

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL



**PRÁCTICAS DE LECTURA Y FACTORES DE GESTIÓN EDUCATIVA
EN ESCUELAS CON RESULTADOS SATISFACTORIOS EN SEGUNDO
GRADO DE PRIMARIA**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL

AUTORA:

Elliana Ramírez Arce de Sánchez Moreno

ASESOR

Mg. JAVIER ALEJANDRO PINEDA MEDINA

JURADO

Mg. MARÍA MARCELA CHUECA MARQUEZ

Mg. MAURICO ZEVALLOS VELARDE

LIMA-PERÚ

2017

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación pretende analizar la política pública sobre el aprendizaje de la lectura y observar el desempeño de esta política en aulas de segundo grado de primaria en escuelas del sector público, polidocentes, urbanas, para tomar conocimiento de sus consecuencias y a partir de ellas plantear posibles soluciones relacionando así, las políticas y su ejecución como se postula en la gerencia social.

El Ministerio de Educación del Perú realiza anualmente una evaluación censal a los estudiantes del segundo grado de primaria en las instituciones educativas públicas y privadas en matemática y comunicación. Esta evaluación, en las instituciones educativas bilingües, la realiza en cuarto grado porque los niños aprenden a leer y escribir primero en su lengua originaria y luego en castellano. En el último quinquenio estas mediciones han mostrado que los avances en logros del aprendizaje de la lectura han sido constantes pero muy lentos y evidencian un bajo rendimiento en comprensión de lectura.

Sin embargo, el 2014 mostró un cambio significativo a nivel nacional porque de 33,0% se pasó a 43,5% en el nivel satisfactorio, siendo el crecimiento más alto desde que se iniciaron las mediciones censales el año 2007. En 2015 los resultados de la ECE ubicaron al 50% de estudiantes de segundo grado en el nivel satisfactorio; sin embargo, tanto los resultados de 2014 como los de 2015, evidenciaron brechas significativas en los resultados de este nivel comparando los de las instituciones educativas urbanas con las rurales. En 2015 la diferencia fue de 33% (urbano 49,7%, rural 16,7%) y, a pesar del avance nacional de 6 puntos, la brecha aumentó al 36,6% (urbano 55,1%, rural 18,5%).

Desde el año 2012, el gobierno trató de mejorar esta situación y optó por definir políticas que facilitaran a los estudiantes elevar sus resultados de aprendizaje en comunicación, al margen de su situación económica y social. Para ello puso en marcha diversas alternativas con la finalidad de mejorar estos niveles de aprendizaje, desde políticas educativas y normas para la gestión escolar, hasta un conjunto de orientaciones didácticas y estrategias como el acompañamiento docente y materiales para uso de docentes y niños. Estas políticas y medidas contribuyeron solo a un logro parcial de los resultados esperados, pero permitieron

enfatar la preocupación por los aprendizajes en las políticas pedagógicas y en las de gestión.

Los especialistas en educación señalan que el crecimiento en logros de aprendizaje en los últimos años en el Perú estaría relacionado con las políticas tomadas desde el 2012 aplicadas a las actividades del director y del docente y que se iniciaron con la Movilización Nacional por la Transformación de la Educación que tuvo como lema “Cambiemos la educación, cambiemos todos” (Resolución Ministerial N°0622–2011–ED). Esta norma enfatizó las acciones preparatorias para un buen inicio del año escolar, los aprendizajes, la escuela que queremos y el balance y rendición de cuentas.

El objetivo general de esta investigación es relacionar las políticas y medidas que se tomaron durante el período 2012–2015, para mejorar los aprendizajes de la lectura, con la implementación de ellas en el aula a fin de comprobar su incidencia en lo técnico pedagógico y en la gestión educativa.

La presente investigación se presenta en cinco capítulos que finalizan con las conclusiones y recomendaciones que puedan servir de insumo a los decisores pedagógicos o a los gestores educativos y recomendar las modificaciones pertinentes tanto en lo pedagógico como en la gestión.

El capítulo I presenta el problema objeto de la investigación y las preguntas a las que pretende responder. Se centra en los bajos resultados de comprensión lectora obtenidos por los alumnos de segundo grado de primaria de Educación Básica Regular, a pesar de las decisiones políticas y las medidas tomadas por el Ministerio de Educación peruano en el último quinquenio. Para ello plantea las preguntas de investigación, la justificación y los objetivos generales y específicos y selecciona a cinco escuelas públicas, urbanas y polidocentes, ubicadas en la jurisdicción de la Dirección Regional de Lima Metropolitana, que obtuvieron un nivel satisfactorio significativo en la *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE) del año 2014. Pretende establecer la relación entre las prácticas en el aula con las normas y orientaciones dadas durante los años 2012–2015, las analiza y explica para proponer compromisos que permitan seguir logrando aprendizajes de calidad para los niños y niñas, en el inicio de su escolaridad.

Con este fin, en el capítulo II se da cuenta de los principales enfoques y conceptos existentes que se refieren al derecho a la educación, a la gestión educativa y escolar, al desarrollo de competencias y al aprendizaje de la lectura. Los resultados de la ECE 2014–2015, que se consignan en el mismo capítulo, permiten confirmar la brecha existente entre el aprendizaje rural y el urbano. También se revisaron los documentos normativos y las orientaciones de política de los años 2012, 2013, 2014 y 2015, así como la propuesta pedagógica para el II ciclo, que comprende el primero y segundo grado de primaria.

En el mismo capítulo se resumen dos investigaciones del año 2014 relacionadas al objeto de la investigación: la primera es un estudio realizado por USAID–PERÚ–SUMA sobre la gestión y prácticas pedagógicas en tres regiones del país el que trató de identificar los factores que podrían explicar los resultados de los estudiantes en las evaluaciones censales. La segunda, es una investigación hecha por el Grupo Banco Mundial que da cuenta de la observación hecha a más de 15,000 profesores de educación básica pública en 7 países de América Latina y el Caribe; concluye con las variables e indicadores que usó, las que emplearemos en el presente estudio.

El capítulo III presenta el diseño de la presente investigación, que es de naturaleza cualitativa, y pone especial atención en los aspectos técnico-pedagógicos y en factores institucionales. Describe 5 escuelas urbanas, polidocentes y de gestión pública, cuyos resultados en la *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE) del año 2014, estuvieron entre los mejores en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria, ésta fue la muestra seleccionada. Presenta las características de los docentes observados, y de los directores de esas escuelas, los procedimientos de recojo de la información que se usó, el plan de trabajo que se elaboró y su cronograma.

En el capítulo IV se analizan e interpretan los resultados de la investigación relacionados a la participación de los docentes en la programación del aprendizaje; a sus conocimientos sobre los enfoques y didáctica para el aprendizaje de la lectura; a la capacitación que recibieron al respecto docentes y directores, y la apreciación que tienen sobre la misma; así como la percepción sobre los factores que les fueron favorables para el logro del aprendizaje de sus alumnos. También se analizan e interpretan sus prácticas, procesos de aprendizaje y materiales, así como la relación

de todo ello con las normas y procedimientos establecidos. Finalmente se explora el impacto o influencia que ha tenido la evaluación censal de estudiantes en el aprendizaje de la lectura, encontrándose ciertas distorsiones.

En el capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones, producto de esta investigación, que podrían ser utilizadas por las autoridades responsables de la normatividad técnico-pedagógica y de gestión en Educación Básica Regular, así como por los directores y docentes.

Con la investigación realizada, a partir de instrumentos desarrollados para verificar las hipótesis de trabajo, se estima lograr cierta información que permita identificar qué conocen los docentes sobre los enfoques y la didáctica de la lectura; cuáles son las prácticas de lectura, procesos de aprendizaje y materiales que aplican en el aula y qué relación existe entre todo ello y las políticas y orientaciones establecidas.

Esta investigación aspira proporcionar insumos a los gestores que trabajan en la normatividad, y en la capacitación de los docentes de los dos primeros grados de primaria, en el proceso que realizan al revisar las normas técnico-pedagógicas y de gestión institucional existentes. Así mismo aspira a comprometer a la organización, en este caso la escuela y sus actores –directores y docentes– que revisan, articulan y coordinan el proceso para implementar las políticas de modo que introduzcan los correctivos pertinentes con el fin de facilitar el avance en el aprendizaje de la lectura en los primeros grados de la Educación Básica Regular en el Perú y atender así la necesidad social de formar con excelencia a los estudiantes.

ÍNDICE

Resumen ejecutivo	2
Agradecimiento	8
Dedicatoria	9
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	11
1.1. Planteamiento del problema	13
1.2. Preguntas de investigación	16
1.3. Justificación	16
1.4. Objetivos	19
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	20
2.1. Principales enfoques y conceptos claves	20
A. El derecho a la educación	20
B. Gestión educativa y gestión escolar	22
C. Factores de éxito en la gestión escolar	25
D. Desarrollo de competencias y aprendizaje	26
E. Aprendizaje de la lectura	28
2.2. Información diagnóstica	32
2.3. Documentos normativos y de política	37
A. Normas y orientaciones del año escolar 2012	38
B. Normas y orientaciones del año escolar 2013	42
C. Normas y orientaciones del año escolar 2014 y 2015	44
D. Relación entre las políticas 2012–2015 acerca del Aprendizaje	53
E. La propuesta pedagógica para el II ciclo (Primer y segundo grado de primaria)	54
2.4. Investigaciones relacionadas	62
A. Estudio de la gestión y prácticas pedagógicas en tres regiones del país	62
B. Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe	63
2.5. Variables e indicadores	68

CAPITULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	72
3.1. Naturaleza de la investigación	72
3.2. Unidad de análisis y muestra de escuelas estudiadas	72
A. Características de los docentes de la muestra	73
B. Características de los directores de la muestra	75
3.3. Procedimientos e instrumentos de recopilación de Información	77
3.4. Plan de trabajo y cronograma	79
CAPITULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	80
4.1. Participación de los docentes en procesos de programación del aprendizaje	80
4.2. Conocimiento de los docentes sobre enfoques y la didáctica para el aprendizaje de la lectura	87
A. Conocimiento sobre el enfoque y la didáctica para el aprendizaje de la lectura	87
B. Capacitación recibida por los docentes y directores para el aprendizaje de la lectura	96
C. Percepción sobre factores favorables para el logro de los aprendizajes	100
4.3. Prácticas, procesos de aprendizaje, materiales y relación con normas y orientaciones establecidas	107
A. Normas y orientaciones establecidas para los años 2012–2015	107
B. Análisis de las prácticas y procesos de aprendizaje de lectura observados	109
C. Aprovechamiento de los recursos pedagógicos	136
4.4. Influencia de la <i>Evaluación Censal de Estudiantes</i> en el aprendizaje de la lectura	139
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	148
A. Conclusiones	148
B. Recomendaciones	155
BIBLIOGRAFÍA	161
ANEXOS	167

AGRADECIMIENTOS

A los directores que me abrieron las puertas de sus instituciones educativas.

