para los docentes y no establecen estrategias para ejercitar los procesos de lectura que componen la comprensión lectora.

Las maestras comentan que hay poco tiempo para trabajar la enseñanza de lectura de comprensión y que las alumnas no están motivadas. Sí ven un problema, pero no se ven soluciones a la situación. Es necesario que las maestras lleguen a acuerdos a través del acompañamiento y la toma de decisiones compartida respecto a lo que se requiere para emprender la mejora.

2.10.3 La comprensión lectora al concluir la Primaria.

El Plan de Estudios 2011, define el Tercer periodo, es decir de 4° a 6° de Primaria, como la etapa en que se consolida el aprendizaje sobre la lengua, los estudiantes están ya en posibilidad de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo a diferentes estrategias, como buscar, seleccionar, resumir y complementar información. “Avanzan

considerablemente en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen”. (SEP, 2011: 268).

Si contrastamos el contenido de este fragmento de los Estándares Nacionales con los resultados de las alumnas de 6º, es posible delimitar un área importante a trabajar, ya que la mayoría de las alumnas evaluadas tuvo dificultad para llevar a cabo algunos de los procesos de lectura esperados tales como: identificar las características de un texto, el tipo de lenguaje en que está escrito, inferir información e identificar las ideas principales.

2.10.4 Cultura de colaboración

La preocupación de dirección general sobre la falta de iniciativa de las maestras, era compartida por la directora de primaria, la coordinadora académica y subdirectora quienes coincidían en que no era posible cambiar esta situación desde el discurso. Se había trabajado ya muchos años con una inercia de acatar instrucciones.

Por su parte, las maestras, aunque sabían que algo no andaba bien y que hacía falta implementar cambios, realmente no tenían claro cuáles o cómo. Por ejemplo, deseaban un acompañamiento más que una supervisión, expresaban propuestas para mejorar la comprensión lectora, pero cada quien desde su punto de vista y únicamente cuando se le preguntaba, trabajaban cada una desde su trinchera y hacía falta trabajo colaborativo para tomar acuerdos que permitieran establecer criterios comunes de evaluación.

Era necesario que se llevaran a cabo acciones que permitieran cambiar esta forma de trabajo. Así como se llegó a la cultura de seguir instrucción, a través del compromiso con las alumnas y su gusto por educar, se tendría que trabajar en fomentar una actitud más propositiva.

2.11 Definición del problema a intervenir

Tomando como base el diagnóstico realizado en alumnas y equipo docente de Primaria se identificó un área de mejora en la comprensión lectora de las alumnas de 6°, puesto que una parte importante de las alumnas se encontró por debajo de los Estándares Nacionales de lectura para alumnos que terminan el Tercer periodo de la Educación Básica. Por otra parte durante el proceso de recolección de datos, las maestras no explicitaron las acciones que llevaban a cabo para enseñar comprensión lectora y con qué objetivos se llevaba a cabo cada una de las actividades.

También se detectó la necesidad de buscar alternativas para fomentar una actitud más propositiva en las maestras, en donde se abrieran espacios para nuevas propuestas surgidas desde las necesidades de las docentes, más allá de las indicaciones de la dirección. Era necesario modificar esta cultura de acatar instrucciones y esperar que las acciones para mejorar fueran diseñadas desde la dirección.

La mejora de la comprensión lectora era un problema de aula, que debía atenderse desde el aula, considerando las necesidades de las alumnas y de sus maestras, este trabajo únicamente podría hacerse con la participación activa de las maestras, con el apoyo del equipo directivo.

Para tal intervención se consideraron cuatro factores:

- Las alumnas de 6° estaban a unos meses de pasar a Secundaria; en donde el nivel de exigencia para ellas sería mayor ya que se espera que sean capaces de comprender, interpretar, inferir, cuestionar, analizar y sintetizar una amplia variedad de textos.
- Las maestras y equipo directivo estaban en toda la disposición de intervenir para mejorar el logro de las alumnas.
- En el Colegio se contaba con condiciones favorables que permitían la intervención desde una perspectiva de cambio de cultura, enfocado al trabajo colaborativo y liderazgo compartido.
- El equipo directivo, especialmente la subdirectora, que es quien coordinaría este proyecto, tenía mucha confianza en la capacidad de las maestras para

llevar a cabo el trabajo, y contaba con la disposición para transformar su práctica directiva.

La situación problemática a intervenir se definió así: “Las actividades realizadas por las maestras para enseñar comprensión lectora no han dado los resultados que el Plan de Estudios 2011 determina para los alumnos que terminan la Primaria.”

Para intervenir en la situación problemática antes descrita el Equipo Directivo tomó la decisión de implementar el proyecto únicamente en los grupos de 6° de Primaria, debido a que quedaban 3 meses de clases y era necesario influir en las alumnas que pasarían a Secundaria.

CAPÍTULO III: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo, tiene el objetivo de fundamentar a través de la teoría, las acciones y decisiones para la elaboración del proyecto.

En la primera parte se describen el papel de la escuela y del docente en la formación de lectores. Posteriormente se estudia la enseñanza de la lectura de comprensión. Después de haber abordado el tema desde un enfoque pedagógico, se aborda desde una perspectiva de gestión, se explica la función del director en la elaboración del proyecto. Finalmente se aborda desde el punto de vista metodológico las características del proyecto.

3.1 La escuela como espacio para la formación de lectores

La escuela es el espacio en donde los alumnos aprenden a leer, a escribir y a hacer uso de este conocimiento. “Aunque la interacción con libros y materiales impresos, así como la influencia familiar, juegan un papel importante en la motivación y gusto por la lectura, es la escuela la que debe jugar el papel principal” (Gómez, 2012: 24)

El perfil de egreso de la Educación Básica del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011) plantea como rasgos deseables en lo que respecta a las competencias de lectura para los alumnos que terminan la Secundaria que el alumno es capaz de comunicarse con claridad y fluidez utilizando en lenguaje oral y escrito así como interactuar en distintos contextos sociales. Es capaz de buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes. Para alcanzar esta meta, el papel de la Educación Primaria es fundamental. Es durante la Primaria en donde los alumnos aprenden a leer y a escribir. En esta etapa los niños comienzan a utilizar el lenguaje escrito como una herramienta de comunicación y de acceso al conocimiento. Durante la Primaria, los alumnos consolidan su aprendizaje de la lengua escrita y son capaces de utilizar este conocimiento en situaciones concretas, tanto comunicativas como de

investigación. “La competencia lectora bien desarrollada constituye uno de los requisitos para continuar aprendiendo, pero también es el resultado de haber aprendido.” (Gómez, 2012: 24)

“Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, desando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos.” (Lerner, 2001: 26).

Es necesario que tanto maestros como directores de Primaria lleven a cabo actividades que permitan desarrollar esta competencia, para favorecer el desempeño presente y futuro de sus alumnos.

3.2 El rol del maestro en la formación de lectores

Los principios pedagógicos del Plan de estudios 2011, sostienen que “cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo.” (SEP, 2011: 19) Por esta razón es importante encaminar las prácticas de enseñanza hacia la autonomía.

Cairney (1992) propone dejar las prácticas tradicionales que colocan al docente en el centro del proceso en donde es él quien elige los textos, fija las actividades de aprendizaje y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura. Para evolucionar de manera que los docentes favorezcan que los alumnos se comprometan con el aprendizaje y disfruten con las experiencias que comparten en el Colegio, para lo cual es necesario enseñarles cómo pueden llegar a controlar su propio aprendizaje.

En esta propuesta el papel del profesor incluye:

- Proporcionar a los alumnos cuando haga falta la información que desconocen.
- Escuchar a los alumnos cuando comparten entre ellos sus descubrimientos personales sobre el aprendizaje.
- Mostrar estrategias que utilizan otros lectores competentes.
- Poner en común los éxitos y dificultades experimentados al leer y escribir, desde una postura empática.
- Apoyar a los niños cuando su esfuerzo no produce el resultado esperado.
- Evaluar críticamente los esfuerzos del alumno cuando su actuación no corresponde a las expectativas, cuando no se ha esforzado o cuando se ha equivocado.
- Introducir nuevas formas de lenguaje, nuevos autores y nuevo vocabulario.
- Presentar una lectura y una escritura realistas y dirigidas a objetivos.

“Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos.” (Lerner, 2001:40)

Indudablemente corresponde al maestro enseñar a leer, aun en contra de todos los obstáculos que se presentan actualmente. Difícilmente los alumnos modificarán sus prácticas familiares para dedicarse más a la lectura, por lo que es el maestro dentro de la escuela, quien puede convencer a sus alumnos de las ventajas de leer.

3.3 Comprensión lectora

Uno de los aspectos centrales del trabajo que realizan los docentes al enseñar a leer, es la comprensión lectora, una competencia que se espera alcance mayores niveles de complejidad conforme los alumnos avanzan en su proceso de formación académica. Tankersley (2003) lo define como “el corazón del proceso de lectura”. Habla de tres factores claves para la comprensión lectora,

el primer factor tiene que ver con los conocimientos de lingüística, ortografía, gramática, etc., que permitirán al alumno decodificar un texto. En segundo lugar se encuentra el autoconocimiento con que el alumno cuenta para regular su proceso de comprensión lectora. Como tercer factor, menciona el marco de referencia con que cuenta el alumno y sus conocimientos de vocabulario para enfrentarse a un texto. Por su parte Ray (2012) considera los factores antes mencionados e incluye la motivación como un factor más que impacta a la comprensión lectora.

3.4 Enseñanza de la comprensión lectora

Collins y Pressley (2007) se refieren a la enseñanza de la comprensión lectora como un proceso que debe formar lectores activos y capaces, para lo cual es necesario dotarlos de estrategias que les permitan conducir su propio proceso de lectura. Con respecto a la enseñanza de estrategias para la lectura de comprensión Herrero, Gómez y Silas (2012) proponen dividir las estrategias dependiendo el momento en que se realizan en antes de leer, durante la lectura y después de leer.

3.4.1 Estrategias para enseñar comprensión lectora

Madero (2012) aclara que las estrategias “son planes para resolver problemas que se encuentran en la construcción de significado. Estas no pueden ser automatizadas, ya que la unicidad de cada texto requiere que los lectores modifiquen sus estrategias cada vez.” (Madero, 2012: 83)

Las sugerencias para antes de leer, están relacionadas con la motivación y la predicción: En primer lugar, la actitud que tomará el alumno frente al texto, ya que no es lo mismo si lee para divertirse o informarse, o si lee como una tarea impuesta. Enseñar al alumno a conocer el propósito de la lectura, le ayudara a definir cuáles son los aspectos en que pondrá especial atención. En cuanto a la predicción, se puede enseñar a alumno a preguntarse ¿De qué va a tratar el texto? ¿Qué tipo de texto es? ¿Qué conocimientos se requieren para leer el texto?

Una vez que el alumno haya establecido el propósito de la lectura y las características del texto, le será más sencillo activar su marco de referencia y contará con elementos que le permitirán comprender mejor el texto.

Existen también estrategias recomendadas para realizarse durante la lectura, las cuáles están relacionadas con la forma en que el lector se enfrenta a cualquier tipo de texto, las dificultades que enfrenta y lo que hará para sortear esas dificultades. Es decir, si es muy larga ¿la tiene que leer toda? Si no comprende un párrafo ¿Se soluciona volviéndolo a leer? Si el lenguaje es complejo ¿Le ayuda parafrasear partes del texto? Si tiene que obtener información específica ¿Le funciona tomar notas o subrayar? Si no conoce el significado de una palabra ¿Lo puede inferir por el contexto? ¿La debe buscar en el diccionario? ¿Es indispensable conocer el significado de la palabra para comprender el texto?

Las estrategias que se utilizan después de haber leído, para enseñar comprensión lectora, están relacionadas con recuperar la lectura. Los aspectos del texto que quedaron claros y lo que no, las cuestiones que resultaron más significativas al alumno, la construcción de un resumen, valorar si es necesario releer, o si se cumplieron los propósitos propuestos al leer determinado texto.

3.4.2 Evaluación de la comprensión lectora

Las orientaciones de la SEP con respecto a evaluación (SEP, 2011), están enfocadas a un proceso de evaluación formativo y útil. Uno de los aspectos más relevantes en esta propuesta de evaluación es que debe aplicarse a lo largo del proyecto didáctico, al inicio durante el proceso y al final, como una herramienta que ayude a mejorar los aprendizajes. El referente para la evaluación, son los aprendizajes esperados, definidos por el programa de estudios:

“Es necesario realizar la evaluación diagnóstica; y para saber cómo nos estamos acercando al logro de estos referentes, es necesario ir monitoreando los avances a través de la evaluación formativa; finalmente, es necesario constatar el nivel en que se alcanzaron los aprendizajes esperados al final del proceso”. (SEP, 2011: 253)

El Plan de Estudios 2011, hace hincapié en que el docente evalúe de acuerdo con los aprendizajes esperados. En el caso de la comprensión lectora, ha definido en los Estándares Curriculares de Español, los procesos de lectura para los grados de 3° y 6° de Primaria, y estos son precisamente los referentes del docente al momento de evaluar.

3.5 La gestión directiva para la implementación del proyecto

El papel del director en la implementación de un proyecto es fundamental, Antúnez (1999) afirma que es éste quien tiene una visión más completa de la institución por lo que es la principal barrera o puente para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo.

Para la implementación de un proyecto colaborativo, es necesario considerar al director como un gestor del cambio, Tejada (1998) cita a Torre (1994) para describir al director como un profesional capacitado para diagnosticar y planificar, para implementar y evaluar. Orientado a la gestión y a la resolución de problemas. Un director que a la vez sea mediador entre la administración y los docentes, que busque el consenso.

3.5.1 Liderazgo

Existen diferentes tipos de liderazgo, cada director debe elegir el que desea promover en el centro educativo o espacios a su cargo.

Gairín y Villa (1999) citan a Bass (1988) quien realizó una investigación sobre los estilos de liderazgo y los dividió en dos tipos básicos. El primero, un estilo tradicional, en donde el líder tiene claridad en lo que requiere y así lo hace saber a las personas que colaboran con él, el nombre que da a este enfoque es el de “liderazgo transaccional” que se caracteriza por dos factores: recompensas contingenciales e intercambio de premios por esfuerzos.

Aunque un líder transaccional sí puede llegar a alcanzar los objetivos deseados, no necesariamente contará con un equipo de trabajo comprometido y propositivo, para Bass (1988) además de contar con claridad en los objetivos, tener estructura en la planeación y conocer al equipo para saber a quiénes se les pueden asignar determinadas tareas un “líder transformacional”, se caracteriza por 5 cualidades básicas:

- Carisma: transmite confianza, entusiasmo, hacer sentir a los demás orgullosos por el trabajo que realizan.
- Consideración individual: Atiende de forma individual a los miembros de su equipo, los orienta y considera.
- Estimulación intelectual: Hace hincapié en la inteligencia y las buenas ideas para la solución de problemas.
- Inspiración: Aumenta el optimismo y el respeto entre los miembros del equipo.
- Tolerancia psicológica: usa el sentido del humor para enfrentar los conflictos, o enfrentar las dificultades.

En la actualidad los profesores se sienten presionados, muchas de las dificultades que enfrenta la educación ha recaído sobre ellos, por lo que un estilo de liderazgo transformacional, viene a fortalecer los lazos entre los miembros del equipo de trabajo, involucra a los maestros en las situaciones problemáticas, pero no los culpa.

En este mismo sentido, Hargreaves y Fink (2008) invitan a un liderazgo sostenible, el cual es entendido como un liderazgo que lleva a la mejora educativa y que para esto preserva y desarrolla el aprendizaje, así como el beneficio de todos los que conforman el equipo, en el momento presente y para el futuro.

Uno de los objetivos del liderazgo sostenible es que los centros educativos se conviertan en comunidades profesionales de aprendizaje y que estas comunidades abarquen todo el sistema. Uno de los conceptos clave para un liderazgo distribuido es el liderazgo transformador, que lleva a los centros educativos a transformaciones profundas Hargreaves y Fink (2008) citan a Leithwood y Jantizi (1999) quienes explican que, a través de la potenciación de las

personas alcanza objetivos comunes y cambios en cuestiones nucleares tales como la pedagogía, el currículum y la evaluación. A través de una cultura de colaboración e integración de las personas en estrategias para la resolución de problemas. Tejada (1998) propone un nuevo estilo de liderazgo:

“El nuevo estilo de liderazgo supone un cambio de énfasis del jefe como un patriarca autocrático al líder como una figura consultiva, que trabaja en equipo, comparte responsabilidades y da respuestas creativas, intuitivas e imaginativas a problemas y necesidades pedagógicas y organizativas”. (Tejada 1998:124)

Es necesario entonces, entender el liderazgo de una forma distinta, en donde el director contagie de energía positiva al equipo de trabajo y lo involucre en la búsqueda de estrategias para la mejora, con una responsabilidad compartida.

3.5.2 Trabajo colaborativo

Además del trabajo del director como líder pedagógico, es necesario considerar el papel tan importante que juega el equipo de trabajo. Delors (1996) en el Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, hace énfasis en la necesidad de asociar a los docentes a la elaboración de los programas escolares así como al material pedagógico.

Entre los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011, está el trabajo colaborativo para la construcción del aprendizaje, el cual “alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.” (SEP, 2011: 21). Para que esto suceda, es necesario cambiar las formas en que se organiza el trabajo docente:

“...si los profesores no damos ejemplo de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, difícilmente podremos ser creíbles y conseguir las capacidades que, en ese sentido, parece que deberíamos pretender en los alumnos.” (Antúnez, 1999: 95)

Gairín y Villa (1999) citan a diversos teóricos como Escudero (1990), Hargreaves (1991), San Fabián (1992) y Fullan (1992) para fortalecer la idea de

que la acción colaborativa se ha vuelto imprescindible en las organizaciones educativas, lo requiere así la nueva conceptualización del currículum. Concluyen esta idea afirmando que los equipos de trabajo “sirven para aprender mejor, comprender mejor, vivir más feliz y ser más competitivo” (Delaire y Ordronneau 1991 en Gairín y Villa 1999: 289)

Al trabajar de forma colaborativa, no sólo se ven beneficiados los estudiantes, sino los profesores y el centro educativo en general, Moreno (2006) considera que existe una estrecha relación entre la colaboración, la colegialidad y el cambio educativo, afirma que la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado.

Antúnez (1999) sugiere nueve prácticas recomendables para el trabajo de los directivos escolares que tienen el propósito de procurar desempeños colaborativos a través del trabajo en equipo:

- Asumir la colaboración como forma de trabajo en los equipos directivos, como ejemplo del trabajo colaborativo.
- Promover la estructura organizativa flexible, independiente a cargos y nombramientos, que acerque a los docentes a la toma de decisiones.
- Involucrar a las personas que recién se integran al equipo de trabajo.
- No dejar nada al azar, sino atender todos los aspectos que se presenten.
- Conocer el funcionamiento del grupo, y usar las estrategias necesarias para que éste funcione bien.
- Utilizar de manera creativa los recursos de la organización.
- Crear un ambiente favorable de trabajo.
- Analizar continuamente las necesidades de la organización.
- Prestar atención individual a las personas y sus circunstancias.

La propuesta de Santos Guerra (2002) para el trabajo colaborativo está relacionada con la creación de espacios de tiempo y espacio para la reflexión compartida. Se ha visto que se dedica tiempo a la planeación, mucho más tiempo a impartir las clases y muy poco a la reflexión. “La estructura del trabajo en los centros, basada en la fragmentación de los saberes, en la fragmentación de

espacios y tiempos, lleva a una visión individualista de los aprendizajes”. (Santos 2002: 104). Estos espacios deberán ser intencionados para tal propósito, no sólo a manera de reunión o plática, sino con una estructura temática, preparación documental, reflexión previa y orientación al aprendizaje. “Trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional.” (Perrenoud, 2004: 69)

La colaboración entre docentes, es un modo de trabajar en donde a través de compartir experiencias y conocimientos, se busca alcanzar propósitos específicos, Antúnez (1999) menciona entre las características de esta colaboración que es voluntaria y está establecida en términos de colegialidad, es decir, entre iguales, independientemente de puestos y nombramientos. Se basa en la reciprocidad, y a diferencia de la simple cooperación supone realizar colaborativamente el diseño de lo que se pretende alcanzar con acuerdos en la metodología, el trabajo y la evaluación.

3.5.3 Capacitación

Entre los aspectos que un director debe considerar para llevar a cabo un proyecto de intervención que promueva la mejora del centro educativo, se encuentra la capacitación que debe brindarse al equipo responsable de llevarlo a cabo, especialmente cuando se habla de que se llevará a cabo a través de la colaboración y la participación activa, el papel de los profesores en este tipo de proyectos es de una responsabilidad activa, lo que demanda la capacitación adecuada.

Una de las principales dificultades que enfrentan los docentes es, llevar la teoría recién estudiada a la práctica ya propiamente en el aula. Davini (1995) presenta esta situación como el resultado de una formación pedagógica dominada por el adiestramiento técnico de los docentes en habilidades operativas del “saber hacer”. “Las pretensiones de cientificidad del currículum fueron encubiertas con un saber mínimo sobre aprendizaje y técnicas de programación”. (Davini 1995: 104)

Para la capacitación o formación docente, es necesario retomar la intencionalidad y concepción que se tiene del maestro, Díaz Barriga (2005) propone revisar la estructura y reglamentación que rodean al docente, si se le considera un profesional, se le debe reconocer la dimensión intelectual, pedagógica y social de su actividad sin limitar sus funciones a cumplir con lo que se establece en el plan de estudios. Agrega que no basta con modificar esta estructura, sino que es necesario promover espacios intelectuales para el debate e intercambio de experiencias.

