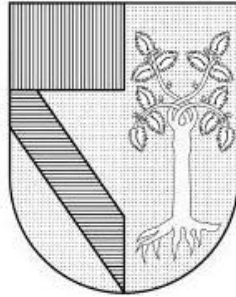


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA



Modelo de enseñanza-aprendizaje en educación básica a nivel primaria para la comprensión lectora y la redacción reflexiva.

TESIS

QUE PRESENTA

Daniela Villarreal Álvarez

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

DIRECTOR DEL PROGRAMA:

Dra. Claudia María García Casas

DIRECTOR DEL PROYECTO:

Dra. Mónica del Carmen Meza Mejía

ÍNDICE

ÍNDICE	2
ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	6
1.1 <i>La dimensión sociocultural de la lectura y la redacción: los nuevos escenarios mundiales..</i>	<i>6</i>
1.2 <i>Alfabetización académica: correlación entre las competencias lingüísticas y el aprendizaje en las diversas disciplinas</i>	<i>7</i>
1.3 <i>Justificación</i>	<i>9</i>
1.4 <i>Objetivos.....</i>	<i>14</i>
CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	15
2.1 <i>Conceptualización de la lectura de comprensión y taxonomía de habilidades de comprensión lectora</i>	<i>16</i>
2.1.1 <i>Estrategias para desarrollar habilidades de comprensión lectora en educación primaria</i>	<i>18</i>
2.2 <i>Conceptualización de la competencia de redacción y estrategias metacognitivas para el desarrollo de habilidades de redacción en educación primaria</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL Y DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE LA INSTITUCIÓN.....	28
3.1 <i>Filosofía institucional</i>	<i>28</i>
3.2 <i>Diagnóstico de necesidades de la institución.....</i>	<i>29</i>
3.2.1 <i>Instrumentos, análisis y resultados del diagnóstico</i>	<i>32</i>
CAPÍTULO IV. DESARROLLO DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA LA INNOVACIÓN.....	35
4.1 <i>Gestión de la planeación estratégica para la innovación</i>	<i>37</i>
4.1.1 <i>Desarrollo del plan de acción</i>	<i>39</i>
4.1.2 <i>Metodología de la enseñanza y Pautas de Trabajo</i>	<i>42</i>
Común	<i>42</i>
4.2 <i>Fundamento de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para la Innovación</i>	<i>46</i>
4.3 <i>Evaluación del nuevo modelo pedagógico para la innovación en la institución</i>	<i>49</i>
4.3.1 <i>Evaluación de resultados</i>	<i>51</i>
CONCLUSIONES.....	56
FUENTES DE CONSULTA.....	58
ANEXOS	63

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Principales habilidades de comprensión lectora a desarrollar en alumnos de educación primaria en la institución.	18
Tabla 2. Estrategias metacognitivas previas, durante y posteriores a la lectura, y métodos de instrucción que promueven la lectura de comprensión estratégica en estos tres momentos.	23
Tabla 3. Niveles de complejidad de textos en escala Lexile® que los estudiantes deben alcanzar al final de cada grado escolar, desde primaria hasta la escuela preparatoria para estar listos para la universidad y una carrera profesional (Stenner, 1996).	35
Tabla 4. Perfil docente y perfil competencial de egreso del alumno.	36
Tabla 5. Gestión de la planeación para la innovación pedagógica.	38
Tabla 6. Estrategias de evaluación docente.	51
Fig. 1.: Filosofía institucional.	29
Fig. 2.: Antecedentes al programa de lecto-escritura en la institución.	30
Fig. 3.: Antecedentes al programa de lecto-escritura en la institución, continuación.	31
Fig. 4.: Metas y objetivos generales del proyecto de intervención en la lecto-escritura.	39
Fig. 5.: Plan de acción para llevar a cabo la innovación pedagógica en la institución.	41
Fig. 6.: Diseño de metodología y prácticas en el aula.	42
Fig. 7.: Construcción de conocimientos interdisciplinarios implementando el modelo de lecto-escritura.	46
Fig. 8.: Areas de atención en la implementación de la innovación en el modelo pedagógico.	55
Gráfica 1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (n=250). Promedios de comprensión lectora por grupo.	32
Gráfica 2. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (n=250). Incidencia de errores por habilidad de comprensión lectora.	33
Gráfica 3. EVALUACIÓN FINAL (n=253). Promedios de comprensión lectora por grupo.	52
Gráfica 4. EVALUACIÓN FINAL (n=253). Incidencia de errores por habilidad de comprensión lectora.	53
Gráfica 5. EVALUACIÓN FINAL (n=253). Aumento en los puntajes de Lexile® por grado.	54

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las instituciones educativas tenemos la capacidad y la responsabilidad de ser agentes de cambio en la sociedad. Es por ello que las escuelas deben ser un ambiente donde todos los niños y jóvenes puedan cultivar las herramientas necesarias para convertirse en ciudadanos locales y globales preparados para transformar su entorno. La institución educativa puede superar los retos que enfrenta a través de nuevas iniciativas en prácticas pedagógicas y enfocándose en el perfil de egreso deseado para el alumnado que concluye una etapa de estudios en la institución.

En México la función de la lectoescritura no ha alcanzado los niveles óptimos establecidos por organismos internacionales. Un ejemplo de ello se arroja en los resultados de la prueba 2009 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), última vez que lectura fue el principal enfoque de la prueba PISA. En esta evaluación, México ocupa el lugar 55 a nivel internacional en lectura de comprensión. Los estudiantes mexicanos obtuvieron en promedio 425 puntos en este rubro, dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE. Aproximadamente 20% de los alumnos de los países de la OCDE no consiguen el nivel mínimo de competencias en lectura (abajo del Nivel 2), considerado como el nivel de competencia en el cual los estudiantes demuestran las habilidades lectoras que les permitirán participar de manera efectiva y productiva en la sociedad actual. En México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016, p. 3.).

Es por lo anteriormente expuesto que este trabajo parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo pueden implementar los directivos y el colectivo docente un modelo innovador para revitalizar la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora y la redacción en los alumnos de educación básica a nivel primaria para promover el aprendizaje? El objetivo general fue documentar, evaluar y valorar la implementación por parte del cuerpo directivo y el profesorado de un modelo innovador para revitalizar el programa de lectura e implementar un programa

de redacción para que los alumnos vinculen y pongan en práctica ambas competencias lingüísticas para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

El presente mapeo analiza, desde la función directiva, la implementación de un proyecto de innovación pedagógica que atiene a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura de comprensión y la redacción en una institución de educación primaria. Si estos proyectos innovadores se promueven y cuentan con el impulso desde la alta dirección tienen más probabilidad de ser implementados de manera exitosa.

En este documento se analizan y se abordan los distintos ámbitos de la gestión de la innovación en el modelo pedagógico institucional. Esto con el objetivo de exponer los criterios y la fundamentación que impulsaron la innovación y generaron el cambio metodológico necesario en función del proyecto educativo. La estructura del trabajo se divide en cuatro capítulos.

En el primer capítulo se describe la problemática a abordar y se justifica el tema elegido. En el segundo se establece el marco conceptual y el fundamento teórico que respalda la problemática diagnosticada y planteada para resolver. Para lo cual, nos apoyamos en fuentes primarias como textos y artículos especializados en la temática que se aborda, así como en fuentes secundarias que refieren o retoman algunas ideas de autores principales. Se considera también el marco referencial de organismos internacionales y nacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En el tercer capítulo se describe la institución en donde se realiza la intervención educativa en cuanto a sus principios fundamentales. Es decir, la misión y la visión, es decir la filosofía institucional. De igual manera en este apartado se realiza un diagnóstico de necesidades de la institución de la cual se obtienen los principales aspectos a atender. Finalmente, en el capítulo cuarto se propone un modelo pedagógico para la innovación el cual se desarrolla a partir de una visión estratégica, enmarca un plan de acción y desarrolla una metodología de la enseñanza con pautas de trabajo en común.

El modelo pedagógico basado en las competencias de lectura de comprensión y redacción que se propone a continuación promueve una educación donde todos los miembros del ecosistema educativo puedan reconocerse como agentes de cambio. Todo ello con el único propósito de encontrar soluciones sistémicas a las problemáticas más urgentes que enfrentan la institución y la sociedad en general. Esta propuesta de innovación busca construir ecosistemas de aprendizaje que aseguren que todos los estudiantes se beneficien de experiencias en las áreas lingüísticas de lectoescritura que les permitan desarrollar su potencial y los prepare para la vida académica y laboral futura.

CAPÍTULO I. Descripción de la Problemática

1.1 LA DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LECTURA Y LA REDACCIÓN: LOS NUEVOS ESCENARIOS MUNDIALES

El mundo en el que vivimos continúa evolucionando y lo que depara el futuro a los estudiantes y egresados de las universidades en términos académicos o laborales es incierto, es por ello que la preparación académica de la educación básica debe capacitar a nuestros estudiantes para las demandas de la educación superior y la vida laboral futura. Los desafíos de una economía global y de una sociedad basada en la información exigen altos niveles de competencia lectora y de producción de textos. De manera que estén listos para la universidad y una carrera profesional, los estudiantes deben saber leer y comprender todo tipo de textos. Los tipos de textos que los estudiantes leen, los medios en que los leen y el nivel de habilidades y estrategias requerido para comprender lo que leen cada vez representan un mayor reto en la educación (Valencia, 2005).

Cada vez más, a nivel mundial, el dominio de estrategias de comprensión lectora se considera un prerrequisito básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares. Cuando la lectura se convierte en el vehículo principal para el aprendizaje, cambian las demandas de los lectores y las estrategias que necesitan usar en la comprensión de textos. Desafortunadamente, cuando la carga de lectura

aumenta en la educación media-superior y superior y los estudiantes cambian de aprender a leer a leer para aprender, los alumnos se enfrentan a que no contaron con la correspondiente instrucción en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Es por lo mismo que como colegios debemos proveer a nuestros alumnos de educación primaria con las habilidades necesarias para desarrollar una lectura enfocada y sistemática (Gil, 2011).

Numerosos estudios han demostrado la relación entre la competencia lectora y el rendimiento académico o los índices de deserción escolar. A su vez, dichos estudios demuestran que la redacción es un atributo indispensable para que los alumnos desarrollen una mentalidad crítica y reflexiva y puedan comunicarse y desenvolverse en cualquier ámbito académico, social y laboral (Cromley, 2009; Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006; O'Reilly y McNamara, 2007; Topping, Samuels y Paul, 2007). Es entonces, que la educación actual considera a ambas competencias lingüísticas como imprescindibles en los estudiantes al término de la educación básica. Aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto que se debe abordar con el debido andamiaje desde la educación primaria, esperando que los alumnos dispongan de un primer encuentro con la alfabetización académica y desarrollen habilidades de comprensión lectora y redacción elementales para que puedan eventualmente adquirir por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico de la educación superior.

1.2 ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: CORRELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y EL APRENDIZAJE EN LAS DIVERSAS DISCIPLINAS

La suposición de que la lectura y la redacción son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones (Carlino, 2003; Caldera y Bermúdez, 2007; Cain, Oakhill, y Bryant, 2004; Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007). El consenso de estas investigaciones es que la lectura es una importante herramienta para el acceso al conocimiento y

sitúa a la competencia lectora entre los aprendizajes básicos que se esperan en los estudiantes al término de la escolarización básica. Tanto la comprensión lectora como la redacción constituyen un papel imprescindible como instrumentos para el desarrollo de una mentalidad crítica y reflexiva.

Existe también la falsa creencia de que la escritura es sólo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir información. Esta idea asume que para producir un texto basta con estar alfabetizado y tener algo que comunicar. Sin embargo, Alvarado (2000) nos indica lo contrario: “La escritura tiene un potencial epistémico, no resulta sólo como un medio de registro de datos, por el contrario, es un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber a través de la reflexión” (p. 2).

De acuerdo con Paula Carlino (2003), se denomina “alfabetización académica” al proceso de enseñanza-aprendizaje que proporciona a los estudiantes con las estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de distintas disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender (p. 410). En resumen, son las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Como parte del concepto de alfabetización académica Caldera (2007) también advierte como falsa la noción de que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne sólo a los alumnos. Involucra también la labor que han de realizar los profesores a lo largo de todos los niveles escolares, con apoyo institucional, para que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamiento y debatir (p. 50).

Por lo anterior es que el cuerpo directivo del colegio en el cual se realizó la intervención considera la importancia del lenguaje y la estimulación de las habilidades lingüísticas la base esencial del desarrollo del pensamiento del niño y de la calidad de sus futuros aprendizajes. Uno de los principales retos siendo el replanteamiento y la revitalización de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la redacción en la institución. El desafío no sólo implicó enseñar la mecánica de ambos procesos para su dominio, sino hacerlo tempranamente y desarrollando la valoración y el gusto por los mismos. Para entender esto es que más adelante se hace una

breve contextualización de la problemática en el colegio donde se realizó la intervención.

Este trabajo pretende responder a la pregunta: ¿Cómo pueden implementar los directivos en colaboración con el profesorado un modelo innovador para revitalizar la enseñanza-aprendizaje de estrategias que desarrollen habilidades fundamentales de comprensión lectora en los alumnos de educación básica a nivel primaria y así poder conectar la lectura crítica y analítica con la redacción reflexiva para promover el aprendizaje?

Se entiende como modelo de enseñanza-aprendizaje, como señala Antonio Gago Huguet (1977), a una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los profesores en la elaboración de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios (p. 26). Se puede decir entonces que los modelos de enseñanza-aprendizaje son planes estructurados que permiten esquematizar de forma clara y sintetizada las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien los componentes de una de sus partes.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Las estadísticas muestran un déficit importante en las habilidades de comprensión lectora de los alumnos egresados de la educación básica. Particularmente en México, los alumnos no logran cumplir con estándares mundiales de lectura. El resultado de pruebas nacionales e internacionales nos indican que el nivel de competencia en la comprensión lectora del alumno mexicano presenta rezagos importantes y países en situación de desarrollo similar o superior a la nuestra sobrepasan esos niveles (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016, p. 3; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2008). Como resultado de esta realidad, los alumnos presentan poco dominio de las estrategias de comprensión y producción de textos escritos; retrasando el proceso de aprendizaje y disminuyendo su autonomía en el uso eficaz del lenguaje como vehículo para la adquisición de conocimientos.

Según Torres (2003), otros problemas generados por la dificultad en la

comprensión de la lectura y la composición de textos se resumen en: “reprobación de materias, poca participación e integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no crítica, ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación, alumnos sólo receptores” (p. 381). Es pertinente entonces tomar medidas para enfrentar el problema desde la educación básica y superar las dificultades de lectura y producción de textos, pues los alumnos necesitan acceder a textos científicos y especializados más complejos y variados para mejorar sus niveles de comprensión y producción. Aunque las autoridades educativas, los directivos y los docentes estemos conscientes de esta realidad, la problemática requiere que el problema sea abordado con acciones y programas innovadores que atiendan las necesidades y los intereses de nuestros alumnos.

Las instituciones de educación primaria en nuestro país tienen una labor importante en preparar a sus alumnos para la alfabetización académica. Debemos asegurarnos de que los estudiantes lean y entiendan las diferencias entre una amplia gama de tipos de texto, ayudar a los estudiantes a comprender la información y las ideas principales en diversos escritos y enseñar vocabulario en todas las materias de una manera que ayude a los estudiantes a comprender la naturaleza especializada de las palabras específicas de la disciplina. Puede que no haya objetivos disciplinarios de lectoescritura específicos establecidos por las autoridades educativas, pero los maestros de primaria tienen un papel importante que desempeñar para que sus alumnos eventualmente lleguen con la preparación adecuada para la educación media superior, la universidad y una carrera profesional.

En la educación primaria debemos comenzar a enseñar las formas especializadas de lectura, comprensión y pensamiento utilizadas en cada disciplina académica, como las ciencias, historia o literatura. Cada campo de estudio tiene sus propias formas de usar textos para crear y comunicar significado. En consecuencia, a medida que los alumnos avanzan en su educación, la alfabetización debería pasar de las estrategias generales de lectura de comprensión y redacción a las más específicas o especializadas de cada materia.

Cada disciplina tiene sus propias normas sobre cómo se debe interpretar, crear, compartir y evaluar el conocimiento. Tomemos, por ejemplo, las diferencias

que separan la historia, la ciencia y la literatura. Cuando los historiadores redactan cuentas históricas, se basan en documentos del período bajo estudio (fuentes primarias) y en lo que otros han escrito sobre el evento (fuentes secundarias). Debido a que puede haber desacuerdos entre estas fuentes, los historiadores esperan que sus interpretaciones sean debatidas o a que perspectivas alternativas sean expuestas por otros autores (Lee, 2005).

En contraste, los científicos generalmente se centran en la obtención de nuevos datos a través de la observación sistemática y la experimentación. Esto les permite hacer interpretaciones y así producir trabajos de investigación escritos. La cuestión para ellos es la metodología y el estudio sistemático de resultados. Finalmente, la literatura no depende de análisis formales de datos, sino de la transformación de la experiencia humana a través del lenguaje y la técnica literaria. Las evaluaciones literarias tienden hacia lo estético, la autenticidad y la creatividad (Lee, 2005).