A los docentes que me permitieron ingresar a sus aulas a observar el quehacer que realizan con dedicación, preocupados siempre por atender lo mejor posible a sus estudiantes y acercarlos al universo del lenguaje.

DEDICATORIA

A los niños que cada día asisten a sus aulas inquietos e ilusionados por aprender a leer, porque son la razón de ser del trabajo educativo y nos recuerdan siempre el gran compromiso que tenemos de enseñarles a leer, no solo comprendiendo e interpretando los textos escritos, sino también el mundo que los rodea.



SIGLAS

CNE	Consejo Nacional de Educación
DCN	Diseño Curricular Nacional
DNI	Documento Nacional de Identidad
EBR	Educación Básica Regular
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
IE	Institución Educativa
IESP	Instituto de Educación Superior Pedagógico
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la educación
MINEDU	Ministerio de Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAT	Plan Anual de Trabajo
PESEM	Plan Estratégico Sectorial Multianual en Educación
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SP	Soporte Pedagógico
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**PRÁCTICAS DE LECTURA Y FACTORES DE GESTIÓN EDUCATIVA
EN ESCUELAS CON RESULTADOS SATISFACTORIOS EN SEGUNDO
GRADO DE PRIMARIA**

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La preocupación de los gobiernos de proporcionar una educación de calidad, ante los retos que plantean los continuos avances científicos, técnicos y de conocimientos de la época actual, está fuera de duda. También lo está la importancia que ha adquirido el comunicar y expresarse a través de diversos medios. Sin embargo, a pesar del periódico mejoramiento de políticas, normas y medidas que las diferentes administraciones educativas han puesto en marcha en el Perú en los últimos años, los resultados que se obtienen no son los que se esperan.

En el año 2014, con todas las normas, medidas y presupuesto invertido para mejorar los aprendizajes se logró, en comprensión lectora, que el 43,5% de los alumnos de segundo grado de primaria lograsen el nivel satisfactorio, que es el esperado para el grado. Este resultado se consideró un avance significativo porque se había mejorado en 10,5 puntos respecto a la medición anterior (33%). Y, a pesar de que el año 2015 se llegó al 50% en el mismo nivel, subiendo 6 puntos y medio más, los resultados estaban muy lejos de lo deseado porque, leyéndolos desde otro enfoque, teníamos a la mitad de los alumnos del país en una situación inaceptable después de dos años de escolaridad: de cada 10 alumnos 5 no lograron la competencia de lectura aceptable para su grado de estudios.

El objetivo general de la presente investigación es identificar la relación que existe entre las políticas, normas y medidas formuladas entre los años 2012 a 2015 para mejorar el aprendizaje de la lectura y lo que se ejecuta en la institución educativa y en el aula, así como la participación en la programación, el conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura, las prácticas que se aplican en las aulas y la influencia de la *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE). Los resultados

de este análisis permitirán recomendar a los gestores educativos los cambios que contribuyan a mejorar el aprendizaje de la lectura y a elevar los logros en comprensión lectora en segundo grado de primaria.

Para ello investigaremos la incidencia de las políticas y normas, así como las medidas de gestión pedagógica, en las prácticas de lectura realizadas en cinco instituciones educativas públicas, urbanas, polidocentes que, en segundo grado de primaria, alcanzaron resultados satisfactorios en la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 en Lima Metropolitana. Se investigará si la gestión escolar permite a los docentes participar con sus pares en la planificación de acciones relacionada con el aprendizaje de la lectura; se explorará qué conocen los docentes de los enfoques y la didáctica de la lectura, después de ser capacitados; cuáles son las prácticas de lectura, procesos de aprendizaje y materiales que aplican en el aula; y si tienen relación con las políticas y orientaciones difundidas. Asimismo, se verá qué influencia tiene la *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE) en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria.

Esta investigación pretende aportar insumos a los gestores de políticas o medidas pedagógicas de *Educación Básica Regular* (EBR) que les permitan identificar qué se debería modificar en la normatividad, en la formación pedagógica, y en el acompañamiento institucional, para que la práctica en el aula relacionada al aprendizaje de la lectura, permita que directores y docentes de las instituciones educativas puedan mejorar las habilidades lectoras en los niños de segundo grado de primaria y, de esa manera, satisfacer la necesidad social de elevar la calidad de los aprendizajes, en especial de la lectura.

La gerencia social enfoca su interés en el logro de transformaciones sociales. En estas se involucran múltiples actores que atienden el trabajo político, programático y organizacional para alcanzar el mejoramiento de la calidad y condiciones de vida de la población (Mokake, K. y Saavedra, J., 2006:1). Por ello, nos abocamos a analizar las políticas y el servicio educativo relacionado con el aprendizaje de la lectura en escuelas públicas como tema central para promover el desarrollo social equitativo, que reduzca la pobreza y que lleve a los estudiantes al ejercicio de una ciudadanía plena y responsable, pues en el campo del desarrollo social la educación juega un papel central.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Muchas oportunidades en la vida dependen de los niveles de escolaridad y desarrollo de capacidades que hayamos podido alcanzar; una de ellas está íntimamente relacionada con la competencia de saber leer. Este aprendizaje, junto con el desarrollo del lenguaje oral y la escritura, son adquisiciones que se exigen a la escuela, y que resultan de mayor relevancia en ámbitos de menos recursos, en los que la mayoría de estudiantes solo tienen acceso a la educación básica pública.

Se puede comprobar que los avances en los logros del aprendizaje de la lectura en los últimos años han sido muy lentos, aunque sostenidos, evidenciando un bajo rendimiento en comprensión de la lectura. La *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE), desde el año 2007, mide el rendimiento de los estudiantes de segundo grado de primaria en lectura y matemática. También evalúa a estudiantes de cuarto grado que reciben Educación Intercultural Bilingüe (EIB) donde aprenden a leer y escribir en su lengua originaria, y en castellano, como segunda lengua. Se realiza en cinco lenguas originarias: quechua cusco collao, quechua chanka, aimara, shipibo, awajún, y en castellano como segunda lengua. La ECE establece tres niveles de resultados: el nivel *Satisfactorio*, que es el nivel esperado para el grado y que no significa un nivel de excelencia; y otros dos niveles que están ubicados debajo del nivel satisfactorio: *En Proceso* y *En inicio*.

En el 2014, se dio en comprensión lectora un salto significativo a nivel nacional, pues de 33,0% se pasó a 43,5% en el nivel satisfactorio, lo cual significó 10,5 puntos porcentuales de diferencia, considerado el crecimiento más alto desde que se iniciaron las mediciones. En el 2015, los resultados de la ECE ubicaron al 50% de estudiantes de segundo grado en el nivel satisfactorio, un avance de 6 puntos porcentuales, lo cual revela que se mantiene la mejora progresiva que se viene dando. Sin embargo, los resultados del año 2014 continuaron evidenciando las brechas existentes entre los resultados de las escuelas urbanas (49,7%) y las rurales (16,7%), aunque en 2015 hay un avance en ambos casos: el área urbana obtiene el 55% y, el área rural el 19%. Sin embargo, la brecha sigue siendo significativa (36%), y estos logros aún distan de ser los deseados.

Mejorar esta situación, y lo que ello conlleva, exige políticas públicas para que las escuelas logren brindar educación de calidad con equidad y para que los estudiantes alcancen altos resultados de aprendizaje, independientemente de su situación económica y social. El sistema educativo garantizará de esta manera el derecho a la educación de calidad y no solo el acceso a la escuela.

Todos los gobiernos están preocupados por la educación y por alcanzar altos niveles de competencia. La mayoría de países, el Perú incluido, se preocupa de hacer realidad ese derecho, poniendo en el centro la calidad y la equidad educativas. En los últimos cinco años, con la preocupación por elevar la calidad de los logros de aprendizaje y cerrar las brechas de desigualdad que se manifiestan en los mismos, se han puesto en marcha en el Perú varias y diversas alternativas que tienen como idea central, conseguir mejores y más altos niveles de aprendizaje como: políticas educativas, normas para la gestión escolar, orientaciones didácticas actualizadas, acompañamiento docente y materiales para docentes y niños. Todo esto se viene difundiendo entre la comunidad educativa en el país y se trata de concretarlo en las aulas.

Según análisis e hipótesis de especialistas en educación, el crecimiento de los últimos años estaría relacionado con las políticas dadas desde el 2012 en el país las que han tratado de centralizarse en los aprendizajes, y tener continuidad. Han tomado en cuenta la vida de la escuela (contratación oportuna de maestros, buen inicio del año escolar, planes de mejora) y las necesidades de los docentes para el trabajo en el aula (acompañamiento docente, distribución de materiales a tiempo, etc.) (Guerrero, L. 2015; Llanos, F. 2015). Estas políticas acompañan el quehacer del director y del docente compartiendo ambas la responsabilidad por el logro de mejores resultados.

A finales del año 2011, en el marco legal de las normas del año, el Ministerio de Educación (Minedu) planteó a la ciudadanía la *Movilización Nacional por la Transformación de la Educación* con el lema “Cambiemos la educación, cambiemos todos” (Resolución Ministerial N°0622–2011–ED) convocando a los diversos actores de la sociedad civil, políticos e instituciones del país a colaborar con la educación y conseguir elevar los logros de aprendizaje. Esta Resolución Ministerial hizo hincapié en el buen inicio del año escolar, los aprendizajes, la

escuela que queremos y el balance y rendición de cuentas. De alguna manera, las políticas que se establecieron en la mencionada norma han orientado las de los años subsiguientes, con algunas modificaciones propias de las adecuaciones en el tiempo. Simultáneamente, una serie de dispositivos legales como la Ley de Reforma Magisterial del 2012, el Programa de Acompañamiento docente en zonas focalizadas, la publicación del *Marco del Buen Desempeño Docente*, la elaboración y difusión de instrumentos pedagógicos como los *Mapas de Progreso*, las *Rutas del aprendizaje*, las propuestas educativas desde los gobiernos regionales, la modernización de la gestión y la mirada sobre la escuela han ido creando un clima de cambios en las instituciones educativas y los docentes que necesita evaluarse con mayor profundidad.

La presente investigación pretende mostrar la incidencia de estas políticas y dispositivos de gestión pedagógica en las prácticas de lectura que han tenido cinco Instituciones Educativas (IE) públicas, urbanas, polidocentes, que alcanzaron resultados satisfactorios en Lima Metropolitana, en la Evaluación Censal de Estudiantes de 2014. Se las analiza desde el punto de vista de la gestión pedagógica e institucional y se las relaciona con el aprendizaje de la lectura y con los resultados que se están logrando. Se tratará de explicarlas y generar compromisos para seguir logrando aprendizajes de calidad para los niños y niñas sobre todo al inicio de su escolaridad.

Es importante preguntarse si existe alguna relación entre las políticas de gestión educativa, las orientaciones pedagógicas producidas en el período 2012–2015 para lograr el aprendizaje de la lectura, con las prácticas de lectura que desarrollan alumnos de segundo grado de primaria de las cinco escuelas públicas mencionadas.