En este sentido, la capacitación se convierte en un espacio para compartir tanto las experiencias exitosas como las dudas y retos que se presentan en la práctica educativa. La responsabilidad del facilitador es de invitar a los participantes a construir conocimiento colectivo a través de sus conocimientos y experiencias individuales. “La escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje, no sólo de enseñanza”. (Gairín 1999 en Santos 2002:43)

Partiendo de las ideas anteriormente expuestas, es decir, desde entender la capacitación como una oportunidad de crecimiento para el docente, como un espacio en donde la teoría presentada sea vista en la práctica y como un espacio en donde todos los docentes son considerados como profesionales que aportan a la construcción del conocimiento, Perrenoud (2004) agrega que, no sólo hay que incluir a los docentes en la discusión, sino también en la organización de estos espacios:

“Todos los miembros de un grupo son colectivamente responsables de su funcionamiento: el respeto de los horarios y del orden del día, la preocupación de lograr decisiones claras, el recordatorio de las opciones elegidas, la repartición de tareas, la planificación de los próximos encuentros, la evaluación y la regulación del funcionamiento concierne a todos, lo cual significa que cada uno ejerce permanentemente una parte de la función de animar y dirigir”. (Perrenoud, 2004: 72)

En resumen, se busca una capacitación en donde con base en el trabajo colaborativo, la reflexión y el trabajo igualitario se construya un conocimiento colectivo.

3.6 Proyecto de intervención

Para la elaboración de este trabajo, se entendió el término “proyecto de intervención” como un proceso definido y ordenado que permite la definición de líneas de acción y a partir de éstas determinar los recursos más apropiados para lograr su realización.

Proceso definido y ordenado ya que es necesario contar con un orden y metodología para la elaboración del proyecto. Partir de un diagnóstico que ayude a identificar la principal problemática del centro, sus causas, las personas y recursos implicados. Sin embargo, el diagnóstico es únicamente el principio, Álvarez (1998) lo explica así:

“Contar con un buen diagnóstico no basta para encontrar la solución a un problema social o educativo, se requiere además de la aplicación del ingenio y de la creatividad para inventar nuevas soluciones, para descubrir formas de articular los recursos disponibles, de modo que contribuyan de manera eficaz y eficiente la consecución de los objetivos y metas de la planeación”. (Álvarez, 1998:40)

Para la elaboración de este proyecto de intervención, se tomó como base la propuesta de Álvarez (1998) “Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos” en conjunto con la metodología propuesta por Ramírez (1999) en los materiales elaborados desde la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en colaboración con las Secretarías de Educación de Baja California Sur, Colima, Guanajuato, Quintana Roo y San Luis Potosí. Publicada como “El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela”.

Álvarez (1998) afirma que un proyecto debe tener como mínimo 6 elementos:

1. Nombre.
2. Origen y naturaleza peculiar del proyecto.
3. Objetivo General.
4. Justificación.
5. Líneas de acción, metodología y estrategias.
6. Presupuesto y recursos asignados.

Ramírez (1999) sugiere que una vez que se haya elaborado el diagnóstico y se hayan identificado las principales causas del o los problemas identificados, es necesario que el equipo docente reflexione y diseñe el mejor camino para solucionarlos.

Cada problema detectado en el centro educativo deberá ser atacado a través de una estrategia. Ramírez (1999) define la estrategia como: una serie de pasos ordenados, que pueden modificarse en caso necesario.

Para iniciar la elaboración de un proyecto escolar es necesario definir el objetivo, o los objetivos, estos deberán ir orientados a la solución del problema que se busca atender. Estos objetivos constituyen la guía para definir las actividades que se llevarán a cabo.

Además de los objetivos, para prever los alcances del proyecto están las metas, Álvarez (1998) define las metas como los resultados que se propone lograr el proyecto en un tiempo dado. Para esta intervención, las actividades articuladas y orientadas al logro de una determinada meta, se agruparon en líneas de acción.

Una vez definidos y acordados los objetivos y metas por parte de todos los actores involucrados en el diseño del proyecto, es necesario determinar los recursos con que se contará para llevar a cabo el proyecto. Conocer y valorar los recursos con que se cuenta para trabajar, permitirán al director o a quien diseñe el proyecto, partir de una base sólida, sabiendo con que cuenta y con qué no. No es pertinente plantear estrategias y actividades con los que no se cuenta con los recursos mínimos.

Con base en los objetivos y las metas propuestas, y el análisis de los recursos con que se cuenta, se debe proceder a definir las actividades. En este modelo una actividad es definida como “una acción específica a realizar por un maestro o un grupo de maestros que comparten el grado, el ciclo o una comisión. Es uno de los pasos para lograr el objetivo”. (Ramírez, 1999: 125) Afirma que las

actividades deben ser adecuadas al contexto de la escuela y el aula, sin perder de vista los documentos normativos, tales como los planes y programas de estudio.

Ramírez (1999) propone que para cada una de las actividades se especifique a los responsables y el periodo de tiempo en que éstas se realizarán, con la finalidad de que todos los integrantes del equipo tengan claridad sobre los compromisos que les corresponden dentro del proyecto. Esta información deberá plasmarse en un “Cronograma”.

Una vez planificados los todos los aspectos antes descritos, la siguiente fase corresponde a la implementación del proyecto, durante este tiempo, es necesario que se lleve a cabo un seguimiento. En el próximo apartado se describen las características que debe tener el seguimiento de un proyecto.

3.6.1 Seguimiento y evaluación del proyecto

El seguimiento del proyecto permitirá dar cuenta de los logros y dificultades que se tuvieron en el proceso, hacer las modificaciones pertinentes y crecer como equipo de trabajo. Como resultado del seguimiento al proyecto, se obtendrá la evaluación de éste. Ambos procesos se describen como uno mismo, ya que al dar seguimiento se evalúa, y los resultados del seguimiento brindan lo que se reporta como evaluación.

Alonso (2005) afirma que el seguimiento del proyecto ayuda a determinar si los objetivos propuestos se están cumpliendo y determinar si es necesario algún cambio. Durante el proceso de implementación del proyecto el seguimiento deberá orientarse a observar lo que sucede en todos los elementos que integran el proyecto.

Para explicar las características del seguimiento y evaluación a este proyecto, se tomó el Modelo de evaluación iluminativa, Jiménez (1999) cita a Parlett y Hamilton (1977) quienes definen este modelo como alternativo a modelos convencionales de corte cuantitativo.

Entre las características de este modelo se encuentran:

- Se debe tener en cuenta el amplio contexto en que funciona el proyecto.
- Se preocupa más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- Se orienta más al análisis de los procesos más que a los productos.
- Se desarrolla bajo condiciones naturales y no bajo condiciones experimentales.
- Los métodos principales del a recogida de datos son la observación y la entrevista.

Una de las ventajas de este modelo para el seguimiento al proyecto es que debido a las características del centro educativo, del equipo de trabajo y la temática de la intervención, es necesario que las estrategias de seguimiento sean abiertas y subjetivas, y que la percepción de quienes participan en el trabajo.

En este mismo sentido, Casanova (2004) afirma que se deben seleccionar los instrumentos para la evaluación de acuerdo con los propósitos del trabajo que se está llevando a cabo. Es decir, si la finalidad es de tipo formativa, como en el caso de este proyecto, las técnicas e instrumentos deberán ir orientados hacia los procesos más que a los resultados.

El seguimiento debe ser constante y puntual, Alonso (2005) propone 6 pasos para el diseño de las acciones que permitirán dar seguimiento y evaluar el proyecto:

1. Formular criterios para verificar la coherencia y consistencia del proyecto.
2. Formular criterios para valorar la efectividad en la ejecución de las actividades del proyecto.
3. Proponer acciones alternativas, para la eventualidad de que una tarea tenga retrasos.
4. Formular criterios generales de evaluación para las actividades del proyecto. Los cuáles deben reflejar la medida de la efectividad de las tareas que componen la actividad.
5. Verificar la efectividad del proyecto.
6. Durante la ejecución, supervisar la ejecución de cada tarea.

La dinámica propuesta para el seguimiento y la evaluación propuesta por Alonso (2005) consiste en que los responsables de las actividades elaboren un instrumento que permita evaluar la tarea, con aspectos tanto cualitativos como cuantitativos. Se calendarizan evaluaciones parciales y la evaluación general de todo el proyecto. Los responsables se reúnen en pequeños grupos o todo el equipo para evaluar sus actividades.

“Se garantiza el éxito en la medida en que se evalúen el cumplimiento de las tareas y, en consecuencia, las actividades del proyecto. Después de la ejecución, ya no son posibles acciones correctivas sobre lo hecho pero sí es factible revalorar la planificación de las acciones con miras a nuevos proyectos.” (Alonso, 2005:239)

El proceso y las técnicas para la obtención de datos para la evaluación son consideradas por Casanova (2004) como el paso fundamental ya que permitirán que la recogida de datos resulte “rigorosa, sistemática y controlada” (Casanova 2004) lo cual es necesario para que los resultados finales sean válidos veraces y útiles. Entre las técnicas de obtención de datos propuestos para ese proyecto están, la observación, la entrevista, el cuestionario, el diario y las reuniones colegiadas.

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se describe el diseño de la estrategia para intervenir en la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora al tiempo que se atendía la necesidad de trabajo colaborativo en el grupo de maestras participantes. En la primera parte se describen los objetivos de la intervención y la metodología con que se llevó a cabo el trabajo. En la segunda parte se describen el plan de acción, con las actividades, responsables, tiempos, etc. Finalmente se presentan los indicadores que se utilizaron para dar seguimiento y evaluar el proyecto.

4.1 Objetivo del capítulo

El capítulo 4 de este proyecto de intervención tiene el objetivo de dar a conocer las características del diseño de la estrategia para mejorar la comprensión lectora de las alumnas de 6° a través de la elaboración de un proyecto con base en el trabajo colaborativo. Se describe de forma detallada la metodología, plan de acción, cronograma e indicadores para la evaluación y seguimiento del mismo.

4.2 Objetivo de la intervención

El proyecto de intervención tuvo como objetivo diseñar una estrategia de mejora para que las maestras de 6° grado amplíen y modifiquen, según sea necesario, las actividades generalmente utilizadas para desarrollar la comprensión lectora de las alumnas, a través de la implementación de un proyecto de basado en el trabajo colaborativo.

4.3 Líneas de acción y sus propósitos

Para el diseño de este proyecto, que consistió en diseñar una estrategia de mejora basada en el trabajo colaborativo, para mejorar los procesos de

comprensión lectora en las alumnas de 6° de Primaria, se trabajó en 4 líneas de acción:

- **Capacitación.**

Propósito: Que todas las personas involucradas en el proyecto cuenten un referente común, con la finalidad de partir desde los mismos significados para la toma de acuerdos que permitan realizar el proyecto de enseñanza de la comprensión lectora desde un enfoque de trabajo colaborativo.

- **Implementación de estrategias para enseñar comprensión lectora.**

Propósito: Que las maestras lleven a la práctica estrategias distintas a las que utilizan regularmente, con la finalidad de mejorar los resultados de comprensión lectora de las alumnas.

- **Recuperación del proceso**

Propósito: Que las maestras recuperen el proceso de implementación del proyecto, con la finalidad de elaborar un manual que permita continuar con el proyecto y dar cuenta de los resultados del trabajo colaborativo.

- **Evaluación**

Propósito: Que las maestras reconozcan, desde una perspectiva de trabajo colaborativo, el impacto del proyecto en el aprendizaje de sus alumnas con la finalidad de incorporar la metodología utilizada en otros proyectos.

4.4 Metodología de la intervención

La metodología seguida para la implementación de este proyecto estuvo basada en el trabajo colaborativo, tuvo la finalidad de ir llevando a cabo cada parte del trabajo con base en la toma de acuerdos y el compartir experiencias. Buscó también fortalecer el liderazgo de las maestras a través de involucrarlas en una

actividad en donde ellas tomaron las decisiones respecto a la forma de trabajo, y el seguimiento del proyecto. Cada parte del proceso debía recuperarse a través de la elaboración de un manual de la implementación del proyecto, que serviría para implementar este proyecto en años futuros o como base para la implementación de otros proyectos (Ver esquema 1). De esta manera el proyecto atendió los dos aspectos valorados en el diagnóstico: 1) la necesidad de mejorar las habilidades de lectura de comprensión de las alumnas de sexto año y 2) la importancia de iniciar trabajo colaborativo entre las maestras.

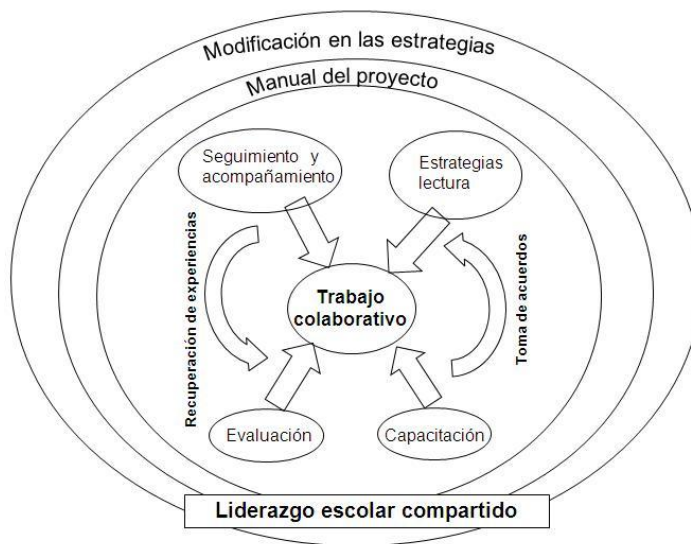
Como parte de las actividades de inicio del proyecto se programó una línea de acción destinada a la capacitación. En ésta se compartirían los resultados del diagnóstico con el equipo directivo, con la finalidad de tomar acuerdos para la presentación de los resultados al resto del equipo, lo cual permitiría sensibilizar a las maestras respecto a la necesidad que existía en las alumnas de mejorar los resultados de lectura. Con base en el diagnóstico, se tomarían acuerdos respecto a las etapas que tendría el proyecto y la necesidad de que todos los involucrados participaran.

Se programó un taller para la revisión de teoría utilizando como herramienta didáctica el uso de las estrategias propuestas. Para concluir con las actividades de capacitación, se propuso llevar a cabo una reunión de planeación, para la toma de acuerdos respecto a las estrategias que se implementarían durante el proyecto, así como el tipo de registro que se llevaría para la recuperación del proceso.

Una vez acordada la forma en que se llevaría a cabo el proyecto, las maestras debían llevarse el trabajo al aula. Por su parte el equipo directivo se daría a la tarea de dar seguimiento al proyecto. Durante el proceso de capacitación se completaría la primera parte del producto: “capacitación y toma de acuerdos” del manual del proyecto.

Para la implementación de las estrategias para la enseñanza de comprensión lectora se destinaron dos momentos, el primero consistía en comenzar el trabajo en el aula, al mismo tiempo que se recuperaba el proceso

vivido. Al terminar esta primera parte, se llevaría a cabo una reunión para recuperar las experiencias del proceso y tener la oportunidad de compartirlas, resolver dudas y tomar decisiones. Durante esta parte del proyecto se completaría la segunda parte del manual: “Selección de estrategias para enseñar comprensión lectora”.



Esquema 1: Metodología de la intervención

Uno de los aspectos más importantes en la metodología de este proyecto, era el proceso de recuperación de experiencias de las maestras, para lo cual desde el principio se estableció que se partiría de la toma de acuerdos respecto al seguimiento que habría de darse al proceso. Para registrar los logros, dificultades y retos del proceso, se brindaría a las maestras un formato, en el que llevarían registro de las actividades más significativas, estos se compartirían en la reunión de recuperación de implementación de estrategias y darían lugar a la tercera parte del manual: “Aciertos, dificultades y retos”.

Finalmente se programó un espacio para la evaluación del proyecto. Las maestras evaluarían los logros, y posteriormente se recuperarían los aciertos y dificultades de la implementación del proyecto, así como las ventajas y desventajas de haber trabajado en equipo, con esta parte se terminaría de elaborar el “Manual del proyecto de enseñanza de comprensión lectora”. Este trabajo debía compartirse con resto de las maestras de Primaria.

4.5 Plan de acción

A continuación se presenta de forma detallada el Plan de acción para llevar a cabo este proyecto de intervención. En la primera parte del plan de acción, están descritas las metas de cada línea de acción, las actividades, las acciones y las personas involucradas, así como el material necesario. En la segunda parte se encuentra la calendarización del proyecto. Cada línea de acción, concluye con un producto, que representa una parte del producto final, el “Manual para la enseñanza de la comprensión lectora”.

LÍNEA DE ACCIÓN: CAPACITACIÓN

META: Al finalizar el mes de abril las maestras de 6° contarán con un referente común y toma de acuerdos respecto al proyecto que se llevará a cabo para la enseñanza de la comprensión lectora.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INVOLUCRADOS	MATERIALES
Sensibilizar al equipo docente sobre la necesidad de mejorar los resultados.	Presentación de los resultados del diagnóstico al equipo directivo y maestra de lectura. Toma de acuerdos para la presentación de resultados a maestras. Presentación de resultados de diagnóstico a maestras. Puesta en común de reacciones ante la presentación.	Equipo directivo y maestra de lectura. Maestras de 6° de Primaria.	Presentación Videoprojector Computadora
Establecer un referente común respecto a las etapas en que se llevará a cabo el trabajo.	Presentación sobre las etapas del proyecto, así como las fechas en que se llevarán a cabo cada una. Toma de acuerdos respecto a las etapas de implementación del proyecto.	Equipo directivo, maestra de lectura y maestras de 6°	Presentación Videoprojector Computadora
Establecer un referente teórico común y compartir estrategias para enseñar comprensión lectora.	Taller de enseñanza de lectura de comprensión. Puesta en común del trabajo del taller. Registro de resultados del Taller de enseñanza de lectura de comprensión. Reunión con maestras de 6° para definir las estrategias que se seguirán, las asignaturas y temas con que se trabajará.	Equipo directivo, maestra de lectura y maestras de 6°	Carta descriptiva. Antología Orden del día
<p>PRODUCTO: Primera parte del “Manual del proyecto”: Capacitación y toma de acuerdos.</p>			

LÍNEA DE ACCIÓN: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR COMPRESIÓN LECTORA

META: Durante los meses de mayo y junio se implementarán las de estrategias para enseñar comprensión lectora en los grupos de 6°.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INVOLUCRADOS	MATERIALES
Realización de un autoanálisis por parte de las maestras respecto a las estrategias que consideran necesarias incorporar a su práctica.	Elaboración de una reflexión personal sobre las estrategias utilizadas normalmente y su impacto en las alumnas. Elaboración de una reflexión personal sobre las estrategias que se implementarán.	Maestras de 6° y maestra de lectura	
Implementación de estrategias primer momento	Trabajar con las alumnas en el aula y en la clase de lectura las estrategias seleccionadas.	Maestras de 6° y maestra de lectura.	Libros de texto
Implementación de estrategias segundo momento	Continuar el trabajo con las alumnas en el aula, haciendo las modificaciones que surjan después de la reunión de seguimiento con las maestras.	Maestras de 6° y maestra de lectura.	Libros de texto
PRODUCTO: Segunda parte del “Manual del proyecto”: Selección de estrategias para enseñar comprensión lectora.			

LÍNEA DE ACCIÓN: RECUPERACIÓN DEL PROCESO

META: En los meses de abril, mayo y junio se recuperará el proceso que se lleve a cabo durante la implementación del proyecto.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INVOLUCRADOS	MATERIALES
Toma de acuerdos respecto al registro	Revisión del formato de registro por parte de todas las involucradas. Toma de acuerdos respecto a la parte del registro que llevará cada miembro del equipo para la elaboración del “Manual del proyecto”. Registro de los acuerdos de reuniones de trabajo.	Equipo directivo, maestra de lectura y maestras de 6°.	Formato de registro. Orden del día.
Registro de experiencias	Elaboración del registro individual de la evaluación y análisis de estrategias Reunión de recuperación de implementación de estrategias primer momento. Reunión de recuperación y evaluación de estrategias segundo momento.	Equipo directivo, maestra de lectura y maestras de 6°.	Formato de registro. Orden del día Orden del día
Acompañamiento a maestras	Observación de clase. Observación de clases entre maestras. Reunión de reflexiones.	Equipo directivo, maestra de lectura y maestras de 6°.	Guía de observación. Orden del día
<p>PRODUCTO: Tercera parte del “Manual del proyecto”: Aciertos, dificultades y retos.</p>			

LÍNEA DE ACCIÓN: EVALUACIÓN

META: En el mes de junio se realizará una evaluación del proyecto.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INVOLUCRADOS	MATERIALES
Evaluación de la implementación del proyecto	Autoevaluación por parte de las maestras sobre los resultados del proyecto. Recuperación de la opinión de las alumnas respecto al trabajo elaborado durante los meses de mayo y junio en la parte de lectura. Reunión de recuperación del proceso.	Equipo directivo, maestra de lectura y maestras de 6°.	Orden del día y formatos de registro.
Compartir resultados	Elaboración del Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora. Presentación del trabajo a equipo docente y directivo.	Equipo directivo, maestra de lectura y maestras de 6°.	Documentos de trabajo previamente elaborados.
PRODUCTO: Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora.			

4.5.1 Cronograma de actividades

ACCIÓN	SEMANA PROGRAMADAS PARA CADA ACCIÓN												
	ABRIL				MAYO					JUNIO			
LÍNEA DE CAPACITACIÓN	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Resultado diagnóstico Equipo Directivo.			■										
Toma acuerdos Equipo Directivo.			■										
R1: Resultados diagnóstico a maestras.				■									
R1: Puesta en común de reacciones.				■									
R1: Presentación sobre las etapas del proyecto.				■									
R1: Toma de acuerdos implementación proyecto.					■								
R2: Taller enseñanza lectura de comprensión.					■								
R2: Definición de estrategias.					■								
Registro de resultados del Taller.					■								
Elaboración 1ra parte del manual				■	■	■	■						
LÍNEA DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATÉGIAS													
Toma de acuerdos alcance proyecto.						■							
Primer momento de implementación.							■	■	■				
Segundo momento de implementación.										■	■	■	
Elaboración 2da parte del manual						■	■	■	■				
LÍNEA DE RECUPERACIÓN DEL PROCESO													
Acuerdos de registro para elaboración manual.				■									
Registro acuerdos reuniones de trabajo.				■		■			■				
Registro implementación estrategias.						■	■	■	■	■	■	■	
R3: Recuperación primer momento.									■				
R4: Recuperación segundo momento.													■
Observación de clase.							■	■	■	■	■	■	
Observación de clases entre maestras.							■	■	■	■	■	■	
Reunión de retroalimentación.									■				■
Elaboración 3ra parte del manual						■	■	■	■	■	■	■	■
LÍNEA DE EVALUACIÓN													
Evaluación del aprendizaje de las alumnas.												■	
Reunión de recuperación del proceso.													■
Elaboración 4ta parte del manual											■	■	■
Presentación a equipo docente y directivo.													■

4.6 Indicadores de logro e instrumentos de seguimiento y evaluación

Con la finalidad de dar cuenta del avance en las actividades con relación al objetivo y metas de la intervención y sus líneas de acción, se establecieron los indicadores que permitirían verificar la coherencia del proyecto, valorar la efectividad de las actividades, proponer alternativas en caso necesario y supervisar la ejecución de cada tarea.

