

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

GESTIÓN PEDAGÓGICA DE UN PROYECTO DE LECTURA EN LA  
ESCUELA PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO  
LÍNEA: DIDÁCTICA DE LA LENGUA

PRESENTA

LIC. OMAR CLISERIO RIVERA CONTRERAS

DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. YOLANDA DE LA GARZA LÓPEZ DE LARA

---

## Dedicatoria.

Dedico este reporte de investigación al lector, para que interesado en el tema, reflexione y logre tomar decisiones para mejorar la gestión pedagógica en las instituciones educativas de nuestro país.

A mi querida esposa e hijos que han seguido mi formación como padre y maestro.

En especial a mi asesora de tesis, por la paciencia y dedicación que tuvo para que pudiera lograr un objetivo más de mi formación profesional.

Dra. Yolanda de la Garza López de Lara ¡Muchas gracias!

A mi hermano José, que descansa en paz y de quién guardo gratos recuerdos.

---

---

# ÍNDICE

## CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN Y METODOLOGIA

<b>1.1 Introducción</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Metodología</b>	
1.2.1 Población seleccionada	<b>10</b>
1.2.2 Obtención de datos	<b>15</b>
1.2.3 Análisis de datos	<b>18</b>
1.2.4 La intención y objetivo situado de la investigación	<b>25</b>

## CAPÍTULO II ANTECEDENTES Y REFERENTES CONCEPTUALES DE UN PROYECTO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

<b>2.1 Antecedentes de la gestión educativa</b>	<b>27</b>
<b>2.2 La gestión escolar</b>	<b>33</b>
<b>2.3 La gestión pedagógica</b>	<b>35</b>
<b>2.3.1 La burocratización de la gestión pedagógica</b>	
<b>2.4 Un proyecto de gestión</b>	
2.4.1 ¿Qué es?	<b>44</b>
2.4.2 ¿Cuáles son sus características?	<b>45</b>
2.4.3 Lo no explícito en el proyecto de gestión.	<b>50</b>
<b>2.5 Características de una escuela de calidad</b>	<b>55</b>

## CAPÍTULO III ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

<b>3.1 Gestión pedagógica desde las juntas de Consejo Técnico Consultivo</b>	<b>60</b>
3.1.1 Perspectiva del director de la escuela	<b>67</b>
<b>3.2 Gestión pedagógica desde la perspectiva de los docentes de 1º a 6º. Grados.</b>	<b>72</b>
3.2.1 Concepciones y acciones de los maestros que participaron en el colectivo.	<b>87</b>
3.2.2 Concepciones y acciones de los docentes con relación a su proyecto escolar de lectura.	<b>96</b>
3.2.3 Concepciones y acciones de los docentes con respecto a la interacción con los padres de familia.	

---

<b>3.3 Gestión pedagógica de la lectura desde la perspectiva de trabajo en el aula.</b>	<b>97</b>
<b>3.4 Gestión pedagógica desde una perspectiva de apuntes teóricos sobre didáctica de la lectura (didáctica de la lengua).</b>	
3.4.1 La enseñanza de la lengua.	<b>102</b>
3.4.1.1 Didáctica de la lengua.	<b>103</b>
3.4.2 El desarrollo de la competencia comunicativa.	<b>104</b>
3.4.3 La propuesta curricular desde el enfoque comunicativo.	<b>108</b>
3.4.4 La lectura y la comprensión lectora.	<b>111</b>
3.4.4.1 Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura.	<b>115</b>
3.4.5 Las competencias profesionales para la enseñanza de la lengua.	<b>117</b>
3.4.5.1 De la teoría y la práctica.	<b>118</b>
3.4.5.2 Aplicación: elaboración y determinación del modelo de enseñanza/aprendizaje de la lengua.	

## **CAPÍTULO IV**

### **RUPTURAS, CONTRADICCIONES Y COMPATIBILIDADES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE UN PROYECTO ESCOLAR DE LECTURA**

<b>4.1 Rupturas en la gestión pedagógica</b>	<b>119</b>
<b>4.2 Contradicciones en la gestión pedagógica</b>	<b>125</b>
<b>4.3. Las compatibilidades de la gestión pedagógica</b>	<b>129</b>

<b>Reflexiones finales</b>	<b>132</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>140</b>
<b>Anexos</b>	<b>144</b>

---

---

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

### 1.1.- Introducción

El presente reporte de investigación tiene como propósito presentar lo que se encontró en la indagación, acerca de cómo conciben y desarrollan los docentes de educación primaria la enseñanza de la lengua, a partir de un proyecto de lectura en el contexto de una gestión pedagógica inmersa en el *Programa Escuelas de Calidad*.

Se trató de advertir cómo los miembros de un centro escolar, de un colectivo pedagógico organizaron un proyecto de lectura, como proyecto escolar o de gestión.

Las propias instituciones educativas han pretendido garantizar la mejora de la calidad de los aprendizajes que reciben los niños y niñas del Distrito Federal y a su vez la profesionalización de los docentes: “El proyecto escolar es la estrategia operativa que regula la organización y funcionamiento de todas las escuelas del Distrito Federal” SEP (2004:9-13)

Cómo se señala en el Capítulo III, la perspectiva teórica ubica la enseñanza de la lectura y la inscribe en el contexto del Enfoque comunicativo y funcional, perspectiva que caracteriza al actual Plan de Estudios de Educación Primaria 1993 con la respectiva modificación curricular que se dio en el año 2000 (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2000). Este enfoque plantea que los sujetos necesitan desarrollar *competencias comunicativas* que les permitan participar en diversas situaciones académicas y sociales utilizando el discurso oral y escrito.

El presente informe consta de cuatro capítulos: en el capítulo I “**Introducción y metodología**” el lector encontrará las características y caminos que se siguieron para encontrar hallazgos en el proceso de investigación. Mientras que en el II “**Antecedentes y referentes conceptuales de un proyecto de gestión pedagógica**” permitirá ubicar el contexto histórico que ha seguido la construcción

---

de la gestión educativa en nuestro país hasta llegar a lo que se denomina proyecto escolar, en el *Programa Escuelas de Calidad*.

En el capítulo III **“Adopción de perspectivas para la interpretación de la gestión pedagógica”**, el escrito presenta cuatro diferentes miradas desde las que se analizó la gestión del centro de trabajo, objeto de estudio.

- Desde las juntas de consejo técnico y el director de la escuela.
- Desde la perspectiva de los docentes de primero a sexto grados.
- A partir de la perspectiva del trabajo en el aula.
- A partir de una perspectiva teórica de la didáctica de la lectura. (didáctica de la lengua).

En el capítulo IV, **“Rupturas, contradicciones y compatibilidades de la gestión pedagógica de un proyecto escolar de lectura”** el autor presenta hallazgos a manera de conclusiones, que sobresalen por su importancia después de un análisis de los datos empíricos encontrados.

Para contextualizar la importancia de esta investigación del informe, se recuerda, que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, dice “Una Educación Básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar”. Este enunciado orienta el trabajo docente y por tanto el propio trabajo de gestión pedagógica de la escuela que se expone, en este reporte.

Lo anterior implicó, observar y registrar, que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, pueden mejorar y por lo tanto se deben crear condiciones favorables de intervención pedagógica congruentes con el enfoque comunicativo y funcional del español, para lo cual se necesitan focalizar las necesidades o problemas que generan los ambientes de alfabetización para elegir y desarrollar estrategias metodológicas que permitan mejorar la enseñanza de lengua.

---

Para atender lo anterior, fue necesario analizar los procesos pedagógicos que siguieron los docentes para la enseñanza de la lengua, en un contexto de gestión que se organiza en la escuela a partir de la integración e interacción de equipos pedagógicos de escuela, sus intenciones y criterios compartidos particularmente en los que se refiere a: tipo de estrategias metodológicas que se eligen para la enseñanza de la lengua, al tratamiento didáctico de los contenidos sugeridos en la propuesta curricular, la evaluación de procesos de comprensión y producción de textos, entre otros, que son fundamentales para recuperar el enfoque comunicativo y funcional del español. Así mismo fue importante obtener información sobre las relaciones que se establecen en el colectivo para establecer acuerdos y compromisos pertinentes sobre la enseñanza de la lengua.

De acuerdo con lo anterior fue necesario al investigar a los docentes, considerarlos como sujetos colectivos.- Dice Ezpeleta, (2004:410) “Reconocerles como actores profesionales, no objetos o agentes que aplican o ejecutan, sino sujetos que a nivel micro generan propuestas de intervención pedagógica cotidianamente y son capaces de desarrollar competencias profesionales para hacerlo cada vez más de manera consensuada; actores que además, no sólo planean en lo individual, solitarios y aislados, sino que construyen y proyectan en equipos; asumiendo que la práctica educativa es una práctica de colectivos”

La intención fue analizar la capacidad de gestión pedagógica que tiene un colectivo pedagógico donde los sujetos conviven, comparten, colaboran y diseñan estrategias que coadyuvan a mejorar los ideales de un proyecto escolar.

Como refiere Ezpeleta, (2004: 413) “La gestión pedagógica de los planteles escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el ‘locus’ de la interacción con los alumnos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad. Para que esto tenga

---

lugar, deben producirse las necesarias transformaciones sistémicas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento.”

De acuerdo con esta autora, tan solo en los inicios de la implantación de los proyectos escolares como estrategia de gestión en las escuelas en el Distrito Federal, más del 80% de los mismos focalizaron su interés en desarrollar una propuesta de intervención pedagógica en el ámbito de la Enseñanza de Lengua, y en especial de la lectura (según registros de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal).

Sin embargo los proyectos en su mayoría se han preocupado por mejorar procesos muy concretos, como la comprensión lectora, lectura formativa, escritura, entre otros, y no articulan una visión más integradora que mejore el desarrollo de las competencias comunicativas. Es decir, no se fundamentan los procedimientos didácticos con una visión holística, total, integradora de procesos de lectura, escritura y expresión oral. Caso específico el que ahora se presenta.

A la fecha se sigue repitiendo en el contexto de la gestión pedagógica, para la enseñanza de lengua, un desinterés por integrar y organizar colectivamente la enseñanza de lengua. ¿Pero cuáles son los referentes que influyen en un colectivo escolar para que no se opte por una didáctica de la lengua, refiriendo a un enfoque comunicativo y funcional?

Sin duda, se tuvo que indagar sobre decisiones y acuerdos, en el colectivo pedagógico y entender los significados que subyacen al compartir, colaborar, consensuar y practicar la intervención pedagógica en el aula.

Sin embargo para completar la información se añade que el perfil deseado del profesional de educación básica, que plantea el Programa Nacional de Educación 2001-2006 es “Un docente que se caracterizará por el dominio central de la materia

---

de su trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su formación profesional”; para advertir que en la práctica como se expresará más adelante, nuestros docentes, no cumplen, cabalmente con lo expuesto con lo expuesto en dicho programa.

Con base en lo anterior, en el presente proyecto se pretendió dar respuesta a las siguientes interrogantes:

*¿Cómo conciben y desarrollan los docentes de educación primaria la enseñanza de la lengua a partir de un proyecto de lectura en el contexto de una gestión pedagógica inmersa en el Programa Escuelas de Calidad?*

*¿De qué manera los docentes desarrollan un contexto de profesionalización colectiva en su propio centro de trabajo para mejorar la enseñanza del español desde un enfoque comunicativo y funcional de la asignatura?*

*¿Qué referentes no permiten que los docentes se profesionalicen y mejoren su intervención pedagógica en la asignatura de español?*

---

## **1.2.- Metodología**

### **1.2.1 Población seleccionada**

Para la obtención de datos se selecciona a un jefe de departamento de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal, a un supervisor de zona escolar y a un director de escuela primaria para que contestaran una entrevista abierta.

Acto seguido se seleccionó una escuela primaria en el Distrito Federal que tuviera ciertas características.

La escuela de la investigación conjuntó una serie de características que fueron claves para su elección. La escuela se seleccionó bajo los siguientes criterios:

- a) La disponibilidad de acceso que se obtuvo a partir de la negociación específica con el director de la escuela.
- b) Los requisitos que cubría la escuela de tener un proyecto de gestión enfocado a mejorar la calidad de los aprendizajes en la asignatura de español.
- c) Sus antecedentes que la ubicaban como una escuela incluida en el Programa Escuelas de calidad desde el ciclo escolar 2000-2001.
- d) Por el perfil del director que tiene una experiencia técnico-pedagógica forjada en su amplia trayectoria profesional como docente y capacitador del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y escritura, además tiene una maestría en Planeación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional.
- e) Por ser una escuela de tiempo completo que reúne características para desarrollar estrategias innovadoras para mejorar el aprendizaje de los niños durante 8 horas de jornada de trabajo en la escuela.

La escuela de la investigación se fundó en 1982, durante un periodo de expansión demográfica. Se encuentra ubicada en la delegación Iztacalco, la más poblada por metro cuadrado en el Distrito Federal.

---

Iztacalco es un nombre náhuatl, que significa “casa de la sal o lugar de casas blancas”; por ser la región del lago del Valle de México que contenía agua salada y con el sol se hacían formaciones de sal. Durante la colonia fue el trayecto de las trajineras que venían de Xochimilco al centro de la ciudad.

La escuela es de tiempo completo y tiene el siguiente personal:

- a) 1 director
- b) 2 adjuntos
- c) 12 maestros de grupo
- d) 2 conserjes
- e) 1 maestro de educación física.

Tiene una población de 260 alumnos repartidos en 10 grupos de la siguiente manera:

1º “A”	25 alumnos y alumnas
1º “B”	23
2º “A”	20
2º “B”	21
3º “A”	23
3º “B”	23
4º “A”	22
4º “B”	21
5º “A”	24
5º “B”	25
6º. “A”	17
6º “B”	16

Según encuestas aplicadas a padres de familia en el contexto del proyecto escolar la mayoría de familias tienen ingresos de dos a tres salarios mínimos, y por lo regular son familias desintegradas, además los miembros mayores de éstas trabajan

---

más de ocho horas y deciden inscribir a sus hijos en esta escuela por el horario de 8:00 a 16:00 hrs. (información obtenida de su documento “proyecto escolar”)

La institución se encuentra ubicada en una zona urbana, y cuenta con un edificio de dos plantas, con doce salones, sala de medios, sanitarios para niños y niñas, áreas verdes y un patio amplio para actividades deportivas.

La escuela funciona con dos jornadas de trabajo académico, la primera de 8:00 a 12:30 donde se realizan actividades equivalentes a una escuela diurna y de 13:20 a 16:00 horas desarrollan actividades organizando proyectos de aula en la modalidad de taller. De las 12:30 a 13:20 los niños toman de un refrigerio.

En los últimos cinco años el promedio de inscripción es de 250 alumnos, los índices de reprobación oscilan entre el 10% y 12% con respecto al global, porcentaje que ha permanecido en los últimos años.

La escuela observada tiene cinco años desarrollando un proyecto escolar de español y tuvo proceso histórico de gestión, es decir durante este período de tiempo fue estructurando y mejorando un plan de trabajo que se presentó a las autoridades educativas como proyecto escolar. El director y sus docentes establecieron acuerdos para mejorar colectivamente los resultados educativos con relación a la lectura.

La escuela se inscribió al *Programa Escuelas de Calidad* desde el ciclo escolar 2000-2001 donde concursó para obtener recursos financieros presupuestales para desarrollar su proyecto de gestión, obteniendo su ingreso y por tanto recursos para el desarrollo de su proyecto escolar. Se apegó a lo establecido en las Reglas de Operación e indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de calidad que se señalan en el punto 4.4 y que a continuación se enuncian:

“Cada entidad federativa diseñará su propia estrategia de operación del PEC, incluyendo los procedimientos de selección de escuelas, considerando los siguientes elementos: a) Las presentes Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación, b) Sus propios programas de transformación de la gestión escolar, c) Las necesidades de apoyo que atienden a población marginada y de la disponibilidad de recursos económicos en sus fideicomisos estatales.

La selección final de las escuelas que recibirán los recursos PEC, incluyendo las reincorporadas, será responsabilidad exclusiva del Consejo Estatal de Participación Social, con base en los dictámenes por el Comité Dictaminador.

La reincorporación de las escuelas será realizada con base en el grado de cumplimiento de objetivos y metas establecidas en su PETE (Plan estratégico de Transformación Escolar) y su PAT (Programa Anual de Trabajo), sus convenios de desempeño y cualquier otro compromiso establecido entre la escuela y las autoridades educativas” SEP (2002:8)

La escuela desde 2001 propuso su proyecto escolar a evaluación de un Comité Dictaminador y ha logrado su reincorporación consecutivamente en cada ciclo escolar.

La escuela se reincorporó en el ciclo escolar 2004-2005 con 39 de 48 asignados por el comité, en este puntaje incluyó los puntos por ser una escuela con grado de marginalidad y vulnerabilidad, al considerársele un factor de equidad que incluye a la población vulnerable y las necesidades de apoyo a las escuelas que se encuentran en situación marginada. El indicador de población vulnerable tiene relación con escuelas que incorporan en su proyecto escolar acciones de apoyo a población con necesidades educativas especiales, atención a niños de la calle y población indígena migrante. Y la marginalidad se determinó a partir del índice de marginalidad proporcionado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) con base en una metodología del año 2000 que considera aspectos socio-económicos.

---

Así como información de los indicadores educativos (matrícula, deserción, reprobación, eficiencia terminal y relación alumno-docente.

Para reincorporarse y ser evaluada, la escuela y el colectivo entregaron entre el 11 de junio y 9 de julio del 2004 un informe anual de seguimiento técnico-pedagógico señalando el impacto logrado en el ciclo escolar 2003-2004 conforme a estándares de gestión, práctica docentes y participación social, así como presentar el reajuste necesario de su instrumento de planeación.

---

### 1.2.2.- Obtención de datos.

Para la obtención de datos se diseñó una entrevista abierta para autoridades educativas, y ésta se aplicó, con el propósito de realizar una exploración del campo de trabajo y conocer con más detalle el funcionamiento de un colectivo escolar para tomar decisiones y acuerdos sobre la enseñanza del español y así contar con el punto de vista de la autoridades y situar el objeto de la investigación. Dicha entrevista permitió indagar sobre las condiciones y concepciones que subyacen entre las autoridades con respecto a la enseñanza de la lectura en un contexto determinado por la gestión escolar.

Posteriormente se organizó un plan de trabajo donde se establecieron tiempo y modo para aplicar entrevistas a docentes, observar las juntas de consejo técnico, recopilación del documento rector del proyecto escolar, actas de consejo técnico levantadas en las sesiones del colectivo, además de la observaciones de clases de lectura.

Entrevistas realizadas.	Se realizaron 10 entrevistas.	A las maestras de 1º. "A", 2º. "A", 3º. "A", 4º. "A", 5º. "A" y 6º. "A".  Dos entrevistas extensas al director de la escuela.  Dos entrevistas a autoridades educativas: supervisora de zona y jefe de departamento de coordinación sectorial.
Observaciones a Juntas de consejo técnico consultivo.	Se realizaron tres observaciones, una al principio del ciclo escolar, otra a mitad del ciclo y otra al final.	En las tres observaciones el colectivo se presentó incompleto. (se entiende por colectivo, docentes y director de la escuela).
Actas de consejo técnico recopiladas.	Se recopilaron 15 actas de consejo técnico.	Son copias de libro de actas que contienen los acuerdos y compromisos del consejo consultivo.

Observaciones a clase de lectura.	Fueron dos observaciones, a una maestra de 2º. Grado.	Se grabaron en video y se hicieron transcripciones que dieron origen a registros de clase.
Documento recopilado.	Uno.	Proyecto escolar de lectura.

Las técnicas de investigación que se utilizaron cubrieron ciertas funciones para la obtención de datos:

- ✚ La entrevista abierta a autoridades fue el punto de partida para realizar un estudio exploratorio con preguntas indirectas sobre las condiciones que subyacen en la escuela con respecto a la enseñanza de la lectura en un contexto determinado por la gestión escolar."Las preguntas indirectas son, en realidad, cuestiones abiertas, que no requirieron del entrevistado una respuesta demasiado escueta ni se limitan a solicitar un "sí" o un "no" Hammersley, (1979:129)
- ✚ La observación de juntas de consejo técnico permitió indagar de las interacciones que se llevaron a cabo en juntas de consejo técnico y que delimitan acuerdos y compromisos para dar seguimiento y evaluación de la intervención pedagógica en el aula
- ✚ La entrevista a docentes sirvió para recuperar aspectos relevantes de la gestión pedagógica de la enseñanza del español.
- ✚ El acopio de documentación evidenció la planeación de un proyecto escolar que establece los acuerdos y compromisos para abordar la enseñanza de la lectura en la escuela seleccionada para la investigación y las actas permitieron constatar el registro de acuerdos y compromisos."La presencia y significación de la producción documental dota al etnógrafo de una amplia gama de tópicos de análisis así como de importantes fuentes de información" (Hammersley, 1979:129)
- ✚ La observación de clases de lectura permitió indagar sobre la metodología que utilizan los docentes para intervenir pedagógicamente en la enseñanza de la lectura con apoyo de una cámara de video.

---

Las actividades de investigación permitieron la obtención de datos cualitativos con respecto al tipo de referentes y concepciones que tienen los docentes para mejorar la enseñanza de la lectura en un contexto de gestión pedagógica en la escuela.

### **1.2.3 Análisis de datos**

---

Para comprender los fenómenos sociales y en especial los educativos decidí analizar las creencias, ideas y motivos que están atrás de las acciones de los sujetos que participan en un espacio y tiempo, en este caso de los actores que participan en un hecho educativo.

La indagación siguió procedimientos cualitativos, ya que a partir de las técnicas de investigación y una vez obtenidos los datos, las palabras transcritas de las autoridades, maestros y alumnos sirvieron de base para realizar una interpretación, a partir de las acciones que pudieron observarse.

La anterior permitió la realización de un trabajo basado en la microetnografía que ubicó la indagación para describir e interpretar los saberes y quehaceres que poseen los profesores y director de una escuela de educación primaria para enseñar lengua, en un contexto determinado con base en los acuerdos y compromisos colectivos, en procesos concretos de gestión pedagógica desde el propio centro trabajo donde se desempeñan como docentes.

Como se mencionó anteriormente, el tipo de investigación fue de corte microetnográfico, término acuñado por Frederick Ericsson (1993:261), ya que fueron solo periodos pequeños de interacción con los participantes en la investigación y utilicé principios metodológicos para describir e interpretar información relevante, con respecto a la interacción de un grupo de docentes, de una escuela, que sigue procedimientos concretos para construir su proyecto escolar y deliberando constantemente para dar seguimiento a sus acciones y estrategias para la enseñanza de lengua.

Se inició el trabajo con una predicción que tiene que ver con procesos concretos en el ámbito relacional y procedimental de una profesionalización colectiva en el propio centro de trabajo, convirtiéndose éste en una prenoición de la investigación:

*Los docentes logran construir un marco de profesionalización colectiva compartiendo saberes y quehaceres comunes sobre las formas de enseñanza para*

---

*abordar el enfoque comunicativo y funcional del español construyendo espacios de convivencia para definir un proyecto escolar de lectura desde su propio centro de trabajo.*

Delimité el objeto de estudio al analizar las respuestas de los profesores, en este caso del director de una escuela, supervisor de zona y jefe de escuelas de tiempo completo, al realizar un cruce de información, es decir la combinación de diferentes tipos de respuestas.

A que a cada entrevistado se les aplicó una entrevista, se combinaron y se sometieron a control las declaraciones, con el dato teórico y se obtuvieron expresiones que se convirtieron en el primer reporte de datos de la investigación, que permitieron legitimar el proceso y considerar este análisis como un estudio exploratorio.

Las entrevistas contenían preguntas que indagaban sobre las condiciones que subyacen en la escuela con respecto a la enseñanza de la lengua en un contexto determinado por la gestión escolar. El propósito era conocer con más detalle las concepciones y perspectivas del trabajo docente en un colectivo.

Más adelante se presentan los hallazgos en las respuestas de los tres entrevistados, un director, un supervisor y un jefe de departamento de una instancia oficial de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal, dependencia de la Secretaría de Educación Pública.

Para entender cómo se desarrolla la práctica docente o quehacer docente en la gestión pedagógica, se necesitó reconocer que la escuela, es el espacio donde se despliega esa práctica o quehacer, una organización donde se promueven valores y normas con diversos significados para los grupos sociales que la constituyen. El quehacer de los maestros se expresa en la institución, donde se entrecruzan

---

culturas, por tanto hay una dinámica que los sujetos generan en el propio espacio escolar.

Por tradición, se ha delimitado el concepto de gestión escolar como un conjunto de acciones relativas al trámite administrativo o la búsqueda de recursos para la escuela, dejando a un lado el propósito central de la acción educativa; el aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas. Esta tradición se ha establecido en casi todas las instituciones del sistema educativo, convirtiendo el concepto de gestión escolar en un sinónimo de llenado de formatos o requisiciones de documentación en tiempo y forma, trámites administrativos o búsqueda de recursos materiales con las características que identifican a las buenas escuelas. En este sentido se encontró en el discurso de autoridades lo siguiente:

***Entrevistador: En algunas escuelas las decisiones y acuerdos para la enseñanza del español son colectivos. ¿Qué opina al respecto?***

Para las tres autoridades se admite que en el contexto escolar se están tomando decisiones y acuerdos colectivos pero distan mucho de ser congruentes o pertinentes para el enfoque del español. Además se infiere que no se respetan los acuerdos, ni se les dará, seguimiento. Por eso el director expresa que en el discurso oficial si hay decisiones y acuerdos, pero en la realidad escolar se privilegian aspectos administrativos

entonces la gestión escolar se relacionó con lo que menciona, Sandoval (2000:45) “la necesidad de vincular lo organizativo con lo pedagógico, la tendencia es plantear una nueva forma de organización escolar donde exista una redefinición de papeles. En ella, el de los directivos está vinculado al liderazgo pedagógico y a la consolidación de equipo escolar reconociendo que existe una imbricación entre los aspectos administrativos y pedagógicos sobre la que se debe trabajar de manera paralela, pues ambos se apoyan. “

Se replantea el quehacer del docente donde se privilegia la intervención pedagógica desde una perspectiva integrada de trabajo en equipo entre los propios docentes que guíen el aprendizaje de los niños en la escuela a partir de acuerdos y decisiones colectivas.

Sin embargo afirman las autoridades, la reflexión de la práctica, se está generando en los Consejos Técnicos Consultivos, pero estos todavía no funcionan como equipos; como colectivos. El supervisor menciona que las escuelas deben delimitar subequipos con objetivos precisos sin perder de vista los acuerdos colectivos.

El jefe de departamento argumenta que para poder encontrar evidencias de trabajo colectivo e individual de cómo enseñar la lengua, debe existir un seguimiento en todos los grados, el supervisor agrega que con subproyectos en cada grupo y el director agrega, que permitan una reflexión docente.

A este respecto es importante señalar lo que se plantea desde la gestión, el considerar a los docentes como sujetos colectivos. “Reconocerles como actores profesionales, no objetos o agentes que aplican o ejecutan, sino sujetos que a nivel micro generan propuestas de intervención pedagógica cotidianamente y son capaces de desarrollar competencias profesionales para hacerlo cada vez más de manera consensuada; actores que además, no sólo planean en lo individual, solitarios y aislados, sino que construyen y proyectan en equipos; asumiendo que la práctica educativa es una práctica de colectivos” Ezpeleta, (2004:413).

Es importante señalar que los acuerdos en el colectivo escolar posibilitan un avance en la gestión pedagógica.

**Entrevistador ¿Qué tipo de acuerdos o compromisos son importantes para mejorar la enseñanza del español en el contexto de la gestión pedagógica?**

Se insiste por parte del director y jefe de departamento en que los acuerdos deben llevar a un grado de compromiso y hace alusión el director a que los acuerdos son fundamentales por que de ahí emana la posibilidad de cambio.

Pero también deberían ser acuerdos de formación docente, señala el director y el supervisor, en el propio centro de trabajo, donde los actores tengan la posibilidad de verse así mismos, con capacidad de transformar sus saberes y haceres. Mientras el jefe de departamento insiste en que el maestro se vea inmerso en una profesionalización desarrollando competencias.

Al respecto es pertinente señalar que “La gestión pedagógica de los planteles escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el ‘locus’ de la interacción con los

---

alumnos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad. Para que esto tenga lugar, deben producirse las necesarias transformaciones sistémicas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento.” Justa Ezpeleta, (2004:410)

En este sentido, el quehacer docente se desarrolla en la propia dinámica y capacidad de gestión pedagógica que tiene un colectivo pedagógico donde los sujetos conviven, comparten, colaboran y diseñan estrategias que coadyuvan a mejorar los ideales de un proyecto escolar.

Además el director menciona que el maestro debe reflexionar a partir de los acuerdos, sobre procedimientos didácticos y valorar los que le son útiles. Mientras que el supervisor y el jefe de departamento, señalan que el saber hacer implica el desarrollo de competencias didácticas y los compromisos giran en torno a realmente aplicar lo aprendido con propósitos concretos.

Con el planteamiento anterior el quehacer docente implica una concepción distinta del rol de los docentes:

- Necesitan crear las condiciones y regulación de una vida cooperativa en el colectivo escolar.
- Propiciar ambientes donde se tomen decisiones colectivas y existan compromisos para desarrollar un proyecto de aula a partir de un proyecto escolar.
- Mantener una actitud de ayuda, positiva y de colaboración.

**También la práctica docente en este contexto implica situar a ésta en una reflexión como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia.**

Pérez Gómez (1998:127-199) señala tres fenómenos que subyacen a esta reflexión:

a) Reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los docentes redefinan la situación problemática donde se encuentra,

---

ya sea atendiendo a características de la situación antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.

b) Reconstruirse a sí mismos como docentes: este proceso de reflexión conduce también a que el profesor adquiera conciencia de las formas en que estructura sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.

c) Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión es así una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos o indiscutibles?” Pérez Gómez (1998:127-199)

En un trabajo realizado en Puebla por la Dra. Silvia Schmelkes durante 1990 en escuelas de 5 zonas de ese estado, demuestra que “la gestión escolar se extienden más allá de la gestión administrativa, son escuelas cuyas prácticas docentes *demuestran* trabajo en equipo; sus integrantes fijan o establecen objetivos y metas comunes, expresan disposición al trabajo colaborativo, comparten la responsabilidad por los resultados del aprendizaje, practican y viven los valores como el respeto mutuo y la solidaridad; establecen altas expectativas para sus alumnos y se insertan en procesos permanentes de capacitación.” Schmelkes (1992: 15-30)

La práctica docente se debe desarrollar en un ambiente de respeto y confianza que permita a profesores generar espacios y oportunidades para la evaluación, monitoreo y compromiso con la práctica pedagógica. En un buen clima de trabajo los ejercicios de evaluación y monitoreo cumplen su función, ya que no se ven como el señalamiento de errores, sino como el encuentro con oportunidades para el mejoramiento y crecimiento de los miembros de un equipo. Compartir la responsabilidad por los logros educativos de los alumnos, compromete a cada integrante de la comunidad educativa, desde el intendente hasta el director. Fijar metas y objetivos comunes, permite aprovechar las competencias individuales y

---

fortalecer al equipo de trabajo. Por lo tanto, un buen clima escolar, es requisito indispensable para el desarrollo del quehacer docente.

El quehacer docente en el contexto de la gestión pedagógica implica trabajar en equipo como actividad primordial porque puede tener la ventaja de obtener mejores resultados educativos de los integrantes de una institución. Pero se requieren ciertas características concretas:

- Establecer acuerdos es el primer paso para el trabajo en equipo... El acuerdo es, en este caso, determinante para la fijación de metas y la distribución de las tareas. A continuación el discurso de los profesores entrevistados nos describe:

**Entrevistador: ¿Qué tipo de acuerdos o compromisos son importantes para mejorar, la enseñanza del español en el contexto de la gestión pedagógica?**

Mientras que para el director y supervisor es importante tomar acuerdos sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, para el jefe de departamento es importante revisar la metodología y los procesos que los niños están siguiendo en el proceso de aprendizaje.

El director también plantea recuperar la utilización de materiales de apoyo que han sido formulados para que el docente cree y recree estrategias metodológicas acordes al enfoque comunicativo y funcional del español, pero además añade que el docente debe vivenciar las actividades para después aplicarlas.

- Colaborar en equipo. Las tareas que se realizan con la convicción de que son importantes y necesarias para el logro de los objetivos del equipo, se convierten en fuerza y empuje para todos los integrantes de un colectivo escolar.
- Aprender a trabajar en equipo. En este proceso, la individualidad debe estar por encima del individualismo y cada integrante debe tener bien clara la idea de que en la escuela el objetivo de la institución es más poderoso que los objetivos individuales o la suma de éstos.

---

Es importante completar tal enfoque de quehacer docente al mencionar que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 la información establece como el perfil deseado de un profesional de Educación básica, que sea: “Un docente que se caracterice por el dominio central de la materia de su trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su formación profesional”

Una vez que se ha reflexionado sobre lo que dijeron y expresaron las autoridades, se reafirmó la pregunta de investigación, se generaron las siguientes metas y se situó el objeto de la investigación en la escuela objeto del estudio. Aunque una de las autoridades fue precisamente el propio director de la escuela seleccionada.

#### **1.2.4.- La intención y objetivo situado de la investigación**

El objetivo general de la investigación se situó así:

- Indagar acerca de cómo conciben y desarrollan los docentes de educación primaria la enseñanza de la lengua a partir de un proyecto de lectura en el contexto de una gestión pedagógica inmersa en el Programa Escuelas de Calidad.

#### **METAS:**

Investigación: aportar al campo educativo reflexiones concretas que pueden mejorar la enseñanza de la lectura en la escuela primaria.

Promoción: ofrecer a las instituciones correspondientes el apoyo para que los docentes conozcan una propuesta alternativa de gestión pedagógica del español, formando un grupo de asesores técnicos desde la perspectiva de la investigación realizada.

---

Como se expresó en el estudio anterior y los hallazgos con respecto a las autoridades, una vez que se recogieron los datos empíricos se empezaron a construir relaciones entre el discurso de un docente y otros, de acuerdo al contexto que los determina. Es decir se comenzó con la recolección de datos empíricos, construyendo después relaciones descubiertas con respecto a proposiciones teóricas que justifiquen el trabajo de la investigación, lo cual nos permitió explicar los resultados obtenidos.

Las primeras entrevistas me señalaron el camino, para profundizar en la generación de constructos que me permitieron ordenar y clasificar datos para obtener ciertas categorías, las cuales revelaron al realizar la observación y descripción de los datos. Para ahondar más, se buscó analizar datos subjetivos con la intención de reconstruir categorías a partir de la conceptualización de experiencias y concepciones de los profesores.

Decidí entonces expresar los resultados desde cuatro perspectivas:

- ✚ La gestión pedagógica a partir las juntas de consejo técnico y desde el punto de vista del director de la escuela.
- ✚ La gestión pedagógica desde la perspectiva de los docentes de 1ero. A 6º. Grados.
- ✚ La gestión pedagógica de la lectura desde la perspectiva de trabajo en el aula.
- ✚ La gestión pedagógica de un proyecto de lectura desde una perspectiva teórica de la didáctica de la lectura (didáctica de la lengua).

Tales perspectivas me permitieron analizar a profundidad las concepciones que subyacen en las apreciaciones y conductas de los profesores y delimitar sus espacios de participación en la construcción de un proyecto de lectura que mejore la calidad de los aprendizajes escolares, así como las formas en que las desarrollan desde su propio centro escolar con miras a lograr un proyecto de lectura para mejorar los aprendizajes de sus alumnas y alumnos.

---

## CAPÍTULO II

### ANTECEDENTES Y REFERENTES CONCEPTUALES DE UN PROYECTO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

#### 2.1 Antecedentes de la gestión educativa

Desde los años noventa algunos países de América Latina están promoviendo o estableciendo nuevas leyes de educación con una similitud de lenguajes y postulados. Estas legislaciones encuentran su antecedente en la Conferencia de Jomtien Tailandia "Declaración Mundial de Educación para todos", a la cual convocó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en marzo de 1990. Aquí los organismos técnicos y financiadores internacionales discutieron el papel de la educación en los países subdesarrollados para enfrentar el momento de la globalización.

La nueva visión de la función educativa en los países de América Latina y las consecuentes líneas para la reorganización de los respectivos sistemas educativos fueron reelaboradas para nuestra región por la OREALC-UNESCO y la CEPAL en *Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, de 1992. El texto plantea que corresponde a la educación articular los dos postulados centrales de Jomtien para promover el desarrollo: productividad y democracia.

De las declaraciones en Jomtien sobresalen orientaciones tales como:

“Se formulan consideraciones sobre el gobierno y la organización de los sistemas educativos. Se sugiere la descentralización educativa y la autonomía de las instituciones como medidas que pueden generar la innovación educativa” Elizondo y coautores (2001: 38)

Este tipo de planteamientos desde la nueva configuración política y económica mundial (aldea global: formas de interacciones entre países), así como la necesidad de acudir a los mercados internacionales con ciertos rangos mínimos de

---

competitividad, hacen que se mire a la *educación* como la instancia que, en nuestros países, puede operar esa transformación.

Y con base en lo anterior se establece desde este momento que a la escuela puede pedírsele que combine la formación de una mano de obra calificada, ágil, y proclive al cambio, con las capacidades para pensar y razonar, que sirve a los requerimientos del trabajo y a los de una ciudadanía responsable. Se define así un conjunto de estrategias a desplegar en los años noventa que, a la par de apuntar a esas grandes metas, retoman la herencia de los años ochenta en dos direcciones.

Es decir por un lado, se toma en cuenta la grave situación educativa existente. La prioridad al pago de la deuda externa impuesta por los acreedores internacionales que en los años ochenta significó disminuir el gasto educativo, como parte de la restricción de las políticas sociales. La huella de esos años, reconocida hoy, señala mayor rezago escolar y mayor deterioro en la calidad de la enseñanza. La prioridad es hoy, revertir esa situación.

Y por otro lado, las políticas generadas en la década anterior en respuesta a la crisis, orientada a la reducción y a la transformación del Estado configuran los parámetros del actual *diseño en educación*. Su concepción como articuladora de los objetivos de productividad y democracia, si bien contiene propuestas renovadoras para alentar el desarrollo, hace suyo el profundo reajuste político perfilado en aquellos años. Las estrategias específicas para fortalecer los sistemas educativos orientan hacia cuatro líneas de acción fundamentales: tres propugnan un nuevo papel del Estado respecto de la educación, la otra se concentra en la escuela.

Al Estado le corresponde proponer ampliar y profundizar la participación de la sociedad en la acción educativa. Sin renunciar a su responsabilidad sustantiva sobre la educación, el Estado debe abrir canales para que la sociedad civil, a través de sus organizaciones, se involucre de una nueva manera en este asunto. De ahí que la línea estratégica otorgue al Estado un papel de promotor y generador de consensos

---

alrededor de la escuela, como asunto que también compete a diversos ámbitos sociales.

También se replantea que las relaciones del estado con la educación, deben tomar en cuenta viejas debilidades de nuestros sistemas educativos. Se refiere a los problemas de su productividad extremadamente pobre, manifiesta en los índices de fracaso escolar. Se aspira a promover en las escuelas que se hagan responsables de los resultados que producen, es decir, del éxito o fracaso de los niños. El Estado se hará cargo de medir la productividad del sistema a través de pruebas nacionales de rendimiento, que ya se están poniendo en marcha o discutiendo en nuestros países.

“En México, la reforma educativa educativa adquiere contundencia a partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica que en 1992 modificó sustancialmente la forma de operar los servicios de educación básica” Estos cambios continuaron y se fortalecieron con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993” Elizondo y coautores (2001:46).

Se reconoce la fragmentación interna del sistema educativo, correlativa de la fragmentación social. La nueva respuesta, para esta situación, es promover desde el Estado políticas y programas compensatorios, como los que, con diversos nombres, también comienzan a operar en diferentes regiones de América Latina.

¿Qué queda para la escuela, para los asuntos estrictamente pedagógicos? La parte fundamental es estratégica y alude, novedosamente, a lo que se llama el cambio institucional de los centros educativos; cambio que apuesta a lograr **una mayor autonomía académica, administrativa y financiera de las escuelas**. Los Consejos Escolares, con sus distintos alcances y el proyecto escolar dan forma específica a estas orientaciones.

---

El cambio institucional referido a la mayor autonomía de la escuela, pone en el centro de las políticas el tema de la gestión, poco discutido y valorado en el ámbito de las escuelas. El de la gestión, institucional y pedagógica, imprescindible para atender al logro de los objetivos de calidad y equidad, tanto en la prestación del servicio como en el contenido del mismo.

La nueva gestión escolar no se construye por decreto. A la previsible distancia entre toda norma y la realidad que intenta ordenar, hay que agregar que el contenido de la nueva normativa **el fortalecimiento del estilo particular de gestión** tiene la magnitud de un verdadero cambio cultural. Cambio que afecta tanto a los actores como a las instituciones. En el nivel de las personas supone renunciar a certezas, seguridades y hábitos hechos rutina en el trabajo diario. En las instituciones supone **la revisión de la organización y de la administración escolar** cuya estructuración, asociada históricamente al esfuerzo por lograr la cobertura, no parece apta para procurar la calidad.

El proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe establece:

La necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo a través de un estilo de gestión que responda - en un contexto de carencia de recursos - al triple desafío de:

- 1) Mejorar la eficacia del sistema, volviéndolo más relevante desde el punto de vista de utilidad para los individuos y la sociedad;
- 2) Mejorar la equidad de la distribución de servicio educativo, es decir ofrecer una educación de alta calidad a los sectores de población prioritarios: urbanos-marginales, rurales, población en condiciones de pobreza, población indígena, mujeres, desertores, y excluidos del sistema escolar, y
- 3) Mejorar la eficiencia del sistema desarrollando la capacidad de optimizar recursos a efectos de una buena marcha interna, lo cual implica mejorar considerablemente la calidad de la educación (UNESCO 1991, pp. 34-35)

---

América Latina se ocupa arduamente en la implantación de un nuevo modelo, como quedó establecido en el documento “Modelo de gestión GESEDUCA (UNESCO 1994, pp. III-IV), donde se expresa:

La mayoría de los gobiernos ha introducido el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la oferta educativa de sus países. Sin embargo, a pesar de la rica tradición latinoamericana, se reconoce que no tienen capacidades de gestión que los conduzcan hacia esas metas, dado que no existe una sistematización de instrumentos y técnicas que puedan ser aplicados en los distintos niveles del sistema (...). El modelo de gestión GESEDUCA (GESTIÓN EDUCATIVA) es un intento de ofrecer dichos instrumentos y técnicas de los enfoques prospectivos, estratégicos y de calidad total, seleccionándose los más apropiados a los sistemas educativos en contextos de descentralización. Este “modelo para armar” ha sido experimentado tanto en el nivel de los ministerios nacionales y provinciales, como en las municipalidades y escuelas en Argentina, Chile y Venezuela.

Desde estas dos visiones en América Latina se perfiló un modelo de gestión que beneficiara una mejor calidad de los aprendizajes escolares perfeccionando los instrumentos y estrategias para intervenir pedagógicamente desde los propios centros escolares.

“En la región se está dando énfasis a modificar la gestión escolar e institucional. Se impulsa un modelo de gestión colegiado, que desplace la gestión autocrática y burocrática, con el objeto de mejorar los servicios. Se trata de crear una conciencia de los beneficios e esta estrategia, derivados de mejorar la “rendición de cuentas”, de lograr una mejor utilización de los recursos y mayor participación de los padres de familia y de la comunidad.” Noriega (2000:61)

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en nuestro país SEP (1995:43) se concibió y especificó:

---

“La unidad básica del sistema educativo es la escuela: el espacio donde profesores, directores y alumnos comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza aprendizaje. En cada plantel los padres de familia y otros miembros de la comunidad se unen en el objetivo común de participar en la formación de los alumnos. Para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Por ello, es indispensable articular estructuras y procesos mediante los cuales se realizan las funciones de gestión dentro y fuera de las escuelas”

En esta perspectiva de forma, se subraya lo pedagógico y lo académico en una perspectiva diferente de abordar la organización escolar.

El actual enfoque de la Gestión escolar, desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006, promueve la organización y funcionamiento eficaz de las escuelas de educación básica, para asegurar que la comunidad educativa asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, estableciendo relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social, comprometiéndose con el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de la educación. SEP (2001:127)

De igual forma el Programa de Desarrollo Educativo del Distrito Federal 2001-2006 plantea cuatro líneas de acción: Escuelas de calidad, Cobertura con equidad, Participación Social y Vinculación Institucional y Administración del servicio de la escuela; lo cual impacta en la construcción, impulso y mejora de un proyecto de gestión.

---

## 2.2.- La gestión escolar

Por lo anteriormente descrito, en la actualidad se considera que la escuela es el espacio educativo, que dará solución a muchos de los problemas educativos, en forma oportuna, pertinente y eficaz.

Elizondo (2001:83) ha señalado que “Habría que entender la gestión escolar como la conducción y dirección del sistema educativo hacia el logro de procesos educativos de calidad, donde la administración escolar y los cuerpos docentes se abocan a privilegiar las tareas académicas que implica la realización del proceso enseñanza aprendizaje, como fin principal de la educación”

“El estudio de la gestión escolar parte de dos premisas:

- ✚ El primero es la nueva forma de comprender la problemática de los sistemas educativos, teniendo como referencia ineludible a la escuela y sus formas de organización; la escuela debe ser el núcleo de todo el sistema educativo, pues lo que allí sucede afecta directamente al sistema en su conjunto.
  
- ✚ El segundo es que dado su carácter emergente, la gestión escolar es un concepto y una práctica en construcción en la que todos los actores educativos deben participar.” Elizondo (2001:26).

Para Aurora Elizondo (2001:112) el estudio de la gestión está relacionada con la calidad educativa por lo que la misma otorga especial atención a:

- ✚ El liderazgo del directivo en la concreción de procesos
- ✚ La planeación como tarea ineludible del quehacer educativo.
- ✚ La evaluación como tarea sistemática y continua
- ✚ El trabajo colegiado como base de la acción.
- ✚ La estrecha vinculación escuela-comunidad.

---

“Por lo que hace a la gestión ésta se define como “acción que se realiza para la consecución o resolución de algo, lo que la identifica con una de las partes de la organización, la de actuar” SEP (2005:17). En la escuela es importante que cada persona que labore en la misma se comprometa y actúe para mejorar los resultados educativos. Tienen los docentes que atreverse a establecer una organización previa con objetivos, metas, estrategias y actividades que mejoren la situación problemática de su institución.

Siendo la escuela una organización los docentes tienen la oportunidad de establecer una coordinación con acuerdos comunes, ya que cada uno de ellos actúa en las aulas con una libertad de acción casi prácticamente absoluta. Dichos acuerdos son imprescindibles.

En la escuela que se observó intenta llevar a cabo una gestión escolar, la cual perfila acuerdos y compromisos en el discurso, el colectivo escolar logra un plan de trabajo anual, con estrategias y actividades pero no les da seguimiento, por lo tanto la solución planteada a un problema específico, no se logra por la falta de interés de la comunidad escolar, en llevarla a cabo.

Es importante reconocer que la “Gestión escolar es el conjunto de acciones que realiza la comunidad escolar, es decir directivos, profesores, padres y madres de familia, alumnado y comunidad en general y que están relacionadas con la tarea asignada a la escuela: que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica, que cuente con los ambientes adecuados y con las condiciones físicas y de recursos humanos y materiales necesarios” SEP (2007:11)

---

## 2.3 La gestión pedagógica

“La calidad y la gestión pedagógica toman tres elementos básicos: el profesor, el alumno y los procesos; consideran de manera primordial lo que sucede en el aula, particularmente en términos de aprendizaje, y otorgan singular importancia a lo psicopedagógico, el currículo, la didáctica y la administración.” Rodríguez Fuensalida (1994:32-47)

A continuación incluyo la siguiente descripción y argumentación, porque es necesario, observar que al interior de cada actuación docente existen también situaciones estructurales que determinan o desvían la intención pedagógica. Los sujetos colectivos (los docentes), conviven, tienen una historia profesional y responden a parámetros sociales.

### 2.3.1. La burocratización de la gestión pedagógica

La clara **debilidad institucional** de nuestras escuelas en el Distrito federal, entre otras cosas, son los resultados de la enseñanza, que forzosamente deben atribuirse también y con especial atención a la **nudo administrativo** que las sostiene y contiene, como ya se ha señalado anteriormente. De esa trama, la organización y la dinámica internas de los establecimientos, sus modos de resolver el trabajo diario otorgando mayor o menor jerarquía a determinadas funciones y tareas, configuran lo que se llama comúnmente las condiciones o **prácticas institucionales de enseñanza**.

Se sabe poco y hace falta investigación en nuestro país sobre la vida de la institución escolar y sobre todo lo que en ella se mueve a favor, al margen o en contra de la enseñanza, esta indagación encontró datos que permitieron descubrir que la organización y operación institucionales constituyen un vasto campo abierto para realizar **investigación etnográfica**. Sin embargo, entre lo que ya se conoce pueden señalarse y se hace en este reporte; las características significativas de una

---

gestión pedagógica donde se localizan puntos de partida útiles y también contradictorios para la construcción de prácticas.

El modelo de desarrollo educativo común en América Latina y México coloca la idea de gestión como el **conocimiento y el saber hacer** precisos para una conducción de las escuelas acorde con sus fines. Conducción que es consciente de las metas, los recursos, la importancia de las condiciones locales y, al mismo tiempo, hábil para combinar, procurar y decidir las mejores posibilidades de acción.

De ahí a veces se piensa en los directivos como responsables, no porque ellos sean los depositarios exclusivos de la gestión pedagógica, sino porque necesariamente les está reservado un papel protagónico diferenciado: el de coordinadores y animadores de las nuevas maneras de abordar el trabajo.

Durante un tiempo considerable, y tradicionalmente, la opinión pública, el más generalizado sentido común, alimenta y aun cree en una imagen de maestro centrada en la vocación o en la misión de enseñar. Lograda la expansión del servicio educativo, el discurso político y el discurso sindical por distintos motivos retoman esa imagen y la fortalecen al sostener la homogénea capacidad profesional de los maestros, no se fijan en la diversidad.

La formalización de los estudios del magisterio en la Universidad Pedagógica Nacional, en Normales o en otras instituciones permite dar por supuesta una competencia que habilita para enfrentar cualquier situación de enseñanza.

Coherente con lo anterior, la administración educativa no hace más que incorporar a las escuelas a personas portadoras de una certificación que acredita esa idoneidad. Sin embargo, las variables exigencias del salón de clases y las variables posibilidades docentes de responder a ellas, evidencian, con mucha frecuencia, la fragilidad de esta lógica del sistema al que se enfrenta cada docente.

---

La gama de cualidades y debilidades docentes diferenciadas es fácilmente perceptible en cualquier escuela completa. Entre los propios colegas se distingue a los "buenos", "los malos" o los "regulares"; a veces con referencia a la habilidad para la enseñanza, y otras con relación a sus actitudes para con los niños, los padres, los compañeros.

Este panorama es determinante para entender lo reiterado y desigual como se distribuye el personal en las escuelas, direcciones o turnos que responde principalmente a dos tipos de motivos. Por un lado a la lógica administrativa que dispone la ubicación o asignación de destinos de los maestros con base en criterios laborales y no profesionales; por otro, la calidad de la formación profesional.

Es preciso señalar que en la escuela objeto de estudio, la formación profesional es muy diversa y el director no tiene la libertad de escoger ya que la plantilla de docentes es prescrita por la institución, sin siquiera realizar un estudio de las necesidades que tiene la escuela de ciertos profesionistas.

La vocación de servicio homogeneizadora o con base en las competencias profesionales sólo pueden sostenerse si se prescinde de las situaciones concretas en las que el maestro se constituye como tal en cada escuela.

Así entonces se construye la pertenencia a un sistema y a un lugar de trabajo que es la escuela; al ingreso en una red de relaciones institucionales que contienen, condicionan o encauzan su desempeño. En fin, si se olvida que el maestro al mismo tiempo que especialista es un trabajador asalariado que debe apropiarse de las reglas de juego de la institución para funcionar en ella. En este sentido el profesor actual **sabe que debe de actuar** y los sigue haciendo aisladamente **sin guiarse por acuerdos comunes en el colectivo docente.**

Los que realizan la gestión pedagógica son los docentes y vale la pena expresar una variante estructural que ha determinado los resultados educativos en nuestro país. Tan sólo en América Latina y en especial en México, el mercado de trabajo

---

docente no sólo ha sobrevivido a las sucesivas crisis económicas sino que en la mayoría de los casos, todavía tiende a crecer. En contraste con la progresiva crisis del empleo, las seguridades que ofrece la docencia la toma atractiva para no pocas personas que, en otras circunstancias, no hubieran optado por acceder a ella.

Las crisis y las políticas económicas que no han conmovido la estabilidad de este mercado de trabajo, lo han impactado internamente. El deterioro salarial y de las prestaciones, como el de carrera magisterial (escalafón horizontal) le otorga una nueva movilidad interna que tiene repercusiones en el ***ejercicio de la profesión***.

Con distinta intensidad, puede identificarse una franja de personal, que podría llamarse de carrera, que ha resuelto su vida laboral en el magisterio. Junto a ella existe un amplio sector, donde por razones de empleo, se agudizan las entradas y salidas, perfilando un mercado con notable movilidad. **Movilidad que sin duda afecta la gestión pedagógica en una escuela** que intente proyectar una gestión pedagógica alternativa.

Esta situación se combina, a la vez, con la cambiante composición social del sector: personas que se incorporan temporalmente para resolver necesidades económicas coyunturales: personas que dejan la docencia como se ha dado con alguna pasividad en algunos países por lo insignificante del salario; personas de sectores populares que pugnan por incorporarse porque, a diferencia de los sectores medios, el salario docente tiene mayor gravitación respecto de sus necesidades. De hecho, este sector parece dominante a su vez, en el reemplazo natural de los grupos que abandonan el servicio. Simultáneamente se agranda la franja de quienes ejercen otro trabajo en el magisterio o fuera de él para completar sus ingresos y aparece asimismo un grupo para el cual la docencia es complemento de otro trabajo principal.

Los diferentes contextos socioeconómicos y los niveles de remuneración que ofrecen, diversifica la composición social, cultural y sobre **todo motivacional de sus**

---

**maestros para generar una gestión pedagógica que se comprometa con la acciones de un centro educativo.**

Cuando los docentes hablan de su formación profesional, pocos la valoran en forma positiva. La inmensa mayoría acusa su debilidad y enfatiza, sobre todo, la ausencia de entrenamiento y de conocimientos prácticos, aplicables. En el caso de la enseñanza del español, en el Distrito Federal, se ha hecho lo posible porque el maestro cuente con cursos sobre didáctica de la lengua, se han impartido diplomados, modificado los libros de texto; sin embargo se avanza muy lentamente.

Al margen de la certificación formal de los estudios, la preparación recibida, junto a la necesidad o al interés por el trabajo, constituyen las bases a partir de las cuales cada uno construirá una relación particular con su profesión.

No obstante, esta configuración inicial, condicionante de la construcción del oficio, no llega a ser totalmente determinante. Porque el otro condicionante clave es la escuela o, más precisamente, sus dinámicas y prácticas que constituyen las coordenadas para encauzar la apropiación del oficio. Y donde el bagaje personal inicial, puede desplegarse y ajustarse, comenzar a materializarse en prácticas de acuerdo a la organización y clima de la escuela, a su capacidad para acoger, apoyar, acompañar, contener e integrar a la empresa común. Esto es el ideal de la gestión pedagógica.

Es decir, según la fortaleza de sus modos institucionalizados de hacer y de las formas de cohesión o coerción que las escuelas públicas o privadas puedan mostrar a sus nuevos miembros (todos podemos recordar expresiones como "A mí no me gustaba hacer la planificación, pero tuve una directora que me enseñó su sentido para mi trabajo", por ejemplo). Exceptuando tal vez los pocos casos de clara vocación, **es en la escuela donde la mayoría de los maestros aprenden a ser tales**; donde comienzan a tomarle el gusto a la docencia o encuentran un espacio para sobrevivir a pesar de los niños.

---

Dado que los maestros no son homogéneos, su diversidad reclama estrategias que permitan constituir en equipo profesional de grupo que se reúne en cada escuela. En cuanto la dirección gravita especialmente en esta integración o constitución del equipo de trabajo docente.

La jerarquía que formalmente se asigna a la dirección corre a la par de su incidencia en el movimiento cotidiano de la institución. En este plano, constituye la primera y única autoridad inmediata. **Más allá de las metas generales señaladas por el sistema educativo, la dirección de la escuela es quien define, de hecho, en forma implícita o explícita, los objetivos específicos del trabajo e incide fuertemente**, en función de ellos, en la definición de las reglas locales del juego institucional (qué debe hacerse y cómo, qué es lo importante y cuáles cosas se pueden postergar, etcétera).

En la escuela objeto de estudio, sin duda el director guía, concede, establece, pero se encuentra con dificultades de apatía y malestar docente.

A pesar de su importancia particular, la autoridad directiva no es autónoma. Su calidad de jefe de la escuela no se contrapone a su posición de último eslabón en el ordenamiento administrativo del nivel. Su simultánea condición de superior y subordinado está presente en la formulación de sus obligaciones y derechos y circunscribe las posibilidades y límites de su práctica. Las instituciones de la Secretaría de Educación Pública le aplican la normatividad y tiene que cumplir con base en el puesto a las exigencias.

Sin embargo, la representación más difundida del cargo, aun entre maestros y técnicos, proyecta una imagen donde "lo docente" no sólo ocupa el centro, sino que se potencia por el supuesto reconocimiento profesional que implica adjudicar a alguien la responsabilidad de conducir una escuela.

---

En la práctica, con clara base en la definición del puesto, que lo adscribe a la estructura administrativa y lo subordina a su control, el cargo adquiere un carácter **prioritariamente administrativo**. La dirección canaliza y ejecuta prescripciones y políticas. Sus mandos no le exigen un diálogo retroalimentador: le piden cuentas sobre la aplicación de sus disposiciones. El acatamiento de las disposiciones de "la superioridad" es objeto de una puntualización minuciosa en la reglamentación del trabajo. Y conviene recordar que los controles y la evaluación laborales del cargo se derivan de esta dimensión administrativa del trabajo. **Para el legítimo interés personal de los directores, velar por su carrera supone atender cuidadosamente a esta exigencia de la jerarquía burocrática**. Como se ha de mencionar más adelante **se burocratizan los procesos de gestión pedagógica**.

Responsable de los bienes y documentación de la escuela, el director es también jefe de personal. Función habitualmente olvidada en la consideración pedagógica y que, sin embargo, constituye uno de los núcleos decisivos de su gestión. Los maestros no sólo importan para la atención del grado. Son indispensables para toda la actividad extraáulica que sostiene la vida de la escuela y, con ella, el quehacer de las aulas.

Por lo anterior la gestión directiva requiere del consenso y, si es posible, del apoyo del cuerpo docente. La definición en la práctica de las comisiones de responsabilidad, en términos estrictamente laborales, parece una condición fundamental para lograrlo: desde el control de la puntualidad y los horarios, el manejo de la jornada de trabajo, los permisos y los criterios para justificar inasistencias, hasta las formas de supervisar y alentar el desempeño con los alumnos. Cuestiones que en gran medida son objeto de negociación, con límites variables o difusos dependiendo de la tradición de cada establecimiento, de los distintos núcleos de poder en la planta docente así como de la ecuanimidad, debilidad, firmeza o convicciones profesionales del directivo.

---

Para lograr el reconocimiento de su autoridad, el director necesita construir un preciso equilibrio con los colegas que, sabiéndose necesarios, también pueden ejercer una notable capacidad de presión y de control. Por su parte, la organización escolar posibilita a los directores contrapesar el poder del grupo estableciendo relaciones laborales y profesionales de tipo individual y vertical con sus maestros. Relaciones que actualizan y refuerzan permanentemente la fuerte relación de dependencia respecto del superior y que pocas veces admiten la discusión o la réplica no conflictivas (puesto que en la lógica jerarquizada al estilo burocrático la norma no deja lugar para el conflicto, que en el caso que surja, normalmente debe remitirse a instancias superiores, fuera de la escuela). **Pero en lo pedagógico si debe resolver el director en conjunto.**

En esas relaciones resueltas de modo individual descansa el control laboral que se ejerce sobre los maestros. No es de extrañar, entonces, que la lealtad al director se imponga sobre los **criterios pedagógicos** como parámetro para lograr la permanencia en el trabajo y la continuidad en la carrera. Sobre todo si se toma en cuenta que la valoración de la tarea específica y sustantiva se reduce al llenado de informes que no comprometen ni las formas ni las prácticas ni los contenidos de la enseñanza. "Las capacidades de iniciativa y de decisión sobre cuestiones de enseñanza que directamente competen a los maestros, o no se tocan o se ven invariablemente subordinadas al criterio del director. Con ello se limitan las búsquedas que en la escuela alimentarían un ambiente de experimentación educativa. Por su parte, las múltiples funciones de la dirección tal como está definida no siempre le permiten integrar al relativo equilibrio de sus rutinas la "alteración " que pueden producir las iniciativas de los maestros. Complementariamente, las formas consagradas de control suscitan entre los docentes respuestas y ajustes individuales.

**La tranquilidad en el trabajo se asegura mediante la disponibilidad para apoyar a la dirección en las tareas no pedagógicas.** Las responsabilidades propiamente pedagógicas que de hecho se dan por asumidas dejan de ser una

---

condición básica de la integración institucional de los maestros para transformarse en respuesta individual variable, dependiendo del interés real de cada uno en su profesión.

Es difícil reconstruir la dirección que conocemos sin aludir a su relación con la supervisión. Su autoridad tiende a legitimar las prioridades locales y las formas cotidianas de ejercer el poder del director. Pero también contribuye fuertemente a modelar la función cuando, al mismo tiempo, y desde su posición jerárquica, define las cuestiones relevantes para el interés administrativo de la supervisión (entre las que no suelen destacar las relativas a la enseñanza). Las orientaciones de la supervisión y los núcleos de control formales o no formales que sobre ellas se establecen, proyectan prioridades hacia el interior de los planteles, donde la dimensión pedagógica normalmente queda en segundo término. El campo de la relación entre directores y supervisores es otro de los que están abiertos para un mayor análisis e investigación.

La desatención a la docencia por parte de la dirección, pareciera menos atribuible a **"desviaciones" personales que al sistema normativo y de control** que orientó a estos actores hacia **la burocratización** que hoy es motivo de alarma. Y que la investigación encontró a partir de datos empíricos y teóricos.

Las nuevas políticas educativas alientan ahora las iniciativas de la escuela para atender y adecuarse positivamente a sus realidades, al tiempo que renunciando a la tradición de verlas homogéneas legitiman la diversidad. Ello puede entusiasmar a directores y maestros comprometidos con su profesión que en la situación tradicional sintieron coartadas sus posibilidades de innovar o probar alternativas más adecuadas que las establecidas, para sus entornos específicos. Del mismo modo, puede incomodar a muchos otros que, gracias a las reglas establecidas, pudieron instalarse con notable comodidad en su trabajo. Y esto determina la gestión de un proyecto de trabajo colectivo.

---

## 2.4 Un proyecto de gestión

### 2.4.1 ¿Qué es?

Es un plan de mejora elaborado por la comunidad escolar de una escuela para, solucionar problemas sentidos que tienen los alumnos y alumnas que asisten a la misma, para obtener una formación integral. Para lo cual los profesores toman eje los propósitos educativos nacionales.

Es la organización que se establece en la escuela con base en un diagnóstico de necesidades, y en el que participan todos los actores de la comunidad escolar.

En el Distrito Federal las escuelas consideran tres ámbitos para la organización:

- a) El aula y las formas de enseñanza
- b) La organización y funcionamiento de la escuela
- c) La relación con los padres y madres de familia.

El proyecto de gestión “Es una propuesta de acción operativa, para comunicar y guiar el desarrollo y seguimiento de las actividades derivadas de los objetivos preferentes que el centro fija para un año escolar” Antúnez y coautores (2004:40)

El proyecto puede plantearse a más tiempo dependiendo de los objetivos y metas a lograr.

Para la construcción de un proyecto de gestión es importante que participen los actores de la escuela, analizando información, integrando objetivos, con estrategias y actividades concretas realizables, que el grupo de profesores de la escuela debe asumir en los acuerdos y compromisos de su quehacer cotidiano.

---

En la escuela, que se analizó se encontró efectivamente un proyecto escolar escrito de sus intenciones a partir de la reflexión compartida de los docentes. Pero que se quedo en el espacio y el tiempo sin un seguimiento.

Para Medina, A. Blanco, A. (1994:22) “es la línea de reflexión, integración y análisis en común de la concepción y práctica educativa que asume y aplica el equipo de profesores del centro”

Mientras que Cardona Andujar, J. (1998:35) plantea que un proyecto de gestión debe entenderse en un sentido procesal (de búsqueda constante de la mejora) y se ha dicho, desde un quehacer colaborativo (como un inacabado intercambio de experiencias), y orientado a la solución de problemas diferentes, de aquéllos que se generan en la práctica de ese currículo singular que cada institución toma y asume para sí. Esto último es importante ya que cualquier establecimiento escolar debe caracterizarse por su sensibilidad hacia las necesidades personales, profesionales, sociolaborales y axiológicas de su agentes

#### 2.4.2 ¿Cuáles son sus características?

“Por lo general un proyecto se compone de un diagnóstico, una imagen-objetivo, objetivos y metas, estrategias de operación y mecanismos de evaluación continua” Elizondo (2001:112)

Para la Secretaría de Educación Pública el proyecto de gestión o escolar es una estrategia para transformar la escuela y la define así:

“El Proyecto Escolar es instrumento y estrategia de la gestión escolar que favorece el encuentro y diálogo entre la comunidad educativa, a fin de emprender un movimiento sistemático en pro del funcionamiento y organización de la escuela y en torno al desarrollo de competencias en el alumnado” SEP (2004:13)

---

Un proyecto escolar es un instrumento, porque es un documento de planeación y desarrollo a corto y mediano plazo de la vida escolar, que expresa la forma particular en que cada escuela se propone lograr que los niños y niñas que atiende adquieran los conocimientos y desarrollen habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los propósitos educativos para la primaria.

El camino particular está compuesto por un conjunto de principios y acciones articuladas que otorgan un sentido de unidad a la labor profesional de directivos y de cada maestro en su aula. Es el eje vertebrador de las acciones que se emprenden para lograr los objetivos y metas que la escuela desea asumir colectivamente.

En una forma más concreta se hace patente por la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, que el proyecto de gestión:

Es una estrategia porque promueve el trabajo colegiado y colaborativo, basado en interacciones más horizontales, abiertas, dinámicas de los actores educativos, centradas en lo pedagógico y en corresponsabilidad como un medio para solucionar problemas de aprendizaje y lograr propósitos educativos y promueve el aprendizaje de la democracia y los valores como una forma de convivencia armónica y humana.

La intencionalidad de lo que la escuela pretende ser y hacer para garantizar que todos sus esfuerzos estén centrados en la adquisición de los aprendizajes escolares de los alumnos, por ello, esta propuesta de intervención pedagógica **se define como estrategia e instrumento de la gestión escolar**. SEP, Acuerdos y Compromisos en el proyecto escolar (2004)

En el proyecto escolar se articula el diseño del conjunto de acciones para cumplir el propósito de la institución: lograr aprendizaje significativos. Su diseño y ejecución propicia que los actores educativos participen y compartan las mismas metas, ya que

---

las soluciones generadas se expresan a través de acuerdos y actividades específicas orientadas a abatir las causas del o los problemas principales que impiden el logro de los propósitos educativos nacionales.

Es importante mencionar los Propósitos Educativos Nacionales plasmado en Plan y programas de estudio (1993), para entender qué la intencionalidad que debe de perseguir todo proyecto de gestión en el que los alumnos:

- ✚ Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
- ✚ Obtengan los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- ✚ Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás integrantes de la comunidad nacional.
- ✚ Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Además el proyecto de gestión tiene como objetivo principal promover una forma de funcionamiento de la escuela que favorezca la formación integral de los alumnos en los seis años previstos para cursar la educación primaria, la cual consiste fundamentalmente en que los directivos y maestros:

- 
- ✚ Identifiquen y asuman profesionalmente los principales problemas que se enfrentan en cada plantel escolar, para cumplir con los propósitos educativos para la Primaria,
  - ✚ Tomen decisiones de manera colegiada respecto a la labor fundamental de la escuela, es decir, la enseñanza.
  - ✚ Establezcan metas y estrategias, adecuadas y pertinentes para solucionar los problemas detectados.
  - ✚ Evalúen permanentemente las acciones realizadas y, con esa base, las fortalezcan o reformulen para lograr mejores resultados.

Todo proyecto escolar se fundamenta en un diagnóstico de la situación de la escuela, que delimita una misión, visión, valores, objetivos, acuerdos y compromisos, programa anual de trabajo y seguimiento y evaluación para cumplir los propósitos educativos.

El proyecto es elaborado por el Consejo Técnico Escolar conformado por directivos, docentes, diversas figuras técnicas, administrativas y personal de apoyo a la educación favoreciendo la participación de padres de familia.

“El diagnóstico es una evaluación cuantitativa y cualitativa; tiene como propósito identificar y jerarquizar los problemas en los cuales es necesario intervenir para mejorar la gestión pedagógica, escolar y comunitaria”

Esta tarea se facilita con preguntas orientadoras como:

- ✚ ¿Cómo se interrelacionan los diferentes factores que intervienen en el bajo rendimiento escolar del alumnado?
- ✚ ¿Realmente organizamos el tiempo y los recursos que se destinan a la enseñanza?
- ✚ ¿De qué manera las interacciones que se dan en el colectivo propician o afectan el aprendizaje?

- 
- ✚ ¿Qué condiciones ambientales y/o personales intervienen en la inasistencia o deserción del alumnado?
  - ✚ ¿Por qué no se logran las metas establecidas en la escuela?
  - ✚ ¿Por qué los alumnos no desean asistir a la escuela?
  - ✚ ¿Cómo involucrar a los padres de familia?
  - ✚ ¿Cómo es la relación con las familias del alumnado y la comunidad?
  - ✚ ¿Cómo es el clima de trabajo en la escuela?

Dichas preguntas orientan el análisis de información y posibilitan la elaboración del Plan de Trabajo Anual que incluye objetivos, actividades, metas, acuerdos y compromisos, periodos de realización, responsables y recursos.

El Plan de trabajo se organiza en tres ámbitos de intervención:

- ✚ El trabajo en el aula y las formas de enseñanza.
- ✚ La forma de organización y funcionamiento de la escuela.
- ✚ La relación entre la escuela, la familia y la comunidad.

De acuerdo a las orientaciones vigentes, la construcción de un Proyecto de escuela supone dinamizar desarrollos en distintas direcciones, junto a un mejor trabajo docente que aspire a promover la participación social en la vida de los establecimientos, a consolidar y ampliar las fuentes locales de financiamiento y, con todo ello se espera profundizar el sentido de la descentralización educativa.

Participación social, financiamiento, descentralización merecen una discusión más pormenorizada que no es el momento de hacer. Por ahora sólo deseo mencionar y advertir que en el proyecto escolar el conjunto de metas propuestas suponen temporalidades y estrategias diversas según su complejidad, el arraigo de las prácticas a reemplazar o transformar y la índole de los intereses comprometidos con la funcionalidad de tales prácticas.

---

Me interesa dar a conocer lo escolar y en particular a aquello que refiere a la posibilidad de elevar tanto la calidad como el rendimiento del servicio, ubicándome en la perspectiva de la dirección de la escuela objeto del estudio.

El trabajo en equipo es fundamental para la integración de un proyecto de mejora o de gestión pero se encuentra en un proceso de transformación.

El proyecto escolar elaborado permite construir mayor autonomía al implantar un proyecto de escuela, pero se requiere de la constitución de un equipo de trabajo, de transformar al grupo docente en equipo.

Con relación a lo anterior, lograr que cada docente sepa que su quehacer afecta al quehacer del conjunto y que el conjunto, los maestros constituidos en equipo, son el medio, el instrumento más idóneo para caminar hacia las metas debería quedar claro para el colectivo pedagógico de la escuela objeto de estudio. Cuando un director mira a su escuela como centro de enseñanza y de trabajo encontramos algo parecido a lo siguiente: “en un estudio sobre la dirección de una escuela exitosa en un medio marginal Pastrana (1994:35), destaca la importancia del trabajo conjunto, aparentemente inocua, que sin embargo tiene su parte en la conformación de las relaciones entre colegas y en su clima de trabajo.

#### 2.4.3 Lo no explícito en el proyecto de gestión

La organización del trabajo en una escuela abarca desde la distribución de obligaciones y responsabilidades hasta la organización del tiempo y del espacio escolares; atiende a las actividades y tareas previsibles y genera modos relativamente establecidos, o criterios, para enfrentar las frecuentes situaciones no previsibles que suceden en ese ámbito. Entre las cuestiones previsibles, por ejemplo, la inicial asignación de grados se realiza en base a las preferencias de los maestros, como sucede en la escuela objeto de estudio. Aun que a veces el director evalúa estas preferencias atendiendo a las exigencias pedagógicas del grado requerido y a

---

su estimación de las cualidades de los candidatos, que, por otra parte, no tiene reparos en explicitar. Cuando varios buenos candidatos coinciden en su preferencia, la situación se define por sorteo. Todos saben que hay un límite institucional para sus aspiraciones y por ello los maestros han propuesto dos o tres alternativas de ubicación. Todos coinciden en que, a pesar del límite, esta es una forma equitativa y sobre todo respetuosa de organizar la mayor responsabilidad del año. Se sienten "tomados en cuenta". Contra la tendencia a manejar esta situación poniendo en juego consideraciones personales o laborales los más fieles eligen o van a los grados más fáciles o más prestigiosos; los nuevos a los grados difíciles, privilegiadamente el primero la puesta en juego de las necesidades curriculares restaura el signo de lo profesional por una decisión que suele olvidar su naturaleza técnica.

Hay otra limitación para las preferencias que, basada en necesidades del servicio, es constituida en criterio técnico compartido. La aguda movilidad docente que caracteriza a las escuelas, tiende a resolverse concentrando a los maestros nuevos, a los que pedirán licencia o cambiarán de sede en el curso del año, en los terceros y cuartos grados, considerados menos exigentes en el ámbito del saber gremial. Y esto es notorio cuando se observa el trabajo o desempeño de los docentes en la escuela objeto de estudio. Una maestra de cuarto grado, es auxiliar del director y como su grado de compromiso es menor, la tiene en la mañana en la dirección y sólo dos horas en cuarto grado, tomando en cuenta que es una escuela de tiempo completo.

La distribución de Comisiones las hay variadas y con cargas distintas se calibra igualmente a través de consultas y acuerdos con relación a las dificultades del grado que toca atender. La distribución de las aulas y de los espacios de uso colectivo es objeto de planeación y previsión conjunta en base al criterio del director que apunta a conseguir las mejores condiciones para el trabajo de aula de cada uno y al mismo tiempo la no interferencia en las actividades colectivas (educación física, ensayos, ceremonias). Así, por ejemplo, los maestros que trabajan en el turno matutino de la

---

misma escuela conservan su misma aula. Importa más salvaguardar la comodidad del docente respecto del uso del mobiliario y de decoración o uso de las paredes del salón que la secuencia por grados entre los salones de las dos alas del edificio.

Y esto se repite cada año en la escuela donde se realizó la investigación.

Cuando se han asignado tareas o responsabilidades, el director de la escuela otorga una notable libertad de acción y decisión a los encargados. Tiende a actuar más bien como supervisor del trabajo. Debe estar informado sobre el curso de los distintos asuntos y tiende a cuidar que su tratamiento o sus resoluciones no se contrapongan con disposiciones reglamentarias o no afecten otras actividades. Para el director de la escuela la exigencia institucional es prioritaria.

Cabe señalar que es común ver en la escuela objeto de estudio, en el marco de responsabilidades asignadas, que también ante situaciones no previstas, los maestros se autoconvocan en conjunto o en pequeños grupos para discutirlos, encontrar soluciones o someter sus propuestas a la dirección. Es la micropolítica de la escuela. El respeto a los criterios docentes, que no supone la aceptación sistemática o acrítica de sus propuestas; la instauración de un terreno de discusión profesional con ellos; la capacidad para transferir decisiones sin desaparecer como conductor, propicia un ambiente de confianza tal, que puede asimilar los llamados de atención, cuando suceden, como aspecto necesario y no conflictivo del trabajo.

Pero encontré que en la escuela se organizan para boicotear el trabajo del director, principalmente las colegas que en otro turno son directoras de escuela y eso en nada ayuda al fortalecimiento de la dinámica del proyecto de trabajo,

El director ha construido diversas formas de estar presente en el quehacer de la enseñanza en las aulas, donde puede combinar vigilancia y apoyo. Las estrategias de conducción del director que observé que, asumiéndose como tal, no ha dejado de

---

ser maestro, puede enseñar mucho sobre diversas vías en las que para el mejor ejercicio de la función.

Es importante mencionar que el director de la escuela mostró la importancia de una dimensión de decisiones operativas que conjugan lo laboral con lo profesional; que suelen no atenderse por "triviales" y que, sin embargo, constituyen el abono básico para hacer sentir y entender que se es parte de una empresa colectiva y que esa empresa es pedagógica. Pero a los docentes les falta tomar conciencia de lo que el director pretende.

Sucede también que la soledad del trabajo en el aula y las exigentes inquietudes o dificultades de los niños, genera, entre colegas, redes informales de apoyo y capacitación. Los maestros tienden a nuclearse dentro de su escuela, por afinidades diversas y las consultas e informaciones sobre cómo resolver precisas situaciones de enseñanza, recorren la cotidianeidad de sus contactos y en el caso que se presenta existe tal situación cuando los docentes de grado articulan acciones.

Sin embargo, en un intento reciente por formalizar un espacio para estos fines se advierten dificultades que seguramente conducirán a interrogarse sobre la potencialidad de lo informal frente a lo formal o sobre la importancia del grupo elegido frente al formalmente constituido por los colegas.

La conformación del Consejo Técnico delimita al conjunto del cuerpo docente trabajando sobre problemas profesionales para la definición del Proyecto Escolar, lo cual entraña diversas dificultades entre los docentes, para asumir el trabajo en equipo. Existe poca experiencia ante la necesidad de fundamentar una idea y someterla a opiniones diferentes o críticas, además tienen dificultades para pensar en la dimensión de la escuela; para dar el salto entre la reflexión sobre el grado como asunto propio y la reflexión sobre la escuela como asunto también propio.

---

La conformación de equipos docentes, hace pensar, entre otras cosas, en el poder de inercia de aquella relación vertical e individual con los maestros, tan cultivada en la tradición del cargo directivo o en el peso de una formación magisterial que desestima la importancia de la duda y la confrontación porque supone un maestro dueño de todas las respuestas. Pero, aun más, invita a profundizar, en la constitución de las prácticas que es necesario revertir ensayando diversas estrategias. Algunas experiencias conocidas hacen pensar que el trabajo sobre contenidos curriculares, en la medida en que coloca frente a todo un referente "objetivo", constituye un punto de arranque facilitador para alentar la constitución del equipo.

El director de la escuela que se observó alienta el trabajo conjunto por ciclos (primero y segundo grados juntos, tercero con cuarto y quinto con sexto) y han logrado la comunicación y los acuerdos necesarios para transformar la obligación burocrática de la planeación en agenda de trabajo, su avance programático.

El proyecto escolar es una estrategia de planeación que utilizan las escuelas en el Distrito Federal y que ha sido reglamentada para que las escuelas generen condiciones de gestión alternativas para mejorar sus resultados educativos. Este espacio ha sido delimitado desde las propias instituciones educativas para garantizar la profesionalización del docente y mejorar la calidad de los aprendizajes que reciben los niños y niñas del Distrito Federal.

“El proyecto escolar es la estrategia operativa que regula la organización y funcionamiento de todas las escuelas del Distrito Federal. SEP (2004:9-13)

---

## 2.5 Características de una escuela de calidad

Una Escuela de Calidad es aquella que...

- Cuenta con una comunidad educativa integrada y comprometida que comparte una visión y propósito comunes para la escuela.
- Asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos sus alumnos. (equidad interna)
- Se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. (diverso punto de partida)
- Garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

El programa escuelas de calidad tiene como objetivo general: Establecer en las escuelas de educación básica un nuevo modelo de gestión, con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles acordes a la diversidad de los educandos, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas, a fin de constituirse en una escuela de calidad.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

---

La democracia y una nueva gestión horizontal están en la base de la propuesta estratégica de este Programa centrado en la escuela. Se busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo.

La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera), sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran los actores para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan.

En el PEC se considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución escolar que sea capaz de generar un proyecto de desarrollo propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo

Una de las principales innovaciones del actual gobierno en el campo de la educación en realidad su estrategia de reforma educativa es el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC). Preparado y anunciado desde la transición, tal programa se concretó formalmente el 27 de febrero de 2002, cuando se publicaron sus Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación, no obstante que funcionaba desde 2001.

El objetivo general del PEC es "transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas incorporadas al programa, institucionalizando la cultura y el ejercicio de

---

la planeación y la evaluación mediante la reflexión colectiva". Se entiende por "escuela de calidad" aquella que se responsabiliza de los resultado del aprendizaje de sus alumnos y garantiza que adquieran los conocimientos prescritos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Un ideal educativo tan ambicioso supone profundas transformaciones: en la capacidad de liderazgo del director y compromiso de los maestros, en el fortalecimiento de la institución escolar como sujeto fundamental de los procesos educativos y en su capacidad de decisión, en la eficacia y eficiencia con que opere, en la participación de los padres de familia y en el continuo avance hacia la calidad y la equidad.

---

## ¿Cómo funciona el programa?

El PEC está enfocado a escuelas primarias públicas que atienden población marginada -principalmente urbano-marginada-, así como a telesecundarias. Cada gobierno estatal emite una convocatoria en la que se establecen los criterios de incorporación, dentro de un marco nacional. Las escuelas que desean participar presentan, con la colaboración del director, maestros y padres de familia, un "proyecto escolar" a cinco años y un plan anual de desarrollo. El proceso de selección de las escuelas se lleva a cabo en cada Estado (por el Consejo Estatal de Participación Social) e implica la capacitación de directores y docentes, el apoyo para la elaboración del proyecto, el dictamen sobre solicitudes y la selección de escuelas. Las escuelas incorporadas firman un convenio de desempeño. Quedan sujetas a evaluaciones externas, tanto de la escuela como de sus alumnos individuales, por una instancia nacional independiente, así como a sus autoevaluaciones. Al término del ciclo escolar presentan a la coordinación estatal un reporte técnico y otro financiero, con base en los cuales pueden solicitar su reincorporación para el año siguiente, haciendo los ajustes sugeridos por los evaluadores.

## ¿Cómo opera?

En el primer año comenzó con 2 mil 240 escuelas y hasta noviembre de 2002 se habían incorporado al PEC 9 mil 620 planteles (primarias y telesecundarias) con 2 millones y medio de alumnos y 80 mil docentes y directores. En este año se piensa ampliar el número de escuelas (cerca de 2 mil más) e incluir los centros de preescolar. El esquema de financiamiento implica contribuciones de varias fuentes: el gobierno federal aportó en 2002 mil 200 millones de pesos, los estatales 400 millones y los municipios y particulares otros 220. La Federación cubre 57.3 por ciento de los recursos, los estados 28.7 por ciento, los municipios 6 por ciento y otras fuentes 8 por ciento. Las reglas del programa establecen que por cada peso que aportan los estados, la SEP aporte tres y por cada peso que den los municipios los Estados aporten otros dos, hasta cierto límite. El promedio de recursos recibidos por cada escuela ha sido de 160 mil pesos al año. Los resultados de las evaluaciones

---

externas aún no se han dado a conocer; los documentos oficiales registran la aplicación de 2 millones de exámenes a alumnos de todos los grados de primaria y secundaria con el fin de evaluar sus habilidades lógico-matemáticas, otros tantos exámenes respecto a habilidades comunicativas y a razonamiento crítico-creativo. Asimismo se asienta que mil escuelas fueron evaluadas externamente con base en el conjunto de indicadores propuestos, aunque no se conocen resultados ni la metodología empleada.

La prensa dio a conocer en enero un reporte de evaluación del PEC del Centro de Investigación y Docencia Económicas, en el que se destaca que 92 escuelas (4.2 por ciento de un total de 2 mil 240 planteles) abandonaron el proyecto, entre otras razones, porque a los directores les pareció excesiva la carga normativa de comprobación de recursos o porque directores o encargados del proyecto fueron removidos. Al comparar reprobación y deserción entre las escuelas del PEC y las no incorporadas, las primeras logran resultados superiores en apenas una décima

---

## CAPITULO III

# ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

### 3. 1 Gestión pedagógica desde las juntas de Consejo Técnico Consultivo .

Cómo se ha señalado en el capítulo de metodología, se realizaron tres observaciones de juntas de consejo técnico completas. Esos espacios también se ocuparon para aplicar 7 entrevistas, pero se agrega además la evidencia por escrito de 15 actas de Consejo Técnico donde se plasman los acuerdos establecidos para con base en la opinión del colectivo pedagógico. (ver anexo 2)

Normalmente en las escuelas primarias del Distrito Federal los maestros se reúnen cada fin de mes para tratar asuntos técnico pedagógicos y por tanto ocupan el tiempo completo, es decir en el caso de la escuela que se estudió, por ser una escuela de tiempo completo empieza a las 8:00 y termina a las 16:00 hrs. de la tarde con suspensión de actividades con los alumnos y se denominan ordinarias; mientras que las que se realizan en otras fechas en la escuela, con el apoyo de un grupo de maestros de educación física, ellos permanecen con los niños mientras los maestros realizan su junta de consejo técnico y ésta se lleva a cabo en una parte del tiempo de 8:00 a 12:30 hrs. y se denominan extraordinarias. Para el estudio, entonces se contó con diez actas de consejo técnico ordinarias y cinco extraordinarias.

Esta perspectiva de recopilación de datos y análisis de los mismos, tuvo como fin indagar sobre las condiciones que subyacen de interacción y organización de la tarea académica que se realiza en la junta de consejo técnico para tomar acuerdos y darles seguimiento con respecto al proyecto de gestión de lectura que planearon desde el ciclo escolar 2002-2003 para incorporarlo al *Programa Escuelas de Calidad* y al seguimiento que realizan de las actividades propuestas en su programa anual de trabajo.

---

Debieron asistir a las juntas de consejo 12 profesores de grupo, la secretaria, un maestro de apoyo técnico pedagógico con cambio de actividad, un maestro de educación física, un maestro de apoyo técnico de las unidades de servicio a la educación regular, además del director y otros cinco maestros que se incorporan a partir de las 13:00 hrs. para completar el trabajo de maestros que solo cuentan con una plaza de 8:00 a 12:30 hrs. Se menciona que “debieron” porque no asistían todos, en el caso específico de la secretaria permanecía en la dirección de la escuela y algunos maestros faltaron a éstas motivados por alguna circunstancia personal o de trabajo.

Subyacen en las intervenciones y aportaciones de los docentes, incluido el director una postura de gestión pedagógica donde el director es el que propone y establece las agendas de trabajo con base en requerimientos institucionales. Es decir, los docentes permanecen pasivos ante las indicaciones del director. En términos físicos normalmente se sientan en forma de herradura, donde el director se sienta en el extremo donde pueda controlar las intervenciones de los docentes. Las juntas se desarrollan con apego principalmente a exigencias institucionales. En cada reunión el director marca un propósito de la misma y tiene una secretaria de actas que se encarga de registrar los acuerdos, compromisos y aspectos relevantes de la reunión, recopilando las firmas posteriormente, de los participantes.

Las dinámicas de trabajo de todas las reuniones de consejo técnico consultivo desde el 11 de agosto del 2004 al 11 de mayo 2005 giran en torno a líneas de trabajo establecidas por el director de la escuela y éstas tienen que ver con:

- ✚ Promoción y evaluación del Programa Educar “Contra la violencia. eduquemos para la paz”.
- ✚ Impulso, planeación y evaluación de la Propuesta curricular por competencias con base en los proyectos de aula sugeridos por la Coordinación sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal.

- 
- ✚ Promoción y toma de acuerdos sobre aspectos diversos de índole administrativa impuestos por exigencia institucional y de la cotidianidad en el desarrollo del trabajo en la escuela.
  - ✚ Seguimiento y Evaluación del Proyecto Escolar de Lectura. tomando como base el acuerdo sobre “Evaluación de la comprensión lectora”

En la **primera línea** encontrada tanto en las actas de consejo, como en las observaciones realizadas el establecimiento opto por llevar Programa Educar “Contra la violencia eduquemos para la paz”. Eligiendo desde el 11 de agosto del 2003 a un coordinador o responsable del proyecto, que después renunció y nombraron otro maestro de la dirección que tiene cambio de actividad. Aparece como evidencia el trabajo de diferentes temas relacionados con los valores que se deben promover en la escuela para mejorar la interacción entre la comunidad escolar. Ocupa esta primera línea un 10 por ciento del tiempo ocupado para la atención asuntos técnico-pedagógicos.

Para la **segunda línea**, aparece en forma recurrente una intención del director por impulsar la implantación de la propuesta curricular por competencias orientando el trabajo de proyectos de aula, marcado por una exigencia institucional del programa de escuelas de tiempo completo. Es decir los maestros deben llevar a cabo los proyectos de aula durante toda la jornada de trabajo. Ocupa esta segunda línea un 30 por ciento del trabajo realizado en las juntas de Consejo Técnico.

Para la **tercera línea** de trabajo encontrada, existe prioridad ya que se preocupan por atender asuntos tales como: Los reglamentos que deben seguirse en la escuela tanto a nivel pedagógico como laboral, organización de festividades, atención a aspectos de resolución de conflictos internos, concursos institucionales como la olimpiada del conocimiento, himno nacional entre otros etc. Esta línea ocupa el 50% de las reuniones.

---

Para la **cuarta línea** de trabajo, sólo se dedica un 10 por ciento del trabajo académico realizado. Es decir la gestión pedagógica del proyecto en este ciclo escolar se vio limitada a tratar de llevar el acuerdo de evaluar la comprensión lectora, pero no se le dio seguimiento. Además se descuidó la promoción de la lectura a partir de estrategias metodológicas relacionadas directamente con el enfoque de la asignatura. Los esfuerzos que se realizaron fueron esporádicos y sólo a título individual.

Como ejemplo se menciona lo siguiente:

Sólo aparecen explícitos, en las juntas de consejo técnico los siguientes aspectos con relación a la lectura:

- ✚ Entrega de libros del rincón de lecturas (27 de agosto del 2004).
- ✚ Acuerdo de mencionar las estrategias de lectura desarrolladas durante la semana de trabajo con sus alumnos en su avance programático (27 de agosto del 2004) sin un seguimiento en las demás.
- ✚ El director intervino y dio a conocer la estrategia de lectura: Escritura en episodios. (29 de octubre del 2004)
- ✚ El director presentó la estrategia de lectura utilizando la nota periodística sobre el “linchamiento de policías en Tlahúac” anteponiendo cada uno de los participantes, un título de acuerdo a la información de la nota, dando un comentario con respecto a la noticia de manera personal, aprovechando esta actividad, se trabajó el debate, llevando a la reflexión dicha estrategia. (26 de noviembre del 2004).

Dichos acuerdos o aspectos de la lectura no repercutieron para generar un seguimiento de las acciones para mejorar la lectura.

Cómo se ha señalado, la finalidad era encontrar evidencias del trabajo de gestión pedagógica del proyecto escolar de lectura, pero lo que se encuentra con mayor

---

frecuencia es un trabajo más dedicado a tratar asuntos de diversa índole administrativo descuidando la esencia del Proyecto Escolar elegido y que además tiene un apoyo económico por parte del *Programa Escuelas de calidad*.

Así en la Juntas de Consejo Técnico se pudo observar la resistencia de los docentes para tratar a profundidad asuntos técnico-pedagógicos, la actitud es llegar a la reunión y escuchar pasivamente las indicaciones del director y asumir el compromiso en términos de acuerdo, pero distan mucho de llevarlos a cabo en el grupo.

Ejemplo: En una reunión el director afirma que debe de promoverse el Espacio de la comunicación donde los niños reciban una atención diferenciada con respecto a contenidos de español, los maestros acuerdan llevarlo a cabo, pero no existen evidencias de que se les dé seguimiento en cada reunión.

Se señala entonces que:

Con respecto al proyecto escolar es claro que los docentes tomaron el acuerdo desde el ciclo escolar 2000-2001 de promover la lectura entre sus alumnos para mejorar el rendimiento y aprovechamiento escolar, toda vez que se encontraron resultados que mostraban que los niños y niñas no sabían leer y por ende no comprendían los textos leídos. Razón por la cual el colectivo opto por diseñar un proyecto escolar que impulsara la lectura.

Para el ciclo escolar 2004-2005 subyace el interés desde la planeación de proyecto escolar de impulsar un acuerdo contundente para evaluar la comprensión lectora y monitorear el desarrollo a partir de la aplicación de tres evaluaciones durante el ciclo escolar. Los docentes y director los llamaron pretest, test y postest. Y efectivamente se llevó a cabo el trabajo pero sólo se aplicó la primera y segunda evaluación.

.

---

Al revisar las actas de consejo técnico pudo observarse que los docentes otorgan algunos tiempos para analizar los resultados de la evaluación aplicada, pero no le otorgan la relevancia necesaria. Porque la consideran como una carga extra y además las concepciones que tienen del propio proceso de la lectura y en especial de la comprensión lectora inhiben su participación.

Además cotejando las actas de consejo técnico se aprecia que, existe una fuerte tendencia en las reuniones para tocar temas relacionado con exigencias institucionales, en este caso del modelo de escuelas de tiempo completo, que se caracterizan y se implantan vía el director de la escuela y considerándolas como prioritarias para su atención y deliberación en el espacio de consejo técnico, por una parte y por otra, una preocupación excesiva por atender asuntos que no tienen relación con su proyecto escolar pero que aparecen como rituales de convivencia cotidiana ( como la celebración del día del niños, de la padre, de la madre, etc.).

En las observaciones realizadas a las reuniones de consejo técnico se localizó que el director es el que presenta una agenda de trabajo con un objetivo definido, pero que no se le da el tratamiento global y en cambio se abordan asuntos que no tienen que ver con el proyecto de gestión directamente. Efectivamente hay una sobrecarga de actividades, por un lado su proyecto escolar, por otro el modelo de escuelas de tiempo completo y su implementación metodológica, por otro el trabajo del Programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz” que en repetidas ocasiones ocupan demasiado tiempo, y en todas se trabajó también para llevar a cabo estrategias en el aula descuidando la esencia del proyecto escolar.

Por otra parte el Seguimiento de las actividades y estrategias del proyecto no son claras ni en el documento rector, ni en las juntas de consejo, ya que mencionan someramente el seguimiento de estrategias didácticas, sólo se ocupa la evaluación para rendir cuentas.

Todos los documentos que evalúan el proceso de gestión son impuestos con la institución (Dirección de Educación Primaria No. 4 en el Distrito Federal) y aunque los docentes la reciben como una propuestas, no se comprometen a estudiar a fondo y en la realidad, tampoco su posible cumplimiento.

---

Se percibe que el director de la escuela posee competencias profesionales para intervenir y sugerir a sus docentes cambios que en el discurso son buenos y acordes con un enfoque comunicativo y funcional del español, pero los docentes no se comprometen y por ende los cambios van lentamente o no se dan.

A pesar de que la escuela tiene 5 años de pertenecer al *Programa Escuelas de Calidad* y estar recibiendo un presupuesto para mejorar los resultados educativos, todavía su gestión pedagógica tiene que fortalecerse a partir del compromiso profesional de los docentes, considerando en que cuando ellos se encuentren deliberando una propuesta pedagógica, también están logrando una formación profesional que les ayudará a desempeñarse como mejores docentes en la educación primaria.

La lectura como tema especial del proyecto escolar, necesita revisarse tanto en su concepción como en el tipo de estrategia metodológica elegida para mejorar la comprensión de textos.

Además el propio proceso de evaluación de la lectura tiene que ser más diversificado, no puede evaluarse con un sólo instrumento de preguntas y respuestas, y menos cuantificar sus resultados para dar una calificación.

En la participación social del docente todavía se observa mucha apatía y esto genera descontento entre los profesores y divisiones en grupos para dar tratamiento a los asuntos académicos (como ejemplo, algunas maestras se retiran de consejo técnico para realizar otras actividades). Es decir, las actitudes negativas de algunos profesores inhiben el proceso de trabajo colaborativo que podría ayudar a mejorar las gestión de asunto eminentemente pedagógicos.

En las reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del programa escuelas de calidad se señala que: “Una escuela de calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar, en una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una

---

ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.” SEP (2002:5)

### 3.1.1.- Perspectiva del director de la escuela.

En una escuela como la estudiada, el director coordinó y creyó desarrollar un papel importante como líder académico para construir un espacio colectivo de trabajo docente. En este sentido el director mira a la escuela objeto de estudio y toma en cuenta e impulsa el desarrollo de situaciones de trabajo académico, que a continuación se enuncian:

 *En su discurso propone y afirma que existe la toma de decisiones colectivas*

A lo largo del proceso de gestión del colectivo y en voz del director, han sido acordados propósitos y acciones, siendo los fundamentales:

- 1) Del colectivo escolar, mejorar la comprensión lectora, siendo este, el eje de la gestión escolar y se tomaron algunas decisiones didácticas para llevar algunas actividades en el aula.
- 2) Impulsar desde la planeación de un proyecto de aula, un espacio de comunicación donde los niños participen, de acuerdos a las necesidades específicas que tengan con relación a contenidos de español.
- 3) Realizar la evaluación de la comprensión lectora en tres momentos del ciclo escolar
- 4) También realizar una evaluación de competencias a partir de llevar un registro de indicadores de competencias. Sin embargo como se explicará posteriormente ese acuerdo colectivo tiene como base un exigencia institucional.

Desde esta perspectiva el director señala, otros acuerdos que tienen que ver con la enseñanza del Español y que son:

- Avanzar en la metodología para que se incorporen los tres momentos de la lectura.
- En escritura que los niños no sólo revisen sus textos sino que escriban textos completos.
- Consolidar que la variedad de textos que lean y escriban no sólo se concreten en textos narrativos sino que empiecen a leer textos de información concreta.
- En expresión oral que los niños se expresen con claridad. Que los tipos de textos orales que utilicen no solamente se queden en el diálogo, sino que pasen a la exposición y a la asamblea.

Parece existir en el discurso del director un conocimiento del enfoque de la asignatura toda vez que impulsa el desarrollo de su proyecto escolar con afirmaciones que denotan un conocimiento del lo que significa un tratamiento del enfoque comunicativo y funcional del Español. “Efectivamente el programa de Español promueve el desarrollo de la competencia comunicativa, sugiriendo el tratamiento de diferentes tipos de texto y orientando el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y expresión con base en una reflexión sobre la lengua”

 *Cree impulsar la profesionalización de los docentes*

Desde la perspectiva del director es importante desarrollar en los docentes competencias profesionales, partiendo de la reflexión que el mismo realice en las juntas de trabajo colegiado, como ejemplo afirma en la entrevista realizada:

“Yo he partido en estas reflexiones y he llevado a colegiado que el maestro y esto también lo he

insistido, que el maestro desarrolle competencias profesionales”

Y lo anterior tiene que ver con un postura donde el docentes asumen el manejo de la asignatura por lo que no puede decir, qué no escribe, no lee, no escucha o no sabe expresarse en forma oral ya que el director inclusive se realiza una pregunta: ¿Cómo el maestro enseña a escribir y no escribe?, lo cual implica que el docente desarrolle la propia competencia comunicativa.

Así mismo el director se asume como líder académico en la escritura, lo cual genera que él asuma el papel de ayuda a los docentes

Y además prevé utilizar otras estrategias para impulsar la profesionalización tales como:

- Que conozcan las tipologías de textos
- Que efficienten los rincones de lectura
- Que propicien la autoevaluación del docente.
- Qué desarrollen procesos lectores y escritores en sus alumnos.
- Que innoven estrategias (para resolver un problema que tenga en el aula)
- Que los docentes aprendan a dosificar contenidos
- Que enseñen y creen un reto en el alumno para resolver problemas.
- Que gocen el papel de docentes
- Que los docentes sea lectores permanentes y competentes.
- Que los maestros impulsen el periódico del aula, la imprenta.

#### Cree propiciar el trabajo en equipo de sus docentes

Desde el discurso del director un buen ambiente de trabajo docente se logra cuando los docentes cooperan en un grupo para solucionar algún problema con el apoyo de todos y para lograr lo anterior se busca encontrar momentos propicios, ejemplo:

- Cuando los maestros reconocen debilidades en su escritura, se han organizado para producir un texto en equipo, para presentarlo en jornadas pedagógicas con otras escuelas, han llegado a elaborar ponencias.
- También cuando elaboraron reactivos para la Olimpiada del conocimiento infantil, donde lo maestros reconocen que algunos docentes tienen habilidades para expresar su escritura y se apoyan en ellos contribuyendo con sus ideas a la estructura del texto realizado.

Existe un interés del director porque los docentes trabajen en equipo y produzcan materiales para apoyar su práctica docente, para el trabajo que realizan en el aula y para el propio funcionamiento de la escuela.

#### Promueve prácticas docentes flexibles acordes a la diversidad de los alumnos y alumnas.

En su propio proyecto de gestión desde el punto de vista del director es importante resumir su misión en que la escuela ofrezca un servicio de educación incluyente con equidad y calidad propiciando el desarrollo de competencias para la vida y la comunidad en un marco de rendición de cuentas.

El director considera importante promover un espacio de la comunicación que haga reflexionar al

docente acerca de las competencias que no se han consolidado pero además en este espacio se desarrollan estrategias de comprensión lectora y estrategias del rincón de lecturas” afirma el director de la escuela.

 *Pretende facilitar una planeación participativa*

Desde la perspectiva del director la planeación se concreta y se realiza a partir de proyectos de aula (estos proyectos son propuestas didácticas que se ofrecen a los colectivos para que los operen y realicen un seguimiento de competencias para la vida, donde se articulan una serie de sugerencias didácticas desde una visión integral del aprendizaje de cooperativo) dentro de los cuales hay un espacio de comunicación, donde en forma colectiva se ha acordado que contenidos trabajar y que competencias, habilidades deben de consolidarse eligiendo estrategias y actividades para mejorar. El espacio de comunicación tiene horarios y los maestros se ponen de acuerdo, que tema tratar por grado. La participación de los docentes es obligada por la propia institución que exige de documento el seguimiento de las competencias.

El director admite que trabajar el espacio de la comunicación ha sido influida por una decisión institucional es decir viene propuesta por el Departamento de Escuelas de Tiempo Completo del Distrito Federal. Para responder a una necesidad de trabajar un taller pedagógico donde se realice una intervención pedagógica acorde a las necesidades de los alumnos y alumnas. En el aspecto metodológico integrado al Proyecto de Aula.

De acuerdo a planteamientos del director un proyecto de aula es una estrategia que se rige por Plan y programas de estudio 1993 y el Programa de Español 2000 y los docentes en este sentido han llegado a la conclusión de que no es una metodología sino una estrategia, porque el proyecto de aula es parte de la metodología que ellos construyen día con día, es decir es parte de su planeación.

El director afirma que la planeación es un proceso, que se expresa en el avance programático por asignatura y aparte llevan el proyecto de aula. Aunque actualmente la propuesta fundamental es integrar su avance al proyecto de aula.

 *Intenta una evaluación para la mejora continua.*

Desde la perspectiva del director se propuso evaluar la comprensión lectora lo cual posibilitaría un avance para monitorear el desarrollo cognitivo de los niños para realizar inferencias, lo cual permitiría rediseñar estrategias metodológicas para mejorar la lectura. Por lo que se planteó desde el inicio del ciclo escolar realizar un pretest, test y posttest de con relación a la comprensión lectora.

Desde una norma establecida por la institución se persigue evaluar competencias con un registro de indicadores que los docentes plantean desde la propia propuesta curricular por competencias. En este sentido esta evaluación fue propuesta por la Coordinación Sectorial de Educación primaria en el Distrito Federal y los docentes se apropian paulatinamente de un registro específico donde anotan los avances en término de indicadores.

 *Intenta establecer una participación social responsable*

Como director, desde su opinión los padres de familia juegan un papel importante en el impulso a un proyecto de gestión, porque él esta convencido de que el liderazgo que asume tiene que ver con que la comunidad participe y opine en los asuntos técnico-pedagógicos de la escuela y se atreva a afirmar “Los padres de familia también han consolidado un liderazgo técnico-pedagógico y moral”

Es decir establece que él, es un impulsor de la participación social del padre de familia comprometido con los propósitos de su proyecto escolar. Además la propia dinámica de la escuela lo lleva a concretar un Consejo de participación Social, donde incluye a exalumnos, padres de familia, representación sindical de los docentes entre otros para fortalecer los vínculos con la comunidad, proponer propósitos a lograr en su proyecto de gestión y estimular la participación social de toda la comunidad escolar.

 *Intenta garantizar una rendición de cuentas*

Por principio, la redición de cuentas desde la perspectiva del director es una exigencia institucional, y más cuando la escuela se encuentra integrada al programa escuelas de calidad, donde la principal consigna es rendir resultados educativos.

El director reflexiona, que dada la exigencia institucional un “Proyecto de aula plantea la utilización muy escueta de los libros de texto, y aún los maestros tienen que dar una respuesta porque a parte de rendir cuentas institucionales tienen que rendir cuentas sociales, es decir al padre de familia que quiere ver el trabajo en los libros de texto”, lo cual implica que al docente lo ponen en conflicto porque tiene que rendir cuentas sociales, y éstas no las puede garantizar si existe un propuesta que inhibe tal situación. En este sentido el director esta planteando una utilización a fondo de los libros de texto para rendir cuentas y se deriva por tanto una situación de rendir resultados de aprendizaje.

Por vía institucional, además se sugiere aplicar y entregar cuestionarios que son elaborados desde la zona, Jefatura de sector, dirección operativa o coordinación sectorial que son llenados por el director o los docentes. Por esta vía se rinden cuentas avaladas por las respectivas instancias. Como ejemplo los estándares de gestión.

Pero en la escuela, dice el director insiste que desde su opinión la rendición de cuentas se puede hacer a partir de un pretest, test y postest, utilizando la escala de Lickert, asignando puntajes en forma de calificación numérica a los padres de familia. Ya que por medio de este se pueden ubicar debilidades y fortalezas para rendir un informe institucional y también social.

 *Cree promover la formación profesional en el Consejo Técnico Consultivo*

Desde la perspectiva del director en el espacio de C. T. se crean las necesidades y se plantean problemáticas de actualización, formación y se dan respuestas a éstas en común acuerdo. Pero además hay propuestas institucionales que se deben tratar por indicaciones institucionales. Lo que se observa que más de una es propuesta por la institución e impulsada para desarrollarse.

Y como ejemplo baste señalar, los temas de una reunión de consejo técnico, donde se plantearon tratar:

Reunión del 22 de abril del 2005.

<b>Propuestas institucionales</b>	<b>Solución a problemas de actualización y formación desde el colectivo con relación a su proyecto de gestión</b>
Reflexiones sobre las funciones de USAER	Reflexión metodológica y conceptual de: rincones de lectura y portafolio
Elaboración del nuevo proyecto escolar de PEC	
Revisión de Indicadores de Competencia y el proyecto de aula “Los derechos de los niños y las niñas”	
Preparación de jornadas pedagógicas	
Revisión del mapa de competencias	

De lo anterior se deriva que hay una exigencia institucional de cumplir con tópicos que no emanan específicamente de necesidades de un colectivo pedagógica y por lo tanto mediatizan el propio proceso de gestión.

Aún así el director menciona, que en ocasiones en juntas de consejo técnico consultivo algún maestro afirma “Yo aprendí en un curso” y entonces plantea lo que aprendió y lo comparte.”

Cómo director impulsa por iniciativa propia el tratamiento de algunas problemáticas, pero éstas son en pocas ocasiones.

Ahora bien en cuando a las decisiones didácticas, los docente acuerdan y como afirma el director "Se han tomado decisiones, pero en los grupos hay una variedad de formas de concretizarlas" Desde esta situación el director apela a que hay variedad y diversidad en la didáctica pero más bien afirma que los docentes adoptan la metodología que ellos conocen sin atreverse a innovar. "Hay otros maestros que se quedan en el discurso y siguen en sus formas de trabajo" El director es sensato al reconocer que hay pocos avances en el aula.

Dice el director que se ha posibilitado que los docentes en el consejo técnico:

- Se hayan motivado para seguir su preparación profesional
- Hayan descubierto la necesidad de escribir.
- Algunos maestros hayan descubierto el camino de la autoformación académica.
- Se superen en avanzar en carrera magisterial.
- Reflexionen en el colegiado para seguir con su actualización fuera del centro de trabajo.
- Propicien grupos de reflexión en la Dirección de la escuela.

 *Intenta exponer los logros en la gestión pedagógica*

Desde la perspectiva del director con relación a soluciones para enseñar lengua: Se ha partido de una problemática específica de lectura. Y el director asume que no debería de quedarse en el análisis de la comprensión lectora sino avanzar en otras habilidades comunicativas. Partiendo del interés del alumno, de escribir, de leer, de hablar, de escuchar, es decir de comunicarse.

En el anterior sentido al participación de los padres es muy importante.

Con relación a metas, desarrollar habilidades lectoras de los niños con diferentes textos ha sido el propósito y dice haber logrado:

- Elaborar un test y postest que da cuenta de los avances de comprensión

Pero también se ha avanzado en:

- Desarrollar habilidades profesionales en los maestros.
- Los maestros han aprendido a evaluar competencias.

Pero también se ha avanzado en:

En la comunicación con los padres de familia, en las reuniones en clase con padres de familia y actividades con padres de familia

---

## **3.2 Gestión pedagógica desde la perspectiva de los docentes de 1º. A 6º. Grados.**

### **3.2.1 Concepciones y acciones de los maestros que participaron en el colectivo**

La mirada a las respuestas de los maestros permitió reconocer que los docentes tienen ciertas concepciones sobre la posibilidad de gestionar su propia práctica docente y el proyecto de lectura, a partir de acuerdos colectivos pero también de la propia experiencia personal que cada uno tiene, porque los atraviesa una formación profesional y cultural específica que se va acotando en la interacción viva que tienen los docentes cotidianamente.

Con respecto a la enseñanza del español y en especial de la lectura, las maestras tienen claro que es indispensable considerar en la metodología, considerar las características específicas de los alumnos para realizar una planeación didáctica, pero en lo profesional no tienen claro que deben evaluar para indagar sobre ellas de acuerdo con el enfoque comunicativo y funcional del español. Es decir, hay un gran avance que tiene que ver con el tercer rasgo del enfoque propuesto en el programa de español de educación primaria que dice “Reconocer las experiencias previas de los niños con relación a la lengua oral y escrita”. Pero la facultad que tienen los docentes para realizar la tarea es endeble, no está fundamentada en el enfoque, por tanto la ocurrencia se pierde en una práctica pedagógica sin fundamento en el enfoque.

De las seis profesoras entrevistadas cuatro, están convencidas de considerar las características específicas de los alumnos para realizar una planeación acorde a las necesidades de los niños. Dos señalan que teóricamente puede realizarse tal momento de trabajo didáctico, pero dependen mucho de un avance programático donde se anotan los contenidos a tratar.

---

En su discurso y dada la insistencia del entrevistador, en el caso de la enseñanza del español, se mencionaron las siguientes características que pueden tomarse en cuenta desde el enfoque de trabajo que las maestras hacen explícito: Segmentación de las palabras, faltas de ortografía (se relaciona con la convencionalidad del uso fonema- grafía), uso de mayúsculas, uso del punto y aparte, comprensión de textos (refiriéndose a niveles de comprensión), problemas de redacción, significado de las palabras, niveles de escritura (presilábico, silábico y alfabético), fluidez de la lectura, uso de los tipos de texto, signos de puntuación, entonación en la lectura.

Las respuestas denotan un conocimiento implícito de los que ellas consideran como necesario para diagnosticar el conocimiento y experiencias previas de los niños, aunque algunas como en el caso de primer grado se conforman con ubicar y seguir los momentos de conceptualización (niveles presilábico, silábico, silábico/alfabético y alfabético) en el proceso de adquisición de la escritura. Mientras que las profesoras ( de segundo a sexto grados se encuentran preocupados por la segmentación y problemas de ortografía como una actividad cotidiana, cabe señalar que la maestra de sexto grado denota un trabajo más profundo por interesarse en niveles de escritura y lectura, lo cual indica que intenta realizar un trabajo alternativo pero reconoce. ***“Tienen problemas de redacción, es muy difícil para ellos redactar”***. Lo que puede observarse es que aún cuando hay una progresión de contenidos a trabajar por el nivel de complejidad, las profesoras en cada grado repiten algunas tareas y no logran obtener resultados adecuados al final del ciclo.

Lo anterior implica que durante el trabajo de la asignatura de español es importante confrontar la planeación de actividades fundamentada en el perfil del alumno y del grupo de lo cual se puede concluir que aunque el planteamiento del programa de español establece una integración estrecha entre contenidos y actividades, no se trata de prescribir lo dicho en éste programa para seguir al pie de la letra sino se requiere ir monitoreando el desarrollo de los niños con respecto a su proceso. Y esto no sucede, porque existe una tradición arraigada por sujetarse a ciertas prácticas de planeación didáctica.

---

Las maestras de quinto y sexto grado hacen explícito que el proceso de la planeación tiene que ver con la elaboración de un avance programático donde están escritas las actividades a realizar y además los avances deben de ir acordes con los libros de texto, no descuidando el programa. Como señalan las docentes la evidencia de planeación didáctica cotidiana es semanal y en ésta se intentan retomar las necesidades específicas de los niños y niñas pero es más preponderante cumplir con el programa.

Para la maestra de 5º grado la autoevaluación de los propios alumnos es necesaria. Además a ella de interesa por propiciar la revisión de los textos entre los niños. Para la maestra de 2º. Grado es importante que los niños avanzados ayuden a los que tienen dificultades.

Con relación párrafo anterior localiza un avance donde esta influyendo un proceso de planeación que esta mirando hacia la toma de decisiones para revisar los avances de los niños y niñas de educación primaria pero se insiste más en la planeación programada.

Una vez planteado el asunto de la planeación, lo importante es cómo se desarrolla el aprendizaje y en este sentido, las situaciones comunicativas que se consideran para mejorar la enseñanza del español. Esto implica entender al diseño de situaciones didácticas como un proceso de planeación concreto, implica reconocer que no toda situación didáctica se convierte en situación de aprendizaje y que además la perspectiva de trabajo en el aula es crear ciertas condiciones favorables para el desarrollo de aprendizajes significativos para los niños, todo lo cual tiene que ver con el conocimiento compartido y la propia interrelación social que se establece en el aula para socializar el conocimiento.

El discurso de las docentes denota un trabajo donde se comparten escritos y experiencias orales, donde hay posibilidades de intercambiar puntos de vista u opiniones respecto de algún tema. Se menciona la palabra *ayuda* como una

---

constante ubicando al elemento tutor como el de ayudantía, aunque sobresale la posibilidad del rol que juega el docente donde él tiene que intervenir para brindar la ayuda a cada personaje en el aula como en el caso de, tercer grado.

Se menciona la dificultad de nombrar monitores o tutores para el trabajo en equipo que no todas las veces resulta por que no se tiene el hábito de solucionar un trabajo en equipo. En tanto que la maestra de sexto hace explícito un comentario respecto a que el trabajo de tutores lo realizan porque es una consigna del modelo de escuelas de tiempo completo.

Además se menciona que institucionalmente, se promueve el espacio de la comunicación y dentro de éste se sugiere trabajar el de tutores, el cual consiste en seleccionar a alumnos sobresalientes para que sirvan como monitores de ayuda a otros niños que no tienen un avance significativo en el aprendizaje cotidiano que se promueve en el salón de clases.

Al interior del desarrollo de cada situación de aprendizaje el trabajo en equipo se hace indispensable y en las repuestas de las maestras se encontró que en la escuela es necesario trabajar en equipo, inclusive, lo menciona la maestra de tercer grado, que se apropia el trabajo de asamblea. Se llega a mencionar que la organización grupal se puede propiciar en parejas, por equipo, o la mitad del grupo realiza una tarea y la otra mitad una tarea diferente.

La posibilidad de trabajar en equipo, en el discurso de las maestras esta dada por la exigencia que les marca el modelo de escuelas de tiempo completo además de que algunos maestros se han dado cuenta de la importancia que tiene para lograr el intercambio del conocimiento, para el logro y avance del aprendizaje de los niños.

Se encontró que es importante que se intercambien opiniones en la escuela para ir construyendo un conocimiento compartido del mundo y en especial de los temas o

---

contenidos trabajados en cada grado escolar. Se pudo encontrar que, de acuerdo a lo dicho por las docentes, los niños se organizan y comparten juntos:

- ✚ Hacen escritos (cuentos).
- ✚ Participan en juegos.
- ✚ En lecturas de textos (como adivinanzas).
- ✚ Realizan asambleas.
- ✚ Realizan simulación de competencias.
- ✚ Trabajan en equipos los libros de texto (porque el mismo libro de texto se los pide).
- ✚ Comparten preguntas y respuestas.
- ✚ Realizan evaluación de cuestionarios.
- ✚ Investigaciones en casa (caso de 5º. Grado).
- ✚ Realizan de entrevistas relacionadas con otras asignaturas.
- ✚ La redacción (texto como las adivinanzas).

La palabra de las maestras explica un trabajo en equipo con actividades muy concretas, dada cuenta de que existe una influencia del trabajo propuesto por el modelo de escuelas de tiempo completo que insiste en el desarrollo de un trabajo colaborativo en el aula.

Con respecto al proyecto de lectura los docentes consideran que es prioritario trabajar tal aspecto ya que la lectura es un proceso complejo que se establece por una parte, como instrumento funcional para acceder a conocimientos de otras asignaturas, pero que para lograrlo se requiere que los alumnos desarrollen ciertas habilidades para que aprendan a tratar y a buscar información, tal como el desarrollo de una competencia comunicativa que implica una escucha comprensiva, y estrategias específicas de lectura para construir y resignificar el contenido de un texto.

---

Los docentes en el aula dieron a conocer algunos aspectos que para ellos son importantes en el desarrollo de la lectura como son:

- ✚ Inferir el contenido de los textos
- ✚ Los errores
- ✚ Manejo de verbos
- ✚ Vocabulario
- ✚ Lectura de comprensión
- ✚ El gusto por la lectura
- ✚ Obras de teatro
- ✚ Lectura compartida
- ✚ Conocimientos previos del texto
- ✚ Lectura en silencio
- ✚ Uso del diccionario
- ✚ Uso de palabras por el contexto
- ✚ Relectura
- ✚ Entonación
- ✚ Narración se secuencias orales.
- ✚ Codificación
- ✚ Decodificación

Cabe señalar que se le da una importancia específica a la lectura pero también se menciona la posibilidad de incluir en la escritura, la producción de textos, porque uno de los problemas, lo menciona la maestra de cuarto grado **“es que a los niños no les gusta escribir mucho, menos rescatar la información”**. Lo que no se puede decir de la expresión oral, que es la más utilizada porque realizan diálogos, les gusta comentar, les gusta investigar y exponer en forma oral, pero escribir les cuesta mucho trabajo.

Puedo mencionar en forma literal lo que le sucedió a la maestra de sexto grado: **“Yo cuando recibí este sexto grado, yo me tuve que regresar desde lo que es**

---

**un enunciado**”, es decir los niños no tenían un informe de los que son los textos completos. Lo cual nos permite deducir que en los grados anteriores poco se está haciendo por construir una metodología alternativa para leer y escribir textos completos.

Con respecto a la lectura es importante señalar algunas concepciones que los docentes tienen, por ejemplo:

La profesora de primer grado menciona:

***“Si el alumno infiere, el alumno puede comprender todas las asignaturas, tiene esa habilidad para comprender matemáticas, español, naturales o todas las asignaturas”***

Si, la inferencia nos permite encontrar en el texto información no explícita. Es importante promover la inferencia, pero en este caso no. Una maestra la mencionó como un contenido importante a desarrollar y las otras cinco señalaron que la comprensión es importante porque ésta desarrolla la lógica del conocimiento. Es importante comprender lo que se está leyendo.

A la maestra de cuarto grado se le hizo una pregunta explícita de estrategias de lectura y focalizó su información al detallar la propuesta metodológica sugerida en el libro del maestro que tiene que ver con el antes, durante y después de la lectura. Todo lo cual demuestra que existe un conocimiento de la metodología propuesta en los materiales del apoyo.

Es menester mencionar que cuando menos las maestras están buscando vías para el tratamiento didáctico de los contenidos pero requieren de una información y formación más amplia que garantice cierto manejo pedagógico de la asignatura de Español y en este caso, de la lectura.

---

En la metodología que emplean dan cuenta de la necesidad de que los niños compartan y reflexionen sobre la lengua pero lo hacen aisladamente de acuerdo a la formación profesional que cada profesora tiene.

Para influir en el desarrollo de la lectura es importante contemplar el usos de diferentes tipos de texto. Se empieza a distinguir desde aquí, la propuesta funcional del enfoque de la asignatura al afirmar “Si van a escribir, que escriban ¿Para quién?”, es decir están planteando que la escritura tenga un uso, que tenga destinatarios reales y eso sobresale porque los niños pueden encontrar la razón y lo significativo se escribir textos completos.

Se menciona en el discurso de los docentes poder trabajar con los siguientes tipos de textos:

- ✚ Películas.
- ✚ Ejemplos de los que sucede en casa.
- ✚ Ejemplos de escritura para lograr una meta.
- ✚ Las fábulas.
- ✚ La leyenda contada por los abuelos.
- ✚ Textos informativos y de información científica.
- ✚ Recados, cartas (como lo marca el libro de español).
- ✚ Recetas (en el primero, segundo y tercer borrador).

Sólo una maestra describió lo que puede estar implícito en sus materiales de apoyo para el tratamientos de los tipos de texto en la escritura, para promover el taller de escritura rescatando la situación de revisión y corrección de textos.

Es importante señalar que para que los docentes hablaran de los tipos de texto completos se hizo una pregunta adicional para constatar si tenían una idea de que éstos se pueden trabajar como contenidos y que sobresale la sugerencia de trabajo en los textos de reciente elaboración por la Secretaría de Educación Pública.

---

Es importante también para los maestros la relación entre escritura y lectura ya que posibilita un desarrollo lector, señalando lo siguiente:

Si para la lectura la principal preocupación es la comprensión de textos, para la escritura lo sería la producción de textos. Procesos que se encuentran en el desarrollo de la competencia comunicativa como complementarios y a los cuales se les atribuye una reflexión de la lengua a profundidad. Lectura y escritura implican una organización del pensamiento que posibilita un desarrollo racional del sujeto cognoscente.

En un ejemplo la maestra de cuarto grado nos dice **“escribir para rescatar información no les gusta”**, es decir no se ha descubierto la utilidad que tiene la escritura para la lectura de textos.

Si a esto le agregamos que a la docente de sexto grado le preocupa la gramática de la lengua para que los niños estructuren una oración, entonces poco podremos conocer sobre los atributos que los docentes le pongan a estas relaciones que sin duda fundamentan una metodología didáctica para enseñar lengua en el salón de clase.

La lectura puede ser el punto de partida, pero debe ser el eje articulador que oriente y desarrolle actividades de escritura, y expresión oral integradas para lograr que los niños se comuniquen en forma oral y escrita eficazmente, con la intención de resolver problemas cotidianos dentro y fuera de la escuela.

La posibilidad de desarrollar estrategias de lectura se fundamenta en el enfoque comunicativo y funcional del español y los docentes intentan apropiarse de la información para desarrollarlas principalmente en relación al concepto de estrategias cognitivas que los niños utilizan para apropiarse del significado de los textos. De manera precisa, en el discurso de los docentes se encuentra indicios con respecto a procesos como:

---

Predicción y anticipación: Ejemplo: **“de acuerdo al título, tu le dices, de que crees que se va tratar, y ellos te dicen”** mencionó la docente de cuarto grado.

Inferencia: Por ejemplo en las fábulas **“el poder leer y ver que los personajes son animales, pero que en realidad se refieren a personas o cuestiones cotidiana, y que dejan ese mensaje, esa moraleja”** menciona una docente de tercer grado.

Mientras que como categoría de estrategia metodológica establecida por el docente, éste da cuenta de momentos en la didáctica que son significativos a los siguientes momentos:

- a) **Antes de leer:** Activar conocimientos y experiencias previas con relación al texto a partir de preguntas y análisis de respuestas.
- b) **Durante la lectura:** Estableciendo modalidades de lectura como lectura individual, guiada, compartida, comentada, en episodios, entre otras, para orientar el comentario crítico del texto.
- c) **Después de leer:** Orientada a confirmar o autocorregir sobre la información construida con el texto, a partir de preguntas y análisis de respuestas.

Aquí la docente de cuarto grado señaló: **“La metodología nos las da el libro para el maestro de Español y es a partir de activar los conocimientos previos...”**

“La estrategia metodológica debe responder a un enfoque” menciona la maestra de sexto grado y éste debe ser “el enfoque comunicativo y funcional”.

Dos de los seis maestras aclaran y asumen una postura metodológica, los otros toman referentes desde su propia formación docente.

---

La Secretaría de Educación Pública brindó un gran apoyo al sugerir la metodología propuesta en el libro para el maestro de español, y los libros de texto, pero los docentes no han asumido la innovación para aplicarla, se resisten al cambio.

El libro para el maestro de español es un valioso apoyo para los maestros porque sugiere una propuesta metodológica para abordar la Enseñanza del Español desde un enfoque comunicativo y funcional. Este texto es una guía para el docente donde se encuentra la organización de contenidos, cuyo eje articulador es una o varias lecturas, con diferentes tipos de texto. Sugiere actividades para Leer y compartir, Hablar y escuchar, tiempo de escribir y reflexión sobre la lengua. El texto lleva de la mano en las lecciones a los docentes siempre y cuando adecuen la propuesta didáctica a los tiempos y ritmos de los niños, es decir, a un perfil grupal que puede ser diagnosticado a partir de una evaluación concreta. Los demás materiales apoyan el enfoque porque han sido elaborados con los mismos propósitos que tiene el enfoque de la asignatura de Español.

La maestra de cuarto grado afirma **“el libro para el maestro te indica que es lo tienes que hacer”** también resalta “la indicación que te da para que puedas realizar una actividad considerando el fichero de actividades didácticas de español”. Y la maestra de sexto también reconoce la ventaja que tiene el libro del maestro como guía para articular actividades, reconociendo que tiene sugerencias metodológicas para abordar el enfoque comunicativo y funcional del español.

Pero cuatro docentes no mencionan, ni siquiera el libro, lo cual hace pensar que no lo toman en cuenta o no lo conocen.

Otras ventajas que aparecen son el uso de los ficheros y los libros del rincón que si bien reconocen su utilidad, no se les explota para mejorar la enseñanza del español.

Encontré que las docentes reconocen las ventajas de las actividades sugeridas en el fichero de actividades, de las cuales dicen, están basadas mucho en el juego y

---

además para interactuar, donde los niños hagan cosas en equipo, que compartan, con binas, siendo esto muy productivo.

Además mencionan las profesoras que es fácil la vinculación de la actividad con algún tema, o con la lección, en este sentido se adecua la actividad a las necesidades de los niños.

Con relación a lo anterior una maestra de tercer grado contempla el fichero desde la propia planeación semanal, y profesora de sexto grado; considerando el contenido, añade: puede ser una actividad introductoria, una de reafirmación o de evaluación. Aunque a veces se tienen que realizar algunos ajustes para que no sean repetitivas o monótonas. Y la maestra de sexto grado reconoce que inclusive pueden utilizarse las fichas de primer grado en sexto dando variantes a la secuencia didáctica.

Con respecto a los libros del rincón, los docentes mencionan que a los niños les llaman mucho la atención, pero en el caso de segundo grado han tenido que acrecentar el acervo con otros materiales que los niños traen de casa, como recetas, chistes, realizando un préstamo a bibliotecas públicas.

En general los docentes reconocen el valioso apoyo que pueden tener los materiales del rincón de lecturas pues cuentan con los tres acervos: azulita, tomochic, y fin de siglo que fueron proporcionados por la Secretaría de Educación Pública.

Para contribuir eficazmente al desarrollo de la lectura son fundamentales, la biblioteca de aula o escolar, pero lo que se tiene no es aprovechado eficientemente.

Los maestros identifican la biblioteca de aula como **“los libros hacia un país de lectores”**, mencionando que son atractivos pero insuficientes. Sin embargo dice la

---

maestra de segundo grado, estar preocupada por el acceso y disponibilidad que es insuficiente para todos los niños.

A partir de estos libros se ha procurado que les vengan a leer los padres, abuelos y personas de la comunidad. Además se tomó la decisión de enriquecer la biblioteca con libros que aportan los padres e intercambiarlos por grado.

Se encontró que el docente desea utilizar libro de texto pero no le saca provecho para mejorar las actividades de español.

Cuando se les pregunta a los docentes cómo ayudan a mejorar el aprendizaje de la lengua, reconocen que adoptan una secuencia didáctica, además afirman que la ventaja que tiene el libro de texto es la sencillez con que se presentan los textos.