Estas diferencias en cómo se crea y evalúa el conocimiento tienen implicaciones sobre cómo los alumnos usan la lectura y la redacción en cada disciplina y los tipos de textos a los que son expuestos más allá de los libros de texto. Los historiadores tratan los recuentos históricos como argumentos formales, buscando corroborar la evidencia entre las distintas fuentes. Como los relatos históricos son siempre discutibles dependiendo del punto de vista de quien los escribe, los historiadores leen todo de manera crítica (Wineburg, 1991).

Los científicos también leen críticamente, pero lo hacen de manera diferente. Descubrir el sesgo del autor no es tan central en la lectura de los experimentos como lo es un análisis de la adecuación de la metodología y la instrumentación de un estudio. Y finalmente, es mucho más probable que los críticos literarios evalúen el trabajo de un autor teniendo en cuenta las elecciones de lenguaje, el uso de metáforas o cómo se caracterizan las emociones (Lee, 2005). Se concluye entonces que es responsabilidad de los colegios diseñar programas de lectura y redacción donde se enseñe a los alumnos a comprender textos de distintas materias enseñándoles cómo aplicar estos lentes disciplinarios a su propia lectura y producción de textos. Esa visión es el eje de la alfabetización disciplinaria: debemos

enseñarles a los alumnos cómo se difiere la lectura y la escritura en diversos campos en lugar de esperar que los estudiantes apliquen la misma lente general en todo lo que leen.

Las estrategias de lectura pueden ayudar a los lectores a pensar, diseccionar y digerir lo que leen. Sin embargo, la preparación para una educación universitaria y una vida profesional requiere más que eso. Diversos autores sostienen que los estudiantes de primaria deben como primer paso aprender a usar estrategias generales de lectura para así mejorar su comprensión de textos y eventualmente aprender a analizar los distintos propósitos de cada texto y los enfoques disciplinarios (De La Paz, 2005; Reisman, 2012).

Finalmente, cuando los enseñamos a redactar, no es suficiente inventariar los nombres y fechas de un texto histórico; un buen resumen histórico incluiría las causas y consecuencias sociales, políticas o económicas relevantes. Del mismo modo, los resúmenes literarios deben hacer más que capturar elementos de la trama; necesitan incluir las respuestas y motivaciones emocionales de los personajes. La investigación revela que los estudiantes tienden a no entender estos matices a menos que se les enseñe explícitamente (Stahl, Hynd, Britton, McNish y Bosquet, 1996).

Una investigación realizada por Heller y Greenleaf (2007), en torno a la alfabetización académica de contenidos específicos para cada materia, especifica que los estudiantes de nivel primaria deben leer textos informativos (académicos y científicos), no únicamente libros de texto, e indican que el 50% de la lectura de la escuela primaria debe dedicarse a dichos textos. Los textos informativos a los que puedan ser expuestos los alumnos de nivel primaria presentan diferencias entre los textos de ciencias, los literarios y los textos de ciencias sociales en cuanto a la naturaleza de su vocabulario o gramática, el uso y la interpretación de gráficos y tablas, la organización o estructura de la información y el punto de vista del autor.

El énfasis en el texto informativo aumentará la probabilidad de que los estudiantes confronten estas diferencias en su educación temprana, y como tal, las demandas del texto informativo sirven como precursores de la lectura disciplinaria a seguir en su educación futura. Los textos informativos utilizados en los grados

primarios deben representar una amplia gama de tipos de texto (biografía, explicación científica, cartas y discursos), modalidades (imágenes, mapas, gráficos, tablas o prosa) y propósitos (explicar / informar, entretener, persuadir o argumentar). Y a través de tales textos, los maestros de primaria pueden comenzar a preparar a los estudiantes para la lectura disciplinaria ayudándolos a distinguir entre los textos reconociendo las características clave. Por ejemplo, leer e interpretar una clave en un mapa, o identificar la cronología en una biografía.

El campo de estudio en la alfabetización académica discute sobre cómo se debe introducir ésta de manera temprana. Este proyecto de intervención partió de la noción de que los alumnos de primaria, una vez que adquieren habilidades básicas de comprensión lectora, pueden entender que dos personas pueden redactar un evento de diferentes maneras debido a sus diferentes puntos de vista, pueden identificar ideas principales y aquellas secundarias que las apoyan. O pueden llegar a conclusiones, hacer observaciones e inferencias con respecto a un gráfico o un texto (Gómez, 2011). Eso significa que, cuando los textos comiencen a diferenciarse, los estudiantes ya tendrán algunos de los hábitos mentales necesarios para interpretarlos de maneras sofisticadas.

Años atrás, el colegio en donde se implementó el proyecto de intervención, consciente de la necesidad de inculcar en nuestros alumnos el gusto por la lectura emprendió su primer programa de literatura. Sin embargo, como se mencionó anteriormente el mero acercamiento a la lectura ya no resulta suficiente, hay que enseñar a nuestros alumnos a comprender lo que leen y hacer uso de ello para construir el conocimiento. Es entonces que los directivos reconocieron la necesidad de revitalizar dicho programa y adaptarlo a las demandas del perfil de egreso del alumno actual. Desde la función directiva se detectó la importancia de elaborar diagnósticos y presentar en colectivo con el profesorado las propuestas para elaborar el nuevo modelo y llevar a cabo su implementación. Así mismo se reconoció que presentar un modelo innovador que atendiese a las habilidades lingüísticas nos daría una ventaja competitiva frente a los otros colegios en la zona.

A través de este proyecto de intervención la coordinación de la institución se propuso poner en marcha un modelo innovador donde se redefiniera y reestructurara

el programa de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, de tal manera que los alumnos puedan enfrentar las circunstancias cambiantes de una sociedad basada en el conocimiento y la información. Esto implicó un nivel de reentrenamiento, no solo en términos de desarrollo profesional para los docentes, sino también en el cambio cultural de toda la comunidad escolar. La definición de dominio de lectoescritura necesita explicar no solo las medidas académicas tradicionales de competencia lectora y de redacción, sino también las habilidades reflexivas, de pensamiento crítico y de aprendizaje que hacen que las personas puedan ser exitosas en sus vidas más allá de la trayectoria colegial (Valencia, 2005).

1.4 OBJETIVOS

La realización de este trabajo tiene como principal objetivo documentar, evaluar y valorar la implementación por parte del cuerpo directivo y el colectivo docente de un modelo innovador para revitalizar el programa de lectura en una institución de nivel primaria. Dicho modelo incluye la implementación de un programa de redacción paralelo al programa de lectura para que los alumnos vinculen y pongan en práctica ambas competencias lingüísticas para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

El presente apartado pretende ubicar la problemática de estudio y describir la importancia y pertinencia del trabajo. El segundo apartado tendrá como objetivo enmarcar dicha problemática en un espacio teórico-conceptual en torno a la alfabetización académica, las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos, y el docente como mediador de esas estrategias en la educación primaria. Este marco teórico servirá como sustento para el proyecto de intervención en la institución. Los siguientes apartados presentarán un marco contextual donde se describe la crisis de alfabetización académica en la institución que permitió a la dirección elaborar un diagnóstico de necesidades en el alumnado. Este diagnóstico facilitó a la dirección identificar las áreas de oportunidad y definir junto con el colectivo docente aquellos elementos indispensables para diseñar el plan de intervención. Finalmente se presentarán los ejes que comprenden

el modelo de enseñanza-aprendizaje que surge como resultado del proyecto de intervención para gestionar la alfabetización académica.

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Aprender es saber hacer uso de la información, no sólo memorizarla, y el lenguaje es el instrumento que permite al alumno manejar, dar significado y transformar el conocimiento. Esto supone que los alumnos son capaces de procesar, utilizar y transferir información escrita; además de producir textos tales como resúmenes, informes, relatos, cuentos y ensayos (Lee, 2005). Sin embargo, la dirección se percató de que las actividades habituales de lectura y escritura en la institución en donde se llevó a cabo el proyecto de intervención se caracterizaban por la memorización, reproducción, fragmentación y acumulación del conocimiento.

El poco dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos interfiere en el proceso de aprendizaje y disminuye la autonomía del alumno en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación (Espinoza, 2009). Dada esta realidad, decidimos replantearnos la forma en que la escuela concibe la lectura y la redacción como herramientas esenciales de organización del pensamiento, comunicación, adquisición y producción de conocimiento.

Para consolidar un programa efectivo de lectoescritura, el equipo directivo tuvo que hacer una investigación exhaustiva en torno a las habilidades requeridas en un alumno al finalizar su educación primaria, tanto en comprensión lectora como en redacción. Así mismo se definieron estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes deben desarrollar y poner en práctica para lograr consolidar dichas habilidades. En colaboración con las coordinaciones de los departamentos de inglés y español, y con el colectivo docente se definieron estrategias de enseñanza para llevar a cabo el programa de lectoescritura.

A continuación, se conceptualiza la lectura de comprensión y describe la taxonomía de habilidades de comprensión lectora. De igual manera, se conceptualiza la habilidad de redacción, y se hace una revisión de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas requeridas para la adquisición de ambas

competencias en alumnos de educación primaria. Dichas estrategias se dividen en tres momentos: previo, durante y posterior a la lectura y a la redacción de textos.

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTURA DE COMPRENSIÓN Y TAXONOMÍA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura de comprensión definida por Ronsenblatt (1978) se entiende como un proceso simultáneo de extracción, construcción e intercambio entre las experiencias previas y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto específico. En este sentido, la construcción de conocimientos a través de la interpretación de un texto es un proceso abierto y dinámico, que depende de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas más relevantes, ya que, como medio de adquisición de información, conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de las áreas académicas (Gómez, 2011). Desarrollar habilidades de competencia lectora puede por lo tanto facilitar el aprendizaje curricular, la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo de un pensamiento crítico, y la resolución de problemas.

Para lograr una clasificación comprensiva de habilidades de comprensión lectora la dirección general y las coordinaciones de los departamentos de español e inglés trabajaron en conjunto analizando taxonomías existentes. La primera taxonomía, y probablemente la más conocida, fue publicada por Bloom et al., en 1956. El objetivo principal de esta taxonomía era clasificar los objetivos de aprendizaje, instrucción y evaluación. Se divide en tres grandes áreas o dominios: (a) el dominio cognitivo, (b) el dominio afectivo y (c) el dominio psicomotor. El dominio cognitivo se refiere a las actividades intelectuales involucradas en el aprendizaje y está compuesto por una jerarquía de seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta taxonomía fue muy influyente ya que enfatiza la complejidad de las actividades cognitivas involucradas en el aprendizaje y el hecho de que todo debe ser enseñado y evaluado. Sin embargo, incluye aspectos mucho más amplios y no incluye los procesos específicos implicados en la comprensión de un texto escrito.

En 1978, Herber trató de relacionar las categorías de Bloom con tres niveles de comprensión lectora: (a) comprensión literal, (b) comprensión interpretativa y (c) comprensión aplicada. Las preguntas literales requieren que el lector recuerde o reconozca la información explícitamente presentada en el material de lectura. Las preguntas interpretativas piden una paráfrasis, explicación, inferencia, conclusión o resumen. Las preguntas aplicadas utilizan los conocimientos básicos de los lectores y los llevan a evaluar, elaborar, predecir o resolver problemas basados en información implícita en el texto. En contraste con la taxonomía presentada por Bloom esta taxonomía se refiere específicamente a la comprensión lectora y es importante porque enfatiza la relación entre el texto y la forma en la que el lector extrae la información.

Finalmente se tomó en cuenta la taxonomía de Barrett (1968), ya que también se refiere a aspectos relacionados específicamente con la lectura de comprensión y es mucho más detallada que las mencionadas anteriormente. Barrett propone cuatro categorías principales: (a) reconocimiento literal de información, (b) inferencias, (c) evaluación y (d) apreciación. Cada nivel contiene entre cuatro y ocho categorías. Por ejemplo, Barrett menciona el reconocimiento de secuencias y las relaciones de causa y efecto.

Después de revisar estas y otras taxonomías, se hizo evidente la necesidad de diseñar nuestra propia clasificación con el objetivo de concretar y priorizar aquellas habilidades que fueran recurrentes y que se ajustaran a los programas de estudio de educación primaria y a los perfiles de egreso de la institución. La taxonomía de habilidades de lectura de comprensión (*Tabla 1*) creada para nuestro modelo tomó en cuenta las 10 habilidades mas recurrentes en los modelos y taxonomías estudiados, y aquellas que fueron consideradas como relevantes ya que se adecuaban a los programas de estudio tanto de español como de inglés. La clasificación de habilidades de comprensión lectora se describe a continuación:

HABILIDAD	DESCRIPCIÓN
Localiza información	El alumno responde a preguntas basadas en buscar información explícita en el texto (<i>qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y cuánto</i>).
Identifica el propósito del autor	El alumno logra deducir el propósito del autor (informar, persuadir, entretener, expresar, explicar o describir).
Identifica ideas principales y secundarias	El alumno identifica el tema, la idea principal de un texto y las ideas secundarias.
Observa e identifica relaciones	El alumno identifica condiciones de causa-efecto y compara y contrasta para establecer relaciones de similitudes y diferencias.
Emite juicios y saca conclusiones	El alumno llega a conclusiones lógicas y forma opiniones razonables después de analizar los hechos y detalles en el texto.
Diferencia entre hechos y opiniones. El alumno es capaz de sustentar sus propias opiniones.	El alumno localiza hechos en un texto basándose en evidencias y los diferencia de opiniones basadas en la interpretación del autor. El alumno personaliza el conocimiento, da una opinión y la sustenta, fundamenta respuestas y proporciona argumentos válidos.
Generaliza	El alumno identifica una regla general que se aplica a partir de varios ejemplos mencionados en el texto.
Identifica secuencias	El alumno identifica el orden cronológico de eventos descritos en un texto.
Comprende vocabulario en contexto	A partir del contexto, el alumno es capaz de descifrar el significado de nuevas palabras. Hace uso correcto de sinónimos y antónimos para ampliar su vocabulario.
<i>Lectura de gráficos y tablas</i>	El alumno es capaz de extraer información de gráficos, mapas, imágenes, esquemas, líneas del tiempo y tablas.

Tabla 1. Principales habilidades de comprensión lectora a desarrollar en alumnos de educación primaria en la institución.

Tabla creada por directivos del colegio en base a las habilidades de comprensión lectora que se pretende desarrollar con el programa.

2.1.1 ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Para mejorar la comprensión lectora, el alumno debe poner en práctica ciertas estrategias de aprendizaje. Es decir, debe seleccionar y hacer uso de procedimientos de aprendizaje que faciliten una lectura intencional, autorregulada y eficiente en función del objetivo y las propiedades del texto al que está expuesto.

Las estrategias para desarrollar una mejor comprensión lectora son generalmente más complejas que las habilidades ya que requieren la aplicación y coordinación de varias habilidades para usar efectivamente cada estrategia. Por ejemplo, para utilizar la estrategia de resumir, los estudiantes deben aplicar varias habilidades, incluyendo la secuencia de eventos, emitir juicios, localizar detalles, hacer generalizaciones y utilizar la estructura de la historia o la organización del texto. La instrucción efectiva de la lectura de comprensión vincula las habilidades de comprensión con las estrategias para promover la lectura estratégica.

Diversas investigaciones evidencian que los estudiantes que desarrollan mejores habilidades en lectura de comprensión son aquellos que hacen uso flexible de diferentes estrategias de comprensión, mientras que aquellos que presentan menor grado de competencia en la comprensión lectora usan escasas estrategias de comprensión (Paris, Wasik, & Turner, 1991). Aquellos alumnos que no logran consolidar estrategias de comprensión lectora son incapaces de activar los conocimientos previos apropiados, construir una representación estructurada del texto, realizar inferencias, y usar el conocimiento metacognitivo para enriquecer su aprendizaje (Pressley, 2002).

Un lector competente utiliza una o más estrategias metacognitivas para comprender un texto y, con el tiempo aprende cuáles son las estrategias más adecuadas para ayudar en la comprensión de diversos tipos de textos (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston y Echevarria, 1998). La metacognición, tal como la define Flavell (1979), se refiere a la conciencia del individuo sobre sus procesos y estrategias cognitivas, y ha demostrado que juega un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo académico del estudiante.

Con respecto a la lectura de comprensión, es común hablar sobre la conciencia metacognitiva (*lo que el alumno sabe*) y la regulación o control metacognitivo (*saber cuándo, dónde y cómo usar ciertas estrategias*). En un nivel general, la metacognición incluye la toma de conciencia y el control en la planificación, el seguimiento, la revisión, el resumen y la evaluación de un texto. Esencialmente, los estudiantes aprenden a ser conscientes de su proceso de comprensión. Más específicamente, aprenden estrategias que apoyan su

comprensión y aprenden cómo llevar a cabo estas estrategias de manera efectiva (Pressley, 2002).