Como se detalló en el capítulo de la fundamentación teórica, el seguimiento y evaluación del proyecto se llevaría a cabo desde una perspectiva formativa en donde debían considerarse las características del contexto y de los actores, utilizando técnicas para la obtención de datos basadas en los procesos, ya que el objetivo principal del seguimiento estaba en la reflexión y el aprendizaje. De esta forma uno de los aspectos más importantes para el seguimiento y evaluación de este proyecto consistió en la reflexión por parte de las maestras de lo que sucedía durante la implementación del mismo.

En relación a la gestión directiva, el seguimiento debía ser orientado a reflejar resultados a las maestras y no como una medición del desempeño docente. Por lo que todas las acciones desde la gestión, orientadas a la evaluación del proyecto, tuvieron un enfoque de autoevaluación por parte de las maestras.

Con respecto a la evaluación de la gestión del director, como generador del cambio, se elaboraron también indicadores que permitirían valorar el impacto de la gestión en el alcance de los objetivos del proyecto.

LÍNEA DE ACCIÓN: CAPACITACIÓN

META: Al finalizar el mes de abril las maestras de 6° y maestra de fomento a la lectura contarán con un referente común y toma de acuerdos respecto al proyecto que se llevará a cabo para la enseñanza de la comprensión lectora.

INDICADOR DE LA LÍNEA DE ACCIÓN: Primera parte del Manual elaborado con la participación de todas las implicadas.

INDICADOR DE LA GESTIÓN DIRECTIVA: Un equipo de maestras dispuesto y capacitado para llevar a cabo el proyecto.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Sensibilizar al equipo docente sobre la necesidad de mejorar los resultados.	<p>Presentación de los resultados del diagnóstico al equipo directivo y maestra de lectura.</p> <p>Toma de acuerdos para la presentación de resultados a maestras.</p> <p>Presentación de resultados de diagnóstico a maestras.</p> <p>Puesta en común de reacciones ante la presentación.</p>	<p>Proyecto de mejora de la comprensión lectora aprobado para trabajarse en la Primaria.</p> <p>Claridad en las condiciones para realizar el trabajo.</p> <p>4 maestras informadas sobre los resultados del diagnóstico.</p> <p>Registro de resultados de la reunión.</p>
Indicador actividad:	Documento de reflexiones iniciales del proyecto redactadas para el manual.	
Establecer un referente común respecto a las etapas en que se llevará a cabo el trabajo.	<p>Presentación sobre las etapas del proyecto, así como las fechas en que se llevarán a cabo cada una.</p> <p>Toma de acuerdos respecto a las etapas de implementación del proyecto.</p>	<p>Cronograma de trabajo consensado.</p> <p>4 maestras de acuerdo en las actividades propuestas en el calendario de trabajo.</p>

ACTIVIDADES	ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
<p>Indicador actividad:</p> <p>Establecer un referente teórico común y compartir estrategias para enseñar comprensión lectora.</p>	<p>Formato de cronograma con actividades consensadas para el manual.</p> <p>Taller de enseñanza de lectura de comprensión.</p> <p>Puesta en común del trabajo del taller.</p> <p>Registro de resultados del Taller de enseñanza de lectura de comprensión.</p> <p>Reunión con maestras de 6° para definir las estrategias que se seguirán, las asignaturas y temas con que se trabajará.</p>	<p>16 estrategias de enseñanza de comprensión lectora estudiadas.</p> <p>16 estrategias de enseñanza de comprensión lectora, comentadas y valoradas.</p> <p>Bitácora con registro de resultados del taller.</p> <p>Registro de acuerdos.</p>
<p>Indicador actividad:</p>	<p>Hoja de evaluación del taller con la opinión y valoración de las maestras respecto a la forma en que se abordó el taller y las estrategias presentadas, redactadas para el manual.</p>	

LÍNEA DE ACCIÓN: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR COMPRENSIÓN LECTORA

META: Durante los meses de mayo y junio se implementarán estrategias para enseñar comprensión lectora en los grupos de 6°.

INDICADOR DE LA LÍNEA DE ACCIÓN: Segunda parte del Manual elaborado con la participación de todas las implicadas.

INDICADOR DE LA GESTIÓN DIRECTIVA: Documento de evaluación por parte de las maestras respecto a la gestión de la subdirectora para la implementación del proyecto.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Realización de un autoanálisis por parte de las maestras respecto a las estrategias que consideran necesarias incorporar a su práctica.	Elaboración de una reflexión personal sobre las estrategias utilizadas normalmente y su impacto en las alumnas. Elaboración de una reflexión personal sobre las estrategias que se implementarán.	Reflexiones personales de 4 maestras. Reflexiones personales de 4 maestras.
Indicador actividad:	Reflexiones personales elaboradas por las maestras.	
Implementación de estrategias primer momento	Trabajar con las alumnas en el aula y en la clase de lectura las estrategias seleccionadas.	Primer Formato de evaluación de estrategias completado.
Implementación de estrategias segundo momento	Continuar el trabajo con las alumnas en el aula, haciendo las modificaciones que surjan después de la reunión de seguimiento con las maestras.	Segundo Formato de evaluación de estrategias completado.
Indicador actividad:	Documento con las conclusiones obtenidas de los formatos de evaluación de estrategias, para la elaboración de la segunda parte del manual.	

LÍNEA DE ACCIÓN: RECUPERACIÓN DEL PROCESO

META: En los meses de abril, mayo y junio se recuperará el proceso que se lleve a cabo en la implementación del proyecto.

INDICADOR DE LA LÍNEA DE ACCIÓN: Tercera parte del Manual elaborado con la participación de todas las implicadas.

INDICADOR DE LA GESTIÓN DIRECTIVA: Documento de recuperación del proceso elaborado de manera colaborativa.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Toma de acuerdos respecto al registro	Revisión del formato de registro por parte de todas las involucradas. Toma de acuerdos respecto a la parte del registro que llevará cada miembro del equipo para la elaboración del "Manual del proyecto". Registro de los acuerdos de reuniones de trabajo.	1 Formato de registro revisado y acordado por las partes involucradas. 6 Personas con tareas asignadas para la recuperación del proyecto. 4 Registros de reunión elaborados.
Indicador actividad:	Hojas de registro.	
Registro de experiencias	Elaboración del registro individual del análisis de estrategias Reunión de recuperación de implementación de estrategias primer momento. Reunión de evaluación de implementación de estrategias segundo momento.	Formato de evaluación de estrategias completado. Documento de reflexiones 1 sobre estrategias redactado para el manual. Documento de reflexiones 2 sobre estrategias redactado para el manual.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Indicador actividad:	4 Documentos con recuperación de experiencia individual y 1 grupal.	
Acompañamiento a maestras	<p>Observación de clase.</p> <p>Observación de clases entre maestras.</p> <p>Reunión de retroalimentación.</p>	<p>Registro de observación de clases sistematizado.</p> <p>Formato de observación de clase completado.</p> <p>Documento de reflexiones sobre los aspectos observados en las clases.</p>
Indicador actividad:	Documento con las reflexiones obtenidas de la recuperación del proceso, para la elaboración de la tercera parte del manual.	

LÍNEA DE ACCIÓN: EVALUACIÓN

META: En el mes de junio se realizará una evaluación de logros obtenidos a través del proyecto.

INDICADOR DE LA LÍNEA DE ACCIÓN: Manual elaborado con la participación de todas las implicadas.

INDICADOR DE LA GESTIÓN DIRECTIVA: Documento de evaluación del proyecto elaborado de manera colaborativa.

ACTIVIDADES	ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Evaluación de la implementación del proyecto	Autoevaluación por parte de las maestras sobre los resultados del proyecto. Recuperación de la opinión de las alumnas respecto al trabajo elaborado durante los meses de mayo y junio en la parte de lectura. Reunión de recuperación del proceso.	Formatos de autoevaluación contestados. Encuestas contestadas por parte de las alumnas. Registro de reunión de recuperación del proceso.
Indicador actividad:	Documento con evaluación del proyecto.	
Compartir resultados	Elaboración del Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora. Presentación del trabajo a equipo docente y directivo.	Un manual del proyecto terminado Documento de recuperación de los resultados de la presentación a equipo docente y directivo.
Indicador actividad:	PRODUCTO: Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora.	

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del proyecto implementado para intervenir en la situación problemática definida como: “Las actividades realizadas por las maestras para enseñar comprensión lectora no han dado los resultados que el Plan de Estudios 2011 determina para los alumnos que terminan la Primaria”. De una forma descriptiva y detallada se narra lo sucedido, intentando evitar en medida de lo posible interpretaciones, se presenta cómo se fueron llevando a la práctica las acciones programadas y lo que sucedía con cada una de las líneas de acción.

El proyecto de intervención tuvo como objetivo diseñar una estrategia de mejora para que las maestras de 6° grado amplíen y modifiquen, según sea necesario, las actividades generalmente utilizadas para desarrollar la comprensión lectora de las alumnas, a través de la implementación de un proyecto de basado en el trabajo colaborativo.

En este proyecto participaron la subdirectora, quien estuvo a cargo de coordinar el proyecto, las 3 maestras de 6° de Primaria y la maestra de fomento a la lectura. La intervención se llevó a cabo en cuatro líneas de acción: 1) Capacitación, 2) Implementación de estrategias para enseñar comprensión lectora, 3) Recuperación del proceso y 4) Evaluación.

La gestión directiva para la implementación del proyecto, se basó en un enfoque de liderazgo transformacional (Bass, 1988 en Gairín y Villa 1999), el cual considera a los miembros del equipo, es tolerante y estimula el intelecto de los docentes, lo anterior con la finalidad de fortalecer el liderazgo de las maestras a través de involucrarlas en la toma de decisiones para el trabajo y para el seguimiento y evaluación del proyecto. La metodología se basó en el trabajo colaborativo, la toma de acuerdos y compartir experiencias.

Se fue elaborando el “Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora”, con la finalidad de contar con un producto que permitiera reflejar a las

maestras el resultado de su trabajo y al mismo tiempo ayudara a continuar el trabajo en años posteriores.

A continuación se presentan los resultados de la intervención organizados de acuerdo a las líneas de acción a las que abonaron las actividades realizadas. Al final de cada apartado, se reportan también los resultados del manual.

5.1 Capacitación

Como un primer momento en el desarrollo de la intervención, Subdirección presentó los resultados del diagnóstico al equipo directivo, integrado por la misma Subdirección, Dirección y Coordinación Académica de Primaria.

El día 30 de abril, se llevó a cabo la primera reunión de trabajo con las maestras con el propósito de que las personas involucradas en el proyecto es decir, las tres maestras de 6°, la maestra de fomento a la lectura y la subdirectora tomaran acuerdos respecto a los propósitos y metodología del proyecto.

Entre los aspectos abordados en la reunión, estuvo la presentación del diagnóstico elaborado para este proyecto, se trató el tema de la implementación de un proyecto de mejora de la comprensión lectora y la elaboración de un manual para que este proyecto se llevara a cabo en próximos ciclos escolares. Finalmente las maestras se llevaron para trabajar de forma individual la lectura del texto: “Estrategias para mejorar la comprensión lectora”, tomada del libro “Enseñar a leer textos escolares en Secundaria”. (Véase anexo 8)

El día 8 de mayo, se llevó a cabo la segunda reunión de trabajo con las maestras. Cada maestra comentó sobre las estrategias para enseñar comprensión lectora que había revisado en la lectura, dijeron que algunas ya las conocían, incluso las habían llevado a cabo y otras no. Argumentaron que uno de los obstáculos para trabajar este tipo de estrategias era el tiempo, ya que para

alcanzar a enseñar un tema en una clase, les quedaba poco tiempo para dedicarlo a que las alumnas las realizaran.

Se comentaron todas las estrategias, sus ventajas y cómo podrían ser aplicadas en el aula, en esta ocasión, la maestra de fomento a la lectura no pudo asistir a la reunión, dos de las maestras se mostraron más entusiasmadas con la idea de probar estas estrategias, una de ellas sugirió comenzar a trabajarlas con los textos de las pruebas de ENLACE de años anteriores, para comenzar a preparar a las alumnas para cuando presenten la prueba, y al mismo tiempo ir ejercitando las habilidades.

Otra de las maestras comentó que leyó estrategias que le parecían muy interesantes y que nunca habría considerado aplicar, que lo intentaría, sin embargo, le preocupaba el tiempo que le llevaría modelar este trabajo a sus alumnas.

En esta reunión hubo un mejor ánimo, sin embargo una de las maestras aún se sentía preocupada por la carga de trabajo extra que el proyecto pudiera implicar. Por esta razón, se decidió no trabajar en el tema del cronograma, que estaba programado para tratarse en esta reunión, ya que este incluía acciones a realizar por parte de las maestras, que aunque de todas formas hacen normalmente, el hecho de verlas calendarizadas podría generar estrés. Subdirección modificó en ese momento el plan de acción, moviendo la revisión del cronograma a la tercera reunión, en donde ya se hubiera avanzado en la implementación de estrategias y elaborado parte del manual, con la intención de reflejar a las maestras que realmente no había sido la carga de trabajo que tanto les preocupaba. (Véase anexo 9)

5.1.1 Sensibilización del Equipo Directivo y Docentes para la realización del trabajo

Uno de los primeros retos era que las maestras accedieran a trabajar en el proyecto, puesto que la metodología que la intervención proponía estaba relacionada en gran medida con la colaboración y disposición de las maestras, y

no sería posible llevarla a cabo desde la obligación. Además, estaba presente el compromiso de no preocupar o angustiar a las maestras con la posibilidad de asignarles una responsabilidad más.

En diferentes espacios informales la subdirectora platicó con cada una de las maestras y les explicó el objetivo del proyecto y les preguntó si estaban dispuestas a colaborar. Dos de las cuatro maestras mostraron entusiasmo ante la propuesta, una mostró indiferencia y la otra cuestionó el tiempo en que éste se llevaría a cabo, externó su preocupación de que el trabajo fuera a hacerse en horario extraescolar. En todos los casos se les pidió un espacio para una reunión en la que se platicarían los pormenores del proyecto y se resolverían sus dudas. Accedieron a tener la reunión después de la fiesta del “Día del niño” aprovechando que las niñas saldrían temprano y todas las involucradas estarían disponibles. Una de las cuestiones que preocupaba a la Subdirectora, era cumplir con el compromiso de no “agobiar” a las maestras, ya que sabía que existía la posibilidad que las maestras aceptaran sin expresar su opinión a pesar de no estar muy de acuerdo y de sí sentirse presionadas.

Con la finalidad de establecer acuerdos y sensibilizar al equipo docente de sexto de primaria, se presentaron los resultados del diagnóstico, se les informó a las maestras que para la presentación de resultados se omitiría la información relacionada con las alumnas de 3° de Primaria puesto que la intervención estaría en las alumnas de 6°, también se les comentó que este proyecto estaba autorizado para trabajarse por parte de Dirección y que se llevaría a cabo con mucho respeto de los tiempos de cada persona.

Se habló brevemente a las maestras sobre los instrumentos de recolección de datos que se habían utilizado: la revisión de documentos normativos de SEP, la revisión de los registros de lectura de todos los grupos y la prueba de comprensión lectora aplicada a las alumnas.

En lo que se refiere a los resultados, se les explicó que se habían agrupado los resultados de las alumnas en rangos similares a los establecidos

por la SEP de: Avanzado, Estándar, Se acerca al estándar y Requiere apoyo. Posteriormente se les mostró la cantidad de alumnas ubicadas en cada uno de los rangos, así como el porcentaje de aciertos por pregunta.

Mientras se presentaban los resultados, la subdirectora comenzó a notar incomodidad entre las maestras que escuchaban, lo anterior a través de gestos, movimientos en la silla y miradas entre ellas. Al terminar de exponer, les dijo a las maestras, que esta información únicamente Dirección y ellas la conocían, que no tenía intenciones de señalar a nadie, que simplemente era algo que todas las involucradas en la formación de las niñas necesitaban saber para hacer algo al respecto y que de eso precisamente se trataba el trabajo.

Cuando llegó el turno de las maestras de hablar, como un evidente signo de temor a ser enjuiciadas por el bajo desempeño de las alumnas, algunas se enfocaron a restarle valor al instrumento usado y las condiciones de la aplicación. Comentaron que el día en que se aplicó la prueba había sido un día en que las alumnas habían tenido muchas distracciones y estaban muy inquietas. Otra de las maestras pidió ver la prueba y comentó que ésta contenía preguntas de habilidades que no se habían trabajado con las niñas. Otra maestra comentó que las alumnas no tienen interés por mejorar sus habilidades de lectura, que le cuesta mucho trabajo lograr que las lecturas les resulten atractivas. Otra de las cosas que comentaron es que no tenían tiempo para ejercitar este tipo de habilidades en el salón de clases ya que el programa de estudios era muy extenso, y para alcanzar a cubrir todos los contenidos era necesario darles la información a las alumnas, lo que les dejaba poco tiempo para leer.

Mientras las maestras expresaban su opinión, la subdirectora las escuchó atentamente, este momento se llevó más del tiempo programado, sin embargo, decidió hacerlo así, ya que consideró que si se le permitía a las maestras expresar su opinión se generaría un ambiente de empatía en el que ellas supieran que su opinión es importante, uno de los elementos principales para que se dé el trabajo colaborativo.

Comentó una maestra, que les hacía falta material para practicar lectura de comprensión y que las habilidades evaluadas no estaban establecidas como aprendizajes esperados en el Plan de Estudios 2011, ante esta última afirmación, la subdirectora les mostró la parte en la que se determinan los procesos de lectura para los periodos de la educación básica. Ante lo anterior las maestras mostraron sorpresa y apareció un silencio que Subdirección aprovechó para continuar con la reunión y hablar sobre la metodología sugerida para la implementación del proyecto, la elaboración del manual, el material de lectura sugerido y la toma de acuerdos para el trabajo colaborativo.

La subdirectora registró lo ocurrido durante la reunión, considerando que no era el mejor momento para pedir a las maestras que se distribuyeran el trabajo del registro, ya habían sido tres situaciones que había preocupado a las maestras y no se quiso tener otra más. Las tres cuestiones que preocuparon a las maestras fueron: conocer los resultados del diagnóstico, el hecho de pensar en que tendrían que realizar estrategias para mejorar y la idea de elaborar un manual. (Véase anexo 8)

En la segunda reunión, las maestras mostraron más entusiasmo respecto a la implementación del proyecto, todas habían leído la parte del texto que les correspondía y habían hecho comentarios positivos respecto a las estrategias para enseñar comprensión lectora. Cuando se les preguntó si estaban de acuerdo en comenzar a implementar con sus alumnas las estrategias revisadas las tres maestras que asistieron a la reunión estuvieron de acuerdo. A la subdirectora no le preocupaba mucho la maestra que no asistió a la reunión, ya que sabía que era una maestra muy abierta y dispuesta a probar nuevas ideas. (Véase anexo 9)

5.1.2 Toma de acuerdos para la realización del proyecto

Entre los primeros acuerdos a los que se llegó para llevar a cabo el proyecto Se consideró y discutió la posibilidad de trabajar también con las maestras de 4° y 5°, sin embargo, en estos dos grados existían otras prioridades. Además el equipo de maestras de 6°, estaba conformado por maestras

entusiastas y con mucha apertura a la búsqueda de estrategias de mejora y el aprendizaje.

Por esta razón, se invitó a participar en el proyecto a las tres maestras de 6° y a la maestra de Fomento a la lectura. Tanto la Directora como Coordinadora Académica estuvieron invitadas a participar en todas las actividades que serían dirigidas por la Subdirectora.

Una de las recomendaciones que la Directora hizo a la Subdirectora, fue cuidar mucho el tratamiento de la información que se daría a las maestras, ya que en ese momento tenían mucho trabajo y se sentían en general muy presionadas por el trabajo normal de la docencia y los proyectos de la institución. La Subdirectora, acordó que sería cuidadosa de no intervenir de alguna forma que pudiera resultar agresiva o amenazante para las maestras.

Con la finalidad de ser cuidadosa con el compromiso antes descrito, en la primera reunión de capacitación para la realización del proyecto la subdirectora aclaró a las maestras que en caso que alguna de las maestras participantes, en alguna ocasión no pudiera acudir a reuniones, estaba en la total libertad de decir “no puedo”, lo anterior con la intención de abrir espacios de expresión de las maestras con respecto a sus preocupaciones de carga de trabajo, etc. La toma de acuerdos desde la libertad se consideró un elemento clave en las condiciones para el trabajo colaborativo.

En esta reunión hubo poco tiempo para la toma de acuerdos por lo que a manera muy general se les informó a las maestras que la intención era llevar a cabo una estrategia de intervención que permitiera mejorar los resultados respecto a la comprensión lectora a través del trabajo colaborativo. Las cuatro maestras se mostraron escépticas ante la idea de lograr elaborar un proyecto que sirviera para el resto de la Primaria en próximos ciclos anteriores, además consideraron que quedaban pocas semanas de clase. Se les comentó que se iría haciendo poco a poco, retomando las actividades que de todas formas tienen que realizar en el

aula con sus alumnas, para irlo construyendo entre todas, se les reiteró que contaban con el apoyo de Subdirección y del Equipo Directivo en general.

También se les habló de la intención de elaborar un manual, preguntaron: “¿Quién lo va a hacer?” mostraron mucha sorpresa cuando la subdirectora les respondió: “nosotros”. Se les insistió en que esta tarea sería realizada a través del trabajo que ya de por sí se realiza y que la riqueza saldría de registrar los logros y las dificultades.