Para ello, se investiga si la gestión escolar permite a los docentes **participar** con sus pares en la programación de acciones relacionada con el aprendizaje de la lectura; qué **conocen** los docentes sobre los enfoques y la didáctica de la lectura; cuáles son las prácticas de lectura, procesos de aprendizaje y materiales que aplican en el aula; y, su **relación con las políticas** y orientaciones difundidas. Asimismo, se estudia la influencia de **la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)** en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general:

¿Cuáles son los factores de gestión educativa, prácticas de lectura y procesos de enseñanza aprendizaje que se ponen de relieve en aulas de segundo grado de escuelas que han conseguido logros satisfactorios de aprendizaje en lectura según los resultados de la ECE 2014 en el marco de implementación de las “Normas y orientaciones para el desarrollo de los años escolares 2012–2015”?

Preguntas específicas:

- ❖ ¿En qué medida la gestión escolar facilita a los docentes **participar en procesos de programación** que promuevan el aprendizaje de la lectura de los alumnos?
- ❖ ¿Qué **conocen** los docentes sobre los enfoques y la didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura?
- ❖ Las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales didácticos que aplican los docentes de aulas de segundo grado de primaria para el aprendizaje de la lectura ¿se **relacionan con las normas y** orientaciones establecidas para los años 2012–2015?
- ❖ ¿En qué y cómo **influye la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)** en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria a través de las normas y las orientaciones establecidas para los años 2012–2015?

1.3. JUSTIFICACIÓN

Aprender a leer es fundamental para alcanzar diversos aprendizajes más aún en un mundo cambiante donde el avance tecnológico nos pone en contacto con diversidad de textos que aparecen no solo en los libros sino en otros soportes visuales, audiovisuales o digitales que circulan en el día a día.

El aprendizaje de esta competencia básica no solo nos habilita para mantenernos conectados con el mundo y sus manifestaciones culturales, sino que desarrolla capacidades y competencias para pensar y argumentar, habilidad para localizar

información, comprenderla e interpretarla, emplear recursos del lenguaje según las intencionalidades y situaciones comunicativas y hacer uso eficiente del mismo. Además, su adquisición permite la democratización del saber y romper la inequidad social entre los que la han adquirido y los que no. De ahí la importancia que los niños aprendan a leer en la edad oportuna y en las mejores condiciones.

Generalmente, la gestión educativa ha priorizado aspectos administrativos y financieros –pago de haberes, trámites documentarios, nombramientos, elaboración de documentos normativos– descuidando los aspectos educativos, procesos e interacciones humanas y los orientados a transformar el aula como espacio donde realmente se concretan la calidad y la equidad.

Sin embargo, la gestión de las instituciones educativas debería centrarse en lograr aprendizajes de calidad con equidad, considerar la calidad de los procesos educativos, permitir elevar las capacidades de gestión del conocimiento en los docentes y generar culturas escolares donde el docente participe como miembro de una comunidad de aprendizaje, considerar el liderazgo pedagógico y ejercer mecanismos de rendición de cuentas como factores que permiten enfrentar la tarea de mejorar la calidad de la educación. Últimamente, las políticas educativas han tomado en cuenta estos factores pues es evidente que no basta atender aspectos administrativos o financieros y solo normar para obtener los cambios, sino que es necesario promover procesos internos en las instituciones que permitan crecer y afianzar el rol profesional del docente a través de una gestión escolar eficiente y eficaz orientada al desarrollo del aprendizaje integral.

Es por eso importante que, dado los bajos rendimientos que se obtienen en el aprendizaje en comprensión lectora en niños de segundo grado de primaria, a pesar de su progresivo avance, se analicen los factores de gestión educativa y su relación con las prácticas docentes centradas en el aprendizaje y el desarrollo de competencias que requiere la lectura.

Para desarrollar capacidades en la escuela, y lograr desempeños de calidad entre los estudiantes, se requiere una gestión escolar eficiente ya que es un factor determinante en el desempeño de la Institución Educativa. Generalmente se señalan como factores de éxito: el clima institucional, el liderazgo, la planificación,

el trabajo en equipo, la administración de los recursos, el monitoreo continuo, la calidad de los procesos entre otros. En esta investigación, las interrogantes que se han planteado están referidas a dos tipos de factores dentro de la gestión: los organizacionales y los pedagógicos.

En relación a los primeros se analiza la situación de la programación educativa, como espacio de reflexión de las acciones y, además, se considera como un factor muy importante, la actualización de los docentes en relación al aprendizaje de la lectura. En cuanto a los factores pedagógicos, el foco está en los procesos de aprendizaje de la lectura que redundan en la calidad de los resultados de aprendizaje. También se analiza la influencia de la ECE en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria. Estos factores pedagógicos responden a la gerencia operativa que tiene que ver con el desarrollo de los procesos educativos para que la escuela brinde un servicio educativo de calidad. Estos factores son también muy importantes por su relación con los docentes como los agentes que tienen en sus manos la misión de educar.

Esta investigación pretende visibilizar si las políticas y normas de gestión educativa dadas entre el 2012 y 2015, centran su preocupación en los aprendizajes, y la forma cómo se concretan en el quehacer de la institución educativa y del aula, específicamente en el aprendizaje de la lectura. La unidad de análisis está conformada por cinco escuelas públicas, urbanas y polidocentes ubicadas en Lima Metropolitana, que obtuvieron resultados significativos en el nivel satisfactorio en lectura, en el segundo grado de educación primaria, en la *Evaluación Censal de Estudiantes* realizada el año 2014.

En el marco de la Gerencia Social la mirada sobre la gestión escolar puede aportar a una gerencia escolar en la que se formulen metas y estrategias institucionales, se propicie la participación de los docentes en la gestión de la escuela, se promuevan procesos pedagógicos complejos y creativos, se conformen comunidades de aprendizaje entre docentes, se apliquen enfoques pedagógicos innovadores, se rinda cuenta sobre el nivel de aprendizaje de los niños, no solo con miras a obtener resultados, sino a alcanzar la calidad y equidad que la educación requiere, sobre todo en los primeros grados de la trayectoria educativa de niños y niñas.

De este modo, los resultados de esta investigación pueden beneficiar a los gestores de políticas o medidas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectura, la formación docente, el apoyo externo a las escuelas o la organización de la gestión y del trabajo pedagógico en la Institución Educativa, entre otros.

1.4. OBJETIVOS

Objetivo general

Identificar las relaciones entre las políticas y normas de gestión educativa formuladas entre los años 2012 al 2015 para el mejoramiento de los aprendizajes de la lectura, con su aplicación en la institución educativa y en el aula, mediante el análisis **de la participación en la programación, el conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura, las prácticas de lectura que se aplican en el aula y la influencia de la Evaluación Censal de Estudiantes** en aulas de segundo grado de primaria de escuelas públicas, urbanas polidocentes de Lima Metropolitana para proponer recomendaciones de gestión y contribuir con ellas a elevar los logros básicos de aprendizaje.

Objetivos específicos

- ❖ Conocer si la gestión escolar facilita a los docentes participar en procesos de programación que promuevan el aprendizaje de la lectura de los alumnos.
- ❖ Identificar qué conocen los docentes sobre los enfoques y la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la lectura.
- ❖ Conocer y analizar si las prácticas de lectura, los procesos de aprendizaje y materiales que aplican los docentes se relacionan con las normas y las orientaciones establecidas durante los años 2012 a 2015
- ❖ Establecer el grado de influencia que tiene la *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE) en las estrategias de aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria en el marco de implementación de las normas y orientaciones establecidas para el desarrollo de los años escolares 2012–2015.
- ❖ Contribuir a mejorar las propuestas de política y pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectura.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. PRINCIPALES ENFOQUES Y CONCEPTOS CLAVES

En este capítulo se revisan los enfoques sobre el derecho a la educación, la gestión educativa y escolar, las competencias y el aprendizaje de la lectura.

A. El Derecho a la Educación

Uno de los derechos fundamentales de la persona es el derecho a la educación. Esto significa no solo tener acceso a la escuela, sino que implica también que sea una educación de calidad que promueva el desarrollo personal, potencie las capacidades y talentos, desarrolle el ejercicio de la libertad, de la ética, la identidad nacional y el compromiso social. Se trata de una educación que se ofrezca a todos sin discriminación ni exclusiones y que permita revertir la pobreza, así como las situaciones de exclusión social.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, establece que todos tienen derecho a recibir educación:

- ❖ Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- ❖ La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- ❖ Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. (ONU, 1948)

De acuerdo a este artículo, el Estado es el responsable de garantizar este derecho y así lo confirma la Ley General de Educación del Perú N°28044–Minedu, en su artículo tres, cuando establece que “La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica”.

Una de las modalidades del sistema educativo peruano es la Educación Básica Regular, la que abarca los niveles educativos de Inicial, Primaria y Secundaria. En relación a la Educación Primaria la Unesco afirma que:

Actualmente, el consenso en torno a la educación primaria universal y gratuita es prácticamente unánime. En consecuencia, la educación primaria se considera en el marco de acción de Dakar como un derecho fundamental, en concordancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y demás tratados internacionales. (2013:36).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantean que la educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y conseguir el desarrollo sostenible. Para ello, la educación ha de ser “gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”. Del mismo modo, el objetivo 4, que se centra en la educación de calidad, se orienta a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU–PNUD, 2015). El documento relaciona los logros de este objetivo con las tasas de escolarización y el avance en la alfabetización de niños y jóvenes, es decir, lograr que todos los niños y niñas terminen la primaria y que todos los jóvenes desarrollen competencias de lectura, escritura y aritmética. De esta manera, Naciones Unidas urge a promover la alfabetización universal para alcanzar los objetivos propuestos.

Por lo expuesto es necesario trabajar para tener una educación pública universal de calidad que brinde las mismas oportunidades a todos, que acorte las brechas de los resultados entre el ámbito urbano y rural, y que atienda, con especial cuidado, a los niños y niñas en el inicio de su escolaridad.

Cuando se realizan las inversiones en capacidades en una etapa más temprana, las perspectivas futuras son mejores [...]. También se da el caso contrario: la falta de inversiones oportunas y continuas en capacidades puede comprometer gravemente la posibilidad de un individuo de alcanzar un potencial de desarrollo humano pleno". (PNUD, 2014:3)

B. La gestión educativa y la gestión escolar

Cuando se habla de gestión dentro del campo educativo es necesario distinguir entre la gestión educativa y la gestión escolar.

La gestión educativa tiene su campo de acción en la toma de decisiones de política educativa que atañen a la educación de un país. Según Casassus, en América Latina, la gestión se ha ido modificando según los avances de las teorías de la organización empresarial y del trabajo, nutriéndose de diversos paradigmas de diferentes modelos de gestión que han ido apareciendo como la visión "normativa" de los planes nacionales de desarrollo, la prospectiva a través de la construcción de escenarios, la planificación estratégica de análisis –como el FODA–, la planificación situacional como proceso de resolución de nudos críticos de problemas, la visión de la calidad total, la reingeniería, lo comunicacional (2000:7).