Según Carrell, Gajdusek y Wise (1998), ejemplos de estrategias metacognitivas específicas en lectura pueden incluir: **a)** establecer objetivos para la lectura, **b)** evaluar diversos materiales de lectura, **c)** rectificar la comprensión y corregir la incomprensión, **d)** evaluar la comprensión continua del texto, **e)** analizar el texto y la estructura de los párrafos para aclarar la intención del autor, **f)** ajustar la velocidad de lectura y las estrategias cognitivas selectivas en consecuencia, y **g)** participar en el autocuestionamiento para determinar si se han alcanzado los objetivos y si se ha logrado la comprensión. Por lo tanto, la lectura es un proceso metacognitivo, así como un proceso cognitivo.

Si bien las estrategias cognitivas se refieren a las acciones deliberadas que los lectores realizan en sus esfuerzos por comprender los textos, las estrategias metacognitivas enfatizan los mecanismos de control y regulación que los lectores usan conscientemente para mejorar la comprensión. Las estrategias metacognitivas se clasifican de acuerdo al momento de la lectura en que se hace uso de ellas (Block y Pressley, 2007; Schmitt y Bauman, 1990):

Previo a la lectura- Son aquellas estrategias utilizadas por el alumno antes de la lectura, las cuales se relacionan con el establecimiento de un propósito y con las actividades de planeación. En este momento se determina qué es lo que sabe el lector, qué necesita saber y cómo debe procesar la información. Las estrategias pre-lectura facilitan la activación y uso de conocimientos previos, se detecta el tipo de discurso y se determina la finalidad del texto, se anticipa el contenido, y se planifica el proceso lector. La importancia de activar conocimientos previos proviene de la teoría de los esquemas. Según Mayer (2002, p. 68), un esquema es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para organizar la nueva información en un marco integrado y significativo”. Un esquema afecta en cómo procesamos la nueva información y cómo la relacionamos con información preexistente en la memoria.

Durante la lectura- Son las estrategias que se ponen en práctica cuando el lector interactúa directamente con el texto y es en este momento cuando se identifica la presencia de problemas de comprensión y se toman las acciones necesarias para resolver dichos problemas. Según Richards y Renandya (2002), en esta etapa se reconocen las distintas estructuras textuales, se construye una representación mental del texto escrito mediante la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales. El lector selecciona aquella información que tiene mayor relevancia de la que tiene importancia secundaria o es irrelevante. En esta etapa se supervisa el proceso lector. Ejemplos de este tipo de estrategias son: identificar ideas principales y secundarias, síntesis, toma de notas, elaboración de mapas conceptuales, parafraseo y deducción, entre otras.

Posterior a la lectura- Son aquellas estrategias que ocurren cuando ha concluido la lectura y permiten detectar el nivel de comprensión alcanzando. En este momento, el alumno rectifica y corrige errores de comprensión, elabora una representación global y propia del texto escrito, y ejecuta procesos de transferencia para extender el conocimiento obtenido de la lectura a otras áreas de conocimiento y a su entorno personal, cumpliendo con una finalidad comunicativa (Schmitt & Baumann, 1990).

A continuación, se presenta una revisión sobre las diferentes estrategias de aprendizaje beneficiosas para generar mejoras en la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria. Así mismo, se explican métodos instruccionales y sugerencias para la enseñanza de dichas estrategias en el contexto educativo (*Tabla 2*). El siguiente catálogo es enunciativo, ya que la diversidad de métodos de instrucción para promover la lectura de comprensión estratégica es tan amplia como la creatividad instruccional lo permita.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL LECTOR

MÉTODOS DE INSTRUCCIÓN QUE PROMUEVEN LA LECTURA ESTRATÉGICA

ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA

- Establecer un objetivo o propósito para la lectura ya que determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de evaluar su proceso de lectura (Schmitt y Baumann, 1990).
- Determinar el género discursivo: narrativo, descriptivo, expositivo, instruccional, académico o literario (Richards y Renandya, 2002)
- Relacionar el texto con conocimientos previos que el lector posee sobre el tema del texto.
- Predecir o anticipar el contenido del texto para contextualizar la lectura, establecer su finalidad y su relevancia (Schmitt y Baumann, 1990).
- Introducir y enseñar vocabulario relevante para la comprensión del texto.
- Construir conocimientos nuevos, críticos para la comprensión del texto.
- Activar conocimientos previos por medio de preguntas como: *¿Qué conozco sobre dicha temática?, ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído con la misma temática?, ¿Qué similitudes o inconsistencias observo?*
- Fomentar la estrategia de predicción: comentar el título y los subtítulos del texto, revisar las ilustraciones y gráficos, explorar el índice de contenido y elaborar preguntas.

ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

- Identificar vocabulario desconocido de tal manera que no interfiera con la comprensión del texto.
- Releer, parafrasear y resumir. Parafrasear es una estrategia que ayuda al lector a comprender información compleja y simplificarla con sus propias palabras para facilitar su retención (Schmitt y Baumann, 1990).
- Realizar Inferencias sobre lo que el autor trata de comunicar en el texto.
- Monitorear su comprensión y busca clarificar aquello que no ha comprendido.
- Detectar información relevante, diferenciando ideas principales de secundarias.
- Brown y Palincsar (1984) sugieren que los profesores alienten a los alumnos a:
 - a) Identificar palabras que necesitan ser aclaradas.
 - b) Contestar preguntas que se plantean previas a la lectura, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto.
 - c) Realizar nuevas inferencias y predicciones, así como confirmar y evaluar las predicciones previas a la lectura.

ESTRATEGIAS POSTERIORES A LA LECTURA

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Comunicar la idea principal. Según Díaz y Hernández (1999) identificar la idea principal ayuda al alumno a comprender lo que ha leído, a hacer juicios sobre la importancia de la información y a consolidar la información.- Generar analogías y ejemplos.- Confirmar o rechazar predicciones e hipótesis.- Expresar opiniones.- Realizar representaciones visuales del texto. | <ul style="list-style-type: none">- Enseñar al alumno a revisar las preguntas, inferencias y predicciones realizadas previas a y durante la lectura.- Pedir al alumno que reflexione sobre lo leído, recurriendo al texto para aclarar dudas.- Fomentar la discusión y el debate entre los estudiantes para enseñarlos a justificar su interpretación del texto, expresar sus opiniones y confrontarlas con otros puntos de vista.- Formular preguntas que plantean nuevos problemas, y llamar la atención a aspectos del texto que pudieron ser obviados por los alumnos.- Realizar mapas conceptuales para hacer una representación visual del texto. Leahey y Harris (1998) argumentan que éstos fomentan la comprensión lectora por tres razones importantes:<ul style="list-style-type: none">i) Los estudiantes utilizan representaciones mentales que sintetizan la información en la memoria operativa.ii) Ayudan a establecer relaciones entre ideas y conceptos.iii) Facilitan y mejoran la calidad de la memoria explícita. |
|---|--|

Tabla 2. Estrategias metacognitivas previas, durante y posteriores a la lectura, y métodos de instrucción que promueven la lectura de comprensión estratégica en estos tres momentos.

Tabla creada por directivos de la institución en base a las habilidades de comprensión lectora que se pretende desarrollar con el programa y las estrategias sugeridas por diversos autores.

Muchas habilidades pueden contribuir al nivel de comprensión lectora de un niño, y para el diseño del nuevo modelo pedagógico de la institución se estudiaron diversos aportes, y las taxonomías anteriormente mencionadas, en materia de habilidades y estrategias de comprensión lectora, su enseñanza y evaluación en los primeros grados de educación obligatoria. Dentro de este marco de recursos logramos identificar aquellas estrategias cognitivas y metacognitivas que son

herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión, y por tanto, deben ser enseñadas a los alumnos para potenciar habilidades de comprensión lectora.

El hacer un compendio de las principales habilidades de comprensión lectora, nos permitió a la institución ubicar las áreas en que deseábamos priorizar y en las que deseábamos enfocar el modelo y por tanto implementarlas nuestro currículo educativo. De igual manera, se realizó una investigación en materia de habilidades y estrategias de redacción en educación primaria, su enseñanza y su evaluación.

2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DE REDACCIÓN Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE REDACCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Estudios sobre alfabetización académica reconocen que uno de los problemas más relevantes en los alumnos de educación superior es la dificultad para producir textos académicos (Caldera y Bermúdez, 2007). Las universidades detectan un rezago significativo en las competencias de redacción básicas necesarias para la eventual especialización en las características discursivas y en la cultura escrita de cada disciplina de estudio.

Existe la falsa creencia de que para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y que la escritura es sólo un canal de expresión de ideas y de transmisión de conocimientos. Sin embargo, diversos estudios han demostrado lo contrario (Alvarado, 2000). La redacción tiene un potencial epistémico, es decir, no resulta únicamente como un medio de registro de información o de comunicación, sino que sirve como un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el conocimiento (Carlino, 2003).

Si bien el programa que se implementó en la institución no pretende desarrollar habilidades de redacción propias de cada una de las diversas áreas curriculares, si pretende atender a las habilidades de redacción como una competencia necesaria a desarrollar desde edades tempranas. La institución tiene como objetivo abordar la problemática de cómo los alumnos interpretan y producen textos tanto literarios como académicos, dando un lugar específico dentro del currículo a la redacción reflexiva.

El programa pretende desarrollar un ambiente de apoyo y orientación para enseñar habilidades fundamentales de escritura, alentando a los estudiantes a desarrollar conocimientos esenciales de redacción y estructuración de textos. Todas estas prácticas están dirigidas a lograr un objetivo único: enseñar a los estudiantes a utilizar el proceso de redacción de manera flexible y efectiva para ayudarlos a aprender y a comunicar sus ideas.

Desarrollar un programa de redacción implicó la enseñanza estructurada y sistemática de estrategias para resolver problemas relacionados con el proceso de escritura. Así, el proceso de escritura en el salón de clases se puede interpretar como un programa de instrucción que proporciona a los estudiantes una serie de experiencias de aprendizaje planificadas para ayudarlos a comprender la naturaleza de la escritura. Como sugiere Krashen (1984, p.17), existen cuatro momentos implicados en la producción de textos escritos: i) planificación (estrategias previas a la escritura), ii) redacción (estrategias durante la escritura), iii) revisión y edición (estrategias después de la escritura) y finalmente, iv) la publicación del texto escrito.

1. ETAPA DE PLANIFICACIÓN:

Esta primera etapa del proceso de redacción es la fase de lluvia de ideas y es el momento ideal para que el alumno enfoque sus ideas y organice sus pensamientos por escrito. Este es también el momento en el que el alumno define, reduce o amplía el tema sobre el cual va a escribir. En esta etapa, el alumno identifica el propósito de la escritura y a su lector, el tipo de texto que va a redactar, el lenguaje que debe emplear (formal o informal), y planifica la organización del contenido. Esta etapa le permite al alumno tener una imagen mental o un esquema de su composición o ensayo final (Morles, 1986).

En esta etapa el alumno puede aplicar estrategias como: consultar diversas fuentes de información, el uso de esquemas jerárquicos, ideogramas, organizadores gráficos, mapas conceptuales o listas de palabras clave, para ayudarlos a organizar y poner sus ideas en orden (Richards y Renandya, 2002).

2. ETAPA DE REDACCIÓN:

La etapa de redacción es el segundo paso en el proceso de escritura y consiste en plasmar las ideas sobre el papel. Durante esta etapa, los estudiantes usan la información que organizaron durante la etapa de planificación y la transfieren a un primer borrador. El objetivo es que los estudiantes asimilen esta información e ideas que pretenden comunicar y los redacten en forma de oraciones y párrafos. Esta es la etapa en la que los estudiantes no tienen que preocuparse por los aspectos formales de la lengua escrita como ortografía, acentuación, gramática o signos de puntuación. Son libres de expandir sus pensamientos en oraciones fluidas que tengan sentido. Durante esta etapa es importante que el alumno cuente con el espacio y tiempo suficientes para escribir sin presiones de ningún tipo, es decir, dando oportunidades a los alumnos de expresar sus ideas (Devine, 1993).

Entre las estrategias a emplear se destacan: proceder a plasmar sobre el papel las ideas; concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto; seleccionar el vocabulario y manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado; y utilizar la sintaxis correcta (Richards y Renandya, 2002).

3. ETAPA DE REVISIÓN Y EDICIÓN:

La etapa de revisión y edición supone autocorregirse, buscar defectos, errores o imperfecciones y reformular los borradores para así mejorar paulatinamente el trabajo. La revisión se entiende no sólo como la corrección de la forma (faltas ortográficas, gramaticales o de puntuación), sino como una acción global de mejora en el fondo (contenido, organización de ideas y refinamiento del texto). Los alumnos rectifican la estructura de sus oraciones y se aseguran de que el texto tenga fluidez, coherencia y cohesión. En esta etapa, los estudiantes evalúan críticamente su trabajo y reexaminan lo que escribieron para ver qué tan efectivamente han comunicado su mensaje al lector (Heller y Thorogood, 1995).

Ejemplo de estrategias que se ponen en práctica en esta etapa son: comparar el texto producido con los planes previos; leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: forma o fondo; agregar palabras de transición; utilizar

sinónimos; eliminar o añadir palabras o frases; quitar, reformular o agregar párrafos para facilitar la lectura del texto (Richards y Renandya, 2002).

Adicionalmente, Beck (1986) sugiere que los estudiantes trabajen en parejas para corregir errores unos a otros, proporcionen retroalimentación sobre el contenido y así contribuir a la revisión y la edición del texto escrito. También sugiere leer los borradores unos a otros en voz alta. A medida que los estudiantes escuchan atentamente lo que escribieron, son llevados a un nivel más consciente de repensar y rescatar lo que han escrito y sus errores en la redacción se vuelven más evidentes.

4. ETAPA DE PUBLICACIÓN

El último paso en el proceso de escritura es la fase de publicación. Ésta se logra cuando los estudiantes, habiendo hecho las correcciones necesarias, escriben su pieza final. Esta etapa constituye cualquier actividad en el salón de clases donde los alumnos puedan interactuar con el trabajo final de sus compañeros. Esto incluye publicar en el salón de clases, exponer ante el grupo, compartir en equipos, leer en voz alta su trabajo, transformar textos para representaciones teatrales y otras actividades diversas. La etapa posterior a la escritura es una plataforma para reconocer el trabajo de los estudiantes como importante y valioso. Richards y Renandya (2002) argumentan que cuando los alumnos están conscientes de que su trabajo será publicado ante el grupo, incrementa el esfuerzo que invierten a la hora de llevar a cabo el proceso de escritura.

La idea detrás de enseñar la lectura de comprensión y la escritura como procesos sistemáticos es que las estrategias se enseñen de manera explícita y directamente a través de una liberación gradual de la responsabilidad de maestro a alumno. Los maestros deben modelar cada estrategia y asegurarse de que los estudiantes tengan los conocimientos básicos para comprender el propósito de cada estrategia y como llevar a cabo su implementación. El objetivo final de la dirección escolar al implementar este programa es proporcionar estrategias, desarrollar habilidades y dirigir a los estudiantes a través de las diversas etapas de los procesos de lectura y de redacción, mejorando ambas competencias y eventualmente

promover la independencia del alumno en ambos procesos a la vez que desarrollan conocimientos en las diversas asignaturas.

A continuación, se presenta una breve contextualización de la institución en la cual se llevó a cabo la intervención. De igual manera, se presentan los antecedentes que dieron pie al desarrollo e implementación del nuevo modelo, y finalmente se presentan los resultados de las evaluaciones diagnósticas que se aplicaron para identificar las necesidades del colegio y los alumnos en materia de comprensión lectora.

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL Y DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE LA INSTITUCIÓN

3.1 FILOSOFÍA INSTITUCIONAL

La institución donde se llevó a cabo el proyecto de intervención es un colegio del sector privado, fundado en 1968 en el sur del país, en el estado de Guerrero. El colegio cuenta con las secciones de preescolar, primaria y secundaria, sin embargo, para efectos del proyecto de intervención nos concentramos únicamente en la sección primaria, que cuenta con un aproximado de 280 alumnos en los grados de primero a sexto. La institución es reconocida en la localidad por su calidad vanguardista y por su apertura al cambio para adaptarse a las circunstancias y exigencias de una sociedad global.

La visión de la institución es ser un colegio vanguardista en donde los alumnos gocen con el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndoles así ser personas íntegras, críticas y reflexivas conscientes de sus capacidades y su responsabilidad social a fin de convertirlos en agentes de cambio, con la voluntad de hacer el bien en la sociedad. Somos una institución abierta al cambio para adaptarse a las exigencias de una sociedad global.

Tenemos como misión inculcar la curiosidad intelectual, el buen juicio y la comprensión profunda mediante la construcción de una base educativa sólida basada en la exploración y el descubrimiento significativo. Desarrollamos valores, instintos humanos y mentes disciplinadas y creativas preparadas para vidas de

liderazgo y servicio. Basándonos en los cinco pilares de la UNESCO: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a hacer (Delors, 1996) y educación para el desarrollo sostenible (Unesco, 2012), se pretende que el ser, a través de conocer llegue al hacer.