Una vez concluida esta la parte de la reunión en que se habló del proyecto y el manual, se les mostró el material de lectura sugerido, en el que se explicaban 16 actividades para desarrollar la comprensión lectora. Las maestras propusieron dividir el material de lectura y posteriormente comentarlo, para que no tuvieran que leer todo, en ese momento se dividió la lectura en partes iguales y las cuatro maestras se fueron con la consigna de revisar la lectura para luego compartirla. Considerando que la anterior se trataba de una iniciativa de las maestras y que lo que buscaba el proyecto era fomentar un liderazgo escolar compartido, se la propuesta de dividir las lecturas, a pesar de que lo ideal hubiera sido que leyeran todo. (Véase anexo 8)

En la segunda reunión de capacitación, además de socializar lo leído en el texto respecto a las estrategias para enseñar lectura de comprensión, en equipo se llegó a los siguientes acuerdos:

Se elaboraría un resumen en el que se explicaran brevemente las actividades para ejercitar comprensión lectora, cada quien aportaría la parte que le tocó leer y la subdirectora conjuntaría este trabajo, se consideró que el resumen podría abonar al manual.

Las maestras comenzarían a utilizar las actividades revisadas en las clases que ellas consideraran que podrían llevar a cabo sin hacer cambios radicales en la planeación, registrarían el resultado de estas clases.

Se informaría a Subdirección cuando se fuera a dar una de estas clases, con el propósito de abrir espacios para observar clases. (Véase anexo 9)

5.1.3 Primera parte del “Manual del proyecto”: Capacitación y toma de acuerdos.

El objetivo del manual era recuperar el proceso de la implementación del proyecto, en un producto concreto, que permitiera por una parte reflejar a las maestras el trabajo realizado, y por otra, servir como guía para continuar este trabajo, así como otros proyectos de trabajo colaborativo que quisieran implementarse.

En la segunda reunión de capacitación que se llevó a cabo el 8 de mayo, se habló respecto a la elaboración del manual y los documentos que debía incluir.

En la primera parte del manual, en el que se abordaría la parte de la capacitación, se incluiría:

- La presentación del proyecto, es decir de dónde surge la idea y la necesidad de éste, así como a quién va dirigido.
- El formato de cronograma de trabajo.
- El resumen de las 16 estrategias para enseñar comprensión lectora.
- Hoja de sugerencias para la implementación del proyecto.

Estos documentos se fueron elaborando conforme se iba presentando la necesidad de utilizarlos. La presentación del proyecto y el formato de cronograma se elaboraron como parte del trabajo realizado para la planeación de este proyecto. El resumen de las 16 estrategias para enseñar comprensión lectora fue elaborado entre todo el equipo que implementó el proyecto a través de la distribución de tareas. Las hojas de sugerencias para la implementación del proyecto son unos formatos que fueron elaboradas por Subdirección para iniciar el trabajo de capacitación, estos formatos contienen además del orden del día para el trabajo de las reuniones de capacitación, un espacio para registrar la toma de acuerdos.

Con este trabajo de recopilación de documentos elaborados se concluía la primera parte del “Manual del proyecto”: capacitación y toma de acuerdos.

5.2 Implementación de estrategias para enseñar comprensión lectora

Durante las tres últimas semanas de mayo se llevó a cabo la tarea de comenzar a aplicar estas estrategias.

Intencionalmente subdirección dejó a las maestras trabajar durante las dos semanas acordadas sin hacer preguntas o solicitar entrar a observar, con la intención de no presionarlas, además de permitir que fuera un trabajo que se hiciera desde el deseo y no desde la obligación. Durante estas tres semanas no se tuvo ninguna certeza de que estuvieran trabajando en las actividades para desarrollar la comprensión lectora. La idea de hacerlo así, surgió como medida para privilegiar el liderazgo escolar compartido, así como el trabajo colaborativo, por encima de la tarea asignada como tal. En este sentido, se apeló a que las maestras llevarían a cabo las actividades a las que se habían comprometidos y a que la elaboración del manual como elemento objetivador de la intervención, serviría como guía de trabajo.

La reunión de recuperación del primer momento de implementación programada para la última semana de mayo, se pospuso debido a que se atravesaron dos eventos importantes, el primero el “Festival de Papá y Mamá” y el segundo, “Las obras de teatro de inglés de las alumnas de sexto”. Con estos dos eventos, las maestras se sintieron muy presionadas y solicitaron a la subdirectora que se pospusieran las actividades, se cambió la reunión a la primera semana de junio. Misma que tuvo que posponerse posteriormente al día 12 de ese mismo mes ya que se realizaría la prueba ENLACE, por lo que las maestras no podrían dedicar tiempo al proyecto.

5.2.1 Primer momento de implementación

En la reunión del 12 de junio las maestras reportaron cómo fue su experiencia en el primer momento de implementación, a continuación se describe cuál fue la experiencia de cada una de ellas en esta parte del proyecto. (Véase anexo 10)

Maestra 1: Yo sí trabajé las que ya trabajaba, de predecir el contenido del texto, y de extraer ideas principales. Lo que encontré de valioso que no había hecho antes, fue lo de identificar el tipo de texto. Y es que suena muy lógico para uno, pero las niñas qué... a ellas les da igual y si nosotros les damos ideas de qué buscar, o a qué poner atención esto les ayuda. A mí me sirvió trabajarlo, como les dije, los resultados se vieron cuando practicamos para la prueba de ENLACE. También hicimos la de enseñanza recíproca, esa más que nada la hice para ver cómo funcionaba y a las niñas les gustó... bueno a la mayoría, pero a las que no, de todas formas no les gusta nada. Y pues este la de identificar el tipo de texto o también se relaciona con la de identificar la tesis o argumentos del autor. Y bueno, la de enseñanza recíproca implica la de identificar el tema de un párrafo. Y visto así entonces pues resumir está implícito también.

Maestra 2: Nosotros trabajamos mucho en la elaboración de mapas, es una estrategia que estaba ubicada en las de después de leer, de todas formas yo ya lo usaba mucho, ya ven que siempre les daba los mapas de ciencias, pero ahora la diferencia y lo que he tratado mucho, es que las niñas sean quienes construyen los mapas y no ser yo quien se los da hechos o al menos la estructura, así entre todas sacábamos la estructura y a veces cada quien lo construía. Lo de predecir el contenido del texto ya lo hacíamos desde antes y lo de recuperar conocimientos previos también, sólo que no con mapa como dice ahí. Y así entonces para los mapas sacábamos la idea principal de cada párrafo. También hicimos resúmenes que cuentan.

Maestra 3: ¿Se acuerdan el libro que les enseñé en donde venían los ejercicios de comenzar por analizar un enunciado, hasta llegar a la frase

completa? Es lo hice para ENLACE, un día nos fuimos primero así con el primer párrafo, enunciado por enunciado y luego el puro párrafo, no hicimos cuadro ni nada nomás lo comentábamos, pero a las niñas les sirvió mucho. Las estrategias de antes, de una u otra forma siempre las hacíamos, fijar el propósito del texto, recuperar conocimientos previos, hojear el texto, eso siempre se hace, quizá lo único diferente sería que hice conscientes a las niñas de que lo estábamos haciendo. Identificar la idea principal también se hizo. O sea que podría decir que trabajé 5 de las estrategias sugeridas.

Maestra 4: En mi caso es distinto porque no estuve el día que se reunieron a comentar las estrategias, pero igual de lo leído ya conocía algunas, sólo no con ese nombre y con algunas variantes, pero siempre comenzamos por predecir el contenido del texto y de identificar qué tipo de texto es y poner un objetivo para leer, después las niñas obtienen las ideas principales. Visto así, yo diría que trabajé 4 estrategias.

5.2.2 Segundo momento de implementación

Como parte de las actividades que se llevaron a cabo durante el segundo momento de implementación, estuvo la observación a una clase.

Una de las maestras le comentó a la subdirectora que programaría una clase para trabajar una estrategia de lectura, la subdirectora le agradeció la invitación y le dijo que le agradecería mucho que le avise con tiempo para poder acomodar sus citas y poder asistir.

Subdirección se esperó a recibir invitación a los otros 3 salones de clase, sin embargo no ocurrió así, las maestras no se acercaron a ella para comentarle nada, puesto que desde un inicio el acuerdo tanto con el equipo directivo, como con las maestras había sido que no habría presión para la realización de este proyecto, la subdirectora decidió no presionar a las maestras, con la idea que una vez que se llevara a cabo la observación del grupo al que sí había recibido invitación, las demás se sentirían ya sea comprometidas o se les quitaría la preocupación.

Finalmente la observación se llevó a cabo el martes 18 de junio.

Para recuperar la observación de esta clase se elaboró un registro simple y posteriormente ampliado, que se analizó y a continuación se anotan los aspectos más significativos.

En esta clase se trabajó la estrategia denominada: “Enseñanza recíproca”. Las alumnas leyeron un texto de su libro de historia. Previamente la maestra les había dejado de tarea leer el tema, compuesto por 5 párrafos. El día de la clase la maestra les dio un espacio para volver a leer. La subdirectora pudo notar que esta estrategia ya había sido trabajada antes puesto que la maestra hizo referencia a una ocasión pasada y las niñas sabían cómo era la forma de trabajo.

Hubo participación por parte de las alumnas. Se seleccionaron 5 niñas para ser las “guías” del trabajo. Todas las alumnas leyeron el texto, pero las alumnas seleccionadas elaboraron un resumen de un párrafo del texto. Posteriormente cada una exponía su resumen al grupo, la maestra les preguntaba: “¿Cuáles son las preguntas a las que responde el párrafo?”. A esta pregunta las niñas contestaban con dos o tres preguntas referentes a los puntos medulares que abordaba el párrafo. El resto del grupo respondía a estas preguntas y en caso de que alguna alumna tuviera una duda la exponía en ese momento. Posteriormente todas las alumnas anotaban el resumen del párrafo en su cuaderno, al terminar esta dinámica con los 5 párrafos, las niñas tenían listo un resumen del tema.

Durante la clase, la maestra aprovechó el momento también para ejercitar la elaboración de un resumen, cuestión que no aparece en la descripción de la estrategia, pero que es un aspecto muy importante en la formación de lectores. Tampoco formaba parte de la estrategia la elaboración del resumen del texto para tenerlo en el cuaderno, sin embargo, la maestra aprovechó la actividad para asegurarse de que sus alumnas contaran con un apunte del tema.

Otra de las situaciones que se presentaron fue que una de las alumnas copió textual del libro un enunciado, aparentemente la maestra notó que el

significado de éste no había sido entendido y lo retomó con todo el grupo hasta aclararlo.

La estrategia propone que el maestro únicamente guíe y el trabajo lo hagan los alumnos, sin embargo, en este caso la maestra era más directiva y las alumnas únicamente iban siguiendo sus instrucciones.

Cabe mencionar que en esta actividad la maestra dedicó una clase completa, más tiempo del que habrían dedicado si la maestra se los hubiera explicado.

Las demás maestras no informaron a la subdirectora respecto a cuándo trabajarían con las estrategias, por lo que no le fue posible observar más clases, sin embargo, supo que sí habían trabajado con las estrategias en la reunión de evaluación del proyecto.

5.2.3 Segunda parte del “Manual del proyecto”: Selección de estrategias

Al concluir los dos momentos de implementación de las estrategias para enseñar comprensión lectora, se concluyó la segunda parte del manual.

En este apartado se incluyó el formato de evaluación de las estrategias, en donde las maestras recomendaban cada una de las estrategias explicando sus razones. (Véase anexo 11)

También contenía la orden del día para la tercera reunión, que estaba destinada a la recuperación del proceso. (Véase anexo 10)

Las maestras sugirieron que también se incluyera una guía de observación, en caso que próximas ocasiones hubiera oportunidad de observar alguna clase.

Esta segunda parte del manual fue la menos extensa ya que la parte fuerte en este momento del proyecto se llevó a cabo en las aulas, y la tarea principal de las maestras fue experimentar con las estrategias para posteriormente formarse

una opinión. Mucho del trabajo aquí realizado se vería más bien reflejado en el apartado de “Aciertos, dificultades y retos”.

5.3 Recuperación del proceso

La primera reunión para la recuperación del proceso estaba programada para finales de mayo, sin embargo se reprogramó debido a una serie de actividades que impedían llevarla a cabo. En el momento en que se acordó cambiar la fecha de la reunión se intercambiaron algunos comentarios, las maestras informaron a Subdirección que habían estado trabajando las estrategias revisadas en el taller para preparar a las alumnas para el examen de ENLACE, ante la pregunta ¿y cómo les fue? Las maestras entusiasmadas contestaron: “pues que no estás oyendo que las niñas casi no se equivocaron en las respuestas”.

Subdirección aprovechó el momento de entusiasmo para comentar a las maestras, que era momento entonces de comenzar las observaciones de clase y de evaluar las estrategias, lo que funcionaría como material para la tercera reunión, las maestras estuvieron de acuerdo.

La subdirectora les informó que les haría llegar dos formatos para llenar cada una de ellas con base en su experiencia, se les insistió en que estos formatos no eran muy extensos, que únicamente se trataba de registrar experiencias para enriquecer el manual y que éste sirviera para el próximo ciclo escolar. En esta ocasión las maestras no mostraron incomodidad o molestia respecto al llenado de los formatos, tampoco mostraron entusiasmo.

Los formatos les fueron entregados a las maestras personalmente por parte de la subdirectora, quien les pidió que los completaran, sin preocuparse demasiado por extenderse en el llenado, insistió en que pusieran sus impresiones inmediatas y las cosas tal como las pensaban, ya que lo importante del proyecto

era que estuviera basado en la experiencia y necesidades de las maestras. (Véase anexo 12)

El 12 de junio se llevó a cabo la tercera reunión, la cual tenía como propósito hacer un alto en el camino para revisar los logros, las dificultades y los asuntos pendientes para concluir el proyecto. Este “corte” incluiría, el núcleo del proceso del trabajo de lectura de comprensión con las alumnas y también los aspectos sutiles del trabajo colaborativo.

En la primera parte de la reunión se pidió a las maestras que expusiera cada una su experiencia al trabajar con las estrategias, si habían visto algún avance en las alumnas, etc.

En esta reunión otro de los puntos a tratar era los avances del manual, por lo que se dedicó la última parte para hablar del tema.

Se había terminado el tiempo y para finalizar se acordó que la reunión que quedaba pendiente, sería la primera semana de julio, la fecha y hora se acordaría más cercano el día. (Véase anexo 10)

Antes de que salieran de la oficina en donde se llevó a cabo la reunión, subdirección pidió a las maestras que cuando programaran una clase para trabajar las estrategias, se le avisara para ir a observar. Todas las maestras contestaron que sí, se despidieron y antes de retirarse le entregaron a la subdirectora el formato de recuperación de la primera parte del proyecto, posteriormente se retiraron.

Los formatos de recuperación del proceso que contestaron las maestras fueron sistematizados y se encontró que las maestras opinaban parecido.

Con respecto a su opinión en cuanto a los resultados del diagnóstico, fueron que hacía falta que la institución les brindara orientación y material, por lo que no se habían trabajado las habilidades con las niñas, pero que aún había tiempo.

La capacitación les pareció adecuada en tiempo y en cantidad de trabajo, lo mismo en la organización del trabajo.

Las estrategias les resultaron interesantes y tenían apertura para trabajarlas.

En cuanto al proyecto de mejora de la comprensión lectora, reflejaron que se sentían presionadas por el exceso de trabajo y que tenían poco tiempo para dedicarle.

En cuanto a la metodología de trabajo, reflejaron que se valora el trabajo con las compañeras, pero siempre acompañado de orientaciones y lineamientos por parte de la institución, así como del material apropiado.

5.3.1 Registro de experiencias

Para comenzar a registrar las experiencias de las maestras durante el primer momento de la implementación de estrategias, en la tercera reunión, la subdirectora realizó una serie de preguntas.

A la pregunta: “¿Vieron alguna mejora?”, una de las maestras respondió: “Sí claro”. Dos de las maestras contestaron, sólo: “Sí” y la otra maestra únicamente asintió con la cabeza.

Para profundizar más Subdirección preguntó: “¿Cómo cuáles?”. Una de las maestras respondió: “Pues lo que te comentamos de ENLACE, cuando tú hiciste el examen aquel, les fue muy mal y era una lectura de ENLACE y ahora que hicimos la prueba de práctica hubo muchas niñas que casi no se equivocaron. Los resultados de la prueba no los vamos a tener pronto, pero yo si las veo más seguras al contestar”.

Posteriormente, se les preguntó: “Y con respecto a las estrategias que se trabajaron, ¿qué opinan?” como respuesta a las maestras comentaron que les

parecían bien, que no era nada nuevo, una vez más reiteraron que ya las conocían.

Debido a que no se obtuvo más información que la antes mencionada, se les preguntó: “¿Entonces hubo algún cambio en la forma de trabajo?”. A esto respondieron que sí, el hecho de conocerlas y de hacerlo como propósito. Otra maestra contestó: “Yo la de enseñanza recíproca no la conocía y me gustó, porque además me parece muy constructivista, creo que ayuda a ir soltando a las niñas”. Otra maestra agregó: “También estuvo bien tener el resumen, porque así a la hora de programar se tiene a la mano las ideas”.

Otra de las cuestiones que comentaron fue que faltaba tiempo, “como que se hace muy a la carrera y no se puede hacer muy seguido, sí tendría que ser algo que se programara y que tuviera su propio tiempo, pero pues ¿a qué horas?”

Ante este último comentario una maestra agregó: “pues es que la idea es que se trabaje por proyectos y así las niñas leen como parte del trabajo del proyecto de esa materia, sólo que a veces trabajamos como que muy aisladas una materia de la otra”.

Puesto que las cuatro maestras habían completado el formato de evaluación de las estrategias, se remitían constantemente a él para hacer sus comentarios. (Véase anexo 11)

Se les preguntó ¿Cómo les había ido con la evaluación de las estrategias? cuando las maestras mostraron los 4 formatos la subdirectora se dio cuenta que todas las estrategias estaban marcadas como recomendables para trabajar. Por lo que se les preguntó: “¿Todas les parecen recomendables?” A lo que las maestras contestaron que sí, que eran buenas, y de acuerdo al momento y las necesidades del grupo todas podían ser buenas. (Véase anexo 11)

5.3.2 Recuperación de información para el manual

Durante el proceso de implementación de las estrategias se comenzaron a registrar los resultados del trabajo colaborativo. En la tercera reunión, dedicada a recuperar la experiencia del primer momento de implementación, se le comentó a las maestras que ya se había terminado el contenido de la primera parte del manual, lo relacionado de la capacitación, se les mostraron los dos formatos con el orden del día de las primeras dos reuniones y se les preguntó si tenían algún comentario para modificarla, a las 4 maestras les parecieron bien los formatos. (Véase anexos 8, 9 y 10)

Se les comentó que hacía falta el formato de evaluación de las estrategias, la idea era incluir uno que recabara la opinión de todas, lo cuál sería sencillo, ya que todas las estrategias eran recomendadas, faltaría hacer una hoja de recomendación general por todas. Se preguntó quién querría hacerla, hubo unos segundos de silencio y posteriormente una maestra se ofreció a hacerlo.

También se habló respecto a que hacía falta incluir un instrumento para evaluar esta primera parte de la implementación. Sin embargo, esto sólo se quedó a manera de comentario, ya que habían pasado 40 minutos de la reunión y todavía quedaban puntos importantes para tratar, Subdirección consideró que esto podría hacerse en la reunión de evaluación. Se habló también de que para continuar con el manual se irían incluyendo trabajos que se fueran elaborando.

Se comentó que el proyecto iba a la mitad, que lo que seguía tenía que ver con volver a implementar las estrategias, teniendo en cuenta la información que ahora ya se tenía, con el ojo puesto en notar las diferencias, los avances de las niñas y también en la forma en que ellas habían modificado su forma de trabajar con las niñas.

Se les adelantó que después de esta parte trabajaríamos en autoevaluarnos y evaluarnos, desde la parte que nos tocaba hacer en el proyecto.

5.3.3 Tercera parte del “Manual del proyecto”: Aciertos, dificultades y retos

La tercera parte del manual, denominada “Aciertos, dificultades y retos” se construyó como parte de la recuperación del proceso de implementación del proyecto y de la evaluación. Esta parte abarcó los cuatro momentos de la intervención, es decir, la capacitación, la implementación, la recuperación del proceso y la evaluación.

En este apartado se incluyeron:

- Orden del día de la cuarta reunión de evaluación y hoja de toma de acuerdos.
- Formato de autoevaluación para maestras,
- Formato de co-evaluación para el equipo de trabajo y
- Formato de evaluación para la gestión de quien coordine el proyecto.

5.4 Evaluación

La cuarta reunión de trabajo destinada a la evaluación general del proyecto se programó para el miércoles 3 de julio.

En el espacio en que la subdirectora buscó a las maestras para acordar la cita, se les entregó a las maestras la hoja de autoevaluación personal y de evaluación del trabajo de equipo, con la intención de que fuera llenada de forma individual previamente a la reunión, para socializarla en este espacio y elaborar una evaluación común. (Véase anexo 13)

Surgió una situación administrativa y no fue posible tener la reunión el 3 de julio, se reprogramó para el 4 de julio a las 8 am. (Véase anexo 14)

Al entrar, la maestra que se ofreció a entregar la hoja de evaluación de las estrategias sistematizada la entregó a la subdirectora.

En el primer momento de la reunión, se hizo un recuento de los documentos que deben ir en el manual, cuáles estaban listos y cuáles hacían falta, dividido en las tres partes que lo integrarían.

Las maestras notaron que ya estaban listos todos los documentos del manual, y que estos además habían sido elaborados sobre la marcha del proyecto, habían sido utilizados y probados y que habían ido saliendo de las necesidades.

Posteriormente, se les preguntó a las maestras si traían consigo los formatos de autoevaluación y el de evaluación de la gestión de Subdirección para entregarlos. En ese momento las maestras entregaron sus formatos.

En seguida, la subdirectora sacó el formato de co-evaluación del equipo de trabajo y les comentó que se trataba de entre todas llenar ese formato, comentado los situaciones con que se habían encontrado durante la elaboración del proyecto, tanto las positivas como las negativas, les recalcó que la idea era recuperar los logros y dificultades, por lo que tendría que hacerse con apertura, disposición y sinceridad. (Véase anexo 13)

Como parte de las actividades estaba programado presentar los resultados del proyecto a todo el equipo de trabajo, sin embargo, debido a la gran cantidad de actividades, no fue posible llevar a cabo esta presentación. En la junta del 4 de julio se platicó al respecto con las maestras quienes comprendieron la situación y estuvieron de acuerdo que preparar a presentación sería muy pesado para ellas, y para las demás que tendrían que dedicar un tiempo a esto el último día de clases cuando todas están cargadas de asuntos pendientes y trabajo por terminar.