Estos cambios han ido flexibilizando la gestión educativa haciéndola más atenta a las circunstancias reales, por lo cual hay una transformación desde considerar en el inicio solamente al sistema, hasta tomar en cuenta los contextos, las personas y las situaciones cambiantes que exigen mayor flexibilidad y atención a la diversidad. En la actualidad hay un predominio del enfoque por resultados, que además se preocupa de los procesos, establece sistemas de evaluación y tiene en cuenta a la escuela como institución.

Por mucho tiempo, uno de los grandes problemas de la gestión educativa ha sido su poca capacidad para centrarse en la educación y en los actores a nivel de la escuela. En la constitución de la gestión, "el objeto –lo educativo– no ha funcionado como un elemento que tenga la especificidad suficiente para alterar la construcción de la práctica de gestión" (Cassasus, 2000:18). Las funciones de la gestión empresarial como la planificación, gestión financiera, gestión de recursos humanos y vinculación con los usuarios se incorporaron a la gestión educativa,

constituyendo sus aspectos formales y no consideraron el hecho educativo y sus procesos.

Desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos que se realizó del 5 al 9 marzo de 1990 en Jomtiem (Tailandia), se planteó brindar atención prioritaria al aprendizaje como uno de los componentes centrales de una visión ampliada de la educación que incluía además universalizar el acceso, promover la equidad, ampliar la educación básica, fortalecer la concertación de las acciones y establecer como principio que la educación es responsabilidad de todos.

Desde ahí, numerosos cambios se han ido produciendo en la gestión y organización de los sistemas educativos y se ha ido perfilando la organización institucional y la gestión escolar como una prioridad para lograr la mayor autonomía de la institución educativa y elevar la calidad de sus resultados. Los procesos de descentralización de la educación hacia ámbitos regionales y locales han ido contribuyendo a dar un nuevo sentido a la gestión escolar confiriéndole mayor poder de decisión sobre su responsabilidad educativa en un contexto determinado, cambiando su imagen de ser solo una instancia de ejecución de las decisiones del poder central.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de descentralización y de poner a la escuela en el centro, muchas veces, la carga normativa y administrativa absorbe a las autoridades educativas y no les deja tiempo para pensar y reflexionar sobre lo educativo, analizar los problemas o las potencialidades que tiene y plantear alternativas de acción. La gestión se vuelve abstracta, lejana a la realidad y deja de reconocer a los sujetos más importantes del sistema que son los niños, los maestros y sus demandas.

La gestión escolar comprende el conjunto de acciones y procesos que realiza la dirección de la institución educativa y el equipo de docentes buscando fortalecer su funcionamiento y su autonomía en la toma de decisiones que le competen “para la consecución de la institucionalidad pedagógica en–con–para la comunidad educativa” (Pozner, 1995:71). Se circunscribe al ámbito institucional, y de su comunidad educativa, e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo.

Últimamente, se postula la gestión escolar centrada en los aprendizajes buscando mejorar las competencias de los estudiantes. Se caracteriza por enfatizar el establecimiento de objetivos comunes, la responsabilidad del trabajo en equipo, la cooperación, la discusión de ideas y propuestas, la pertenencia a la institución, la responsabilidad y expectativa sobre los logros de aprendizaje y la articulación con los diversos órganos de gestión educativa compartiendo el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La participación de los docentes en este proceso implica involucrarse de forma democrática, activa y responsable en la toma de decisiones para impulsar la organización, programación, seguimiento y evaluación de las actividades que requiera la escuela, en un ambiente de colaboración y trabajo en equipo, que promueva el crecimiento personal y profesional de los docentes del centro educativo como responsables de la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza.

Este tema ha sido motivo de reflexión y preocupación, concentrándose en preguntarse si las particularidades del hecho educativo, sus objetivos, sus sujetos, los diversos contextos, ameritan se les dé un tratamiento singular y se configure una gestión escolar que coloque en el centro el aprendizaje de los estudiantes, que otorgue un nuevo sentido a la vida escolar y permita crear comunidades de aprendizaje que beneficien a estudiantes, profesores, equipo directivo y padres generando nuevas formas de organización y conducción dentro de la escuela.

Diversos autores (Darling- Hammond 2012; Fullan 2000; Pozner 1995) ponen el acento en la gestión escolar y, dentro de ella, en dos grandes temas: la cultura colaborativa en la vida de la escuela y, la formación profesional redefiniendo el papel de los docentes, enfatizando que las escuelas de alto desempeño serían instituciones centradas en los aprendizajes.

Este nuevo tipo de organizaciones, según Darling–Hammond debe tender más a la colaboración que a la coerción; a construir relaciones sólidas más que a manejar el comportamiento con reglas; a centrarse en la calidad de sus productos o servicios de manera integrada, no fragmentada; a crear ambientes ricos en información que promuevan el conocimiento entre los miembros de la institución;

centrarse en la reflexión y la creatividad y no solo en el cumplimiento de reglas y procedimientos predeterminados (2012:69–70).

Según Fullan es necesario remontar el aislamiento de la profesión docente y la falta de información externa que puede llevar al estancamiento más que a la renovación. Además, el referido autor, introduce la noción de “reculturar” porque para él no basta con reestructurar para modificar la cultura de la enseñanza y el aprendizaje. Plantea la necesidad de que los docentes trabajen juntos, colaboren en equipo, tomen decisiones compartidas, asuman responsabilidad directa del cambio de normas y prácticas de la escuela, planifiquen conjuntamente para arribar a la mejora continua y a ejercer un nuevo rol docente (1994:147) superando así la cultura del individualismo e impulsando una cultura colaborativa.

Del mismo modo para Pozner “la profesionalización no debe entenderse como un acto puramente técnico, sino que debe construirse en un marco de consensos, concertaciones y acuerdos educativos y democráticos”. Los docentes, en esta nueva forma de gestión, tienden a buscar ideas nuevas, tanto al interior de la escuela, mediante el trabajo conjunto, como en formas externas de capacitación y actualización asumiendo compromisos comunes y responsabilidades colectivas. Los cambios que se den en la cultura de la escuela, y los cambios en el rol del profesor, deben marchar conjuntamente (1995:65).

C. Factores de éxito en la gestión escolar

La gestión escolar en sí misma es un factor determinante en la calidad de los procesos educativos y en el éxito de la institución educativa. Son muchos los factores que se consideran y que están referidos a sus diversas dimensiones como su componente organizativo, y el administrativo; la conducción de los procesos pedagógicos y la participación social de los padres y la comunidad.

La literatura consigna, diversos factores de éxito como: el clima institucional, el trabajo colaborativo, la planificación, el liderazgo, la administración de los recursos, la calidad de los procesos, el uso adecuado del tiempo, el análisis y evaluación de avances o dificultades, el monitoreo, la rendición de cuentas, las

decisiones relacionadas con la mejora institucional y con las prácticas docentes, entre otros, que son objeto de investigaciones diversas.

En este trabajo consideraremos algunos factores institucionales y algunos correspondientes a la dimensión pedagógica. Tomaremos en cuenta entre los primeros a la programación pedagógica compartida, como proceso formativo de los docentes y como medio para el logro de las metas acordadas, y la mejora continua de la práctica docente; se incluye también como otro factor a la capacitación que reciben los docentes. En la dimensión pedagógica tomaremos en cuenta las estrategias e interacciones que el docente establece en el aula para lograr el aprendizaje de la lectura, los recursos didácticos de apoyo y la influencia de los procesos de evaluación. Todo esto con la finalidad de establecer la relación que tienen con las normas establecidas.

D. Desarrollo de competencias y el aprendizaje

Actualmente el aprendizaje asume el enfoque constructivista sociocultural que propone a una persona que construye el significado actuando en su entorno e interactuando con otras personas.

La tendencia actual en educación sigue una tendencia integradora entre el constructivismo cognitivo y los constructivismos de tendencia social, que viene denominándose como constructivismo situado, es decir que el conocimiento “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Brown y Cole, 2011 citado por Serrano y Pons, 2011).

Esta concepción conduce a la idea de comunidad de aprendizaje en la que un grupo de personas aprenden en conjunto dentro de un mismo entorno.

Las comunidades de aprendizaje nos hablan de grupos de personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente, de manera que lo que se pretende es la construcción de un sujeto socialmente competente (Serrano y Pons, 2011:10).

Es muy importante considerar el aprendizaje como construcción de significado y no solo como adquisición de respuestas o conocimientos. Esto actualmente está planteando, además, el reto de considerar el aprendizaje como logro de competencias.

Se demanda a la escuela moderna que sus estudiantes adquieran competencias para buscar la información, construir el conocimiento de manera reflexiva y crítica, desarrollar la iniciativa y la creatividad, actuar conforme a los valores y la ética, capacidades que permitan un mejor y más efectivo desempeño. El aprendizaje memorístico y mecánico está siendo reemplazado por una visión de aprendizaje complejo, de adquisición de competencias que permitan resolver problemas y actuar sobre el mundo.

Los nuevos enfoques sobre el aprendizaje plantean que para aprender y desarrollar sus propias capacidades los estudiantes puedan actuar sobre situaciones complejas y auténticas en las cuales puedan construir conocimientos, encontrar soluciones creativas para resolver problemas, y así hacerse competentes para actuar de manera eficiente y responsable sobre situaciones que le plantea su propio aprendizaje y su actuar en su contexto social. Ya no se trata de enseñar contenidos fraccionados y descontextualizados (la decena, normas ortográficas, conjugaciones, fechas, repetir definiciones, etc.)

Las *Rutas del Aprendizaje*, material elaborado por el Minedu para apoyar el trabajo docente, definen la competencia como:

La facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes (Minedu, 2015:5).

Explican que se trata de un aprendizaje complejo y que es un saber actuar contextualizado y creativo, cuyo aprendizaje se va complejizando a lo largo de la escolaridad. La escuela se encuentra frente a este gran reto cuando decide centrar su gestión en elevar los logros de aprendizaje.

Este nuevo enfoque de aprendizaje implica cambios en la cultura escolar, en las concepciones de los docentes para pasar de paradigmas enraizados en la práctica docente a otros nuevos que le exigen una visión más compleja y holística del proceso de aprender y que modificarán la práctica docente hacia formas que integren los conocimientos, que enseñen a buscar e interpretar el saber, que acepten opiniones diversas y contrasten conocimientos. Estas nuevas formas buscan el desempeño de los estudiantes para poder actuar en su contexto social y frente a los retos de diversas situaciones que demandan solución.

Para ello, se requiere el desarrollo de procesos de aprendizaje de alta demanda cognitiva que sigan un hilo conductor en el que el docente se desempeña como mediador entre lo que el estudiante conoce y las experiencias que vive a fin de conseguir que construya los significados y aprenda a actuar con competencia. Este es uno de los factores asociados positivamente con los logros de aprendizaje.