Que el "ser" a través de "conocer" llegue al "hacer".



**Aprender a
SER y CONVIVIR**



**Aprender a
APRENDER**



**Aprender a
HACER**

¡TRANSFORMACIÓN SOCIAL!

Fig. 1.: Filosofía institucional.

Fuente: Elaboración propia.

Es entonces nuestro objetivo principal hacer de la educación un proceso social centrado en los intereses del alumno, para así potenciar su libertad y autonomía, y contribuir a una formación integral basada en los principios filosóficos y psicopedagógicos de nuestra institución, utilizando metodología reflexiva y tecnología de vanguardia.

3.2 DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE LA INSTITUCIÓN

En el año 1996, el colegio donde se realizó el proyecto de intervención emprendió por primera vez un programa de acercamiento a la literatura con el deseo de fomentar en sus alumnos hábitos sólidos en la práctica lectora diaria. Formado una alianza con el Fondo de Cultura Económica (FCE) y con la especialista en literatura para niños Elia Crott en un periodo de dos años se desarrollaron cuatro elementos clave: La feria de libro anual, el taller de literatura, el taller de teatro y la inauguración de la biblioteca escolar.

Seis años más tarde, en el 2002 a razón de la jubilación de la profesora Elia Crott, el taller de literatura pasó a manos de las profesoras de español, quienes expresaron falta de tiempo y demostraron poco interés y poca experiencia para continuar con el taller.



Fig. 2.: Antecedentes al programa de lecto-escritura en la institución.

Fuente: Elaboración propia.

A raíz de ello, en el ciclo escolar 2003-2004, la comunidad de directivos detectó la necesidad de actualizar el programa de lectura y reformularlo como un modelo de enseñanza integral y como parte de la enseñanza bilingüe de la institución. Lo cual resultó en:

- La contratación de una especialista bilingüe en la enseñanza de la literatura.
- Remodelación de las instalaciones de la biblioteca y ampliación de la colección de títulos.
- Taller de literatura / *Library Time* – Una vez por semana, involucrando no solo a la especialista sino también a las maestras de los departamentos de español e inglés.

- Implementación de los círculos de lectura / *Novel Studies*: 1 título por mes (4 en español y 4 en inglés).
- *Book reports* mensuales elaborados por los alumnos.
- La continuación con la feria del libro anual y la implementación del programa transversal *Cultural Studies* a cargo del departamento de inglés. Dicho programa aborda un tema durante todo el ciclo escolar, mismo que es el eje central y la temática de la feria del libro. Algunos ejemplos de temas abordados son: Los exploradores de cielo, mar y tierra, la historia de los piratas, las corrientes artísticas, la música a través de las décadas, entre otros.

2003 - 2008



Taller de Literatura =
Library Time (1 x Wk)
(Mejores instalaciones
y se amplía colección de títulos)

Involucra a MAESTRAS



Implementación de
Círculos de Lectura
Novel Studies

8 títulos (1xMes /4 Esp., 4 Ing.)

Book Reports Mensuales



Continuamos con la
Feria del Libro

Implementación de programa
CULTURAL STUDIES

↓

Programas transversales

Fig. 3.: Antecedentes al programa de lecto-escritura en la institución, continuación.

Fuente: Elaboración propia.

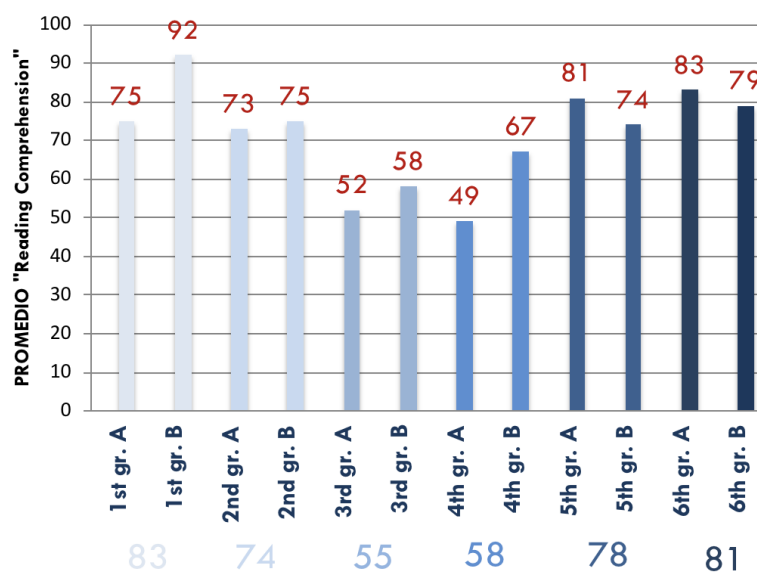
Como resultado, los alumnos contaron con un acercamiento profundo a la literatura, experiencias enriquecedoras en los aspectos literario, cultural, académico, psicosocial, de autoconocimiento, de lenguaje y de valores éticos. Sin embargo, en

el año 2008, la dirección de la institución reconoció que el fomentar el hábito de la lectura no era suficiente para cumplir con los requisitos para resolver la problemática anteriormente planteada. Por lo tanto, se pretendió consolidar un modelo estratégico para desarrollar habilidades y estrategias de comprensión lectora y de redacción y así promover la alfabetización académica y un aprendizaje reflexivo que prepare a alumnos que busquen el continuo aprendizaje para una futura vida académica, laboral y social exitosa.

3.2.1 INSTRUMENTOS, ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Para determinar el punto de partida para la implementación del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje se aplicaron exámenes diagnósticos que evaluaron la competencia lingüística de lectura de comprensión. Para evaluar el nivel de competencia en las 7 habilidades de comprensión lectora, se aplicaron exámenes diagnósticos a todo el alumnado en cada uno de los seis grados de la escuela primaria (Ver ANEXO 1). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Los puntajes en comprensión lectora de 1° a 6° se encuentran por debajo de 85/100, con un promedio escolar de **72**.

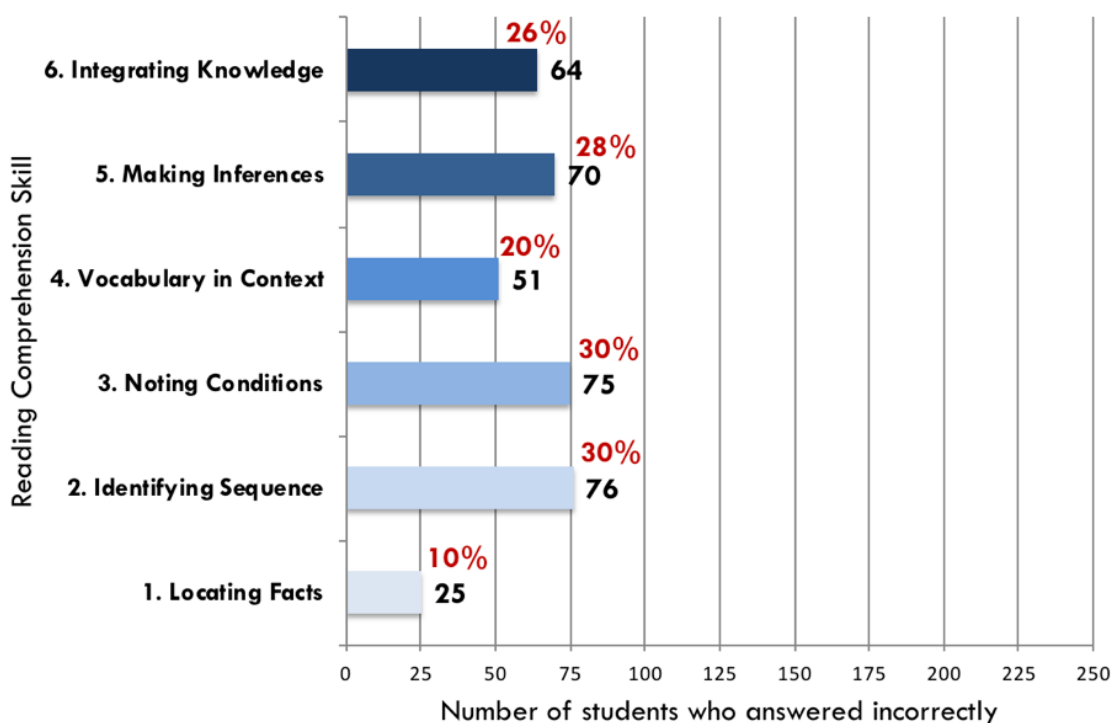


Gráfica 1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (n=250). Promedios de comprensión lectora por grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Los puntajes obtenidos en la evaluación diagnóstica de habilidades de comprensión lectora arrojaron resultados por debajo de 85/100 pts. El promedio escolar fue de 72%. Como meta se estableció alcanzar entre el 85% y el 90% de promedio general al concluir el primer ciclo escolar con el nuevo modelo pedagógico.

Incidencia de errores en cada una de las habilidades de comprensión lectora evaluadas en la prueba diagnóstica.



Gráfica 2. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (n=250). Incidencia de errores por habilidad de comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia.

Las habilidades de comprensión lectora en las que los alumnos presentaron mayor incidencia de errores y por lo tanto requirieron mayor práctica y enseñanza de estrategias para mejorarlas fueron la identificación de secuencias y la identificación de relaciones de causa-efecto y similitudes-diferencias. Como meta se estableció reducir el porcentaje de errores en todas las habilidades a un 10%, al concluir el primer ciclo escolar con el nuevo modelo pedagógico.

Finalmente, se aplicaron las pruebas de colocación de la plataforma **Achieve 3000**®. Éstas determinaron el nivel inicial de *Lexile*® de cada uno de los alumnos de

la institución, de 1º a 6º grados. El *Lexile® Framework for Reading* es una herramienta educativa que vincula la complejidad del texto y la capacidad de los lectores en una métrica común conocida como la escala *Lexile®* (Stenner, 1996).

Cada estudiante recibe una medida del lector *Lexile®* como puntaje de una prueba estandarizada de lectura de comprensión. La medida *Lexile®* describe la competencia lectora del estudiante. Libros y otros textos también tienen una medida *Lexile®* asociada a ellos, y esta medida *Lexile® Text* describe la demanda o complejidad de lectura del libro (Lennon & Burdick, 2004). Cuando se usan juntas, estas medidas pueden ayudar a relacionar a un lector con material de lectura que se encuentra en un nivel apropiado de dificultad, o sugerir qué tan bien un lector comprenderá un texto.

Así mismo, al incrementar estratégicamente el nivel de *Lexile®* en los textos que lee cada alumno, de manera diferenciada y a su zona de desarrollo próximo, automáticamente incrementan su nivel de comprensión lectora. Esta información sobre las medidas *Lexile®* es un recurso para padres y educadores que se enfoca en mejorar las habilidades de lectura e incrementar el nivel de alfabetización académica de los estudiantes (Lennon & Burdick, 2004).

Estas medidas *Lexile®* se pueden usar para hacer coincidir a los lectores con textos dirigidos a la capacidad de lectura del estudiante; dicha selección del material de lectura optimiza el crecimiento en las competencias lectoras y ayuda a monitorear el progreso de los estudiantes hacia metas específicas de aprendizaje (Stenner, 1996). El marco de referencia *Lexile®* proporciona información valiosa sobre la preparación de los estudiantes al medir tanto la complejidad de los textos universitarios y profesionales como la capacidad de los estudiantes para comprender estos textos.

TEXT LEXILE RANGES TO GUIDE READING FOR COLLEGE AND CAREER READINESS

GRADES	LEXILE TEXT RANGE
11-12	1185L-1385L
9-10	1050L-1335L
6-8	925L-1185L
4-5	740L-1010L
2-3	420L-820L
1	190L-530L

Tabla 3. Niveles de complejidad de textos en escala Lexile® que los estudiantes deben alcanzar al final de cada grado escolar, desde primaria hasta la escuela preparatoria para estar listos para la universidad y una carrera profesional (Stenner, 1996).

El marco *Lexile*® ayuda a describir la complejidad del texto necesaria para que los estudiantes cumplan con los requisitos de las universidades y las carreras profesionales (Stenner, 1996). La Tabla 1. muestra las bandas de niveles de *Lexile*® que deben alcanzar los alumnos en cada grado de la escuela primaria para estar preparados para las demandas de lectura en la universidad y en su carrera profesional. Los estándares de *Lexile*® se enfocan tanto en la complejidad del texto de lo que los estudiantes leen como en lo bien que los estudiantes leen y comprenden dichos textos.

CAPÍTULO IV. DESARROLLO DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA LA INNOVACIÓN

El modelo pedagógico de la institución es el conjunto de características pedagógicas, didácticas y organizativas que permiten proveer una formación adecuada para el cumplimiento del perfil competencial del alumno. Únicamente ocurre la innovación educativa cuando no se limita al aula, sino que se siente, se vive y sucede de manera sistemática a lo largo y ancho de la institución educativa. Para ello, es necesario que el proyecto de innovación responda al perfil de egreso del alumnado, establecido en la misión y visión de la institución, ya que el perfil de egreso justifica y le da razón de ser a la innovación educativa. Este modelo determina el estilo a seguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las

metodologías ideales de trabajo en las aulas, así como las competencias deseadas en el profesorado, e incluso el soporte óptimo de la organización, para que pueda realizarse con éxito la enseñanza planteada.

Para poder dar lugar a un cambio innovador en la institución hubo que trabajar en consenso con la comunidad directiva y docente para reformular tanto el perfil de egreso del alumnado como el perfil docente, sin perder de vista el objetivo, misión y visión anteriormente mencionados:

Perfil de Egreso (Discente)	Perfil Docente
<p>Lenguaje y Comunicación (Español-Ingles): -Utiliza el lenguaje para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. -Practica la lectura crítica y la redacción responsable y reflexiva.</p>	<p>Se apegan a la misión, visión y valores del colegio y su interés en los estudiantes y la enseñanza es sincero y profundo.</p> <p>Son ciudadanos del mundo en continuo aprendizaje, investigadores, mediadores, colaboradores, organizadores de programas y formadores.</p> <p>Están profesionalmente preparados para y desean proporcionar a cada estudiante estimulación, instrucción y orientación, asegurándose de que su educación les proporcione variedad en experiencias.</p> <p>Participan en el desarrollo de los programas de estudio para alcanzar los perfiles de egreso de cada grado y desarrollan criterios para evaluar si los objetivos fueron o no alcanzados.</p> <p>Son partidarios de un estilo de enseñanza más dinámico, comunicativo y libre, lo cual favorece una educación en donde la creatividad y el pensamiento original infantil son importantes.</p> <p>Potencian los talentos de los alumnos tomando en cuenta sus distintos estilos de aprendizaje, su <i>schemata</i> y sus distintos intereses e inquietudes.</p> <p>Liberan el pensamiento de los alumnos y les permiten expresarse, lo cual abre el camino al respeto y la autonomía con sentido democrático.</p> <p>Son educadores conscientes de los problemas sociales y las necesidades de transformación.</p>
<p>Pensamiento Lógico-Matemático: -Comprende conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos diversos y para aplicarlos en otros contextos.</p>	
<p>Pensamiento Crítico y Solución de Problemas: -Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones, valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia los propios puntos de vista.</p>	
<p>Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida: -Es intelectualmente curioso y comprometido con el desarrollo de sus talentos para llevar una vida de liderazgo y servicio para el bien común. -Posee autoconfianza y autoconocimiento de modo que autorregula sus emociones y desarrolla la empatía para convivir con otros. -Diseña y emprende proyectos a corto y mediano plazo. -Organiza y administra su tiempo.</p>	
<p>Convivencia: Tiene una visión universal respetuosa, es sensible a los demás y tolerante a la diversidad, lo que le facilita la inclusión como ciudadano global. Toma decisiones éticas que favorezcan el bien común.</p>	
<p>Colaboración y Trabajo en Equipo: Trabaja de manera colaborativa, identificando sus capacidades y reconociendo y apreciando las de los demás.</p>	
<p>Apreciación y Expresión Artísticas: Explora, experimenta y se expresa de manera creativa por medio de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.</p>	
<p>Atención al Cuerpo y la Salud: Toma decisiones informadas sobre su alimentación e higiene y participa en actividades físicas que favorezcan su salud.</p>	
<p>Conciencia Ecológica: Reconoce la importancia del cuidado del medio ambiente y pone en práctica soluciones a problemas locales y globales.</p>	
<p>Habilidades Digitales: Identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, aprender, comunicarse y jugar.</p>	

Tabla 4. Perfil docente y perfil competencial de egreso del alumno.

Fuente: Elaboración propia.