Terminada la reunión, Subdirección se dio a la tarea de sistematizar los resultados de los formatos de autoevaluación y evaluación de la gestión. (Véase anexo 14)

5.4.1 Evaluación del trabajo colaborativo

Después de haber sistematizado los formatos de autoevaluación, la subdirectora se encontró con que las maestras consideraban que su colaboración hacia el equipo y su participación había sido buena y que el trabajo se había distribuido equitativamente. (Véase anexo 13)

Como resultado de la co-evaluación del trabajo realizado por el equipo para el trabajo colaborativo, las maestras reflejaron lo siguiente:

Con respecto al apoyo que se dio entre las compañeras para trabajar las estrategias:

- Aciertos: Nos compartimos los materiales de lectura, lo que una planeó para trabajar con su grupo lo compartió con todas.
- Dificultades: Tenemos pocos espacios para organizarnos y ponernos de acuerdo.

Subdirección les preguntó: “¿Consideran que se dio un trabajo colaborativo?”

A lo que respondió una maestra: “Pues sí trabajamos en equipo, quizá si nos faltaban espacios en grupo para organizarnos, sobre todo con la maestra de fomento, porque nosotros las de 6° sí nos reuníamos más seguido. Desde la lectura y la capacitación fuimos haciendo las cosas entre todas. Y no todas hicimos todo, una hizo unas cosas y otra otras”.

La subdirectora les preguntó: “¿Cuál sería la diferencia entre trabajo colaborativo y trabajo en equipo?”

Una maestra respondió: “Suenan a lo mismo”.

Otra maestra agregó: “En el de equipo entre todas hacen algo, es decir, repartiéndose el trabajo, una hace una cosa y otra hace otra. Y en colaborativo, entre todos se ayudan, para hacer una cosa. Bueno así me suena”.

Subdirección agregó: “¿Qué es colaboración?”

Respondieron: “Ayudarse”

La subdirectora volvió a intervenir: “Entonces ¿cuál sería la diferencia principal?”

Una maestra respondió: “Pues sí es lo que dice ella, la diferencia entre repartirse y ayudarse. Pero aquí yo diría que sí nos repartimos pero también nos ayudamos”.

Subdirección volvió a preguntar: “Entonces ¿Cómo consideran que fue el trabajo colaborativo?”

Maestra: “bueno, sí nos ayudamos y también nos repartimos el trabajo”

Subdirección: “¿Qué podríamos proponer para que cuando se lleve a cabo este proyecto se dé un mejor trabajo colaborativo?”

Maestra: “Pues más espacios para reunirnos y ayudarnos. Más diálogo, más comunicación”.

También es que se comenzó a trabajar con el proyecto muy tarde, cuando ya el ciclo escolar estaba muy avanzado y como que todo se hizo muy a la carrera, sí hubiéramos empezado antes, haríamos tenido más tiempo para organizarse.

Con respecto a la pregunta de ¿Cómo fue la colaboración del equipo en los distintos momentos del proyecto? Las maestras respondieron:

Maestra dijo: En la capacitación buena, en el trabajo con los grupos regular.

Subdirección: “¿Y ahora en la evaluación?”

Maestra: “Pues buena, aquí estamos todas participando”.

El resto de las maestras estuvieron de acuerdo con la valoración que había hecho su compañera.

5.4.2 Evaluación de la capacitación

Después de sistematizar los formatos de autoevaluación de las maestras, la subdirectora notó que en general las maestras comentaban que su participación y dedicación para aprender fue buena, que la capacitación un poco apresurada pero que habían logrado distribuir el trabajo equitativamente. (Véase anexo 13)

Como resultado de la co-evaluación del trabajo realizado por el equipo para la capacitación, las maestras reflejaron lo siguiente:

- Aciertos: Fue buena la idea de repartirnos la lectura y comentarla, era bastante clara así que no quedaron dudas.
- Dificultades: Faltó tiempo para platicarlas más.

5.4.3 Evaluación de los distintos momentos del proyecto

Después de haber sistematizado los resultados del formato de autoevaluación que completaron las maestras, la subdirectora encontró que:

En cuanto a su apertura para trabajar estrategias distintas, las maestras consideraban un logro el haber experimentado las estrategias y como una dificultad la falta de tiempo para trabajarlas. (Véase anexo 13)

Las maestras consideraron como logro en cuanto al trabajo en el aula el hecho de que las alumnas hubieran ejercitado distintas habilidades, así como contar con una guía de estrategias. Como dificultad consideraron la falta de tiempo y la carga de trabajo.

En cuanto a los aprendizajes de las alumnas respecto a comprensión lectora: Como logros las maestras reconocieron: identificar tipos de texto, obtener ideas principales, mejor comprensión de textos más complejos. Como dificultad mencionaron que la falta de motivación de las alumnas, la falta de espacios para trabajar esto, el programa tan saturado de actividades.

La subdirectora les preguntó: “Entonces, ¿Cómo calificarían el proyecto en general?”. Las maestras fueron respondiendo a esta pregunta según se les fue presentando el turno de hablar:

Maestra 1: “Yo creo que para ser la primera vez que lo hicimos estuvo bien, se logró trabajar un poco las estrategias y nos queda trabajo para el próximo ciclo escolar, ya sin tantas prisas.”

Maestra 2: “También me pareció que algo se logró considerando que empezamos a finales de abril, que es la parte más complicada del ciclo escolar.”

Maestra 3: “Sí estuvo bien, igual, creo que si hubiéramos empezado antes se habría podido hacer más, pero sí trabajamos estrategias nuevas, identificamos áreas de mejora en las niñas, y vimos pequeños resultados positivos.”

Maestra 4: “Bien, claro que pudo estar mejor, pero como dicen ellas, el tiempo nos ganó. Yo sí lo retomaría el año que entra si me quedara dando la clase de fomento a la lectura, y se lo recomiendo a la maestra que vaya a dar la clase.”

El día anterior se había tenido una reunión con maestras de Secundaria y entre otras cosas nos comentaron que aunque las niñas tenían buena comprensión lectora, estaban acostumbradas a textos muy sencillos e infantiles y que les costaba trabajo enfrentarse a lecturas más complejas, desde el vocabulario que era una de las cosas que más les afectaba, su falta de vocabulario. Este comentario ayudó a las maestras a reforzar la idea de lo importante que era tomar medidas para mejorar en este aspecto.

5.4.4 Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora

En el formato de autoevaluación, se abordó el tema de la participación para la elaboración del manual, en este sentido las maestras consideraron como logro consideraron la idea de elaborar un manual, que este podía servir a las maestras y comenzar a considerar la enseñanza de la lectura de comprensión como algo importante, como dificultad el tiempo para elaborarlo y la carga de trabajo.

En la reunión de evaluación del proyecto, cuando se llevó a cabo la co-evaluación sobre cómo fue la participación y colaboración para la elaboración del manual una maestra respondió con tono de broma: “Pues ese lo hiciste todo casi tú, porque era tu tarea”. Lo anterior refiriéndose a la subdirectora. (Véase anexo 13)

Subdirección: “Jajaja, sí, iba mi calificación de por medio, pero creo que ahí estuvo la colaboración, sin su ayuda no los habría podido elaborar, porque ustedes me dieron los insumos. Ustedes estudiaron y aplicaron las estrategias y vieron los cambios. Por cierto, que gachas las que no me invitaron a observar.”

Ante este último comentario todas se justificaron.

5.5 Gestión directiva

Al iniciar el proyecto, la subdirectora tenía el reto de sensibilizar al equipo docente respecto a la necesidad de atender el problema y modificar las estrategias para enseñar comprensión lectora, con esta finalidad decidió compartirles el diagnóstico, en un principio ellas lo tomaron como reclamo. El éxito del proyecto dependía de la disposición de todo el equipo, por lo que establecer una relación de compromiso y ayuda era indispensable, el hecho de que se llegaran a sentir acusadas no favorecería de ninguna forma el trabajo. La conciencia de que la gestión directiva es un elemento clave en la coordinación de un equipo de trabajo, es fundamental en proyectos como el que aquí se reporta. En este sentido, esta sección plantea las acciones realizadas tanto por la subdirectora como por las maestras que integraron el grupo de trabajo y se analizan desde la óptica de la gestión directiva.

Para lograr el compromiso de las maestras hacia el proyecto, fue necesario que la subdirectora hiciera modificaciones a la orden del día de la primera reunión, por lo que decidió dar tiempo a la expresión, ya que en ese momento las maestras

necesitaban sentirse escuchadas. Era indispensable crear empatía, ya que en esa reunión se establecerían acuerdos para la realización del trabajo.

Durante el proceso de capacitación, la gestión directiva realizada por la subdirectora favoreció que hubiera participación activa por parte de las involucradas, comenzaron a dar su opinión y a participar en la toma de acuerdos, en ese momento la subdirectora dio valor y respetó las opiniones y acuerdos, con la finalidad de abrir espacios para la colaboración y ejercicio del liderazgo.

Una vez concluida la capacitación para el proyecto, se trabajó en implementar las estrategias para enseñar comprensión lectora. Entre las acciones propuestas estaba la realización de un autoanálisis sobre las actividades de lectura que las maestras consideraran necesarias incorporar o modificar en su práctica; en esta parte del proceso el trabajo de gestión directiva era crear espacios de reflexión y reflejarles los aspectos que era necesario modificar. Esto no fue posible ya que al inicio del proyecto, las participantes consideraban que las actividades que generalmente realizaban eran pertinentes. Como alternativa para enfrentar esta situación, la subdirectora tomó la decisión de dejar de insistir y continuar con el proyecto, con la intención de que posteriormente las maestras lo reconocieran a través de la experiencia. Convencer a las personas de hacer modificaciones a su práctica es difícil, por lo que una estrategia de gestión que resultaría conveniente era esperar a que se convencieran por sí solas, por medio de la recuperación de la práctica y evaluación de resultados.

Durante el proceso de implementación de las estrategias, cada quien trabajó en solitario, las participantes comentaron que sí se apoyaron, sin embargo, hubo poca interacción con subdirección, únicamente una respetó el acuerdo de informar cuando se fuera a trabajar lectura para se dieran las observaciones. Con la intención de no presionarlas, la subdirectora no insistió, la falta de insistencia dejó acciones del área de recuperación del proceso tales como, las observaciones entre maestras y la reunión de retroalimentación, sin completar. La intención era que esto se diera de forma natural, sin embargo, no sucedió así. En la gestión directiva el seguimiento y acompañamiento deben ser equilibrados,

cuando el equipo de trabajo pueda fluir solo, es mejor sólo acompañar, pero cuando no sucede así, resulta indispensable estar presente para que no se queden asuntos pendientes que después puede ser muy difícil recuperar.

Cuando llegó el momento de evaluar el proyecto, las maestras cooperaron y brindaron los insumos; para la subdirectora fue sencillo coordinar esta parte, a pesar de tratarse de una época de muchas actividades en el ciclo escolar. La gestión directiva realizada a lo largo del proceso, basada en la confianza y reconocimiento al trabajo del otro, favoreció la colaboración, compromiso y el cumplimiento de acuerdos.

La gestión del proyecto se vio favorecida con la actitud y compromiso de todo el equipo del trabajo, considerando a la subdirectora y maestras en partes iguales, la relación de confianza y colaboración que se creó propició el cumplimiento de la mayoría de los acuerdos.

Aunque hubo acciones que no se llevaron a cabo, sí se alcanzaron los propósitos del trabajo. El estilo de liderazgo transformacional comprensivo ante las necesidades del demás, confiado en la capacidad de las maestras, abierto a propuestas, favoreció el éxito del proyecto.

5.6 Evaluación de la intervención

En este apartado del trabajo se plasma la evaluación del proyecto, tomando como base los indicadores establecidos al momento de elaborar el diseño de la intervención como base para el seguimiento y evaluación. Cada una de las cuatro líneas de acción tenía una meta que permitiría medir los avances del proyecto, un indicador para conocer el logro de la línea de acción completa, un indicador para cada una de las actividades, así como las acciones que conformaban el plan de acción y finalmente un indicador para medir los alcances de la gestión directiva en el desarrollo del proyecto.

Para esta parte del trabajo se tomó en cuenta la información recabada a través de la bitácora, los instrumentos diseñados para la recuperación del proceso y los indicadores, así como los documentos elaborados para el manual, con la intención de realizar una evaluación basada en la reflexión y la recuperación de la práctica directiva.

En la fundamentación teórica de este trabajo, se retomó a Alonso (2005) para establecer que la evaluación y seguimiento del proyecto ayudaría a determinar si los objetivos propuestos se iban cumpliendo, y también para valorar si era necesario algún cambio. A continuación se presenta la evaluación realizada desde una visión compartida, cualitativa y reflexiva a través de la triangulación de insumos tales como: la bitácora y los instrumentos de recuperación con los indicadores. La presentación se hará de acuerdo a las líneas de acción con las que se trabajó en el proyecto.

Cada línea de acción se evalúa en lo general a través del cumplimiento o no cumplimiento de la meta planteada en la planeación del proyecto, en conjunto con un indicador establecido para valorar el alcance en la elaboración del producto, es decir el manual.

Las líneas de acción estaban compuestas de actividades generales que respondían al logro de la meta, estas a su vez se conformaban de acciones específicas. Para cada acción se diseñó un indicador, éste permitiría reflejar el avance que se iba teniendo en cada actividad, que a su vez contaba con su propio indicador.

La información se presenta organizada en tablas por cada una de las actividades, esta forma de plasmar la información permitió triangular información, para generar un juicio de cada una de las actividades y la forma en que éstas fueron llevadas a cabo desde la gestión directiva.

5.6.1 Línea de acción: Capacitación

Para esta línea de acción se había establecido la siguiente meta: “Al finalizar el mes de abril las maestras de 6° y maestra de fomento a la lectura contarán con un referente común y toma de acuerdos respecto al proyecto que se llevará a cabo para la enseñanza de la comprensión lectora”. Para alcanzar esta meta fue necesario que la subdirectora hiciera algunos cambios durante el proceso, estos cambios permitieron que las maestras se involucraran y accedieran a trabajar en el proyecto.

Para la evaluación de logro de esta línea de acción se determinó el indicador: “Contar con la primera parte del Manual elaborado con la participación de todas las implicadas.” Las acciones implementadas durante esta parte del proyecto, permitieron determinar el contenido de la primera parte del Manual. Es importante mencionar también como un logro de esta línea de acción la disposición de las maestras para trabajar en la elaboración del manual.

A continuación se presenta la evaluación tomando como punto de referencia cada uno de los indicadores establecidos durante el diseño de la intervención:

ACTIVIDAD: Sensibilizar al equipo docente sobre la necesidad de mejorar los resultados.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Presentación de los resultados del diagnóstico al equipo directivo y maestra de lectura.	Proyecto de mejora de la comprensión lectora aprobado para trabajarse en la Primaria.
Toma de acuerdos para la presentación de resultados a maestras.	Claridad en las condiciones para realizar el trabajo.
Presentación de resultados de diagnóstico a maestras.	4 maestras informadas sobre los resultados del diagnóstico.
Puesta en común de reacciones ante la presentación.	Registro de resultados de la reunión.
Indicador actividad: Documento de reflexiones iniciales del proyecto redactadas para el manual. (Ver anexo 12)	
<p>Evaluación</p> <p>Al cotejar los resultados de esta actividad con los indicadores propuestos para la evaluación, se observa que las acciones planteadas sí permitieron concretar la actividad, lo que dio lugar al comienzo del proyecto con un equipo de trabajo dispuesto a mejorar los resultados. Sin embargo, el proceso de sensibilización, fue más largo de lo esperado ya que las maestras no estuvieron de acuerdo con los resultados que arrojaba el diagnóstico. Lo anterior provocó la necesidad de hacer modificaciones en la agenda de las reuniones con la finalidad de lograr los objetivos.</p>	

ACTIVIDAD Establecer un referente común respecto a las etapas en que se llevará a cabo el trabajo.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
<p>Presentación sobre las etapas del proyecto, así como las fechas en que se llevarán a cabo cada una.</p> <p>Toma de acuerdos respecto a las etapas de implementación del proyecto.</p>	<p>Cronograma de trabajo consensado.</p> <p>4 maestras de acuerdo en las actividades propuestas en el calendario de trabajo.</p>
<p>Indicador actividad: Formato de cronograma con actividades consensadas para el manual.</p>	
<p>Evaluación Los indicadores determinados para la evaluación de la actividad, permiten observar que no se logró establecer un referente común respecto a las etapas en que se llevaría a cabo el trabajo. A pesar de que las maestras estuvieron de acuerdo en trabajar en el proyecto, no fue posible revisar y acordar sobre los momentos y etapas en que implementaría. Sin embargo, sí se habló sobre la elaboración del manual, las maestras consideraron poco viable su elaboración, debido a la falta de tiempo al final de la reunión estuvieron de acuerdo en llevarlo a cabo como parte del proyecto.</p>	

Actividad: Establecer un referente teórico común y compartir estrategias para enseñar comprensión lectora.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Taller de enseñanza de lectura de comprensión.	16 estrategias de enseñanza de comprensión lectora estudiadas.
Puesta en común del trabajo del taller.	16 estrategias de enseñanza de comprensión lectora, comentadas y valoradas.
Registro de resultados del Taller de enseñanza de lectura de comprensión.	Bitácora con registro de resultados del taller.
Reunión con maestras de 6° para definir las estrategias que se seguirán, las asignaturas y temas con que se trabajará.	Registro de acuerdos.
Indicador actividad: Hoja de evaluación del taller con la opinión y valoración de las maestras respecto a la forma en que se abordó el taller y las estrategias presentadas, redactadas para el manual. (Ver anexos 11 y 12)	
<p>Evaluación</p> <p>Con respecto a la actividad de establecer un referente teórico común y compartir estrategias para enseñar comprensión lectora, los indicadores muestran que sí fue posible concretar las acciones programadas, sin embargo durante el proceso hubo que hacer algunas modificaciones para cubrir los objetivos. La revisión de estrategias se había planeado como una actividad para llevarse a cabo dentro de la agenda del taller, pero las maestras sugirieron dividir las estrategias para que cada una las estudiara por separado y posteriormente compartirlas al resto.</p>	

5.6.1.1 Indicador de la gestión directiva: Un equipo de maestras dispuesto y capacitado para llevar a cabo el proyecto.

Para comenzar a trabajar con el proyecto, era indispensable contar con un equipo de maestras dispuesto, tal como se menciona en el indicador.

Durante la línea de acción de capacitación se establecieron las “reglas del juego”, la subdirectora optó por un liderazgo en donde se involucrara a las maestras en la organización del trabajo y en la búsqueda de propuestas. En este sentido, haber escuchado a las maestras, reconocer sus logros y validar sus preocupaciones permitió que se creara una empatía que daría lugar a la disposición.

Por otra parte estuvo también presente la toma de acuerdos, en primera instancia, se preguntó a las maestras si querían participar, aclarando que la Dirección, había autorizado que el proyecto se llevara a cabo sin presionar a las maestras; todas las maestras invitadas estuvieron de acuerdo en sumarse al proyecto. Hubo apertura para realizar el trabajo con base en las propuestas de las maestras, con flexibilidad a modificar el plan de acción, situación que se puede considerar un logro importante, dada la cultura de “acatar indicaciones”, que existe en la institución.

Con respecto a la sensibilización sobre la situación problemática, las maestras reconocieron que existía una situación a mejorar en el tema de la comprensión lectora de sus alumnas, sin embargo no iniciaron completamente motivadas. Los aspectos antes mencionados dieron lugar al inicio del proyecto de mejora con un equipo de maestras dispuesto y capacitado, resultado de su compromiso con las alumnas y la institución, así como del esfuerzo puesto por todo el equipo para establecer un frente común.

Aunque la falta de motivación inicial no afectó al proceso de capacitación, sí afectó en las actividades de las líneas de acción de implementación y recuperación del proceso.

5.6.2 Línea de acción: Implementación de estrategias para enseñar comprensión lectora

Para esta línea de acción se había establecido la siguiente meta: “Durante los meses de mayo y junio se implementarán estrategias para enseñar comprensión lectora en los grupos de 6º”. Las tres maestras de este grado implementaron las estrategias durante los dos meses que se había programado, se sintieron satisfechas ante los resultados que vieron en sus alumnas especialmente en los avances que notaron durante la preparación para la prueba de ENLACE. Para alcanzar esta meta no se tuvieron que hacer ajustes, ya que desde un principio se tuvo apertura para que las maestras trabajaran de acuerdo a las necesidades de su grupo.

Para la evaluación de logro de esta línea de acción se determinó el indicador: “Contar con la Segunda parte del Manual elaborado con la participación de todas las implicadas” Las acciones implementadas por parte de las maestras durante esta parte del proyecto, permitieron elaborar la segunda parte del Manual en la que se incluye el documento con la valoración de las estrategias por parte de las maestras y el formato con la orden del día de la tercer reunión. Esta es la parte menos extensa del manual, ya que la mayor parte del trabajo se llevó a cabo en el aula, los resultados de ese trabajo se ven reflejados en la tercera parte, correspondiente a “Aciertos, dificultades y retos”.

A continuación se presenta la evaluación tomando como punto de referencia cada uno de los indicadores establecidos durante el diseño de la intervención.