Conviene recordar en relación a este tema con el artículo 66 de la Ley General de Educación N°28044 establece que “La Institución Educativa, como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado [...] Es finalidad de la Institución Educativa el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes”.

E. Aprendizaje de la lectura

Leer es un proceso de búsqueda del sentido por interacción de un lector con un texto. Es un proceso de construcción de significados que implica desarrollar habilidades complejas como: buscar y localizar información, elaborar y verificar hipótesis, controlar la propia comprensión, reconocer lo esencial, realizar inferencias, elaborar deducciones y opiniones críticas, interpretar el texto y convertirlo en conocimiento.

Además, la adquisición de esta competencia básica permite la democratización del saber y romper la inequidad social entre los que la han adquirido y los que todavía no. De ahí la importancia de que los niños aprendan a leer en la edad oportuna y en las mejores condiciones.

Leer no se reduce a un proceso de decodificación, de interpretación de significados de palabras y estructuras gramaticales, sino que, desde el inicio del proceso de aprender, los futuros lectores deben interactuar con textos reales. La lectura en el espacio virtual ha producido en este aspecto un cambio radical, se lee diversidad de textos y con mayor frecuencia. El mundo de la imagen adquiere mayor presencia (Barbero, 2011).

Tal vez por ello Lerner advierte que “si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social)” (2001:29).

Actualmente, la lectura no solo está centrada en el desarrollo de habilidades mentales, sino que es considerada como práctica social, es decir, un modo de interactuar con los textos escritos o virtuales tal como se usan en la vida social, con sus propósitos y sus dimensiones históricas, sociales y culturales. La unidad de aprendizaje ha dejado de ser la oración para pasar a centrarse en el texto. De ahí la importancia de preguntarse qué clase de lector se quiere formar y cómo la escuela se pone al servicio de formar mejores lectores que interpreten el sentido de los textos escritos y que no solo los usen para estudiar gramática sus tipologías, o sus estructuras, sino que les sirva para aprender a usar el lenguaje según las demandas de la vida diaria, dentro de una situación cultural particular.

Del mismo modo, Perelman define el lenguaje:

[...] como la manera en que el sujeto usa la lengua para ejercer prácticas al mismo tiempo sociales e individuales, tales como pensar, actuar, argumentar, interactuar con el mundo, informarse, adquirir conocimientos, descubrir otros mundos posibles, defender los derechos, asumir una posición crítica sobre los medios. Es decir, el lenguaje es entendido como un instrumento de poder para el sujeto, pues le permite adquirir un mayor dominio de sí y la apropiación del mundo que lo rodea (2009:8).

Además, el saber leer incide directamente en el desarrollo personal de los estudiantes, en su calidad de vida futura y compromete el progreso económico y cultural de la nación.

Las cifras de analfabetismo en el país del año 2014 revelan que la población analfabeta de 15 años a más alcanza el 6,3%; y en 2015, la cifra desciende a 5,7% (INEI, 2015:26-27), de ellos el 80% se ubica en el área rural llegando, en 2014, a 1'900,00 ciudadanos (Perú21, 2015:1). A esto se añade el número de quienes habiendo sido alfabetizados se comportan como analfabetos funcionales, así como el bajo promedio de libros anuales por habitante (3.3) que leen los que saben leer (IOP – PUCP, 2015).

No saber leer en el mundo actual, globalizado, de gran avance tecnológico y en la sociedad de la información, es un gran escollo para el desarrollo económico, social y cultural del país y para el bienestar de las personas, pues la lectura es reconocida como un factor central del desarrollo.

A los docentes y a la escuela les corresponde un rol fundamental en este escenario pues promueven el disfrute de la lectura, el desarrollo de la capacidad de comprender y el pensamiento crítico y, la capacidad de interpretar lo que se lee y convertirlo en conocimiento. Sin embargo, promover la democratización de la lectura requiere mayor compromiso social y esfuerzos interinstitucionales.

En este sentido, el proceso de aprendizaje que se da dentro de la escuela es de suma importancia. En la presente investigación solo se harán referencias a la lectura, aunque el aprendizaje de la lectura y la escritura son inseparables.

Como se ha dicho anteriormente, el énfasis del aprendizaje de la lectura no está puesto en enseñar gramática, estructuras y definiciones, sino en los usos del lenguaje, en las prácticas sociales en las que la lectura se ejerce. El objeto del aprendizaje ya no es la lengua escrita sino las prácticas sociales del lenguaje. Se busca que en el aula los niños actúen como lectores (y escritores). Es decir, que de manera activa seleccionen lo que quieran leer, busquen información en textos diversos, lean para exponer temas de estudio, analicen una noticia periodística, de modo que se acerquen a los textos con propósitos definidos y sean capaces de analizarlos y de asumir y fundamentar una postura personal frente a las ideas.

Los estudiantes han de realizar la lectura como se da en el ámbito social y dentro de contextos culturales determinados. Serán frecuentes en el aula, la discusión

sobre un tema que se ha leído, escuchar al otro y aceptar las ideas diferentes, interpretar lo que dicen los autores en los textos o en los medios de comunicación o reflexionar sobre el lenguaje. De esta manera, los estudiantes irán adquiriendo los comportamientos y “los quehaceres de los lectores y escritores competentes” (Lerner, 2001:32). Se apropiarán de las prácticas de lectura en situaciones de uso actuando como auténticos lectores, dentro de una escuela que las propone tal como se utilizan en contextos sociales determinados y que las considera creaciones culturales y sociales.

En el Perú, las normas y materiales que se ofrecen a los docentes vienen asumiendo este enfoque. En la *Ruta de Aprendizaje del Área de Comunicación* (Minedu, 2015:13-14) se dice que el Sistema educativo propone el enfoque comunicativo textual sobre el cual se definen dos perspectivas, una cognitiva y, la otra, socio cultural. Sobre esta última se afirma que:

[...] mediante la comunicación, establecemos diversos tipos de relaciones con los demás y creamos distintas identidades que conforman nuestra vida social. Por ello, es esencial enseñarles a nuestros estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas (Rutas del Aprendizaje, 2015:14).

El mismo documento incluye la siguiente cita:

Poner énfasis en las prácticas del lenguaje supone considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto– también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante (Lerner, 1999:157 citado por Castedo, M y Suazo, N. 2011:2).

Además de lo dicho anteriormente hay una adquisición que es muy importante lograr y es que, en la educación básica, los niños descubran y adquieran el gusto por la lectura, lo cual se debe promover desde temprana edad pues la lectura tiene

también una dimensión lúdica y placentera que nos acompañará a lo largo de toda la vida. Se trata de una lectura personal por el simple placer de leer en la que los lectores exploran variedad de textos, deciden libremente sobre lo que van a leer, buscan información, leen por sí mismos o solicitan que alguien les lea. El placer por leer requiere también, en algunas circunstancias, de esfuerzo y dedicación que culmina con la satisfacción del saber adquirido. Es imprescindible que en este quehacer sean los mismos niños los que orienten su propia actividad.

Por todo esto, este nuevo enfoque sobre el aprendizaje de la lectura requiere abandonar prácticas centradas en el silabeo, en la copia, en la lectura primero de palabras, luego de oraciones, para después de haber adquirido los mecanismos de la lectura, llegar recién al texto.

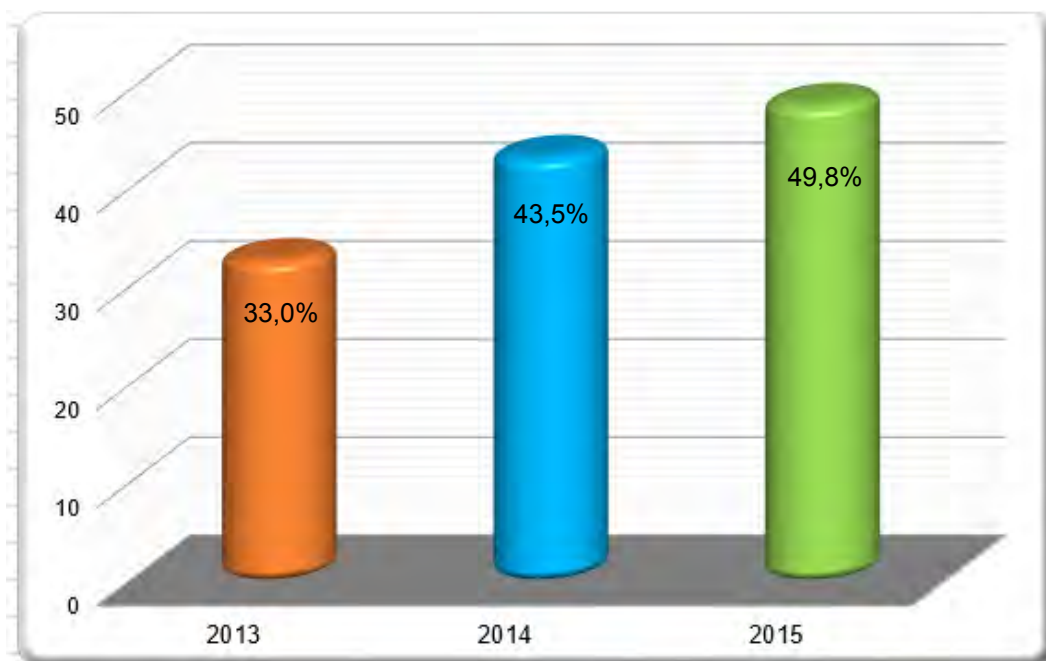
2.2. INFORMACIÓN DIAGNÓSTICA

El Perú ha incrementado la tasa de escolarización sobre todo en la educación Primaria. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática en el 2014 el 91,9% de la población de 6 a 11 años estaba matriculada en la primaria acercándose así a cumplir con el segundo objetivo de Desarrollo del Milenio: alcanzar la educación primaria universal (INEI, 2015:23). Sin embargo, el problema es que pese a los esfuerzos desplegados por el Estado no se alcanzan los niveles esperados de aprendizaje, sobre todo en la adquisición de las competencias básicas de lectura y matemática en el segundo grado de primaria, como lo muestra la *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE) de diferentes años.

Los resultados de esta evaluación el año 2014 muestran que, en comprensión lectora, los niños de segundo grado de primaria, a nivel nacional, obtienen un 43,5%, produciéndose un avance sustantivo de 11 puntos porcentuales respecto al año anterior; y, en el 2015, llegan al 50%, continuando con un avance sostenido pero que aún no evidencia logros más altos.

En el nivel satisfactorio, que es el esperado para el grado, se obtienen los resultados que aparecen en el siguiente gráfico.

Gráfico N°1
Nivel satisfactorio en comprensión lectora: 2013–2015
(Expresado en porcentajes)



Cuadro N°1
Nivel satisfactorio en comprensión lectora: 2013–2015
(Expresado en porcentajes)

Lectura	Años			Diferencia
	2013	2014	2015	2013–2015
Nivel satisfactorio	33,0%	43,5%	49,8%	16,8%

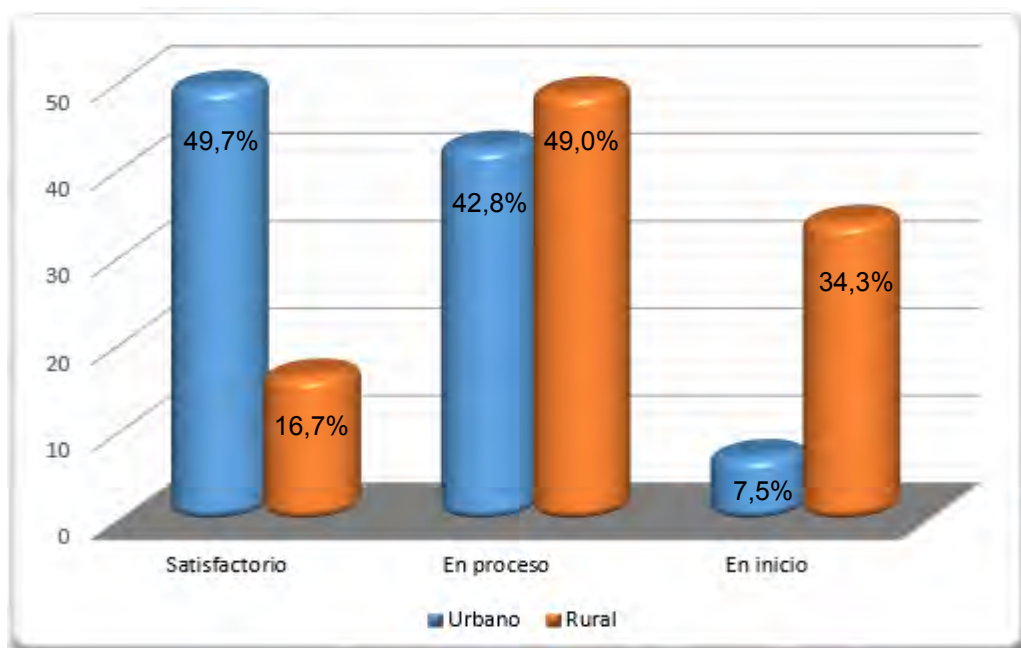
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consignados en UMC Resultados ECE 2013–2015.

Lamentablemente, la educación no se distribuye por igual. Las poblaciones de sectores rurales, o menos favorecidas económicamente, presentan niveles y logros de aprendizaje más bajos. Mientras que, en 2014, en las zonas urbanas, el

porcentaje del nivel satisfactorio, que es el esperado para el grado, llega a 49,7%, en las zonas rurales alcanza solo el 16,7%, es decir, 33 puntos porcentuales de diferencia.

Gráfico N°2

**Diferencias de logros de aprendizaje en el ámbito urbano y rural: 2014
(Expresado en porcentajes)**



Cuadro N°2

**Diferencias de logros de aprendizaje en el ámbito urbano y rural: 2014
(Expresado en porcentajes)**

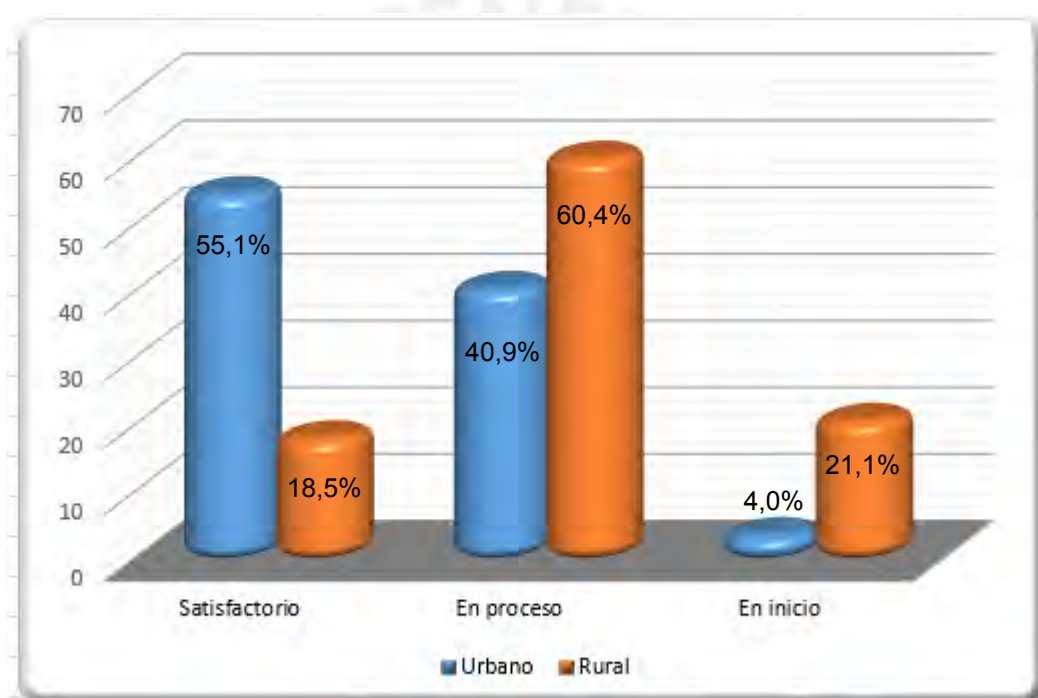
Ámbito	Niveles de logro		
	Satisfactorio	En proceso	En inicio
Urbano	49,7%	42,8%	7,5%
Rural	16,7%	49,0%	34,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consignados en UMC Resultados ECE 2014–2015.

En el 2015, se sigue produciendo el avance y en el área rural, se reduce la cantidad de estudiantes con bajo desempeño en la lectura (nivel de inicio), aunque las distancias siguen siendo significativas. La zona urbana avanza al 55% en el nivel satisfactorio y, la zona rural hasta 19%; pero la brecha se amplía a 37 puntos porcentuales de diferencia. Estos resultados son un importante indicador para la calidad y equidad educativas.

Gráfico N°3

Diferencias de logros de aprendizaje en el ámbito urbano y rural: 2015
(Expresado en porcentajes)



Cuadro N°3

Diferencias de logros de aprendizaje en el ámbito urbano y rural: 2015
(Expresado en porcentajes)

Ámbito	Niveles de logro		
	Satisfactorio	En proceso	En inicio
Urbano	55,1%	40,9%	4,0%
Rural	18,5%	60,4%	21,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consignados en UMC Resultados ECE 2014–2015.

El *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (TERCE), a cargo del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), realizó durante el 2013 una evaluación de aprendizajes en lectura y matemática a estudiantes de tercer y sexto grados de primaria; y, en ciencias naturales, en sexto grado de primaria en 15 países de la Región. Buscó identificar los factores que se asocian con los aprendizajes. Estudió la relación con los procesos de aprendizaje y, no solo reportó resultados según rendimiento, sino que ofreció resultados por niveles de desempeño, es decir, sobre lo que los alumnos saben y son capaces de hacer. Tomó también en cuenta el contexto: la comunidad, las familias y los estudiantes.

En dicha evaluación el Perú se ubicó por sobre la media regional junto con Chile, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León (TERCE, 2015:31). Según el Consejo Nacional de Educación, el Perú es el país que más ha avanzado en matemáticas en tercer grado de primaria y, en ciencias naturales, en sexto grado de primaria, así como ha logrado progresos significativos en lectura (tercero y sexto grados de primaria) y en matemáticas (sexto grado de primaria). Lo cual indica que, en todos los casos, los estudiantes han avanzado, aunque esto no significa que hayan alcanzado niveles óptimos. Asimismo, el Consejo Nacional de Educación encuentra como factores favorables: “la mejora general de las condiciones de vida del país; los mayores niveles de inversión en educación; y el esfuerzo constante de docentes, directores, padres de familia y gestores de la educación que han abrazado como su principal responsabilidad asegurar los aprendizajes que los niños requieren” (CNE, 2014). Recomienda continuar en el esfuerzo y acelerar el proceso.

Lima Metropolitana (Perú), lugar donde se realiza la presente investigación, abarca solo la provincia de Lima que tiene 43 distritos. En ella, el 96.8 % de sus escuelas se ubica en el área urbana (INEI, 2012:30). Ocupa el quinto lugar en comprensión lectora, a nivel nacional según los resultados de la ECE del 2014, antecedida por los departamentos de Moquegua, Tacna, Arequipa y la provincia constitucional del Callao. En los resultados 2015 se mantiene en el mismo lugar. Los resultados de la provincia de Lima se han ido manteniendo de manera constante y positiva, aunque en 2014 los resultados favorecen más a las instituciones privadas dado su fenómeno de crecimiento que llegó al 53%.

Las escuelas seleccionadas para esta investigación están ubicadas en zonas urbanas y periféricas de Lima Metropolitana en tres de sus distritos, uno ubicado en Lima Sur; otro, en Lima norte; y el tercero, cercano al centro de la ciudad. El más distante se encuentra a una distancia promedio de 15 km del centro de Lima. Son distritos de zonas populares de población emergente. Exceptuando uno, que es más antiguo y tradicional, los otros dos están constituidos por antiguos migrantes que ahora se encuentran en proceso de desarrollo económico y social, con gran presencia de microempresarios, y con un 35% aproximadamente, de trabajo informal (INEI, 2014:25), ya que la pobreza se ha ido reduciendo significativamente en estos ámbitos. Sin embargo, esta situación no la exime de situaciones de violencia, alcoholismo, drogadicción que constituyen problemas sociales del entorno de los niños en el que la escuela significa una esperanza de mejores oportunidades y movilidad social. Dentro de estos tres distritos se han seleccionado cinco escuelas públicas polidocentes completas,

2.3. DOCUMENTOS NORMATIVOS Y DE POLÍTICA

La situación de aprendizaje de los niños en el Perú el año 2010 no era satisfactoria; a tal punto que, la publicación de los resultados de la Evaluación Censal, que realizó el Minedu, señaló que “el año 2010 solo 28% de los niños de segundo grado de primaria aprendieron a leer y a escribir; y, en áreas rurales, solo siete de cada cien niños”. Ante esta realidad el Minedu se propuso:

Construir oportunidades educativas de calidad y culturalmente pertinentes para que todos nuestros niños, niñas y adolescentes puedan formarse como lectores competentes y productores creativos de textos: como personas capaces de razonar de manera lógica, haciendo uso del saber científico y matemático y de pensar sobre su propia realidad de manera crítica: como ciudadanos democráticos, capaces de ejercer su ciudadanía de manera plena, responsable y respetuosa en una sociedad multicultural” (Resolución Ministerial N°0622–2011–ED).

Para ello, elabora normas y orientaciones, que luego convierte en políticas, y las reajusta en los años siguientes. Brevemente se las describirá y analizará a partir del año 2012.

A. Normas y orientaciones del año escolar 2012

Movilización nacional por los aprendizajes

El Minedu decide iniciar estas acciones con una gran movilización nacional por los aprendizajes. A partir del 2011, la política educativa hizo un gran esfuerzo para centrarse en los aprendizajes a tal punto que, con el lema “Todos podemos aprender, nadie se quede atrás”, lanzó la “**Movilización Nacional por la Transformación de la Educación: Cambiemos la Educación, Cambiemos todos**” con el objetivo de promover que las escuelas ofrezcan mejores oportunidades para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad.

La movilización promovió el compromiso de estudiantes, padres de familia, autoridades educativas nacionales, regionales y locales, formadores y acompañantes de docentes, organizaciones de la sociedad civil, empresarios, medios de comunicación y ciudadanía en general.

Esta propuesta de movilización tuvo como antecedente el Pacto de compromisos entre el Minedu y cada uno de los gobiernos regionales del país suscrito en el segundo semestre del 2011 firmado “en el marco de la Ley General del Educación, el Proyecto Educativo Nacional, los Proyectos Educativos Regionales respectivos, las Banderas propuestas por el Consejo Nacional de Educación y la Agenda Común de Políticas de las regiones para el quinquenio 2011–2016” (Minedu, 2011a).

Campañas de movilización

Según la Resolución Ministerial N°0622–2011–ED “Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2012”, la Movilización Nacional por la Transformación de la Educación se desarrolla en tres campañas: la primera, al principio del año escolar; la segunda, durante el mismo, focalizando el trabajo escolar en los aprendizajes fundamentales; y, la tercera, dando cuenta de lo realizado.

- ❖ **Campaña por el Buen inicio del año escolar**, consideraba la contratación oportuna de docentes y la designación de promotoras de educación inicial para atender a los Programas no Escolarizados, planificación de tareas de acogida y bienvenida de los estudiantes,

mantenimiento de locales escolares, distribución oportuna de materiales educativos, elaboración del plan anual de trabajo para mejorar los aprendizajes, matrícula oportuna y sin condicionamientos, estudiantes con documento nacional de identidad (DNI).

- ❖ **Campaña por los aprendizajes fundamentales y la escuela que queremos**, buscaba generar un pacto ciudadano y definir los aprendizajes fundamentales a partir de un diálogo nacional y de la organización de jornadas de reflexión pedagógica en torno al Diseño Curricular Nacional y aportar a la elaboración del Marco Curricular Nacional y organizar acciones de capacitación.
- ❖ **Campaña de Balance del año escolar y rendición de cuentas**, estuvo orientada a la transparencia de la información sobre los procesos administrativos y resultados de los aprendizajes.

Políticas y Compromisos

La Resolución Ministerial mencionada, estableció siete políticas priorizadas y algunos compromisos para el período 2012 al 2016 con sus correspondientes metas. Tres de ellas se relacionaban directamente con los aprendizajes:

- ❖ Todos y todas logran aprendizajes de calidad con énfasis en comunicación, matemática, ciudadanía y capacidades científicas y técnicas productivas. La meta al 2016 estableció: 58% de estudiantes de segundo grado de primaria con nivel de desempeño suficientes en comunicación y 40% en matemática.
- ❖ Las niñas y niños en áreas rurales logran aprendizajes superando las brechas existentes. La meta fue: 46% de estudiantes de segundo grado de primaria en áreas rurales con nivel de desempeño suficiente en comunicación y 34% en matemáticas.
- ❖ Los niños y niñas quechua, aimara y amazónicos aprenden en su propia lengua y en castellano, desde su cultura superando las brechas existentes. La meta se fijó en 25% de niños y niñas indígenas de cuarto grado con nivel de desempeño suficiente en comprensión lectora en su lengua materna.

Las otras cuatro prioridades de política se refieren a:

- ❖ Acceso de menores de 5 años a servicios educativos de calidad.
- ❖ La formación y desempeño de los docentes en base a criterios concertados en el marco de una carrera pública renovada.
- ❖ Gestión descentralizada, participativa, efectiva y transparente.
- ❖ Estudiantes se forman en instituciones de educación superior acreditadas y acceso preferencial mediante becas.

Mejoramiento de las políticas priorizadas

En el transcurso del año 2012 se expide la Resolución Ministerial N°0369–2012–ED, que aprueba y concreta las prioridades de la Política Educativa Nacional 2012–2016 ya enunciadas, las enriquece, enfatiza la equidad, amplía algunos aspectos y añade tres políticas más (ver anexo 1).

La Resolución Ministerial N°0369–2012–ED introduce las siguientes modificaciones a la Resolución Ministerial N°0622–2011–ED:

- ❖ Elimina las capacidades técnico-productivas del texto: “Todos y todas logran aprendizajes de calidad con énfasis en comunicación, matemática, ciudadanía y capacidades científicas y técnico productivas” con el texto: “Aprendizajes de calidad para todos con énfasis en comprensión lectora, matemática, ciencia y ciudadanía”
- ❖ Da un sentido mandatorio y de acción a la disposición “Niños y niñas menores de 5 años acceden a servicios educativos de calidad”. No se trata de que los niños menores de 5 años accedan a los servicios educativos solamente, sino que se reduzcan las brechas en el acceso a servicios educativos de calidad: “Reducción de brechas en el acceso a servicios educativos de calidad para los niños y niñas menores de 6 años”.
- ❖ Da mayor exigencia y alcance a la norma: “Las niñas y niños en áreas rurales logran aprendizajes superando las brechas existentes”. Se enuncia como: “Mejora significativa de logros de aprendizaje para los

niños, niñas y adolescentes en zonas rurales” lo que significa que se debe extender también a los adolescentes.

- ❖ Precisa y perfecciona la norma orientándola a la reducción de brechas: “Niños y niñas quechua, aimara y amazónicos aprenden en su propia lengua y en castellano, desde su cultura superando las brechas existentes”, disponiendo que el acceso sea a servicios educativos de calidad: “Reducción de brechas en el acceso a servicios educativos de calidad. Estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, aimara o alguna lengua amazónica aprenden en su propia lengua y en castellano”.
- ❖ En cambio, no modifica la disposición anterior: “Los y las docentes se forman y desempeñan en base a criterios concertados en el marco de una carrera pública renovada” pero la formula en términos más generales: “Formación y desempeño docente en el marco de una carrera pública renovada”.
- ❖ Da finalidad a la norma: “Instituciones educativas se fortalecen en el marco de una gestión descentralizada, participativa, efectiva y transparente”, con el texto siguiente: “Fortalecimiento de instituciones educativas en el marco de una gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada a resultados”.
- ❖ Precisa en relación a la equidad, el acceso a la educación superior: “Estudiantes se forman en instituciones de educación superior acreditadas y acceso preferencial mediante becas” con el texto: “Reducción de brechas en el acceso a la educación superior para jóvenes de menores ingresos”.

Los cambios establecidos ponen el énfasis en la reducción de las brechas existentes. Finalmente, como ya se señaló, se añaden otras tres políticas que no existieron en 2011, una relacionada al desarrollo de competencias laborales y, las otras dos, a la educación deportiva:

Desarrollo de competencias laborales, profesionales y de creación de conocimiento en articulación con la demanda productiva y las necesidades de desarrollo del país. Promoción de la actividad física regular, la recreación y el

deporte a nivel escolar, juvenil y adulto; y, promoción del deporte competitivo (Resolución Ministerial N°369–2012–ED).

Asimismo, debemos tener presente la Resolución Ministerial N°518–2012–ED, que aprueba el *Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación (PESEM) 2012–2016*, y plantea los objetivos estratégicos y metas a las políticas en marcha aprobadas, coloca las metas en términos más realistas en relación a los aprendizajes de comunicación. Como meta al 2016 establece el 55% de estudiantes de segundo grado de primaria con nivel de desempeño suficiente en comunicación, modificando la de la versión del año 2011 que era de 58%. Asimismo, establece como meta para estudiantes de segundo grado de primaria en áreas rurales, 24% en el nivel de desempeño suficiente en comprensión lectora, modificando la versión del año 2011 que estableció la meta de 46%.

Este reajuste de metas muestra que el seguimiento que realiza el Minedu a las normas emitidas, permite adecuarlas a la realidad reajustando las medidas que dispone.

B. Normas y orientaciones del año escolar 2013

La Resolución Ministerial N°0431–2012–ED, que aprueba la Directiva para el desarrollo del año escolar 2013 tiene entre sus objetivos comprometer a los Gobiernos Regionales con los resultados establecidos en la Directiva del año anterior, asume la Movilización Nacional por la Transformación de la Educación y denomina “momentos” a lo que la “Movilización Nacional por la Transformación de la Educación: Cambiemos la Educación, Cambiemos todos” había denominado “campana”. Los momentos que establece son tres:

- ❖ Primer momento: Buen inicio del año escolar.
- ❖ Segundo momento: Mejora de los aprendizajes y la escuela que queremos (Aquí se realiza una modificación pues ya no menciona los aprendizajes Fundamentales).
- ❖ Tercer momento: Balance del año escolar y rendición de cuentas.

El primer momento, referido al **buen inicio del año escolar**, implicó acciones como: matrícula oportuna, buena acogida al estudiante, plan de acción para la mejora de los aprendizajes, docentes contratados y en aula, textos y materiales educativos.

El segundo momento, que trató la **mejora de los aprendizajes y la escuela que queremos**, se centró en la implementación de acciones de la institución educativa en torno a tres hitos que se detallan a continuación:

- ❖ **Hito 1:** Definir metas y compromisos para mejorar los aprendizajes con y ante la comunidad educativa. Definición de los *Planes de Mejora* y compromisos para el logro de aprendizajes.
- ❖ **Hito 2:** Evaluación de estudiantes y *Día del logro*. Para el segundo grado de primaria, al culminar el primer semestre, se aplicará el kit de evaluación enviado por el Minedu para información de los resultados a los padres. Además, se realizará la ejecución del *Día del Logro*, definido como día en que la escuela se abre a la comunidad para que los estudiantes, en un acto público, demuestren sus avances, habilidades, creatividad ante sus padres y la comunidad educativa (Resolución Ministerial N°0431–2012–ED), Se realizará también una *Jornada de reflexión* para el balance de la gestión de medio año para tomar medidas para la mejora de los aprendizajes para los estudiantes con retraso.
- ❖ **Hito 3:** Evaluación de proceso de estudiantes (octubre o noviembre). Se aplicará una segunda evaluación de los estudiantes para conocer cuánto han logrado aprender y realizar ajustes antes de la *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE).

La norma establece que el gobierno regional organizará un *Plan de monitoreo Pedagógico* para realizar por lo menos tres visitas a las Instituciones Educativas de la Región.

Este tercer momento de **balance y rendición de cuentas**, establece dos hitos:

- ❖ Celebración del segundo día del logro en el marco de la clausura del año escolar.
- ❖ Planificación del próximo año escolar y su buen inicio.