También se hizo un ejercicio colectivo de revisión del ideario de valores (Ver ANEXO 2), del proyecto educativo y del plan estratégico de mejora. En función de la visión compartida del aprendizaje pretendida en el alumnado, y del conocimiento adquirido en la investigación previa sobre cómo adquieren los alumnos las competencias lingüísticas de comprensión lectora y redacción, se determinaron los objetivos estratégicos y el plan anual de innovación en referencia a:

1. ¿Para qué? - OBJETIVOS DIDÁCTICOS
2. ¿Qué? - CONTENIDOS DE APRENDIZAJE
3. ¿Cuándo? - SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS
4. ¿Cómo? - METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA y PAUTAS DE TRABAJO COMÚN
5. DESARROLLO PROFESIONAL y COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE
6. EVALUACIÓN

Como se mencionó en los antecedentes de la institución, el programa existente de literatura aportaba experiencias enriquecedoras en los aspectos: literario, cultural, académico, psicosocial, de autoconocimiento, de lenguaje y de valores éticos. Sin embargo, para atender al nuevo perfil de egreso fue necesario emprender un proyecto de innovación pedagógica que modificara la metodología de enseñanza del centro educativo y se diera una planeación estratégica para llevar a cabo la innovación.

4.1 GESTIÓN DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA PARA LA INNOVACIÓN

Ofrecer calidad educativa implica ser coherente con lo que se ofrece y cómo se lleva a cabo. La calidad educativa, entendida como un proceso de mejora continuo, atiende a las finalidades del aprendizaje y a las competencias que se desean desarrollar en los alumnos, o lo que también conocemos como perfil de

egreso. Son estas finalidades educativas las que influyen en la decisión sobre aquello que debe aprenderse y por consecuencia, cómo debe aprenderse y cómo debe evaluarse. Incluso, influye sobre las competencias que deben dominar quienes enseñan y la organización de la institución que ofrece dicha enseñanza (*Tabla 5*).

Tabla 5 – Gestión de la Planeación para la Innovación	
<p>1. Cómo determinamos que aquello que trabajamos en las aulas, corresponde con el ideario suscrito por nuestro centro escolar.</p> <p>2. Hasta qué punto la metodología (el cómo enseñar) es compartida por todo el profesorado del centro y además es rigurosa (fundamentada y alejada de la arbitrariedad).</p> <p>3. Hasta qué punto, aquello que evaluamos y cómo lo evaluamos, corresponde con los objetivos educativos y el tipo de ciudadano que queremos formar.</p> <p>4. Hasta qué punto adecuamos la organización escolar y las competencias que pedimos a los docentes, en función de la metodología adecuada para cumplir con los objetivos educativos que nos proponemos (y no al revés, adecuando la metodología a la organización y a los docentes que tenemos).</p> <p>5. Qué condicionantes de cultura organizativa, recursos, competencias docentes y del contexto en el que se encuentra nuestro centro no permiten que aquello que hacemos en las aulas se acerque a lo que deberíamos hacer.</p>	<pre> graph TD A[Finalidades Educativas/Perfil de Egreso] --> B[Plan operativo de mejora pedagógica] B --> C[Pautas de Trabajo Común] C --> D[Órganos de decisión de las CPA] </pre>

Tabla 5. Gestión de la planeación para la innovación pedagógica.

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, es importante que, en todo proceso para el desarrollo de la innovación pedagógica, haya una visión compartida del aprendizaje y que este proceso de reflexión se dé, desde el perfil competencial del alumno. En este modelo se percibe al centro educativo como un espacio de aprendizaje y socialización entre educando-educador y entre educandos, que promueve el sentido crítico, el diálogo y la reflexión para llegar a una propia interpretación y apropiación del aprendizaje con fines de transformación hacia un mundo mejor. Este espacio va más allá del aula e integra el mundo que rodea a los alumnos (experimentación, el estudio de campo y uso de las TIC), involucrándolos directamente en la investigación original y el trabajo creativo en las artes, las ciencias, las ciencias sociales y las humanidades.

Partiendo de una teoría del aprendizaje constructivista-socioculturalista (Ver el ANEXO 4) y de una corriente didáctica crítico-reflexiva (Ver el ANEXO 5), se

implementó una metodología didáctica basada en las competencias lingüísticas de lectura de comprensión y redacción.

4.1.1 DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

Una vez establecido el perfil de egreso y definidas las finalidades educativas de la institución, se creó el plan estratégico para llevar a cabo la innovación pedagógica. Uno de los mayores retos desde la función directiva siendo el dosificar los procesos de cambio para que se realicen y se vivan de una manera adecuada, en función del tiempo y de las personas involucradas.

SMART GOALS...

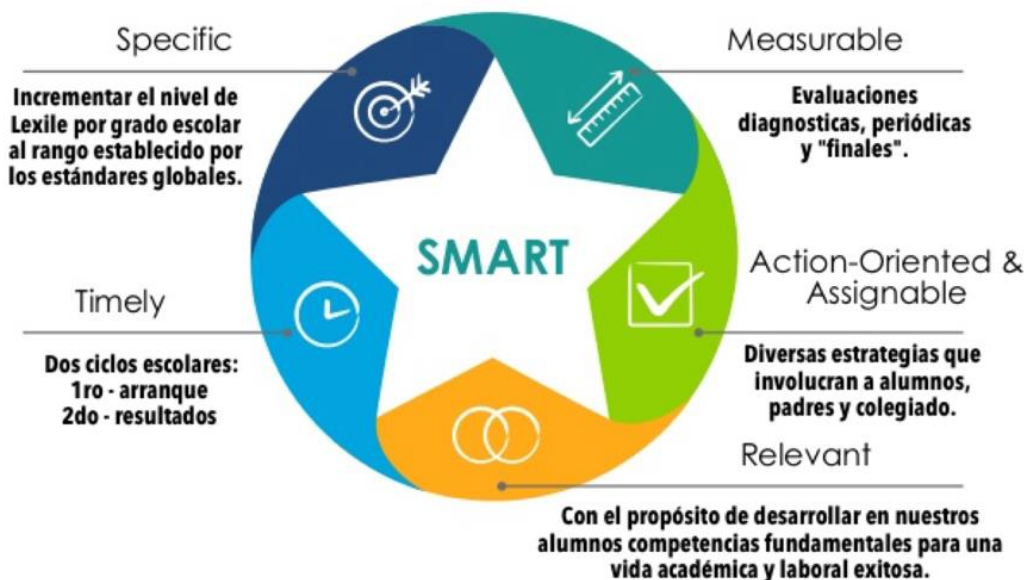


Fig. 4.: Metas y objetivos generales del proyecto de intervención en la lecto-escritura.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, para diseñar el proyecto innovación, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Se realizó un análisis de casos similares de éxito en instituciones educativas de nivel primaria a nivel nacional e internacional donde se implementaron programas de enseñanza de lectura de comprensión y talleres de redacción.

- Se analizaron las características que hacen que dichos programas sean innovadores y eficientes para definir los elementos a incluir en el modelo de la institución.
- Se capacitó al profesorado en los distintos elementos que comprenden el modelo, desde metodología y estrategias de enseñanza, hasta el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el uso de una plataforma de lectura de comprensión en línea (*Achieve 3000*).
- Se implementaron talleres que fortalecen las habilidades de fluidez, comprensión lectora y apreciación por la literatura mientras que los alumnos desarrollan temas y conocimientos en las distintas disciplinas.
- Se pusieron en marcha círculos de lectura y debates que inducen al alumno hacia un proceso de análisis, intercambio de ideas y reflexión.
- Se estableció el taller de redacción, donde los alumnos desarrollan habilidades y estrategias fundamentales de redacción y producción de textos.
- Se involucró a padres de familia en el programa de acercamiento a la literatura promoviendo su participación en círculos de lectura para padres.

El plan de acción para la innovación en la práctica pedagógica se diseñó de tal manera que involucrara a los 3 ejes del triángulo educativo (alumnos, escuela y padres de familia) y abordara 6 áreas o momentos en su desarrollo:



Fig. 5.: Plan de acción para llevar a cabo la innovación pedagógica en la institución.

Fuente: Elaboración propia.

Para hacer sostenible la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (PEA) debemos enfocarnos en la práctica educativa, interviniendo de manera directa en lo que sucede dentro del aula. Entre más participen los docentes en las propuestas de innovación en los PEA, más posibilidades hay de que se apropien del proyecto y tengan la actitud necesaria. El último fin es que esto no suceda a profesores de manera individual, sino que se cree la sinergia y se reproduzca a un comportamiento de la organización o el grupo.

Una forma conscientizar al docente sobre su práctica y hacer un autodiagnóstico pedagógico es creando grupos de comisión de proyectos de mejora rotativos. Cada uno de estos grupos está a cargo de un eje del proyecto de innovación y estos pueden representar hasta un ciclo escolar de trabajo. Es la creación de estas microestructuras lo que nos permitió lograr el cambio con mayor facilidad.

En el caso de nuestra propuesta de innovación, la macroestructura es la enseñanza de la lectoescritura, y las microestructuras son los 6 ejes mencionados en el Plan de Acción:

1. Evaluaciones diagnósticas y creación de micro perfiles de egreso en materia de competencias lingüísticas para cada grado escolar.
2. Capacitación docente.
3. Creación de un programa de atención individual a alumnos con dificultades en fluidez y comprensión.
4. Participación de padres de familia.
5. a) Transversalidad de los contenidos de las distintas materias con el programa de lectoescritura.
b) Implementación del uso de la plataforma digital de lectoescritura Achieve 3000.
6. Diseño del taller de redacción.

4.1.2 METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y PAUTAS DE TRABAJO COMÚN

Para poder valorar la práctica docente en el aula como adecuada, una vez definidas las finalidades de aprendizaje, se determinó el cómo queríamos que se lograsen los objetivos, alineando siempre el qué queremos lograr con el cómo deseamos alcanzarlo. Esto se consiguió a través de la creación de un proceso sistemático de mejora continua en el aula.

¿Qué queremos que aprendan nuestros alumnos?		¿Cómo se aprende eso que queremos que aprendan?		¿Cómo se enseña aquello que quiero que aprendan?
Perfil de egreso	+	Principios psicopedagógicos del aprendizaje	=	COMBINACIÓN DE AMBOS REFERENTES PARA DISEÑAR LA METODOLOGÍA Y PRÁCTICAS EN EL AULA
(REFERENTE IDEOLÓGICO)		(REFERENTE TÉCNICO)		

Fig. 6.: Diseño de metodología y prácticas en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

La idea fue diseñar en consenso un acuerdo que describiera los protocolos para una práctica específica que se lleve a cabo a lo largo del centro de la misma manera, utilizando la misma metodología y técnicas de trabajo. Una vez diseñada la práctica común para el aula, se tuvo que aplicar, poner en práctica y evaluar. A este

consenso se le conoce como Pauta de Trabajo Común (PTC), y es un documento técnico de trabajo que permite a un colectivo docente acordar una serie de procedimientos sobre la práctica educativa, con la finalidad de darle consistencia al proceso de enseñanza en función del aprendizaje que se quiere conseguir. Este documento describe los momentos de la metodología didáctica que siguen los docentes para llevar a cabo la práctica en el aula.

A continuación, se describe la PTC diseñada para el proyecto de innovación en nuestra institución:

I.) Trabajo por módulos:

En cada materia se desarrolla un módulo por cada bimestre, con actividades prácticas, experimentos y experiencias cotidianas través de recursos comunitarios.

II.) Student Journals

Los *Student Journals* son libros de texto creados por los estudiantes, en los cuales documentan su aprendizaje a lo largo de cada módulo de cualquiera de las materias de ciencias naturales o ciencias sociales.

Estos incluyen un índice organizado, ensayos de investigación y de reflexión, organizadores gráficos, líneas de tiempo, cuadros, dibujos, diagramas, vocabulario, mapas e imágenes que reflejen el aprendizaje y la comprensión del tema del módulo. Estos ensayos se trabajan en el taller de redacción, previo a la publicación de los mismos en su libro.

Para cada módulo o tema, se lleva a cabo el siguiente protocolo para la creación de los student journals:

a) “I Wonder...” lesson: Así se le conoce a la primer lección o lección introductoria; ésta sirve como base para determinar los conocimientos previos del alumnado.

1. El docente presenta el tema con audiovisuales, lecturas, planteamiento del título u otras técnicas similares.
2. Ya sea en plenaria o por equipos, los alumnos discuten y comparten aquello que saben acerca del tema:

What I know about..., what I would like to know about..., what I learnt from my peers about.

3. Una vez que han discutido el t3pico, cada alumno determina sus 3-4 preguntas “*I Wonder...*”

b) *Research lesson / Investigaci3n y lectura cr3tica:* Bas3ndose en las preguntas planteadas, los alumnos hacen trabajo de investigaci3n en diferentes medios:

*Visitas a la biblioteca

*Uso de la biblioteca digital

*Lecturas de art3culos en *Achieve 3000*[®]

*Entrevistas, trabajo de campo, experimentos, visitas a museos, etc.

*V3deos y/o documentales

c) *Writing Lesson / Redacci3n creativa y acad3mica:* Los alumnos acuden a la biblioteca para recibir ayuda en la redacci3n de los resultados de su investigaci3n. Esta ayuda la proporcionan el profesor de grupo, la bibliotecaria y/o los alumnos voluntarios de secundaria.

-Esta lecci3n, que se puede desarrollar en una o mas sesiones, ayuda al alumno a consolidar aprendizaje, haciendo un resumen o ensayo sobre el tema expuesto.

-As3 mismo, se desarrolla en el taller la redacci3n consciente y reflexiva del conocimiento adquirido.

d) *Debate Lesson:* Sesi3n de debate grupal para intercambiar ideas y compartir conocimientos adquiridos sobre el tema, aclarar dudas y rectificar puntos importantes.

e) *Evaluaci3n:* R3brica para que los estudiantes y los maestros eval3en la finalizaci3n de las tareas y la compresi3n del tema.

III.) Guided Reading / Lectura de Comprensión

Sesiones cada dos semanas, donde los maestros guían a los estudiantes hacia el uso de estrategias de decodificación, comprensión y fluidez específicas, ayudándoles a progresar como lectores.

Achieve 3000: Plataforma de lectura de comprensión que proporciona instrucción diferenciada. En esta plataforma los alumnos reciben las lecturas de acuerdo a su zona de desarrollo próximo de *Lexile*[®]. Estas están enfocadas en mejorar aquellas habilidades en donde presentan mayor dificultad. Las lecturas pueden ser seleccionadas por los alumnos de acuerdo a sus temas de interés, o también pueden ser asignadas por el docente.

IV.) Book Clubs / Novel Studies: Sesiones mensuales de discusión y debate de libros donde se fomenta la apreciación por la literatura en los estudiantes.

V.) Writer's Workshop

Taller en donde se anima a cada alumno a descubrir su voz como escritor creativo, o como redactores de ensayos o distintas piezas de índole académico. El programa enseña el proceso de escritura y las convenciones y estructuras de redacción. Estos talleres se llevan a cabo cada dos semanas.

VI.) Laboratorios de ciencias semanales

Los laboratorios semanales acompañan a las lecciones de investigación, en estos, los alumnos descubren su aprendizaje a través de actividades vivenciales y prácticas que están alineadas con el plan de estudios.

VII.) Evaluaciones semanales, por modulo y anuales: (cualitativas, cuantitativas, evaluación continua)

Por Módulo: Permiten a los maestros planificar la siguiente unidad de instrucción según las necesidades del grupo.

Anuales: Proporcionan documentación del aprendizaje de cada alumno y se envían al maestro en el siguiente grado para comprender mejor las fortalezas y áreas de oportunidad de cada alumno.

BLENDED LEARNING in ACTION!



**Interdisciplinary
knowledge.**

Fig. 7.: Construcción de conocimientos interdisciplinarios implementando el modelo de lecto-escritura.

Fuente: Elaboración propia.

El diseño de estos siete momentos de la práctica pedagógica de nuestro modelo nos permitió unificar criterios y establecer estándares claros para desarrollar las competencias deseadas en los alumnos de la institución. Las PTC se centran principalmente en el desarrollo de las competencias lingüísticas de lectura de comprensión y redacción, sin embargo, estas giran alrededor del conocimiento interdisciplinario, así como el desarrollo de habilidades de investigación. Para ver un ejemplo de un descriptor más específico dentro de las PTC , ver el ANEXO 6.

4.2 FUNDAMENTO DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE PARA LA INNOVACIÓN

Como se mencionó anteriormente, para que la comunidad educativa se apropiara del proyecto de innovación pedagógica y lo llevara a cabo con éxito para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje se requirió modificar la dinámica del

liderazgo de la institución. En esta nueva dinámica, se dejó de percibir al director general como único líder y se implementó un liderazgo compartido entre directivos, coordinadores y docentes. Directivos y profesorado deben colaborar para resolver los problemas conjuntamente, asumiendo la responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro. La finalidad es que las prácticas en el aula sean diseñadas y adoptadas con convencimiento por parte del equipo docente y que todos los miembros logren ser interdependientes en la toma de decisiones, compartiendo conocimientos y las soluciones a problemas individuales y colectivos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Si la responsabilidad es colectiva, la toma de decisiones también es compartida, justamente para implicar y comprometer a todo el colectivo en una especie de liderazgo compartido entre el profesorado, en un esfuerzo colectivo por mejorar la labor de la escuela. Esto requiere la redistribución de poder y autoridad a lo largo del organigrama y requiere que los directivos creen ambientes que favorezcan el aprendizaje entre docentes, ¿cómo crear un ambiente para que los docentes aprendan entre sí?