ACTIVIDAD: Realización de un autoanálisis por parte de las maestras respecto a las estrategias que consideran necesarias incorporar a su práctica.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Elaboración de una reflexión personal sobre las estrategias utilizadas normalmente y su impacto en las alumnas.	Reflexiones personales de 4 maestras.
Elaboración de una reflexión personal sobre las estrategias que se implementarán.	Reflexiones personales de 4 maestras.
Indicador actividad: Reflexiones personales elaboradas por las maestras. (Ver anexo 11)	
<p>Evaluación.</p> <p>Esta actividad se llevó a cabo durante la implementación del proyecto. Se observa que las maestras reflexionaron sobre la forma en que enseñaban comprensión lectora antes y después del proyecto. A pesar de que las acciones no se llevaron a cabo en los momentos programados, sí se logró que las maestras identificaran los beneficios del cambio, por lo que puede considerarse que los propósitos de esta actividad se alcanzaron parcialmente, ya que hizo falta más reflexión por parte de las maestras.</p>	

ACTIVIDAD: Implementación de estrategias, en un primer y segundo momento.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
<p>Trabajar con las alumnas en el aula y en la clase de lectura las estrategias seleccionadas.</p> <p>Continuar el trabajo con las alumnas en el aula, haciendo las modificaciones que surjan después de la reunión de seguimiento con las maestras.</p>	<p>Primer Formato de evaluación de estrategias completado.</p> <p>Segundo Formato de evaluación de estrategias completado.</p>
<p>Indicador actividad: Documento con las conclusiones obtenidas de los formatos de evaluación de estrategias, para la elaboración de la segunda parte del manual. (Ver anexo 11)</p>	
<p>Evaluación</p> <p>La expectativa era contar con dos formatos de evaluación, sin embargo, considerando los factores que se presentaron durante el proceso únicamente se elaboró un formato de evaluación por parte de todas las maestras de manera consensuada, que se integrará al manual, por lo que se considera que gracias a las modificaciones al plan de acción esta actividad se llevó a cabo de forma exitosa, obteniendo los resultados esperados.</p>	

5.6.2.1 Indicador de la gestión directiva: Documento de evaluación por parte de las maestras respecto a la gestión de la subdirectora para la implementación del proyecto.

Las maestras aceptaron implementar las estrategias para enseñar la comprensión lectora debido a su buena disposición al trabajo y compromiso tanto con la institución, como con el equipo de trabajo y sus alumnas. Sin embargo, hizo falta una motivación personal, que hiciera que el proyecto se llevara a cabo más desde el deseo individual y menos desde la obligación. En este sentido, la subdirectora las animó, las comprometió, etc., pero hizo falta el entusiasmo, resultado de la motivación personal y de la convicción de la importancia de intervenir en determinada problemática.

Para la subdirectora no resultó difícil llevar a cabo la implementación, ya que a pesar de que utilizar las nuevas estrategias no significaba un cambio radical en las maestras, la recuperación del proceso sí, ya que la observación, retroalimentación, reflexión, etc., no forman parte de la forma de trabajo de la institución, lo poco que se avanzó en esta área, representa un logro importante dentro de la cultura del Colegio.

5.6.3 Línea de acción: Recuperación del proceso

Para esta línea de acción se había establecido la siguiente meta: “En los meses de abril, mayo y junio se recuperará el proceso que se lleve a cabo en la implementación del proyecto.” Esta meta fue difícil de alcanzar ya que los procesos de reflexión se dieron de manera forzada y la subdirectora omitió algunas de las acciones importantes para la recuperación del proceso, en ocasiones las maestras se mostraron desmotivadas en cuanto a algunas actividades del proceso. Sin embargo, una vez que las maestras encontraban un espacio, ya sea a través de un instrumento de autoevaluación o en una reunión, participaban activamente, hacían algunas propuestas y mostraban entusiasmo por el proyecto y las mejoras que éste implicaría.

Para la evaluación de logro de esta línea de acción se determinó el indicador: “Tercera parte del Manual elaborado con la participación de todas las implicadas”. Las acciones implementadas durante esta parte del proyecto, permitieron elaborar formatos y sugerencias para integrar en el manual, y con esto concretar el apartado de “Aciertos, dificultades y retos”

A continuación se presenta la evaluación tomando como punto de referencia cada uno de los indicadores establecidos durante el diseño de la intervención.

ACTIVIDAD: Toma de acuerdos respecto al registro.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Revisión del formato de registro por parte de todas las involucradas.	1 Formato de registro revisado y acordado por las partes involucradas.
Toma de acuerdos respecto a la parte del registro que llevará cada miembro del equipo para la elaboración del “Manual del proyecto”.	6 Personas con tareas asignadas para la recuperación del proyecto.
Registro de los acuerdos de reuniones de trabajo.	4 Registros de reunión elaborados.
Indicador actividad: Hojas de registro. (Ver anexos 8, 9, 10 y 11)	
<p>Evaluación</p> <p>La subdirectora realizó modificaciones al plan de acción sobre la marcha, priorizando las actividades y acciones indispensables para concretar el proyecto. A pesar de que sí se elaboraron los registros necesarios para integrarse en el Manual y para dar cuenta del proceso, no fueron las maestras quienes llevaron liderazgo de esta tarea, situación que afectó a la metodología propuesta de liderazgo compartido y trabajo colaborativo.</p>	

ACTIVIDAD: Registro de experiencias.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Elaboración del registro individual del análisis de estrategias	Formato de evaluación de estrategias completado.
Reunión de recuperación de implementación de estrategias primer momento.	Documento de reflexiones 1 sobre estrategias redactado para el manual.
Reunión de evaluación de implementación de estrategias segundo momento.	Documento de reflexiones 2 sobre estrategias redactado para el manual.
Indicador actividad: 4 Documentos con recuperación de experiencia individual y 1 grupal. (Ver anexo 13)	
Evaluación <p>Entre las modificaciones que la subdirectora hizo al plan de acción, estuvieron las siguientes: para la reunión de recuperación del proceso, se elaboró un formato para que las maestras completaran, contrario a la idea original, de que éste se realizara de forma abierta por parte de las maestras, esto fue para obtener información de manera más rápida y sintética. Otra modificación fue que en la reunión de evaluación, se hizo de forma verbal.</p> <p>Al cotejar los resultados de esta actividad con los indicadores propuestos para la evaluación, se observa que, con los ajustes necesarios, se concretó la actividad y se logró contar con un registro de experiencias del desarrollo del proceso.</p>	

ACTIVIDAD: Acompañamiento a maestras.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Observación de clase. Observación de clases entre maestras. Reunión de retroalimentación.	Registro de observación de clases sistematizado. Formato de observación de clase completado. Documento de reflexiones sobre los aspectos observados en las clases.
Indicador actividad: Documento con las reflexiones obtenidas de la recuperación del proceso, para la elaboración de la tercera parte del manual. (Ver anexo 10)	
Evaluación Los indicadores diseñados para evaluar esta actividad muestran que no se dio un acompañamiento a las maestras. Únicamente se observó una clase. Tampoco se llevó a cabo el intercambio de observación entre maestras. En la reunión de retroalimentación, que fue la última reunión, se habló sobre el trabajo individual, el trabajo de equipo y de las actividades relacionadas con la gestión directiva.	

5.6.3.1 Indicador de la gestión directiva: Documento de recuperación del proceso elaborado de manera colaborativa.

El indicador para evaluar la gestión directiva en esta línea de acción, marca que al finalizar los trabajos se debía contar con un documento de recuperación del proceso elaborado de manera colaborativa, en este sentido, puede considerarse qué sí se alcanzó el objetivo, ya que sí se elaboró el documento, sin embargo, es importante hacer notar que el trabajo colaborativo se dio de manera forzada, es decir, la subdirectora presionó a las maestras para la reflexión, para la elaboración de los documentos, etc.

Las maestras quienes estaban poco acostumbradas a ser tomadas en cuenta, participaron activamente y a pesar de que en principio las actividades de recuperación se llevaban a cabo de manera forzada, finalmente se realizaban y se

detectaban cambios en la práctica, nuevos logros en las alumnas, mejoría en los resultados, etc. La flexibilidad y disposición de la subdirección permitió que se concretaran las acciones, que de otra forma posiblemente no se habrían logrado.

Por parte de la subdirectora hizo falta “perder el miedo” a “presionar” o “agobiar a las maestras” y ser más insistente, especialmente en las acciones relacionadas con el acompañamiento. Lo anterior habría permitido que las maestras perdieran el miedo a la supervisión.

Otro aspecto a evaluar es el liderazgo del equipo en general: la subdirectora a través de la tolerancia, la estimulación intelectual, la consideración individual, el carisma y la inspiración; logró que las actividades se llevaran a cabo de forma voluntaria, aun ante la preocupación de las maestras a incrementar la carga de trabajo. Sin embargo, faltó mucho para alcanzar un liderazgo compartido, ya que las maestras estaban supeditadas a lo que la subdirectora les propusiera, y fueron muy pocos los espacios en que ellas propusieron algo para el proyecto.

5.6.4 Línea de acción: Evaluación

Para esta línea de acción se había establecido la siguiente meta: “En el mes de junio se realizará una evaluación de logros obtenidos a través del proyecto”. Esta meta se alcanzó debido a que tanto las maestras como la subdirectora se propusieron terminar dejando de lado algunas de las actividades y priorizando otras. A pesar de que no todas las acciones se realizaron, sí se llevaron las acciones necesarias para cumplir con los propósitos y concretar el proyecto.

Para la evaluación de logro de esta línea de acción se determinó el indicador: “Manual elaborado con la participación de todas las implicadas”, las acciones implementadas durante esta parte del proyecto, permitieron determinar el contenido del Manual, el cual se terminaría de elaborar al iniciar el siguiente ciclo escolar, actividad que permitiría retomar el proyecto y darle continuidad.

A continuación se presenta la evaluación tomando como punto de referencia cada uno de los indicadores establecidos durante el diseño de la intervención.

ACTIVIDAD: Evaluación de la implementación del proyecto.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
Autoevaluación por parte de las maestras sobre los resultados del proyecto. Recuperación de la opinión de las alumnas respecto al trabajo elaborado durante los meses de mayo y junio en la parte de lectura. Reunión de recuperación del proceso.	Formatos de autoevaluación contestados. Encuestas contestadas por parte de las alumnas. Registro de reunión de recuperación del proceso.
Indicador actividad: Documento con evaluación del proyecto. (Ver anexo 13)	
Evaluación Los indicadores diseñados para evaluar esta actividad reflejan que sí se concretó el producto final, el cual consistía en el documento de evaluación del proyecto, sin embargo, la acción de recuperar la opinión de las alumnas, no se llevó a cabo, Para rescatar información respecto al avance de las alumnas se tomaron en cuenta los resultados de la prueba de ensayo que las alumnas realizaron para prepararse para el examen de ENLACE, en la que obtuvieron buenos resultados. La autoevaluación de las maestras arrojó datos importantes, las maestras consideraron los logros del proyecto como buenos, atribuyeron las dificultades a la falta de tiempo, y también aceptaron que faltó trabajo colaborativo.	

Actividad: Compartir resultados.

ACCIONES	INDICADORES ACCIÓN
<p>Elaboración del Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora.</p> <p>Presentación del trabajo a equipo docente y directivo.</p>	<p>Un manual del proyecto terminado</p> <p>Documento de recuperación de los resultados de la presentación a equipo docente y directivo.</p>
<p>Indicador actividad: PRODUCTO: Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora.</p>	
<p>Evaluación</p> <p>Al concluir el ciclo escolar y por lo tanto las actividades programadas para el proyecto, se concluyó de recabar y elaborar según fuera el caso, los documentos que integrarían el manual, quedó pendiente el armado e impresión con el formato institucional, la entrega de éste, quedó pendiente para principios del siguiente ciclo escolar 2013-2014. Las maestras expresaron que se sentían contentas de haberlo hecho, y que jamás se imaginaron que se alcanzara a completar.</p> <p>Con respecto a la presentación del trabajo al resto del equipo tanto directivo como docente de la Primaria, se decidió esperar a hacerlo el siguiente ciclo escolar, ya que estuviera el manual listo y se pudiera al mismo tiempo presentarlo como recurso para el trabajo colaborativo.</p> <p>A la luz de los indicadores propuestos para evaluar esta acción, puede decirse que se alcanzaron parcialmente los propósitos de esta actividad, puesto que hizo falta la presentación del manual.</p>	

5.6.4.1 Indicador de la gestión directiva Documento de evaluación del proyecto elaborado de manera colaborativa.

Los indicadores de esta línea de acción muestran que se lograron cubrir los propósitos planteados. Se hicieron modificaciones y omisiones que repercutieron en la metodología de la intervención, por ejemplo, omitir la opinión de las alumnas, un aspecto que era importante y que se decidió dentro del equipo que realizó el proyecto no hacerlo.

Uno de los aspectos más valiosos de esta línea de acción, fue el relacionado con la autoevaluación y co-evaluación que las maestras realizaron del equipo de trabajo para el proyecto, en este espacio se habló de los logros y

las dificultades que se tuvieron para la elaboración del proyecto, los planes para darle continuidad al trabajo el siguiente ciclo escolar y el trabajo colaborativo.

La subdirectora consideró que los logros habían sido importantes, puesto que se partió de la nada, en una cultura de seguir instrucciones y donde no se toma en cuenta la opinión de las maestras, pero que a la vez se les exige que sean propositivas. Lo evaluó como un buen comienzo para comenzar a abrir espacios para las propuestas y la proactividad de las maestras, desde el equipo directivo y hacia las maestras.

CONCLUSIONES

Al comenzar el ciclo escolar 2012-2013, existía en la institución una preocupación poco clara respecto a una dificultad que presentaban las alumnas para comprender lo que leían. Puesto que se trataba de una preocupación, y no de una certeza, se decidió llevar a cabo un diagnóstico con la intención de determinar si realmente existía un problema, y en dado caso clarificar si se trataba de todas las alumnas o únicamente algunas. Una vez concluido el diagnóstico se detectó que sí existía una situación problemática, que era necesario atender. Por otra parte, se tenía la indicación por parte de Dirección General, de buscar estrategias que favorecieran la participación activa de las maestras en las acciones educativas.

Se diseñó una estrategia de intervención para atacar el problema, se trabajaría únicamente en 6° grado, puesto que quedaba poco tiempo y estas alumnas estaban por terminar la Primaria, en algunos meses estarían en Secundaria y necesitaban mejorar sus habilidades de lectura. El diagnóstico permitió identificar que hacía falta que las maestras llevaran a cabo actividades con sus alumnas que les permitieran ejercitar y desarrollar ciertas habilidades tales como: identificar las características de un texto, el tipo de lenguaje en que está escrito, inferir información e identificar las ideas principales. Al mismo tiempo, existía la necesidad propiciar la participación de las maestras en las acciones del Colegio. Lo importante de este trabajo era que se continuara en próximos ciclos escolares, tanto con las maestras de 6° como con el resto del equipo docente.

El proyecto fue coordinado desde la subdirección, al invitar a las maestras a la primera reunión y explicarles de qué se trataba el proyecto les informó que se trataba de una participación voluntaria, las tres maestras de 6° y la maestra de lectura, estuvieron dispuestas a participar. Antúnez (1999) invita al director a asumir la colaboración como forma de trabajo en los equipos.

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegó una vez concluido este proyecto de intervención.

Convertir una situación problemática en el reto de todos

El modelo educativo del Colegio propone trabajar con una línea pedagógica constructivista, en donde el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza, que abona al crecimiento y a la construcción social, en donde el maestro es visto como un agente mediador entre el objeto de estudio y las alumnas, que crea una atmósfera afectiva y de tolerancia en donde se va construyendo conocimiento, a través de la programación de situaciones de aprendizaje colaborativo, que promuevan el desarrollo y autonomía de las alumnas. La competencia lectora es fundamental en el proceso educativo el Plan de estudios 2011, la determina como una de las competencias básicas para un alumno que termina la educación básica “Competente en el *manejo de información*, es decir, capaz de evaluar y sistematizar información para utilizarla éticamente” (SEP, 2011) por lo que una responsabilidad importante por parte de maestras y equipo directivo es buscar estrategias que permitan la mejora continua a fin de responder a las exigencias de la institución.

Para la elaboración de este trabajo, de mejora de la comprensión lectora, se decidió hacerlo únicamente, desde la escuela, ya que de acuerdo con Gómez (2012) es la escuela el espacio en donde los niños aprenden a leer y a utilizar este conocimiento. El apoyo de padres de familia y motivación, llega a ser importante, pero con o sin apoyo, la escuela debe cubrir esta necesidad.

Al comenzar el trabajo, el tema de la competencia lectora preocupaba al equipo directivo del Colegio, al mismo tiempo que preocupaba el tipo de acciones que se debían implementar, por lo que se tomó la decisión de trabajar en dos flancos. En primer lugar, mejorar los procesos de lectura de comprensión de las alumnas, pero al mismo tiempo, trabajar en habilitar a las maestras para la participación activa y la toma de decisiones en pro de la mejora académica. Por esta razón, al elegir la metodología de trabajo, se optó por fortalecer el trabajo colaborativo y el liderazgo escolar. Antúnez (1999) invita a los directores a analizar

continuamente las necesidades de la organización y a utilizar sus recursos de manera creativa. Esta forma de trabajo, implicaba involucrar a las maestras en todas las acciones, desde la identificación del problema hasta la evaluación del proyecto.

Para entender lo ocurrido en este proceso, es necesario retomar lo que sucedió y cómo sucedió.

Como parte del equipo directivo y con el estilo de dirección que se había venido utilizando en el Colegio, para la subdirectora fue natural comenzar a trabajar sin involucrar a las maestras. Conforme se iba trabajando en el proyecto, fue identificando situaciones que eran parte de la cultura de trabajo, y que reflejaban un estilo de liderazgo lineal, y cómo estas cuestiones del ámbito organizativo, impactaban en el ámbito pedagógico.

El trabajo se inició con el estilo que había caracterizado el trabajo en la institución, las decisiones se toman desde dirección y se bajan las instrucciones a los docentes. A las maestras se les tomó en cuenta cuando ya estaba definida la temática del proyecto, puesto que en el diagnóstico únicamente se recabó su opinión como informante, pero no como participante activo, que reflexiona, autoevalúa e identifica áreas de mejora. Es decir, no se involucró a las maestras, no se les consideró en la toma de decisiones ¿cómo es que se esperaba su participación activa? Estos son aspectos importantes de la gestión educativa que hacen la diferencia en el nivel de compromiso y participación del equipo.

Esta situación propició que al principio las maestras no vieran el problema desde la misma perspectiva que lo hacía el equipo directivo, o si lo veían, intentarían justificar la dificultad de las niñas, delegando la responsabilidad en los materiales de estudio, la falta de hábitos de lectura en las alumnas, etc.

Conforme se fue involucrando a las maestras, y se dio oportunidad de proponer, de hacer modificaciones al plan de acción, apertura a cambiar las

actividades y acciones, las maestras fueron cambiando su actitud ante el proyecto, dejando de sentirse acusadas, para sentirse parte de la solución al problema.

Puede verse así cómo fue cambiando el nivel en que se involucró a las maestras en el proyecto, y en este mismo sentido el nivel en que las maestras se comprometieron

Antúnez y Gairín (1998) consideran que una de las características de la actuación directiva democrática es involucrar a los maestros en el diagnóstico, el diseño y la implementación de los proyectos de mejora. En este proyecto se involucró a las maestras, pero desde distintos niveles, de esta forma su compromiso con el proyecto estuvo a distintos niveles, a continuación se explica más a detalle:

En un primer momento se involucró a las maestras en el diagnóstico, como meras informantes, ellas así lo hicieron, expresaron únicamente lo que consideraron conveniente. Al no tener certeza sobre el uso que se daría a la información, sus reflexiones sobre lo que consideraban estaba faltando eran poco profundas, con una tendencia defensiva, la mayoría de las causas del problema se delegaban en las alumnas, en los planes de estudio, los materiales, etc. Es decir, no se les involucró en el diagnóstico, ellas no se comprometieron con el problema.

Una vez que se esbozó el plan de acción y éste se puso a su consideración, ellas dieron su opinión al respecto y aceptaron trabajar en el proyecto con cierta reserva a involucrarse totalmente, ya fuera por el exceso de trabajo o porque consideraban que ya se estaba haciendo todo lo necesario, una vez más responsabilizando a factores externos de la situación problemática que se deseaba atender. En este caso se les involucró únicamente informándoles de lo que se iba a hacer y de cómo se pretendía hacerlo, ellas no se comprometieron del todo con el proyecto.

Cuando se implementó el proyecto y se fueron llevando a cabo las acciones tomando en cuenta la opinión de las maestras, haciendo las modificaciones al plan de acción que ellas sugerían. Omitiendo o incrementando acciones de acuerdo a sus posibilidades, desde una perspectiva de “tu opinión vale, porque sabes cómo se debe proceder”, fue que se involucraron y comprometieron con el proyecto. Hasta este momento se les involucró de lleno, y fue entonces que vieron los resultados y pudieron reflexionar sobre las acciones que podrían implementar o cambiar, para mejorar la comprensión lectora de las alumnas.

Lerner (2001) propone a los maestros asumir el desafío de abandonar las actividades monótonas que alejan a los niños de la lectura y diseñar estrategias que produzcan en los alumnos el placer del contacto con textos verdaderos y valiosos para el desarrollo de proyectos.

Lo anterior es verdad, pero también es un hecho que corresponde a los directores trabajar en que se den las condiciones para que los maestros puedan tomar esta postura propositiva y autocrítica, lo que significa, involucrarlos en las decisiones desde el principio, confiar en su juicio, dar valor a su opinión y respetarla. Esto significa que si son los maestros los actores principales en el proceso de enseñanza, entonces deben serlo también en los procesos de diagnóstico, diseño de planes de mejora, implementación y evaluación de los mismos, no sólo como informantes y con el fin de que sigan instrucciones, sino como creadores, que se conviertan en los autores intelectuales que a la vez ejecutarán el proyecto desde su labor docente.

El reto para una gestión democrática, es dejar de lado las prácticas anteriores y comenzar a pensar en colectivo: ¿qué vamos a hacer todo el equipo, para enfrentar tal situación?, ¿a qué problema le vamos a dar prioridad?, ¿cómo vamos a hacer para que además de trabajar en las actividades cotidianas podamos implementar proyectos de mejora? Es decir, que todo lo que implique que los docentes se involucren, debe considerarlos desde el principio. Asumiendo como equipo, que cuando hay un problema, tanto la responsabilidad como la solución es compartida.

Este trabajo fue coordinado por la subdirectora, quien tuvo que negociar con la coordinadora académica y con la directora cada actividad del proyecto antes de llevarlo a cabo, incluso antes de proponerlo a las maestras, ya que dentro de la cultura del centro es el equipo directivo quien toma las decisiones, puesto que así es como se “debe hacer”. La recomendación para próximos proyectos es que se trabaje el aspecto de la colaboración y liderazgo con el equipo directivo antes que con las maestras. No se puede pedir que las maestras compartan la visión del equipo directivo, cuando las cosas se están viendo desde distintas perspectivas. Puesto que de seguir así, no se lograría el cambio deseado.