La *maestra* de tercer grado considera que el libro de texto es un apoyo a las actividades que va realizando: ***“A mi el libro de texto me sirve como apoyo, como un apoyo del conocimiento que ellos adquirieron”***

Si bien el texto se utiliza como apoyo, la mayoría de las veces es un recurso de relleno o como dice la maestra de segundo grado ***“Pero ya después con el proyecto de aula creo que puede uno manejarlo de manera salpicada sin ningún problema”***. Se entiende aquí una flexibilidad porque según la docente hay algunas actividades que sólo necesitan repaso o cumplirlas con cierto ejercicio.

Mientras que tres docentes mencionan que es importante utilizar el libro de texto, porque enseña a los niños a saber escuchar, los enseña a expresarse, los enseña a escribir, a corregirse y trabajar en equipo; por lo que es necesario seguir la una secuencia didáctica propuesta en el libro para el maestro de español.

---

Una maestra afirma **“El libro de texto sólo es una referencia porque debo basarme en otros”**, lo que quiere decir que se apoya en otros textos de editoriales. El entrevistador pudo percatarse de ello.

Aunado a lo anterior existe una concepción del docente con respecto a su participación en la interacción de los aprendices que en más de una ocasión no concuerda con el enfoque comunicativo y funcional del español porque es importante el rol que juega el docente cuando se asumen actividades para el aprendizaje en el aula, donde el docente puede convertirse en mediador o facilitador en la interacción que tiene con los alumnos y en la organización de la tarea académica.

*Con respecto a las estrategias de enseñanza* en las respuestas de los docentes hay una marcada idea de tener el control desde su escritorio por medio de la observación, llevando un control de quienes logran algo y quienes no. Inclusive la maestra de tercer grado dice ser supervisora del trabajo; mientras que para la maestra de cuarto grado su función es dirigir. Inclusive a la de quinto grado le da tiempo para leer otros documentos en el escritorio cuando los niños realizan alguna actividad. Para la maestra de sexto ésta es la oportunidad para estar con los más “bajitos”.

Con respecto a lo expresado en párrafo anterior por las docente mi opinión es que es fácil decir, observó el trabajo e intervengo cuando sea necesario, pero si lo hago preponderantemente desde mi concepción que tengo el trabajo con un grupo, como lo externan algunas maestras quizá no se logre interactuar con todos para construir el conocimiento compartido.

El *tipo de decisiones didácticas que se adopten para enseñar* son importantes en el propio proceso de interacción y pero se encontró que los docentes:

- ✚ Obligan a que los niños que no hicieron el trabajo en el aula lo hagan en casa.

- 
- ✚ Cuando alguien lleva la batuta, es preferible cambiarlo para que otro asuma la responsabilidad.
  - ✚ Caminar por los pasillos para darse cuenta como los niños y niñas están desarrollando su trabajo individual o en forma de equipo.
  - ✚ Supervisar más al niño que tiene alguna dificultad en el aprendizaje.
  - ✚ Si se equivocan se les indica, “a ver, revisa, fíjate”...
  - ✚ Poner a un niño, al que se le facilite el aprendizaje para que ayude al otro.
  - ✚ Distribuir el trabajo en equipo asignando tareas específicas.
  - ✚ Entrevistar algunos niños debido a alguna situación conflictiva
  - ✚ Asesoramiento a tutores (niños sobresalientes que apoyan a otros para que avancen en su tareas asignadas).
  - ✚ Elaborar indicadores y registrando los que tengan que ver con el trabajo en equipo.
  - ✚ Observar si los niños se integran.

El mayor problema o riesgo que denotan los docentes es qué hacer cuando los niños trabajan en equipo ya que en el caso de primer grado la maestra menciona que es imposible lograr el trabajo en equipo, porque se requiere un trabajo más individualizado. Lo que denota es que es insuficiente el trabajo en equipo, para incorporarse en una cultura del trabajo colaborativo. Nunca se mencionó que algunos niños se acercaran a la maestra para delimitar algún trabajo, todo lo delimitan los docentes desde una perspectiva de intervención vertical donde las decisiones didácticas son del maestro.

---

### **3.2.2.- Concepciones y acciones de los docentes con relación a su proyecto de lectura.**

Los acuerdos en el contexto de la gestión pedagógica de una escuela son fundamentales para orientar el proyecto escolar establecido para mejorar la calidad de los aprendizajes escolares. En el caso específico de la escuela objeto de estudio. Y en la escuela el grupo de docentes comparten acciones que denotan un compromiso pero también un aislamiento de su proyecto de lectura.

En el caso de la enseñanza del español, la escuela opta por un proyecto de lectura al realizar un diagnóstico de necesidades por los docentes que participan en el colectivo, lo cual originó la toma de decisiones colectivas determinadas en junta de consejo técnico.

En el discurso de los docentes encontré discrepancias al entrevistar a 6 docentes, uno de cada grado escolar, ya que no coinciden todos en que el acuerdo fundamental es evaluar la comprensión lectora, determinando tres momentos de aplicación de un instrumento de evaluación, haciendo un seguimiento de la comprensión de textos.

Algunos docentes hacen señalamientos como: **“Tenemos que aplicar para entregar a la dirección, tres evaluaciones de comprensión lectora”** o dicen **“Que si, se han hecho los tres momentos que nos pidieron”**. Y también hacen referencia a al acuerdo de iniciar con el acercamiento a los libros, al gusto por la lectura y posteriormente llegar a la comprensión.

Lo anterior denota que no existe un acuerdo concreto con respecto a las tareas del trabajo del proyecto escolar. Por una parte el motivo de la evaluación según la maestra de 2º. Grado nos debe llevar a **“Si los niños llegaron realmente a las inferencias, a la predicción, todas las habilidades que se requieren para la comprensión, para la lectura en sí”**

---

Se localizó en el discurso de los docente, que en un momento del proyecto en otro ciclo escolar se optó por aplicar directamente los instrumentos sugeridos por Margarita Gómez Palacio en el libro LA LECTURA EN LA ESCUELA, donde se ubicó el trabajo de seguimiento de la comprensión lectora a partir del análisis de la respuestas de los niños, valorando cualitativamente el tipo de inferencias que realizaban.

Además de acuerdos mencionados por las profesoras, una maestra dice que fue marcado en el plan de trabajo trabajar la lectura en voz alta y que los padres vengan a leer a la escuela.

Existen desacuerdos que se expresan entonces en la diversidad de información que cada docente expresó para contestar a una pregunta, que no dejó claro cuales fueron los acuerdos colectivos que se tuvieron en la escuela para mejorar la lectura y así los ideales de su proyecto escolar. Por otra parte queda la duda si el director es el impulsor de esta perspectiva desde su punto de vista, para convertirla en un instrumento de rendición de cuentas del aprovechamiento de los alumnos en el contexto del Programa Escuelas de Calidad.

Retomando lo dicho por algunas maestras con respecto al libro de La lectura en la escuela los docentes intentaron realizar una transposición didáctica de una investigación o trabajo propuesto en un libro editado por la Secretaría de Educación Pública.

Lerner (2004:50) menciona refiriendo a Chevallard “El saber adquiere sentidos diferentes en diferentes instituciones, funciona de un modo en la institución que lo produce y de otros en la institución encargada de comunicarlo.”

La escuela tiene la obligación de enseñar lo nuevo, pero debe fundamentarse para poder ir integrando el saber en contenidos de enseñanza y este caso los profesores no recibieron el acompañamiento ideal para lograr inclusive un contrato

---

didáctico que involucrará en tareas específicas de interpretación de textos a los niños y niñas de la escuela con relación a lo expuesto en el libro “La lectura en la escuela”

Lerner (2004: 55) señala “Ahora bien, un aspecto esencial que Brousseau subraya al definir la noción de “contrato” es que éste compromete no sólo al maestro y a los alumnos sino también al saber, ya que este último –lo hemos visto al analizar la transposición didáctica- sufre modificaciones al ser comunicado, al ingresar a la relación didáctica”

Es difícil y complicado afirmar: **“En un principio las copiábamos tal cual del libro de la maestra Margarita Gómez Palacio y este... tratábamos de interpretarlas”** menciona la maestra de cuarto grado.

Es cuestionable si se tiene una preparación para realizar un seguimiento del tipo de inferencias que realizan los alumnos, toda vez que también la maestra de cuarto grado dice: **“En el primer ensayo que se hizo... que se mandó ya de la dirección con los libros de texto, para los maestros descubrimos que todavía teníamos algunas deficiencias”**

A manera de ensayo se pueden hacer muchas cosas, pero no se puede improvisar para evaluar: ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Cuándo se evalúa? Y lo principal ¿Para qué se evalúa?

Lo encontrado en los datos empíricos me hizo suponer que los docentes siguieron las instrucciones del director para realizar la tarea de evaluación, pero ésta no se es fundamentó, y por lo tanto la gestión pedagógica de un líder académico no rindió resultados para consolidar el proyecto escolar.

En conclusión, se deduce que no existe un seguimiento de inferencias plenamente fundamentado en una perspectiva de la evaluación de la comprensión lectora.

---

Existen prácticas institucionales establecidas que no permiten que el trabajo colaborativo en la escuela entre los profesores fundamente una participación activa en la toma de decisiones y acuerdos para consolidar un proyecto educativo de escuela.

De las seis profesoras entrevistadas, dos están dudosas con relación a si todos los maestros se involucran a partir de los acuerdos en las actividades del proyecto escolar inclusive la de quinto grado dice “La mayoría de los maestros ha hecho sus tres evaluaciones”, pero más bien indica que no todos participan en este acuerdo sobresaliente.

Se encontró que la Dirección es la que pide los resultados y orienta el trabajo de los docentes, además no se sostiene alguna toma de decisión para realizar la evaluación en el aula, más bien se está consciente de que en juntas de consejo técnico, se participa, y hay un grado de involucramiento. En este sentido la profesora de tercer grado afirma: “Cómo es un proyecto a nivel escuela, todos estamos involucrados en llevar a cabo este proyecto”, se mantiene a que es una obligación.

Además las actividades del proyecto se conciben como carga adicional o extra. Cuando no hay acuerdos conscientes, los profesores en la cotidianidad y en la escuela consideran que cualquier actividad de innovación propuesta por alguien se convierte en una carga extra de trabajo.

La maestra de primer grado afirma “Es todavía más carga de trabajo y que pues realmente, que muchas veces no nos lleva a nada”, ya que se tiene una sobre carga de trabajo por el peso de la propuesta curricular y los proyectos de aula.

Además en el propio discurso de la maestra de quinto grado encontramos que no se puede llegar a acuerdos concretos, porque “nuestros intereses son diferentes”. Uno se pregunta si en los acuerdos colectivos deben existir intereses individuales.

---

Se infiere que no hay acuerdos precisos para mejorar la enseñanza sin que se ponga de por medio la sobrecarga de actividades.

Considerando que el acuerdo de la evaluación para la gestión es la evaluación de la comprensión lectora las maestras mencionan que las ventajas que tendrían los alumnos si tuvieran una mejor comprensión lectora, dicen: les facilitaría entender planteamientos que les hacen en otras asignaturas porque siempre nos encontramos con: **“El problema es que cuando leen no entienden lo que tienen que hacer”**

Es decir, los niños no pueden focalizar cual es el propósito de la lectura, pero acaso con la evaluación se contempla indagar sobre este problema. No es así ya que se están generando preguntas específicas a un texto para evaluar el tipo de inferencias, evaluando niveles del proceso de la comprensión, iniciantes, intermedios o ya consolidados.

En la misma tónica, parece existir una influencia directa del director para promover este tipo de acuerdos pero los docentes no están plenamente convencidos de llevarlo a cabo para propiciar un mejoramiento de la comprensión lectora.

Únicamente se evalúa lectura, y en el caso específico, la comprensión lectora, donde cada maestro tiene la responsabilidad de elaborar su propio instrumento y ponerlo a consideración en junta de consejo técnico, para elegir el tipo de preguntas que se pondrán en un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

En el propio proceso de la investigación me di cuenta que los profesores necesitan un acompañamiento más cercano de las instituciones para fundamentar la evaluación de la lectura, escritura y expresión oral, para incidir en un proceso que debería ser integrador e incluyente para ser congruente con la didáctica de la lengua.

---

Desde el enfoque comunicativo puede lograrse una evaluación para mejorar desarrollo de la competencia comunicativa, desde una mirada holística del proceso de aprendizaje del español.

Siguiendo con la interpretación de datos, cuando se les preguntó que han encontrado en las evaluaciones sólo dijeron, que vamos en el camino, ha habido progreso, que han avanzado pero no se especifica en qué.

Cuatro profesores afirman tener un acuerdo para evaluar de la misma manera la lectura por que es un acuerdo de Junta de Consejo Técnico. Aunque hay duda cuando la maestra de primero expresa: **“Y ya nomás van y dan su informe por escrito, de cómo lo hicieron y ya, pero no hay alguna evidencia que determine que lo hicieron”** y la profesora de quinto dice: **“Algunos maestros pues han de tener otras estrategias”**.

Es decir no hay claridad en el acuerdo, la respuesta denota que no hay un convencimiento de los que están realizando y descargando el trabajo en la dirección de la escuela ya que una maestra afirma **“Ellos aplican sus lecturas y no las mandan a evaluar a la dirección y en junta de consejo se analizan los resultados”**. Se siente muy forzada la actividad, prefieren descargar el trabajo de análisis en la dirección y quitarse la responsabilidad.

Infiero que no se discute en el colectivo el qué y el cómo de la evaluación, por lo tanto el docente participa inseguro y aplica lo que le dice el director.

Considero que la evaluación es un proceso complejo que debería incidir en la toma de decisiones didácticas para mejorar el aprendizaje, en este caso de la lectura.

Encontré que los docentes elaboran cuadros de concentración sobre el tipo de pregunta realizada a los niños para tener un perfil grupal clasificando de acuerdo a:

- 
- ✚ Si es inferencia y de que tipo.
  - ✚ Si es predicción.
  - ✚ Si es literal.

Para los profesores, es importante obtener un puntaje, manejar una escala para dar información cuantitativa al padre de familia.

¿Dónde queda entonces la toma de decisiones para mejorar la intervención pedagógica en el aula?

Llega a mencionar la maestra de sexto grado, que de acuerdo a los resultados de la evaluación se revisan los contenidos a tratar, articulando las formas de enseñar, pero obviamente cada docente lo hace diferente y agregaría que de acuerdo a sus concepciones de la lectura.

Se menciona reiteradamente la dificultad para evaluar, pero también para intervenir pedagógicamente a partir de la evaluación.

Existe la posibilidad de que algunos maestros ayuden a otros con sugerencias pero hay maestros tajantes como la maestra de quinto, que menciona. **“Cada quién tiene su propios criterios para evaluar y enseñar”**.

El director de la escuela convierte el espacio en un lugar para analizar ejercicios y ejemplos de cómo evaluar, según lo expresado por los docentes entrevistados, lo cual va corroborando que el director tiene un especial interés en impulsar este tipo de trabajo en las reuniones.

Si consideramos que las reuniones pueden ser instancias de formación académica y en especial pedagógica debería incluirse en análisis de la metodología para mejorar la enseñanza de lengua, en este caso de la lectura.

---

Los maestros manifiestan la necesidad de poder ayudarse con dificultades encontradas para poder enseñar mejor, pero como ellos mismos dicen, **sólo hay tips pero no acuerdos concretos para enseñar la lengua.**

Los docentes refieren que han recibido asesorías en el contexto del *Programa Escuelas de calidad*, pero reconocen que quién les guía y orienta es el líder de la escuela que es el director.

La maestra de quinto grado es sincera y dice: **que falta calidad en el compromiso, ya que no se asumen actitudes de actualización sobre los mismos temas o problemas que se ventilan en las reuniones después de las reuniones, se olvida el compromiso.**

Algunas temáticas revisadas en reuniones de consejo técnico son:

- ✚ Las estrategias sobre cómo trabajar la lectura de comprensión.
- ✚ El enfoque del español impulsado por el Director.
- ✚ Algunas estrategias de lectura.
- ✚ El uso de la computadora para la escritura y la lectura.
- ✚ El curso de comprensión lectora para profesores.
- ✚ Los problemas ortográficos.
- ✚ La lectura en silencio y la compartida.
- ✚ Los cursos de carrera magisterial: “El trabajo colaborativo”.
- ✚ La evaluación.

Aún cuando las profesoras mencionan que hay un intento de formación en el propio centro de trabajo, éste no parte de los propios problemas sentidos para los docentes, porque ellos se ajustan a lo que el director promueva y no fundamentan el porqué de la actualización en diversos temas, porque no han nacido de la propia reflexión docente.

---

Los docentes tienen la versión de que cuando toman un curso, pueden estar formándose profesionalmente, pero deberían abundar más en el análisis de las propias prácticas que se realizan cotidianamente en el aula y a partir de ahí, analizar debilidades y fortalezas que se tienen y tomar la decisión de actualizarse en alguna metodología específica.

Si los cursos se dan como obligatorios, se cae en que es una carga de trabajo adicional como ya lo han hecho explícito los docentes.

Quién se involucra directamente en el apoyo técnico es el director de la escuela, pues institucionalmente existe poco. Ya que los docentes sólo pueden actualizarse vía los cursos de carrera magisterial o mediante los materiales que recibe escritos por parte de la Secretaría de Educación Pública.

Se está promoviendo cierta autonomía en los centros escolares para tomar decisiones en cuanto a su formación profesional, ya que cuentan con recursos adicionales por medio del *Programa Escuelas de Calidad* para contratar servicios profesionales y propiciar su autoformación.

Entonces el apoyo depende fundamentalmente del colectivo escolar, que si no tiene un compromiso forjado, no avanza para mejorar su propio desempeño.

Es decir, los docentes plantean que existe una diversificación de actividades pero la estrategia principal gira en torno a la evaluación, evaluar al principio, en medio y al final del ciclo escolar.

En la elaboración de exámenes semestrales, se corroboró un seguimiento de los resultados del proyecto escolar con base en el aprovechamiento con relación a la lectura, una afirmación que da cuenta de todo un proceso de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. No puede centrarse la evaluación sólo en

---

la evaluación del aprendizaje de los alumnos sino también la efectividad de la enseñanza para obtener resultados en lectura.

El ajuste y reajuste del proyecto escolar es una prioridad en la planeación pero debe darse con una evaluación constante de procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza.

En el discurso de los docentes se encuentra que le han dado mucha importancia a la evaluación pero descuidan otras estrategias y actividades que pudieran haber fortalecido el proyecto. La maestra de quinto dice: “Aunque a veces algunos si nos hemos perdido en la evaluación”, en el contexto se refiere a que se han descuidado otras actividades y acciones más importantes.

### ***3.2.3.- Concepciones y acciones de los docentes con respecto a la interacción con los padres de familia***

Se espera de los padres de familia en el contexto del proyecto escolar una participación más relacionada con los asuntos técnico-pedagógicos. Por lo que se les presentan los objetivos, metas, estrategias y actividades que desarrollarán durante el ciclo escolar en los primeros días de trabajo y se les asignan algunas tareas para que participen directamente e impulsen el proyecto de trabajo.

Las profesoras mencionaron al entrevistador que hay indiferencia al involucramiento y renuencia a participar en actividades del proyecto escolar, y que hay necesidad de incluir en ceremonias y en los avances o retrocesos de los niños, sólo de esa manera participan.

Parece existir apatía en los docentes por incentivar la vinculación con los padres y prefieren verlos sólo en las firmas bimestrales de las boletas, quitando a los padres la responsabilidad de participar.

---

### 3.3 Gestión pedagógica de la lectura desde la perspectiva de trabajo en el aula

Para indagar más sobre la gestión pedagógica y toda vez que se requirió validar la concreción de acuerdos, en el aula se realizó una observación de clase elaborándose el registro correspondiente con la intención de encontrar hallazgos sobre los acuerdos, decisiones y compromisos que emanan de una planeación global del proyecto escolar, pero también de acuerdos establecidos en las juntas de consejo técnico, por lo tanto, se realizó la indagación del cumplimiento en la intervención didáctica en el aula (ver segmento de registro, anexo 5). El análisis del discurso como herramienta de investigación, permite encontrar datos de la enseñanza de la lengua en aula a partir de la lectura. A continuación se describen algunos hallazgos que se encontraron desde la perspectiva de análisis en la interacción y organización de la tarea académica con el respectivo ejemplo:

**La maestra evalúa las respuestas de los niños: aprueba y verifica el significado con respecto al contenido de la pregunta que ella misma elabora.**

P.- ¿Quién me explica cuales son las palabras en diminutivo?

Aa.- Diana.- Las pequeñitas.

P.- Las que expresamos... que son pequeñas.

Coro: las pequeñas (Al mismo tiempo los niños se expresan)

P.- Y lo decimos así como...con mucho, que...

Coro: cariño

P.- Cariño... ¿verdad?

Además el anterior fragmento de evento podemos identificar lo que Cazden señala “Dos estrategias interactivas utilizadas por muchos docentes que sirven para guiar a los alumnos en su propósito de encontrar las respuestas que esperan aquéllos... Una de las estrategias se denomina “preformular”: “los docentes prolongan la pregunta que quieren que responda el alumno con una o más emisiones que sirven para orientar a éste hacia la esfera de experiencia pertinente... La segunda estrategia consiste en acudir a la reformulación, cuando la respuesta inicial es incorrecta” (Cazden, 1984: 649).

---

El papel de las preguntas que realiza la maestra juegan un papel importante para la comprensión de los textos, pero encontramos, la intención de acotar la respuesta de los niños, en otro caso, Guillo (un alumno) da una respuesta derivada del título, pero la maestra quiere que le digan el título y no aprovecha la respuesta para generar otros significados, que en la predicción podrían ayudar a construir más adelante el contenido del texto. A continuación el ejemplo:

P.- ¿Quién me quiere decir que... de qué creen que trata su libro?  
P.- **No lo podemos abrir. Omar** (insiste la profesora en tono enérgico)  
P.- Guillo  
Ao.-Guillo.- De un niño panadero, que le suceden cosas  
P.- Guillo, repites el título a tus compañeros.  
Ao.-Guillo.- El niño panadero  
P.- ¡Muy bien!

Localizamos como hallazgo que en la lectura “La “cláusula” referida a la interpretación de textos parece establecer que “el derecho a dictaminar sobre la validez de la interpretación es privativo del maestro.” (Lerner, 2004, pp. 55-56). En este caso la profesora validando cuando las respuesta es acertada y que deben hacer los niños con los libros, no existe libertad para escudriñar el libro.

**Se enseña el contenido por enseñar: No se contextualiza la enseñanza de la lengua en contextos de uso.** Es decir, la maestra podía haber propuesto a los niños entender la función del tipo de palabras (aumentativo y diminutivo) en textos completos, y que los niños descubrieran la diferencia que establece el significado de la palabra al interpretar frases o enunciados. Sin embargo se conforma con que caractericen las palabras, la elijan y mencionen la correcta.

P.- ¿Quién me da un ejemplo de palabra en aumentativo?  
Ao. Yo (menciona alguna en el grupo)  
Ao. 1.- gomota (¡Muy bien! acepta la profesora)  
Ao. 2.- lapizote (¡Muy bien! Acepta la profesora)  
Ao. 3.- tazota (¡Muy bien! acepta la maestra mientras una niña grita ¡Yo! Y dice ¡camarota!)  
Ao. 4.- floresota  
Ao. 5.- arañota

---

Ao 6.- casota

Ao. 7.- panzota (todos los niños ríen)

Ao. 8.- pelotota (¡Muy bien!)Acepta la profesora)

P.- ¿Cuáles son las palabras en aumentativo? ¿Quién me las explica? Levantando la mano. (Un niño gime)

Aa. : Las que ya son, las que son grandes

P.-Por ejemplo si yo digo ballena, una ballena es grande, ¿es aumentativo?

(¡No!, contestan los niños en coro)

P.- Entonces que me dice. Aparte de ser grandes ¿que pasa? ¿Cómo las expresamos?

P.- Las en aumentativo ¿cómo las expresamos? ¿Cómo más que?

(Un niño dice: Exagerado)

P.-Exa...gerado. Exagerado. Exagerado. Muy bien (asiente con la cabeza verificando que ya entendieron)

P.-Bueno ¡Okey!

**Restricción de actividades:** En el proceso de interacción, la participación de los niños se ve limitada por la maestra. Observamos que la maestra marca en varias ocasiones una estructura de participación. La maestra interactúa con todos los niños o con alguno en particular que elige para que participe. Utiliza la preguntas directas, recibe y aprueba una respuesta en coro o individualmente. Y en esa dinámica va dándole sentido a la serie de actividades que desea realizar, restringiendo el uso de la palabra a los niños y por tanto no aprovecha la participación que pudiera generar respuestas más productivas para la construcción de significado de los textos.

P.- Manitas donde deben ir. (Indicó la profesora que las pusieran atrás) No estás respetando las consignas hijo, te voy a quitar el libro. Ahora atentos: vamos a cerrar los ojitos, pero vamos a poder ocupar nuestras manos y con nuestras manos vamos a tocar este libro, **menos hojear** (levanta la voz), sientan la textura, la forma, los lados, los vértices. Sin abrir los ojitos, traten de identificar con sus manos si esta grande mediano, pequeño. Si esta maltratado, si esta liso. Muy bien. (Pausadamente va diciendo las frases)

Dejamos el libro sobre la mesa, abrimos los ojos y ahora, ahora levantando la manita “¿quién me dice qué observó con sus ojos?”. La primera tarea que observaron, que vieron en ese libro.

Brandon.- Vi que hay unas manzanas mordidas y a un niño le está dando indigestión.

P. ¡Muy bien! ¿Qué observaste Guillo?

Guillo.- Que hay panques ahí, en un horno.

P. ¿Qué observaste Fer?

Fer.- Aquí. Su abuelo de un niño, están en la playa con su perro.

P.- Tú hija, señalando a la alumna.

Aa.- Yo sólo vi, un billete y un monstruo.

---

Aunque la actividad anterior lleva a los niños a despertar su creatividad e imaginación encontramos las consignas de la maestra, muy tradicionales con un afán de control de la situación, marcando quien debe participar y evaluando rápidamente las respuestas. “La práctica de hacer preguntas que ayuden a los alumnos a dar con la respuesta esperada puede tener tres funciones: posibilitar que la clase avance según lo planeado, ayudar a los niños a aprender cómo cumplir una tarea escolar y ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos” (Cazden, 1984: 650).

El desarrollo de estrategias de lectura es muy limitado: Como ejemplo, la predicción la verifica la docente y no existe apertura para buscar más información no explícita en el texto. Pero esto se deriva de los intercambios bipartitos que se realizan y privilegian (pregunta-respuesta) o multipartitos (de pregunta, respuesta y retroalimentación) en las que el control lo tiene la maestra.

P.-¿Qué estaré observando?

Ao. Cosas de la casa

Ao. Las cosas del hogar

Aa.- El título.

P.- ¡El título!

P.-¿Quién me dice el título de su libro?

P.- Jackie

Aa. Jackie.- El agua.

P.- Fer

Ao,-Fer.- El reloj de mi abuela.

Si la profesora plantea que los niños reconozcan pautas recurrentes y estructuras del texto que les permitan adelantar lo que encontrarán frente a un nuevo material de lectura, lo que puede observarse es que restringe demasiado las respuestas. La predicción no puede ser una adivinación.

Las reglas compartidas: Se insiste en reglas para controlar la disciplina del grupo y que tienen que ver con la comprensión oral de las normas establecidas por la docente. En el ejemplo siguiente se puede observar que son reglas compartidas, cotidianas, pero también con funciones de contacto que se establecen para iniciar la clase:

---

*P.- ¡Guarden todo lo que tienen, no quiero nada sobre sus mesas! ¡Guárdenlo! Hasta al ratito que les pida cuaderno, libro o lápiz ya lo sacan. Ahorita dejen despejada su mesa, por favor.*

Además en la propia interacción la maestra va marcando otras, que son compartidas por los alumnos .

P: Atención, primera consigna, numero uno

(La profesora escribe en el pizarrón las consignas al mismo tiempo que los niños las van leyendo)

Alumnos: **Uno**, Observar la portada; **dos**, no abrir el libro; **tres**, no hojear el libro; **cuatro**, silencio.

(Quedan escritas en el pizarrón)

.

Como vemos el derecho de participación: Lo delimita la maestra con reglas establecidas para la interacción

***P.-Todos nos subimos (levanta la voz la profesora), nadie puede hablar. Cuarta consigna.***

*Mientras que hagamos las tareas de observación no.*

Pero también se encuentra como regla que los niños levanten la mano para intervenir sin embargo, la maestra elige quien participa..

Estos datos nos permiten estudiar la interacción hablada en clase, como un acontecimiento de habla concreto, en un marco social específico de enseñanza de la lengua en la escuela primaria.

El salón de clases es un espacio adecuado para entender los procesos que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje, al reconocer la importancia que tiene el lenguaje como mediador de relaciones sociales, de construcción de conocimientos compartidos. Lo anterior implica que existe una organización y utilización del lenguaje de maneras particulares por comunidades de usuarios específicos. Desde esta visión podremos entender la tarea pedagógica específica y los procesos que en ella se manifiestan en el contexto del proyecto escolar.

:

---

### **3.4 La gestión pedagógica desde una perspectiva de apuntes teóricos sobre didáctica de la lectura (didáctica de la lengua).**

#### 3.4.1- La enseñanza de la lengua

“La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral” Cassany y coautores (2001:35)

Siendo la lengua una dimensión social que la escuela no puede ignorar, el profesor de escuela primaria tiene el reto de organizar actividades de comunicación para desarrollar la lengua oral y escrita tomando en cuenta los propósitos marcados en el Plan y programas y de estudio.

Para el caso de nuestro país la lengua es el español, y el propósito principal para la enseñanza es: propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Cassany y coautores (2001:35) señalan que la lengua escrita tiene un grado de complejidad que se equipara a “otro estadio de comunicación”. Por un lado cambia la exigencia cognitiva y por otro la organización social. La letra conserva, preserva y vehicula la creencia, la técnica y hace posible la crítica y la divulgación.

Por lo tanto, asumir la enseñanza de la lengua implica crear un estructura metodológica que tome en cuenta la estructura cognitiva de los niños y la conceptual con relación a las características de la lengua que se enseña.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública, propone una enseñanza de la lengua (el español) desde un enfoque comunicativo y funcional. En éste comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y, por lo tanto leer y escribir significan dos maneras de comunicarse.

---

Basándose en lo anterior los profesores de la escuela pública, objeto de estudio, se guían por la propuesta curricular vigente y conceptualizan los procesos inmersos en la enseñanza del español, si embargo la estrategia didáctica todavía no cumple con los requisitos necesarios para lograr un aprendizaje eficaz y eficiente la lengua oral y escrita.

#### 3.4.1.1- Didáctica de la lengua

El tratamiento didáctico que permitiría establecer mejores situaciones comunicativas tendría que tomar en cuenta la articulación de actividades de lectura, escritura y expresión oral con base en la reflexión sobre la lengua.

En el libro para el maestro de español de primero a cuarto grado de educación primaria, la propuesta didáctica incluye momentos de trabajo didáctico a partir de la lectura como eje articulador desprendiendo actividades de hablar y escuchar, leer y compartir, tiempo de escribir y reflexión sobre la lengua. La secuencia didáctica propuesta intenta sistematizar el tratamiento de contenidos propuestos en el programa de español.

Los profesores de la escuela, donde se realizó la investigación mencionan que es importante utilizar los libros de texto, pero no han descubierto totalmente la metodología didáctica propuesta para mejorar la enseñanza.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, se plantean como un medio de comunicación, como instrumento para el registro de datos y como herramienta para el desarrollo y estructuración lógica del pensamiento.

Es importante para la didáctica, considerar las experiencias previas de las niñas y niños, cuando se aborde algún contenido relacionado con español pero además propiciar el desarrollo de la lengua en cualquier actividad de la escuela.

---

Por tanto “El propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela es el mejoramiento de las competencias y los desempeños de los usuarios, es decir que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la competencia comunicativa. Y ésta no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, es también la posibilidad que tiene un sujeto de “inscribirse” en su lengua” Marín (2004-27)

#### 3.4.2.- El Desarrollo de la competencia comunicativa.

La enseñanza de la lengua en la escuela, actualmente se acerca a los enfoques comunicativos, donde se destaca el aprendizaje significativo, desde una perspectiva social, donde el lenguaje se concibe como un instrumento de comunicación.

Lo anterior nos lleva a lo que señala Marín (2004-28) a la “concepción de la lengua como actividad textual y no meramente oracional, postula que la comunicación verbal de los seres humanos no se realiza por medio de oraciones, sino a través de textos discursivos como unidades de significación. Los textos o discursos, por otra parte se producen dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen. Esto supone que una comunicación eficaz y adecuada pone en juego ciertas competencias o habilidades que conforman la competencia comunicativa.”

a) Una *competencia lingüística*, entendida como la capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como un conocimiento de la gramática de una lengua: el dominio de esta competencia favorece la corrección expresiva de los enunciados lingüísticos.

b) Una *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos de uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación.

---

c) Una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos textos con cohesión y coherencia.

d) Una *competencia estratégica* que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la negociación entre los interlocutores.

e) Una *competencia literaria*, que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios.

f) Una *competencia semiológica*, que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masa y publicidad. Los planteamientos de Vigotsky ubican en el lenguaje y pensamiento una relación dinámica continua que se origina, cambia y crece durante la evolución. Son procesos complementarios, interrelacionados entre ellos y con otros aspectos psicoevolutivos afectivos, sociales, motrices, etc.

La expresión "Communicative competence" fue introducida por vez primera en la literatura por Dell Hymes en el año 1972, refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados. La competencia comunicativa se puede entender como "el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado" Es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, lo cual se actualiza en un contexto o una situación particular como ha sido señalado por Marín (2004-27)

---

“Las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc. Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, tertulias, etc.)” Cinta (2001:18-22).

En la enseñanza de la lengua al interpretar el discurso tanto del director como de los maestros de la escuela objeto del estudio, encontré que los profesores consideran el desarrollo de la competencia comunicativa, pero en la realidad el uso de los textos completos se dificulta, por la carencia de estrategias específicas para realizarlas con sus alumnos.

En el consejo técnico no se discute sobre las formas de enseñanza para mejorar la didáctica de la lengua. Cada docente realiza sus actividades de acuerdo a los referentes que el sostiene desde su práctica cotidiana.

Para Kaufman (2003-156) una de las estrategias que permitiría avanzar en el desarrollo de la competencia comunicativa, consiste en partir de la reflexión acerca del uso que hacen de la lengua, en los distintos intercambios lingüísticos que tienen lugar en su vida cotidiana, para conducirlos al conocimiento de las reglas que tienen la construcción de los textos más adecuados para cada situación comunicativa, en virtud de los participantes, las intenciones, los requerimientos de contexto, etc.

Considero que el lenguaje es un hecho social, ya que surge mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes. Por lo tanto las estrategias que se diseñen para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, tienen que respetar el lenguaje espontáneo de los niños y niñas para que la interacción con otros logre ir construyendo textos y contextos completos.

---

La posibilidad de orientar el desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela desde un enfoque constructivista, equivale a considerar o tomar en cuenta lo siguiente:

- a) Los esquemas previos de conocimiento que tienen los alumnos en la sobre el lenguaje social.
- b) La posible zona de desarrollo próximo de los niños y niñas.

Además es importante establecer actividades que:

- Promuevan conflictos entre lo que se sabe y lo que es necesario saber para escribir o comprender un texto.
- Ofrecer actividades orientadas y con sentido.
- Proponer aprendizajes significativos.
- Promover el aprendizaje en grupos de pares
- Dar ocasión de reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se esta aprendiendo y sobre los mecanismos de comprensión y aprendizaje.

En la propuesta curricular para la enseñanza del español encontramos que se insiste en mejorar o elevar a un mayor nivel la comprensión lectora, inclusive una mayor corrección en la expresión escrita de manera que se aprovechen los textos que lean y además sean capaces de realizar producciones escritas. La anterior no sólo en español sino en las otras asignaturas reconociendo que la lengua constituye una columna vertebral de la vida individual y social de cualquier usuario.

Sin embargo los profesores de la escuela donde se investigó no mejoran la eficiencia terminal de sus alumnas y alumnos, porque no profundizan en la enseñanza de la lengua, ni mejoran las estrategias didácticas enfocándolas a desarrollo de la competencia comunicativa.

---

### 3.4.3.- La propuesta curricular desde un enfoque comunicativo

Respecto a la asignatura de español uno de los 4 propósitos nacionales inscrito en el Plan y Programas de estudio de educación primaria 1993, dice que los alumnos:

- *Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.*

Con relación a este propósito nacional, la organización de un proyecto escolar en las escuelas primarias del Distrito Federal insiste en crear contextos de desarrollo para mejorar el lenguaje de los niños y niñas, planeando proyectos de español para mejorar cualitativamente el rendimiento escolar.

En 1999 se reformó, con el apoyo del **Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Escritura y lectura en la Educación Básica**, la propuesta curricular de español, dando lugar a un Programa con una organización didáctica diferente a la de 1993.

El propósito general de los programas de español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, propician que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales, lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

Para alcanzar tal finalidad se plantearon una serie de propósitos que tienen que ver con los aspectos de cada habilidad a desarrollar. Además se presenta una organización didáctica por componentes (expresión oral, lectura, escritura y reflexión

---

sobre la lengua), con la respectiva organización de contenidos en bloques, lecciones y apartados.

La realización de los propósitos exige que la enseñanza del español se lleve a cabo bajo un enfoque comunicativo y funcional centrado en la comprensión y producción de significados a través de la lectura, la escritura y la expresión oral con base en la reflexión sobre la lengua.

Los principales rasgos que sobresalen de la propuesta curricular del 1999 son:

- Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños con relación a la lengua oral y escrita.
- Desarrollo de estrategias didácticas significativas.
- Uso de diversos textos.
- Tratamiento de los contenidos de los libros de texto.
- Utilización de formas diversas de interacción en el aula.
- Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares.

Para retomar el proyecto curricular de español se necesita considerar la intencionalidad de los propósitos educativos nacionales, pero también revisar los propósitos del programa de español para confrontarlo con las necesidades que tiene la escuela con respecto a los contenidos que deben abordarse para mejorar la enseñanza del español en la escuela primaria.

Para generar un cambio, los docentes necesitan practicar la metodología didáctica que subyace a los materiales de apoyo (ficheros de español, libro para el maestro, etc.) y comprender un proyecto curricular de escuela integrando un equipo pedagógico, el cual revise las necesidades básicas de aprendizaje de la escuela. De esta manera se puede recuperar el enfoque comunicativo y funcional de la

---

asignatura de español, además de plantear la correlación o tratamiento didáctico relacionado con otras asignaturas.

La organización que tengan los docentes para definir un proyecto curricular de centro, beneficiará de igual manera el proyecto pedagógico que se este instituyendo en el contexto de la operación de un proyecto escolar

Es importante explicar la perspectiva teórica que fundamenta el trabajo del proyecto escolar para determinar la intervención educativa pertinente y además ubicar el concepto que tiene del proceso comunicativo y social de la enseñanza de la lengua, y para el caso específico que se estudia **la lectura** en función de un análisis didáctico.

Por un lado perspectiva comunicativa prioriza la importancia del significado, de leer y escribir mensajes, donde el sentido y la intencionalidad ocupan un lugar privilegiado, donde el intercambio de significados es guía y fuente en los aprendizajes, progresivamente más estructurados y cercanos a las fórmulas convencionales del mundo adulto.

Y por otro la perspectiva social “La capacidad de hablar y entender, lo mismo que el desarrollo de dicha capacidad en el niño, son ingredientes en la vida del hombre social. Abordarlos desde el exterior, como fenómenos inter-organismos, equivale a adoptar un criterio funcional de la lengua” Halliday (2001:26).

Derivado de lo anterior la lecto-escritura no es la que se aprende en los primeros grados de educación primaria, es más bien una actividad comunicativa permanente del individuo en una sociedad, lo cual pone en juego un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra y ese desempeño esta en vías de ser mejorado y ampliado.

En el caso de la escuela, que se estudió la preocupación de los docentes radicó principalmente en mejorar el proceso de la lectura, por lo tanto es importante señalar algunos aspectos teóricos que fundamentan dicho proceso.

---

#### **3.4.4. La lectura y la comprensión lectora**

Empezaré por la definición más concreta y que esta al alcance de los docentes en la escuela objeto del estudio, en el libro para el maestro de español primer grado “Leer significa interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos” SEP (1997:7)

Si consideramos este concepto como básico podemos entender que el ambiente escolar de cada escuela primaria, lo que circula con mayor frecuencia son textos escritos por otras personas, a lo cual los niños buscan darle sentido, encontrar el significado y aplicar lo conocido a la vida cotidiana de su ser social.

Habitualmente algunos profesores todavía siguen considerando la lectura, en la cual el lector pasivamente capta la información de un texto. Por lo tanto los niños y niñas deben desarrollar ciertas habilidades en el descifrado, rapidez en la lectura entre otras para que logre integrar enunciados y comprender el significado.

Sin embargo como se mencionó anteriormente con la adecuación de planes y programas y con base en principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso complejo. Dicho proceso es interactivo, entre pensamiento y lenguaje. Mientras que el proceso de la comprensión lectora es particular, y es la construcción del significado del texto, según el conocimiento y experiencias previas del lector.

Al establecer la relación entre lector y texto, el lector procesa la información como lenguaje y reconstruye y construye el significado.

En el proceso de la lectura el lector pone en juego una serie de estrategias que lo ayudan a comprender un texto, el muestreo, la predicción, la anticipación, confirmación, autocorrección e inferencia.

---

Para los docentes de la escuela que se estudió, la inferencia fue la estrategia a la que le dieron importancia basándose en un libro editado por la SEP “**La Lectura en la escuela**”, considerando algunos supuestos teóricos tales como:

“Meter Jhonston afirma que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora en tanto que desempeñan cuatro funciones: a) resuelven la ambigüedad léxica; b) resuelven las referencias pronominales y nominales; c) establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones, y d) establecen un marco más amplio dentro del cual interpretar, esto es un modelo necesario para el procesamiento, de arriba abajo, del lector hacia el texto. “ Gómez, Palacio (1995:23-24)

Además en el mismo libro de Gómez, Palacio (1995:27) se menciona que Goodman define a la inferencia como “un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual, y lingüístico y los esquemas que ya poseen”.

En la idea de considerar a la inferencia como un acto fundamental de comprensión los profesores de la escuela objeto del estudio, consideraron que debían evaluar dichas a partir de la lectura de textos. Elaborando una serie de instrumentos (cuestionarios con elaboración de preguntas que se enfocaran al significado no explícito en el texto).

Los profesores de la escuela que se investigó Intentaron clasificar el tipo de inferencias con base en la propuesta que les ofreció el Libro “La lectura en la escuela” de Margarita Gómez Palacio, que las clasifica en:

Relaciones lógicas:

- a) Motivacionales
- b) De capacidad
- c) De causa psicológica

---

d) De causa Física

Relaciones Informativas

- a) Espacial y temporal
- b) Pronominal y léxica

Evaluación:

Inferencias basadas en juicios morales y sociales.

Sin embargo, no definieron los criterios de interpretación y la información que les brindaban las respuestas de los niños eran diversas por el diseño de la pregunta (veáse anexo num. 1). Ejemplo: ¿Por qué se secó el pastizal? Pregunta que hicieron al texto **“Los tres cabritos y el ogro tragón”** lección num. 18 del libro de lecturas de primer grado. Se supone que el niño debería de haber contestado o inferido que **porque no había llovido** (inferencia de causa física), pero también podía contestar **porque los cabritos son muy tragones y se acabaron el pasto hasta secarlo.**

Con relación a lo anterior, sólo se mencionó que podían clasificarse como adecuadas, medianamente adecuadas o inadecuadas. Pero no se establecieron los criterios para evaluar por el tipo de respuesta.

La evaluación que se realizó fue muy superficial y no se le dio importancia para discutir más en Juntas de Consejo Técnico, para obtener conclusiones con base en referentes teóricos.

Falta que los profesores tomen en cuenta el propio concepto que tienen de comprensión lectora, por ejemplo:

“Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente durante el cual el lector con los referentes y esquemas socialmente adquiridos aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje comunicado a

---

través de un texto escrito. Así mismo es lograr de manera independiente a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de la lectura” Carrasco (2000:114-115)

Además en correspondencia a lo descrito anteriormente sobre el trabajo de las inferencias quisiera mencionar, que con relación a las dificultades para inferir Carrasco (2000:377) señala “ La realización de inferencias, condición importante de la comprensión, exigen al lector integrar las pistas de información del texto y sus conocimientos previos que actualiza al leer. Quedo claramente comprobado en este trabajo, como ya lo había detectado Mckormick (1993), que los lectores encuentran dificultades para realizar esta integración porque privilegian una de las pistas”

Es decir, el trabajo de inferencias debe revisarse a profundidad considerando las exigencias que expresan los lectores. Por eso es importante establecer criterios plenamente fundamentados tanto en el aspecto del desarrollo cognitivo de los niños y niñas como de conceptual refiriéndome a la lectura.

#### 3.4.4.1.- Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura.

Cuando nos referimos a estrategias de lectura en la actualidad, pensamos en las estrategias cognitivas que tienen que desarrollar los niñas y niños para comprender mejor los textos (la predicción, la anticipación, inferencias, autocorrección, monitoreo, confirmación) y los profesores las asumen equivocadamente como estrategias de enseñanza. Pero lo anterior no puede interpretarse de esa manera.

La estrategia metodológica de enseñanza, es un procedimiento concreto que esta fincada en propósitos a seguir para obtener un aprendizaje, que implica planeación de acciones, y por lo tanto la evaluación de éstas.

Para la escuela objeto del estudio, la debilidad principal, es que no se discutieron en junta de consejo técnico las estrategias metodológicas para la enseñanza de la

---

lengua desde en enfoque comunicativo y funcional y por lo tanto el proyecto de mejora quedó trunco.

En este caso la selección y el uso de estrategias para la comprensión de textos, la escuela pudo haber elegido mejorar la capacidad de los alumnos para solucionar problemas específicos de su propia comprensión del mundo y de su quehacer cotidiano. Por lo tanto uno de los principios de toda estrategia metodológica para la lectura debe enseñar a los alumnos y alumnas a reconocer y evaluar propósitos de lectura. **“Que encontramos en el libro o texto que no sabíamos”**

Algunas situaciones comunicativas de lectura pueden integrarse a la estrategia considerando lo siguiente:

- Reconociendo la existencia de materiales de lectura.
- Reconociendo y aprendiendo evento funcionales de lectura y escritura
- Reconociendo y proponiendo propósitos de lectura a los lectores.
- Reconociendo, favoreciendo y respetando las trayectorias lectoras
- Reconociendo y ayudando a los alumnas y alumnos a lograr su independencia lectora.
- Reconociendo que la lectura es situacional.
- Reconociendo y apreciando los argumentos de los niños sobre sus preferencias lectoras.
- Reconociendo las prácticas de lectura y las condiciones para su realización.

Si los docentes de la escuela no consideraron desarrollar estrategias de lectura que consideran lo anterior, también fue porque se enfocaron sobre todo a la evaluación de la comprensión lectora, monitoreando sólo el desarrollo de ésta a través de las inferencias.

Enlisto también algunos indicadores que podrían haber guiado el proceso de evaluación:

- 
- a) Referir a relaciones entre lo que leen y su vida cotidiana.
  - b) Leer o interpretar las ilustraciones de otros textos.
  - c) Dedicar tiempo a leer por sí solos.
  - d) Comparar textos leídos
  - e) Identificar diferentes estructuras de los textos y los emplean para guiar la lectura.
  - f) Expresar sus preferencias por un tema o autor.
  - g) Comparar textos leídos.
  - h) Criticar la forma en la que esta leído un texto

Lo anterior para construir perfiles lectores de niñas y niños de la escuela que den cuenta de los avances en un proyecto de lectura construido por la comunidad escolar.

---

### 3.4.5.- Las competencias profesionales para enseñar lengua.

A continuación describo algunas características que los profesores de la escuela objeto del estudio deberían de mejorar en su desempeño docente:

Para que un docente pueda desarrollar la enseñanza de la lectura necesita desarrollar una serie de competencias profesionales.

(Ezpeleta 2004) menciona “Los maestros deberán apropiarse de una concepción de la enseñanza que desplaza el imperio de los contenidos hacia el imperio de las competencias”.

Si consideramos a la competencia como un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, estrategias que tiene un sujeto para solucionar problemas en diferentes contextos de aplicación entonces los docentes deben ser capaces de contar, con competencias específicas para desarrollar su trabajo de enseñanza de la lengua como las siguientes:

Capacidades y saberes docentes:

- Poseer una amplia competencia lingüística y literaria.
- Conocer las características sistemático-funcionales.
- Reconocer situaciones comunicativas, según funciones lingüísticas y actos de habla.

Procedimientos:

- Usar adecuadamente los recursos lingüísticos, a manera de modelo.
- Establecer una comunicación clara, motivadora y eficaz
- Presentar diversas situaciones de comunicación en las que se haga efectiva la participación.
- Utilizar diversos modelos de usos lingüísticos y justificar en cada caso su funcionalidad

- 
- Facilitar la interpretación y comprensión de los alumnos a partir de los modelos y/o textos utilizados.

Actitudes y roles:

- Mostrar empatía y adaptarse a las situaciones educativas.
- Interesarse por la asignatura

Adaptarse al trabajo en colaboración y mostrarse cooperativo con sus colegas.

3.4.5.1.- De la teoría y la práctica docente:

- Dominio de los conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos y didácticos que permitan fundamentar la enseñanza de la lengua para todo tipo de situaciones comunicativas.
- Conocimientos de los enfoques, técnicas y recursos didácticos que permiten aplicar en la práctica escolar los conocimientos anteriores.

3.4.5.2.-Aplicación: elaboración y determinación del modelo de enseñanza/aprendizaje de la lengua

- Concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde la perspectiva comunicativa y funcional.
- Reflexión sobre el aprendizaje desde las aportaciones constructivistas.
- Secuenciación y opción metodológica determinadas desde los supuestos del aprendizaje que ha de ser funcional y significativo
- Potenciación del aprendizaje mediante la interacción, en situaciones comunicativas reales y contextualizadas

## **CAPÍTULO IV**

---

## RUPTURAS, CONTRADICCIONES Y COMPATIBILIDADES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE UN PROYECTO ESCOLAR DE LECTURA

### 4.1 Rupturas en la gestión pedagógica

El proyecto escolar puede convertirse, bajo ciertas condiciones, en un recurso fundamental para el desarrollo de la gestión pedagógica en la escuela primaria generando propuestas didácticas concretas para la enseñanza de la lectura.

El caso que se presenta adolece de condiciones específicas para mejorar, ya que se localizan datos de rupturas que equivalen al rompimiento de relaciones institucionales y del propio colectivo escolar que impiden el desarrollo de la verdadera gestión pedagógica esperable.

La escuela objeto de estudio, esta introducida al *Programa Escuelas de Calidad* por lo tanto depende de un proyecto institucionalizado en nuestro país, y en este caso del Distrito federal, el cual no llega a compartirse en lo esencial, claramente, con el colectivo escolar por la falta de acompañamiento de las instancias responsables.

Las relaciones de asistencia social a un proyecto de gestión que surgen de instancias de la Administración Pública Federal conllevan propósitos o estrategias para ayudar a las escuelas a mejorar sus resultados educativos, y están fundadas con la intención de desencadenar procesos de cambio organizacional en la escuela, sin embargo los cambios desde la perspectiva de esta investigación aparecen difusos.

Efectivamente el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC) forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un

---

liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

Con base en lo anterior la escuela primaria objeto de estudio asumió un proyecto escolar que se convirtió en un instrumento de planeación administrativo que buscó incentivar a un colectivo escolar para que tomara decisiones colectivas y pudiera organizar su gestión pedagógica para mejorar ciertos problemas de aprendizaje de sus alumnos y así transformar sus logros académicos.

En la escuela objeto de estudio se detectó que el problema principal era la “Comprensión lectora” y por ende en el proceso de gestión, el colectivo en voz del director, a partir de una segunda entrevista afirmó:

*Han sido acordadas acciones y propósitos siendo los fundamentales:*

*“Del colectivo escolar, mejorar la comprensión lectora, siendo este, el eje de la gestión escolar y se tomaron algunas decisiones didácticas para llevar algunas actividades en el aula”.*

*“Impulsar desde la planeación de un proyecto de aula, un espacio de comunicación donde los niños participen, de acuerdo a las necesidades específicas que tengan con la relación a contenidos de español”.*

*“Realizar la evaluación de la comprensión lectora en tres momentos del ciclo escolar”.*

*“También realizar una evaluación de competencias a partir de llevar un registro de indicadores de competencias. Sin embargo como se explicará posteriormente ese acuerdo colectivo tiene como base un exigencia institucional”.*

De entrada, en la voz del director existió una marcada exigencia institucional sobre un aspecto en particular que es el registro de indicadores de competencias, que deja de lado el objetivo del proyecto escolar, que no emana de un colectivo escolar. Ruptura que pone en tela de juicio la oportunidad que tienen las escuelas de organizar sus propios procesos de cambio.

**¿Pero que sucede en las juntas de consejo técnico, donde se realiza un trabajo colegiado de docentes?**

---

Los maestros privilegian el tratamiento de temas que no tienen que ver con asuntos relacionados con el eje de la gestión escolar, que es la comprensión lectora.

Ejemplo:

*Reunión de C. T. C. realizada el 11 de mayo del 2005.*

*Orden día  
Saludo y bienvenida  
Lectura del acta anterior  
Reflexión sobre las competencias  
Análisis del Modelo de Escuelas de Tiempo Completo  
Cronograma sobre las jornadas de tiempo completo  
Lectura de los temas de las ponencias  
Exposición colectiva de los temas de las ponencias  
Impresión de ponencias  
Asuntos Generales.*

*En la propuesta de orden del día no se tocó ningún tema relacionado con el proyecto escolar, vinculado con el documento de planeación, su prioridad es entregar una serie de ponencias escritas tales como:*

*Proyectos de aula como una estrategia de aprendizaje innovadora.*

*El taller pedagógico como eje central del modelo.*

*La importancia de la actividad lúdica y la expresión artística.*

*El refrigerio como elemento que favorece actitudes y valores para la convivencia.*

*Las actividades, en la Junta de Consejo Técnico se limitaron a reconstruir lo plasmado en documentos enviados por la institución oficial (Dirección de Educación Primaria Num. 4 en el Distrito Federal), sin ninguna innovación, y se perfiló el trabajo como una exigencia institucional, urgente, en el que los docentes asumieron el compromiso porque al director se lo, habían pedido.*

Esta ruptura tiene que ver con la saturación de actividades en las que se ve inmerso el profesor y que lo alejan de sus compromisos con el proyecto escolar, inclusive se observa en otras juntas de consejo como los profesores intentan asumir los compromisos del Programa “Contra la violencia, Eduquemos para la Paz” en otras, aprendiendo computación, poniéndose de acuerdo para los festivales, cooperativa escolar, entre otras actividades.

Es decir se rompe, no se integra un trabajo planteado desde la propia institución oficial, quizá porque se entrecruzan políticas deliberadas de implantar una propuesta de trabajo en las escuelas.

---

Cuando ha llegado la hora de la rendición de cuentas, el director se apega a algunos compromisos del *Programa Escuelas de Calidad*: “Reportar avances con relación a las metas del proyecto escolar y en las juntas de consejo los profesores se dedican a elaborar concentrados de evaluación de comprensión lectora, dando preferencia a los indicadores de competencias, que no los relacionan con los resultados de lectura para reflexionar sobre avances en su proyecto escolar.”

El director indicó en una junta de consejo técnico que el puntaje mayor lo habría obtenido, el grupo de maestra de 2º. “B” con 8.3 de promedio y el más bajo el 1º “A” con 6.4. Rara afirmación que expresó rangos cuantitativos. Para explicar más sobre este tópico se anota lo siguiente:

*los docentes aplicaron un cuestionario de cinco preguntas a cada alumno para realizar cierto tipo de inferencias que deberían ser valoradas como adecuadas, medianamente adecuadas e inadecuadas; posteriormente a la valoración cualitativa, se asignaban puntaje de 3 para las adecuadas, 2 para las medianamente adecuadas y 1 para las inadecuadas o 0 para la ausencia de respuestas.*

*1er. Ejemplo: un alumno obtenía cinco inferencias adecuadas entonces tenía 15 puntos divididos entre 1.5 = 10.*

*2º. Ejemplo: un alumno obtenía 2 adecuadas, 2 medianamente adecuadas y 1 inadecuada, Entonces su puntaje era de  $(2 \times 3) + (2 \times 2) + (1) = 11 / 1.5 = 7.3$*

*Una vez sacados los promedios de los niños, la suma de éstos entre la cantidad de niños evaluados es el promedio obtenido por el grupo y este promedio se rinde a los padres de familia.*

*Y el director entonces dice: Las inferencia con más dificultad que los alumnos no han fortalecido, son: inferencias causal, inferencia temporal, emocional, idea global y en menor forma los conocimientos previos. (ver anexo no. 1)*

Los buenos deseos del director fueron aplicar desde inicio de año un pretest, test y postest que podría haber sido revisado por el colectivo docente, pero no se hizo apropiadamente, es decir no se cumplió con los mínimos necesarios de soporte técnico, para operarse, ni conceptualmente, ni metodológicamente; por lo tanto, sólo

---

se aplicó en dos ocasiones un instrumento de cinco preguntas (ver anexo no. 1) sobre un texto de los libros de lecturas con las características antes mencionadas.

El instrumento de evaluación no cumplió con los mínimos criterios de evaluación, aplicación e interpretación de datos.

Otra ruptura se hace patente cuando a los profesores se les pide cumplir con una evaluación que se convierte en un requisito burocrático de rendición de cuentas y así lo asumen ellos. Ya que no asimilan el proceso como una evaluación permanente de procesos de mejora, sino como algo que deben rendir a los padres de familia en términos de datos cuantitativos o promedios.

Comparar buenos y deficientes lectores con relación al desarrollo de habilidades para comprensión de un texto es complejo y no puede tomarse a la ligera, más si estos datos van a servirnos para mejorar la intervención pedagógica.

La investigación realizada durante las últimas décadas ha demostrado la extrema complejidad de los procesos psicolingüísticos implícitos en la comprensión de un texto escrito.

Las teorías comprensivas sobre la lectura enfatizan cómo los lectores entienden y recuerdan los textos, representando los aportes de la psicología cognitiva y de los campos de la memoria, razonamiento, inferencia, teorías del esquema y gramática textual. Entonces no sólo con la inferencia podemos evaluar la comprensión lectora.

Por lo demás la metacognición se refiere a la habilidad de monitorear la propia cognición. Cuando se aplica esta definición al acto de leer se sugiere que el lector sea capaz de seleccionar las destrezas y estrategias apropiadas que demandan la tarea lectora, focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar metas, en lograrlas con éxito y en resolver las dificultades de comprensión.

**¿Cómo entonces pueden romperse o fracturarse procesos de evaluación de la comprensión lectora descuidando el monitoreo de las propias estrategias que sigue el lector para leer?**

---

Lo anterior tiene que ver con las concepciones que tienen los docentes sobre la lectura y la comprensión lectora. En el discurso de los profesores se encontró que en un determinado momento del desarrollo del proyecto escolar se optó en la escuela por aplicar directamente los ejercicios sugeridos por Margarita Gómez Palacio en el libro LA LECTURA EN LA ESCUELA, donde se ubicó el trabajo de seguimiento de la comprensión lectora a partir del análisis de las respuestas de los niños, valorando cualitativamente el tipo de inferencias que realizaban. (ver anexo 4)

Es decir otra ruptura metodológica cuando los docentes intentan realizar una transposición didáctica de un libro, estableciéndola como única fuente de consulta para evaluar la comprensión lectora. Y cómo en el intento de asumir la tarea parecida con textos de los libros de lecturas, tropiezan con la interpretación del tipo de inferencias realizadas por los niños. Porque no existió una fundamentación y discusión a profundidad para convertir las propuestas teóricas en contenidos de enseñanza.

Pero además regresando al proceso de gestión del proyecto de lectura en el acto de asumir los acuerdos y compromisos los docentes afirman **“Tenemos que aplicarlos para entregar a la dirección, tres evaluaciones de comprensión lectora”** o cuando se dice **“Que sí, se han hecho los tres momentos que nos... los pidieron”**. Es decir se considera no como un acuerdo o compromiso, sino como una tarea impuesta desde la dirección de la escuela y esto propicia un **resquebrajamiento** de la gestión pedagógica del proyecto de lectura.

#### **Las rupturas responden a dos representaciones:**

**a) Ignorar o negar que el problema sea real.**

*La institución oficial ignora lo hecho en las escuelas para detectar su problemática, atenderla y apoyarla, pero si impone tareas para implantar proyectos de trabajo.*

*El colectivo esquivaba la responsabilidad de evaluar la comprensión lectora.*

**b) Instalar un proceso de cambio que impide que cambie aquello que se dice querer**

### **cambiar desencadenando un “juego sin fin”**

*El proyecto de lectura acaba siendo un proyecto de evaluación de la lectura trunco, sin fundamentos. Lo ideal es jugar, los fines llegaran algún día y preferimos esquivar las responsabilidades atendiendo las peticiones institucionales para garantizar la continuidad*

*Inclusive tres autoridades entrevistadas en el proceso de investigación admiten que en el contexto escolar se están tomando decisiones y acuerdos colectivos pero distan mucho de ser congruentes o pertinentes para el enfoque del español. Además se infiere que no se respetan los acuerdos, ni se les da seguimiento. Por eso el director expresa que en el discurso oficial si hay decisiones y acuerdos, pero en la realidad escolar se privilegian aspectos administrativos más que pedagógicos.*

#### **4.2.- Contradicciones en la gestión pedagógica**

La investigación realizada arroja contradicciones entre lo que se sabe y lo que se hace, en el proyecto escolar de lectura y en la propia gestión pedagógica del mismo, al mirar lo que pasó en la escuela y su contexto, se encontraron datos que no coinciden.

Desde una perspectiva crítica y creativa la investigación se propuso encontrar las condiciones a las que subyace la práctica educativa y lo que se localizó fueron contradicciones en cuanto a la gestión pedagógica tomando en cuenta ciertas pretensiones del "deber ser".

En SEP (2002:3) “Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de *Programa Escuelas de Calidad*” se señala que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución escolar que sea capaz de generar un proyecto de desarrollo propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo.

---

La escuela debiera ser un colectivo escolar preocupado por su principal problemática registrada en el proyecto escolar. Pero los docentes no asumen la misma con entusiasmo. Así fue dicho y lo afirmó el director de la escuela objeto del estudio en su discurso, el cual esta lleno de buenas intenciones.

### **¿Dónde quedó la discusión y la planeación didáctica de la lectura?**

Aparentemente entre todos, el colectivo escolar enunció un proyecto de gestión para atender la deficiente comprensión lectora de los alumnos y alumnas de la escuela.

Definieron un objetivo: Que los alumnos de la escuela desarrollarán habilidades básicas de aprendizaje de la comprensión lectora que les permitiera aprender, resolver problemas y desarrollarse para la vida.

En voz del director, se comprometieron a evaluar a sus alumnos, a mejorar la metodología para que se incorporen los tres momentos de la lectura; en la escritura se comprometieron a que los niños no sólo revisen sus textos sino que escriban textos completos, a consolidar la variedad de textos que lean y escriban y que no sólo se concreten en textos narrativos sino que empezaran a leer textos de información concreta. Mientras que en la expresión oral, el compromiso fue que los niños se expresaran con claridad, que los tipos de textos orales que utilizaran, no solamente se quedaran en el diálogo, sino que pasaran a la exposición y la asamblea.

Sin embargo en los resultados, soportados por los docentes, reflejan un trabajo muy personal sin tomar en cuenta sus acuerdos o compromisos de inicio. Sólo dos docentes de los entrevistados reconocen la metodología específica que sustenta el libro para el maestro de español y sus características al aplicarla.

“Los libros de la biblioteca de aula escolar, son insuficientes” afirma una docente, “para organizar actividades de lectura, por lo que se requiere tener nuevos acervos”. En este aspecto, cabe preguntarnos cómo es que teniendo recursos económicos del

---

*Programa Escuelas de calidad*, y teniendo un proyecto de lectura no se preocuparon obtener nuevos acervos. En cambio si instalaron una serie de computadoras que resultaron obsoletas. Pero además, ellos mismos afirman que los acervos de lectura no son aprovechados eficientemente.

Con respecto a los libros de texto, los maestros mencionan que sólo les sirven como apoyo o para realizar ejercicios de complementación de tareas. Cuando los de Español, en un proyecto escolar de lectura deberían de guiar adecuadamente el trabajo de la lectura en la escuela. Ya que el eje articulador de las secuencias didácticas es la lectura para desencadenar actividades de escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua.