El papel de la dirección escolar se centra en fomentar el desarrollo profesional docente en el contexto de trabajo. En este sentido, el liderazgo pedagógico consiste en facilitar estructuras y momentos que hagan posible desarrollar a los docentes como individuos, como equipos y como comunidad. Desde la función directiva, se deben crear contextos favorables, proveer un apoyo sostenido y crear normas y una cultura colegiada que sostengan las nuevas prácticas que demanda el proyecto de innovación pedagógica.

No es suficiente una capacitación docente como tradicionalmente se concibe: a través de cursos, talleres, conferencias, o demostraciones. La eficacia de la formación docente en el nuevo modelo depende de la incidencia sobre la práctica y la reflexión sobre la misma. Los docentes tienen que saber (tener conocimientos), saber hacer (tener claro el cómo), ponerlo en práctica y querer hacerlo. Para ello, en este proyecto de innovación pedagógica se sitúa la propuesta de reformular a la escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).

Para efectos de este trabajo se entiende como Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) a las redes de conocimiento entre iguales que invitan a la reflexión periódica de la práctica educativa y desempeño docente. Al concebir al colegio como una CPA, se crea una organización que aprende de manera conjunta y crea culturas de colaboración y profesionalismo docente que indagan sobre las mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje. Mediante ellas se incorporan hábitos y estrategias didácticas fundamentadas y finalmente se desarrollan estrategias para dar continuidad a y mantener la innovación pedagógica por medio del aprendizaje entre colaboradores.

Las CPA son en definitiva una herramienta de reforma que se nutre de factores como el liderazgo pedagógico y distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros.

En el caso de nuestra institución, se les involucró a los profesores como estrategias que realizaron diagnósticos, participaron en el diseño del perfil de egreso y basándose en ellos, trabajaron de manera colaborativa en el diseño o la mejora de la metodología de enseñanza en la institución.

Las estructuras clave para el desarrollo de las CPA son:

1. La creación de Pautas de Trabajo Común como acuerdos previos del aprendizaje docente.
2. El aprendizaje reflexivo mediante sesiones clínicas en educación – entendiendo como sesiones clínicas a las estructuras de aprendizaje dialógico o práctica, donde los docentes preparan y presentan evidencias de su práctica las discuten y evalúan en colectivo.

Como pudimos observar, los beneficios de esta práctica reflexiva son:

- ✓ Docentes capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos.
- ✓ Una formación continua.
- ✓ Desarrollar una espiral continua de acción-reflexión-acción.

- ✓ Mejorar la capacidad de gestionar adecuadamente el aula: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez.
- ✓ Mejorar competencias para innovar e investigar a partir de su propia práctica.

3. El aprendizaje colaborativo mediante la observación entre iguales con un protocolo de técnicas de retroalimentación constructiva (Ver el ANEXO 7).

Por un lado, si es importante tener garantizados los procesos organizativos o PTC y tener estructurada a la institución como una CPA, pero también es importante el cómo medir los avances en la calidad educativa. Debemos constatar que la innovación está llevándose a cabo con éxito y que está rindiendo los resultados esperados.

4.3 EVALUACIÓN DEL NUEVO MODELO PEDAGÓGICO PARA LA INNOVACIÓN EN LA INSTITUCIÓN

Si bien la práctica reflexiva como lo hemos venido diciendo, nos ayuda a dar seguimiento a los procesos de mejora, en la evaluación de la calidad de la práctica pedagógica es importante no tener una sola fuente, ya que no nos da suficiente objetividad para valorar el desempeño del docente. Para poder medir la efectividad, eficiencia o mejora en el nivel de los PEA, la institución consideró pertinente desarrollar protocolos técnicos y los medios de evaluación o indicadores (Ver el ANEXO 8) de medición para mejorar su aplicación.

La implementación del nuevo modelo pedagógico se consolida entonces con la autoevaluación periódica, con una co-evaluación a base de reflexiones y observaciones del equipo docente. Y finalmente, con una heteroevaluación tanto el equipo responsable como una evaluación de impacto por parte de los mismos padres de familia y alumnos.

En nuestra institución se llevan a cabo sistemas de información y control, donde periódicamente se da seguimiento a los objetivos estratégicos establecidos.

Los modelos de medición implementados para garantizar la calidad educativa con el nuevo modelo de enseñanza a través del desempeño docente son los siguientes:

- ✓ La práctica reflexiva es fundamental para la mejora de la práctica docente:
¿Funciona la Pauta? ¿Qué resultados nos está dando, en términos de aprendizaje? ¿Qué cambio hemos observado en el alumnado? ¿Nos permite avanzar hacia el Perfil de Egreso contextualizado?
 - Se trata de tomar nota y hacer una evaluación continua como docentes, de manera que al final podamos compararla con la del resto de nuestros colegas, compartir nuestra experiencia y aprender de forma colaborativa en las CPA.
- ✓ Los objetivos académicos y formativos se revisan periódicamente en la Ruta de Mejora en las juntas de Consejo Técnico Escolar.
- ✓ Para conocer el nivel de satisfacción del cliente (directo e indirecto) se realizan sondeos a alumnos y padres en Diciembre y Mayo.
- ✓ Evaluación de resultados a los profesores 3 veces al año con retroalimentación constructiva
 1. Específica.
 2. Basada en evidencia de los hechos.
 3. A tiempo.
 4. En privado.

A continuación, se enuncian las estrategias de evaluación formativa de los docentes:

AUTOEVALUACIÓN	CO EVALUACIÓN	HETERO EVALUACIÓN	EVALUACIÓN DE IMPACTO
<p><i>Teacher Journals</i> o diarios de descripción y reflexión sobre la propia práctica docente. Estos son periódicos y sujetos a la supervisión por parte de la dirección.</p> <p>Las reflexiones que se expresan en un portafolio de evidencias sirven como datos de entrada para hacer una valoración global</p> <p>¿Qué opina cada docente sobre la propia aplicación de su práctica educativa?</p>	<p><i>Peer Observations</i> u observaciones a colegas, con el objetivo no de criticar la práctica del colega, sino de enriquecer la propia y verla desde un punto de vista más objetivo.</p> <p>Los docentes nos ayudamos mutuamente en la transferencia. Utilizamos: a) Evidencia gráfica, audiovisual o escrita de los aprendizajes de los alumnos. b) las conversaciones uno a uno.</p> <p>¿Qué opinamos sobre la aplicación que han hecho nuestros colegas?</p>	<p>Observaciones impromptu de la práctica docente en el aula por parte del coordinador de área. Breve retroalimentación y finalmente la entrega de una reflexión por escrito post-retroalimentación.</p> <p>Un tutor, mentor o coach, observa la aplicación de la práctica mediante la evidencia aportada y colabora en su evaluación mediante un informe breve de retroalimentación constructiva, con recomendaciones de mejora para la práctica aplicada.</p>	<p>Mostrar evidencias sobre la efectividad detectada de las prácticas desarrolladas.</p> <p>Resultados de los alumnos en pruebas de contenidos.</p>
<p>Hojas de reflexión-retroalimentación preestablecidas para evaluar el impacto de mi práctica.</p> <p>Estas son completadas al finalizar la observación por parte de un superior.</p>			<p>Evaluaciones cualitativas sobre habilidades y competencias.</p> <p>Encuestas de satisfacción a los alumnos y padres.</p>

Tabla 6. Estrategias de evaluación docente.

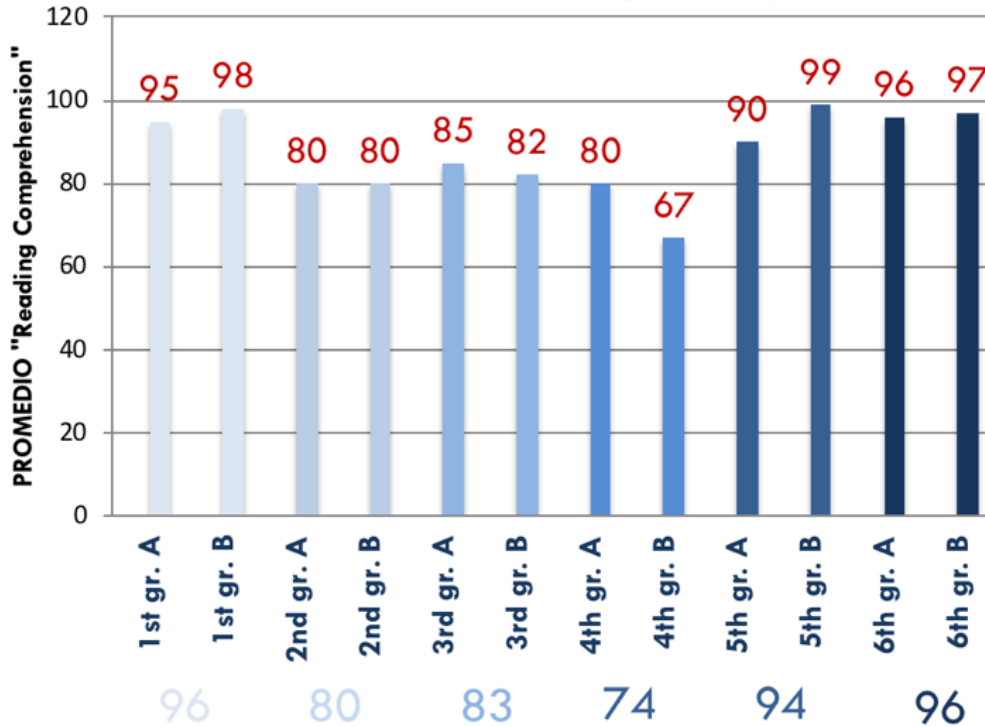
Fuente: Elaboración propia.

En la institución educativa entendemos como calidad educativa a la coherencia entre el perfil de egreso de los alumnos, lo que hacemos en las aulas y los resultados de aprendizaje del alumnado que reflejen el perfil de egreso que nos habíamos propuesto. Las mismas pautas de trabajo común anteriormente desarrolladas son aquellas que determinan los indicadores a evaluar en los instrumentos de medición de desempeño docente (Ver el ANEXO 8).

4.3.1 EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Las evaluaciones diagnósticas que se realizaron en un inicio sirvieron como indicadores de punto de partida, pero para evaluar la eficiencia del nuevo modelo que pusimos en marcha fue necesario realizar evaluaciones de mejora. Posterior a los exámenes diagnósticos se llevaron a cabo dos muestreos adicionales, cada tres meses, para corroborar el avance en los resultados por cada una de las habilidades durante el ciclo escolar. Los resultados finales fueron los siguientes:

Los puntajes de comprensión lectora incrementaron de 72% a **87%** a nivel institucional al finalizar el primer ciclo escolar con el nuevo modelo pedagógico.

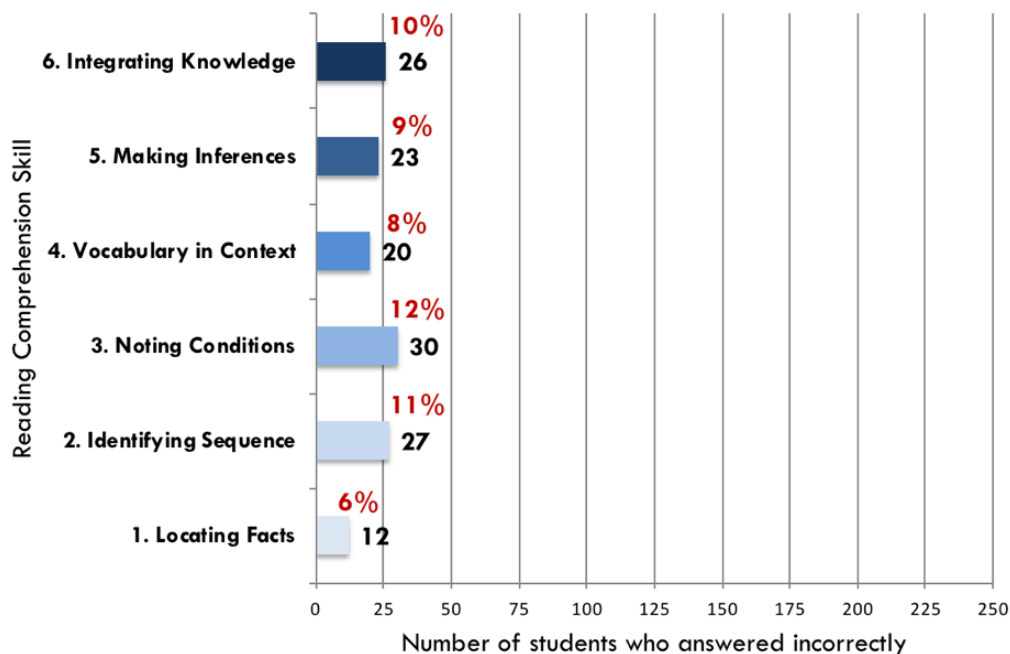


Gráfica 3. EVALUACIÓN FINAL (n=253). Promedios de comprensión lectora por grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Los puntajes obtenidos en la evaluación final de habilidades de comprensión lectora arrojaron resultados por arriba del 85% para los grados 1º, 5º y 6º. El promedio general escolar fue de 87%, alcanzando la meta propuesta.

Incidencia de errores en cada una de las habilidades de comprensión lectora evaluadas en la **prueba final**.



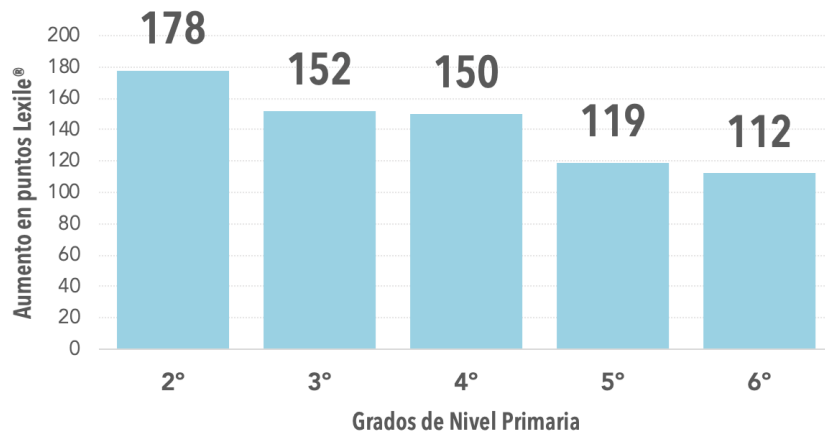
Gráfica 4. EVALUACIÓN FINAL (n=253). Incidencia de errores por habilidad de comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia.

Se logró reducir la incidencia de errores a un 10% o menos en las habilidades de: Integración de conocimientos, inferencia, vocabulario en contexto y localización de información. Las habilidades de identificación de secuencias y la identificación de relaciones de causa-efecto y similitudes-diferencias se redujeron de un 30% a un 11% y 12% en la cantidad de errores respectivamente.

Al finalizar el segundo ciclo escolar con el nuevo modelo pedagógico en marcha, se realizó un reporte en colaboración con **Achieve 3000®** y **MetaMetrics®** donde se analizaron los incrementos en nivel de *Lexile®* del alumnado, de los grados segundo a sexto de nivel primaria. Los resultados en los puntajes de *Lexile®* del alumnado al concluir el segundo ciclo escolar con el modelo pedagógico planteado fueron los siguientes:

Aumento en los puntajes de Lexile® por grado escolar.



Gráfica 5. EVALUACIÓN FINAL (n=253). Aumento en los puntajes de Lexile® por grado.

Fuente: Elaboración propia.

En promedio, los alumnos que participaron durante dos ciclos escolares continuos en el nuevo modelo de enseñanza de lectoescritura en todos los grados obtuvieron mejoras en el rendimiento de lectura Lexile®. El crecimiento promedio a nivel escolar siendo de 114L por alumno.

Como pudimos apreciar en el marco conceptual, muchas habilidades pueden contribuir al nivel de comprensión lectora de un niño. Las taxonomías de las habilidades de comprensión a menudo clasifican las habilidades y los procesos de los componentes como aquellos que ocurren más arriba o más abajo en la cadena de procesamiento del lenguaje. Por ejemplo, las habilidades de reconocimiento de palabras en contexto se consideran una habilidad de procesamiento de nivel inferior. En contraste, hacer inferencias se considera una habilidad de procesamiento de nivel superior porque ayuda a la construcción de la representación del texto basada en el significado (Pressley, 2002).

Dentro de este marco de referencia, los resultados obtenidos al finalizar el primer año y el segundo año con el nuevo modelo pedagógico indican un avance satisfactorio en la enseñanza-aprendizaje de la competencia lingüística de lectura de comprensión. Consideramos que los alumnos han alcanzado un nivel más crítico en la lectura de textos tanto literarios como académicos y logran extraer información con mayor profundidad. Se muestra una mejora tanto en los procesos de baja

complejidad en el procesamiento de lenguaje como en los procesos de más alta complejidad como son las inferencias, la identificación de secuencias y la identificación de relaciones de causa-efecto y similitudes-diferencias.