Toma de acuerdos para el trabajo colaborativo

Cuando se comenzó ya propiamente a trabajar en el proyecto, fue difícil arrancar con la rapidez con que se esperaba. A pesar que las maestras habían aceptado participar, lo hicieron con la preocupación de que su carga de trabajo se viera incrementada. No fue sino hasta que se les dio la oportunidad de modificar actividades de acuerdo a sus necesidades que fueron involucrándose más. Sin embargo, fue difícil que tomaran una actitud propositiva, ya que venían de una cultura de seguir instrucciones.

Antúnez (1999) menciona entre las características de la colaboración que ésta tiene que ser voluntaria y en términos de colegialidad, entre iguales, independientemente de puestos y nombramientos. Se basa en la reciprocidad, y a diferencia de la simple cooperación supone realizar colaborativamente el diseño de lo que se pretende alcanzar con acuerdos en la metodología, el trabajo y la evaluación.

Esta afirmación resulta acertada cuando se busca fundamentar el trabajo colaborativo, sin embargo, es importante no perder de vista el contexto de la institución, ya que si previamente se ha tenido un estilo de trabajo en donde la dirección marca la pauta y las maestras cooperan para seguir la instrucción, puede resultar difícil en un principio trabajar de otra forma. Para las maestras será difícil

proponer, pues no están acostumbradas a hacerlo, o peor aún, sus propuestas no son tomadas en cuenta. Es necesario comenzar por convencerse más allá del discurso, de que así tiene que ser, en los términos de igualdad, y colegialidad que propone Antúnez (1999) dejando de lado el puesto y las jerarquías.

Este proyecto buscaba, además de mejorar en las alumnas la comprensión lectora, desarrollar la colaboración y liderazgo de las maestras, lo cual se llevó a través de la construcción. La coordinación del proyecto se dio desde un liderazgo abierto, con apertura para sugerencias y cambios, fueron las maestras quienes dieron la pauta en cuanto al tiempo y las actividades, desde una perspectiva más participativa y comprometida. Además, lo anterior permitió concluir con el proyecto, ya que las actividades se iban adecuando al ritmo de trabajo tan acelerado que generalmente se vive al final del ciclo escolar.

Acciones tan sencillas como modificar la agenda de una reunión para escuchar a las maestras mientras expresan su opinión y descontento, mover la fecha de una reunión o aceptar la propuesta de llevarse la lectura de tarea para después ponerla en común, marcaron la pauta para que las maestras “se creyeran”, que de verdad se trabajaría de manera colaborativa, con el propósito de mejorar los proceso de lectura, pero partiendo de sus necesidades y posibilidades.

El reto para los directores que buscan fomentar el trabajo colaborativo, consiste en “atreverse” a respetar las propuestas de los maestros, delegarles la toma de decisiones, la coordinación de proyectos, etc. Y una vez que se haya logrado o intentado trabajar así, propone Santos Guerra (2002) crear espacios de tiempo y espacio para la reflexión compartida.

Este proyecto permitió dar un paso importante en identificar, los aspectos que entorpecen el trabajo colaborativo. La reflexión sobre esto y por tanto la recomendación es, no cambiar el rumbo que se trazó como resultado de este proyecto. Cómo pedir a las maestras que trabajen de forma colaborativa, sin importar los puestos de las personas, mientras se siga trabajando como hasta ahora, ejecutando las decisiones que se toman en la dirección.

Liderazgo para la implementación de proyectos de mejora

Existía un problema de dificultad para la comprensión lectora en las alumnas de 6°, se tomó la decisión de trabajar con las maestras de este grado y la maestra de lectura desde una perspectiva de trabajo colaborativo. Para que esto se diera, era necesario que las maestras tomaran liderazgo tanto dentro del equipo que integraba el proyecto, como en el aula con sus alumnas.

El Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011) propone fomentar la autonomía en los estudiantes, que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. Para que esto ocurra, es importante que su maestro les transmita esta seguridad, Cairney (1992) invita a los maestros a dejar las prácticas tradicionales que colocan al docente en el centro del proceso. Los maestros deben notar este cambio no sólo en el enfoque metodológico que propone el plan de estudios, sino en estilo de liderazgo tanto del director al mismo tiempo en el liderazgo que se espera que el maestro asuma.

A pesar de que al principio del proyecto, las maestras no estaban de acuerdo en que era necesario realizar cambios en su práctica, finalmente lo hicieron a través de la reflexión compartida y la evidencia que arrojó la mejoría de las alumnas, así identificaron las acciones que habían estado omitiendo y las modificaciones que era necesario hacer para mejorar. Esto jamás se habría logrado con un taller, con una lectura o con una conferencia, el liderazgo que las maestras construyeron fue producto de una gestión abierta que fomentó el trabajo colaborativo y el reconocimiento del profesionalismo de cada persona. Antúnez (1999) sugiere a los directores que procuran desempeños colaborativos a través de trabajo en equipo prestar atención individual a las personas y sus circunstancias y crear un ambiente favorable de trabajo.

Difícilmente los maestros tomarán liderazgo si continuamos fomentando la “supervisión” por encima del “acompañamiento”. Mientras se llevaba a cabo el proyecto, las maestras fueron colaborando conforme dejaron de sentirse juzgadas

y comenzaron a sentirse tomadas en cuenta. Cuando llevaron a cabo las actividades de práctica para la prueba de ENLACE, y vieron que las alumnas habían mejorado, cambió mucho su apertura para el trabajo y a su vez adquirieron una actitud más propositiva, que ayudó a la conclusión del proyecto.

Acompañar más que supervisar significa, brindar espacios para compartir experiencias exitosas y dudas, invitar a los docentes a construir conocimiento colectivo, en donde el docente es visto como el profesionalista que aporta y no como un mejor ejecutor, y el director es visto como un líder que apoya y propone, no como un juez. “La escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje, no sólo de enseñanza”. (Gairín 1999 en Santos 2002:43).

En este proyecto únicamente fue posible observar a una maestra, ya que no se dieron las condiciones para observar a todas. Una estrategia para continuar generando un acompañamiento por encima de la supervisión sería cambiar la idea de la observación de clase como “visita de supervisión”, a la observación de clase como “espacio para el intercambio de ideas”.

La reflexión y apertura al cambio se generó en primer lugar gracias al compromiso y responsabilidad de las maestras, pero también al estilo de liderazgo con que se coordinó el trabajo, el cual describe Tejada (1998) como “un cambio de énfasis del jefe como un patriarca autocrático a un líder como figura consultiva, que trabaja en equipo y comparte responsabilidades” (Tejada 1998: 124). La bitácora para la recuperación de la práctica directiva, resulta una excelente herramienta para el autoconocimiento, ya que permite ver reflejado el estilo de liderazgo en acciones cotidianas, al identificarlo, es más sencillo modificar lo necesario y lograr un estilo de gestión más reflexivo y autocrítico.

Para continuar favoreciendo el liderazgo de las maestras en la búsqueda de estrategias de mejora, queda el reto, romper con la cultura de “sentirse agobiado por el exceso de trabajo”, considerando que todo lo que se haga por mejorar, tarde o temprano disminuirá la carga de trabajo, pues las alumnas aprenderán cómo

“caminar solas” alcanzando así la autonomía que propone el Plan de Estudios 2011.

A través de este proyecto, fue posible dar cuenta de la capacidad propositiva y participativa de las maestras. La recomendación para no perder lo ganado con este trabajo, sino por el contrario, transmitirlo al resto del equipo es, cambiar las prácticas de supervisión por un acompañamiento que reconozca y valore el liderazgo de las maestras, cuando las maestras vivan, el estilo de acompañamiento, que permite la autogestión, la participación y el liderazgo, entonces podrán convertirlo en la cultura del Colegio.

Manual del proyecto de enseñanza de la comprensión lectora como evidencia de los logros

Una de las ventajas del manual, es que muestra a todos los implicados en su elaboración los resultados de una forma tangible: las niñas mejoraron su comprensión lectora, las maestras se dieron la oportunidad de reflexionar y aceptar que existía la necesidad de hacer modificaciones en su práctica.

Una de las cuestiones que favoreció los cambios para mejorar, fue la recuperación del proceso a través del seguimiento y evaluación, Alonso (2005) afirma que el seguimiento del proyecto ayuda a determinar si los objetivos propuestos se están cumpliendo y determinar si es necesario algún cambio. En estos espacios todo el equipo que trabajó en el proyecto pudo dar cuenta de los logros al mismo tiempo que de las dificultades que se presentaban, además permitió la autoevaluación y la evaluación general y del trabajo colaborativo. En el manual se recuperan los formatos que ofrecen la guía para la agenda de las reuniones de recuperación y los formatos para la evaluación y autoevaluación.

Al ir construyendo el manual, a la par del proyecto, fue posible ir dando cuenta de los logros que se iban alcanzando, lo que permitía priorizar las

actividades y decidir de cuáles se podía prescindir y cuáles resultaban más importantes para el aprendizaje de las niñas.

En una de las reuniones de capacitación del proyecto, una maestra externó no conocer los procesos de lectura que los alumnos deben dominar al terminar la Primaria; suele suceder que al ver tan extenso el Plan de Estudios 2011, las maestras no lo revisen o lean completamente, en el manual se incluyen los fragmentos más esenciales respecto a comprensión lectora del Plan de Estudios 2011, así como los documentos para la capacitación en la elaboración del proyecto.

Al final las maestras se dieron cuenta de que sí había un problema y que se puede atender y mejorar, mientras que el equipo directivo encontró el problema en el diagnóstico, a través de entrevistas, exámenes, etc. Las maestras lo fueron identificando durante la implementación, al trabajar con las niñas, al ver resultados, al sentir que el trabajo de todos era para ayudar a las alumnas y no para juzgarse unas a otras, es decir se puso el énfasis en el objetivo y no en los actores. Una vez que el problema fue identificado y reconocido por todo el equipo, pudieron determinarse estrategias que buscaran la mejora.

Por último, aunque este logro no se ve explícitamente, haber concluido el manual refleja la participación activa de las maestras en el proyecto, ahí quedan plasmadas sus propuestas y su trabajo. A través del manual se sentaron las bases para el liderazgo escolar compartido y trabajo colaborativo, pues éste quedará como un recordatorio de que el equipo es capaz de trabajar cambiar y crear trabajando de manera colaborativa.

El reto para seguir avanzando en este sentido consiste en continuar con la implementación de proyectos de mejora con un enfoque colaborativo y de liderazgo compartido, utilizar el manual no sólo para trabajar en el proyecto de lectura de comprensión, sino en otro tipo de proyectos orientados a la mejora, en donde se requiera liderazgo y trabajo colaborativo.

REFERENCIAS

Alonso, J. (2005) *Manual para elaborar el proyecto educativo de la institución escolar*. Plaza y Valdes Editores, Universidad La Salle: México.

Álvarez, G. (1998) *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. Editorial Limusa: México, D.F.

Antúnez, S. (2012) *Una brújula para la gestión escolar. Orientaciones para la mejora*. SM Ediciones: México.

_____ (1999) “El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: el factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares” en *Educar* (Universitat Autònoma de Barcelona), núm. 24

[disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82312>, consultado el 11 de Marzo de 2013]

Antúnez, S. y Gairín, J. (1998) *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Ed. Graó, 5ta. Edición: Barcelona.

Cairney, T.H. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata: Madrid.

Casanova, M. (2004) *Evaluación y calidad de centros educativos*. Editorial La Muralla: Madrid.

Collins, C. Pressley, M. (2007) “Best practices in teaching comprehension” en Grambell, L. Mandel, L. Pressley, M. *Best practices in literacy instruction*. The Guilford Press: New York

Davini, M. (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: México.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones Unesco: Madrid.

Díaz Barriga, A. (2005) *El docente y los programas escolares*. Ediciones Pomares: Barcelona.

Gairín, J. Villa, A (1999) *Los equipos directivos de los centros docentes*. Universidad de Deusto: Bilbao.

Gómez, L. (2012) “La necesidad de enseñar a leer en Secundaria” en Gómez, L. (coord.) *Enseñar a leer textos escolares en Secundaria*. ITESO: México.

Hargreaves, A. Fink, D. (2008) *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Editorial Morata: Madrid, España.

Herrero, L. Gómez L. Silas, J. (2012) “Estrategias para mejorar la comprensión lectora” en Gómez, L. (coord.) *Enseñar a leer textos escolares en Secundaria*. ITESO: México.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, 5ª, Edición: México.

Jiménez, B. (1999) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Editorial Síntesis: Madrid.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela*. Fondo de Cultura Económica: México.

Madero, I. (2012) “¿Cómo leen los alumnos de Secundaria?” en Gómez, L. (coord.) *Enseñar a leer textos escolares en Secundaria*. ITESO: México.

Moreno, T. (2006) “La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad” en *Perfiles educativos* v.28 n.112 México. [Disponible en http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S018526982006000200005&script=sci_arttext&tlng=es]. Consultado el 12 de marzo de 2013.

Nirenberg, O., J. Brawerman, et. al. (2003) “El diagnóstico: algo más que una herramienta para la programación y la evaluación” en *Programación y evaluación de proyectos sociales*. Paidós: Argentina.

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó: España.

Pozner, P. (2000) *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires-Argentina.

Ramírez, R. (1999) “El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela” en *Cuadernos para transformar nuestra escuela* (SEP), num. 3. México.

Ray, A. (2012) “La comprensión lectora” en Gómez, L. (coord.) *Enseñar a leer textos escolares en Secundaria*. ITESO: México.

Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996) *Metodología de la Investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe: Málaga.

Santos Guerra, M. (2002) *La escuela que aprende*. 3ª Ed. Ediciones Morata: Madrid.

Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de Estudios 2011*. México.

_____ (2010) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México.

Secretaría de Gobernación (2011) *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México.

Tankersley, K. (2003) *The threads of reading*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia.

Tejada, J. (1998) *Los agentes de innovación en los centros educativos*. Ediciones Aljibe: Málaga.

Referencias telemáticas:

Consultada el 19 de Febrero de 2013

http://www.dgep.sep.gob.mx/lnKDgep/MANUAL_FOMENTO.pdf

Consultada el 26 de Agosto de 2013

<http://www.enlace.sep.gob.mx>

ANEXOS

ANEXO 1: Guía de entrevista para Directora y Coordinadora Académica.

ENTREVISTA A LA DIRECTORA Y COORDINADORA ACADÉMICA DE LA PRIMARIA

	Pasado Retos/logros	Futuro Planes/retos
Introducción a esta pregunta: Vamos a empezar por platicar de los actores que componen la comunidad educativa (maestros, alumnas, padres de familia, directores, etc)		
Comunidad educativa	¿Qué es lo más valioso que recuperarías de los actores que componen la comunidad educativa?	¿Cómo te gustaría que fuera la interacción entre éstos? O la participación de éstos en el colegio?
Introducción a esta pregunta: Ahora vámonos metiendo más a la institución, vamos a hablar de la organización, de los aspectos administrativos y organizativos, todo menos lo académico.		
Ámbito organizativo	¿Cómo ha sido la historia de la organización y la administración en la primaria?	¿Hacia dónde te gustaría llevar la organización y administración de la primaria?
Introducción a esta pregunta: Lo siguiente sería pensar en el equipo de trabajo, todos los que conformamos la primaria.		
Equipo de Trabajo	¿Cómo recuerdas la forma en que se ha conformado el tipo de equipo que somos ahora?	¿Cómo te gustaría que fuera este equipo?
Introducción a esta pregunta: Vamos pasándonos ahora sí a cuestiones académicas		
Modelo educativo, filosofía ¿Cómo se hace vida?	¿Cómo ha sido el proceso de vivir el modelo educativo del colegio en el día a día? La filosofía, los ejes, la línea pedagógica, etc.	¿Cómo te gustaría que se caminara en el día a día respecto al Modelo Educativo?
Introducción a esta pregunta: Ya lo último, la capacitación.		
Capacitación	¿Cómo han sido los procesos de capacitación en la primaria?	¿Cómo te gustaría que fueran?

ANEXO 2: Ejemplo de “registro de lectura”

INSTITUTO PRIMARIA 4º			Primer Bimestre			Segundo Bimestre		
			Velocidad	Comprensión	Fluidez	Velocidad	Comprensión	Fluidez
Profra.								
1	.-	Nombre de la alumna	111	E	E	100	E	SE
2	.-	Nombre de la alumna	71	SE	SE	85	SE	RA
3	.-	Nombre de la alumna	109	E	SE	105	E	E
4	.-	Nombre de la alumna	84	SE	SE	100	SE	SE
5	.-	Nombre de la alumna	100	E	E	105	SE	E
6	.-	Nombre de la alumna	139	E	A	137	E	A
7	.-	Nombre de la alumna	81	E	E	109	E	E
8	.-	Nombre de la alumna	130	E	A	138	E	E
9	.-	Nombre de la alumna	126	E	E	121	E	A
10	.-	Nombre de la alumna	100	SE	SE	98	RA	SE
11	.-	Nombre de la alumna	108	E	E	95	E	SE
12	.-	Nombre de la alumna	71	E	E	95	E	E
13	.-	Nombre de la alumna	96	E	SE	124	E	E
14	.-	Nombre de la alumna	82	E	E	102	E	SE
15	.-	Nombre de la alumna	66	SE	RA	90	SE	SE
16	.-	Nombre de la alumna	82	RA	RA	101	RA	RA
17	.-	Nombre de la alumna	112	SE	E	103	E	E
18	.-	Nombre de la alumna	116	E	A	130	E	A
19	.-	Nombre de la alumna	110	SE	E	110	SE	E
20	.-	Nombre de la alumna	85	E	E	106	E	SE

ANEXO 3: Vaciado de calificaciones de lectura de comprensión.

CALIFICACIONES DE LECTURA DE COMPRENSIÓN DEL SEGUNDO BLOQUE CICLO ESCOLAR 2012-2013

1°	A	B	C	Total
RA	3	1	2	6
SE	4	3	10	17
E	6	6	6	18
A	5	9	1	15

4°	A	B	C	Total
RA	3	2	4	9
SE	6	6	16	28
E	7	19	0	26
A	8	0	6	14

2°	A	B	C	Total
RA	3	0	9	12
SE	2	7	5	14
E	12	11	0	23
A	4	3	6	13

5°	A	B	C	Total
RA	0	0	6	6
SE	6	10	5	21
E	13	16	10	39
A	7	0	5	12

3°	A	B	C	Total
RA	2	1	1	4
SE	6	4	6	16
E	1	11	6	18
A	11	3	6	20

6°	A	B	C	Total
RA	3	2	1	6
SE	6	8	5	19
E	15	8	17	40
A	1	9	3	13

Total Primaria	
RA	43
SE	115
E	164
A	87

Total de alumnas en Primaria	409
-------------------------------------	------------

Total alumnas por debajo del estándar:	158
Total alumnas en el estándar y avanzadas:	251

ANEXO 4: Ejemplo de referentes para evaluar comprensión lectora SEP.

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.</p> <p>En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>) impiden percibir a la narración como fluida.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</p>

ANEXO 5: Prueba para las alumnas de 3° de primaria.

LEE EL SIGUIENTE TEXTO. LE FALTA EL PÁRRAFO QUE APARECE EN UN CUADRO APARTE, EL CUAL TIENE LÍNEA PUNTEADA.

EL GUSANO MARCIANO

1 Esta era una catarina que veía mucha televisión. Su serie favorita era *La invasión de los marcianos*, que pasaba cuando empezaba a oscurecer. Así que a esa hora se plantaba frente al televisor y no había poder humano (bueno, es un decir) que la moviera de ahí.

2 En eso estaba Marina, que ese era el nombre de la catarina, cuando llega Romano, el gusano, a pedirle que bajara el volumen del televisor, pues no lo dejaba escuchar la música de don Badillo, el grillo, que tanto le gustaba.

--- ¡Señora Marina! ¡Baje el volumen de su televisor!

Pero Marina no escuchaba. Y cómo iba a hacerlo si los gusanos ya se habían apoderado del mundo.

--- ¿Me oye? ¿Está usted sorda?--- gritaba Romano.

3 Algo alcanzó a escuchar Marina que aprovechó una tanda de anuncios para ir a la puerta. Entonces la abre y queda frente a...

--- ¡Un marciano!--- exclamó desmayándose.



4 Cuando despertó, la familia de Romano ---que era buen hombre, o sea, buen gusano--- la rodeaba ofreciéndole un traguito de agua. ¿Te imaginas lo que sintió Marina?

5 Después del susto que le dio su imaginación, apagó la tele para siempre. Desde entonces escucha la música de don Badillo en compañía de Romano y Rosana, la gusana.

Un día el episodio de la serie trató de que los marcianos parecían gusanos. Eran verdes, tenían muchas patas y se movían ondulando el cuerpo. Podían ir por el piso, trepar por las paredes y hasta mecerse en las ramitas de un rosal. Ah, pero eran ¡una invasión!

SUBRAYA LA RESPUESTA CORRECTA.

1. El párrafo que está aparte debe ir en el texto. El lugar que le corresponde es el siguiente:

- a) Antes del párrafo 3.
- b) Después del párrafo 3.
- c) Entre el párrafo 1 y el 2.
- d) Entre el párrafo 4 y el 5.

2. ¿Cuál es el personaje principal de la narración?

- a) Rosana, la gusana.

- b) Marina, la catarina.
- c) Romano, el gusano.
- d) Don Badillo, el grillo.

3. El texto: “El gusano marciano” es:

- a) Una autobiografía.
- b) Una narración fantástica.
- c) Una noticia.
- d) Una poesía.

4. Romano era:

- a) Un marciano
- b) Un buen gusano
- c) Un mal gusano
- d) Un grillo

5. ¿Por qué se desmayó Marina?

- a) Porque había visto demasiada televisión.
- b) Porque creyó haber visto un marciano.
- c) Porque le pidieron que bajara el volumen de su televisión.
- d) Porque le dieron un traguito de agua.

LEE LA SIGUIENTE NOTICIA

**Presenta CONACULTA programa cultural
para niñas y niños para el próximo verano**

Durante las vacaciones de verano, el programa “Alas y Raíces” del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) busca que las niñas y los niños tengan la oportunidad de crear y aprovechar su talento artístico, para ello, a partir del 12 de julio ofrecerá un programa cultural en las principales ciudades del país. En una segunda etapa, se extenderá a las localidades de menor tamaño y a las comunidades indígenas.