Además, como pudo localizarse en el discurso de los docentes, hay una tendencia marcada a tener un control de la comprensión de cada uno de los alumnos. Inclusive en el propio registro de clase que se realizó a un grupo de segundo grado, vimos cómo la maestra controla las respuestas de sus alumnos limitando la construcción del significado de los textos.

Contestando la pregunta, lo que encontramos es una tendencia al aislamiento didáctico con respecto a los acuerdos emanados del colectivo, en la juntas de consejo, o del propio proyecto escolar. Cada docente toma decisiones didácticas a su manera.

En la discusión del colectivo, no existe un acuerdo concreto con respecto a las tareas del trabajo del proyecto escolar. Sólo el acuerdo de evaluar fue importante y en dos ocasiones. Pero no se discutieron cuales serían las estrategias metodológicas idóneas para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. Y ésta es una gran contradicción que tiene el proyecto escolar de la escuela. No hay evidencia en las juntas que se haya otorgado un seguimiento.

---

Con respecto a la evaluación hay acuerdos en el discurso pero en la práctica no se preocupan por retomarlos para mejorar la intervención pedagógica. Un maestro inclusive dice “La mayoría hizo sus tres evaluaciones” cuando en la realidad de acuerdo al seguimiento que se hizo, sólo se aplicaron dos, en una se rindieron resultados cuantitativos fuera de tiempo y en otra no se llegó a conclusiones en el colectivo escolar.

**“Las actividades del proyecto escolar se consideren como una carga extra”,** afirma la maestra de primer grado. **“Es todavía más carga de trabajo que pues realmente, que muchas veces no nos lleva a nada”**. No puede afirmarse tal cosa cuando el proyecto escolar ha sido construido entre todos **“o acaso lo hizo el director”**. El profesor de grupo no asume sus responsabilidades con la organización de trabajo académico en la escuela. Los maestros contradicen tareas porque no las asumen por tedio o malestar docente.

Existe un intento de impulsar la formación docente en la propia escuela pero requiere del compromiso de los docentes sobre lo que saben y saben hacer, pero resulta que no, los maestros del centro afirman que no se tratan los problemas más sentidos de los docentes. Si la comprensión lectora no es un problema sentido cómo lo escogieron y si no es importante actualizarse o profesionalizarse en lengua, ¿cuáles serían entonces las necesidades más sentidas?

Existen contradicciones que debilitan la gestión pedagógica de la escuela y es el individualismo el que parece romper con cualquier acuerdo y la marcha de un proyecto escolar, que subyace en las prácticas pedagógicas en el aula.

La carrera magisterial que iniciaron hace algunos años los docentes los sumerge en la individualidad preocupándose menos por lo colectivo, ya que esto no les rinde beneficios económicos y si más trabajo extra como lo han mencionado.

---

En la intención de generar autonomía para la toma de decisiones para la organización y funcionamiento de la escuela los docentes han entrado en un proceso de aislamiento profesional. La escuela analizada cuenta con recursos adicionales para la capacitación o actualización de sus docentes, pero lo que ha pasado es que los docentes no han elegido los cursos idóneos para mejorar su intervención pedagógica y además no ha existido, la guía de la institución.

Las contradicciones las promueve el propio sistema organizativo que tienen las instituciones encargadas de guiar a las escuelas en la construcción de su verdadera gestión pedagógica. Más que autonomía de la escuela lo que se está promoviendo es el aislamiento. Además de la imposición de tareas desde la propia institución.

*“Los docentes parecen muy cómodos con sus inercias, con el sistema conocido de beneficios y ganancias”.*

Con el proyecto escolar la participación de los padres de familia se considera importante para tender puentes de comunicación pero en la realidad los profesores evaden la participación cercana de los padres de familia, para que no se enteren de sus actividades pedagógicas.

#### **4.3.- Las compatibilidades de la gestión pedagógica.**

La gestión pedagógica del centro escolar objeto del estudio permitió que el director de la escuela asumiera una responsabilidad académica, lo cual en el corto plazo puede traer beneficios si los profesores logran tomar decisiones colectivas que asuman como verdaderos compromisos para cambiar los resultados educativos de los aprendizajes escolares de sus alumnos y alumnas. Sólo bastaría leer el segmento de entrevista, (anexo no. 3) para suponer lo anterior.

Algunos profesores en el discurso, se han apropiado de la teoría básica para entender la metodología didáctica y mejorar la enseñanza de la lengua en la escuela, solo falta dar el paso procedimental idóneo para garantizar que el aprendizaje de los

---

niños y niñas de la escuela los conviertan en sujetos realmente alfabetizados funcionalmente.

Las acciones pedagógicas emprendidas en aislamiento, desde preconcepciones, prejuicios o resultados personales (buenos o malos) pueden contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas de la escuela siempre y cuando se conviertan en experiencias compartidas que convenzan a cada uno de los docentes de la necesidad de implementarlas para mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

La instancia que norma el funcionamiento de ciertos apoyos a las escuelas debe conocer a profundidad las relaciones que existen en el colectivo para insertar proyectos de trabajo que integren no que desarticulen. En el caso de nuestra escuela ésta asumió la responsabilidad de exigencias institucionales, pero desarticuló su proyecto escolar.

El reto sería como hacer compatibles las exigencias institucionales con el proyecto escolar. Parece que el director de la escuela tendría la palabra y la acción.

Los maestros están preocupados por justificar una rendición de cuentas, y eso es valioso, pero se tienen que revisar los procesos y orientarlos para que no se cometan errores que conduzcan a considerar dichos procesos como sobrecarga de trabajo, lo cual en nada ayuda a mejorar la intervención pedagógica.

Con la gestión escolar del director se ha abierto la posibilidad de generar cierta autonomía en la escuela, sólo falta respetarla, apoyarla y orientarla para que se cumpla con el cometido.

Los contextos de profesionalización docente se empiezan a hacer explícitos pero necesitamos más orientación o acompañamiento de las instituciones formadoras de maestros para garantizar una formación docente permanente en el propio centro de trabajo.

---

Como siempre hay cosas que empatan pero no coinciden, y esas son las que provocan rupturas y/o reequilibrios temporales. Ojala los profesores logren algún día ponerse de acuerdo para lograr objetivos comunes en un centro escolar.

Porque aún con los resultados expuestos estoy convencido que se puede avanzar en el siguiente planteamiento:

La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera), sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestren para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan.

## **REFLEXIONES FINALES**

Antes de expresar mis reflexiones finales deseo recordar lo que dice Imbernón (1998:22) “La función docente es un ejercicio de unas tareas de carácter laboral

---

educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce ese trabajo y en el análisis de los valores sociales”

A continuación expreso lo que concluí después de reconocer que la función docente tiene la responsabilidad de compartir saberes y haceres construyendo su propia profesionalidad con ética y compromiso social.

Desde el inicio de la investigación, cuando se aplicaron las primeras entrevistas a las autoridades educativas, comprobé que la situación pedagógica de la escuela estaba inhibida por muchos factores que se producen tanto por las instituciones que norman los procesos educativos, como por los propios actores que desarrollan desde la escuela sus procesos de intervención pedagógica.

Un estudio exploratorio durante la investigación permitió situar el objeto de la investigación para establecer la programación de actividades que ayudarían a conocer las características de la escuela donde se realizó la indagación y generar una serie de entrevistas para comprender las concepciones de los profesores que conforman un colectivo pedagógico.

El analizar teóricamente los antecedentes de la gestión educativa me permitió, encontrar que las políticas educativas de nuestro país son compatibles con ideario de la región de América Latina, inclusive de los propios tratados en el contexto de la globalización internacional.

En nuestro país los procesos de gestión escolar han sido lentos, pero están dando a la escuela la oportunidad de generar sus propios espacios para la toma de decisiones con cierta autonomía, donde los consensos fortalezcan los acuerdos y compromisos para mejorar los resultados educativos y así incidir en el mejoramiento de las relaciones sociales de producción económica.

---

Diseñar un proyecto de gestión implica realizar un plan de trabajo que parta de un diagnóstico situacional del centro educativo, donde los actores reconocen sus debilidades, fortalezas y oportunidades de mejora. Y en esto los profesores tienen una gran responsabilidad, porque tienen que actuar como sujetos colectivos que acuerdan, consensan y construyen la misión, la visión, los objetivos, las metas, las estrategias, las actividades y procesos de seguimiento y evaluación para mejorar el rendimiento de sus alumnas y alumnos de educación primaria.

Pero para encaminar acciones dirigidas hacia la mejora, los profesores deben cambiar sus prácticas pedagógicas para incidir en los aprendizajes de los alumnos.

La gestión pedagógica que realicen los docentes con el apoyo de toda la comunidad escolar puede generar un cambio, pero desafortunadamente esta se enfrenta a ciertos factores que no permiten que los propios docentes en su hacer cotidiano cumplan y desarrollen un proyecto escolar que mejore las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Existe una clara **debilidad institucional** de nuestra escuela objeto de la investigación, entre otras cosas por los resultados educativos de la enseñanza del español, (bajo nivel del desarrollo de la comprensión lectora, la escritura que se logra en la escuela no resuelve los problemas de comunicación eficaz y eficiente, entre otras) que responden a varios factores y que pueden atribuirse también y con especial atención al **nudo administrativo** que la sostiene y contiene. La trama administrativa, la organización y la dinámica interna del establecimiento, sus modos de resolver el trabajo diario otorgando mayor o menor jerarquía a determinadas funciones y tareas, configurando también en los profesores y profesoras lo que se llama comúnmente las condiciones o **prácticas institucionales de enseñanza**.

Para corroborar lo anterior, menciono el siguiente ejemplo de un segmento de entrevista que se hizo:

***Entrevistador: En algunas escuelas las decisiones y acuerdos para la enseñanza del español son colectivos. ¿Qué opina al respecto?***

---

Para las tres autoridades se admite que en el contexto escolar se están tomando decisiones y acuerdos colectivos pero distan mucho de ser congruentes o pertinentes para el enfoque del español. Además se infiere que no se respetan los acuerdos, ni se les dará, seguimiento. Por eso el director expresa que en el discurso oficial si hay decisiones y acuerdos, pero en la realidad escolar se privilegian aspectos administrativos

Con relación a las prácticas institucionales se concluye que estas tienen un proceso histórico, la formación de los profesores, con base en un sistema normativo y de control que ha generado desde la institución oficial la **burocratización de procesos y actores**.

En las condiciones actuales se ha intentado innovar a partir de la gestión escolar, privilegiando asuntos técnico-pedagógicos, pero en la realidad en las concepciones y haceres de los docentes encontré más rupturas y contradicciones que compatibilidades. El proceso de gestión pedagógica disciplinada y coherente para mejorar las condiciones de la enseñanza de la lectura esta influida por los actores que no se comprometen a cambiar para innovar y lograr mejores resultados educativos.

De entrada mencionaré que en la voz del director de la escuela objeto del estudio se halló una marcada exigencia institucional hacia sus profesores de grupo, sobre un aspecto en particular que es el registro de indicadores de competencias, que dejó de lado el objetivo del proyecto escolar, que no emanó de un colectivo pedagógico escolar. Ruptura que pone en tela de juicio la oportunidad que tienen las escuelas de organizar sus propios procesos de cambio.

Los acuerdos y compromisos son la esencia de la gestión pedagógica sin embargo en la escuela encontré más desacuerdos que convenios y se expresaron en la diversidad de información que cada docente pronunció para contestar a una pregunta en el proceso de investigación, que no dejó claro cuales fueron los acuerdos colectivos que se tuvieron en la escuela para mejorar la lectura y así los

---

ideales de su proyecto escolar. Por otra parte queda la duda si el director es el impulsor de esta perspectiva desde su punto de vista, para convertirla en un instrumento de rendición de cuentas del aprovechamiento de los alumnos en el contexto del *Programa Escuelas de Calidad*.

Las autoridades educativas entrevistadas mencionaron que cuando se señalan los acuerdos en un colectivo escolar estos son la acción pedagógica concreta para asumir compromisos. En la escuela objeto de estudio de acuerdo a los datos obtenidos vía entrevistas los datos me permitieron interpretar que los docentes gestionaron un proyecto escolar de lectura, donde el acuerdo principal del proyecto escolar de la escuela fue “La evaluación de la comprensión lectora” para generar a partir de ahí, estrategias metodológicas congruentes con el enfoque del español.

Como ejemplo aludo a lo siguiente: En el proceso de gestión del proyecto de lectura en el acto de asumir los acuerdos y compromisos los docentes afirmaron **“Tenemos que aplicarlos para entregar a la dirección, tres evaluaciones de comprensión lectora”** o cuando se dice **“Que sí, se han hecho los tres momentos que nos... pidieron”**. Es decir lo anterior se considera no como un acuerdo o compromiso, sino como una tarea impuesta desde la dirección de la escuela y esto propicia un **resquebrajamiento** de la gestión pedagógica del proyecto de lectura.

El aparente liderazgo del director permitió la elaboración de un proyecto de gestión, de un plan que fue aprobado por el *Programa Escuelas de Calidad* y que fue dictaminado para obtener recursos financieros para impulsar el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas de la escuela, que tienen deficiencias en la comprensión lectora de textos. Pero en la realidad dicho proyecto no cumplió con lo marcado en sus objetivos, metas, estrategias y actividades porque no existió un seguimiento de los resultados que se iban obteniendo en el proceso.

Sin embargo, algunas de las profesoras de primero a sexto grado dieron a conocer que han descubierto en el libro para el maestro de español, una propuesta

---

metodológica para enseñar la lengua y por supuesto mejorar la lectura, pero en la realidad cuando se indaga sobre sus haceres encontré desinterés por establecer actividades en el salón de clase que ayuden a desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos.

Las concepciones que tienen algunas maestras sobre la organización grupal y el papel del docente no corresponden con el enfoque de trabajo propuesto para la enseñanza del español, que debería de ser más colaborativo, ya que intentan tener un control de los niños con medidas que van desde inhibir las respuestas de los niños al contestar una pregunta hasta mantener una situación pasiva por parte del docente en el salón de clases cuando se está trabajando en equipo.

Existen contradicciones que debilitan la gestión pedagógica de la escuela y es el individualismo el que parece romper con cualquier acuerdo y la marcha de un proyecto escolar, que subyace en las prácticas pedagógicas en el aula. La gestión pedagógica esta permitiendo definir un quehacer docente colectivo con un gran compromiso social, pero todavía existe entre los profesores gran resistencia al cambio.

Para construir un proyecto escolar de lectura es necesario primero, reconceptualizar el concepto y asumir que leer es un proceso complejo, pero que además implica un desarrollo cognitivo del propio sujeto para mejorar su comprensión lectora y que su aplicación es social pues se convierte en un instrumento de comunicación para entender el mundo real e imaginario.

Los profesores y profesoras del colectivo docente de la escuela que se investigó en el discurso tiene claro hacia donde debe de ir el enfoque comunicativo del español pero les cuesta trabajo asumir el compromiso para mejorar su práctica docentes reconociendo que existen acuerdos colectivos que se promueven desde las juntas colegiadas de consejo técnico. Quizás porque adolecen de un acompañamiento real de apoyos técnicos que orienten el diseño de estrategias metodológicas para mejorar la intervención pedagógica.

---

En el intento de lograr objetivos, el director de la escuela, que se estudio mantiene una postura de líder académico, pero los profesores desvían lo que él quiere impulsar porque no se asume el compromiso de realizar las tareas.

El haber promovido el acuerdo de evaluar la comprensión lectora, desde la perspectiva cognitiva del desarrollo del sujeto, planteo retos a las profesoras y profesoras que no pudieron resolver adecuadamente. Por un lado en intento de realizar un transposición didáctica de un saber (Los contenidos de un libro “La lectura en la escuela editado por la SEP) que no sugería que se aplicaran directamente los ejercicios planteados, sino que exigía el análisis, la crítica y establecer lo que podía ser útil para convertirlos en contenidos de enseñanza y en esta realidad también esta comprometida al institución que norma los procesos de cambio.

Haber el elegido analizar el tipo de inferencias que realiza un lector para construir el significado de un texto, fue una decisión acertada, pero los criterios de análisis para evaluarlas no fueron lo más adecuado. Además no se privilegió en las juntas de colegio el interés por mejorar la estrategia metodológica para enseñar la lectura.

Comparar buenos y deficientes lectores con relación al desarrollo de habilidades para comprensión de un texto es complejo y no puede tomarse a la ligera, más si estos datos van a servirnos para mejorar la intervención pedagógica.

En conclusión, se deduce que no existe un seguimiento de inferencias plenamente fundamentado en una perspectiva de la evaluación de la comprensión lectora.

No basta con evaluar el proceso de la comprensión lectora inferencias, se tiene que monitorear el desarrollo de la escritura, la expresión oral y la escucha comprensiva para articular estrategias acordes a las características del enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza del español.

---

No se puede seguir repitiendo en el contexto de la gestión pedagógica, para la enseñanza de lengua, un desinterés por integrar y organizar colectivamente la enseñanza de la lengua a partir de acuerdos sobresalientes o alternativos que respondan a un enfoque comunicativo y funcional.

Cabe señalar que los acuerdos que se están tomando para enseñar lengua, distan mucho de ser congruentes y pertinentes con el enfoque actual del español, pero ya se comparten y se toman en consideración como acuerdos colectivos, aunque en la práctica, cada docente realiza en su aula una didáctica de la lengua con sus propios referentes de su propia formación.

Es importante lo que mencionan las autoridades en el sentido de promover entre los docentes la propia reflexión de la práctica docente y a partir de ahí mejorar la toma de acuerdos y decisiones colectivas para mejorar la enseñanza del español. Y así de los acuerdos debe emanar una posibilidad de cambio e innovación en el aula.

Las autoridades educativas deben poner atención al tipo de rupturas y contradicciones que se ocasionan cuando se traslapan actividades en la propia gestión de las escuelas, lo cual no beneficia el desarrollo del proyecto escolar porque la rendición de cuentas se convierte en cuantitativa y no cualitativa para mejorar las estrategias de enseñanza.

Además, tienen razón las autoridades cuando mencionan que el propio centro de trabajo puede convertirse en una instancia de formación docente. Y también cuando señalan que los profesores pueden desarrollar una profesionalización colectiva en su propio centro de trabajo, reflexionando sobre sus saberes y haceres cotidianos. Además de que pueden desarrollar el saber hacer con la intención de desarrollar competencias didácticas.

Los docentes pueden crear y recrear estrategias metodológicas para enseñar lengua a partir de un enfoque comunicativo y funcional del español pero

---

desafortunadamente existe una forma peculiar de abordar la enseñanza como se observó en el aula escolar, que denota un asilamiento profesional.

Es un buen avance considerar la evaluación de la comprensión lectora y pero se tiene que trabajar en el colegiado más el análisis de las estrategias de enseñanza para mejorar la lectura, y tomar en cuenta las inferencias como parte del desarrollo lector que realizan los niños para construir el significado no explícito en el texto.

### **Bibliografía**

ANTÚNEZ , S., DEL CARMEN L. M, IBERNÓN f., PARCERISA, A., ZABALA A. (2004) *Del proyecto Educativo a la Programación de Aula*. España: Graó.

CASSANY, DANIEL, LUNA M., SANZ G. (2001) *Enseñar Lengua*. España: Graó.

---

CARDONA ANDUJAR J.(Coord.) (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid SANZ y TORRES

CARRASCO, ALTAMIRANO, ALMA C. (2000), *La comprensión de la lectura en los alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México: Prácticas Culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

CAZDEN, C. (1984) El discurso del aula. En M. Wittrock (1990) *La investigación de la enseñanza III*. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

CINTA, M. (2001). "*Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela*". Revista Aula de Innovación Educativa. No. 102, España.

ELIZONDO, HUERTA AURORA Y COAUTORES.(2001) "*La nueva escuela, l Dirección, Liderazgo y gestión escolar*". México: Paidós Mexicana S. A

EZPELETA MOYANO, JUSTA (2004). "*Innovaciones Educativas*". Revista Mexicana de Investigación Educativa 9 (21), 403-424. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UAM.

FREDERICK ERICKSON. (1993) "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase", en Honorio M. Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta, 1993. Pp. 259-288.

GÓMEZ PALACIO, MARGARITA Y COAUTORES (1995) *La lectura en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.

---

HAMMERSLEY, MARTÍN, PAÚL ATKINSON. (1994). *Etnografía*. Barcelona, España. Paidós

HALLIDAY, M. A. K. (2001) *El Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica

IBERNÓN FRANCISCO. (1998) *La formación del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. España: Graó.

KAUFMAN, ANA MARIA, RODRÍGUEZ M. E., (2003). *La escuela y los textos*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Magisterio)

LERNER, DELIA. (2004). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

LOMAS C. (1999). *Como Enseñar a hacer las cosas con las palabras*. Barcelona, España: Paidós.

MARIN, MARTA. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique

MEDINA A. Y BLANCO A. (1994). "La investigación acción en la autoevaluación institucional". En Cardona Andujar, J. (Coord.): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: SANZ y TORRES.

NORIEGA CHÁVEZ, MARGARITA. (2000) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: un caso de México, 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional y/Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

OLIVA, J. (1998): *Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística*. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lecto-escritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo Centro de Profesores y Recursos

---

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO),/ OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC), Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio 1990. Santiago: UNESCO, 1990. Modelo de gestión GESEDUCA, Santiago: UNESCO, 1994.

PASTRANA, LEONOR. (1994): *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis de Maestría. México, DIE-Cinvestav.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998) "La cultura institucional" En A. I. Pérez Gómez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

RODRIGUEZ FUENSALIDA, ENRIQUE. (1994) "Criterios del análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones", Revista Iberoamericana de Educación, no. 5. pp. 32.47

SANDOVAL, ETELVINA. (2000) *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés-UPN.

SCHMELKES, SYLVIA. (1992) "*Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla*", Centro de Estudios Educativos, edición mimeografiada, México

SEP-OEI (2005) "*Diálogos entre directivos*" México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

SEP (2007) "*Módulo Gestión Escolar*" La participación de los padres y madres de familia. México: CONALITEG

SEP (2004) *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de*

---

*Educación Primaria en el Distrito Federal*, México. Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

SEP (2002) *Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad*, México. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

SEP. (2001) *El Proyecto Escolar, una suma de acuerdos y compromisos*. México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

SEP. (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1997) *Libro para el maestro. Español Primer grado*. México: Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos en los talleres de Disigraf, S. A. de C. V.

---

**ANEXOS**

---

---

**ANEXO NO. 2**

**ANÁLISIS DOCUMENTAL (ACTAS DE CONSEJO TÉCNICO CONSULTIVO)**

FECHA DE JUNTA DE CONSEJO TÉCNICO	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACUERDOS SOBRESALIENTES	OBSERVACIONES
11/08/2004	Revisar e identificar en su proyecto escolar; la propuesta curricular, proyectos de aula, espacios de comunicación y Lógica Matemática, Expresión y apreciación.	Que la elección de proyectos de aula sean por ciclo.	Escoger fichas de diagnóstico de los alumnos por grado realizando el concentrado de competencias.
27/08/2004	Que los participantes revisen los libros de texto donde se puedan resolver diversos problemas que se presentan a los alumnos al resolver problemas matemáticos, en lectura y trabajo en equipo.	Elección del líder del proyecto la violencia eduquemos par la paz Es importante señalar en el avance programático las <b>estrategias de lectura</b> desarrolladas durante la semana de trabajo con los alumnos.	Entrega de libros del Rincón de lecturas y Hacia un país de lectores
8/09/2004 Extraordinaria	Capacitar a los docentes sobre el manejo de las computadoras	Utilizar la computadora como un auxiliar didáctico	Aprender a utilizar las computadoras con asesoría
24/09/2004	Continuar con la capacitación a docentes sobre el manejo de computadoras.	No se explicitaron acuerdos, solo fue el trabajo.	Aprender a utilizar el programa Word (procesador de palabras)

29/10/2004	Conocer estrategias para el trabajo colaborativo	Integrar formato para el análisis de los reactivos para evaluar la comprensión lectora, explicando las estrategias de lectura implicada como: conocimientos previos, inferencia, psicológicos, causales , evaluativos y temporales	Se aplicó la estrategia de lectura "Escritura en episodios de un cuento" Se llevó a cabo un ejercicio de taller de escritura.
26/11/2004	Conocer las estrategias	Trabajar los textos	Un proyecto de aula

	de lectura a partir de una nota periodística, así mismo conocer DVD y videos de valores trabajándolos en el salón de clases.	periodísticos	comprende tres elementos: Reflexiones generales (justificación y propósito) Esquema del proyecto (planeación, recursos y actividades) Desarrollo del proyecto(indicadores y competencias)
<b>6/12/2004</b>	Reconocer algunas emociones del programa "Contra la violencia, eduquemos para la paz" así como sus estrategias para trabajar con los alumnos.	Existe una definición de emoción y podemos desarrollar habilidades de la inteligencia emocional.	Los maestros se organizan para conocer el programa Power Point en la computadora
<b>21/01/2005</b>	Analizar cómo se realiza el análisis de la evaluación de la comprensión lectora.	La evaluación debe realizarse con base en los libros de texto y debe seguirse la metodología que proponen en los libros par el maestro de Español La escala a seguir par evaluar es: inadecuado, medianamente adecuado y adecuado. Se deben seguir implementando más estrategias de lectura.	El director dio a conocer el resultado de la evaluación de la comprensión de cada uno de los grados Se mencionó que se aplicaría el 2o. momento de la evaluación.

<b>28/01/2005</b>	Reajustar el proyecto escolar	Deben integrarse algunos indicadores a los ejes curriculares de competencias	El director presentó el reajuste del proyecto escolar por escrito.
<b>25/02/2005</b>	Conocer la normatividad en relación a posibles infracciones que se pueden cometer en los casos de agresión física o psicológica.	Se deben planear los espacios de comunicación y lógica-matemática. No se debe practicar la agresión física ni psicológica por parte de los maestros a los niños porque es sancionada.	Se ejemplificó como se elaboraron los reactivos para la Olimpiada del conocimiento.
<b>7/03/2005</b>	Reflexionar sobre la metodología de las asignaturas de ciencias naturales, historia y educación cívica.	Toda persona merece respeto no importando sus características físicas, económicas y sociales.	Se deben fortalecer más los espacios de comunicación y lógica-matemática.
			Se trataron asuntos del

<b>21/03/2005</b>	Dar a conocer el funcionamiento de las USAER en la institución	Existirá una en la escuela un USAER	día del niño, día de las madres
<b>22/04/2005</b>	Revisar el mapa de competencias de espacios de comunicación y lógica-matemática.	El equipo de dirección aplicará encuestas del proyecto escolar abarcando los tres ámbitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aula y las formas de enseñanza</li> <li>• Organización y funcionamiento de la escuela.</li> <li>• Relación con los padres de familia.</li> </ul> Implementar estrategias para manejar la biblioteca de aula. Elaborar un formato para anotar los espacios de comunicación y lógica matemática.	Necesidad de trabajar los proyectos de aula todo el día integrando contenidos del currículo. Se mencionaron las estrategias de lectura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencia emocional</li> <li>• Juegos teatrales.</li> </ul>

<b>11/05/2005</b>	El grupo colegiado elaborará las ponencias de las terceras jornadas pedagógicas.	Hay cambio en el taller pedagógico "Proyectos de aula"	Ponencias realizadas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos de aula como una estrategia de aprendizaje integradora</li> <li>• Atención a las necesidades básicas en el espacio de comunicación.</li> <li>• El taller pedagógico como eje rector del modelo (entre otras)</li> </ul>
<b>27/05/2005</b>	Organizar los resultados de evolución de la comprensión lectora.	Reportar a la dirección por escrito los resultados de su evaluación por grado.	Se empezó a elaborar el diagnóstico del próximo proyecto escolar (la continuidad) Revisión de ponencias
<b>28/06/2005</b>	Efectuar la evaluación	Realizar la evaluación	Presentación de

---

	del proyecto escolar.	del proyecto escolar con base en la propuesta de indicadores remitida por la Dirección Operativa No. 4 en el D.F.	formatos y acciones sugeridas para trabajar el proyecto escolar.
--	-----------------------	---	--

---

**ANEXO NO. 3****SEGMENTO DE ENTREVISTA CON EL DIRECTOR DE LA ESCUELA*****E.- ¿Cómo rindes cuentas del proyecto escolar?***

El proyecto escolar, hay dos formas de, bueno son dos vías, una institucional y otra para la intervención pedagógica. En esta vía institucional desde las direcciones operativas, vía sector, vía zona escolar nos mandan cuestionario a llenar, instrumentos a aplicar y a resolver, a entregar. Pero hay otra vía, dar cuentas sociales a los padres de familia, a los padres de familia les tenemos que entregar a su lenguaje, a su comprensión rendimiento de cuentas sobre el aprovechamiento y desarrollo de habilidades.

Ahí lo hemos hecho, a través de esos test, nosotros utilizamos para su análisis e interpretación la escala de Lickert, y la escala de Lickert, que utilizamos es una escala del 0 al 3, 0 en el sentido de que no contesta el niño, 1 si la intervención o desarrollo es inadecuado, 2 medianamente y 3 adecuado, y través de estos instrumentos, nosotros no le presentamos la escala Lickert al padre de familia, sino se la traducimos a una escala decimal, donde utilizamos una regla de tres, si tres es a 10 cuanto es dos que sacó el alumno en que se convierte. Y de esa manera tiene una traducción el padre de familia cuanto sacó porque el padre de familia te dice cuánto sacó, no cuánto avanzó. Te dice ¿cuánto sacó mi hijo? 8, 7, 6, 5 o sea el padre quiere una traducción numérica, y entonces a través de esto damos rendimiento sociales, rendimiento institucional y ya para el maestro para su intervención pedagógica, que es la otra vía nosotros los resultados precisamente valoramos las debilidades, las fortalezas, y tratamos por ejemplo en vía del aula que el maestro realice estrategias que lleven a desarrollar habilidades que el texto test nos esta botando que no se están desarrollando o algún instrumento adicional. Como el portafolio, como el registro de observación. Nos esta indicando que no se esta desarrollando, tratamos de desarrollar a través de estrategias. Pero en la vía de la gestión tratamos de dar apoyos de organización de comisiones, de delegación de tareas técnico-pedagógicas o hasta cursos a través de las debilidades que también nos deja percibir, verdad, porque el camino de gestión, o el enfoque de gestión que se esta llevando a cabo en esta escuela, es un enfoque en donde hay que advertir, las debilidades para ir mejorando un servicio día a día. Es decir de una mejora constante del hacer institucional a través de ir resolviendo los problemas, las debilidades. Ir fortaleciendo también lo que hacemos bien.

***¿Ahora que has construido el test y postest y has dado realce al tipo de inferencias que pueden realizar los niños: tú crees que el maestro pueda dar cuenta de todo ese proceso y poderlo realizar en la cotidianeidad del aula? Es decir utilizar todo ese fundamento que han trabajado en juntas de consejo técnico para poder hacerlo cotidiano, es decir la evaluación no nada más es un momento sino es una evaluación continua. ¿Tú crees que lo puedas lograr?***

Mira yo creo que nos hemos enfocado mucho al test y postest que creo que es válido pero también hay otras formas que se están llevando a cabo en la institución cómo el

---

registro de indicadores de competencia, donde el maestro; hemos tenido problemas par entender el sentido y el propósito, pero que el maestro lo va equilibrando en esa labor cotidiana, va haciéndolo poco a poco, va interiorizándolo, va viendo que le sirve, son procesos, yo creo que el docente siempre ha ido adquiriendo, formas de evaluar, formas de planear, formas de hacer, pero los ritmos con que los hace son lentos, son lentos. Van más lentos que las propuestas institucionales. Cuando llega a dominar este éste test y postest que fue un planteamiento desde; tiene mucho tiempo y que es válido para la dinámica que vivimos. Para esa multiplicidad de acciones que tenemos y damos cuenta. Este, cuando ya no es validado institucionalmente, el maestro ha creado un valor, el maestro ya comprende el sentido de los instrumentos escritos, pero ya la institución le exige que evalúe procesos por medio de otros instrumentos. Entonces los va incorporando y va dando sentido en la colectividad. Pero con otros ritmos. Si quieres.

Si tu le preguntas ¿Paz para que te sirve esto? Ella te va a responder. No en la medida como el autor o como la institución quiere los resultados. Pero ellos lo hacen suyo a su manera, a su ritmo, de acuerdo a sus conocimientos de vida, de cultura que tienen, de habilidades profesionales que tienen, lo traducen.

Y entonces encuentras formas de expresión de ellos en cada aula, de forma distinta y también descubres que el maestro tiene formas de aprender. Porque el maestro, por ejemplo: Si te hablo de sextos años. Claudia más rápido se apropia más de las propuestas que se nacen en el Consejo, de las que propongo, o proponen y lo transmite. Lo que propone Plan y programa lo implanta en su salón y Graciela empieza a copiarle como los niños a Claudia. Se mete observa desde fuera, le empieza a preguntar. Empieza todo un proceso en donde ella se introduce y empieza un dialogo ínter salón en donde empieza a apropiarse de formas distintas. ¿Cómo utiliza esa lámina para que el niños se autoevalúen? y empiezan a copiarse ellos formas. También existen distintos procesos de aprendizaje dentro del colectivo y estos yo puedo decirte algo. Yo no he focalizado sobre un punto, sino que trata uno de focalizar en varias dimensiones, una visión integral holística, en varias formas. Pero si te puedo decir así es como el maestro puede apropiarse en forma distinta. Tú vas a encontrar que hay maestros que llevan la propuesta y hasta rebasan y proponen. Otros comparten propuestas metodológicas.

Pero el logro que hemos obtenido es que de los propios libros de texto salgan sus instrumentos de valoración. Que no se compren. Son procesos, que son logros. Que tú me hablabas hace ratito de logros. Yo diría pues que más logro puedo pedirte. Por que entonces yo me remitiría a una reflexión.

“En las condiciones concretas de la institución y en los procesos de avance de gestión, áulicos, de comunicación, de desarrollo profesional de habilidades profesionales, yo te diría ¿Qué escuelas han avanzado y cómo han avanzado?

Porque si tú me hablas por ejemplo de la Escuela Pedro Henríquez Ureña, yo te diría que hay otro contexto, en donde hay otras características.

Pero si te puedo plantear una hipótesis. “Que donde hay directores que fueron asesores técnicos en aspectos diversos como tu servidor en aspectos de lengua, es más fácil esta labor o hay avances en este sentido”

---

***E.- ¿Se ha convertido el espacio colegiado, en un espacio de formación profesional?***

No... No... Yo creo que ha avanzado en algunos aspectos, se han abordado diferentes temáticas, se ha reflexionado sobre ellas, se han tomado decisiones, y en los grupos hay una variedad de formas de concretizarlas. Hay desde el, maestro que respeta los acuerdos y los realiza. Hay otros maestros que se queda en el discurso y siguen con formas de trabajo. A mi parece mencionar que algunos logros que se han obtenido. Porque decirte que si se ha convertido No. Hay maestros que han sido motivados para seguir su preparación profesional, hay otros maestros que han descubierto la necesidad de escribir. Hay otros que se acercan a otros maestros que tienen habilidades más desarrolladas y que han descubierto que el camino es la preparación profesional, la autoformación. Yo creo que esto de descubrir la autoformación, te voy a hablar, Hay maestros que quieren seguir preparándose y no solamente por una motivación de resolver un problema técnico-metodológico en la lengua. ¡NO! Sino por seguir avanzando en carrera magisterial. Tu servidor que en, parte de tu coordinación en PALEM-PRONALEES, no era, era un maestro normalista no titulado, logre con esa motivación de un liderazgo y de un modelo logre titularme en la licenciatura, las necesidades y los retos que nos enfrentábamos y retos que proponías nos hicieron estudiar, cuatro diplomados, una especialización y una maestría. Esto te lo menciono en el aspecto de que un liderazgo puede motivar varios aspectos, yo no se si ha Claudia la he motivado, pero ella dice que va a seguir en esta línea, dos o tres maestros van a seguir en esta línea, de seguir preparándose y creo que es lo que hemos logrado, o sea no se ha consolidado este espacio porque también es, es un espacio reducido temporalmente. Son espacios en donde se dan flachazos, donde a la mejor la reflexión sigue, se inicia en el Consejo Técnico, continua a la salida de la escuela. Con Fernando por ejemplo, Con Hortensia que se queda , donde, cuando hemos ido al VIPS o a un café, el diálogo sobre aspectos tratados en la reunión Consejo Técnico, sigue un diálogo desde la evaluación, desarrollo de estrategias, desde innovar algo o investigar algo más en esos espacios. Para mí esto ha sido lo motivante, Paz por ejemplo, hoy que un turno lo vive en la dirección cuando tiene oportunidad, hay maestros que bajan a la dirección y que en la dirección seguimos estos espacios de reflexión, elaboración de instrumentos, de concretizar algunas tareas que el maestro en el aula, ya metido en el aula no lo puede hacer. Aquí es donde nosotros en este pequeño espacio de dos por tres, hemos hecho un laboratorio donde escriben, donde algún escrito elaborado por algún maestro se comparte, se critica. Yo te voy a decir Omar, es importante que Claudia en consejo técnico, se inicia la elaboración de ponencias para las jornadas, en donde selecciona desde la temática, se analiza el tipo de texto que se va a utilizar, sus propósitos del texto, verdad. El ciclo escritor para que ellos hagan un ejercicio de preescritura, se organizan los equipos de trabajo de acuerdo a los intereses y se da libertad para que ellos elaboren el texto, algunos lo llegan editar, realizan la autocorrección, la corrección de forma y contenido, pero aquí en la dirección en espacios ya de trabajo que la maestra Claudia tiene Educación Física, ella viene y viene y me dice, ¿maestro que le pareció mi texto?, ya lo leyó y entonces discutimos de contenido y forma, discutimos sobre la propuesta que hace, en la ponencia, sobre los argumentos, sobre la experiencia. Claudia, yo le leo su texto y

---

ella se permite, también esto de decirme: Maestro, permítame hacerle la revisión de contenido y forma y con el maestro Jorge lo hacen, estos son avances en la formación que si bien se inician en Consejo Técnico se prolongan a otros de espacios tanto de la vida institucional, como fuera de ella.

---

**ANEXO NO. 4****SEGMENTOS DE ENTREVISTA A DOCENTES INTEGRANTES DEL COLECTIVO DOCENTE****PROFRA. DE SEXTO GRADO**

**Entrevistador:** ¿Cuáles son los acuerdos para enseñar lengua plasmados en tu proyecto escolar?

Claudia: Bueno... Ahorita el proyecto escolar, es la "LA LECTURA UNA PUERTA AL SABER", entonces... lo básico, todo gira referente a la comprensión lectora. Obviamente. Ya tenemos 3 años con el proyecto, nada más que hemos ido avanzando poco a poco.

¡Eh!... Nosotros hemos considerado que para llegar a la comprensión lectora, pues debe de iniciar primero el acercamiento a los libros. Porque hay niños que ven libros y corren. El segundo el gusto por la lectura... el yo ya me acerqué... bueno... ahora ya me va a gustar tomar un libro, al menos hojearlo, empezarlo ya a leer ¿no? El tercero, pues llegar ya a la comprensión.

Nosotros ahorita estamos en el nivel, en el nivel donde los niños tienen el gusto por la lectura, ya tienen ellos un horario establecido, se acercan, toman el libro que les gusta, incluso por ejemplo: Yo en las mañanas, cuando ellos desayunan, yo les leo un libro, tomo el... al azar y se los empiezo a leer. Trato de tomar los libros que tienen un título muy raro, así como que medio aburrido, y por ejemplo: Ya que ellos empiezan a escucharme se los dejo a la mitad, nunca por lo general les termino un libro, porque ellos empiezan –Oiga maestra esta muy bonito, préstenoslo. A ver léanlos ahí están. – A no maestra es que si está muy padre

Bueno... ¿y porque no lo habías escogido? – Pues porque no me llama la atención.

Pero... bueno... pero ahorita ya tenemos ese aspecto.

Entonces... llevamos... Los acuerdos a los que hemos llegado.

Se hace una evaluación al inicio del ciclo escolar, intermedia y al final sobre comprensión lectora.

**PROFRA. DE PRIMER GRADO**

**E.- ¿Cuáles son los acuerdos para enseñar lengua plasmados en su proyecto escolar?**

H.- Bueno..Primeramente se retoma... se me olvidó... se retoman las este... las estrategias de lectura, las modalidades de lectura, se revisan los documentos que presenta Margarita Gómez Palacio, para conocer cada uno de los aspectos, el proceso de lectura, el proceso de evaluación de lectura y posteriormente se determinan las actividades que se van a desarrollar durante el año escolar en tres momentos que se van a aplicar a los grupos, este... ¿como se llama?... instrumentos de lectura donde podamos des... encontrar el este... el nivel de comprensión lectora, llevando a cabo todo el proceso de inferencia, muestreo, predicción y determinando cuales son las

---

fortalezas y debilidades de cada uno de los grupos. Como se ve al inicio y como se entrega al final.

**E.- ¿Participan todos?**

H.- Si, se participa, participan todos los docentes. Y es más en juntas de Consejo Técnico se da el resultado de evaluación de cada uno de los grupos para que cuando el maest., se guardan como antecedentes para que el siguiente año que el profesor trabaje tenga una idea de cómo va el grupo en cuanto a comprensión lectora.

**E.- ¿Es fácil tomar estos acuerdos?**

H.- No, porque algunos maestros como que, se les hace que es demasiado trabajo, que es todavía más carga de trabajo y que pues realmente, que muchas veces no nos lleva a nada, únicamente a como pérdida de tiempo tal vez y tal vez algunos pues dicen que es mejor, que porque así sabemos como recibimos a los chicos y otros realmente dicen que es mucho trabajo y que hay que estar haciendo cuadros de concentración, y cuadros de esto y cuadros del otro. Cuando tenemos una curricula que desarrollar con los grupos, dentro del salón, desarrollar proyectos de aula y todavía aparte desarrollar este tipo de actividades.

**PROFRA. DE CUARTO GRADO**

**E.- ¿Cuáles son los acuerdos para enseñar lengua, plasmados en su proyecto escolar?**

R.- No recuerdo como se llama el proyecto escolar, pero es sobre comprensión lectora. Si ya van tres años que se trabajan. Este.. Los acuerdos como colegiado son: Que tenemos que aplicar para entregar a la dirección, tres evaluaciones de comprensión lectora...En un principio las copiábamos tal cual del libro de la maestra Margarita Gómez Palacio y este... tratábamos de interpretarlas. Nos costaban trabajo hacer algunas inferencias, o sea no sabíamos como evaluarlas, como tomarlas. Se nos dieron cursos, el maestro director nos ayudó y actualmente se hace la evaluación se hace de acuerdo a los libros de texto. En la última...En esta...En el primer ensayo que se hizo... que se mandó ya de la dirección con los libros de texto, para los maestros descubrimos que todavía teníamos algunas deficiencias. En cuarto grado, no debería ser del libro de texto, porque son demasiado grandes las lecturas. Entonces tendrías que sacar... que rescatar muchísimo contenido y si se nos aburren, se nos desesperan los niños como para un ejercicio, para nada más evaluarlos. También descubrimos que con sexto grado las lecturas fueron demasiado pequeñas, entonces de acuerdo con eso ya aprendimos y dijimos que por esta ocasión, para ver como nos salían y comparar con... hacer un comparativo de lo que hicimos con la lectura pasada y esta a ver si había habido avance, tenía que volver a ser la misma. Pero nada más nos íbamos a cambiar las preguntas para que no dieran inferencias físicas, inferencias temporales, inferencias psicológicas y

---

que nosotros también como maestros supiéramos manejar la información para que los niños nos supieran hacer ese tipo de inferencias.

**E.- ¿Participan todos los maestros?**

R.- Hasta el momento sí. En la evaluación pasada se mandó a la dirección y los de la dirección fueron los que hicieron la evaluación y se les saco su promedio, se les dio su promedio por grupo y de ahí fue que se derivo, que deberíamos mejorar algunas cosas. Suponemos que en esta que se esta aplicando en este tiempo, porque ya se nos entregó. Que es la última evaluación para cerrar el ciclo. Deben de haber mejorado los niños, porque ya nos dimos cuenta que era lo que no habíamos manejado.

**E.- Al elaborar el ejercicio. ¿Qué características tiene ese ejercicio?**

R.- En todos las...los grupos van a ser cinco preguntas cómo máximo, si. En el caso de los primeros años, el primer ciclo, una de las maestras dijo que a los niños se les hacia muy difícil el contestar así en forma escrita, entonces... se adecua como venían en sus libros de texto y se pusieron dibujitos. Y debajo de cada dibujito las respuestas con opciones, dijimos que los demás grupos los niños, ya este podían realizar el ejercicio, y constan de cinco preguntas donde nos dan, inferencias físicas, temporales y psicológicas. Ese fue el acuerdo, todos los tenemos que hacer así.

**E.- ¿Se considera el espacio de Consejo Técnico, como una instancia de formación académica?**

R.- Bueno, todo es de acuerdo a la actitud que uno quiera llevar a las juntas. Si tu vas y todo lo ves negro y nada te aporta, si. Pero si vas con buena actitud aprendemos de los compañeros. O sea si hay intercambio, si nos... si tú permites que critiquen tu trabajo y la crítica es buena y te proponen cosas para mejorar tu trabajo si, es. Pero además nos damos cuenta de nuestras deficiencias y en las próximas juntas técnicas, se supone que tratamos de superarlas buscando la información.

---

**ANEXO NO. 5**

**REGISTRO DE CLASE: SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA**

Observación de grupo escolar. 1  
Preparación de la docente: Normal Básica  
Día: Lunes  
Observador: Omar Cliserio Rivera Contreras  
No. De alumnos: 31  
Fecha: 30 de mayo del 2005.  
Horario de realización: De 9:00 A. M. a 10:30

Es lunes los niños participaron en la ceremonia de honores a la bandera a las 8:00 de la mañana y se incorporaron al salón a las 9:00 para disfrutar su desayuno y posteriormente inician la clase.

El salón tiene paredes letradas, un plano del Distrito Federal con el nombre de las delegaciones, dibujos hechos por los niños, un calendario con las efemérides y fechas importantes por semana, redacciones de los niños, una televisión con videograbadora, un pizarrón blanco y un estante para guardar los libros.

Aparecen letreros con las leyendas: PROYECTO “Los derechos de los niños y las niñas” “Hablo sin gritar y así me hablan los demás”, “Cumpló con mis materiales y termino mi trabajo, orgullosa de él o ella”, “Escucho con atención, levanto la mano, cuando quiero aportar algo”. Aparece un pizarrón con la leyenda “Feliz día del niño” Otros letreros dicen “Tomo mis alimentos en armonía, sin desperdiciar nada”, “Me manejo con respeto a mi mismo y hacia mis compañeros”

Antes de iniciar la clase se presentó el director para decir: La profesora les va a dar las instrucciones y les va decir cómo pueden realizar la clase. Espero que participen.

Escritorio	___M___	
○ ○	○ ○	○ ○
○ ○	○ ○	○ ○
○ ○	○ ○	○ ○
○ ○	○ ○	○ ○
○ ○	○ ○	○ ○
	_____	

**Convenciones en la transcripción:****(...)** palabras sin descifrar**Negritas:** habla con énfasis

... La secuencia empieza o termina de un turno de habla.

( ) Comentarios para entender el contexto

P.- Profesora

Ao. (a): Alumno o alumna

Cursiva: descripción

*La profesora se incorpora al salón y las primeras indicaciones son:*

P.- Nos paramos un momentito, les voy a pedir un favor, vamos a hacer un juego rapidísimo para que se les quite lo despabilado del fin de semana. Se les quite un poquito más bien.

**P.- ¡Guarden todo lo que tienen, no quiero nada sobre sus mesas! ¡Guárdenlo! Hasta al ratito que les pida cuaderno, libro o lápiz ya lo sacan. Horita dejen despejada su mesa, por favor.**

P.- Cuando yo diga enanos nosotros nos sentamos, cuando yo diga gigantes (los niños se levantan parecen conocer el juego porque la maestra bajó las manos, dijo enanos y los niños se pusieron en cuclillas o semisentados y dijo gigantes y se pusieron de pie)

P.-lván traten de guardar su distancia para que no se golpeen con las mesas y con sus demás compañeros. Distancia... Uno... dos, uno...dos.

Luis, uno... dos (los niños se levantan de sus mesas y toman distancia frente y lateral)

Diana, más separada (llamada de atención individual por parte de la profesora)

*La profesora inicia muy rápidamente la actividad dice:*

P.- Uno, dos tres ¡Enanos!; *la maestra empieza a recorrer el salón de clase realizando los ejercicios y todos los niños están abajo, y repite:*

P.-enanos, gigantes, enanos, gigantes, enanos, gigantes, **gigantes**, enanos, gigantes, enanos, **enanos** ¡abusados!; *la maestra sentada como lo hacen todos los niños.*

*Un niño interviene ¡Maestra!* (inaudible)

P.-¡Abusados! (La profesora repite) (bullicio) *La maestra espera indicándoles con la mano que guarden silencio*

P.- Si ustedes no me escuchan, Karen, Sofi no van a poder sacar conclusiones. Voy a decir un palabra, en di-mi-nu-tivo, ¿se acuerdan de los diminutivos? A ver ¿Quién me da un ejemplo de una palabra?

Ao. 1.- florecita

P.- ¡Muy bien!

Ao. 2.- lapicito

P.- ¡Muy bien!

---

Ao. 3.- casita.

P.- ¡Muy bien!

( Varios niños levantan la mano la maestra no les da tiempo a contestar y plantea otra pregunta)

P.- ¿Quién me explica cuales son las palabras en diminutivo?

Aa. Diana.- Las pequeñitas.

P.- Las que expresamos... que son pequeñas.

Coro: las pequeñas (Al mismo tiempo los niños se expresan)

P.- Y lo decimos así como...con mucho, ¿Qué?

Coro: cariño

P.- Cariño, verdad

P.-Y si decimos una palabra gigante, en aumentativo. (Llama la profesora la atención)  
**¡Niños!** *La profesora se va levantando y los niños hacen lo que realiza la profesora*

P.-¿Quién me da un ejemplo de palabra en aumentativo?

Ao. Yo ( menciona alguna en el grupo)

Ao. 1.- gomota

P.- **¡Muy bien!**

Ao. 2.- lapizote

P.- **¡Muy bien!**

Ao. 3.- tazota

**¡Muy bien!** (acepta la maestra mientras una niña grita ¡Yo! Y dice ¡camarota!)

Ao. 4.- floresota

Ao. 5.- arañota

Ao. 6.- casota

Ao. 7.- panzota (todos los niños ríen)

Ao. 8.-pelotota

P.- **¡Muy bien!**

P.-¿Cuáles son las palabras en aumentativo? ¿Quién me las explica? Levantando la mano.  
(Un niño gime)

Aa. : Las que ya son, las que son grandes

P.-Por ejemplo si yo digo ballena, una ballena es grande, ¿es aumentativo?.

(¡No!, contestan los niños en coro )

P.- Entonces que me dice. Aparte de ser grandes ¿que pasa? ¿Cómo las expresamos?

P.- Las en aumentativo ¿cómo las expresamos? (Contesta un niño como más grandes)  
¿Cómo más que?

(Un niño dice: Exagerado )

P.-**Exa..gerado.** Exagerado. Exagerado. Muy bien (asiente con la cabeza verificando que ya entendieron)

P.-Bueno ¡Okey!

---

P.-Cuando yo diga una palabra en diminutivo ustedes se agachan, cuando la diga en aumentativo ustedes se quedan paraditos.

P.-Jackie. tu chicle, por favor.

Coro.- sí...

(La profesora llama la atención a un niño para que tire el chicle).

P.-Empezamos...

P.-Hormiguita ( Todos los niños se sientan en el suelo)

P.-Suetercito (Nadie se mueve)

P.-¿Donde debemos estar? ¡Abusados!

P.-Tu chicle, por favor. Tu chicle por favor. Se les va a atragantar. Y...

P.-Zapatote (Uyy, expresión de alguien que denota dificultad y gusto)

P.-Muñequita (Todos al suelo)

P.-Mochilota (Todos paraditos)

P.-Mesita ¿Cómo es la mesita?

Aa. chiquilla

Ao. Chiquita. (¡Muy bien! aceptación de la profesora)

P.-Corazonzote (Hay un niño que permanece sentado en una silla)

P.-Corazoncito

P.-Manita (Unos se levantan)

P.-¿Qué pasó? ¿En que estamos? ¿En que estamos?

Coro: diminutivo. (La maestra acepta la repuesta diciendo ¡Diminutivo!).

P.-Sillota

P.- Camota (Se agachan) ¡Abusados! ¿Cómo va camota?¿Cómo va camota? ¿Qué es camota? (Una niña se acerca para pedir permiso de ir al baño y la maestra lo da)

Coro: Aumentativo (La maestra asiente aumentativo asegura la respuesta)

P.-Lapicito ¡Abusados! (Eleva la voz la maestra cada vez que lo dice.)

Dejen al compañero, lo que ustedes piensen

P.-Dulcecito (“Abusado” se dirige a un alumno con ademanes)

P.-Aretote

P.-Sillota (Se ríen cuando se equivocan)

P.-¿Qué pasó Baruch?

P.- ¡Bueno! Sentaditos, van a poner atención. (Todos se acomodan en sus lugares). Vamos horita, a seguir jugando con esa, con enanos y gigantes, para ver si esta en diminutivo o en aumentativo, pero también vamos a jugar con los libros. ¿De acuerdo?

(La profesora se dirige al estante para buscar algo pero no lo encuentra y regresa al escritorio, posteriormente se acercó al escritorio y mostró un cajón de libros que tiene en el escritorio, lo muestra y da indicaciones)

P.-Entonces, pasa Gillo, así sin ver, (la profesora muestra como), sin ver la cajita de libros, vas a tomar uno. Ya sea de aquí o de aquí. Pero rapidito, rapidito. Omar pasa rápido. No lo pueden abrir ¡eh!. (grita)

---

P.- La consigna es no abrirlo, ¿de acuerdo?, sólo pueden ver la portada. Sólo pueden ver la portada. (repite) ¿Cuál es la portada? Lo de enfrente. Si no vamos a poner castigos, sino vamos a recoger los libros de las personas, que no sigan las indicaciones.

(La maestra se retira buscando algo en un estante)

P.-Brandon (inaudible) ¿No viste unos marcadores? (No encuentra los marcadores y regresa a su escritorio).

P.-Bien... pasa Sofi, luego Juan. Lo tienen volteadito, no lo pueden abrir.

P.- **Omar**. No lo pueden abrir, es la única consigna.

Paty rápido, Sharon, Jackie.

P.-(Se escucha de la profesora: Hazme un favor, ves con la maestra Elsa dile que si te presta un marcador de color negro. La niñas le dicen ¿Del color que sea? La profesora le indica: del color que sea)

R.- (La profesora sigue indicando que pasen los niños a tomar un libro)

P.- Alondra, Iván Jorge, **no lo pueden abrir recuerden**

Aa: no lo abrí

P: Bueno, bueno ya, ya, ya

Ao: ¿podemos ver la portada?

P: la portada si

(Los niños empiezan a comentar las portadas de sus libros y empiezan a subir el volumen de voz)

P: **Segunda consigna: “no puedo hablar”**, primera solo puedo observar la portada, segunda no puedo hablar, Alondra e Iván. Pasa Luis, pasa Karen, Fernando (se levantan los niños y se dirigen al escritorio por un libro) rapidito de cualquiera de las dos cajas escojan uno, rápido, rápido. ¿Ya esta?, bien, Baruch, Diana, Edgar, Oscar, (los niños van por su libro), hay para todos hay muchos, de cualquiera de las cajas escojan uno.

P.- ¡Okay! ¿Ya todos tienen libro?

Coro: Sí

P: Yo también juego, ¡eh!, ¿Ya todos tenemos un libro?

Coro: sí

P: Bien, vamos a esperar a Brandon ¿verdad?, por que si no. A ver vamos calladitos a poner nuestro libro sobre la mesa con la portada que la podamos ver, frente a nosotros y vamos a poner las manitas atrás, si, vamos a poner las manitas atrás, acuérdense que las consignas son muy importantes, no podemos saltárnoslas.

( Llega Brandon y la profesora empieza a dar indicaciones)

P: Atención, primera consigna, numero uno

---

(La profesora escribe en el pizarrón las consignas al mismo tiempo que los niños las van leyendo)

Aos: **Uno**, Observar la portada; **dos**, no abrir el libro; **tres**, no hojear el libro; **cuatro**, silencio. (Quedan escritas en el pizarrón)

P: Muy bien, vamos a poner las manitas atrás y durante diez segunditos vamos a observar la portada, no podemos hablar; vean los colores de la portada, el título, vean la forma, vean los dibujitos de la portada, vean los símbolos. Observen bien, yo también estoy jugando, aquí tengo mi libro. (Enseña su libro y pausadamente la profesora da las instrucciones)

(La maestra se pasea por el salón mientras los niños observan la portada del libro que tomaron al azar)

P.- Manitas donde deben ir. (Indicó la profesora que las pusieran atrás) Estás violando las consignas hijo, te voy a quitar el libro. Ahora atentos: vamos a cerrar los ojitos, pero vamos a poder ocupar nuestras manos y con nuestras manos vamos a tocar este libro, **menos hojear** (levanta la voz), sientan la textura, la forma, los lados, los vértices. Sin abrir los ojitos, traten de identificar con sus manos si esta grande mediano, pequeño. Si esta maltratado, si esta liso. Muy bien. (Pausadamente va diciendo las frases)

Dejamos el libro sobre la mesa, abrimos los ojos y ahora, ahora levantando la manita “¿quién me dice qué observó con sus ojos?”. La primera tarea que observaron, ¿qué vieron en ese libro?

Ao. Brandon.- Vi que hay unas manzanas mordidas y a un niño les está dando indigestión.

P. ¡Muy bien!. ¿Qué observaste Guillo?

Ao. Guillo.- Que hay panques ahí, en un horno.

P. ¿Qué observaste Fer?

Ao. Fer.- Aquí. Su abuelo de un niño está en la playa con su perro.

P.- Tú hija, señalando a la alumna.

Aa.- Yo sólo vi. un billete y un monstruo

P. Oscar

Ao. Oscar.- Yo vi muchos pedazos

P. Karen

Aa. Karen- Que hay un ratoncito con una galleta

P.- Tú. (señala la profesora a un alumno)

Ao.- Hay un lobo, cargando un costal... (inaudible)

P.- Tú

Ao. Había una niña en una silla jugando

P.- Sofi

(Alguien estornuda y la profesora dice salud)

Fuerte para que todos escuchen

Aa. Sofi .-Hay puras plantas

P.- Porque después habrá una venta de libros ¡abusados! Y el que no promueva su libro, no vende.

P.-Jackie

Aa. Jackie.-Yo tengo un reloj

P. Baruch, fuerte

Baruch. Que hay muchas plantas y hay animales

P.-Juan Quieres decirnos algo.

(Juan no contesta)

---

P.-El que quiera comprar que levante la manita, porque si empiezan a comentar no escuchamos a los demás.

P.-Bueno, nos sentamos bien. Por favor.  
Y ahora...

P.- Yo les voy a decir qué observé en el libro que tengo aquí: (mostrando el libro) hay unas ventanas, unas ventanas, y hay unos niños ahí, unas personas arreglando las flores, otro está leyendo y otros están limpiando los vidrios, entre otras cosas.(tiene la maestra el libro sobre la mesa) Pero también observé que hay unas palabras, que dice, que forman, **la casa del hogar**.

P.-¿Qué estaré observando?

Ao. Cosas de la casa

Ao. Las cosas del hogar

Aa.- El título.

P.- ¡El título!

P.-¿Quién me dice el título de su libro?

P.- Jackie

Aa. Jackie.- El agua.

P.- Fer

Ao,-Fer.- El reloj de mi abuela.

P.- Edgar

Ao. Edgar.- Sol (inaudible)

P.- Paty

Aa.-Paty.- Las cosas de cada día.

P.-Alondra

Aa.-Alondra: ¡Hola hermanito! (“Fuerte mi amor”, dice la profesora) ¡Hola hermanito!

P.-Guillo

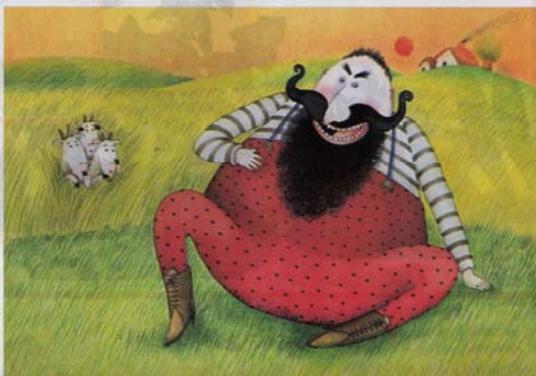
Ao.-Guillo.- El niño panadero

P.- Brandon

Ao. Brandon.- ¿Qué pasa cuando comes? (El niño muestra énfasis en la interrogación.)

Ao. El reino de los juguetes

# 18 Los tres cabritos y el ogro tragón



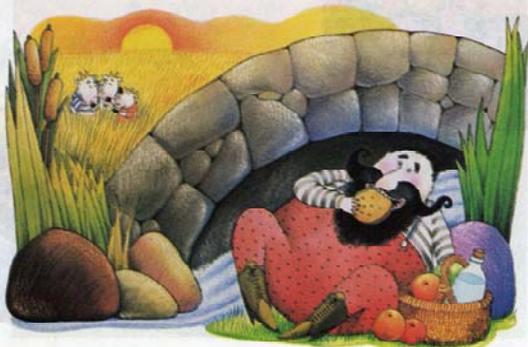
Había una vez tres cabritos que vivían en un verde pastizal.

Un día el pastizal comenzó a secarse y los cabritos tuvieron que irse al otro lado del río.



Pero debajo del puente vivía Mazodientes, un ogro tragón.

Así que los cabritos hicieron un plan para poder cruzar.



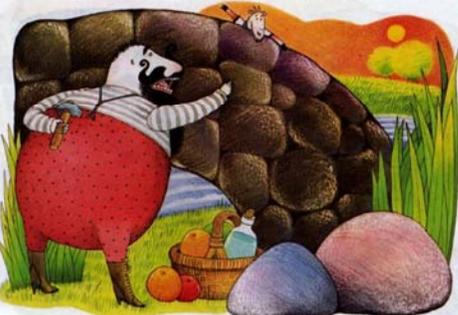
Primeramente fue el cabrito chico. Al verlo, el ogro gritó: —¡Qué rica cena voy a tener! ¡Le voy a comer! Y el cabrito contestó:

—No te apures, soy tan chico que no alcanzo ni para taparte una muela. Espera a mi hermano, que es más grande que yo.



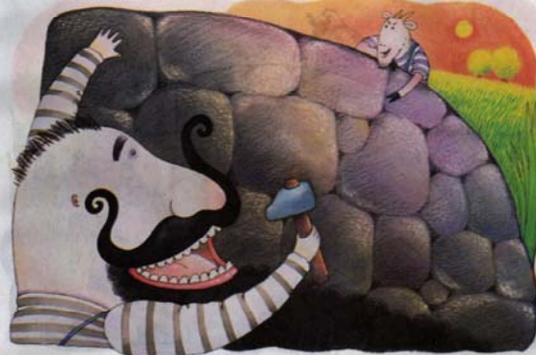
El ogro esperó al siguiente cabrito y cuando lo vio gritó: —¡Uy, qué rica cena voy a tener! ¡Le voy a comer!

—No pierdas tu tiempo —dijo el cabrito mediano—. Atrás viene mi hermano, que es más gordo, sabroso y jugoso que yo.



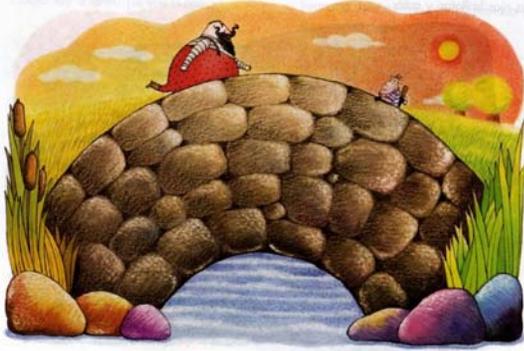
El ogro decidió esperar al mayor de los cabritos. Cuando vio al mayor de los cabritos, sus ojos brillaron y gritó:

—¡Pero qué banquete me voy a dar!



—Si me quieres comer, deja tu mazo y sube a pelear —contestó el cabrito.

Mazodientes dejó su mazo y subió al puente.



Entonces el cabrito corrió y le dio un golpe tan fuerte que Mazodientes cayó al río y se lo llevó la corriente. —[Eso les pasa a los avorazados! —le gritó el cabrito grande.



Nunca más se supo del ogro Mazodientes. Y desde entonces los cabritos pudieron comer felices en el verde pastizal del otro lado del río.