Fig. 8.: Áreas de atención en la implementación de la innovación en el modelo pedagógico.

Fuente: Elaboración propia.

Para continuar dando seguimiento y poder evaluar la continua eficacia de la intervención en la calidad de los aprendizajes los métodos de evaluación y seguimiento deben ser permanentes. De igual manera, la formación y capacitación docente debe ser continua y constante para poder responder al mundo cambiante y a las exigencias actuales de la educación.

CONCLUSIONES

La institución educativa tiene como objetivo primordial proporcionar la mejor educación a su alumnado, a través del ejercicio de la dirección escolar y de la labor docente. La mejora continua de la experiencia educativa de los estudiantes es el eje principal de la institución educativa, creando consciencia de cómo las prácticas de enseñanza ayudan a dar forma a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que una necesidad latente en la educación es la innovación pedagógica en torno a la práctica docente para la eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos como innovación a un conjunto de prácticas que permiten un proceso de cambio para lograr un producto deseado. Por lo tanto, la innovación pedagógica significa encontrar formas nuevas y mejores de replantear los roles y las responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa para crear oportunidades de aprendizaje significativas. La dirección escolar desempeña un papel relevante en una institución que trabaja hacia un objetivo común, centrándose en hacer de la escuela un proyecto de acción colectiva.

Un modelo pedagógico es un instrumento que orienta la acción educativa hacia un proceso de mejora continua. Para conseguirlo es necesario que, desde la dirección, las coordinaciones y los cuadros docentes desarrollen competencias pertinentes no solo a nivel de comprensión del programa sino y sobre todo de implementación y evaluación para la sostenibilidad del mismo modelo. Innovar implica hacer cambios positivos mediante la introducción e integración de nuevas metodologías, tecnologías, prácticas y procesos en el aula. Como directivos y como profesores, sin embargo, también tenemos que hacernos las preguntas: ¿qué?, ¿por qué? y ¿cómo? Necesitamos asegurarnos de que estos cambios beneficien directamente a nuestros estudiantes y atiendan a un objetivo común.

Cuando se trata de prácticas innovadoras, hay ejemplos documentados a los que los docentes pueden recurrir; sin embargo, simplemente dirigir a los maestros a un conjunto de herramientas y técnicas no es necesariamente la mejor manera de ayudarlos a innovar en el aula. La innovación en el aula no se fomenta al alimentar a los maestros con nuevas técnicas y tendencias educativas. Cada institución

educativa es única, y no siempre se pueden adaptar tales herramientas en la práctica; lo que para una institución funciona, no necesariamente atiende a las necesidades de otra.

En los centros educativos la innovación debe estar alineada busca la transformación de prácticas educativas a partir de la reorganización intencional de la metodología y las prácticas en el aula con un propósito más grande: el perfil competencial del alumno. A diferencia de iniciativas personales que no necesariamente persiguen un objetivo común, los equipos de trabajo conformados como Comunidades Profesionales de Aprendizaje comparten una misma visión y las mismas finalidades del aprendizaje, por lo que todos sus objetivos contribuyen a esa visión compartida. Más que un solo equipo estar a cargo de la innovación, es la institución de manera colaborativa la que debe establecer qué debe innovar en su práctica educativa y así comprometer a todos los docentes en el diseño, construcción y aplicación de acuerdos metodológicos que puedan ser implementados en las aulas. La innovación en la práctica docente requiere de un trabajo en equipo en el cual se plantee a la docencia como una tarea de investigación colectiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesaria la colaboración entre colegas para llevar a cabo la innovación en las aulas.

Hoy en día los centros educativos deben conformarse como centros de formación docente, que perciben a los maestros como diseñadores de entornos de aprendizaje que desarrollan y adaptan pedagogías innovadoras a los enfoques y necesidades de su institución educativa. Debemos considerar a los docentes como profesionales competentes que pueden encontrar soluciones a nuevos problemas. Si el principal desafío en la práctica educativa es satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, entonces la enseñanza debe ser reconocida como un proceso de resolución de problemas arraigado en la profesionalización docente.

Cuando los maestros trabajan de manera colaborativa, también tienden a mejorar el trabajo con los estudiantes. Por lo tanto, es importante alentar a los docentes a compartir sus conocimientos y experiencias y reflexionar sobre la práctica educativa. La innovación pedagógica se logra en relación con dos áreas conectadas de prácticas docentes profesionales: prácticas de enseñanza en el aula o Pautas de

Trabajo Común y la participación en Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Esta relación se logra mediante el intercambio de ideas, información y materiales de instrucción, así como en las reuniones para analizar el progreso de los estudiantes y en las actividades de aprendizaje colectivo. Uno de los mensajes clave de este proyecto es que la colaboración entre colegas ayuda a apoyar la reflexión de los docentes y a mejorar la práctica pedagógica en el centro educativo. La innovación en las prácticas educativas debe ser colectiva, sistemática y sostenible, dando una identidad pedagógica al centro educativo.

FUENTES DE CONSULTA

- Alvarado, M., & Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, 43, 1-3.
- Barrett, T. C. (1968). Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. *Innovation and Change in Reading Instruction. The sixteenth handbook of the National Society for the Study of Education*, (pp. 17-23). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Baumann, J. F., & Duffy, A. M. (1997). Engaged reading for pleasure and learning: A report from the National Reading Research Center: Athens, GA: University of Georgia and NRRC. *ERIC Document Reproduction Service No. ED413579*.
- Beck, T. (1986). *Practical ideas for teaching writing as a process*. Sacramento: California State Department of Education.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Bloom, B. S., Engelhart M. B., Furst, E. J, & D.R. Krathwohl. (1956). *Taxonomy of education objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, NY: Longmans Green.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. *Learning and comprehension of text*, 255-286.

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal Of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional science*, 26(1-2), 97-112.
- Cromley, J. G., (2009). Reading achievement and science proficiency: International comparisons from the programme on international student assessment. *Reading Psychology*, 30(2), 89-118.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid, España: Santillana.
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Espinosa, L. A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Gago, A. (1977). *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.

- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNICACION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.
- Heller, R. & Greenleaf, C. L. (2007). *Literacy instruction in the content areas: Getting to the core of middle and high school improvement*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa.
- Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2008). *Resultados nacionales del segundo estudio regional comparativo y explicativo 2006 (SERCE 2006)*. http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3439&Itemid=1051
- Krashen, S. D. (1984). *Writing, research, theory, and applications*. New York : Pergamon Institute of English.
- Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.
- Lennon, C. & Burdick, H. (2004) The Lexile Framework as an approach for reading measurement and success. *A white paper from the Lexile Framework for Reading*. 1-13. Recuperado de: https://cdn.lexile.com/m/resources/materials/Lennon__Burdick_2004.pdf
- Lee, P. (2005). *How students learn: Literature, history, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Marchant, T., Lucchini, G., & Cuadrado, B. (2007). ¿ Por qué leer bien es importante?: asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé (Santiago)*, 16(2), 3-16.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- Meneghetti, C., Carretti, B., & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and individual differences*, 16(4), 291-301.

- Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida*, 7 (2), 15-20.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). *Para la evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015 – Resultados. México*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional “high-stakes” measures of high school students’ science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 11-27.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific studies of reading*, 2(2), 159-194.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and instruction*, 30(1), 86-112.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, 14(1), 1-19.

- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history?. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430-456.
- Stenner, A. J. (1996). Measuring Reading Comprehension with the Lexile Framework. Paper presented at the North American Conference on Adolescent/Adult Literacy (4th, Washington, DC., February 1996). Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435977.pdf>
- Topping, K. J., Samuels, J., & Paul, T. (2007). Does practice make perfect? Independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction*, 17(3), 253-264.
- Torres, E. (2003). Bases teóricas para la comprensión lectora, eficaz, creativa y autónoma. *Educere*, 6(20): 380-383.
- Unesco. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible: libro de consulta*. Unesco.
- Valencia, A. G. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de documentación* 8, 91-99.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.

ANEXOS

ANEXO 1- MUESTRAS DE EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS

Los textos para evaluar cada una de las 7 habilidades de comprensión lectora provinieron de la serie de libros *Nonfiction Reading Comprehension*, para cada uno de los grados de 1º a 6º. Estos mismos textos se utilizaron para evaluar tanto en inglés, como español, haciendo una traducción de los mismos en la institución.

Copyrighted Material **Introduction**

Comprehension is the primary goal of any reading task. Students who comprehend expository text will have more opportunities in life, as well as better test performance. Through the use of nonfiction passages followed by exercises that require vital reading and thinking skills, *Nonfiction Reading Comprehension* will help you to develop confident readers and promote the foundation comprehension skills necessary for a lifetime of learning.

Each passage in *Nonfiction Reading Comprehension* covers a grade-level appropriate curriculum topic in science, geography, or history. The activities are time-efficient, allowing students to practice these skills often. To yield the best results, such practice must begin early in the school year.

❖ **Essential Comprehension Skills**

The questions following each passage in this book always appear in the same order and cover seven vital skills:

- ❖ **Locating facts**
Questions based on exactly what the text states—who, what, when, where, why, and how many
- ❖ **Identifying sequence**
Questions based on chronological order—what happened first, last, and in between
- ❖ **Noting conditions**
Questions that ask students to identify similarities and differences as well as cause-and-effect relationships
- ❖ **Understanding vocabulary in context**
Questions based on the ability to infer word meaning from the syntax and semantics of the surrounding text, as well as the ability to recognize known synonyms and antonyms for a newly encountered word
- ❖ **Making inferences**
Questions that require students to evaluate, to make decisions, and to draw logical conclusions
- ❖ **Integrating knowledge**
Questions that ask readers to draw upon their visualization skills combined with prior knowledge (These questions reinforce the crucial skill of picturing the text.)
- ❖ **Supporting answers**
A short-answer question at the end of each passage helps students to personalize knowledge, state an opinion, and support it.

How to Use this Book

If you have some students who cannot read the articles independently, allow them to read with a partner, then work through the comprehension questions alone. As soon as possible, move to having all students practice reading and answering the questions independently.

❖ Multiple-Choice Questions

Do the first two passages and related questions (pages 8–11) with the whole class. These passages have the most challenging reading level (2.9) because you will do them together. Demonstrate your own cognitive process by thinking aloud about how to figure out an answer. This means that you essentially tell your students your thoughts as they come to you. Let's say that this is a passage your class has read:

Once 100,000 grizzly bears lived in the U.S. Today there are only 1,000. But 30 years ago there were even fewer bears. So in 1975 a law was passed to keep people from hurting the bears or their homes. Now there are more bears than in 1975. Most of them live in Yellowstone National Park. But sometimes the bears leave the park. They kill cows or sheep. Some people are afraid. They want to shoot any bear that's outside the park. But others say that there are already too few bears. They do not want the law changed.



Following the reading, one of the questions is: "In Yellowstone National park, grizzly bears a) roam free, b) live in cages, or c) get caught in traps." Tell the students all your thoughts as they occur to you: "Well, the article said that the bears sometimes leave the park, so they must not be in cages. So I'll get rid of that choice. That leaves me with the choices 'roam free' or 'get caught in traps.' Let me look back at the article and see what it says about traps." (Refer back to article.) "I don't see anything about traps in the passage. And I did see that it says that there is a law to keep the bears safe. That means they're safe from traps, which are dangerous. So I'm going to select '(a) roam free.'"

The fourth question is always about vocabulary. Teach students to substitute the word choices into the sentence in the passage where the vocabulary term is found. For each choice they should ask, "Does this make sense?" This will help them to make the best choice. If the question asks for an antonym, have them do the substitution looking for the one that makes it the most false.

Teach students to look for the key words in a response or question and search for those specific words in the text. Explain that they may need to look for synonyms for the key words. When you go over the practice passages, ask your students to show where they found the correct response *in the text*.

How to Use this Book *(cont.)*

❖ Short-Answer Questions

The short-answer question for each passage is an opinion statement with no definitive right answer. The student makes a statement and explains it. While there is no correct response, it is critical to show them how to support their opinions using facts and logic. Show them a format for response: "I think _____ because _____. For example: I think that whales should not be kept at sea parks because they are wild animals and don't want to be there. They want to be in the ocean with their friends." *Do not award credit unless the student adequately supports his or her conclusion.* Before passing back the practice papers, make note of students with opposing opinions or different viewpoints. Then during the discussion call on each of these students to read his or her short answer response to the class. (If all your students drew the same conclusion or had the same opinion, state another view yourself.)

For the most effective practice sessions, follow these steps:

- Have students read the text silently and answer the questions.
- Collect all the papers to score them.
- Return the papers to the students and discuss how they determined their answers.
- Point out how students had to use their background knowledge to answer certain questions.
- Call on at least two students with different viewpoints to read and discuss their responses to the short-answer question.
- Have your students complete the achievement bar graph on page 7, showing how many questions they answered correctly for each practice passage. Seeing their scores improve or stay consistently high over time will provide encouragement and motivation.

Scoring the Passages

Since the passages are meant as skill builders, do not include the passage scores in students' class grades. With the students, use the "number correct" approach to scoring the practice passages, especially since this coincides with the student achievement graph on page 7. However, for your own records and to share with the parents, you may want to keep a track of numeric scores for each student. If you choose to do this, do not write the numeric score on the paper. To generate a numeric score, follow these guidelines:

Multiple-choice questions (6)	15 points each	90 points
Short-answer questions (1)	10 points	10 points
Total		100 points

❖ Practice Makes Perfect

The more your students practice, the more competent and confident they will become. Plan to have your class do every exercise in *Nonfiction Reading Comprehension Practice*. If you do so, you'll be pleased with your students' improved comprehension of *any* expository text—within your classroom and beyond its walls.

Achievement Graph

	1	2	3	4	5	6	7
"The White House"							
"Electricity on the Move"							
"Day and Night"							
"The American Toad Hops Again"							
"Animal Instincts"							
"Busy as a Bee"							
"The Platypus"							
"The Rock Cycle"							
"Getting Around"							
"Leafy Forests"							
"Sharing Ideas"							
"Grasslands"							
"Saving the Calvaria Trees"							
"City or Suburb?"							
"Early American Colonies"							
"She Made the First American Flag"							
"The American Bald Eagle"							
"The Statue That Stands for Freedom"							
"Presidents' Day"							
"Memorial Day"							

Passage

La siguiente es una lectura de comprensión muestra del segundo grado de nivel primaria:

Copyrighted Material

Practice Passage 1



Geography Standard: Understands how democratic values came to be and how they have been exemplified by people, events, and symbols

Benchmark: Knows why important buildings, statues, and monuments are associated with state and national history

The White House

The U.S. president lives in the White House. George Washington is the only one who never lived there. It was being built while he was the president.

John Adams and his family were the first to live there. They started living there in November of 1800. During the War of 1812, the British burned the White House. After America won that war, the 62 rooms of the White House were **rebuilt**. Later it was made much bigger. By 1952 the White House had 132 rooms.

Each day many people visit the White House. They see the East Room. They see the State Dining Room. But they do not see the second floor. That's where today's leader and his family live.



#3382 Nonfiction Reading Comprehension—Grade 2

Copyrighted Material

© Teacher Created Resources, Inc.

Housel, D. J., & Hedges, B. (2002). *Nonfiction reading comprehension*. Westminster, CA: Teacher Created Materials.

The White House

Comprehension Questions

Fill in the circle next to the best answer.

1. Which American president never lived in the White House?

- (a) George Washington
- (b) John Adams
- (c) Abe Lincoln

2. What happened last?

- (a) John Adams lived in the White House.
- (b) The White House had 132 rooms.
- (c) The White House burned.

3. England's queen lives in Windsor Palace, which has 1,000 rooms. Compared to it, our White House is

- (a) the same size.
- (b) bigger.
- (c) smaller.

4. The word *rebuilt* means

- (a) built again.
- (b) torn down.
- (c) nailed together.

5. Why don't people get to see the White House's second floor?

- (a) because there are no stairs to reach it
- (b) because the president and his family need a place to be alone
- (c) because it was ruined by the fire

6. Picture the White House when it was on fire. What *don't* you see?

- (a) smoke
- (b) flames
- (c) a fire truck

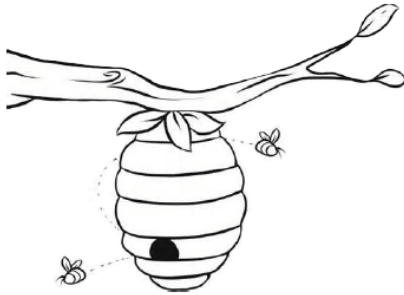
7. Would you like to visit the White House? Explain.

La siguiente es una muestra de la traducción de una lectura de comprensión para segundo grado de nivel primaria:

Lectura de Comprensión

Colegio La Paz
Elementary School

Las Abejas



Las abejas se mantienen ocupadas todo el año. En la primavera, las abejas trabajadoras salen a buscar flores. En cada flor ellas sacan néctar o polen. Cuando terminan se van de regreso a su colmena. Las abejas convierten el néctar en miel. Las abejas guardan el polen para comérselo más tarde.