SUBRAYA LA RESPUESTA CORRECTA.

6. Es más seguro que la noticia anterior haya aparecido en la siguiente sección del periódico:

- a) Economía.
- b) Deportes.
- c) Cultura.
- d) Avisos.

7. ¿De qué trata la noticia anterior?

- a) De una campaña para plantar árboles y conocer cómo son sus raíces.
- b) De talleres que explicarán a niños y niñas cómo funcionan las alas de las aves.
- c) De talleres artísticos para niñas y niños que se impartirán durante el próximo verano.
- d) De una manera de llevar entretenimiento a las ciudades, los pueblos y las comunidades.

ANEXO 6: Prueba para las alumnas de 3° de primaria.

LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y RESPONDE LAS PREGUNTAS CORRESPONDIENTES SUBRAYANDO LA RESPUESTA CORRECTA.

EL PRIMER VIAJE DE COLÓN

Colón se trasladó al puerto de Palos, donde días antes había comprado tres carabelas: la Santa María, la Pinta y la Niña. Reunió hombres y víveres, y al fin inició su viaje el 3 de agosto de 1492.

Durante la travesía, larga y penosa, se produjeron algunos incidentes que hubieran podido desbaratar la empresa; pero, pese a todo, la firme voluntad de Colón y de quienes más resueltamente lo secundaban trajo el premio merecido por aquel intrépido grupo de navegantes. A los setenta días de haber salido de Palos, esto es, el 12 de octubre de 1492, Rodrigo de Triana, marinero de la Niña, gritó “¡Tierra!”, y al anunciar lo que veía, no se equivocó, pues has de saber que varias veces, en días anteriores, otros habían gritado lo mismo y el anuncio resultó falso.

Lo que Rodrigo de Triana había visto, según se aclararía después era una isla que los indígenas llamaban Guanahani. Los marineros la denominaron Isla de San Salvador, y fue la primera tierra del Nuevo Mundo que ellos pisaron. Luego, Colón descubrió la isla que hoy conocemos con el nombre de Cuba y poco después, ya cerca del final de su viaje, el 5 de diciembre de 1492, descubrió la isla de Santo Domingo, a la que llamó La Española.

Conforme a los mapas de que disponía, Colón imaginaba estar en las costas de Asia, y con esa creencia exploró otras islas y decidió volver a España para dar a los reyes cuenta del descubrimiento.

1. ¿Cuál es la función del primer párrafo de este texto?

- a) Abrir un debate.
- b) Precisar el título.
- c) Introducir un tema.
- d) Exponer los antecedentes.

2. ¿Cuál de los siguientes párrafos puede agregarse al final de *El Primer Viaje de Colón* sin que se altere el tipo de lenguaje que se emplea en el texto?

- a) Colón regresó al puerto de Palos el 15 de marzo de 1493, donde fue recibido con júbilo y admiración, aumentada ésta a causa de los hombres bronceados y las plantas y animales que, como prueba de haber llegado a las lejanas tierras de las Indias, Colón había traído en sus barcos.

- b) Cuando Colón regresó al puerto de Palos, el 15 de marzo de 1493, la leyenda de los intrépidos navegantes que habían descubierto nuevas maravillosas tierras comenzó a correr por todo el Viejo Continente.
- c) Cristóbal Colón fue un intrépido navegante, estudioso de las matemáticas y la geografía. Murió el 20 de mayo de 1506 en la ciudad española de Valladolid, pero fue enterrado en la catedral de Sevilla.
- d) Cuenta la historia que, cuando Colón regresó a España, luego de su viaje por lo que él creía eran las Indias (15 de marzo de 1493), fue recibido con una gran fiesta que duró varios días.

3. ¿Cuál de las siguientes opciones reúne de manera adecuada el orden de los sucesos más relevantes del texto?

- a) 1] Colón sale del puerto de Palos con tres carabelas.
2] Colón llega a la Isla Guanahani, descubriendo de este modo el Continente americano.
3] Luego de haber descubierto otras islas, Colón regresó al puerto de Palos.
- b) 1] Colón sale del puerto de Palos con tres carabelas.
2] Colón informa a los reyes españoles que ha descubierto nuevas tierras.
3] Colón contrata a un grupo de intrépidos navegantes para continuar el viaje de exploración.
- c) 1] Colón compró, en el puerto de Palos, tres carabelas: la Niña, la Pinta y la Santa María.
2] Colón descubrió la Isla de Santo Domingo, a la que llamó la Española.
3] Rodrigo de Triana divisa tierra firme, el 12 de octubre de 1492.
- d) 1] Colón regresó a España a los setenta días de haber salido de Palos.
2] Colón llega a la isla de Guanahani, descubriendo de este modo el continente americano.
3] Rodrigo de Triana divisa tierra firme, el 12 de octubre de 1492.

4. ¿En cuál de las siguientes fechas pudo ser descubierta la isla que hoy conocemos con el nombre de Cuba? Ayúdate de los datos que el texto aporta.

- a) El 27 de octubre de 1492.
- b) El 5 de agosto de 1492.
- c) El 5 de diciembre de 1492.
- d) El 10 de diciembre de 1492.

5. El verbo disponía empleado en el último párrafo indica que Colón.

- a) Tendría que hacer sus mapas.
- b) Contaba con algunos mapas.
- c) Encontró unos mapas.
- d) Consulta mapas.

LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y RESPONDE LAS PREGUNTAS CORRESPONDIENTES SUBRAYANDO LA RESPUESTA CORRECTA.

A los pies de los Andes, en la Patagonia argentina, vivió hace 135 millones de años una extraña bestia con cabeza de dinosaurio, pero con cola de pez. Así lo afirman un grupo de científicos argentinos en un artículo que apareció impreso en la revista *Science* en noviembre del 2005. Los investigadores han bautizado a este reptil marino como Godzilla, aunque su nombre original es *Dakosaurus andiniensis*.

El equipo científico descubrió en 1996 el fósil del cráneo completo de 76 centímetros de largo en Panpa Tril, que es una región al noreste de la provincia de Neuquén. Al parecer, algunos vecinos que deambulaban por la zona encontraron diversos fósiles animales y los llevaron hasta el museo de la localidad, lo que propició que se organizara una expedición para buscar sus restos. Un fósil es una impresión, vestigio o molde que denota la existencia de organismos antiguos.

Los descubridores de Godzilla consideran que se trata de un depredador acuático poco común ya que no se asemeja a otros dinosaurios marinos, tales como los *ictiosaurios* o el *nothosaurus*.

Tres son las principales diferencias entre el *Dakosaurus andiniensis* y los otros dinosaurios marinos: su tamaño. Godzilla alcanzaba los 3.90 metros desde la nariz hasta la cola, sus amplias mandíbulas, medían unos 46 cm, y sus 13 dientes afilados de grandes dimensiones que utilizaba para desgarrar a sus presas.

6. ¿Cuál crees que sea el mejor título para este texto?

- a) Godzilla vivió en la Patagonia. Descubierta un depredador acuático de apariencia insólita.
- b) ¡El ataque de Godzilla!
- c) Hace 135 millones de años, en lo que hoy es la Patagonia argentina, vivió un extraño reptil.
- d) Visite la Patagonia. Un lugar lleno de animales insólitos.

7. ¿Cuál de las siguientes opciones resume mejor el primer párrafo del texto?

- a) Un grupo de científicos dice que hace mucho tiempo cerca de los Andes, en lo que hoy es Argentina, vivió una extraña criatura llamada *Dakosauros andiniensis*.
- b) A los pies de los andes, en la Patagonia argentina, vivió hace 135 millones de años una extraña bestia con cabeza de dinosaurio, pero con cola de pez. Así lo afirman un grupo de científicos argentinos en un artículo que apareció impreso en la revista *Science* en noviembre del 2005. Los investigadores han bautizado a este

reptil marino como Godzilla, aunque su nombre original es *Dakosaurus andiniensis*.

- c) En el año 2005, un grupo de científicos argentinos publicaron en la revista Science, que había descubierto a Godzilla en la Patagonia.
- d) El *Dakosaurus andiniensis*, también conocido como Godzilla, fue un reptil con cola de pez que vivió hace 135 millones de años en la Patagonia argentina.

8. ¿Cuál de las siguientes oraciones es una definición?

- a) Un fósil es una impresión, vestigio o molde que denota la existencia de organismos antiguos.
- b) El equipo científico descubrió en 1996 el fósil de cráneo completo de 76 centímetros de largo en Pampa Tril.
- c) A los pies de los Andes, en la Patagonia argentina, vivió hace 135 millones de años una extraña bestia.
- d) Los descubridores de Godzilla consideran que se trata de un depredador acuático poco común.

9. ¿En cuál de los siguientes fragmentos aparece una explicación?

- a) Al parecer, algunos vecinos que deambulaban por la zona encontraron diversos fósiles animales y los llevaron hasta el museo de la localidad.
- b) El equipo científico descubrió en 1996 el fósil del cráneo completo de 76 centímetros de largo en Pampa Tril, que es una región al noreste de la provincia de Neuquén.
- c) Godzilla alcanzaba los 3.90 metros desde la nariz hasta la cola, sus mandíbulas medían unos 46 cm y tenía 13 diente afilados de grandes dimensiones.
- d) A los pies de los Andes vivió hace 135 millones de años una extraña bestia con cabeza de dinosaurio, pero con cola de pez.

10. ¿Cómo es el cuerpo del *Dakosaurus andiniensis* o Godzilla?

- a) Tiene cabeza de dinosaurio y cola de pez.
- b) Tiene cabeza de dinosaurio y no tiene cola de pez.
- c) No tiene cabeza de dinosaurio y tiene cola de pez.
- d) No tiene cabeza de dinosaurio ni cabeza de pez.

ANEXO 7: Formato de cuestionario para maestras.

INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS RESPECTO AL TRABAJO EN EL AULA PARA FAVORECER LA LECTURA DE COMPRENSIÓN EN LAS ALUMNAS DE PRIMARIA MAYOR

NOMBRE DE LA MAESTRA:	GRUPO:		FECHA:	
	SIEMPRE	FRECUNTE-MENTE	RARA VEZ	NUNCA
CONDICIONES AFECTIVAS Y METACOGNITIVAS				
La situación socio-afectiva de las niñas influye mucho en su motivación para leer				
Las niñas se sienten motivadas para leer todo tipo de textos.				
Las niñas se sienten capaces de leer y comprender todo tipo de textos.				
Las niñas le dan importancia y valoran todos los textos que leen.				
Las niñas conocen sus áreas fuertes y sus áreas a mejorar respecto a sus habilidades de lectura.				
Las niñas saben qué estrategias utilizar cuando se les dificulta comprender un texto.				

1. ¿Cómo te das cuenta (con qué conductas o actitudes de las niñas) que están motivadas o no para la lectura?
2. ¿Cómo motivas a tus alumnas para que disfruten la lectura?
3. ¿Qué resultados has tenido con las estrategias descritas anteriormente?

CONDICIONES COGNITIVAS	SIEMPRE	FRECUNTE-MENTE	RARA VEZ	NUNCA
Las niñas cuentan con una fluidez estándar que les permite comprender los textos correspondientes al grado que cursan.				
Las niñas cuentan con los conocimientos necesarios de gramática y ortografía que les permiten comprender los textos que leen.				
Las niñas cuentan con un panorama cultural para formarse un marco de referencia que favorezca la comprensión de diferentes textos.				
Las niñas tienen un vocabulario lo suficientemente amplio para abordar las lecturas apropiadas para el grado que cursan.				
Las niñas cuentan con los conocimientos para identificar el tipo de texto que leen (narrativo, informativo, científico, etc.).				
Se practica con las alumnas la realización de inferencias para identificar cuestiones no explícitas en el texto.				
Se realizan ejercicios que permiten a las alumnas identificar las características de un texto.				
Se ejercita con las alumnas la extracción de ideas principales distintos tipos de texto.				
Se realizan ejercicios que requieren la lectura y reflexión sobre textos narrativos.				
Se realizan ejercicios que requieren la lectura y reflexión sobre textos científicos.				
Se realizan ejercicios que requieren la lectura y reflexión sobre textos informativos.				
Se practica el uso de información en un texto para resolver problemas concretos.				

1. ¿Cuáles son las actividades que generalmente realizas con tus alumnas para desarrollar las habilidades relacionadas con la comprensión lectora?
2. ¿Qué tipos de textos son los que utilizas para trabajar con tus alumnas la inferencia, síntesis, reflexión y análisis de información? ¿De dónde los obtienes?

COMENTARIOS DE LA MAESTRA

ANEXO 8: Primera reunión para implementación de proyecto de enseñanza de la comprensión lectora.

PROPÓSITO: Que las personas involucradas tomemos acuerdos respecto a los propósitos y metodología del proyecto.

Actividad	Descripción	Tiempo	Material	Observaciones sobre el resultado
Presentar diagnóstico	Presentación de los resultados del diagnóstico derivado de las pruebas aplicadas y de la revisión de documentos.	5	PPT	
Puesta en común reacciones	Compartir opiniones sobre los resultados del diagnóstico.	10	Hoja de acuerdos	
Presentación del proyecto	Presentar la metodología sugerida para el proyecto	10	PPT	
Registro y manual	Hablar sobre que significa la idea del manual y el registro	5	PPT	
Lecturas sugeridas	Presentar las lecturas sugeridas para su revisión	5	Antología	
Toma acuerdos	¿Cómo me gustaría que se llevara a cabo el trabajo? ¿Qué no me gustaría que ocurriera? ¿Qué estoy dispuesta a aportar?	10	Hoja de acuerdos	

OPINIONES SOBRE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

ACUERDOS:

ANEXO 9: Segunda reunión para implementación de proyecto de enseñanza de la comprensión lectora.

PROPÓSITO: Definir los puntos de partida para la implementación del proyecto

Actividad	Descripción	Tiempo	Material	Observaciones sobre el resultado
Estrategias	Hablar sobre si tuvieron oportunidad de revisar las estrategias y qué les parecen	10	Hoja de acuerdos	
Implementación	Lluvia de ideas sobre cómo se podría implementar este proyecto	10	Hoja de acuerdos	
Registro	Comentarios sobre cuáles serían las cosas que habría que registrar	5	Hoja de acuerdos	
Diagnóstico	Valorar la pertinencia de un diagnóstico	5	Hoja de acuerdos	
Implementación	Acordar cómo se llevará a cabo el proyecto	15	Hoja de acuerdos	
Calendarización	Propuesta de calendario	5	Hoja de acuerdos	

OPINIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR LOS AUTORES ¿Me parecieron pertinentes?

ACUERDOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO ¿Cómo me gustaría que se lleve a cabo?

ACUERDOS SOBRE EL REGISTRO ¿Qué cosas habría que registrar?

ACUERDOS PARA EL DIAGNÓSTICO ¿De dónde voy a partir para saber qué tanto mejoraron?

ANEXO 10: Tercera reunión para implementación de proyecto de enseñanza de la comprensión lectora.

PROPÓSITO: Hacer un alto en el camino para revisar los logros, las dificultades y los asuntos pendientes para concluir el proyecto.

Actividad	Descripción	Tiempo	Material	Observaciones sobre el resultado
Experiencia de trabajo	Exponer sus experiencias sobre cómo ha sido el trabajo con las estrategias, qué avances han visto, etc. Preguntas: ¿Qué estrategias trabajaron? ¿Qué resultados obtuvieron?	15 min	Hoja de registro de experiencias docentes	
Opinión de estrategias	Compartir opiniones y comentarios sobre las estrategias de mejora que se trabajaron, cuáles les gustaron más, qué tan útiles las encontraron, etc. Preguntas: ¿Qué les parecieron las estrategias?	15 min	Hoja de evaluación concentrada de estrategias	
Avances Manual	Presentar a las maestras los avances del manual	5 min	Avances del manual	
Construcción Manual	Tomar acuerdos sobre la construcción de los aspectos que faltan del manual	10 min	Registro de acuerdos	
Proyecto	Tomar acuerdos para continuar trabajando con el proyecto.	5 min	Registro de acuerdos	

EXPERIENCIA DE TRABAJO CON ESTRATEGIAS

ACUERDOS:

ANEXO 11: Formato de evaluación de estrategias.

			<i>Formato de evaluación de las estrategias de lectura</i>
	Nombre de la estrategia	¿La recomiendo? Si/No	¿Porqué?
1	Fijar el propósito de la lectura		
2	Dar una vista a todo el documento para inferir su contenido: "Hojea u Ojea"		
3	Elaboración de mapas de conocimientos previos		
4	Distinguir tipos de texto		
5	Identificar el tema de un párrafo		
6	Elaborar mapas de párrafo		
7	Identificar la idea principal		
8	Resumir		
9	Enseñanza recíproca		
10	Creación de Zonas de Desarrollo Próximo		
11	Identificar tesis y conclusiones de un texto y los argumentos en que se basa		
12	Preguntas intercaladas		
13	Aprendizaje Cooperativo		
14	Identificar el patrón organizacional del texto		
15	Identificar el propósito del autor o del texto		
16	Evaluación recíproca de la comprensión		
17	Evaluación de la información presentada: su claridad, interés que despierta y familiaridad que se tiene sobre ella.		

ANEXO 12: Formato para recuperación de la primera parte de proyecto.

<i>Formato de recuperación primera parte</i>	
Nombre de la persona que responde _____	
<p>A continuación se presentan seis afirmaciones con 5 frases relacionadas cada una. Por favor en el recuadro ubicado al lado de cada frase, jerarquiza en una escala del 1 al 5, las ideas que completen la afirmación que más se asemejen a tu forma de pensar. Donde 1 es la que menos se acerca y 5 la que más.</p>	
1.- La impresión que tuve al conocer los resultados del diagnóstico fue:	- 1, 2, 3, 4, 5 +
Si la prueba se hubiera aplicado en otras circunstancias a las niñas les habría ido mejor.	
Era de esperarse, las niñas no pueden desarrollar habilidades que no se han practicado.	
Hace falta material para trabajar estas habilidades en el salón de clases.	
Hay mucho que trabajar con las niñas y queda poco tiempo.	
Aun se puede recuperar un poco y lograr que las niñas mejoren.	
2.- Las estrategias propuestas para antes durante y después me parecieron:	
Algunas bien, pero en general muy desfasadas de lo que se puede trabajar en el salón.	
Nada nuevo, son estrategias que he llevado a cabo con frecuencia.	
Aunque ya las conocía, no son actividades que llevara a cabo normalmente.	
Me parecieron muy acertadas y de acuerdo con las necesidades de mi grupo.	
Son buenas para trabajarse en otros contextos, para usarlas tendría que adecuarlas.	
3.- La forma en que se me dieron a conocer estas estrategias fue:	
No hubo oportunidad de aclarar dudas.	
Muy apresurada, hubo poco tiempo para comentarlas y algunas cosas no quedaron claras.	
Fue lo necesario, no se cargó de trabajo a nadie y cubrimos el objetivo.	
No era necesario ni comentarlas, puesto que ya las conocíamos.	
Fue muy extenso el tiempo que dedicamos y el trabajo.	
4.- A partir del 30 de abril que comenzamos a trabajar en el proyecto:	
Me he sentido muy presionada de pensar en que vaya a tener más trabajo.	
He seguido la misma dinámica y he obtenido buenos resultados.	
Comencé a trabajar las estrategias sugeridas y he obtenido buenos resultados.	
He pensado sobre cómo se podrían mejorar los resultados en lectura de comprensión.	
Con tan poco tiempo, no he podido dedicarle mucho al trabajo de lectura.	
5.- Para que un proyecto así funcione se necesita:	
Que se nos proporcione el material y herramientas necesarias para trabajar.	
Que se deje a cada quien trabajar de acuerdo a las necesidades de su grupo.	
Tener más oportunidades para trabajar entre compañeras.	
No creo que haga falta nada.	
Contar con una guía de qué es lo que es lo que se tiene que hacer.	
6.- El proyecto para mejorar la comprensión lectora me parece:	
No me queda claro lo que se pretende hacer.	
Me parece ambicioso para el poco tiempo que queda.	
Puede ser mucho trabajo para sacar poco provecho.	
Considero muy valioso que se trabaje en el tema de comprensión lectora.	
Me parece acertado que se genere desde el trabajo diario del aula.	

ANEXO 13: Formato para recuperación de la primera parte de proyecto.

Formato de autoevaluación del trabajo realizado en el proyecto.

ASPECTOS	LOGROS/ACIERTOS	DIFICULTADES/ERRORES
Participación en la capacitación.		
Apertura para trabajar estrategias distintas.		
Mi colaboración hacia el equipo.		
Participación en la elaboración del manual.		
Trabajo en el aula con las estrategias de lectura.		
Aprendizajes de las alumnas respecto a comprensión lectora.		

Formato de coevaluación del trabajo de equipo para la realización del proyecto.

ASPECTOS	LOGROS/ACIERTOS	DIFICULTADES/ERRORES
Participación en la capacitación		
Apoyo entre compañeras para trabajar las estrategias.		
Colaboración del equipo en distintos momentos del proyecto.		
Participación y colaboración para la elaboración del manual.		

Formato de evaluación del trabajo de Subdirección para la realización del proyecto.

ASPECTOS	LOGROS/ACIERTOS	DIFICULTADES/ERRORES
Durante la capacitación.		
Durante la implementación de las estrategias.		
En relación a cómo se dio el trabajo de equipo.		
Para la elaboración del manual.		
En otros momentos del proyecto.		

ANEXO 14: Cuarta reunión para implementación de proyecto de enseñanza de la comprensión lectora.

PROPÓSITO: Reflexionar sobre la experiencia vivida por parte de las maestras y subdirectora durante la implementación del proyecto para recuperar aprendizajes, dificultades, logros y comenzar a pensar en acciones para dar seguimiento a éste en el futuro.

Actividad	Descripción	Tiempo	Material	Observaciones sobre el resultado
Avances manual	Revisar avances del manual y toma de acuerdos sobre cuestiones pendientes para terminar el manual	15 min	Documentos del manual	
Evaluación del trabajo	Expresar aciertos, dificultades, llenando en común el cuadro de autoevaluación del equipo.	20 min	Cuadro de autoevaluación	
Presentación del trabajo.	Programar la presentación del proyecto al resto del equipo de trabajo.	15 min	Registro de acuerdos.	

EXPERIENCIA DE TRABAJO CON ESTRATEGIAS

ACUERDOS:
