



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL, DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007 – 2008”.

T E S I N A

Que para obtener el título de:

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Pérez García Alma Rosa

Director de Tesina:

Prof. Luís Alfredo Gutiérrez Castillo

ÍNDICE	1
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I ORIENTACIÓN EDUCATIVA	
1.1 Antecedentes de la Orientación	
1.1.1 Origen de la Orientación.....	14
1.1.2 Desarrollo de la Orientación	15
1.2 Contexto Institucional de la Orientación Educativa	
1.2.1 Orígenes de la Orientación como Innovación Educativa.....	16
1.2.2 Proceso de Institucionalización de la Orientación	18
1.2.3 Conceptualización de la Orientación Educativa	19
1.3 Funciones de la Orientación	20
1.4 Áreas de la Orientación Educativa	
1.4.1 Desarrollo de la carrera	21
1.4.2 Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	21
1.4.3 Atención a las necesidades educativas	23
1.4.4 Prevención y desarrollo humano	23
1.5 Modelos de Orientación Educativa	
1.5.1 Modelo Clínico.....	24
1.5.2 Modelo de Intervención por programas	24
1.5.3 Modelo de Consulta	24
1.6 Asesoramiento en la Orientación Educativa	
1.6.1 Orígenes del Asesoramiento.....	26
1.6.2 Conceptualización del asesoramiento	27
1.6.3 Funciones del asesor	28
1.6.4 Prácticas en las que se basa el asesoramiento	29
CAPÍTULO II COMPETENCIAS ACADÉMICAS	
2.1 Antecedentes Históricos de las Competencias.....	33
2.2 Conceptualización de Competencias.....	35
2.3 Condiciones Internacionales que impulsan el discurso de las Competencias	37
2.4 Competencias en el ámbito laboral.....	38
2.5 Competencias en el ámbito educativo	39
2.6 Discurso de las Competencias en el Contexto Mexicano	39
2.7 Introducción del enfoque por competencias en los Planes y Programas de Educación Básica	42
2.8 Tipos de Competencias	
2.8.1 Competencias básicas	43
2.8.2 Competencias transversales	45
2.9 Evaluación	46
2.10 Evaluación por competencias	47

CAPÍTULO III COMPRENSIÓN LECTORA

3.1 Antecedentes del proceso de lectura	51
3.2 Conceptualización sobre lectura.....	51
3.3 Planteamiento de lectura en Planes y Programas de Educación Básica.....	52
3.4 Conceptualización de estrategias de comprensión lectora.....	55
3.4.1 Tipos de estrategias para procesar información	56
3.4.1.1 Estrategias de Organización.....	56
3.4.1.2 Estrategias de Elaboración	57
3.4.1.3 Estrategias de Integración	57
3.4.1.4 Estrategias de Verificación	57

CAPÍTULO IV DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

4.1 Diagnóstico Pedagógico	
4.1.1 Marco Conceptual del Diagnóstico Pedagógico	59
4.1.2 Marco Metodológico del Diagnóstico Pedagógico	60
4.1.3 Función Pedagógica del Diagnóstico.....	61
4.1.4 Ámbito del Diagnóstico	
4.1.4.1 Familiar	61
4.1.4.2 Escolar	62
4.1.4.3 Social.....	62
4.1.4.4 Institucional	62
4.1.4.5 Laboral	63
4.2 Contexto de Intervención Orientadora	
4.2.1 Organización Física.....	63
4.2.2 Organización Institucional.....	63
4.2.3 Política Educativa	64
4.3 Legislación Educativa	
4.3.1 Artículo Tercero	65
4.3.2 Ley General de Educación	65
4.3.3 Programa Nacional de Educación.....	66
4.3.4 Programa Educativo	67
4.4 Presentación y Aplicación de Resultados	68
4.5 Detección de Necesidades	73
4.6 Interpretación	75

CAPÍTULO V METODOLOGÍA

5.1 Metodología de Sistematización	
5.1.1 Antecedentes.....	79
5.1.2 Concepto de Sistematización y sus características	80
5.1.3 Etapas del Proceso	81
5.2 Sistematización de la Experiencia en la Intervención Orientadora	
5.2.1 Reconstrucción	
5.2.1.1 Integración.....	84
5.2.1.2 Observación	85
5.2.1.3 Reflexión	85
5.2.1.4 Diagnostico	86
5.2.1.5 Plan de Acción	89
5.2.1.6 Aplicación	90
5.2.1.7 Evaluación	91
5.2.2 Análisis	
5.2.2.1 Contexto-Problema	93
5.2.2.2 Práctica: Problemas enfrentados, dilemas, logros.....	94
5.2.2.3 Formación: Exigencia de la práctica.....	95

CAPÍTULO VI PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

6.1 Presentación	98
6.2 Propósitos y Contenidos	98
6.3 Metodología.....	99
6.4 Plan de Acción Tutorial.....	100
6.5 Evaluación	102
6.6 Recursos	102
Conclusiones.....	104
Bibliografía.....	109

Anexos

1. Cronograma de actividades con profesores.....	114
2. Cuestionario a padres de familia.....	115
3. Cuestionario a profesores.....	119
4. Cuestionario a alumnos	125
5. Tabla de rasgos	126



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

INTRODUCCIÓN

En el presente documento me propongo como finalidad analizar a partir de un proceso de sistematización, la importancia de implementar propuestas de intervención orientadora para el desarrollo de la comprensión lectora, en instituciones de educación básica, prioritariamente a nivel primaria.

Por ello, propongo argumentar lo anterior poniendo como ejemplo la experiencia vivida en el “Colegio Gabriela Mistral”, durante el ciclo escolar 2007 – 2008, con el fin de invitar a toda persona involucrada en el campo educativo, a llevar a cabo reflexiones pedagógicas acerca de su desempeño docente, así como justificar la importancia de renovar los procesos educativos y reorientarlos al campo de la orientación educativa.

De igual forma propongo aportar una conceptualización educativa del término competencias, al igual que sugerir una propuesta de intervención orientadora para el desarrollo de la comprensión lectora, con el objetivo de poner en práctica una educación para el desarrollo de las competencias desde la visión de la orientación educativa.

En este documento recepcional mi interés es realizar la sistematización de mi práctica profesional desarrollada en la escuela primaria “Gabriela Mistral”, durante el ciclo escolar 2007 – 2008, en donde puse en marcha un proceso de intervención orientadora con base en el modelo de consultoría a los docentes para el desarrollar la competencia de la comprensión lectora en los alumnos de primero a sexto grado.

Entiendo por sistematización de acuerdo con Jara (1994) un proceso de *descripción de la experiencia, que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad, debido a que dentro de los proyectos sociales se relaciona a ésta con los procesos socio-históricos dinámicos y complejos que a la vez son individuales y colectivos, pero sobretodo que son vividos por personas concretas y todo ello se le puede englobar en el concepto de experiencias, de ahí que se hable de una sistematización de experiencias dentro de los proyectos sociales (Jara, 1994).*

Por otra parte, el docente considerado como una parte muy significativa en el proceso educativo y en consecuencia se exige de él una gran responsabilidad y flexibilidad, así como, un compromiso con un proceso continuo de actualización y disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica, lo cual, es de una gran importancia dentro de los planteamientos de Oscar Jara (1994) bajo su enfoque de sistematización y su respectiva propuesta, la cual, incluye cinco tiempos, que se desarrollan de manera específica en el apartado de metodología del presente trabajo.

También resulta importante señalar que la Orientación Educativa la conceptualizo como un sistema integral que incluye sistemas organizados y procedimientos útiles, que ayudan al sujeto a conocerse a si mismo para actuar sobre su propia vida (Rodríguez, 1995).

Igualmente es importante remitirnos, cómo se conceptualiza el modelo de orientación, el cual, se plantea como una representación de la realidad sobre la cual hay que intervenir y tiene como objetivo acondicionar las funciones, destinatarios y los métodos de intervención. Cabe señalar que de acuerdo a la clasificación de Rafael Bisquerra (1996) el presente trabajo utiliza el modelo de consulta ,que se enfoca en una intervención en el que el orientador comparte sus conocimientos y sus técnicas con otro profesional, para que este elabore sus propios conocimientos a su vez que los aplique a quienes van a ser los destinatarios de la orientación, por ello, se le considera un modelo de intervención indirecta.

Mientras que la competencia la conceptualizo bajo el planteamiento de Posada (1997), quien plantea que “es un saber hacer en un contexto”, para lo cual se requiere de conocimientos tanto teóricos como prácticos, destrezas, habilidades, recursos y que sabe como movilizarlos, de acuerdo a la situación que se le plantee.

Igualmente se toma la clasificación de competencias de acuerdo al documento de Eurydice (2000) debido a que bajo mi opinión es el documento acorde al nivel educativo que se aborda en el presente trabajo.

Así mismo, la comprensión la conceptualizo como el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por su lector, lo cual, genera a su vez que el lector enriquezca o reformula sus conocimientos (Carriedo, 1994), mientras que la comprensión lectora, es conceptualizada como el proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, lo cual, es un planteamiento de Anderson y Pearson (1984).

De manera específica, el presente trabajo propone una propuesta de Orientación Educativa para fomentar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes del Colegio Gabriela Mistral durante el ciclo escolar 2007-2008.

De forma general, los educandos presentan problemas para identificar datos relevantes dentro de un texto, igualmente no logran predecir hechos o situaciones dentro de una lectura.

“Los resultados recientemente difundidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006) en materia de evaluación de aprendizajes muestran que cerca de dos de cada diez alumno de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas de Comprensión lectora”.

Lo anterior, de acuerdo a mis observaciones se debe a que la mayoría de los docentes encausan el desarrollo de la comprensión lectora, solicitando a los alumnos que lean por turnos sin promover una reflexión, igualmente privilegian la velocidad en la lectura y sólo leen textos informativos y fragmentados.

En congruencia, con las prácticas docentes llevadas a cabo por los profesores, podemos entender las razones por las cuales los alumnos no han logrado desarrollar la comprensión lectora.

Si los docentes encausan el desarrollo de la comprensión lectora, a partir de prácticas didácticas de tipo procedimental, es decir, privilegiando la memoria, la copia textual de textos, la lectura de un sólo tipo de texto, así como, la velocidad de la lectura en voz alta sin un trabajo de reflexión que encause a la comprensión lectora no se logrará que los alumnos desarrollen una comprensión lectora adecuada, lo cual, bajo la opinión de Treviño (2006) significa que no sean capaces de seleccionar la información relevante y reflexionar sobre la misma, así como, no sean capaces de inferir información que no se encuentre presente de manera textual.

Similarmente, se les dificultará utilizar información en pro de sus actividades cotidianas, al igual que presentarán dificultades para el desarrollo de procesos de aprendizajes en áreas como la geografía, las ciencias, las matemáticas, entre otras.

Al ser considerada, la lectura como una competencia básica a la vez que una competencia transversal (Eurydice, 2002), resulta imprescindible que los docentes modifiquen sus prácticas didácticas en pro del desarrollo de la comprensión lectora de los educandos que atienden.

Para poder ayudar a los profesores a que desarrollen prácticas didácticas adecuadas es necesaria la implementación de un proceso de Orientación Educativa para fomentar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes del Colegio Gabriela Mistral.

En una breve revisión documental en el acervo bibliográfico de la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco encontré que las investigaciones realizadas con respecto al desarrollo de la comprensión lectora, se encuentran destinadas a nivel primaria y abordan principalmente estrategias didácticas para una intervención en el aula pero no abordan el proceso de orientación educativa y lo que éste involucra.

En el caso particular de artículos, existe una gran variedad de publicaciones que enfocan el tema desde varias perspectivas e incluso existen artículos que cuestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora y asumen la falta de un acompañamiento por parte de los docentes en el desarrollo de dicho proceso.

Sin embargo, existen investigaciones realizadas por organismos de evaluación que han abordado el tema de la comprensión lectora de manera amplia y específica, como es el caso del INEE (2006) en donde a partir de estudios exploratorios que abordan las prácticas docentes en primaria para el desarrollo de la comprensión lectora.

Con base, en lo anterior el presente trabajo de sistematización de la intervención orientadora para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en educación primaria girará a partir de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué enfoque de Orientación Educativa es pertinente para analizar el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria?
- ¿Qué enfoque de los discursos sobre competencias es el adecuado para el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria?
- ¿Cuál clasificación de competencias es recomendable para abordar el problema de la comprensión lectora en educación primaria?
- ¿En dónde reside la importancia de conocer el proceso de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Qué estrategias didácticas serán las adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cómo se plasma el concepto de competencias en el Plan Nacional de Educación Primaria?
- ¿Cómo se concibe a la competencia y a la lectura dentro del Plan y Programas de Educación Primaria?

- ¿Cómo se plasma y que objetivos persigue el Plan Nacional de Educación Primaria con referencia a las competencias comunicativas?
- ¿Qué modelo de orientación y a partir de que estrategia girará el programa de orientación educativa?
- ¿Cómo se conceptualizan las competencias comunicativas y que objetivos persiguen dentro del programa de educación primaria?
- ¿Qué estrategias de Orientación Educativa son idóneas para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en educación primaria.

Considerando que el Colegio Gabriela Mistral presenta de forma general dificultades en las competencias comunicativas y especialmente en la forma metodológica como los docentes las encausan, la propuesta de orientación educativa que se propone implementar busca ser una solución al problema concreto de comprensión lectora, teniendo como prioridad que los profesores modifiquen sus prácticas didácticas para encausar la comprensión lectora entre sus alumnos.

Con ello a futuro, la forma como los alumnos visualizarán a la lectura y desarrollarán la comprensión lectora, les permitirá interactuar con diferentes tipos de textos completos con el objetivo de que puedan utilizarlos con fines específicos dentro de su vida cotidiana, lo que en términos del enfoque por competencia implica que los alumnos sean capaces de movilizar sus conocimientos.

La finalidad que enmarca el presente trabajo de investigación consiste en comunicar los aprendizajes a partir de mi práctica profesional de orientación educativa, por ello, resultó importante abordar un proceso de sistematización como metodología de trabajo.

En concordancia con las necesidades del trabajo y la misma Institución consideró que la propuesta de sistematización de Jara (1994) es la más pertinente tomando en cuenta que la sistematización es vista como una sistematización de experiencias, es decir, como un proceso socio-histórico, dinámico y sobretodo que es vivido por personas concretas en un tiempo determinado.

Resulta importante mencionar que el presente trabajo de investigación se guía a partir de un objetivo general que consiste en sistematizar mi práctica profesional de orientación para fomentar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes del Colegio Gabriela Mistral. Igualmente me planteo una serie de objetivos particulares que proponen analizar el proceso de orientación educativa

como producto de las necesidades educativas, para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, al igual que fortalecer el enfoque de competencias y de manera específica de las competencias comunicativas.

Sin duda, un objetivo particular que constituye un eje importante dentro del presente trabajo de investigación es el correspondiente a analizar las practicas docentes que se realizan en las aulas para encausar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora al igual que fortalecer las estrategias para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir de una propuesta de intervención de orientación educativa.

Para lograr lo anterior, la argumentación la organizó en cinco momentos: uno dedicado a la importancia de la orientación educativa dentro de la educación mexicana a nivel básico (primaria), el segundo encausado a mostrar la presencia recurrente de las competencias en la política educativa nacional y muy especialmente en los planteamientos de los planes y programas de educación básica, el tercer momento se centra en el análisis del concepto de comprensión lectora y su aplicación dentro de las aulas a partir de las estrategias que los docentes utilizan mientras que el cuarto momento se remite a la metodología de sistematización bajo los planteamientos de Jara para abordar en el quinto momento una propuesta de intervención orientadora.

En el capítulo uno me remito a la Orientación Educativa, donde planteó como finalidad resaltar la importancia de reorientar los procesos educativos al campo de la orientación educativa en México, al mismo tiempo que pretende emblemar el rol del docente de educación primaria como orientador en el proceso de enseñanza - aprendizaje, debido a que resulta importante para la educación mexicana del presente momento que se retomen las bases del proceso de orientación en las escuelas de nuestro país, debido a las exigencias de organismos internacionales que la educación mexicana esta afrontando.

En el capítulo dos me refiero a las competencias académicas se propone aportar una conceptualización educativa del termino competencia al igual que retomar la clasificación de Eurydice, con el fin de mostrar como tal enfoque se ha introducido en la Política Educativa Nacional y por ende, en documentos que rigen la educación primaria a partir de la reforma educativa de 1993, pero sobretodo pretende argumentar porque la importancia de llevar a cabo una educación basada en competencias y los beneficios que esta trae de manera implícita si se desarrolla en los sujetos.

En el capítulo tres hago referencia a la comprensión lectora donde realizó un recorrido por los antecedentes del proceso de la lectura para tenerlos como referencia para conceptualizar la lectura en la actualidad, así como su implicación en los planteamientos en documentos oficiales. Igualmente abordo lo referente a las estrategias de comprensión lectora partiendo de su conceptualización hasta su clasificación.

En el capítulo cuatro hago referencia al diagnóstico pedagógico, donde se trató de esbozar un panorama global de la organización institucional así como se perneó lo planteado en el Programa Nacional de Educación, en las actividades enfocadas al desarrollo de la comprensión lectora llevadas a cabo en tal institución, igualmente era imprescindible situar a la comunidad educativa del Colegio Gabriela Mistral bajo un marco socio-histórico, para poder entender las prácticas educativas que se generan en la presente institución.

En el capítulo cinco propongo la metodología de sistematización, en donde encontrará un recorrido socio-histórico de la sistematización y su incursión en el campo educativo, especialmente en Latinoamérica, bajo la propuesta de Oscar Jara Holliday, se definen las fases de la propuesta de intervención por sistematización y su vinculación con algunas de las fases que se experimentaron en la construcción de la sistematización del presente trabajo.

En el capítulo seis planteó la propuesta de intervención orientadora para fomentar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes, con el fin de proporcionar una guía flexible de sugerencias para la implementación de actividades que encaminen al educando a un desarrollo de las competencias comunicativas y muy especialmente en el desarrollo de la comprensión lectora, así como, reconstruir el papel del docente como orientador dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de educación básica, como una necesidad presente en la educación mexicana.

Y para finalizar en el apartado de las conclusiones encontrara un análisis de los puntos más relevantes de la aplicación de la propuesta de orientación educativa para fomentar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes del Colegio Gabriela Mistral durante el ciclo escolar 2007 – 2008.

Igualmente procuro definir la importancia del desarrollo de una educación basada en competencias y su vinculación con los requerimientos de organismos internacionales que están perneando la educación mexicana actualmente.

A la vez que intento dejar algunos cuestionamientos abiertos para problematizar la ventaja y desventaja de exigir a los docentes una enseñanza bajo el enfoque de competencias en el cual no fueron formados y peor aún no han sido capacitados para desarrollarlo de manera real y dinámica dentro de su práctica educativa, siendo promotores en la construcción de aulas inteligentes que permitan el desarrollo integral de sus educandos.

Resulta importante tomar en consideración que los anteriores planteamientos tienen como antecedentes las investigaciones realizadas por organismos como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con trabajos denominados: "Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria", así como, mi propia experiencia referida al trabajo en aula.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

CAPÍTULO I ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.1 Antecedentes de la Orientación

1.1.1 Origen de la Orientación

El surgimiento de la orientación se genera a partir de cambios sociales, entre los que destacan a mediados del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la Revolución Industrial, la cual, hace referencia a los cambios que tienen lugar en los procesos de producción de productos manufacturados en la industria textil británica.

En consecuencia autores como Weinberg en Álvarez (1994) aborda varios aspectos del cambio social generados por la Revolución Industrial como: la revolución científica, el desplazamiento demográfico así como modificaciones del status y de manera específica la interacción entre las instituciones, como determinantes de las innovaciones en la educación y como impulsores del surgimiento de la orientación.

Por su parte, Miller en Álvarez (1994) aborda cinco factores que justifican la existencia de los servicios de orientación, entre los que se encuentran:

1. La industrialización a finales del siglo XIX, debido a que el desarrollo de la industria implica transformaciones sociales y por ende supone nuevas exigencias a los nuevos sistemas educativos. Por ello, en aquel momento se hace necesario que la escuela empezará a concebir sus funciones en términos de la cantidad de escolares que podía atender, con el fin de que la participación en los procesos productivos y en el mercado laboral se realizara a través de un intercambio entre el sistema de producción industrial y los obreros que hubieran sido preparados para atender las necesidades que se tenían.
2. La urbanización como consecuencia de una mayor producción y la mecanización progresiva del sector agrícola, hace necesario pasar del medio rural al medio urbano, con lo cual, se propició la profesionalización de los individuos y con ello la educación deja de estar en manos de la familia para ser absorbida inicialmente por instituciones comunales como: la iglesia, la escuela y junto con ellas los centros vecinales.
3. La democratización de la educación en el contexto de las sociedades que tienden a la consecución de bienestar social y del principio de igualdad de oportunidades para todos. En consecuencia, la escuela como institución debe entonces hacer frente a la tarea de evaluar, orientar y preparar a grandes masas

de alumnos, de distinta procedencia social, hacia objetivos educativos y profesionales que pueden ser aprovechables por el sistema productivo.

4. La revolución científica en el último tercio del siglo XIX y con ella el positivismo, el cual es un movimiento filosófico, que plantea que el conocimiento debe basarse en los hechos y de manera específica la educación se planteó como un instrumento al servicio de las necesidades prácticas del individuo.
5. El desarrollo del sistema capitalista moderno de producción y de organización del trabajo durante el siglo XVIII, justifica la aparición de la orientación debido a la necesidad de tener trabajadores preparados para hacer frente a las necesidades del sistema productivo, en consecuencia fue necesario empezar a formar trabajadores que fueran una mano de obra intercambiable y fluida.

1.1.2 Desarrollo de la Orientación

A partir de los años veinte en Estados Unidos empezó a generalizarse el uso de términos como orientación educativa y orientación vocacional, mientras que en Europa se difundió la orientación profesional (Bisquerra, 1996) cabe señalar que en esa época la orientación se entendía como un proceso pero al igual que no se sabía con exactitud lo que era y mucho menos cómo debía aplicarse.

Similarmente durante los años veinte la orientación vocacional recibió una serie de influencias provenientes del desarrollo del movimiento de higiene mental, el movimiento psicométrico y estudios sobre el desarrollo del niño, entre otros, que provocarían un cambio de enfoque hacia el modelo clínico. Por su parte, el diagnóstico empezó a tener importancia a la vez que se prestó atención al fracaso escolar y a los casos problema con lo cual se volteó la mirada hacia el modelo clínico de atención individualizada.

Mientras que en los años treinta se dió el surgimiento del counseling (asesoramiento) y con ello se da la diferenciación entre la orientación (guidance) y el asesoramiento (counseling) el cual adopta el modelo clínico como método de intervención más característico. A este respecto hay que señalar que Proctor, Benefield y Wrenn introducen el concepto de counseling y lo definen como un proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información profesional en relación con características personales.

Desde el punto de vista de Bisquerra (1996) y Rodríguez (1994) los objetivos del counseling se resumen en ayudar a los sujetos en conseguir la satisfacción y eficacia en todas las actividades, tanto escolares como profesionales, al igual que en comprometerse con las actividades más apropiadas para sí mismos y para la sociedad, a la vez que ayuda a los sujetos a formular objetivos educativos y profesionales, así como ayuda a planificar actividades acordes con dichos planes para finalmente proveer a los individuos de la información necesaria para la toma de decisiones.

Hay que señalar que a partir de los años treinta el término counseling tiende a sustituir al de guidance, al igual que crece el interés por el modelo clínico. También hay que señalar que durante la segunda mitad del siglo XX, enfoques como la Gestalt, el análisis transaccional entre otros aportan un marco teórico con múltiples aplicaciones prácticas para la orientación, influenciando no sólo el modelo de atención personal individualizado sino también la prevención y el desarrollo para más tarde influenciar el modelo de consulta.

1.2 Contexto Institucional de la Orientación Educativa

1.2.1 Orígenes de la Orientación como Innovación Educativa

Como consecuencia de los cambios sociales y económicos durante los años sesenta y setentas es que se presentan una serie de transformaciones en los sistemas educativos, por ello, se da el auge de una serie de innovaciones educativas entre las que se encuentra la orientación.

Por ello, se plantean los orígenes de la orientación en el movimiento para la reforma social, a lo cual, Fletcher en Álvarez Rojo (1994) cita: “La orientación es primordialmente una respuesta al cambio”; afirmación con la que coincido si consideramos que en el periodo en el que aparece la orientación se reclamaban soluciones urgentes para problemas de desempleo, explotación de niños y jóvenes, analfabetismo y conflictos laborales y sociales, entre otros.

Mientras que en el ámbito británico se considera que la implementación del sistema de orientación debe ser contemplado en el contexto general de creación de servicios sociales que emprenden los gobiernos para el Estado de Bienestar, mediante la mejora de las condiciones de trabajo y de vida y la oferta de servicios para todos.

Sin duda, es en el contexto de aportaciones para la reforma social en el que aparecen los orígenes de la orientación y en ese mismo contexto aparece quien es denominado el padre de la orientación profesional, Frank Parsons, quien desde su faceta de reformador social en un centro de servicios sociales con la finalidad del establecimiento de programas

educacionales para inmigrantes y jóvenes que buscan empleo y con su obra "Choosing a Vocational" en 1909, es con lo cual, su contribución es decisiva al nacimiento formal de la orientación profesional (Álvarez, 1994). Aunado a lo anterior, la formación como orientador profesional comenzó en la Universidad de Harvard en 1911 y en 1913 se fundó la primera asociación profesional.

Igualmente, otro acontecimiento que contribuyó a la orientación como innovación educativa es la psicotecnia como disciplina, la cual, trata de adaptar al hombre al trabajo mediante la aplicación de la psicometría a la selección industrial, es decir, se plantea la selección de trabajadores en base a las destrezas requeridas para el desempeño de un puesto de trabajo, con lo cual, se cae de manera directa en un diagnóstico de capacidades.

Pese a que la psicometría en sus inicios está ligada a la psicología experimental y diferencial su constitución como disciplina se inicia con la aparición de test mentales y el desarrollo de métodos estadísticos en que se basa, así en 1896 Pearson inicia la publicación de sus trabajos sobre estadística aplicada a la educación, centrados en el desarrollo de procedimientos estadísticos para el análisis de datos de las diferencias individuales.

A partir de este contexto de desarrollo metodológico estadístico es como la orientación como innovación educativa recibe un impulso debido a que desde un principio se plantea la aplicación pedagógica de las nuevas metodologías, con el fin de optimizar la educación a través de la atención selectiva de los alumnos. A este respecto es importante considerar que la mayoría de los test se crean con una finalidad educativa o se aplican inmediatamente a situaciones escolares (Álvarez, 1994).

Un ejemplo de lo anterior es el caso de la escala métrica de Binet-Simon, la cual es producto de un encargo del ministro de instrucción pública francés, cuyo objetivo es determinar con objetividad que alumnos de enseñanza primaria presentan un bajo nivel intelectual.

De forma general existen autores como Álvarez Rojo (1994) que plantean que la educación se innova cuando la sociedad se enfrenta a necesidades nuevas frente a las cuales es necesario desarrollar un potencial humano diferente, en consecuencia, la evolución de una sociedad es el producto de la interacción constante de los valores asumidos así como de las instituciones creadas y de los acontecimientos históricos referidos a las necesidades de los sujetos que las integran.

Como podemos visualizar a partir de lo anterior, el origen de la orientación como innovación educativa se da a partir de las condiciones económicas – sociales a través de movimientos para la reforma social y la profesionalización de la psicometría a partir de los test encausados al ámbito educativo, sin olvidar que desde su inicio se plantean metas educativas - orientadoras precisas para el desarrollo de bienestar de los sujetos.

1.2.2 Proceso de Institucionalización de la Orientación Educativa

Los movimientos para la reforma social plantean que los destinatarios preferentes de una acción social y educativa deben ser las generaciones jóvenes y de acuerdo a ese postulado es como se inicia el proceso de institucionalización de la orientación , presentando las siguientes características de acuerdo a lo planteado por Álvarez (1994) :

- Es un *proceso heterogéneo* debido a que los planteamientos, propuestas y realizaciones provienen de ámbitos diferentes y recaen en diversos ámbitos institucionales.
- Es un *proceso confluyente* hacia la institución educativa como el lugar más idóneo, puesto que reagrupa a los jóvenes en los centros educativos en las edades más propicias para la intervención.
- Igualmente es un *proceso interdependiente* con los procesos de institucionalización de la educación así como *asimétrico* como los propios procesos de desarrollo histórico.

De forma específica la institucionalización de la orientación en Estados Unidos se presenta a partir de la creación de la National Vocational Guidance Association (NVGA), la cual fue creada en 1903 como una asociación profesional de orientadores.

Mientras que en el periodo de 1920 y 1930 se presenta el surgimiento del counseling como movimiento de orientación proyectado hacia la escuela, así la vocational guidance en su primera etapa había entrado a las escuelas secundarias a través de programas organizados en torno a la problemática de los jóvenes respecto a la elección de una profesión, a la preparación de la misma así como a la búsqueda de empleo.

Consecuentemente estos programas incluyeron otros tipos de problemas que afectan a la escuela secundaria como son: cuestiones de disciplina, dificultades académicas y personales, entre otros, así los programas que inicialmente eran abordados en los niveles superiores y exclusivamente en los centros de enseñanza secundaria incursionan a otros niveles educativos como es el caso del “school counseling”; el cual representa un movimiento que tiene como objetivo la implantación de

los servicios de orientación en la enseñanza primaria y el manejo de los programas por profesionales, siendo sus impulsores Burnham y Proctor, entre otros (Álvarez, 1994)

Cabe resaltar que la institucionalización de la orientación como práctica específicamente educativa puede mirarse desde dos perspectivas, siendo la primera de ellas, como una actividad orientadora por parte de la administración educativa, es decir, la encargada de actividades como contratación de personal, asignación de funciones y desarrollo de estructuras de intervención y la segunda perspectiva es vista como proceso de construcción teórica, clarificación conceptual y delimitación de los elementos formales que caracterizan la intervención educativa-orientadora (Álvarez, 1994).

1.2.3 Conceptualización de la Orientación Educativa

Antes de adentrarnos de manera específica en la conceptualización de la orientación educativa, resulta importante recordar que fue en 1914 con T.L. Kelly cuando se nombró por primera vez a la orientación como Educational Guidance, es decir, orientación educativa, considerada como un proceso de ayuda al alumno para la solución de sus problemas de adaptación al mundo escolar, así como para la elección de estudios.

Posteriormente la orientación educativa es planteada desde dos perspectivas, siendo la primera vista como una intervención cuya función básica es la distribución y ajuste de los alumnos respecto a la diferentes currículos del sistema escolar y la segunda perspectiva concibe a la orientación educativa como una intervención global similar a la educación.

Bajo esta postura surge el trabajo de Brewer en 1932 con su obra "Education as guidance", la cual viene a reafirmar que la orientación no puede ser otra cosa que educativa, debido a que educación y orientación son dos conceptos pero una misma praxis (Álvarez, 1994), al considerar que ambas persiguen los mismos objetivos, punto de vista con el que concuerdo si tomamos en cuenta que tanto la educación como la orientación buscan el desarrollo integral del individuo.

Cabe mencionar que fue a comienzos de los años setentas cuando se consolida la tendencia de la orientación como educación, remitiéndose a la orientación para el desarrollo, convirtiéndose tal perspectiva en el verdadero sentido de la orientación educativa.

Debido a las características y fines del presente trabajo se concebirá a la orientación educativa como una intervención global similar a la educación, donde la orientación educativa es vista como ayuda para comprender, organizar, extender y conseguir actividades cooperativas e

individuales, con lo cual se está orientando a los sujetos bajo la concepción de Brewer en Rodríguez (1994).

1.3 Funciones de la Orientación

Tras haber abordado tanto los orígenes de la orientación como su incursión en el ámbito escolar así como su conceptualización como orientación educativa resulta relevante abordar las funciones específicas que ésta aborda.

Sin duda, existe un listado amplio de funciones de la orientación, las cuales abordan desde aspectos correctivos hasta la orientación para un desarrollo óptimo de los sujetos, sin embargo, específicamente se plantean cuatro funciones básicas de la orientación, las cuales bajo los planteamientos de Ma. Luisa Rodríguez (1994) se refieren a:

- Función de ayuda para que el orientado consiga su adaptación en cualquier momento o etapa de su vida al igual que en cualquier contexto para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas, de ser necesario.
- Función educativa y evolutiva para reforzar en los orientados todas las técnicas de resolución de problemas y adquisiciones de confianza en las propias fuerzas y debilidades. Cabe resaltar que es una función que integra esfuerzos tanto de profesores, padres de familia, orientadores debido a la combinación de estrategias y procedimientos que implica, con lo cual, se considera que el profesor es fundamental protagonista del intercambio dinámico.
- Función asesora y diagnósticadora, por la cual se intenta recoger todo tipo de datos de la personalidad del orientado, cómo integra y estructura los conocimientos y actitudes, al igual que cómo desarrolla sus posibilidades.
- Función informativa sobre la situación personal y del entorno sobre aquellas posibilidades que la sociedad ofrece al educando, como son : programas educativos, instituciones a su servicio, carreras y profesiones que debe conocer.

Tomando en cuenta que la orientación es una tarea de equipo de profesionales y adjudicándoles a cada uno una función previamente determinada podemos concluir que las funciones generales son: conocer a la persona, ayudarla para que por sí misma consiga un ajuste personal y social, cabe señalar, que para lograr cubrir estas funciones

se requiere crear servicios de diagnóstico, sin dejar de lado que para orientar a alumnos, profesores y tutores entre otros es necesario ser verdaderos profesionales de la ayuda.

1.4 Áreas de la Orientación Educativa

1.4.1 Desarrollo de la Carrera

La segunda área de la orientación corresponde al Desarrollo de la Carrera, la cual de acuerdo a Rodríguez Moreno (1995) es la secuencia de los puestos de trabajo que una persona ocupa a lo largo de su vida pre- profesional, ocupacional y post ocupacional con lo cual la carrera es un proceso de adaptación que dura toda la vida.

Primordialmente, la presente área se enfoca a prepararse para trabajar, cambiar de trabajo y retirarse del trabajo, por ello, los objetivos mínimos que debería regir un programa de educación para la carrera son desarrollar hábitos para un trabajo eficaz, conocer las diferentes áreas ocupacionales y por ende conocer las características de las profesiones.

1.4.2 Procesos de Enseñanza- Aprendizaje

La segunda área de orientación hace referencia a los procesos de enseñanza – aprendizaje y se remite a las exigencias y problemáticas derivadas del currículo institucional.

En concordancia, con lo anterior Pérez Bullosa (1986) cita “que la adecuación de los individuos a las exigencias de los diferentes programas educativos así como la adecuación de los programas a las peculiaridades de los sujetos y la constante atención para que los alumnos puedan lograr un rendimiento académico óptimo a lo largo de todo su desarrollo escolar”, son las bases sobre las cuales giran las intervenciones orientadoras dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende son el ámbito de intervención de lo que se ha denominado orientación escolar (en Álvarez,1994).

Por ello una de las razones por las cuales el proyecto de investigación encaja dentro de esta área de orientación educativa, se debe a que éste va dirigido a que a partir de un proceso de orientación educativa los docentes conozcan y desarrollen las estrategias metodológicas acordes para el desarrollo de las competencias comunicativas y en consecuencia el alumno desarrolle la competencia del desarrollo de la comprensión lectora, con lo cual, el educando pueda lograr un desarrollo óptimo a lo largo de su trayectoria académica.

Cabe señalar que bajo la perspectiva constructivista se aborda con gran importancia el aprendizaje de estrategias como aprender a aprender, resultando en los programas de intervención orientadora el desarrollo de estrategias de aprendizaje como habilidades de estudio, comprensión lectora y resolución de problemas, entre otras.

En contraste con lo anterior dentro del modelo de intervención orientadora por consulta en el área de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se plantea ayudar a tutores y profesores para un pensamiento estratégico en pro de los educandos, siendo esto una tarea de orientadores, debido a que es misión del orientador contribuir a que el centro educativo mejore su servicio educativo y para ello, es necesario el desarrollo profesional de los docentes que lo conforman.

No hay que olvidar que dentro de esta área el maestro es el orientador, debido a que es quien a través de un apropiado clima de optimismo, cooperación y confianza debe conseguir una adecuada integración de la labor orientadora en la práctica diaria de la enseñanza y por su parte el currículo escolar resulta ser el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la orientación (Rodríguez,1995).

Cabe mencionar que la orientación en la educación primaria se enfoca primordialmente a la orientación para el desarrollo de los valores individuales, por ende, resulta imprescindible educar los sentimientos de confianza, aceptación de sí mismo y de los demás al igual facilitar el descubrimiento de sus emociones, opiniones, relaciones familiares y por obvias razones desarrollar habilidades intelectuales identificando intereses y capacidades de los sujetos implicados.

En consecuencia, para que se logre lo anterior se debe conformar un segundo frente de intervención orientadora en el ámbito del desarrollo del aprendizaje, que involucre tanto a profesores, padres de familia e institución de acuerdo a la perspectiva de Álvarez (1994).

Resulta importante mencionar que la intervención de orientación educativa que pretendo desarrollar involucra al docente frente a grupo como orientador y a la institución, a partir de actividades relacionadas con el programa de lectura paralelo que se lleva a cabo en el plantel educativo a través de la comisión de lectura.

1.4.3 Atención a las necesidades educativas

La tercera área de orientación educativa es la Atención a las necesidades educativas especiales, la cual, hace alusión a poner en consideración las características especiales del sujeto al momento de planificar y aplicar programas de orientación con lo cual el tratamiento implica una atención individualizada, durante un tiempo más o menos largo.

En contraste se utiliza el modelo de servicios a través de programas de intervención global integrados al currículo, en donde se plantea una intervención indirecta del orientador, que llega al alumno a través de profesores y tutores, implicando para el orientador una serie de tareas como la consulta o asesoramiento y formación de los profesores, tutores y padres.

1.4.4 Prevención y desarrollo humano

La cuarta área de la orientación es la prevención y desarrollo humano, dentro de la cual, la UNESCO conceptualiza la educación para el desarrollo, como aquella que debe permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades.

Para que lo anterior sea posible resulta imprescindible que se proporcionen los elementos que le permitan al individuo comprenderse a sí mismo, comprender a los demás y participar en la vida en sociedad, lo cual, remite de manera directa a algunas de las funciones de la orientación.

Igualmente esta área plantea temas transversales, como la educación para la salud, educación sexual, educación vial y del consumidor, así mismo, resulta importante resaltar que la responsabilidad de enseñarlos no recae en una sola figura sino en los responsables de la educación de los alumnos que son tanto los profesores como los tutores, orientadores, familias e instituciones del entorno.

1.5 Modelos de Orientación

Resulta imprescindible, para los fines del presente capítulo, remitirme a la conceptualización de modelo de orientación, el cual dentro del presente trabajo se conceptualizará como una representación de la realidad sobre la cual hay que intervenir y tiene como objetivo general acondicionar las funciones, destinatarios y los métodos de intervención.

De acuerdo con lo planteado por Rafael Bisquerra, existen tres tipos de modelos de orientación básicos que son: modelo clínico, modelo de intervención por programas y el modelo de consulta.

Cabe considerar que sólo menciono de forma general las características básicas del modelo clínico y del modelo de intervención por programas, sin embargo, en el modelo de consulta trato de plantear de forma más específica las características de tal modelo, debido a que este modelo de orientación en el cual se basa mi intervención orientadora.

1.5.1 Modelo Clínico

Cabe resaltar que al modelo clínico también se conoce como counseling o atención individualizada, concretándose en la entrevista como el procedimiento característico para afrontar la intervención directa e individualizada, a su vez, que se centra básicamente en la relación personal orientador – orientado, tutor – alumno, teniendo como objetivo prioritario el satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio–profesional del individuo.

Por ello, se trata de una intervención especializada, donde el orientador asume la mayor responsabilidad en el proceso de relación, por ello, la importancia de las características y la preparación técnica del orientador, resaltando que el modelo clínico de atención individualizada se ha de entender como un complemento necesario a la acción orientadora grupal.

1.5.2 Modelo de Intervención por programas

En el presente modelo de orientación, se hace referencia a una intervención colectiva de un grupo de orientadores, de acuerdo con un plan o programa diseñado para la consecución de objetivos concretos en un ambiente socioeducativo, en el que con anterioridad se han determinado y priorizado las necesidades de orientación educativa.

Cabe señalar que se concibe a un programa como una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos con la finalidad de satisfacer necesidades, así como desarrollar y potenciar determinadas competencias.

1.5.3 Modelo de Consulta

Referente al modelo de consulta, este se basa en una intervención indirecta, es decir, es una intervención en la que el orientador comparte sus conocimientos y sus técnicas con otro profesional, para que este los elabore a su vez que los aplique en un contexto específico a quienes van a ser los destinatarios de la orientación.

Cabe señalar que la concepción del modelo de consulta que se considera dentro del presente trabajo es la propuesta por Caplan (1970), quien plantea que la consulta es una relación entre dos profesionales de diferentes campos (psico- pedagogo, orientador) llamado consultor y un consultante (profesor, padre de familia o institución) que se relacionan mediante un estatus coordinado, más no jerárquico.

No debemos olvidar que dentro del presente modelo una característica básica de tal modelo es la triada que se forma entre el consultor, el consultante y el cliente, tomando en cuenta que en el campo educativo de manera específica, el consultor es el orientador, el consultante es el profesor, quien a su vez actúa de mediador y finalmente el cliente es el alumno o alumnos.

Hay que señalar que el modelo de consulta tiene dos metas, una es aumentar la competencia del consultante en su labor con el cliente y otra se remite a desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de solucionar por si mismo problemas similares en el futuro.

En contraste, con la anterior postura Brown y Srebalus en Bisquerra (1996) plantean que la consulta es un proceso de solución de problemas, con el objetivo de ayudar a los consultantes a adquirir conocimientos y habilidades para solucionar un problema que les concierne, a la vez, que ayuda a los consultantes a poner en práctica lo que han aprendido para que puedan ayudar al cliente.

Debido a los anteriores planteamientos, es la razón por la cual , la intervención orientadora que emblema el presente trabajo recae en el modelo de consulta, considerando que la consulta es un proceso colaborativo de solución de problemas en el cual dos profesionales comprometen sus esfuerzos en beneficiar a una o más personas, en un contexto de interacciones reciprocas (Curtis y Meyers en Bisquerra, 1996).

En la intervención de orientación educativa que plantea el presente trabajo se intente proporcionar orientación a los profesores del Colegio Gabriela Mistral, para que desarrollen de manera óptima la competencia de la comprensión lectora , bajo un proceso colaborativo, que recaiga en el beneficio de los educandos.

Similarmente, de acuerdo a Kurpius (1978) existen nueve estadios en el proceso de consulta, que son: pre entrada, entrada, recogida de información, definición del problema, determinación de la solución, fijación de objetivos, puesta en práctica del plan, evaluación y finalización.

En concordancia Brown y Srebalus en Bisquerra (1996) plantean que en la identificación del problema deben recaudarse la mayoría de los datos y se propone elaborar un diagnóstico con el fin de identificar el problema

para posteriormente establecer objetivos tanto para el cliente como para el consultante, así como es necesario elegir la estrategia adecuada sin dejar de lado que en el proceso de consulta es necesario realizar una evaluación al igual que hay que considerar que en todo proceso de consultoría la relación debe finalizar con el objetivo de permitir el desarrollo de la autonomía del consultante.

Resulta importante mencionar que algunos de los estadios propuestos como parte del proceso de consulta, se llevaron a cabo en la elaboración inicial y reconstrucción de la propuesta de orientación educativa que emblema el presente trabajo, entre los cuales puedo destacar la recogida de información, elaboración de un diagnóstico, identificación de la problemática, establecimiento de objetivos, puesta en práctica de la intervención, evaluación y finalización de la intervención.

Cabe señalar que las anteriores etapas en la construcción de una intervención a partir del modelo de consulta son similares con algunos de los postulados propuestos por Jara en su propuesta de sistematización, con lo cual, puedo afirmar que tanto el modelo de consulta como la propuesta de intervención propuesta por Jara, son los más idóneos para el planteamiento que emblema el presente trabajo.

1.6 Asesoramiento en la Orientación Educativa

1.6.1 Orígenes del asesoramiento

Resulta importante recordar que el asesoramiento surgió en el campo del trabajo social, cuando se consideró trabajar con los profesionales en lugar de trabajar directamente con los clientes, debido a que esto facilitaría el modo de pensar así como las destrezas aprendidas en un caso concreto, con lo cual se aumentaría la repercusión en la clientela.

En el caso específico del asesoramiento en el ambiente educativo se encuentran sus indicios en la política de reformas que Administraciones Educativas pusieron en marcha en Europa y Estados Unidos a lo largo del siglo XX (Rodríguez Romero, 1994), porque trataron de asegurar el desarrollo social a partir de la remodelación de las instituciones educativas.

Por ello, bajo la tendencia de la profesionalización del cambio educativo se sitúa el germen del asesoramiento en la enseñanza y cómo esta tendencia se realiza a partir de programas de cambio y agencias de educación externas a los centros, entonces se hace necesario que se asuman tareas de enlace, mediación y por ende de apoyo.

Con el paso del tiempo dichas tareas se cuestionarían y resaltaría la tarea de ayuda, la cual constituye el principal objetivo del asesoramiento escolar, con ello, a quien desarrolla dicha labor se le denomina a partir de ese momento agente de apoyo o asesor.

Similarmente, no hay que olvidar que el asesoramiento en educación ha surgido al amparo de otras prácticas educativas como la Inspección, Formación Permanente del Profesorado así como la Innovación educativa y Orientación Escolar.

En el caso específico del asesoramiento en la formación permanente del profesorado, este se ha enfocado en el tratamiento de asuntos relacionados con la mejora educativa, es decir, se remite a la formación del profesorado y el desarrollo del currículo. De manera general, se abocan a estrategias de resolución de problemas teniendo como objetivo el aprendizaje de procedimientos y destrezas que garanticen la auto renovación del profesorado y de la escuela como organización.

Dentro de lo cual, un enfoque en desarrollo dentro de la formación permanente se caracteriza porque los contenidos respondan a necesidades y problemas de la actividad de los participantes, siendo seleccionados por su importancia para la mejora de la práctica de la enseñanza. Igualmente se abocan a un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o una escuela, con lo cual, la formación se considera una actividad intensa y continua que debe involucrarse en la propia dinámica de trabajo de la institución.

En concordancia con lo anterior, es importante señalar que el desarrollo del presente trabajo trató de responder a una necesidad del plantel con el propósito de la mejora de la práctica de la enseñanza, de manera específica en el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, así mismo, la propuesta de intervención de este trabajo consideró la propia dinámica de trabajo de la institución donde se llevó a cabo.

1.6.2 Conceptualización del asesoramiento

Aún cuando hasta hace poco tiempo no había una denominación que gozará de una aceptación generalizada, hoy en la actualidad bajo la concepción de Rodríguez Romero (1994), se denomina asesoramiento a las labores en las que participan profesionales de igual estatus con el objetivo de resolver problemas encontrados en la práctica profesional, cabe señalar que es esta concepción la que se aborda en el presente trabajo.

En concordancia, Kadushin en Rodríguez Romero (1994) plantea al asesoramiento como un proceso interactivo de ayuda, a partir de una serie de pasos secuenciados con el fin de alcanzar un objetivo a través de las relaciones interpersonales, en la cual un participante tiene un extenso conocimiento en una función específica y el otro, un profesional se enfrenta con una problemática relativa a su trabajo donde requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora.