La abeja reina es la que pone todos los huevos. Las abejas **laboriosas** hacen todo el trabajo. Además de recoger polen y néctar, ellas alimentan a las abejas bebés. Les dan una mezcla de miel y polen llamada *pan de abeja*. Otras abejas construyen el panal y resguardan su colmena. Y un último grupo de abejas son las que cuidan a la abeja reina.

En el otoño, las abejas trabajadoras usan el agua y savia de las plantas para crear una cera con la que reparan roturas en su panal. Finalmente las abejas se reúnen alrededor de la abeja reina y mueven rápidamente sus alas para mantenerla caliente.

Las abejas nos ayudan. Cuando ellas van de flor en flor, van regando el polen. Esto hace que salgan flores y frutas y verduras de las plantas. Sin las abejas existirían mucho menos frutas y verduras para comer.

Preguntas de comprensión: Subraya la respuesta correcta.

- 1. ¿Cuáles son las abejas que ponen huevos?**
 - a. Las trabajadoras.
 - b. Las abejas reina.
 - c. Las abejas bebés.
- 2. ¿Qué sucede al último?**
 - a. Las abejas trabajadoras alimentan a los bebés.
 - b. Las abejas trabajadoras obtienen polen de las flores.
 - c. Las abejas trabajadoras hacen pan de abeja.
- 3. ¿Qué pasa después de que una abeja visita una flor de un árbol de manzanas?**
 - a. El árbol crece más raíces.
 - b. El árbol pierde sus hojas.
 - c. Crecen más manzanas en el árbol.
- 4. Un sinónimo de LABORIOSAS es:**
 - a. Perezosas.
 - b. Trabajadoras.
 - c. Emocionadas.
- 5. ¿Qué producto hacen las abejas que los humanos comen?**
 - a. Miel
 - b. Pan de abeja.
 - c. Savia.
- 6. Si te acercas a un panal, las abejas empiezan a zumbear y volar a tu alrededor. ¿Qué crees que pasa después?**
 - a. Las abejas huyen volando.
 - b. Las abejas te pican.
 - c. Las abejas le dan miel.
- 7. Los apicultores son personas que tienen granjas de abejas y se dedican a cuidar panales y tener abejas para cultivar la miel. ¿Te gustaría ser apicultor cuando seas grande? Explica por qué sí o por qué no.**

ANEXO 2 – IDEARIO DE VALORES

IDEARIO DE VALORES:

En el aula y más allá, nuestra institución cultiva el coraje moral de los estudiantes.

- ⇒ **Respeto y apreciación por la diversidad:**
 - La lealtad del colegio a nuestros valores se extiende a toda la humanidad y necesariamente incluye la apertura y el respeto por las diversas tradiciones *del mundo*.
 - En nuestra institución la fe y la razón trabajan juntas, en respeto mutuo y se benefician del crecimiento en el aprendizaje, la comprensión y la sabiduría.
 - El colegio valora la diversidad, reconoce la dignidad y el valor de cada persona y ofrece una gama de oportunidades para el debate civil y la enseñanza que enriquecen la mente y el espíritu.
- ⇒ **Honor:** Vivir con ética
- ⇒ **Servicio:** El Colegio La Paz motiva a los estudiantes a participar en el servicio comunitario para prepararse para una vida de crecimiento, compasión y entrega.
- ⇒ **Colaboración:** Cuando trabajamos en conjunto, nos construimos unos a otros, nos volvemos más fuertes y logramos grandes cambios. Esta creencia se extiende desde los estudiantes, a los maestros, hasta los padres y a nuestra comunidad.
- ⇒ **Creatividad:** Trabajamos promoviendo la creatividad para fomentar entornos de aprendizaje dinámicos, innovación, aprendizaje auténtico, motivación y gozo. Esto nos lleva a experimentar y mantenernos curiosos, a demostrar y exhibir, y a hacer lo mejor con lo que tenemos.
- ⇒ **Exploración:** Es la base de nuestro plan de estudios. Al crear entornos que promueven la exploración y el descubrimiento significativo, facilitamos la instrucción participativa que fomenta la alegría del aprendizaje y la comprensión profunda de los temas.
- ⇒ **Amor y Paz:** Los alumnos tienen el compromiso de vivir en armonía con los miembros de su comunidad y buscar siempre el diálogo para solucionar las diferencias y llegar a acuerdos que busquen el bien común.
- ⇒ **Libertad:** El Colegio La Paz alienta a los profesores y estudiantes a la búsqueda de la verdad, a explorar la totalidad de la realidad, ya sea física o espiritual, con un empleo ilimitado de sus capacidades intelectuales.
- ⇒ **Liderazgo:** Llevar una vida de servicio y liderazgo positivo que vaya en busca de el bien común.

Teoría de Aprendizaje

Constructivismo-Socioculturalismo



ANEXO 4 – TEORÍA DEL APRENDIZAJE

CONSTRUCTIVISTA:

El docente plantea el tema y los **alumnos construyen su propio aprendizaje** a través de la investigación, la experimentación y la observación.

Partiendo de una lectura crítica de diversas fuentes de información, se promueve el análisis y el razonamiento.

Mediante el planteamiento de preguntas “*I Wonder...*” el alumno busca **encontrar respuesta a problemas de su interés** y así llegar a **una propia interpretación de los conocimientos adquiridos** para hacerlos significativos.

SOCIOCULTURALISTA:

Al final de cada actividad o lección, los alumnos participan en el proceso de **“Compare-Discuss-Correct (Rectify)”** y participan en **debates**.

No se busca necesariamente el consenso en toda ocasión, pero si el **aprendizaje colaborativo y el intercambio de ideas**, promoviendo las relaciones inter e intra-personales.

ANEXO 5 – CORRIENTE DIDÁCTICA

Corrientes Didácticas		
Criterios	Didáctica CRÍTICA	Didáctica REFLEXIVA
Fundamentos	Constructivismo	Reflexión y análisis
Protagonismo	-	Alumno y Maestro
Relación Profesor-Alumno	ORIENTADOR, MODERADOR que trabaja en COOLABORACIÓN con el alumno.	
Concepción de ENSEÑANZA	Retroalimentación mediada por el <u>planteamiento de problemas</u> , que promueve la indagación e investigación y por último lleva a la REFLEXIÓN y el debate .	
Concepción de APRENDIZAJE Y OBJETIVOS	El alumno es el arquitecto de su aprendizaje a través de la investigación, la interpretación de información y el RAZONAMIENTO CRÍTICO que lleva al alumno al análisis y la reflexión del conocimiento adquirido y su impacto en el mundo que lo rodea. Aplicar conocimientos adquiridos para la resolución de problemáticas acordes a intereses individuales .	
Planeación	SEP → INSTITUCIÓN → DOCENTE → ALUMNO (Flexibilidad y Trabajo Colaborativo)	
Evaluación	Proyectos (experimentos y SC TxBs), procesal (SC TxBs), formativa, autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación.	Todas las estrategias didácticas son evaluadas. EVALUACIÓN CONTINUA y ACUMULATIVA.
Estrategias Didácticas	Indagación, investigación, experimentación, trabajo colaborativo.	Diálogo, intercambio de ideas, debates y reflexión.
Recursos Didácticos	Significativos:	Vinculados al mundo vital del alumno:
	Experimentos vinculados al mundo real, Biblioteca, recursos multimedia, museos, estudios de campo, viajes escolares.	"I Wonder..." questions, Libros de texto creados por el alumno.

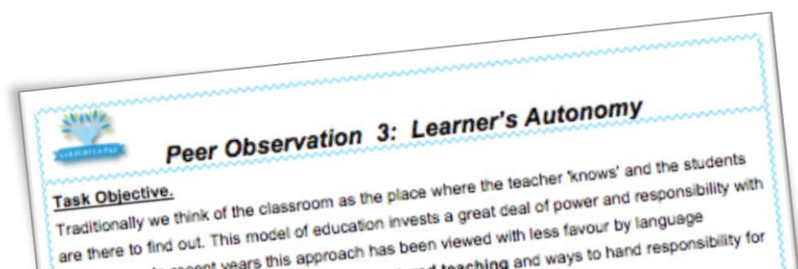
ANEXO 6 – DESCRIPTOR DE PAUTA DE TRABAJO COMÚN

NOMBRE DEL CENTRO: ---
 NOMBRE PAUTA DE TRABAJO COMÚN: *Aprendizaje por Estaciones en la Materia de Language Arts.*

Objetivo de la Pauta:	Garantizar las finalidades educativas del colegio en función del perfil de egreso del alumno (definido en el párrafo siguiente) a través de la estructuración de las clases de <i>Language Arts</i> por estaciones que trabajen las distintas disciplinas de la materia (<i>vocabulary, spelling, grammar, reading comprehension</i> y <i>writing</i>), de tal manera que se fomente el aprendizaje independiente y autónomo del alumno donde haya flexibilidad para trabajar con el material y entonces se atiende a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula.
Relación con el Perfil de Salida:	Las finalidades educativas de los alumnos del Colegio incluyen inculcar la curiosidad intelectual, el buen juicio y la comprensión profunda mediante una educación basada en la exploración y el descubrimiento significativo. Nuestra visión es que los alumnos gocen con el PEA, permitiéndoles así ser personas íntegras, críticas y reflexivas, disciplinados y autónomos, y conscientes de sus capacidades y su responsabilidad social a fin de convertirlos en agentes de cambio, con la voluntad de hacer el bien en la sociedad.
Indicador de logro:	El docente es capaz de dividir el aula por módulos o estaciones de aprendizaje destinados cada uno a la puesta en práctica de una de las 5 disciplinas de la materia de Language Arts. Así mismo es capaz de diseñar, para cada estación, una variedad de actividades significativas, donde los alumnos tengan la opción de escoger aquella actividad que sea más afín a su estilo de aprendizaje y les permita poner en práctica los conocimientos adquiridos. Para ello define, ejecuta y evalúa la composición grupal, la metodología, la temporalización, momentos de uso, tipos de actividades, tipos de contenidos, evaluación, duración de las sesiones y herramientas a utilizar.

	Procedimientos acordados	Descripción del procedimiento	Observaciones (anexos, excepciones, etc.)
1	Metodología y herramientas que utilizar, temporalización, momentos de uso, tipos de actividades, tipos de contenidos, rol del alumno y rol del profesor.	<p>Por qué/Para qué: Para definir un modelo de actividades fácilmente asumible y adaptable a todas las 5 disciplinas de la materia, que permita desarrollar las finalidades educativas de: curiosidad intelectual, buen juicio, exploración y descubrimiento significativo, disciplina, independencia y autonomía en el aprendizaje.</p> <p>Qué/Cómo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor explica los contenidos de cada disciplina durante la semana y proporciona una serie de actividades guiadas a los alumnos para poner en práctica los temas. 2. Al concluir la semana de trabajo el profesor divide el aula en 5 estaciones para trabajar en cada una de ellas una de las distintas disciplinas de Language Arts. 3. El profesor diseña de 3-4 posibles actividades en cada estación de tal manera que el alumno ponga en práctica el buen juicio y su capacidad de decisión al escoger la actividad que le sea más afín a su estilo de aprendizaje o la que sea de su preferencia. 4. Para que el alumno ponga en práctica y demuestre el nivel de dominio del tema estudiado durante la semana recorrerá de manera independiente cada estación realizando por lo menos una de las actividades posibles. <p>Cuándo/Quiénes: Docentes, alumnos y coordinación.</p>	N/A

ANEXO 7 – PAUTAS PARA LA REFLEXIÓN DURANTE LA OBSERVACIÓN A PARES



19. Who repeated what was said if others didn't hear?
20. Who created the silences?
21. Who broke the silences?
22. Who checked the work?
23. Who chose the homework?
24. Who filled in the register?

After the lesson.

1. Based on your answers, what general tendencies did you observe? Did this surprise you?
2. The overriding question relates to who holds the power. However ask yourself -m what value is there in having students do X, rather than the teacher?
3. What does a 'power shift' imply for the roles of learners and teachers? How will this affect learning processes and outcomes?
4. Many teachers are loath to 'let go' some of the crucial decision making in their teaching. How do you account for this? What reasons might they give?
5. It might be argued that there are cross-cultural issues here; many students expect the teacher to hold all the decision making power about the learning process. How might they react if some of this power were offered to them?

Reflection.

Often when we observe someone teaching, the very process of observation stimulates self-reflection, as if observing is a kind of mirror. Can you predict what tendencies would emerge from your lessons? Respond to the questionnaire again, this time using your own teaching as a source of data.

What aspects of classroom decision-making would you like to share with your learners?
What aspects would you like to develop in the future?

a) Manejo de CDC technique. (Compare-Discuss-Correct)	Los profesores ponen en práctica la estrategia de “comparar, discutir y corregir o rectificar” para promover el intercambio de conocimientos entre los alumnos y el aprendizaje entre pares.
b) Follows didactic sequence and has appropriate time management.	En el proceso de la creación de los Ss Journals (sin perder de vista la posibilidad de improvisación o de individualizar las técnicas, siempre y cuando lleguen al mismo resultado u objetivo). Progresión lógica y buena administración del tiempo durante y entre cada actividad. La secuenciación y temporización de los contenidos sigue una progresión lógica de acuerdo con la naturaleza del contenido y el desarrollo cognitivo del alumno. Hay una coherencia en las secuencias de contenidos entre las diferentes áreas que están subordinadas a otros contenidos. Los tiempos dedicados a cada actividad son adecuados para su realización y para mantener la atención del alumno.
c) Classroom management	Este indicador tiene como objetivo evaluar el manejo de las interacciones en el aula y la disciplina. Se centra en aquellos métodos efectivos para mantener un manejo de grupo.
d) TTT vs. STT	Disminución del tiempo de participación en clase del maestro, vs tiempo de participación del alumno.
e) Teaching aids	Este indicador tiene como objetivo considerar cómo se pueden explotar mejor los medios o recursos didácticos en el aula, las formas y los propósitos para los cuales se utilizaron los materiales didácticos en la clase.
f) Patterns of Interaction	Este indicador se refiere a cómo la comunicación se lleva a cabo en un ambiente de clase, y específicamente se refiere a la variación en los patrones de interacción. En este indicador se recopilarán datos sobre cómo se realiza la comunicación y la interacción entre los miembros del aula.
e) Giving Instructions and transitions in between activities	Un momento clave en la lección es el período de transición entre una actividad y otra, especialmente cuando implica que los estudiantes se muevan a trabajo de grupo, pareja o trabajo individual. Estos períodos requieren instrucciones claras del docente para los alumnos, y así que la lección transcurra de forma fluida y efectiva. En esta tarea, examinaremos el lenguaje de las instrucciones. Esto involucrará tanto la elección de qué incluir y qué excluir, qué acompañamientos son valiosos y qué secuencia es efectiva. Uso de preguntas de verificación de comprensión de instrucciones.
f) Error correction	Este indicador tiene como objetivo evaluar la forma en la que el docente corrige los errores de los alumnos y si permite el aprendizaje y la corrección entre pares y la coordina de manera que no genere malestar en los alumnos y haya un aprendizaje significativo.
g) Student motivation	Indicador que evalúa la atención y grado de motivación de los alumnos a lo largo de la clase.
h) Learner's Autonomy and Autoregulation	Este indicador mide la capacidad del docente de impartir una clase donde la enseñanza esté centrada en el alumno y las formas de transmitir la responsabilidad del aprendizaje a los alumnos, maximizando las interacciones entre ellos y disminuyendo su presencia “al frente de la clase” Este indicador tiene como objetivo evaluar: - Las decisiones que se toman en el encuentro de aprendizaje. - Quién toma las decisiones. En este momento el docente para generar autonomía presenta un problema y son los alumnos quienes tienen que organizarse en clase para resolver el problema o reto. Los docentes alientan a los alumnos a que lleguen a respuestas y conclusiones por sí mismos y no les facilitan el conocimiento de inmediato.
i) Student-Teacher Rapport	Este indicador mide la relación de empatía que establece el profesor con el alumnado y que propicia un ambiente de aprendizaje de confianza y donde los alumnos tienen un acercamiento constante al maestro y lo ven como un guía en su aprendizaje.
j) Monitors students and team work. Acts as a guide and monitor as opposes to a facilitator of knowledge and answers	Se realiza seguimiento personalizado de cada estudiante y se facilita la ayuda o asistencia para su aprendizaje y para la orientación personal a lo largo de toda su formación. Particularmente en el trabajo en equipo se supervisa que los alumnos aprendan unos de otros y que todos los miembros del equipo interactúen y contribuyan al trabajo y al aprendizaje.
k) Differentiated Instruction	Este indicador evalúa la variación en los niveles o estructura de las actividades para evaluar o poner en práctica los contenidos, de tal manera que haya una diversificación tanto en niveles como en estilos de aprendizaje y así se atiende a todos los alumnos.