Por sus características se plantea como un servicio indirecto, debido a que no recae en los clientes de la institución, sino más bien sirve al profesional que trabaja con ellos, con lo cual, incide indirectamente sobre ellos. En la intervención participan tres sujetos, el que tiene el problema que generalmente demanda ayuda para resolverlo, el que está en situación de ayudar y finalmente el cliente, en quien recae la ayuda.

Resulta importante considerar que el asesoramiento tiene lugar entre dos profesionales de estatus coordinado, involucrando al asesor y al asesorado en una relación confidencial y colaborativa. A este respecto, hay que mencionar que es esta una característica que procuré desarrollar durante mi intervención con los docentes de el Colegio Gabriela Mistral, debido a que consideré que mi participación en las actividades de tal plantel debía ser vista por parte de los maestros como una intervención colaborativa, donde tanto el desarrollo de su trabajo como el mío en las actividades llevadas a cabo, eran de importancia bajo el mismo estatus motivo por el cual se dio una relación colaborativa.

Hay que considerar que el rol que se ejerza como asesor va a estar condicionado por elementos peculiares de la propia persona, debido a que tanto los roles previos como las experiencias vividas a lo largo de un desempeño profesional, son decisivas para la percepción de su rol como agente de apoyo, debido a que estos tienen una gran influencia en la conceptualización del concepto de asesor que se posea. Igualmente es importante no olvidar que la audiencia complementaria del asesor está formada por el profesorado, quien es el receptor prioritario de la acción del asesoramiento.

1.6.3 Funciones del asesor

Resulta importante abordar las principales funciones que desarrollan los asesores de acuerdo a lo planteado por Rodríguez Romero (1994), entre las que destacan:

- Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.
- Evaluación de prácticas escolares.

- Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.
- Demostración y modelamiento de nuevas prácticas y métodos educativos.
- Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.
- Formación del profesorado a nuevas prácticas educativas.
- Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas.
- Investigación y revisión de la práctica docente en ciertas áreas del currículo.
- Organización y coordinación de sesiones de formación permanente y de talleres

De forma general puedo citar que las funciones que desarrollé como asesora en el Colegio Gabriela Mistral, incluyeron la investigación y revisión de la práctica docente del profesorado así como la organización y desarrollo de un taller para encausar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de las estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes de dicho Colegio.

Igualmente considero haber contribuido a la formación del profesorado a nuevas prácticas educativas, debido a que a partir de detectar que la mayoría de las prácticas docentes que se llevaban a cabo eran de tipo procedimental, por ende, llevé a cabo la implementación de una serie de actividades que les permitieran a los profesores modificar sus prácticas docentes a lo que el documento de Treviño (2006) plantea como prácticas docentes de tipo comprensivo, lo cual, contribuyó de manera directa a la formación de los docentes a nuevas prácticas educativas.

1.6.4 Prácticas en las que se basa el asesoramiento

Como podemos darnos cuenta la mayoría de las funciones están asociadas a dos funciones principales, como son: dar apoyo directo a los docentes en el centro en relación con el currículo y proporcionar formación permanente a través de cursos, igualmente se proporciona asesoramiento a escuelas en procesos de capacitación al igual que se proponen materiales para la enseñanza.

Con base en lo anterior hay autores como Rodríguez Romero (1994) y Rodríguez (1995) que plantean que a partir de los anteriores elementos se ha condicionado el modus operandi del proceso de asesoramiento, por ello se la forma de proceder se ha concentrado en cuatro formas de trabajo con respecto a los enseñantes, entre las que se encuentran las siguientes:

1. Provisión: proporciona materiales y recursos físicos al profesorado, su característica primordial es que no implica interacción, únicamente se aboca a dar información y elaborar los materiales; sin embargo, su desventaja es que no aborda la cuestión de como pueden ser incorporadas sus propuestas al repertorio del profesorado.
2. Exhortación: se utiliza comunicación oral para proporcionar información, consejos con el propósito de estimular al enseñante a aplicar tal información como un medio de mejorar su práctica de clase.
3. Modelamiento: se trabaja en clase con el profesorado y se ofrece una demostración de como una determinada tarea o estilo pueden ejecutarse, por ello, se plantea que subyace el principio de que el profesorado observará la forma de actuación y la emulará.
4. Indagación: se induce a los docentes a aprender indagación críticamente en sus prácticas actuales con el objetivo de identificar qué es lo que desea para sus estudiantes y los medios para lograrlo. Cabe señalar que esta modalidad incluye observaciones de la práctica y por las reacciones que provoca es considerada una estrategia de alto riesgo, con lo cual, el éxito o fracaso depende de la personalidad de los implicados en cuanto a su apertura, tolerancia, así como de las expectativas creadas y el clima de relación.

Hay que señalar que dentro de la propuesta de intervención se aludió a la modalidad de exhortación, debido a que a partir de una comunicación oral exhorté a los docentes a que pusieran en práctica lo aprendido durante las sesiones del taller, con el fin de lograr un mejor desarrollo de la competencia de la comprensión lectora dentro de su práctica docente, lo cual, tiene una relación directa con los objetivos que emblema mi propuesta de trabajo en intervención orientadora.

Otra de las modalidades que considero desarrollé durante la intervención orientadora fue la de indagación, debido a que encausé a los profesores a que reflexionaran sobre su práctica docente y lo que estaban logrando con ella y si eso correspondía con lo que desearían lograr con sus educandos, igualmente llevé a cabo observaciones de las prácticas docentes para encausar la comprensión lectora que se llevaban a cabo

en las aulas por parte de los mismos, con lo cual, logré identificar de manera más precisa el tipo de prácticas docentes que desarrollaban los profesores del Colegio Gabriela Mistral, lo cual fue de gran importancia en la detección de necesidades que realicé.

Resulta significativo señalar que los maestros con quienes trabajé en todo momento mostraron apertura y tolerancia durante el tiempo en que se llevó a cabo la intervención e incluso ellos mismos a partir de los contenidos teóricos que se trataron construían sus propias reflexiones e identificaron el tipo de práctica docente que desarrollaban así como los aspectos que tenían que modificar para un mejor desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en sus educandos.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

CAPÍTULO II COMPETENCIAS ACADÉMICAS

2.1 Antecedentes Históricos de las Competencias

Aproximadamente hace casi una década el tema de las competencias apareció en la política educativa mundial a partir de propuestas para renovar los procesos escolares en busca de una mayor calidad educativa, pese a lo que muchos creen, algunas de las características de las competencias han estado presentes desde hace mucho tiempo en los planteamientos escolarizados y no escolarizados, por ello, la importancia de hacer un recorrido histórico acerca de la aparición de las competencias.

Empezaremos por considerar que de acuerdo a Tobon (2005) la filosofía griega es un escenario fundamental en la construcción del enfoque por competencias, debido a que la reflexión filosófica está mediada por un modo de pensar donde se interroga el saber y la realidad, lo cual, también se plantea dentro de las competencias. Por ello, al considerar que dentro de las competencias la interrogación de la realidad tiene un papel central, en tanto, se tiene como base la resolución de problemas con sentido para las personas, entonces, podemos decir que una competencia debe ser útil para enfrentar las problemáticas cotidianas de los sujetos.

Igualmente se plantea que la filosofía griega realiza construcciones estableciendo relaciones y conexiones entre diferentes temas y problemas, lo cual, si se vincula al enfoque de competencias, encaja dentro de los planteamientos de las competencias transversales, las cuales abordaré a detalle mas adelante. Mientras que Torres en Tobon (2005) plantea que las elaboraciones filosóficas griegas poseen hilos y tejidos conductores, lo cual, también se sitúa como una característica de las competencias.

A partir de la anterior relación se puede sustentar cómo a pesar de que el término competencia no existía en la época de los griegos, la idea que involucra tal concepto ya se planteaba desde entonces.

Para los fines que nos conciernen en materia de educación resulta importante no olvidar que el origen de las competencias en el marco de la actividad cognoscitiva, se les atribuye a los lingüistas, en su necesidad de construir teorías cognoscitivas opuestas a las behavioristas. Debido a ello autores como Tobon (2005) plantean que el concepto de competencia fue acuñado por Chomsky por primera vez en 1965, a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística.

Teniendo como tesis central, que los seres vivos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como, rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística. Proponiendo la competencia lingüística como una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación, para lo cual, emergen dos términos: competencia y performance.

Hay que señalar que la performance hace alusión a la comunicación y concreción del lenguaje mientras que la competencia se refiere a la gramática que se expresa en los hablantes ideales, cuya formación es independiente de la interacción con el mundo. Por ello, la competencia lingüística se refiere al conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, el cual se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos. De forma general se plantea que la competencia es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones (Bustamante, 2003).

Posteriormente, bajo el escenario de la filosofía moderna y la sociología, surge Jurge Habermas, quien hace referencia al concepto de competencia bajo dos términos, competencia comunicativa y competencia interactiva.

Referente a la comunicación, Habermas, plantea que ésta requiere de presupuestos universales, que necesariamente deben de cumplirse para que las personas puedan entenderse con respecto a un determinado asunto. Al igual que Chomsky, plantea que las competencias tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas.

En consecuencia, se propone una división de base sistemática entre desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico y desarrollo interactivo correspondientemente a tales acciones las distingue entre competencia cognitiva, competencia lingüística y competencia interactiva.

Resulta importante considerar que la competencia interactiva, se da cuando nos comunicamos con otros que ya están socializados debido a que el sujeto tiene interiorizado el concepto de alteridad, es decir, reconoce que existen otros y gracias a ello puede comunicarse con ellos.

Igualmente la comunicación se da gracias a la veracidad, debido a que el otro te entiende, pero principalmente no debemos dejar de considerar que la interacción, es diferente de un esquema cognitivo de acción porque no sólo es lo que digo sino también lo que hago y es esto lo más significativo dentro de la competencia interactiva.

2.2 Conceptualización de Competencias

Dentro del ámbito educativo hablar de competencias es establecer asociaciones con sinónimos de capacidad, logro, indicador, realización, entre muchos otros, sin embargo, conceptualizar las competencias va más allá de esas miradas.

Resulta importante resaltar que las competencias son construcciones que cada sujeto de conformidad con los retos que se plantea y con la pertenencia de un colectivo determinado desarrolla, por ello, autores como Tobon (2005), aluden a citar que las competencias no son capacidades genéticamente determinadas, sino por el contrario, son capacidades que pueden desarrollarse si se brinda la oportunidad para hacerlo.

Con el anterior punto de vista concuerdo debido a que el entorno y oportunidades que tiene un sujeto son determinantes para el desarrollo de las competencias del mismo y para respaldar lo anterior autores como Vargas en Posada (1997), aluden a la concepción dinámica de las competencias citando que “las competencias se adquieren a través de la educación, la experiencia, la vida cotidiana, se movilizan de un lugar a otro, se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto”, lo anterior hace referencia a las características de las mismas.

Bajo esta lógica, entonces debemos considerar que la competencia la posee el sujeto y este a su vez, la ha obtenido a través de las experiencias vividas en su contexto de desarrollo, por ello, podemos inferir que muchas de las competencias que tienen los sujetos se han desarrollado gracias a su capital intelectual, como parte de su acervo de vivencias acumuladas, con lo cual, podríamos sustentar el punto de referencia de Vargas.

Sin duda alguna, el concepto de competencia de manera generalizada hace referencia a “saber hacer en un contexto”, para lo cual, se requiere de conocimientos tanto teóricos como prácticos, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual nos lleva a un desempeño (POSADA, 1997).

Por su parte Bogoya (2001) plantea que una competencia es un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada de manera flexible para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. Con lo cual, la competencia como una acción idónea en la práctica sólo es visible a través de desempeños, los cuales, aplican los educandos en su actividad en el aula y en el ejercicio de su cotidianidad.

Resulta importante señalar que el anterior planteamiento tiene una vinculación con el planteamiento de Posada (1997) y con ambos planteamientos concuerdo al considerar que un sujeto realmente es poseedor de una competencia, cuando ésta le es útil para enfrentar problemáticas de su vida cotidiana.

En el caso de Perrenoud (2004), realiza una diferenciación muy específica entre lo que implica una competencia, una destreza, una habilidad y una actitud. Determinando que una competencia puede ser vista como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, al hacer referencia a la capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos.

Cabe destacar que la anterior conceptualización del autor coincide con los planteamientos de Vargas en Posada y Posada (1997), quienes plantean que una competencia implica tanto saberes teóricos como prácticos para poderla movilizar y resolver problemáticas en cualquier entorno y circunstancia que se presenten, para que realmente sea una competencia.

Igualmente una competencia es adquisiciones, aprendizajes construidos a la par que interactúan con los otros, es decir, con el conocimiento a partir de la movilización de esquemas, a los que alude Perrenoud, pero su principal característica es que se apoya en un trabajo de reflexión.

Por su parte la destreza se encuentra inmersa dentro de la competencia, pero ésta alude a la parte práctica al saber hacer, que muchas ocasiones no necesariamente viene acompañada del trabajo de reflexión, sino de la mecanización, por ello, la diferencia entre ambas. Mientras tanto, la habilidad nos remite a un proceso cognitivo que nos permite saber hacer, pero aún así no se asemeja a lo que implica una competencia, se incluye dentro de ella.

Sin duda, una competencia es aquella que integra saberes, como conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, habilidades, actitudes, recursos y que sabe cómo movilizarlos, de acuerdo a la situación que se le plantea. Cabe señalar que es bajo este planteamiento como se concibe a la competencia dentro del presente trabajo.

2.3 Condiciones Internacionales que impulsan el discurso de las Competencias

Resulta importante considerar qué condiciones internacionales impulsan el discurso de las competencias, y por qué tal discurso se ha impregnado en el currículo educativo de diversos países y muy especialmente en países en vías de desarrollo, así como, saber cuales han sido las instituciones u organizaciones encargadas de tal tarea.

Para poder entender lo anterior, no hay que perder de vista que Instituciones de carácter financiero como el banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial dirigen recomendaciones para incidir en las políticas públicas de aquellos países a los que les conceden créditos (Villareal, 2005).

Entre las recomendaciones realizadas por tales organismos internacionales sobresalen:

A partir del artículo IX, denominado Movilizar los recursos, marca la necesidad de movilizar los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos públicos, privados o voluntarios. Similarmente enfatiza en la necesidad de prestar atención al mejoramiento de la utilización de los recursos disponibles para la educación y de la eficacia de los programas de educación.

En conclusión, proponen aumentar el gasto en educación a la vez que su rendimiento y todo ello bajo el enfoque de desarrollo de competencias. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con los estados miembros, se reúne en conferencias regionales y mundiales en las que debate sobre diversas problemáticas y define estrategias para su solución, sin olvidar que tales estrategias de solución son establecidas por los organismos internacionales implicados de acuerdo a sus intereses.

Un ejemplo de lo anterior es La Declaración Mundial sobre Educación para todos, realizada en Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990, marcó los enfoques que deberían influir sobre las políticas públicas educativas, primordialmente en los países con mayores rezagos(VILLAREAL, 2005).

Similarmente la Declaración Mundial sobre Educación en el siglo XXI: Visión y Acción, resultado de la Conferencia Mundial convocada por UNESCO, en donde afirma que existe una demanda sin precedentes por una mayor diversificación de la educación superior al igual que un grado creciente de conciencia de su vital importancia para el desarrollo económico y sociocultural.

Por su parte, el Banco Mundial en un informe reciente titulado Higher Education in Developing countries, producido por un grupo de trabajo del mismo Banco Mundial y UNESCO, afirma que “Un buen gobierno, instituciones fuertes, desarrollo de infraestructura son imprescindibles para el desarrollo de los negocios y nada de eso es posible sin personas con educación superior”(LÓPEZ, 2006), tal afirmación de dicho organismo bajo mi punto de vista emblema uno de los propósitos de la globalización al considerar el desarrollo de los negocios bajo la idea capitalista de producción y en consecuencia educación superior para producir ingresos.

Sin duda alguna, la influencia del contexto internacional en el origen y desarrollo de las competencias ha sido determinante, sobre todo porque a partir de organismos internacionales como el Banco Mundial, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, el enfoque de competencias se ha insertado dentro de la política educativa de los diferentes países y sin duda, estos dos organismos internacionales principalmente han reglamentado tanto dicho enfoque como hacia donde van la educación y sus propósitos.

2.4 Competencias en el ámbito laboral

En concordancia, con lo anterior resulta importante recordar que las competencias surgen dentro del ámbito laboral como una necesidad de demanda de desarrollar mano de obra calificada o especializada y con ello empiezan a emerger términos como calificación laboral y posteriormente certificación dentro de las empresas.

Motivos por los cuales, competencia y calificación laboral se asocian fuertemente debido a que la calificación laboral, certifica una capacidad adquirida para realizar o desempeñar un trabajo.

De acuerdo con lo anterior, entenderemos a la competencia laboral como un conjunto de características necesarias para el desempeño en contextos específicos, cabe resaltar que tal concepción se apoya en un enfoque holístico, debido a que integra y relaciona atributos y tareas al igual que toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo (POSADA, 1997).

Sin duda, para plantear que un sujeto posee una competencia laboral, este debe disponer de conocimientos, destrezas, actitudes necesarias para ejercer una profesión u ocupación a la par que debe colaborar en su entorno de trabajo así como en la organización en que se desempeña.

2.5 Competencias en el ámbito educativo

Debido a su introducción en el ámbito laboral es que la conceptualización de competencias y lo que éstas engloban se introduce en el ámbito escolar, como una respuesta para formar sujetos capacitados en competencias académicas que posteriormente se convirtieran en competencias laborales.

Aquí resulta imprescindible resaltar que para los fines de la presente investigación se considerara que un docente posee una competencia laboral cuando esté sea capaz de emblemizar el término ma-strure desde una perspectiva epistemológica, es decir, aquel que construye con los otros, encausando a sus educandos para que desarrollen la capacidad para poder aprender, lo cual se logra siendo poseedor de un bagaje de estrategias a la par que siendo generador de ambientes pedagógicos que permitan el aprendizaje significativo.

Igualmente, resulta importante resaltar que la psicología al igual que la pedagogía tienen un papel fundamental en la implementación, el desarrollo y la consolidación de la educación y la capacitación basadas en competencias.

Por su parte, Bertrand Schwarz en Villareal (2005), plantea que las competencias emergen, debido a que la formación de una competencia académica esencial sustenta la formación de una competencia laboral genérica. Por ejemplo, si un sujeto aprende a leer esta en condiciones de leer un instructivo o un libro.

2.6 Discurso de las Competencias en el Contexto Mexicano

En nuestro país, en la primera mitad de la década de los años 90, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) se establecieron los primeros contactos con los modelos y las metodologías de la educación y capacitación basadas en competencias (THIERRY).

Mientras que en 1994 se elaboró el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) iniciándose así las negociaciones para obtener financiamiento del Banco Mundial y un año después de haber obtenido el crédito, se creó el Consejo de

Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores públicos, privado y social.

Llegando con lo anterior, a la competencia laboral, la cual se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes adquiridos en la práctica, la escuela o la capacitación que permitan a las personas un trabajo con éxito y de acuerdo con las normas que aseguran un desempeño eficiente y de calidad, tal como lo demanda el mundo laboral (CONOCER,2003).

Debido a su influencia económica y política organismos como la OCDE , BID Y sobretodo el Banco Mundial están cobrando influencia en materia de educación, siendo este último un actor de mucho peso en las políticas publicas de nuestro país. Lo anterior concuerda cuando Margarita Noriega explica que “ la importancia del Banco Mundial para la educación en nuestro país no es tanto por lo que financia en proyectos educativos, sino que estriba fundamentalmente en la influencia que esa agencia tienen en el gobierno mexicano” (VILLAREAL, 2005).

En consecuencia, en 2001, se presentó un libro titulado “México. Una agenda integral de desarrollo para la nueva era” , por parte de la Oficina para América Latina del Banco Mundial, en el cual se analiza la situación socioeconómica, las políticas públicas, así como, las posibilidades que tiene nuestro país para incidir favorablemente en la solución de sus problemas financieros y sociales.

Citando un programa de acción que contiene cinco acciones principales:

- 1) Consolidar las ganancias en materia macroeconómica
- 2) Acelerar el crecimiento a través de una mayor competitividad
- 3) Reducir la pobreza a través del desarrollo del capital humano
- 4) Equilibrar el crecimiento y reducción de la pobreza con la protección de los recursos naturales
- 5) Lograr todo lo anterior a partir de un gobierno eficiente, responsable por sus acciones y transparente.

A grandes rasgos, la estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza incluye el desarrollo del capital humano, lo cual tendría que implicar la *calidad en la educación*, la salud y la protección social.

Hay que considerar que el capital humano bajo la concepción de la OCDE es entendido como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida, a la vez que lo usan para producir servicios o ideas en el mercado laboral o fuera de él (Garrido, 2007).

Por ende, la importancia en las últimas décadas de destacar la necesidad de replantear la asignación de mecanismos para producir, difundir y consumir el conocimiento, con lo cual, se resalta la importancia de la inversión en la competitividad humana a través del conocimiento.

Igualmente la OCDE y el Banco Mundial insisten en la importancia de reconocer el conocimiento como elemento importante en la formación del capital humano, sobretodo por qué se forman sujetos educados para responder a las necesidades de una economía globalizadora.

A este respecto, hay que considerar dos factores de la producción: capital y trabajo, sin olvidar que la calidad de la mano de obra es determinante para explicar el crecimiento económico.

Bajo esta lógica autores como Lucas, Romer y la propia OCDE consideran que el crecimiento económico se vincula estrechamente con la calidad de la mano de obra o trabajo capacitado, por ello, sostienen que el capital humano eleva el crecimiento de las empresas por la acumulación del capital físico y el trabajo humano educado, teniendo como consecuencia un crecimiento económico sostenido en cada región o nación (Garrido, 2007).

Sin duda, la anterior premisa justifica la exigencia de organismos internacionales en cuanto a invertir en educación y un ejemplo de ello, se sitúa en la Declaración Mundial sobre Educación para todos realizada en Tailandia en 1990, la cual marca los enfoques que deben influir sobre las políticas públicas educativas, primordialmente en los países con mayores rezagos (Villareal, 2005).

Como podemos percatarnos, las políticas educativas implantadas por el Banco Mundial y la OCDE, llevan inmersas el enfoque de las competencias y se han encargado de introducirlo a nivel mundial.

A este respecto, la educación mexicana no ha sido la excepción y lo podemos visualizar en la permeabilidad que ha tenido en término de competencia en los documentos oficiales específicamente en educación primaria, donde a partir del documento editado por la Unidad Europea de Eurydice, se han introducido los planteamientos del enfoque por competencias dentro de la educación básica en México y de manera específica a nivel primaria.

2.7 Introducción del enfoque por competencias en los Planes y Programas de Educación Básica

Después de haber analizado como trasciende el enfoque de competencias en el ámbito educativo resulta importante abordar como trasciende tal enfoque dentro del currículo oficial como son los Planes y Programas de Educación Básica, debido a que a partir de esos documentos se debe regir la educación básica en México.

Hay que señalar que en el año escolar 1993- 1994 se aplicó la primera parte de la reforma de los planes y programas de educación primaria, abarcando los grados de primero, tercero y quinto para ser complementada en el ciclo escolar de 1994 - 1995, con los grados restantes. Igualmente se emprendió la renovación de los libros de texto gratuitos y con ello la reforma del currículo plantea como propósito que los nuevos niños mexicanos adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia (Planes y Programas de Educación Básica).

Mientras que el programa para la enseñanza del Español está basado en el enfoque comunicativo y funcional, en donde, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, lo cual, concuerda de manera directa con el enfoque de competencias, en donde, una competencia implica movilizar los conocimientos para solucionar determinadas situaciones de la vida cotidiana (Planes y Programas de Educación Primaria).

Similarmente se conceptualiza dentro de ellos, leer como interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos, lo cual, también se vincula con el trabajo por competencias. Como podemos inferir dentro de lo planteado en los Planes y Programas se encausa la lectura de comprensión, llegando a reconocer que al desarrollar el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer el desarrollo de la expresión oral son algunas de las tareas más difíciles que un maestro enfrenta a lo largo de su carrera profesional.

Como podemos darnos cuenta leer y escribir son actividades que involucran la construcción de significados debido a que implica transformar lo que sabemos a la vez que ocurre en contextos comunicativos y socioculturales. Por tales razones, Díaz Barriga (2006) considera que la comprensión y la producción de textos deben considerarse como formas de actividad que permiten nuevos modos de pensamiento, porque requieren de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que le obligan a emplear sus recursos cognitivos y socioculturales.

A partir de la anterior concepción, podemos inferir que no se aprende a comprender un texto porque emerge de manera automática, ni por mera práctica, sino por el contrario, se desarrolla la lectura cuando se interactúa con varios tipos de textos, a la vez que se interactúa con otros sujetos, planteamientos que son abordados dentro de los Planes y Programas de Educación Básica en la enseñanza, de manera específica del Español

2.8 Tipos de Competencias

2.8.1 Competencias Básicas

El origen de las competencias básicas se sitúa en la World Conference on Education en 1990, debido a que en ella se citó que todas las personas, niños, jóvenes y adultos se podrían beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, como son; lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas, así como, los contenidos básicos de aprendizaje requeridos por los seres humanos para poder sobrevivir y continuar aprendiendo (Eurydice, 2002).

Aún cuando en tal conferencia no se remite de forma específica a las competencias clave, al hablar de instrumentos de aprendizaje y contemplar dentro de ellos a la escritura, cálculo y resolución de problemas, se dio la pauta a lo que posteriormente se considerarían como competencias básicas.

Resulta importante señalar que existe un consenso unánime al considerar que una competencia para que pueda ser nombrada como clave, fundamental, esencial o básica, debe contar con las siguientes características :

- Debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier persona, independientemente del sexo, raza, cultura o clase social.
- Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales.
- Debe permitir a los sujetos actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente
- Debe ser potencialmente beneficiosa para los miembros de la sociedad.

A partir de las anteriores características es como se llegó a un consenso en Europa donde se planteó que el dominio de la lectura, escritura y cálculo son la clave para todas las capacidades de aprendizaje, con lo cual, las competencias básicas se sitúan dentro de dos áreas: la lectura y la aritmética (Eurydice, 2002).

Por su parte Maldonado (2002) plantea que las competencias básicas son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral y se caracterizan porque constituyen la base sobre la cual se forman las demás competencias. Igualmente plantea que estas debieran formarse durante la educación básica y media, a la vez que constituyen un eje central en el procesamiento de la información. En concordancia la lectura, escritura y resolución de problemas constituyen un eje central para el desarrollo de otras competencias.

Hay que señalar que de acuerdo a Eurydice (2002) y Maldonado (2002) se plantean seis tipos de competencias básicas y son:

- Competencia Comunicativa:

Se caracteriza por comunicar los mensajes acorde con los requerimientos de una determinada situación y entre los elementos de tal competencia encontramos: interpretar textos atendiendo a las intenciones comunicativas, a sus estructuras y a sus relaciones, axial como, a la producción de textos con sentido y coherencia.

- Competencia Matemática:

La competencia matemática se remite a resolver problemas con base en el lenguaje y procedimiento de la matemática, incluyendo la resolución de problemas con base en formulaciones matemáticas a la vez que interpretar información acorde con los planteamientos conceptuales y metodológicos de esta área.

- Competencia de Autogestión del proyecto ético de vida:

La presente competencia se refiere a autogestionar el proyecto ético de vida acorde con las necesidades vitales personales, las propias competencias así como las propias competencias, las oportunidades y limitaciones del contexto; se enfoca a planificar el proyecto de vida identificando las metas a corto, mediano y largo plazo al igual que las estrategias para alcanzarlas.

- Manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación:

Enfatiza en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo cual, implica el manejo del computador en programas básicos como procesador de textos, hojas de calculo, diseño de presentaciones, entre otros. Igualmente implica el uso de Internet así como el uso de telefonía fija y móvil.

- Afrontamiento del cambio:

Esta competencia implica el manejo de los procesos de cambio en los diferentes escenarios de la vida, para lo cual, hay que identificar los procesos de cambio e implementar estrategias flexibles que permitan manejar los procesos de cambio inesperados.

- Liderazgo:

La competencia referente a liderazgo tiene como propósito que con base en el contexto se lideren actividades y proyectos en beneficio personal y de las demás personas. Llevar a cabo lo anterior implica gestionar alianzas estratégicas para la realización de las actividades, gestionar la consecución de recursos económicos, físicos, materiales y de infraestructura.

2.8.2 Competencias Transversales

Las competencias transversales también llamadas competencias genéricas o competencias independientes de las materias, son aquellas que no están ligadas a ninguna disciplina en especial. Hay que señalar que se les asigna el término de transversal debido a que se refieren a aspectos complementarios e independientes de las materias y son utilizadas en otros campos (Eurydice, 2002).

Resulta significativo señalar que de acuerdo a Maldonado (2002) tales competencias se caracterizan por :

- Aumentar la posibilidad de empleabilidad
- Permiten la adaptación a diferentes entornos laborales
- No están ligadas a una ocupación en particular
- Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje

De forma general, las competencias transversales son remitidas a una gran variedad de áreas o materias, por lo cual, se plantea que atraviesan el currículo, aun cuando son independientes de las materias se encuentran presentes de manera implícita dentro de ellas.

Entre este tipo de competencias se encuentra la comunicación, resolución de problemas, el razonamiento, el trabajo en equipo, el liderazgo entre otras. Algo importante que hay que señalar es que la lectura, escritura y el cálculo son también consideradas competencias transversales.

2.9 Evaluación

Uno de los aspectos más importantes dentro del proceso educativo es el referente a la evaluación, sobretodo, al considerar que se han venido modificando los modelos educativos y con ello se debe considerar el planteamiento de nuevos sistemas de evaluación. En concordancia con lo anterior Gabriel Respreto en Cabrera (1994) plantea que no puede pensarse en que exista un único modelo de educación, por lo tanto, no puede haber un sólo instrumento de evaluación que sirva como parámetro para medir la eficiencia de las escuelas, por ende, la importancia de la evaluación de forma general.

Cabe señalar que algunos de los propósitos de la evaluación son: obtener información, informar al alumno de su propio progreso al igual que retroalimentar el proceso de enseñanza. En contraste Medina y Vendejo en Gutiérrez (2001) plantean como fines de la evaluación, los siguientes aspectos:

- Determinar las necesidades de los estudiantes así como diagnosticar las dificultades y fortalezas en el aprendizaje de los estudiantes.
- Determinar los logros de los estudiantes en torno a objetivos propuestos
- Seleccionar materiales para la enseñanza
- Brindar orientación y asesoría a los estudiantes
- Determinar la efectividad de un programa o currículo
- Desarrollar autoevaluación tanto en el estudiante como en el profesor

También resulta importante considerar que durante el proceso de enseñanza se deben incluir momentos básicos de evaluación, para los cuales se considera una evaluación diagnóstica, una evaluación durante el proceso y sin duda una evaluación final.

Existen varios autores como Posada (2004) que plantean que existen tres momentos de la evaluación y a su vez son diferentes entre si, por ejemplo la evaluación diagnóstica se realiza al principio del ciclo escolar, curso o materia, por ello, es también nombrada como evaluación inicial.

Cabe señalar que tiene como objetivo primordial detectar las características o condiciones de aprendizaje de los educandos con quien se va a iniciar el proceso educativo y partir de detectar las diversidades y necesidades de estos adaptar el currículo o programación.

Por su parte la evaluación de proceso se obtiene a través de todo el proceso educativo, tiene como finalidad retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a ello también se le conoce como evaluación formativa.

Sin duda, al finalizar un proceso educativo es de gran importancia la aplicación de una evaluación a la cual se le conoce como evaluación final o sumativa y su objetivo es verificar el grado de eficacia de la experiencia educativa de forma integral, con lo cual, se llega a el resultado de globalizar la evaluación continua del proceso educativo.

2.10 Evaluación por competencias

Después de haber planteado un marco general de la evaluación resulta importante abordar los aspectos que implica una evaluación por competencias. A este respecto es necesario considerar que evaluar una competencia significa determinar la capacidad de deducción del alumno (Eurydice. 2002), con lo cual, el interés debe basarse en la aplicación de los conocimientos. Por ello, en la aplicación de una evaluación por competencias se hace necesario que los docentes emitan juicios o evalúen fundamentados en una variedad de evidencias.

Bajo la mirada de la evaluación se considera que una competencia es una acción idónea en la práctica, con lo cual, es sólo visible a través de desempeños, en concordancia con lo anterior Posada (2004) cita que los enfoques integrales de evaluación del desempeño combinan conocimientos, entendimiento, solución de problemas, habilidades, actividades y ética de la evaluación, es decir, tal autor plantea una evaluación holística, la cual, se caracteriza por ser interdisciplinaria, así como combinar la teoría con la práctica.

Similarmente se plantea que la evaluación de las competencias debe contemplar una aproximación integral, dinámica y contextualizada. Debido a ello, algunos rasgos que debería incluir el proceso de evaluación y su metodología, son los siguientes:

- La mayor vinculación posible entre teoría y práctica.
- El empleo de métodos e instrumentos que permitan valorar la diversidad de desempeños esperados.
- Un énfasis en la valoración de competencias ligadas con la síntesis y aplicación situada de contenidos diversos como: conceptuales, procesuales y actitudinales.
- El empleo de la triangulación metodológica de los datos de evaluación.
- La revisión de producciones y aportaciones de índole profesional.

En concordancia, Torrado (en Bogoya, 2001) plantea que las evaluaciones por competencias, se vinculan con el logro educativo, lo cual, implica el seguimiento del proceso desarrollado por los alumnos en el aula, lo que conlleva a una evaluación por logros.

La evaluación por logros se basa principalmente en la observación, constatación, comparación e interpretación de indicios como: comportamientos, evidencias, rasgos observables del desempeño humano, que se estén dando en los procesos de aprendizaje.

Por ello, dentro de la evaluación por competencias es necesario abordar el logro e indicador de logro. Cabe mencionar que el logro es aquello que se desea potenciar y obtener con el proceso educativo, mientras que el indicador de logro, es una producción o desempeño con el cual podemos observar algún nivel de logro.

El logro es el conocimiento que se usa, es decir, la competencia, sobretodo si consideramos que una competencia puede ser observada en múltiples indicadores.

De forma prioritaria se plantea que la evaluación por competencias conlleva a un producto tangible o en su caso a una acción observable, al igual que se consideran grados de eficiencia basados en criterios establecidos. A este respecto es necesario señalar que una evidencia es un conjunto de productos tangibles que nos permiten demostrar que se ha logrado cubrir satisfactoriamente un criterio específico de desempeño o una competencia en específico.

Cabe señalar que las evidencias se consideran valiosas debido a que demuestran el grado de alcance de una competencia a la vez que documentan la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, eso sin olvidar que son un instrumento valioso en el mejoramiento continuo del proceso educativo al igual que conforman los portafolios de los alumnos.

Sin embargo, para que las evidencias sean valiosas e útiles dentro del proceso de enseñanza, éstas deben cumplir una serie de requisitos, como son: que estén relacionadas directamente con la competencia a evaluar a la vez que permitan observar el desempeño del alumno. Igualmente deben pasar a ser parte de los trabajos que conformen el portafolio del alumno para que a partir de ellas se puedan observar los diferentes niveles de desempeño del educando conforme este va desarrollando la competencia.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

CAPÍTULO III COMPRENSIÓN LECTORA

3.1 Antecedentes del proceso de lectura

En los años setenta el conocimiento acerca del proceso de lectura era escaso, debido a que las investigaciones se concentraban en la metodología de enseñanza. En ese tiempo se creía que leer consistía en deletrear sílabas y palabras, con una mayor o menor rapidez o grado de acierto, debido a que se consideraba como importante:

- El descifrado de letras
- Reconocimiento de palabras completas
- Garantizado del descifrado

Sin embargo, en los años ochenta se produce un cuestionamiento a los métodos clásicos de enseñanza de la lectura, a partir del renacimiento de disciplinas como: la psicolingüística, psicología cognitiva, teoría de la información y la comunicación, entre otras (Puente, 1991). Por lo tanto, los cuestionamientos de los nuevos enfoques se centraron en:

- Definir qué significa leer
- Explorar los procesos cognitivos y metacognitivos implicados
- Establecer relaciones entre el dominio lingüístico y capacidad lectora
- Diseñar estrategias cognitivas que ayuden en el proceso lector

Con base en lo anterior Nelson Rodríguez (en Puente,1991) plantea que leer no es un proceso sencillo, relacionado solamente con un fenómeno perceptivo de encontrar la equivalencia entre fonemas y grafemas, con lo cual, podemos darnos cuenta que leer no es únicamente descifrar un código.

3.2 Conceptualización sobre lectura

Debido a los nuevos enfoques en la actualidad se plantea que una persona sabe leer cuando entiende el conjunto de signos de una palabra, es decir, cuando conoce su significado o mejor dicho lo comprende, por ello, la importancia de no confundir el proceso de nombrar palabras con el proceso de comprender el significado. En contraste con lo anterior se plantea que comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de palabras como de las relaciones entre ellas, debido a ello Anibal Puente (1991) cita que cuando el lector se enfrenta a un texto debe buscar interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar.

Resulta importante remitirme a dos términos como son comprensión y comprensibilidad, para lo cual, Armando Morles en Puente (1991) plantea que la comprensión en la lectura es una habilidad que posee un lector para darle significado a un texto escrito, mientras que la comprensibilidad es la cualidad que posee un material escrito que permite a quien lo lee tener acceso a su significado.

Mientras que Solé (2000) plantea que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle sino es una construcción que implica al texto a la vez que implica los conocimientos previos del lector y a los objetivos que el mismo persigue. Igualmente se plantea que al leer es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, para poder encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias que se plantean dentro de un texto, debido a ello, se plantea que el proceso de lectura es secuencial y jerárquico.

Consecuentemente el lector es un procesador activo del texto mientras que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y de control de tal comprensión.

A manera de conclusión puedo citar que dentro del presente trabajo se concebirá *leer como interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos*, lo cual, se relaciona de manera directa con la concepción planteada sobre lectura dentro del enfoque por competencias.

3.3 Planteamiento de Lectura en Planes y Programas de Educación Básica

En la actualidad el aprendizaje de la lectura se contempla como un proceso inacabado que va mejorando progresivamente en la medida que se ejercita, debido a ello surge la importancia de revisar como se plantea el estudio y organización de la lectura en el currículo escolar y de manera específica en los planteamientos de los Planes y Programas de Educación Primaria.

De acuerdo a una perspectiva continua y evolutiva del proceso lector se plantean etapas o periodos que sucesivamente atraviesan el aprendizaje de la lectura en el trayecto hacia la eficiencia lectora en los sujetos.

En concordancia con el anterior planteamiento Brueckner y Bond en Cabrera (1994) señalan que las etapas dentro del proceso lector pueden verse como los tramos de una escalera apoyados unos en otros, implicados entre si, interdependientes y conducentes todos a un mismo fin.

Existe un acuerdo unánime entre Brueckner y Bond (en Cabrera, 1994) al considerar cuatro o cinco estadios en el aprendizaje lector que se traducen en objetivos educativos diferenciales y se relacionan de la manera siguiente:

ETAPAS EDUCATIVAS	ESTADIOS DE APRENDIZAJE
EDUCACIÓN INFANTIL	MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE
EDUCACIÓN PRIMARIA	ESTADIO INICIAL DE APRENDIZAJE ESTADIO DE DESARROLLO LECTOR
EDUCACIÓN SECUNDARIA	ESTADIO DE EFICIENCIA LECTORA

El estadio de madurez para el aprendizaje se plantea como un estadio de pre lectura y abarca de los seis meses a los seis años y se tiene como objetivo que el niño aprenda a nombrar las letras del alfabeto, reconozca algunos signos, escriba su nombre, en conclusión que el niño vaya adquiriendo el gusto por la lectura.

Mientras que en el estadio inicial de aprendizaje lector se promueve la adquisición de la capacidad de descifrar signos gráficos mediante la asociación de imágenes visuales, estímulos auditivos y ejercicios motrices para traducirlos en emisiones sonoras y comprender su significado. Por su parte Chall (en Cabrera, 1994) subdivide este estadio en dos momentos:

- 1) Lectura inicial y descodificación: se sitúa entre el primero y segundo grado de primaria, es decir, abarca de los seis a siete años, en este periodo se aprende a establecer la relación entre la escritura y lo hablado, por ello, en la escuela se realiza la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema. Se recomienda la lectura de historias breves que

contengan palabras con elementos fonéticos semejantes y en las que se repitan las mismas palabras con frecuencia, debido a que esto favorece al niño en la adquisición de las estructuras del lenguaje y el aprendizaje de nuevas palabras.

2) La confirmación y la fluidez : se sitúa entre los siete y ocho años, en él, el niño lee con mayor fluidez historias que le resultan familiares debido a que va consolidando el proceso de descodificación, el vocabulario y el contexto. En este periodo no se trata de que el niño solo aprenda a descodificar, sino también sea capaz de comprender e interpretar el significado de lo que lee. De forma general en este estadio el acto de leer es un proceso centrado en el texto y para que sea significativo propone Cabrera (1994) que debe abarcar simultáneamente los siguientes niveles:

- Descifrado: en el se da el reconocimiento de los significados de las palabras y de las frases, entendidas como símbolos que se corresponden con imágenes mentales que el niño tiene de dichos significados.
- Comprensión: se trata que el niño encuentre el significado global de las frases.

A manera de conclusión Cabrera (1994) plantea que durante esta etapa correspondiente al primer ciclo de educación primaria se han de proporcionar las técnicas de identificación de palabras para que busque el sentido activamente desarrollando sus habilidades de comprensión.

Cabe señalar que las recomendaciones para la etapa de la Educación Primaria señalan que el aprendizaje de la lectura se ha de centrar en las estrategias básicas que permitan comprender los textos escritos. Hay que señalar que los objetivos generales en la educación básica marcados son idénticos en todos los ciclos en los que se divide esta etapa, en cada uno de ellos se diferencia el nivel de especificidad o dificultad que se trabajará.

Resulta importante considerar que el programa para la enseñanza del Español está basado en el enfoque comunicativo y funcional, en donde comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana (Planes y Programas de Educación Básica) y para lograr tal objetivo se diferencia el nivel de especificidad y dificultad en los tres ciclos que abarca la educación primaria, como son: el primer ciclo lo contempla el primero y segundo año y se corresponde con el estadio inicial de aprendizaje lector en el momento de Lectura inicial y descodificación.

Mientras que el segundo ciclo de educación primaria corresponde al tercero y cuarto grado y por los planteamientos dentro de planes y programas de educación primaria se corresponde con el estadio inicial de aprendizaje lector en el momento de confirmación y fluidez. Por su parte el tercer ciclo de educación primaria se ubica en el quinto y sexto año de primaria y se vincula con el estadio de desarrollo lector.

A partir de las anteriores relaciones puedo citar que dentro de los planteamientos de los Planes y Programas de Educación Básica (primaria) existe una vinculación muy estrecha entre los planteamientos hechos por Cabrera (1994) y los dos estadios abordados debido a que las características y recomendaciones que contempla cada estadio en sus momentos particulares se empatan en como están organizados los contenidos temáticos y cómo se contempla el nivel de especificidad que se plantea dentro de los Planes y Programas de Educación Primaria.

3.4 Conceptualización de Estrategias de Comprensión Lectora

Una estrategia es aquella que en su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos, por ello, Valls (en Solé, 2000) plantea que las estrategias son sospechas inteligentes porque sirven para determinar el camino más adecuado que hay que tomar.

Hay que considerar que un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección con lo cual se da la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. En contraste Nisbet y Schucksmith (en Solé, 2000) plantean que las estrategias son capacidades cognitivas de orden elevado debido a nos permiten tener la capacidad de conocer el propio conocimiento, así como, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla a la vez que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Mientras que las estrategias de comprensión lectora son consideradas como procedimientos de carácter elevado porque implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos a la vez que su evaluación y posible cambio.

Resulta importante señalar que al considerar que las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza entonces resulta imprescindible enseñar estrategias para la comprensión de la lectura, porque nos facilitan la obtención de una meta, permiten avanzar el curso de la acción del lector, a la vez que no se encuentran sujetas a una clase de contenidos o a un tipo de texto en

específico y por ende pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura, con lo cual, el lector comprende, sabe que comprende y cuando no comprende.

3.4.1 Tipos de Estrategias para procesar información

Las estrategias para procesar información son actividades mentales que realizan los lectores para manipular y transformar la manera como está presentada la información en el texto escrito, con el objetivo de hacerla más significativa. Esto se debe a que la manera de suministrar la información responde a las características personales de quien escribe así como el modo de extraer el significado del texto es una característica de la personalidad de quien lee.

Hay que considerar que se hace necesario que los lectores manipulen el texto para transformar su lenguaje realizando operaciones mentales para hacer que la información tenga más sentido, es decir, para hacerla significativa para sí mismo, a esto se le llama estrategias cognitivas para el procesamiento de la información.

De acuerdo con Puente (1991) existe una gran variedad de estrategias cognitivas, sin embargo, se han identificado cinco grupos de estrategias que han resultado de gran utilidad para la comprensión de textos y que son abordadas en el presente capítulo.

Es importante señalar que no todas las estrategias son eficaces, su eficiencia va a depender en gran medida de cómo sean utilizadas en la práctica y la empatía de éstas con quien las utiliza, es decir, el lector.

3.4.1.1 Estrategias de Organización

Las estrategias de organización son operaciones mentales que permiten que se organice la información siguiendo un orden distinto, que puede ser cronológico, jerárquico o espacial, con el objetivo de hacer la información más significativa, para quien lee.

Esta reordenación permite que la información se vuelva a considerar dentro de la memoria a corto plazo, con el propósito de ordenar la información de la forma más óptima para llegar a interiorizarla dentro de la memoria a largo plazo.

Resulta de suma importancia que el docente incluya dentro de sus actividades didácticas el uso de estrategias de organización a partir de incluir el desarrollo de actividades que permitan ordenar y reordenar ideas, conceptos y detalles con criterios diversos como: tiempo, jerarquía, número, orden alfabético y edad entre otros (Puente, 1991).

3.4.1.2 Estrategias de Elaboración

Son acciones mentales que se realizan con la intención de crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto, con el fin de hacerlo significativo.

De acuerdo a la planteado por Aníbal Puente(1991) se hace necesario para ejercitar estas estrategias plantear analogías, evocar ideas o experiencias almacenadas en la memoria, así como visualizar el contenido de todo o algunas partes del texto con el fin de formarse imágenes mentales, relacionadas con el contenido del texto leído.

3.4.1.3 Estrategias de Integración

A través de las estrategias de integración se logra unir en un todo coherente las partes de la información que se obtiene a medida que se esta leyendo.

Para que estas estrategias se desarrollen es necesario que los profesores encausen actividades que permitan generar una visión global sobre el contenido de un texto confrontándolo con los conocimientos que el alumno posee sobre el tema, lo cual, se puede lograr invitando al educando a elaborar interpretaciones parciales que posteriormente sirvan de base para integrarlas en una sola interpretaciones.

3.4.1.4 Estrategias de Verificación

Las estrategias de verificación son utilizadas para cotejar hasta que punto las interpretaciones hechas a lo largo del texto son coherentes entre sí, por ello, permiten a quienes las utilizan percatarse si existen incoherencias dentro del planteamiento del texto. Igualmente permiten corroborar la coherencia entre los interpretaciones parciales y globales elaboradas por los lectores.

Para ejercitar las estrategias de verificación se recomienda encausar a los alumnos a que lean un texto y en un primer momento elaboren un resumen correspondiente al contenido del texto para que en un segundo momento releen el texto cuidadosamente y comparen sus interpretaciones dentro del resumen. Aunado a lo anterior Puente(1991) propone comparar el resumen con los conocimientos del estudiante así como con las opiniones de otros autores.

Sin duda, el confrontar los planteamientos dentro de un texto con los planteamientos de otros autores, nos permiten como lectores clarificar nuestras concepciones sobre lo planteado en los textos, así como, contar con otras fuentes que confirmen o refuten los planteamientos del autor del texto.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

CAPÍTULO IV DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

4.1 Diagnóstico Pedagógico

4.1.1 Marco Conceptual del Diagnóstico Pedagógico

En el presente trabajo concibo al diagnóstico pedagógico bajo la concepción De la Orden que señala Iglesias (2006), quien se refiere al diagnóstico pedagógico, como el proceso general de identificación y valoración de las necesidades de comportamiento, las aptitudes, las actitudes o los atributos personales de un individuo dentro de un contexto dado.

A partir de la anterior concepción gira el presente trabajo, debido a que considero todos los rasgos individuales y sociales que influyen de alguna manera en el desarrollo educativo de un individuo o grupo, lo cual, bajo mi opinión es de suma importancia al desarrollar el diagnóstico pedagógico de cualquier situación educativa, debido a que se debe conocer cual es el contexto en donde se desenvuelve el sujeto o grupo diagnosticado para poder entender su situación de lo contrario no podríamos dar una interpretación genuina y confiable de alguna situación educativa.

Lo anterior concuerda con la clasificación de Fernández Ballesteros (990) y Granados (2001), bajo la perspectiva operativa, la cual pone énfasis en aspectos pedagógicos como: técnicas de estudio, el clima de la clase y de la institución al igual que la calidad de la educación como servicio, todo ello con referencia a una postura semántica.

Mientras que Rodríguez Espinar, señala que el diagnóstico en educación debe formar parte de la Orientación Educativa señalando entre sus características:

- Dentro de este, los diferentes aspectos del individuo deben ser vistos como partes funcionales de un todo, lo que otros autores consideran como holístico.
- El diagnóstico enfocado en orientación debe dar medida a una participación activa del sujeto.

Resulta importante señalar que es de suma importancia visualizar a los sujetos de la intervención de forma integral, considerando todos aquellos factores que ejerzan alguna influencia sobre ellos, para poder concebir un verdadero diagnóstico que englobe cada uno de las causas posibles que puedan afectar su desarrollo educativo tanto presente como futuro.

Para el presente trabajo de diagnóstico es imprescindible recabar datos de todos aquellos factores que influyen en el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora como pueden ser : si los padres

de familia de los educandos a quienes va dirigido el diagnóstico tienen algún contacto con el hábito de la lectura, qué tipo de textos leen o si acostumbran leerles a sus hijos, entre otros.

De acuerdo a las anteriores razones, es por lo que decidí conceptualizar el diagnóstico pedagógico como un proceso general de valoración de las necesidades de comportamiento, aptitudes, actitudes, valores, de un sujeto dentro de un contexto específico.

Sin duda, el proceso diagnosticador ha de ser globalizador, orientándose hacia el conocimiento integral de la persona, permitiendo la observación y el análisis, no sólo de las relaciones que tienen causa-efecto, sino también de todas aquellas que redunden en el análisis holístico del educando o sujeto, lo cual, puede justificarse si consideramos que la finalidad de diagnóstico en educación es conocer para educar (Iglesias, 2006).

4.1.2 Marco Metodológico del Diagnóstico Pedagógico

Considerando que los modelos, son esquemas de mediación entre el pensamiento y la realidad de modo que seleccionan los datos de ésta, los estructuran y señalan que aspectos es importante conocer con respecto a la realidad en donde se diagnosticará, es por lo que se utiliza un modelo basado en la pedagogía operatoria, la cual se nutre de la teoría de Piaget, la corriente de evaluación del potencial de aprendizaje y los estilos cognitivos (Iglesias, 2006).

De acuerdo a los fines que persigo en el presente trabajo, es por lo que decidí remontarme al modelo de procesamiento de la información, cuyo objetivo es analizar las estrategias y los procesos mentales a partir de los cuales el sujeto aprende y generaliza lo aprendido.

Cabe resaltar que dicho objetivo posee una vinculación directa con la conceptualización de competencia, pero sobre todo con ese saber movilizar la competencia para resolver situaciones en cualquier situación y cualquier entorno, por ello, la elección de tal modelo.

Resulta importante considerar que su enfoque metodológico es cualitativo y evolutivo, por ende, la importancia de considerar los cuatro estadios que Piaget señaló, como son: sensorio-motor, preoperatorio, operatorio y lógico formal, los cuales tienen lugar durante la enseñanza formal.

4.1.3 Función Pedagógica del Diagnóstico

Dentro del presente trabajo de investigación pongo de relieve que el diagnóstico educativo es utilizado para establecer las bases y condicionantes de una intervención preventiva, modificadora o de reestructuración (Iglesias, 2006).

Preventiva

En esta acción el diagnóstico se orienta a ayudar al educando a que desarrolle todas sus posibilidades con el propósito de que el individuo logre su desarrollo integral.

Por sus características, cabe destacar que este tipo de función pedagógica del diagnóstico, es la que utilizaré en el programa de Orientación Educativa para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora.

Correctiva

Por su parte, una intervención de tipo correctivo se centra prioritariamente en los factores que dificultan el desarrollo del individuo, considerando que las causas pueden ser personales o ambientales, por ello, la importancia de aplicar una evaluación personal como de grupo o contexto y no olvidar considerar cómo los factores influyen en el desarrollo del individuo (Buisán, 2001).

Es a partir de esta función como mi investigación se apoya en un instrumento dedicado a los padres de familia y el entorno que rodea a los educandos, para poder conocer las posibles factores que dificultan el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, a la cual va enfocado mi proyecto de investigación.

Resulta importante considerar que cuando el diagnóstico tiene objetivos correctivos, entonces hay que realizar una recogida de información que aporte datos suficientes para poder determinar el proceso, desde que aparecieron las causas así como han intervenido y avanzado hasta la situación actual.

4.1.4 Ámbito del Diagnóstico

4.1.4.1 Familiar

La concurrencia de familias que asisten a la escuela primaria "Gabriela Mistral", son familias tradicionales conformadas por padre, madre e hijos, algunas incluyen a los abuelos de alguna de las partes.

4.1.4.2 Escolar

La generalidad de la población de padres de familia sólo cuentan con el nivel primaria e incluso hay quienes tienen una primaria inconclusa y como excepciones hay padres con una carrera técnica.

De acuerdo al cuestionario socioeconómico aplicado a la población de padres de familia puedo citar que el nivel de escolaridad de los padres de familia es a nivel básico prioritariamente.

4.1.4.3 Social

El plantel en cuestión pertenece a la delegación “Tlalpan”, ubicada al suroeste de la Ciudad de México, la cual cuenta con un importante desarrollo industrial. Su censo de población asciende a 302.790 habitantes aproximadamente (Encarta).

La colonia Cruz del Farol cuenta con una ubicación conveniente debido a que se comunica con los puntos estratégicos del DF. y del Estado de México por medio de numerosas líneas de transporte, que la comunican con comunidades cercanas como : San Ángel, Ciudad Universitaria, Satélite, Tlalnepantla, entre otras.

En lo referente a vivienda existen en su mayoría multifamiliares y casas habitación particulares, siendo la mayoría propiedad de sus habitantes.

Los servicios públicos con los que cuenta la colonia abastecen las necesidades primordiales de los habitantes contando con pavimentación, alumbrado , servicio telefónico, agua, energía eléctrica, servicio de drenaje y limpia.

Las dependencias de servicio social son diversas entre ellas encontramos centros del IMSS y del ISSSTE, así como guarderías infantiles.

4.1.4.4 Institucional

Entre los centros educativos podemos encontrar desde centros privados hasta centros que pertenecen a la Secretaría de Educación Pública, como :

- Jardín de Niños (SEP)
- Escuelas Primarias (SEP)
- Secundarias Técnicas (SEP)
- Universidad Pedagógica Nacional, plantel Ajusco

4.1.4.5 Laboral

Entre las construcciones que se localizan en la colonia puedo citar comercios, invernaderos, madererías, por ende, las fuentes de trabajo son numerosas y variadas.

Con base a un concentrado general de nivel socioeconómico de los padres de familia , puedo citar que la mayoría de padres de familia que conforman la población educativa del plantel son propietarios de pequeños invernaderos, comercios y en el caso de las madres de familia la mayoría son amas de casa.

4.2 Contexto de Intervención Orientadora

4.2.1 Organización Física

El edificio escolar cuenta con tres desniveles, en los cuales se ubican las distintas secciones que conforman la institución como son: la sección preescolar, sección primaria y secundaria.

En lo referente a la sección de preescolar ésta se encuentra conformada por 5 salones, un pequeño patio y una área de juegos.

Por su parte, la sección primaria se constituye a partir de tres niveles, en el primero se localizan las aulas de primero, segundo y tercer grado así como la sala audiovisual y su patio correspondiente , en el segundo nivel se ubican las aulas de cuarto, quinto grado y el aula de música, en el tercer nivel sólo se localiza el aula de sexto grado.

Mientras que la sección secundaria consta de dos niveles, ubicándose en el primer nivel 4 aulas que corresponden a una sala de computo, el salón de música, un aula multiusos y un aula extra, por su parte, en el segundo nivel se localizan las aulas de primero, segundo y tercer año así como el laboratorio.

4.2.2 Organización Institucional

La organización pedagógica de la escuela está constituida de la siguiente manera:

El equipo docente se encuentra formado por una directora general, un subdirector académico, una directora técnica, una profesora adjunta, 17 profesores de grupo y 5 profesores de materias extras, sumando un total de 27 elementos docentes.

Cabe destacar que los profesores y profesoras están asignados a diversas comisiones, quedando distribuidos de la siguiente manera:

- Comisión de aseo y puntualidad
- Comisión de cooperativa
- Comisión de lectura
- Comisión de primeros auxilios
- Comisión de material didáctico
- Comisión de ecología
- Comisión de acción social

Resulta importante señalar que los profesores con quienes se trabajó la propuesta de intervención cuentan con el siguiente perfil profesional: 8 profesores de Educación básica, 2 profesoras con la normal superior con especialidad en matemáticas, 5 de ellos con la Lic. en Educación Primaria y 2 de ellas con la Lic. en Pedagogía.

4.2.3 Política Educativa

Con respecto a la política educativa implementada en nuestro país en educación básica se hace referencia a una serie de documentos como : Programa de Escuelas de Calidad, Proyecto Escolar.

El Programa de Escuelas de Calidad cuyas siglas son PEC, es parte de la reforma de la gestión educativa, la cual busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, entre los cuales citan: 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.

Resulta importante señalar que los planteles educativos que pertenecen a las Escuelas de Calidad deben poseer un proyecto escolar y sujetarse a evaluaciones, que den muestra de su calidad educativa.

De forma específica el plantel citado se encuentra inmerso en el Proyecto Escolar en la asignatura de Español con referencia a la comprensión lectora, por lo cual, dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje se implementan diversas actividades como : la feria del libro, actividades de lectura semanalmente y se procura hacer parte del proyecto escolar a los padres de familia.

4.3 Legislación Educativa

Resulta importante resaltar que para los fines del presente trabajo dentro del apartado de legislación educativa, es imprescindible remitirme a algunos aspectos del artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación y sin duda el Programa Educativo del grado específico.

4.3.1 Artículo Tercero Constitucional

El artículo 3 de la Constitución estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y es a partir de ello la relación con el presente trabajo, pero también resulta importante resaltar que se conceptualiza a la educación como el proceso sistemático por medio del cual los sujetos desarrollan sus capacidades en el ámbito cognitivo, psicológico, emocional y social con el fin de adquirir un desarrollo integral a lo largo de su vida.

Y sin duda, al referirme a desarrollo integral de los sujetos se vincula el desarrollo de sus competencias y de manera específica me enfoco al desarrollo de las competencias comunicativas que contribuyen al pleno desarrollo de los sujetos a partir del desarrollo de la comprensión lectora.

Aunado a lo anterior el Artículo Tercero Constitucional plantea que la federación, los estados y los municipios, la impartirán en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Asimismo establece que la primaria y la secundaria son obligatorias.

4.3.2 Ley General de Educación

La Ley General de Educación aprobada a finales de 1993 establecía la educación, como un derecho de todos los ciudadanos, al igual que el acceso de aquellos al sistema educativo nacional en igualdad de oportunidades, extendiendo su rango de aplicación a todo el territorio de la República y calificaba sus disposiciones como de orden público e interés social.

Para los fines del presente capítulo, me avoqué a analizar sólo dentro de los artículos del primer capítulo de la Ley General de Educación al séptimo y dentro de éste sólo algunas fracciones, que poseen una vinculación directa con lo presentado en el presente trabajo.

ARTÍCULO 7º.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados

Unidos Mexicanos, los siguientes: (Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation)

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas, lo anterior tiene una relación directa con los propósitos que han venido planteándose en el presente diagnóstico pedagógico, el cual tiene como uno de sus propósitos el desarrollo integral de los sujetos a quienes va dirigido.

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos; de igual manera lo anterior se encuentra plasmado tanto en el enfoque de español como en el propósito del presente trabajo cuando se persigue que los sujetos desarrollen la competencia de la comprensión lectora para que puedan llegar a partir de ella a realizar análisis y crítica de aquella información que les interese o concierna.

4.3.3 Programa Nacional de Educación

El Programa Nacional de Educación 2001 - 2006, establece como prioridad curricular impulsar la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas, como son: hablar, escuchar, leer y escribir, pero hace especial énfasis en fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros, para lo cual se ha emprendido el Programa Nacional de Lectura.

Resulta trascendente para los fines del presente trabajo mencionar algunos de los objetivos que incluye el Programa Nacional de Lectura como son:

- Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza
- Revisión permanente de planes y programas para la educación básica y normal, con referencia particular al desarrollo de las competencias comunicativas así como a los contenidos y estrategias necesarias para la formación de lectores.
- Desarrollo de estándares de logro de competencias comunicativas para cada grado y nivel educativo.

Es importante señalar que dentro del plantel educativo en cuestión a través de la comisión de lectura se ha planeado para llevar a cabo actividades relacionadas de forma directa con lo propuesto en el Programa Nacional de Lectura, como son: la feria del libro, la difusión de libros de la biblioteca escolar, entre otras (Datos aportados por la comisión de lectura).

4.3.4 Programa Educativo

En lo referente a los planes y programas de educación primaria se encausa el desarrollo de las competencias, como el desarrollo de habilidades que todo sujeto debe desarrollar para su uso cotidiano.

Cabe señalar que los planes y programas de educación primaria se encuentran estructurados por grado escolar, es decir, existen seis planes y programas, uno por cada grado escolar, los cuales contienen las asignaturas correspondientes a cada grado escolar y dentro de ellas el enfoque de cada una, así como, los contenidos a trabajar y desarrollar en los educandos de manera específica.

Resulta importante señalar que los planes y programas de educación primaria, se encuentran organizados en tres ciclos, es decir en el primer ciclo se hace referencia al primero y segundo año de educación primaria y abarcan las asignaturas de español, matemáticas y conocimiento del medio, mientras que el segundo ciclo hace referencia al tercero y cuarto grado y en ellos se remite a asignaturas como español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica y por último el tercer ciclo se remite al quinto y sexto grado conteniendo las mismas materias que el ciclo anterior.

De forma específica el plan y programa de español plantea un enfoque comunicativo y funcional, en el cual, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, por lo tanto, leer y escribir significan dos formas de comunicarse.

Para los fines del presente trabajo, resulta imprescindible conceptualizar que leer dentro del programa de español hace referencia a interactuar con un texto, es decir, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos dentro de la vida cotidiana.

En consecuencia, los libros de texto de español (español lecturas, español actividades) se apegan al enfoque comunicativo y funcional, el cual, propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, a partir de los usos y funciones de la lengua desde el primer año.

Y si bien, sólo hacen referencia explícita del desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de los cuatro componentes que manejan en el libro de texto (expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua) se enfocan al desarrollo de la comprensión lectora de manera implícita.

4.4 Presentación y aplicación de Resultados

Durante los días 24 de marzo, 2, 3, 7, 9 y 10 de abril del presente año, llevé a cabo la aplicación de cuatro instrumentos en el Colegio Gabriela Mistral, para recaudar la información que sirvió para la detección de necesidades.

Cabe señalar que fueron aplicados los instrumentos tanto a profesores, padres de familia como alumnos que conforman la comunidad educativa del presente Colegio.

Resulta importante, considerar que la formación profesional de los docentes a quienes se les aplicó el presente cuestionario poseen los siguientes perfiles: ocho de ellos cuentan con estudios de la normal básica, 2 de ellos poseen la normal superior con especialidad en Matemáticas, 5 de ellos cuentan con la Lic. en Educación Primaria y las 2 restantes poseen la Lic. en Pedagogía.

De manera general puedo citar que las edades de los docentes a quienes se les aplicó el cuestionario oscilan entre dos rangos de edad: de 38 – 48 años y de 26 – 35 años respectivamente (ficha técnica de profesores).

Es importante mencionar que independientemente de su formación, todos se involucran en una misma dinámica de trabajo con sus características personales, llegando a compartir un mismo interés en los aspectos académicos, lo cual, se ve reflejado en el interés y disponibilidad en las actividades que tienen como colegiado y de manera individual.

Hay que señalar que el primer instrumento que se aplicó fue el día lunes 24 de marzo, a las 2:20 p.m., con una duración de 20 minutos y consistió en un cuestionario dirigido a 17 profesores de tal Colegio, el cual, contenía un total de 40 preguntas, de las cuales 20 de ellas eran de tipo abierto y las 20 restantes eran de tipo cerrado, con la finalidad de obtener información sobre sí los docentes planean sus clases y con qué frecuencia lo hacen, de qué materiales se auxilian y prioritariamente que importancia le concedían a la lectura dentro de las actividades académicas, a la vez, que cómo conciben a la competencia y si consideran que los planes y programas de educación primaria tienen una vinculación con el enfoque de competencias.

Del anterior instrumento pude obtener los siguientes resultados:

- 13 de los docentes elaboran su planeación didáctica por quincena.
- Para la elaboración de su planeación se auxilian de los siguientes materiales: 10 maestros utilizan guías didácticas de editoriales, 3

de ellos libros de texto (SEP), 2 docentes Ficheros y 2 maestros planean de acuerdo al Avance Programático de la SEP.

- Igualmente 7 de los profesores conciben a la competencia como un saber hacer y una destreza, mientras que 4 de ellos como una habilidad y 3 docentes como un conocer y finalmente 3 de ellos únicamente la conciben como todas las demás.
- 7 de los profesores encuentran una vinculación entre el enfoque de competencias y lo planteado en los planes y programas de educación primaria, mientras que 10 de ellos consideran que no existe ninguna vinculación.
- 12 docentes incluyen actividades didácticas de lectura dentro de su planeación.
- Igualmente un 10 de los profesores titulares de primaria consideran que el grupo que atienden actualmente no posee desarrollada la comprensión lectora en un nivel satisfactorio.
- Cabe resaltar que ocho de los profesores son normalistas que estudiaron con el plan anterior a 1993 y los otros 9 profesores son egresados con el plan de 1993, contando con la Lic. en Educación Primaria (ficha técnica de profesores).

El segundo instrumento que utilicé fue un cuestionario a padres de familia, quienes prioritariamente cuentan como máximo grado de estudios con la educación primaria, oscilando entre los 23 y 35 años de edad y con base en los datos recabados en el presente instrumento puedo concluir que no cuentan con el hábito de la lectura así como no la promueven entre sus familias.

Su aplicación se llevó a cabo durante los días, miércoles 02 de abril y jueves 03 de abril a 30 personas que representan el 15% de la población de padres de familia de la comunidad escolar y consistió en un cuestionario de 24 preguntas de las cuales 17 eran cerradas y 7 abiertas, con la finalidad de corroborar la importancia que se asignaba a la lectura, dentro de la Institución, así como, qué importancia le asignaban los propios padres a ésta.

El anterior instrumento arrojó información concerniente a:

- 24 padres de familia aseguran que los anteriores profesores de sus hijos realizaban actividades de lectura.
- 9 de ellos afirman que fueron invitados a realizar alguna lectura en el grupo donde asistía su hijo(a) como parte de una actividad de clase.
- 24 padres de familia no acostumbra leer a su familia.

- Mientras que 15 padres de familia acostumbra leer revistas, 9 periódicos y sólo 2 de ellos novelas, cuentos, poesías y lectura de ficción.
- Por su parte, 15 padres de familia consideran medianamente importante el desarrollo de la lectura en sus hijos y sólo 9 de ellos la considera relevante.
- En contraste 24 padres de familia considera que es importante saber leer para el desarrollo de sus actividades cotidianas.

En cuanto a los educandos del Colegio Gabriela Mistral, sus edades van de seis años a doce años, cabe destacar que de manera general, los grupos están integrados entre 12 y 22 alumnos, siendo mayoritaria la población femenina.

El tercer instrumento que aplique fue el día lunes, 07 de abril a las 9:00 a.m., con una duración entre 15 y 25 minutos aproximadamente y fue un cuestionario a los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto año de primaria con la colaboración de los profesores de grupo respectivamente, el cual constó de 5 preguntas cerradas, en donde cada pregunta correspondía a un nivel de comprensión lectora. (véase anexo 4).

Cabe señalar que dicho cuestionario forma parte de una propuesta de diseño de un taller de elaboración de reactivos de la UNAM.

Con base en el anterior instrumento pude recaudar la siguiente información:

- 14 educandos se sitúan en el nivel de aplicación
- 7 alumnos alcanzan el nivel de análisis
- 14 educandos se sitúan en el nivel de aplicación
- 10 alumnos se ubica en el nivel de comprensión
- 39 educandos se ubica en el nivel de conocimientos

Con respecto nuevamente a los profesores, puedo citar que ocho de los profesores de dicha institución estudiaron con el plan anterior a 1993 y los cinco docentes restantes se formaron con el plan de 1993.

Finalmente, el cuarto instrumento que utilicé fue los días miércoles, 09 de abril y jueves 10 de abril y consistió en el llenado de una tabla de rasgos dirigida a los docentes titulares de los seis grupos de primaria, que contenía 13 características de tipo metodológico al trabajar la lectura en clase, entre las que destacan: identificar portadores

de texto, relacionar imagen-texto, modificar e inventar cuentos, desmontar un párrafo, redactar sus propios párrafos y anticipar el contenido de un texto de acuerdo a su título, con la finalidad de observar si las prácticas didácticas que llevaban a cabo para encausar la lectura eran de tipo procedimental o comprensivas, de acuerdo al documento “Prácticas docentes en primaria y desarrollo de la comprensión lectora” (TREVIÑO, 2006) publicado por el INEE.

Resulta importante señalar que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a través de la Dirección de Evaluación de Escuelas durante 2006, lleva a cabo un estudio sobre las condiciones y prácticas docentes en primaria, el cual, fue efectuado a partir de una muestra representativa a nivel nacional de escuelas y docentes en ejercicio; explorando de manera particular las prácticas desarrolladas para favorecer la comprensión lectora entre los educandos, con el objetivo de entender la forma en que las variables relativas al perfil de los docentes, las condiciones de las escuelas y las características de los alumnos influyen en las prácticas metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Entre los capítulos que abarca tal estudio se encuentran: perfil de los docentes, las condiciones del contexto laboral de los docentes, las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora, entre otros.

Debido a los fines que persigue la presente investigación es por lo que me remití de manera específica al apartado referente a las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora, el cual, de forma general plantea que *el impacto de las prácticas docentes sobre los niveles de comprensión lectora está constituido sobre la mejora de las prácticas pedagógicas*, lo cual, es planteado a partir de analizar y clasificar los tipos de prácticas docentes (procedimentales y comprensivas), así como, las actividades llevadas a cabo para el desarrollo de la comprensión lectora.

Resulta significativo mencionar que las prácticas docentes llevadas a cabo para el desarrollo de la comprensión lectora se clasifican en dos categorías, que son:

1) Prácticas Procedimentales

Tales prácticas únicamente se enfocan a una transferencia de información del texto al lector, que es caracterizada por ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, motivo por el cual carecen de una funcionalidad comunicativa. Entre las

actividades consideradas como prácticas procedimentales, se encuentran las siguientes:

- Ejercicios de repetición para memorizar las correspondencias sonoro-gráficas
- Copia y dictado de información de manera literal como estrategia recurrente de enseñanza.
- Actividades que enfatizan la dicción de la lectura en voz alta en vez de la comprensión.
- Lectura de fragmentos de un texto que no permiten al educando entender el mensaje.
- Lectura de un mismo tipo de texto

2) Prácticas Comprensivas

Estas prácticas corresponden con el enfoque comunicativo y funcional del Español, debido a que se orientan a desarrollar la comprensión de significados y promover la interacción del lector con el texto. Entre las actividades que llevan a cabo los docentes en éste tipo de prácticas se encuentran:

- Experiencias diarias de lectura interesante y significativa para los alumnos.
- Apoyo del docente para leer y escribir varios tipos de textos completos con distintos propósitos, como son: escribir mensajes a otros, poemas, reportes, mensajes, etc.
- Oportunidad de trabajar en equipos para realizar trabajo colaborativo de reflexión sobre lectura con otros educandos.
- Cuestionamientos dirigidos por los maestros para realizar inferencias y conectar el conocimiento previo de los alumnos con el material leído.

Cabe señalar que de acuerdo a la información contenida en el anterior documento fue como recabe la siguiente información:

- 10 profesores desarrollan prácticas de tipo procedimental debido a que encausan en los alumnos las siguientes actividades:
 - Los alumnos acostumbran leer por turnos la lección del libro de texto.
 - Practican la velocidad de la lectura en voz alta.
 - Contestan cuestionarios para identificar información explícita del texto.

- Copian algunas partes del texto de manera textual que contenga la información importante.
 - Escriben textos que les dicta su profesora.
 - Leen pequeñas partes de textos generalmente informativos.
 - Sus producciones son escasas.
- 7 docentes llevan a cabo prácticas lectoras comprensivas encausando en los educandos las siguientes actividades:
 - Leen en silencio mientras la profesora lo hace en voz alta.
 - Discuten en binas o tercias diferentes aspectos del texto leído.
 - Leen textos de diferentes tipos y completos.
 - Organizan pequeños debates para discutir las ideas del texto leído.
 - Elaboran textos colectivos dirigidos por la profesora pero con sus propias ideas.
 - Producen textos de manera individual.

4.5 Detección de Necesidades

Las evaluaciones a las que está siendo sujeta la educación mexicana revelan un incipiente grado de comprensión lectora que poseen los educandos a nivel básico y la situación del Colegio Gabriela Mistral no es la excepción, lo cual, puedo afirmarlo debido a los resultados obtenidos tras haber aplicado cuatro instrumentos con el objetivo de detectar las necesidades del desarrollo de la comprensión lectora a partir de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de dicho plantel para encausar el desarrollo de la comprensión lectora.

Tras haber cuantificado y analizado la información obtenida de los cuatro instrumentos que se aplicaron, puedo citar que las necesidades pedagógicas de los docentes del Colegio Gabriela Mistral son las siguientes:

- Los profesores deben modificar sus prácticas educativas, de ser procedimentales deben ser transformadas en comprensivas.
- Igualmente necesitan apropiarse de conceptualizaciones como: competencias comunicativas, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje.

- Necesitan encausar una mayor reflexión en sus alumnos
- Así mismo, necesitan promover prácticas específicas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Lo anterior, debido a que observé algunas de las consecuencias de las prácticas docentes, resaltando las siguientes:

- a. 10 profesores desarrollan prácticas docentes de tipo procedimental, es decir, están basadas en actividades mecánicas.
- b. Igualmente la mayoría de los docentes enfatizan en la extracción de contenidos literales de un texto y en la memorización.
- c. Los docentes se inclinan en promover textos de tipo informativo de manera fragmentada.
- d. Los docentes se remiten a solicitar a los educandos que contesten cuestionarios para identificar información explícita del texto.
- e. En consecuencia, la mayoría de los alumnos no logran interactuar con el texto.
- f. Los alumnos no logran inferir información implícita de los textos sólo información textual.
- g. Los alumnos no logran desfragmentar la información de los textos.
- h. Las producciones de los alumnos son escasas y muy poco descriptivas.
- i. Sólo 7 docentes llevan a cabo prácticas lectoras comprensivas.

Considerando que 10 de los docentes del Colegio Gabriela Mistral, desarrollan prácticas procedimentales para el desarrollo de la comprensión lectora en los educandos, es por lo que considero como necesidad pedagógica, el renovar los procesos educativos y reorientarlos al campo de la orientación educativa para el logro de una educación bajo el enfoque de las competencias en tal Institución Educativa a partir de la implementación de una Orientación Educativa para fomentar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes.

Lo anterior, implica que cada uno de los docentes primeramente asuman como una necesidad profesional primordial renovar sus prácticas educativas, para posteriormente reconocer la importancia y las implicaciones que estas tienen de manera directa en sus educandos.

También implica que los docentes se apropien de un amplio bagaje de estrategias para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, así como se adueñen de términos como competencias, competencias comunicativas y sus respectivas implicaciones.

Al haber diagnosticado las anteriores consecuencias de la práctica docente referentes a las estrategias utilizadas por los docentes para encausar el desarrollo de la comprensión lectora en sus educandos, es por lo cual, he decidido dar a conocer los resultados y a partir de ellos diseñar una propuesta de intervención con una duración de un mes aproximadamente que abarque el mes de Mayo del presente ciclo escolar, con el fin de que tal intervención me lleve a una reflexión pedagógica bajo el modelo de sistematización de la práctica.

Lo anterior, implica que cada uno de los docentes primeramente asuman como una necesidad profesional primordial renovar sus prácticas educativas, para posteriormente reconocer la importancia y las implicaciones que estas tienen de manera directa en sus educandos.

Igualmente es necesario que los docentes se apropien de un amplio bagaje de estrategias para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, así como, se adueñen de términos como competencias, competencias comunicativa y sus respectivas implicaciones.

4.6 Interpretación

A partir del llenado de una tabla de rasgos dirigida a los docentes de los seis grupos de primaria, pude observar que éstos implementan actividades didácticas de lectura, lo cual, coincidió con lo declarado por ellos mismos, a través del cuestionario que se les aplicó, donde 12 profesores implementan actividades didácticas referidas a la lectura y lo hacen de manera semanal, lo cual, en mi opinión debería resultar benéfico para el desarrollo de la comprensión lectora.

Sin embargo, 10 profesores consideran que el grupo que atienden no posee desarrollada la comprensión lectora en un nivel satisfactorio, lo que concuerda con los resultados obtenidos por los alumnos a partir del cuestionario para medir su nivel de comprensión lectora y en donde 39 educandos se sitúan en un nivel de conocimientos y sólo 7 de estos se ubican en el nivel de análisis.

Los anteriores resultados podrían explicarse si tomamos en cuenta que 24 padres de familia de 30 encuestados no acostumbran leer, lo cual, es una característica en la población mexicana, sin embargo, este factor sólo será considerado como un dato adicional, remitiéndose la investigación específicamente al desempeño docente.

Por ello, resulta necesario voltear la mirada al cuestionamiento ¿Cómo se encausa la comprensión lectora en las aulas? o ¿Qué tipo de prácticas llevan a cabo los docentes en las aulas para encausar el desarrollo de la comprensión lectora? Y a este respecto pude observar que un 60% de sus prácticas docentes son de tipo procedimental, de acuerdo a las características planteadas en el documento “Prácticas docentes en primaria y desarrollo de la comprensión lectora”, editado por el INEE.

Me atrevo a señalar que la mayoría de las prácticas docentes llevadas a cabo para encausar la lectura son de tipo procedimental, porque pude constatar como los alumnos acostumbran leer por turnos la lección del libro de texto sin llegar a realizar reflexiones relevantes, lo cual, propicia bajo mi opinión que éstos no interactúen con los textos, característica que está considerada como una falla para propiciar el desarrollo de la lectura, por ello, resulta importante que los docentes no pierdan de vista que la lectura no sólo incluye el descifrar un código sino debe propiciar la comprensión lectora, entendida ésta como un proceso a través del cual el lector elabora sus propios significados en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

A la vez que deben considerar tomar en cuenta diferentes tipos de conocimientos que se encuentran dentro de ella, como son: habilidades lingüísticas, habilidades estratégicas, meta cognitivas y autoreguladoras, así como, el conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos.

La anterior concepción concuerda con la visión de lectura planteada en los Planes y Programas de educación básica referentes a Español, en donde también se puede encontrar de manera directa, una vinculación entre lo planteado en estos documentos y lo planteado en el enfoque de competencias.

Resulta importante destacar que 7 de los profesores encuentran tal relación mientras que los 10 restantes consideran que no existe ninguna vinculación. Lo cual, resulta entendible si consideramos que sólo 2 profesores conciben a la competencia de forma general como un saber hacer, una habilidad, una destreza y un conocimiento mientras que el resto la conciben de manera fragmentada.

Cabe señalar que los profesores que conciben a la competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y un saber hacer , son quienes promueven entre sus educandos prácticas lectoras comprensivas, encausando a los educandos a discutir en binas o tercias aspectos de un texto leído al igual que son quienes promueven la lectura de textos de diferentes tipos y complejos. Es importante señalar que ambas características se encuentran enmarcadas entre las recomendaciones de autores como Pearson (1984) para propiciar el desarrollo de la comprensión lectora.

Especialmente en cuanto a la lectura de diferentes tipos de textos, también se encuentran recomendada en los planteamientos de los Planes y Programas de español, en donde, se propone la lectura de textos que tengan que ver con la vida cotidiana de los educandos, invitando a los profesores a que promuevan entre sus alumnos la lectura de textos como : noticias, recados, periódicos entre otros, con el objetivo de que los alumnos le encuentren una utilidad a la lectura, lo cual, en mi opinión resulta importante para encausar el desarrollo de la comprensión lectora.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

CAPÍTULO V METODOLOGÍA

5.1 Metodología de Sistematización

5.1.1 Antecedentes

Para poder comprender por qué la sistematización de experiencias ha tenido un auge en el marco educativo en los últimos años, es necesario realizar un recorrido histórico que nos ayude a recordar sus orígenes, pero sobre todo, que nos sirva de base para entender por qué la inclinación de numerosos educadores por esta metodología de trabajo que emblema la práctica social que desarrollan.

Para lograr lo anterior es necesario remitirnos a Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón (en Jara, 1994), quienes ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del Trabajo Social, como una forma de recuperar , ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social, para atribuirle un carácter científico y buscar un status ante otras especialidades.

En consecuencia se asignó a la sistematización la tarea de recuperar y reflexionar sobre las experiencias de lo social y dar pauta a la transformación de la realidad en un primer momento, para pasar más adelante a una praxis científica dentro de la misma disciplina.

Con ello la sistematización dejó visualizar que existían características particulares de contextos subdesarrollados, que necesitaban un sentido y por ende, un contenido auténticamente Latinoamericano, a partir de una intervención sustentada, controlada, verificable pero primordialmente que fuera capaz de extraer y reconstruir conocimiento de las experiencias.

A partir de este momento y bajo este emblema la sistematización durante los años ochenta, empezó a ser la causante de una impresionante difusión de experiencias de educación popular en América Latina, teniendo como objetivo principal el debatir la concepción educativa de tal fenómeno social.

Como podemos inferir, es a partir de este momento, cuando se construyen aproximaciones teóricas, teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas y de manera implícita se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica, en donde autores como Emma Rubín, afirman que esta era una nueva forma de hacer investigación científica, teniendo como característica que el mismo pueblo se auto investigue (Jara, 1994).

En concordancia, en los años noventa surge el trabajo de Diego Palma denominado “La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular” el cual se convierte en una referencia obligada

cuando se habla de sistematización en América Latina, cuando entre sus principales conclusiones cita que “la sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular” (Jara, 1994).

Por ende, diferentes y variados trabajos de experiencias docentes básicamente en educación para adultos, asumen la sistematización como la primordial alternativa para reconstruir y difundir las experiencias difundidas dentro de su práctica educativa, sobre todo porque cada proceso de sistematización considera las características individuales del contexto y toma en cuenta el marco socio – histórico, tanto de la institución como de los sujetos involucrados en ella, factores que todo educador no debe dejar de lado al momento de llevar a cabo una reflexión sobre su práctica docente y se encuentran de manera implícita en todo diagnóstico pedagógico.

5.1.2 Concepto de Sistematización y sus Características

Para los fines que alberga el presente trabajo de investigación se concibió a la sistematización bajo lo planteado por Jara, como una *sistematización de la experiencia, que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad.*

Y para poder entender lo anterior es pertinente estimar que la sistematización, es parte de la investigación cualitativa, la cual, se caracteriza por considerar la realidad dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma (Jara, 1994).

Por ello Stake (1995) destaca como una característica de la investigación cualitativa el papel personal que adopta el investigador, desde el comienzo de la investigación interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación.

En concordancia con lo anterior dentro de los proyectos sociales se relaciona a la sistematización con los procesos socio-históricos dinámicos y complejos que a la vez son individuales y colectivos pero sobretodo que son vividos por personas concretas, y todo ello se le puede englobar en el concepto de experiencias, de ahí que se hable de una sistematización de experiencias dentro de los proyectos sociales (Jara, 1994).

A este respecto resulta importante no olvidar que dentro de una experiencia se desencadenan circunstancias en un espacio y lugar determinado, las cuales, generan características propias e irrepetibles.

De ahí, que dentro de todo proceso de sistematización se necesite comprender esas experiencias, por lo cual es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso también es importante comunicarlas (Jara, 1994).

Debido a todo lo anterior resulta importante no olvidar que la sistematización es considerada como una interpretación crítica de experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, explica la lógica de un proceso vivido así como los factores que han intervenido en dicho proceso.

5.1.3 Etapas del Proceso

La propuesta de sistematización que propone Jara (1994) incluye cinco tiempos, que a su vez se subdividen en etapas dentro del mismo proceso y entre los cuales encontramos:

1. El punto de partida

Dentro de esta primera etapa, existen dos subdivisiones, que son:

- a. Haber participado en la experiencia

Aquí se propone partir de la propia práctica, debido a que se considera la sistematización como un segundo momento afirmando que no se puede sistematizar algo que no se ha puesto en práctica previamente, con lo cual, solo pueden sistematizar aquellos que han vivido el proceso.

- b. Tener registros de las experiencias

Resulta importante considerar que todo proceso de sistematización ha transcurrido en el tiempo y por ello, es indispensable contar con registros que nos permitan acceder a una información clara y precisa de lo que ha ido sucediendo, y entre ellos podemos encontrar registros escritos y registros documentales.

Entre los registros escritos podemos encontrar: el diario de campo, borradores de trabajos, diseños de actividades, informes, memorias de seminarios o talleres. Mientras que dentro de los registros documentales podemos encontrar grabaciones, fotografías, filmaciones, gráficos, mapas, cuadros sinópticos y dibujos entre otros.

Todo lo anterior, con el objetivo de que los registros nos permitan ir a la fuente de los distintos momentos que se llevaron a cabo durante la experiencia con lo que es posible reconstruir ese momento tal como fue.

2. Las preguntas iniciales

En esta etapa encontramos tres subdivisiones, que son:

a. La definición del objetivo de sistematización

Se debe definir el sentido, la utilidad, el producto o el resultado que esperamos obtener de la sistematización de forma clara y precisa.

b. La delimitación del objeto a sistematizar

Aquí se trata de escoger las experiencias a sistematizar, delimitadas en lugar y tiempo sin perder de vista el objetivo, la consistencia de las experiencias así como el tipo de contexto en el que se presentaron tales experiencias debido a que a partir de estas se eligen y delimitan los criterios.

c. La precisión del eje de sistematización

Un eje de sistematización se equipara a una columna vertebral, debido, a que atraviesa la experiencia y se refiere a aspectos centrales de la experiencia particular que nos interesa sistematizar.

Tiene sobre todo un sentido práctico, por ello, debe ser un facilitador del proceso, que evita perderse en elementos de la experiencia que no son tan relevantes para la sistematización que se requiere realizar.

3. Recuperación del proceso vivido

Aquí encontramos dos subdivisiones, que son:

a. Reconstruir la historia

Se trata de plasmar una visión global de los principales acontecimientos, generalmente ordenados cronológicamente y para ello se recurre a los registros. Igualmente dentro de esta etapa se recomienda elaborar una cronología, así como hacer un gráfico para ir siguiendo visualmente la secuencia de los hechos.

Similarmente resulta fundamental incorporar en la reconstrucción de la experiencia particular los acontecimientos del contexto mundial que se asocian con ella. Incluso se recomienda hacer una cronología paralela sin dejar de considerar que el nivel de detalle que tenga depende de la utilidad para cada sistematización.

b. Ordenar y clasificar la información

Aquí es donde el eje de sistematización resulta de utilidad debido a que en esta etapa se da la ubicación de los distintos componentes de tal proceso. Por ello, se recomienda una guía de ordenamiento que conste de un cuadro o una lista de preguntas que permita articular la información sobre la experiencia en referencia a los aspectos básicos que nos interesan.

4. La reflexión de fondo

Dentro de la presente etapa se encuentra una sola subdivisión, que es:

a. Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso

En esta etapa se trata de realizar un ejercicio analítico para identificar las contradicciones que marcaron el proceso, para que a partir de esos elementos, volver a ver el conjunto del proceso, que dé pauta para realizar una síntesis, que a su vez permita elaborar una conceptualización a partir de la práctica sistematizada.

Cabe resaltar que una guía de preguntas críticas que interroguen el proceso de la experiencia y permitan identificar los factores básicos que han intervenido a lo largo del proceso a la vez que explica la lógica y el sentido de la experiencia.

5. Los puntos de llegada

Tal etapa, se encuentra subdividida en:

a. Formular conclusiones

Las conclusiones deben dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la sistematización, tratando de expresar las principales respuestas a las preguntas formuladas en la guía de interpretación crítica tomando como referencia primordial el eje de sistematización formulado.

También deberán permitir formular hipótesis que desde la experiencia particular posibiliten la generalización de mayores alcances teóricos, debido a que las conclusiones prácticas, son las enseñanzas que se desprenden de las experiencias que se toman en consideración para enriquecer las futuras prácticas, tanto propias como ajenas.

b. Comunicar los aprendizajes

En esta última etapa se trata de producir algún material que permita compartir con otras personas lo aprendido a la vez que producir tal material permitirá una nueva objetivación de lo vivido, con lo cual, se verá enriquecido aún más el proceso de pensar y transformar la propia práctica.

Sin duda, una forma de presentar el proceso de sistematización será a partir de la redacción de un documento pero no debemos dejar de lado considerar una forma creativa de comunicar la experiencia y para ello se propone el uso del teatro, video, fabula, gráficos y radio-drama, entre otros sin dejar de tomar en cuenta a quién va dirigido el material así como para qué se produce, y por ello no se hace necesario incluir todo lo que hizo durante el proceso de sistematización.

5.2 Sistematización de la Experiencia en la Intervención Orientadora

5.2.1 Reconstrucción

5.2.1.1 Integración

Durante la etapa de integración se llevó a cabo un protocolo, en el cual, primeramente tuve una entrevista con el director académico del presente colegio para entregarle la propuesta de trabajo a desarrollar durante la investigación, así como para aclarar de manera oral aquellos aspectos en los que hubiera duda, tras quedar especificado el objetivo de mi trabajo de investigación y ser aprobado por él, entonces procedió a presentarme a la directora técnica de primaria, quien sería la persona a quien me dirigiría a partir de ese momento.

Posteriormente, la profesora me presentó al equipo de 17 profesores con quienes trabajaría la propuesta de intervención, cabe señalar que la mayoría de ellos parecía haber recibido la propuesta con agrado y ofrecieron colaborar para el desarrollo de la misma.

Por mi parte, ofrecí entregarles un cronograma de actividades (anexo 1) de forma general con tiempo pertinente, al igual, que dejarles claro que yo no iba a criticar su desempeño docente sino por el contrario iba a apoyarlos a la vez que ellos apoyarían el mío, para así desarrollar un trabajo colegiado.

5.2.1.2 Observación

Cabe señalar que una actividad importante que había que realizar era la observación, tanto del ambiente escolar como del contexto que rodeaba al plantel.

A este respecto, atrajo mi atención la relación cordial y respetuosa entre todos los docentes, así como, el compromiso que denotan en sus actividades de trabajo con los educandos.

Igualmente, pude observar a los alumnos, quienes en ese momento tomaban sus clases especiales y parecían ser ordenados y disciplinados, igualmente como tuve la oportunidad de permanecer durante su descanso pude percatarme que la mayoría de ellos lleva su desayuno y dentro de éste consumen alimentos nutritivos, lo cual, a primera vista me dio la impresión que los padres de familia son comprometidos con sus hijos y se mantienen al pendiente de los mismos.

Mientras que al momento de la formación para entrar a las aulas después de su descanso, pude percatarme que los grupos escolares son pequeños, es decir, están conformados entre 20 y 15 alumnos respectivamente.

5.2.1.3 Reflexión

Resulta importante señalar que a partir de las primeras observaciones que realicé a los grupos escolares de primaria y algunos comentarios por parte de los docentes con respecto al desempeño de sus alumnos, fue como fui construyendo el planteamiento del problema que enmarca el presente trabajo.

Como las observaciones que realicé me dirigieron a percatarme que existía una problemática general en el Colegio enfocada a la lectura, entonces en ese momento era importante decidir hacia que aspecto de la lectura había que enfocarme y fue cuando decidí que sería la comprensión lectora, sobre todo porque dentro de las observaciones de los profesores era recurrente la ausencia de la comprensión lectora en sus alumnos, al igual que la observación mayoritaria de la directora técnica era que se habían estado percatando que los alumnos tenían problemas para desarrollar una comprensión lectora pertinente sólo que no sabían la causa o causas que ocasionaba esto.

Tras mis observaciones pude darme cuenta que la problemática de manera específica se encontraba en el desarrollo de las competencias comunicativas en referencia a la forma metodológica, como por ejemplo, como los docentes enseñan las competencias comunicativas a partir de dictados o copias textuales, por ello, considere importante que los

profesores modifiquen sus prácticas didácticas para encausar el desarrollo de la comprensión lectora.

Con esto, los profesores encausarán un desarrollo de la competencia de la comprensión lectora adecuado y en consecuencia los educandos estarán en condiciones de interactuar con diferentes tipos de textos con el objetivo de que puedan utilizarlos con fines específicos dentro de su vida cotidiana y por ende le den una utilidad.

Por ende, era necesario elaborar unos objetivos específicos que fueran capaces de cimentar las bases metodológicas del presente trabajo y para su construcción resultó necesario empezar por elaborar diferentes preguntas de acuerdo a las categorías principales sobre las cuales gira el presente trabajo, para después esas mismas interrogantes convertirlas en los objetivos sobre los cuales se base el presente proyecto de investigación.

Por ello, el objetivo general es analizar los resultados del programa de orientación educativa para fomentar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes del Colegio Gabriela Mistral.

5.2.1.4 Diagnóstico

En referencia a la etapa de diagnóstico, es importante considerar que su elaboración se llevó a cabo a partir de cinco etapas, definidas de la siguiente forma: la primera muestra una visión general del contexto tanto escolar como social del presente colegio, la segunda se enfoca a la construcción del instrumento, mientras que la tercera hace referencia a la aplicación y análisis de los instrumentos, la cuarta se refiere a la detección de necesidades y por último, la quinta etapa se remite al diseño de alternativas de acción.

Para la construcción de la primera etapa referente a la visión general del contexto escolar como social que rodea al presente colegio, tuve que realizar una serie de observaciones a la comunidad escolar que me permitieran crearme un marco general tanto del alumnado, padres de familia y consulté las fichas técnicas de los profesores.

Mientras que para elaborar el instrumento, primero tuve que decidir cuales eran los instrumentos acordes para obtener la información que necesitaba para la detección de necesidades y así empecé por elaborar un cuestionario enfocado a los profesores que constó de 40 preguntas de las cuales 20 eran de tipo abierto y las 20 restantes fueron cerradas, igualmente elaboré un cuestionario a padres de familia que contenía 24 preguntas de las cuales 17 eran cerradas y 7 abiertas.

Ambos cuestionarios tenían como finalidad averiguar qué importancia tenía la lectura en ambos ámbitos.

Resulta importante señalar que para su construcción primero empecé por enumerar categorías generales y posteriormente realizar preguntas que me arrojaran datos relevantes sobre aspectos de utilidad para mi investigación, cabe destacar, que el cuestionario dirigido a los profesores primero contenía 25 preguntas iniciales y al momento de empezar a analizar la información me percate que había información que no podía inferir y me hacían falta datos relevantes para la detección de necesidades así que me vi en la necesidad de aumentar el número de preguntas para complementar la información.

Por su parte, el tercer instrumento fue un cuestionario a los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto de grado de primaria que constaba de cinco preguntas cerradas y cada una correspondía a un nivel de comprensión lectora, tal cuestionario lo retomé de una propuesta de un taller de redacción de la UNAM, utilizado para detectar los niveles de comprensión lectora. (véase anexo 5)

Es importante señalar que para elegirlo fue necesario revisar varios cuestionarios con referencia a la comprensión lectora, especialmente revisé cuestionarios en revistas de educación hasta que encontré la propuesta de taller de estrategias lectoras y fue al revisarlo y comparar los aspectos que abarcaba con lo que necesitaba que me arrojara cuando decidí que tal cuestionario era el pertinente para la investigación.

El cuarto instrumento que elaboré fue una tabla de rasgos dirigida a los profesores sobre características metodológicas para encausar el desarrollo de la comprensión lectora, para su elaboración comencé por revisar el documento "Prácticas docentes en primaria y desarrollo de la comprensión lectora", editado por el INEE, para posteriormente enumerar las características de lo que en tal documento se consideran prácticas comprensivas y procedimentales, lo cual me sirvió para determinar qué tipo de prácticas lectoras predominaban en los docentes.

Tras haber elaborado y seleccionado los instrumentos que utilizaría la siguiente etapa era aplicarlos y fue durante los días 24 de marzo, 2,3,7,9,y 10 de abril del presente año, cuando llevé a cabo la aplicación correspondiente.

Resulta importante señalar que durante la aplicación del cuestionario a docentes, éstos, en todo momento tuvieron disponibilidad para contestarlo mientras que, la dirección técnica del colegio mostró colaboración para su aplicación, debido a que organizaron el horario de aplicación y me facilitaron un aula para tal propósito, debido a que el colegio estaba en

proceso de certificación y algunos de los instrumentos utilizados en la presente investigación servirían de evidencias para dicho proceso de certificación.

Mientras que para la aplicación del cuestionario a padres de familia, lo llevé a cabo en dos días, abordando a 30 personas que representan el 15% de la población de padres de familia y para su aplicación me coloqué a la entrada de la puerta principal del Colegio durante la salida de los alumnos y fue ahí cuando los abordé para que respondieran en ese momento el cuestionario y obtuve en la mayoría de ellos una respuesta favorable.

En esta ocasión acudí a los profesores de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria para solicitarles su colaboración para la aplicación del tercer instrumento que era un cuestionario a los alumnos y todos mostraron disponibilidad para aplicarlo e incluso solicitaron una copia del ejercicio .

A este respecto, resulta importante señalar que pude entrar a los grupos a quienes se les aplicó el cuestionario y tras caminar unos minutos entre las filas me percaté que los alumnos estaban interesados contestando, aunque dudaban en cuáles eran las respuestas correctas, sobre todo a partir de la tercera pregunta e incluso hubo algunos que mencionaban que no estaban las respuestas.

Después de la aplicación de los tres instrumentos anteriores llegó el momento de aplicar el cuarto instrumento y considero que fue el más difícil de aplicar, sobre todo porque había que entrar a las aulas a observar como los profesores desarrollaban actividades relacionadas con la lectura y aunque la directora técnica tenía ya la programación de los días con el horario especificado e incluso una copia de la tabla de rasgos a observar, los docentes no estaban enterados de cuándo serían las observaciones, sólo sabían que se llevarían a cabo pero no tenían datos precisos sobre su aplicación.

Aún cuando al principio tenía dudas sobre si me permitirían que aplicara tal instrumento así como si se mostrarían ambiguos, resultó satisfactorio constatar que mostraron disponibilidad y en ningún momento me percaté que se sintieran incómodos con mi presencia ni ellos ni los alumnos e incluso dos de ellos me invitaron a participar dentro de las actividades que desarrollaban en su clase.

Por mi parte, debo de señalar que al principio de la actividad me sentía incómoda, como apenada, sobre todo porque como docente he experimentado la sensación que provoca el sentirte observado por alguien más, sin embargo, al transcurrir los minutos y darme cuenta que mi presencia no les resultaba incómoda y parecían estar acostumbrados

tanto profesores como alumnos a que entraran a sus clases a observarlos, eso me tranquilizó para seguir desarrollando la actividad sin ningún contratiempo.

Después de haber aplicado los cuatro instrumentos era necesario analizar y seleccionar la información y para ello decidí que sería bajo un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, para ello elaboré gráficas y tablas de rasgos.

Es importante señalar que para elaborar lo anterior me aboqué a sacar las tendencias, regularidades y datos constantes, para así ir seleccionando aquella información que sería de utilidad y que posteriormente serviría de sustento para la detección de necesidades, así como para la interpretación.

Satisfactoriamente, pude obtener información de gran utilidad para elaborar la detección de necesidades, en donde confirmé que los profesores deben modificar sus prácticas educativas, de ser procedimentales deben ser transformadas en comprensivas y para llegar a la anterior conclusión, me di a la tarea de realizar un análisis minucioso especialmente de la tabla de características sobre las prácticas llevadas a cabo por los profesores para encausar el desarrollo de la comprensión lectora.

A partir de haber confirmado las necesidades que presenta el colegio me di a la tarea de diseñar las alternativas de acción para la corrección de tales necesidades, para ello, enlisté los posibles temas que necesitaba abordar como una prioridad específica y que tenían la posibilidad de conformar la parte metodológica, de la propuesta de intervención.

Finalmente para decidir que sería una propuesta de intervención orientadora llevada a cabo a partir de un taller con profesores, revisé nuevamente el apartado de detección de necesidades, así como, lo que implicaba la realización de un taller y con ello se definió la alternativa de acción.

5.2.1.5 Plan de acción

Era importante definir los propósitos que se encargaran de guiar la propuesta de intervención y por ello, consideré que la propuesta de intervención sería dividida en tres apartados y cada uno de ellos tendría un propósito definido de acuerdo a los contenidos que contendría.

Resultaba de gran importancia que los contenidos que contendría el plan de acción tuvieran una relación directa con las categorías sobre las cuales gira el presente trabajo de investigación, como son la orientación educativa, las competencias y la comprensión lectora y con las necesidades detectadas; por ende, para su determinación revisé de manera especial el apartado de presentación de resultados.

Sin duda, las actividades que contendría el plan de acción se definieron a partir de los contenidos, por ello, revisé el listado de contenidos nuevamente para no dejar fuera ninguno de ellos.

Cabe señalar que me encontraba presionada por los tiempos y aun cuando inicialmente consideré cierto tiempo para la implementación de la propuesta de intervención tuve que reestructurar los tiempos y para ello presente dos propuestas de posibles tiempos a la directora técnica del plantel en cuestión y fue ella quien decidió los tiempos definitivos de intervención, debido a que me hizo hincapié en que deseaban conocer los resultados de la implementación de la propuesta en el mes de junio, a la par del fin de ciclo escolar.

En lo referente a los recursos con que contaba fue el equipo de trabajo de 17 profesores, los cuales mostraron su apoyo incondicional a lo propuesto y esto fue importante debido a que se comprometieron en el desarrollo de las actividades, sin duda, otro aspecto importante fue el apoyo recibido por parte de la dirección del plantel, quienes facilitaron la sala audiovisual y un aula especial para la realización del taller así como organizaron sus tiempos para que los profesores involucrados pudieran asistir sin ninguna dificultad.

5.2.1.6 Aplicación

Considerando que la parte metodológica sobre la cual gira mi trabajo de investigación se apoya en la sistematización, entonces resulta significativo mencionar algunos aspectos dentro del proceso vivido en la aplicación de la propuesta.

Sin duda, un aspecto que considero relevante fue la disponibilidad del cuerpo docente, sobre todo porque tengo que reconocer que yo iba a la expectativa de que mostraran apatía o resistencia, sin embargo, me fue grato darme cuenta que la mayoría de ellos, tenían interés en conocer acerca del enfoque por competencias e incluso había quienes ya habían leído algunos materiales acerca de la orientación educativa y llevaban algunas preguntas para compartir dentro del taller .

Otro aspecto importante fue la apertura de la mayoría de los docentes para compartir sus experiencias previas en cuanto a los temas tratados y hay que señalar que al mostrarse participativos esto generó una mayor

dinámica dentro del taller, igualmente me parece importante señalar que sólo dos de ellos se mostraron reservados y a la expectativa durante las dos primeras sesiones; sin embargo, los mismos profesores los invitaron a compartir sus experiencias, con lo cual su actitud cambió e incluso uno de ellos, fue de los más participativos en las últimas sesiones.

Dentro de todo este proceso de la aplicación de la propuesta, algo que me generó una expectativa mayor fue la entrega de resultados generales sobre las observaciones referidas a cómo los docentes encausaban el desarrollo de la comprensión lectora en sus educandos, debo de reconocer que para mí fue el momento más difícil dentro de la aplicación del plan de acción, debido a que no sabía con certeza como iban a reaccionar y sobre todo como se iban a mostrar en las sesiones siguientes.

Pese a que traté de entregar resultados generales sin mencionar ningún nombre o grado en especial, ellos mismos mencionaron sus características al impartir clases y las compararon con los criterios propuestos por el INEE sobre el tipo de prácticas docentes llevadas a cabo para encausar la comprensión lectora e incluso hubo tres profesores que me cuestionaron fuertemente acerca de en qué clasificación se encontraban y cómo habían salido sus alumnos en el cuestionario de comprensión lectora, les inquietaba mucho saber si existía una relación directa entre lo que ellos denominaron sus fallas metodológicas y los resultados obtenidos por sus alumnos.

Cabe señalar que la directora técnica, al percatarse de su insistencia para conocer sus resultados individuales, les señaló de manera clara y específica que la entrega de resultados sobre cómo desarrollaban la comprensión lectora en las aulas, sólo sería para ellos de manera general sin evidenciar a ninguno de los presentes, por código ético tanto de mi persona como de la misma institución.

Aunado a esto, por mi parte les hice hincapié que independientemente de cómo desarrollaran la comprensión lectora y los resultados que obtuvieran, todos eran un eslabón importante dentro de la propuesta de intervención y sobretodo de ellos dependía en gran medida el éxito o fracaso de la misma.

5.2.1.7 Evaluación

Después de haber llevado a cabo la aplicación del plan de acción, era importante definir las estrategias de evaluación del mismo, las cuales, de alguna manera, ya estaban contempladas dentro de la propuesta de intervención y consistían en un análisis de las carpetas de los alumnos con las evidencias del desarrollo de la comprensión lectora.

A este respecto hay que señalar que dentro de las carpetas de los alumnos se encuentran dos trabajos previos a la iniciación del taller, éstos sirven de referencia para comparar las actividades de como los docentes trabajaban la lectura y cómo a partir del taller su visión se modifica con referencia a las competencias comunicativas y qué tipo de actividades ahora implementan en el desarrollo de la comprensión lectora.

En cuanto a la implementación del taller, considero que se logró invertir algunos de los indicadores de resultados obtenidos en el apartado de presentación de resultados dentro del capítulo de diagnóstico, entre los cuales se encuentran:

- Anteriormente a la implementación del taller sólo 3 de los profesores consideran a la competencia como un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y saber hacer y después de haber tomado el taller, este porcentaje se modificó a 10 de ellos. Cabe señalar que aplique un segundo cuestionario a los docentes al final del taller, el cual, contenía las mismas preguntas referentes a como concebían las competencias y su clasificación, lo cual, me permitió comparar las concepciones anteriores y actuales de los profesores.
- Igualmente 49 de los alumnos habían presentado un nivel deficiente de comprensión lectora, mientras que ahora 35 de los educandos aún continúan con esa problemática, lo que indica que 14 de los alumnos presentaron una mejora al respecto. Esto puedo señalarlo debido a que se aplicó el mismo cuestionario de comprensión lectora, al término de la propuesta de intervención y considero que se obtuvieron éstos resultados debido a que los docentes modificaron su metodología de enseñanza de las competencias comunicativas.
- Similarmente sólo 7 de los profesores implementaban dentro de sus actividades la lectura de diferentes tipos de textos y los leían completos, mientras que actualmente todos los docentes los implementan.
- Aunado a lo anterior 7 de los profesores elaboraban textos colectivos mientras que ahora 12 de ellos los realizan.
- Mientras que una minoría de profesores difundían la redacción de textos individuales y a partir del inicio de la intervención, la mayoría de ellos lo ha implementado.

Resulta importante señalar que a partir de la recolección de trabajos de los alumnos contenidos en las carpetas individuales de los mismos se puede observar como los profesores actualmente dentro de sus actividades implementan diferentes tipos de textos, encausan la elaboración de textos colectivos, así como, la redacción y difusión de textos individuales por parte de los alumnos.

5.2.2 Análisis

5.2.2.1 Contexto - Problema

Al considerar los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados puedo señalar que existe una vinculación directa entre el contexto institucional, familiar, social y la problemática presentada por los educandos.

Lo anterior debido a que dentro del contexto familiar no se cuenta con el hábito de la lectura; igualmente un 50% de los padres de familia considera medianamente importante el desarrollo de la lectura en sus hijos y puede ser esta una razón, por la cual, no es promovida la lectura dentro de las familias de los alumnos.

Aunado a lo anterior, las prácticas docentes que prevalecen en un 60% son de tipo procedimental, es decir, privilegian la velocidad en la lectura y no el proceso de la comprensión lectora.

Igualmente se privilegia el dictado de frases y no la producción de textos por parte de los alumnos, así como, se enfatiza en la lectura de sólo textos informativos.

De acuerdo a las anteriores razones es por lo que sustento que existe una relación directa entre el contexto y la problemática presentada en el Colegio, debido a que tanto la falta del hábito de lectura por parte de los padres de familia como las prácticas metodológicas por parte de los docentes, es lo que en mi opinión a generado el bajo desarrollo de la competencia de la comprensión lectora.

Resulta importante señalar que dentro del presente trabajo sólo se analizaran las prácticas metodológicas desempeñadas por los docentes y dentro de ellas, se presentan una serie de factores que nos permiten comprender la falta de un desarrollo idóneo de las competencias comunicativas.

5.2.2.2 Práctica: Problemas enfrentados, dilemas, logros

Como en todo proceso de intervención orientadora existe una serie de problemas enfrentados, logros y dilemas que me parece importante comunicar, debido a que dan muestra del proceso vivido y por ello la importancia de comunicarlos:

Resulta importante señalar que una problemática a la que me enfrenté fue al analizar la información del instrumento de análisis dirigido a los profesores (cuestionario) debido a que me percaté que hacían falta datos importantes como conocer cómo conceptualizaban de manera precisa a las competencias, si consideraban que existía una vinculación entre el enfoque por competencias y los Planes y Programas de Educación Básica y sin ellos no me era posible realizar la detección de necesidades.

Otra problemática fue el hacer reconocer a la parte directiva que los docentes se comprometían en desarrollar la comprensión lectora e incluirla dentro de sus actividades semanales, lo único por lo que no estaban dando resultados exitosos tenía que ver con el tipo de prácticas docentes que llevaban a cabo la mayoría de ellos y no por la falta de compromiso como inicialmente lo creían.

Mientras que uno de los tantos dilemas que enfrenté fue el referente a cómo sería recibida la propuesta de intervención orientadora, debido a que los profesores podían haberse mostrado ajenos y poco colaboradores o por otra parte podían mostrar disponibilidad para desarrollarla. Afortunadamente a medida que iba desarrollándose mi trabajo me percaté que los docentes iban desarrollando el sentido de pertenencia debido a que se sentían parte activa de la propuesta de intervención y con ello se vio beneficiada la intervención tanto de ellos como la mía.

Una disyuntiva que enfrenté fue qué postura asumir en el trato con los maestros, debido a que podía mostrarme autoritaria e imponer mis propuestas de trabajo o mostrarme accesible pero sin llegar a ser demasiado condescendiente, finalmente tras revisar lo planteado por Rodríguez Romero (1994) y Rodríguez (1995) decidí asumir una postura intermedia con el fin de lograr y mantener una relación colaborativa con los docentes con quienes trabajé.

Un dilema más que enfrenté fue al momento de decidir sobre qué metodología giraría el presente trabajo, primeramente decidí que sería sistematización y después determine que la propuesta de Jara (1994) era la que mejor me permitía hablar de la experiencia vivida.

Por otra parte, considero que un logro fue conseguir entablar una relación colaborativa con los docentes, debido a ello las propuestas de actividades que incluía la intervención orientadora se desarrollaron de manera entusiasta y pertinente al contar con la colaboración de los profesores. Aunado a ello como una grata consecuencia pude percatarme que los profesores no se sentían ajenos a la propuesta de

trabajo sino más bien se consideraban una parte activa de la misma, lo cual, a su vez generó un clima de trabajo idóneo para el desarrollo de la intervención orientadora.

Otro logro que me permitió crecer profesionalmente fue el fungir como mediadora entre la parte directiva y los docentes, debido a que tuve que mediar entre las exigencias de los directivos y los intereses de los profesores y aún cuando yo ya poseía experiencia como docente no contaba con la experiencia como asesora y consideraba que tenía que asumir una postura neutra entre ambos sectores, para el mejor desarrollo de mi trabajo, pese a mucha incertidumbre finalmente logré que ambos sectores identificaran que tenían intereses en común y con ello trabajaran por un mismo fin, como fue el encausar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de las estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes, con lo cual de manera indirecta beneficiaría a los educandos del Colegio.

5.2.2.3 Formación: Exigencia de la Práctica

Puedo citar que fue a partir de mi experiencia vivida donde considero obtuve el mayor proceso de formación, debido a que éste me implicó una serie de exigencias, entre las que sobresalen:

La exigencia de un desempeño comunicativo, debido a que desde el primer momento que tuve contacto con la parte directiva del Colegio para ofrecerles la propuesta de intervención orientadora hasta los momentos de trabajo con los profesores, me implicó ir adquiriendo en la práctica un desempeño comunicativo eficaz, que me permitiera fungir como mediadora entre los directivos y los profesores, así como establecer un canal comunicativo entre ambos sectores para trabajar por un mismo fin, a la vez que a partir de una comunicación respetuosa y continua entre directivos, docentes y yo, logré desarrollar un clima de trabajo colaborativo.

Sin duda, considero que la mayor exigencia dentro del proceso de intervención orientadora fue entablar y mantener una comunicación eficaz entre todos los participantes de la propuesta y yo, debido a que a partir de ese vínculo comunicativo organicé a un grupo de profesores para que reflexionaran sobre su práctica docente sin herir susceptibilidades a la vez que convencerlos y entusiasmarlos para que se sintieran parte importante de la propuesta y con ello se comprometieran a lograr de la mejor manera los objetivos de la misma.

Otra de las exigencias fue desarrollar un perfil como asesora debido a que dentro de la intervención tuve que cuestionarme como desempeñaría ese rol y en la parte intermedia de la intervención me cuestioné si mi desempeño como asesora de un grupo de profesores estaba siendo el correcto y mejor aún si este estaba dando resultados positivos.

Cabe señalar que aún cuando yo ya contaba con una trayectoria como docente, de la cual había extraído algunos saberes prácticos como: ser cuidadosa con mis observaciones hacia los profesores así como hacerlos sentir valorados por el trabajo que desempeñaban, como agente de apoyo no contaba con ninguna experiencia al respecto, por ello, considero tuve que enfrentar algunos dilemas al momento de tomar algunas decisiones sobre la organización, metodología, entre otras, de manera general sobre el diseño y aplicación de la propuesta de intervención orientadora.

Una más de las exigencias que me implicó el desempeño del proceso de intervención fue lo referente a un mayor dominio de contenidos teóricos que me permitieran sustentar los contenidos del Plan de Acción tutorial así como su aplicación a una situación concreta, donde se lograra vincular la teoría y la práctica.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

6.1 Presentación

La presente propuesta de intervención orientadora para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora esta dividida en tres etapas, que son:

La primera etapa se refiere a planteamientos generales donde se trata de conceptualizar los aspectos básicos para poder entender las bases de la propuesta.

La segunda etapa alude al desarrollo de actividades didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora por parte de los docentes, cabe destacar que esta etapa tiene el objetivo de que los docentes pongan en práctica los contenidos anteriormente abordados.

Por su parte, la tercera etapa corresponde a la evaluación del proyecto escolar, la cual tiene la intención de llevar a cabo que a partir de evidencias una reflexión sobre la propuesta de intervención de manera general para detectar aquellos aspectos en que se acertó y aquellos que sería importante modificar en pro de la misma propuesta de intervención.

6.2 Propósitos y Contenidos

- Desarrollar la competencia de la comprensión lectora en los educandos a partir de la modificación de las estrategias didácticas utilizadas por los profesores

Contenidos

Planteamientos Generales

- Que los docentes obtengan las bases teóricas sobre el enfoque por competencias y su implicación en la actualidad, en especial el desarrollo de la comprensión lectora.
 - Orientación educativa.
 - Competencias.
 - Clasificación de competencias
 - La importancia de las competencias en el contexto actual.
 - Análisis del documento “Eurydice”
 - Análisis del documento “Prácticas docentes y su clasificación”.

Etapa de Desarrollo

- Que los profesores pongan en práctica lo aprendido en la anterior etapa.
- Actividades de acuerdo al modelo de desarrollo definido y el diseño del proyecto.
- Análisis de las carpetas de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Etapa de Evaluación del Proyecto

- Analizar la propuesta de forma general con el fin de analizar las estrategias didácticas más pertinentes para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora.

6.3 Metodología

La presente propuesta se llevó a cabo a partir de un taller dirigido a profesores del Colegio Gabriela Mistral y consistió en ocho sesiones que contemplaron conocimientos teóricos. Igualmente se contempló dentro del trabajo de los docentes con los alumnos diez sesiones que permitieron realizar la aplicación de algunas estrategias de comprensión lectora en pro del desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en los educandos.

Resulta importante considerar que dentro de la presente propuesta un taller va a ser entendido como un lugar donde varias personas trabajan de forma colaborativa con el objetivo de que el taller sea una unidad productiva de conocimientos a partir de la realidad concreta del Colegio Gabriela Mistral en referencia a la comprensión lectora para transformarlas a la vez que los docentes de dicho colegio trabajen haciendo converger teoría y práctica.

Reyes en Maya (1996) plantea que un taller debe ser concebido como una realidad integradora, compleja, reflexiva en la cual se une la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, a la vez que es un proceso pedagógico en el cual generalmente alumnos y docentes desafían en conjunto problemas específicos. Cabe señalar que fue bajo esta concepción sobre la cual ideé la planeación del taller dentro de la propuesta de intervención orientadora.

Igualmente hice hincapié en que el taller se perfilara a ser un ámbito de reflexión y acción como lo plantea Ander (1986) en “*Hacia una pedagogía autogestionaria*”, donde cita que se debe superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, así como, entre la educación y la vida.

6.4 Plan de Acción Tutorial

TÍTULO DE LA LECTURA	TIPO DE TEXTO	ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN
UN JOYERO SINGULAR	ARTICULO DE DIVULGACIÓN	ANTICIPACIÓN IDEA PRINCIPAL PREDICCIÓN
DIEGO, ESTOY SOLA DIEGO, YA NO ESTOY SOLA	BIOGRAFÍA	PREDICCIÓN IDEA PRINCIPAL INFERENCIA
ESA BOCA	CUENTO	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS INFERENCIA PALABRAS CLAVE
LA ÚLTIMA REBELIÓN DE LOS MAYAS	CRÓNICA	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS INFERENCIA COMPROBACIÓN DE ANTICIPACIONES
RECORRIDO A TIENTAS	RESEÑA	INFERENCIA ANTICIPACIÓN

ECOTURISMO EN EL MUNDO MAYA	FOLLETO	PREDICCIÓN VOCABULARIO INFERENCIA
LA CAJA DE PANDORA	MITO	INFERENCIA GENERALIZACIONES RELACIÓN TEXTO CON EXPERIENCIAS PREVIAS
NEPTUNO	LEYENDA	INFERENCIA VOCABULARIO PREDICCIÓN
LA EXPLORACIÓN DEL FONDO DEL MAR	ARTICULO DE DIVULGACIÓN	VOCABULARIO PREDICCIÓN
LA JOVEN DEL RETRATO	TEXTO NARRATIVO	VOCABULARIO PREDICCIÓN RELACIÓN TEXTO CON EXPERIENCIAS PREVIAS

6.5 Evaluación

Inicial

- Conocer el tipo de prácticas docentes que prevalece entre los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.

Intermedia

- Que los profesores modifiquen sus prácticas docentes , de ser procedimentales pasen a ser comprensivas, con el objetivo de encausar de forma más pertinente el desarrollo de la comprensión lectora.

Final

- Analizar la propuesta de forma general con el fin de obtener las estrategias didácticas más pertinentes para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora.

6.6 Recursos

- 17 docentes
- Acceso a la población educativa del Colegio
- Sala audiovisual
- Fotocopias de materiales
- Hojas blancas
- Fólderes



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de Orientación Educativa me propuse desarrollar una propuesta de Orientación Educativa dirigida a los profesores del Colegio Gabriela Mistral que les permitiera modificar sus prácticas docentes, con el fin de encausar el desarrollo de la comprensión lectora en sus educandos, a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por los mismos.

La propuesta de intervención dentro del campo de la Orientación Educativa, se sitúa en el área de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la clasificación de Rodríguez (1995) debido a que va dirigida hacia la mejora de estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, lo cual recae directamente en contenidos curriculares, así mismo se ubica dentro de un modelo de consulta, el cual, se caracteriza por una intervención indirecta, que en el caso específico de mi trabajo con los docentes, este va a recaer de forma indirecta en los educandos de dicho Colegio.

Igualmente se trabajo de profesional a profesional, en un mismo nivel jerárquico, lo cual, propicio una relación de tipo colaborativo, donde se resalto el trabajo y desempeño de los asesorados, los cuales fueron relevantes para el logro de los objetivos de la intervención.

Debido a que se trabajo bajo el planteamiento de Rodríguez Romero (1994) quien cita que “ *en una relación de asesoramiento se debe propiciar que el asesorado trabaje en forma colaborativa con el asesor para que los beneficios recaigan en los clientes de forma indirecta*”, que en éste caso específico se logro que el trabajo realizado con los docentes se viera reflejado en los resultados de la comprensión lectora de sus educandos.

En lo referente al término competencias es importante señalar que éste se origina en el contexto laboral para posteriormente introducirse en el ámbito educativo, como una respuesta para formar sujetos capacitados en competencias académicas que a futuro se conviertan en competencias laborales.

Cabe señalar que dentro del ámbito educativo no existe un acuerdo generalizado acerca del concepto competencias, pese a que autores como Bogoya (2001), Vargas en Posada (1997) y Perrenoud (2004) plantean concepciones en común.

Resulta significativo señalar que se aborda a la competencia bajo dos concepciones, por una parte me remití a Posada (1997) quien plantea que una competencia se refiere a un “*saber hacer en un contexto*”, mientras que mi otro referente fue Perrenoud (2004) el cual cita que *una competencia integra conocimientos teóricos, prácticos, destrezas, habilidades y actitudes que se saben movilizar de acuerdo a una situación específica.*

Bajo esta misma lógica, me pareció importante remitirme a documentos institucionales acordes al nivel educativo, como son los Planes y Programas de Educación Básica, donde me sorprendió darme cuenta que dentro del enfoque de Español, se alude a la lectura como aquella actividad que permita que los educandos interactúen con los textos y con ello construyan sus propios significados, lo cual a su vez se empata con los planteamientos del enfoque por competencias.

Al considerar que los planteamientos por competencias referidos específicamente a la lectura proponen que leer es interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos, de acuerdo a lo anterior es como pude inferir que dentro de los Planes y Programas de Educación Básica se encausa la lectura de comprensión y se le asigna una relevancia.

Me llamó la atención encontrar que a pesar que los maestros decían que conocían lo planteado en los Planes y Programas así como en el enfoque comunicativo de Español, las prácticas docentes que llevaban a cabo para el desarrollo de la comprensión lectora fueran contrapuestas a lo planteado en dichos documentos.

Con base en lo anterior, fue por lo que decidí que dentro de los contenidos de la propuesta de intervención para los profesores tenía que haber cuestiones teóricas que abordaran tanto los planteamientos dentro de documentos institucionales del nivel básico (primaria) como planteamientos del enfoque por competencias, con el fin que los docentes estuvieran en condiciones de encontrar la vinculación entre ambos planteamientos.

Fue importante considerar una perspectiva holística, que me permitiera mirar todos y cada uno de los factores que se vinculan con el contexto donde se encuentra situado el Colegio Gabriela Mistral, por ello, dentro de mi trabajo se concibe al *diagnóstico pedagógico como un proceso general de identificación y valoración de las necesidades de comportamiento, aptitudes, actitudes así como atributos personales de un individuo dentro de un contexto dado*, lo cual corresponde a la concepción De la Orden (en Iglesias, 2006).

Igualmente dentro del diagnóstico pedagógico resulto importante incluir un apartado de Legislación Educativa y dentro de éste, me sorprendió encontrar que dentro de la Ley General de Educación en el artículo séptimo fracción dos, se alude al desarrollo de facultades para adquirir conocimientos así como a la capacidad de reflexión crítica, lo cual, tiene una vinculación con el propósito del Enfoque Comunicativo de Español que se plantea en los Planes y Programas de Educación Básica.

En lo referente al fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza, así como, el desarrollo de estándares de logro de competencias comunicativas para cada grado y nivel educativo, lo cual conforma algunos de los objetivos del Programa Nacional de Lectura, cabe señalar que dentro del Colegio Gabriela Mistral a través de la comisión de lectura se llevaron a cabo actividades relacionadas con los objetivos de tal programa.

Por su parte, el Programa Nacional de Lectura, contempla entre sus objetivos: el fortalecimiento curricular, el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y el desarrollo de estándares de logro de competencias comunicativas para cada grado y nivel educativo.

De manera específica, en lo que respecta al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y fortalecimiento curricular puedo plantear que tales objetivos del Programa Nacional de Lectura se llevó a cabo dentro del Colegio, a partir de los contenidos abarcados en la propuesta de Intervención Orientadora, debido a que ésta abordó la conceptualización del término competencias, su implicación dentro de los Planes y Programas, el tipo de prácticas recomendadas para el desarrollo de la comprensión lectora y las estrategias didácticas pertinentes, a partir de los planteamientos dentro del documento "Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria" (Treviño, 2006).

También puedo sustentar lo anterior a partir de los resultados siguientes:

- En el diagnóstico se encontró que únicamente 3 de los profesores llevaban a cabo prácticas comprensivas, mientras que al finalizar la propuesta esta cantidad se incremento a 10 docentes.
- Igualmente al inicio de la propuesta sólo 7 de los profesores implementaban dentro de sus actividades la lectura de diferentes tipos de textos y los leían completos, mientras que al finalizar la propuesta de intervención orientadora los 17 profesores implementan diferentes tipos de textos.

Un aspecto importante dentro del presente trabajo es el referente a la metodología, la cual parte de la sistematización, entendida a partir de la concepción de Jara (1994) como una descripción de experiencias y por ende se hace necesario extraer las enseñanzas a la vez que comunicarlas.

Para lograr lo anterior, empezaré por reconocer que la primera dificultad de tipo práctico a la que me enfrenté fue decidir que postura asumiría con respecto al trato con los docentes con quienes trabajé, debido a que no deseaba ser autoritaria e imponer mis propuestas de trabajo, debido a que si asumía tal postura temía no contar con la colaboración de los maestros pero a la vez no podía ser demasiado condescendiente, esto también podía ocasionar que los objetivos de la propuesta de mi intervención no se cumplieran.

Mientras que una dificultad de tipo teórico a la que me enfrente fue al momento de decidir las características que contendría la tabla de rasgos dirigida a los maestros, para determinar que tipo de prácticas docentes llevaban a cabo dentro de las aulas, aún cuando ya había decidido que las características las extraería del documento "Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora" (Treviño, 2006) tenía que seleccionar entre una variedad que me parecía importante considerar.

Finalmente para decidir cuales rasgos incluiría comparé los que proponía el documento de Treviño (2006) con las características que plantean los Planes y Programas de Educación Básica referentes a la lectura, así fue como seleccione los que me parecieron los más pertinentes, aún cuando tenía la duda de que mi elección hubiera sido la adecuada, pero esto sólo lo sabría al momento de aplicar dicho instrumento.

Otra dificultad que me parece significativa comunicar y me proporcionó una experiencia de crecimiento profesional, fue el fungir como mediadora entre los docentes y la parte directiva del Colegio, debido a que por una parte tenía que reconocer y hacer reconocer a la parte directiva que los docentes se comprometían a encausar el desarrollo de la comprensión lectora aún cuando no obtenían logros significativos al respecto, lo cual consideró no era por falta de trabajo o compromiso por parte de ellos, sino más bien consistía en el tipo de estrategias didácticas que estaban empleando la mayoría de ellos, en el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora.

Cabe señalar que fungir como mediadora entre estos dos sectores fue una experiencia complicada, debido a que hacer reconocer el trabajo y esfuerzo de los docentes ante los directivos no fue una tarea fácil, sin embargo, también puedo citar que fue de las experiencias más provechosas dentro de la intervención.

También me parece importante señalar que dentro de mi trabajo se cumplieron algunos de los objetivos propuestos en el mismo, como fue el sistematizar mi práctica profesional de orientación educativa, lo cual, lleve a cabo de manera específica en el capítulo referente a la metodología, donde a partir de la sistematización de experiencias puedo citar que lo llevé a cabo de manera pertinente, debido a que considero comunique mis experiencias dentro del proceso vivido, lo cual es un objetivo básico dentro de la sistematización.

Otro de los objetivos que consideró se cumplieron fue el analizar el tipo de prácticas docentes que se realizan en las aulas para encausar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, esto se puede ver reflejado de manera específica en el capítulo de Diagnóstico Pedagógico, donde a partir de documentos como el de Treviño (2006) evidenció el tipo de prácticas docentes llevadas a cabo por los docentes del Colegio Gabriela Mistral, cabe señalar que no con el objetivo de una crítica sino más bien con el objetivo de que éstos reflexionaran sobre su desempeño docente referente a como encausaban el desarrollo de la comprensión lectora y esto a su vez tuviera una repercusión en su labor educativa, por medio de la cual se verían de manera indirecta beneficiados los educandos de tal Institución Educativa.

El haber identificado el tipo de prácticas docentes que se llevaban a cabo me facilitó el poder fortalecer las estrategias para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, lo cual, es uno de los objetivos particulares que emblema el presente trabajo y se pudo llevar a cabo a partir de la propuesta de intervención para los alumnos contenida dentro del Plan de Acción Tutorial.

Sin duda, a partir de la elaboración de la propuesta de intervención de orientación educativa para fomentar el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora a partir del análisis de estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes, consideró se encausaron los objetivos propuestos y se pudieron llevar a cabo de manera integral, debido a que se relacionan entre ellos, por ello, al encausar uno de ellos se encausaba de manera indirecta otro de ellos, lo cual al final propició que la mayoría de ellos se lograran cubrir con pertinencia.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). Orientación educativa y acción orientadora. Madrid. EOS.
- Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation)
- BOGOYA, E. , et. Al. (2001). Competencias y Proyecto Pedagógico. Bogota. Universidad Nacional de Colombia.
- BISQUERRA A. Rafael. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid. Narcea.
- BUISÀN Carmen. (2001) Como realizar un diagnóstico pedagógico. México. Alfaomega
- CABRERA, E., et. Al. (1994). El proceso lector y su evaluación. Barcelona. Alertes.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). En enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos No. 111. México: UNAM.
- JARA Holliday Oscar. (1994). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano.
- GALLEGO BADILLO, Rómulo, (1999). *Competencias Cognoscitivas, Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- GARRIDO Trejo Cassandra. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. EDUCERE
- GONZÁLEZ E. et al. (2004) Laberinto de palabras, estrategias de comprensión lectora, OXFORD.
- HABERMAS, H. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*
- IGLESIAS Ma. José. (2006). Diagnóstico escolar, teorías, ámbitos y técnicas. España. Pearson,
- Ley General de Educación. 1993.

- LÓPEZ, Segrera Francisco. (2006). *Políticas de Educación Superior, Cooperación internacional e Internacionalización en América Latina y El Caribe; Globalización y Educación Superior.*
- MAYA, Betancourt Arnobio. (1996). El taller educativo. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- MALDONADO, García Miguel Ángel. (2002). Las competencias, una opción de vida. ECOE.
- NÚÑEZ Delgado Pilar. (2006). Taller de comprensión lectora. Barcelona. Octaedro.
- PERRENOUD, P. (2004). Construir competencias desde la escuela. GRAO
- PERRENOUD, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. GRAO.
- Planes y Programas de Educación Básica
- POSADA, P. (1997). Formación superior basada en competencias. Interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Sección De los lectores. Revista Iberoamericana de Educación.
- PUENTE Aníbal. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid. Pirámide.
- RODRÍGUEZ Ma. Luisa. (1995) Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. CEA.
- RODRÍGUEZ Romero Ma. Mar. (1994). El asesoramiento en Educación. Colección Biblioteca de Educación.
- SOLÉ Isabel. (2000). Estrategias de lectura. Barcelona. GRAO.
- THIERRY. D. *La formación profesional basada en las competencias.* Documento en línea. [Http://medicina/ART 20%- %20COMPETENCIAS.doc](http://medicina/ART%20-%20COMPETENCIAS.doc)

- TOBON, S. (2005). *La formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones, Bogotá.
- TREVIÑO, E., et al. (2006) Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. INEE.
- Unidat Europea de Eurydice (2002). *Competencias clave*. Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.
- VILLARREAL, H. (2005). Declaraciones de la UNESCO y recomendaciones de otros organismos. En: La asignación de recursos públicos a la educación. F.C.E., México.



ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO GABRIELA MISTRAL DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

ANEXOS

ANEXO 1

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES CON LOS PROFESORES

ACTIVIDAD	DIA / HORA / DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plática con docentes sobre la importancia de la vinculación de la Orientación Educativa en la educación básica (primaria). ➤ Plática con docentes sobre conceptualización del término competencias, su clasificación, así como su importancia en el contexto actual. 	28 ABRIL / 10:00 a.m. / 50 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolección a los alumnos de evidencias de trabajo sobre lectura para empezar a formar sus carpetas. 	8 DE MAYO/11:00 am. /2 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación del documento Eurydice y su implicación en la Educ. Básica. ➤ Reflexión sobre la importancia de encausar nuevas practicas docentes para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora. 	12 DE MAYO/ 9:00 a.m./45 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación del apartado “Prácticas docentes y su clasificación” de acuerdo a criterios del INEE. ➤ Entrega general de resultados obtenidos de las observaciones a docentes en trabajo en aula, con respecto al desarrollo de la comprensión lectora. 	16 DE MAYO/9:00 a.m./45 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación en power point a los docentes acerca de las estrategias didácticas recomendadas para desarrollar la competencia de la comprensión lectora. 	20 DE MAYO/9:00 a.m. /45 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observación a las clases de los profesores referente a encausar el desarrollo de la comprensión lectora. ➤ Selección de algunas evidencias de trabajos de los educandos para formar sus carpetas. 	22 y 23 DE MAYO/ 11:00 am. / 2hrs.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis de las carpetas de los alumnos con las respectivas evidencias del desarrollo de la comprensión lectora. ➤ Reflexión sobre la importancia de encausar a la orientación educativa para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora. 	26 mayo - 06 JUNIO

ANEXO 2

CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

1. ¿Cuál es su sexo?

Femenino

Masculino

2. ¿Cuál es su máximo grado de estudios?

Primaria

Secundaria

Preparatoria/Bachillerato

Licenciatura

Carrera Técnica

Otra

3. ¿A qué edad tuvo a su hijo(a)?

_____ años

4. ¿Durante su embarazo asistió a ejercicios prenatales?

Sí

No

5. Durante su embarazo escuchaba o leía lecturas

Sí

No

6. ¿Qué lecturas escuchaba o leía?

7. ¿Cómo fue su parto?

Natural

Cesárea

8. ¿A qué edad empezó a gatear su hijo(a)?

9. ¿Asistió su hijo(a) a guardería o CENDI?

Sí

No

10. ¿A qué edad empezó a asistir?

11. ¿Cuántos años curso en el jardín de niños?

1 año

2 años

3 años

12. ¿A qué edad ingreso a primero de primaria?

13. ¿En qué año leyó su hijo(a)?

Primer año

Segundo año

14. Cuando su hijo(a) iba en primer grado era capaz de :

Describir imágenes

Relacionar imagen - texto

Ordenar imágenes de acuerdo a una historia

Narrar historias a partir de imágenes

Identificar el personaje principal de un cuento

Predecir acontecimientos a partir de información

15. ¿Sus anteriores profesores realizaba actividades de lectura?

Sí

No

16. ¿Cada cuánto?

17. ¿En alguna ocasión se le invito a que leyera al grupo donde iba su hijo alguna lectura como una actividad de clase?

Si

No

18. ¿Alguna vez asistió a una clase abierta donde se utilizaran los libros del aula?

Si

No

19. ¿Le gusta leer a usted?

Si

No

20. ¿Qué fue lo último que leyó?

21. Durante su tiempo libre acostumbra leerle a su familia

Si

No

22. ¿Qué tipo de lecturas son de su agrado?

Novelas

Poesías

Historias de Ficción

Otras

23. ¿Cuándo fue la última vez que le leyó a su hijo?

24. ¿Qué le leyó?

25. ¿Qué importancia le da a la lectura en su vida cotidiana?

Mucha

Poca

Ninguna

26. ¿Considera importante el desarrollo de la lectura en su hijo(a)?

Si

No

27. ¿Considera que es importante saber leer para el desarrollo de sus actividades cotidianas?

Si

No

28. ¿Por qué?

ANEXO 3
CUESTIONARIO A PROFESORES (AS)

1) ¿Cuál es su nombre?

2) ¿Cuál es su formación?

Normalista

Lic. en Educación Primaria

Otra _____

3) ¿De qué institución es egresada?

4) ¿Hace cuántos años egreso?

5) ¿En qué niveles educativos ha trabajado?

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Tecnológico

Universidad

Otra _____

6) ¿Cuál es su asignatura preferida?

7) ¿Qué asignatura le cuesta más trabajo impartir?

Español

Matemáticas

Ciencias Naturales

Historia

8) ¿Cómo se plantea el enfoque de español dentro de los Planes y Programas de Educación Primaria?

9) ¿A qué se refiere con funcional?

10) Realiza su propia planeación de actividades o avance programático?

Si No

11) ¿Cuándo planea de qué materiales se auxilia?

Libros de texto Ficheros Avance Programático (SEP)
 Guías didácticas de editoriales Otros _____

12) Considera que el papel del profesor debe ser también el de un orientador educativo

Si No

13) ¿Conoce el enfoque por competencias?

Si No

14) ¿Qué es para usted una competencia?

- Una habilidad
- Una destreza
- Un saber hacer
- Conocimientos
- Todas las anteriores

15) ¿Qué tipo de competencias conoce?

- Cognitivas
- Emocionales
- Otras

16) En su plantea se planea y trabaja por competencias

- Si
- No

17) Considera que los Planes y Programas de Educación Básica tienen una vinculación con el enfoque por competencias?

- Si
- No

18) ¿Por qué?

19) Describa brevemente como es un día de jornada laboral

20) ¿Qué importancia tiene para usted la lectura?

- Mucha
- Medianamente
- Poca
- Ninguna

21) ¿Acostumbra leer?

- Si
- No

22) ¿Qué tipo de lecturas le gustan leer?

- Novelas Cuentos poesías leyendas
- Textos de ficción otros ¿Cuáles? _____

23) ¿Acostumbra leerle a su familia o en familia?

- Si No

24) ¿Qué fue lo último que leyó?

25) ¿Implementa actividades de lectura dentro de su planeación didáctica?

- Si No

26) ¿Cada cuánto?

- Cada semana Cada dos semanas Cada tres semanas
- Cada mes Otra

27) ¿Qué objetivo persiguen tales actividades?

28) ¿Qué le gustaría que fueran capaces de realizar sus educandos al final del ciclo escolar con referencia a la lectura?

29) ¿Qué entiende por comprensión lectora?

30) ¿Qué tipo de actividades considera desarrollan la comprensión lectora?

31) El grupo que atiende actualmente considera tiene desarrollada la comprensión lectora.

Si

No

32) ¿En qué nivel?

Avanzado

Bueno

Intermedio

Suficiente

Insuficiente

33) ¿Por qué considera que esto sucede?

34) ¿Cómo considera puede sanearse?

35) ¿Qué mejoras considera tendría el grupo si mejorará su nivel de comprensión lectora?

36) ¿Estaría dispuesto(a) a permitir la implementación de una propuesta de intervención educativa en su grupo para la mejora de la comprensión lectora en sus alumnos?

Si

No

37) ¿Estaría dispuesto(a) a tener una participación activa dentro de las actividades de tal propuesta de orientación educativa?

Si

No

ANEXO 4
CUESTIONARIO A ALUMNOS (AS)

LA RANA AZUL

Blaney era una rana muy diferente. Era azul cielo con lunares azules y tenía una panza amarilla. Era muy bonita. Todos así lo creían.

Un día ella se dio cuenta de que algunos de sus lunares estaban cambiando. Se estaban volviendo morados. Ella había oído acerca de la enfermedad de los lunares morados, pero nunca se había imaginado que la contagiaría. Ella pensó “Debo haber comido algunos de esos hongos morados que la causan. ¡Oh! ¡No! Si mis lunares se ponen morados ya no me veré tan bonita”.

Blaney fue al doctor. El le dijo que ella no iba a poder deshacerse de los lunares morados. ¡Eran permanentes! Al principio estaba triste, pero después decidió que le gustaba el color morado. “De hecho,” pensó, “¿por qué no cambio todos mis lunares a morado?” Se comió una pila de hongos morados y eventualmente, se puso totalmente morada, menos su panza amarilla. Estaba muy bonita. Todos así lo creían.

Responde las siguientes preguntas:

1) ¿Por qué era Blaney diferente?

2) ¿Cuál era la mayor preocupación de Blaney cuando comenzó a ponerse morada?

3) ¿Qué quiere decir la palabra permanente?

4) ¿Quién creía que ella era bonita?

5) Esta historia, ¿es ficción o verdadera?

ANEXO 5
TABLA DE RASGOS

RASGOS METODOLÓGICOS								
RELACIONAN IMAGEN- TEXTO								
IDENTIFICAN PORTADORES DE TEXTOS								
MODIFICAN E INVENTAN CUENTOS								
DESMONTAN UN PÁRRAFO								
REDACTAN SUS PROPIOS PARRAFOS								
ANTICIPAN EL CONTENIDO DE UN TEXTO DE ACUERDO A IMÁGENES								
ANTICIPAN EL CONTENIDO DE UN TEXTO DE ACUERDO A SU TITULO								
TRABAJAN DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS								
TRABAJAN TEXTOS INCOMPLETOS								
TRABAJAN TEXTOS COMPLETOS								
RESPONDEN CON CONTENIDOS LITERALES DEL TEXTO								
ELABORAN SUS PROPIAS DEDUCCIONES								
COPIAN PARTES DE UN TEXTO DE FORMA LITERAL.								