C. Normas y orientaciones del año escolar 2014 y 2015

La Resolución Ministerial N°0622–2013–ED, que norma las acciones para el año 2014, centró las acciones para este año en ocho compromisos de gestión escolar de obligatorio cumplimiento, comprometiéndose a distribuir un fascículo para la *Gestión de los Aprendizajes* que permitiera la implementación gradual de los compromisos asumidos. Las normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 fueron aprobadas por la Resolución Ministerial N°556–2014–Minedu. Ambas directivas se proponen “garantizar el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes y una formación integral de calidad, propiciando una convivencia sana, inclusiva y acogedora”.

Sin embargo, la Directiva para las acciones del año 2015 plantea, en sus disposiciones generales, las cuatro siguientes prioridades de política

❖ **Mejora de la calidad de los aprendizajes**

Se han previsto las siguientes intervenciones hasta llegar a su universalización:

- Cobertura con calidad para Educación Inicial
- Soporte pedagógico para Educación Primaria
- Jornada escolar completa para el Nivel Secundaria
- Fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar
- Enseñanza del idioma inglés
- Acompañamiento Pedagógico en ámbitos rurales y bilingües
- Colegios de Alto Rendimiento

- ❖ **Revaloración de la carrera docente**
 - Dotar a los profesores de oportunidades de desarrollo profesional, mejores condiciones laborales y bienestar
- ❖ **Cierre de la brecha de Infraestructura Educativa Pública**
 - Atención al déficit de infraestructura
- ❖ **Modernización y fortalecimiento de la gestión educativa.**
 - Modernización de las UGEL.

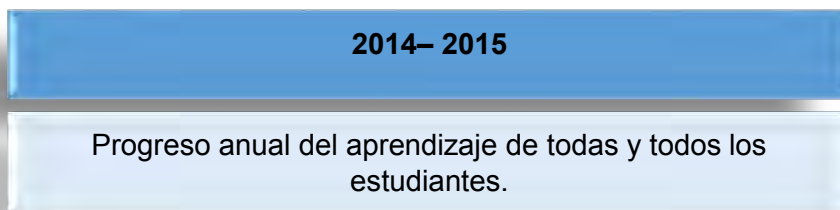
Las normas para el año 2014, y las del 2015, proponen también ocho compromisos de gestión escolar y ofrecen publicar cada año un *Manual de Gestión Escolar*. Estas medidas están orientadas al fortalecimiento de la gestión del equipo directivo de las Instituciones Educativas. Describen en qué consisten los compromisos, explican cuál es su sentido, plantean los hitos o pasos para su implementación y ofrecen matrices e instrumentos para concretarlos como: cuadros para completar o consolidar información, fichas de monitoreo, autoevaluación del desempeño docente, y protocolos para tratar la violencia escolar. La intencionalidad es ofrecer herramientas de gestión que permitan planificar, consolidar resultados y rendir cuentas mediante acciones de planificación, jornadas de reflexión y realización del *Día del Logro*.

En el 2015, se establecen compromisos que deben cumplir tanto las instituciones públicas como las privadas. En este último caso, se mencionan explícitamente las referidas a la calendarización y la gestión del clima escolar. En esta directiva los compromisos de gestión escolar se frasean de manera diferente en las disposiciones específicas y sufren modificaciones

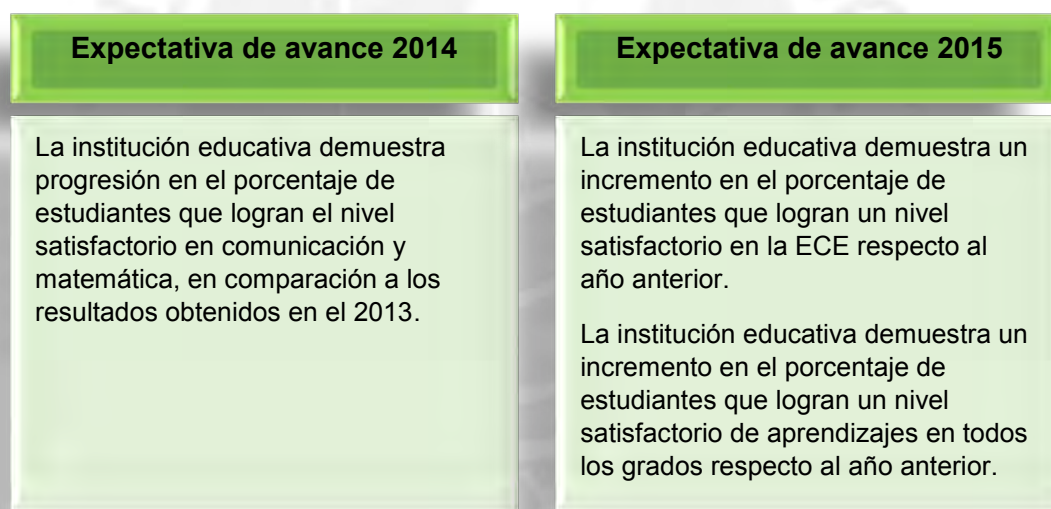
Comparando los compromisos del año 2014 con los del 2015 encontramos lo siguiente (ver Anexo 2):

Compromiso 1

Se mantiene el mismo compromiso en los dos años:



El indicador del año 2014 fue: “Porcentaje de estudiantes que logran nivel satisfactorio en comunicación y matemática”; y, el año 2015 se lo modifica con dos indicadores siendo el primero: “Porcentaje de estudiantes que logran nivel satisfactorio en la Evaluación Censal de Estudiantes ECE”; y, el segundo, “Porcentaje de estudiantes de los demás grados que alcanzan nivel satisfactorio en rendimiento” Se puede apreciar que este cambio precisa mejor la medición del compromiso al tener como referente a la ECE y abarcar a todos los grados.



Compromiso 2



El indicador de 2014 era: “Porcentaje de estudiantes matriculados que culminan el año escolar y se matriculan el siguiente”. El año 2015 el indicador fue: “Porcentaje de permanencia y conclusión (estudiantes que culminan el año escolar y se matriculan en el siguiente).

Expectativa de avance 2014	Expectativa de avance 2015
La institución educativa demuestra disminución del porcentaje de estudiantes que abandonaron los estudios en comparación con el año anterior.	La institución educativa incrementa el porcentaje de permanencia y conclusión respecto al año anterior. La institución educativa incrementa el porcentaje de retención respecto al año en curso.

En el año 2015, la expectativa de avance se mide a través del SIAGIE y de las actas de evaluación de la institución educativa.

Compromiso 3

2014	2015
Uso efectivo del tiempo en la institución educativa.	Cumplimiento de la calendarización planificada por las Instituciones Educativas públicas y privadas.

A diferencia del 2014, el compromiso del año 2015 precisa que la programación que se debe cumplir es la que está calendarizada y esto también lo deben cumplir las instituciones privadas.

Los indicadores también varían: en el de 2014 el enfoque es desde una mirada que se aboca a conocer qué es lo recuperado: “Porcentaje de jornadas no laboradas que han sido recuperadas” mientras que el 2015 se mira desde lo que se ha hecho durante el año lectivo: “Porcentaje de horas lectivas cumplidas”.

Expectativa de avance 2014

La institución educativa garantiza la recuperación de jornadas no laboradas para cumplir con el 100% de horas efectivas establecidas.

Expectativa de avance 2015

La institución educativa cumple el 100% de horas lectivas planificadas en la calendarización.

La expectativa de avance también cambia, mientras el 2014 se centraba en el 100% de la recuperación, el año 2015 se mide por las horas planificadas realizadas. Su fuente de información fue la “Calendarización del año escolar y Matriz de cumplimiento”.

Compromiso 4

2014

Uso efectivo del tiempo en el aula.

2015

Uso pedagógico del tiempo durante las sesiones de aprendizaje en las instituciones educativas públicas.

El indicador de 2014 fue “Porcentaje de tiempo dedicado a actividades rutinarias” y, el del 2015, “Porcentaje de tiempo dedicado a actividades pedagógicas durante las sesiones de aprendizaje”: Este cambio muestra el nuevo sentido del compromiso orientado a las actividades pedagógicas de aprendizaje en vez de abocarse a contabilizar las que no lo son. Por ello, la expectativa de avance también cambia:

Expectativa de avance 2014

La institución educativa demuestra reducción del tiempo que dedican los docentes a actividades rutinarias, poniendo énfasis en el desarrollo de actividades significativas de aprendizaje producto del acompañamiento del equipo directivo.

Expectativa de avance 2015

Los profesores incrementan el tiempo dedicado a actividades pedagógicas durante las sesiones de aprendizaje.

El 2015 tiene como fuente de información la ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje y la carpeta pedagógica del profesor con la que no se contaba el año 2014.

Compromiso 5

2014

Uso adecuado de rutas de aprendizaje en comunicación y matemática.

2015

Uso de herramientas pedagógicas por los profesores durante las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas públicas.

En este cambio se aprecia que el compromiso el año 2015 se refiere solo a las instituciones educativas públicas y abarca el uso de las herramientas pedagógicas.

El indicador también cambia: el 2014 fue el “Porcentaje de docentes que incorporan las orientaciones de las rutas de aprendizaje de comunicación y matemática en la programación y ejecución curricular”, mientras que el 2015 se centró en “Porcentaje de profesores que utilizan rutas del aprendizaje durante la programación y ejecución de sesiones de aprendizaje”.

Expectativa de avance 2014

La institución educativa demuestra incremento en el número de docentes que incorporan las orientaciones de las rutas de aprendizaje en comunicación y matemática en la programación y ejecución curricular, producto del análisis y revisión de las mismas durante las jornadas de reflexión y el acompañamiento del equipo directivo.

Expectativa de avance 2015

Se incrementa la cantidad de profesores que utilizan rutas del aprendizaje durante la programación y ejecución de sesiones de aprendizaje.

Aquí, al igual que en los casos anteriores, se cuenta el año 2015 con una fuente de información: Ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje y carpeta pedagógica del profesor.

Compromiso 6

2014

Uso adecuado de materiales y recursos educativos (textos, cuadernos de trabajo y material concreto).

2015

Uso de materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje en instituciones educativas públicas.

El cambio realizado entre los compromisos de los años 2014 y 2015 es que en este último se precisan dos temas: el uso de materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje y la escuela pública.

También varía el indicador. El del año 2014 señalaba: "Porcentaje de docentes que hacen uso adecuado de los materiales y recursos educativos en el desarrollo del proceso pedagógico" y, el del año 2015, dice: "Porcentaje de profesores que usan materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje". Esto también cambia la expectativa de avance:

Expectativa de avance 2014

La institución educativa demuestra incremento en el número de docentes que hacen uso pertinente y articulado al proceso pedagógico de los materiales educativos, producto de la revisión de los mismos durante las jornadas de reflexión y el acompañamiento del equipo directivo.

Expectativa de avance 2015

Se incrementa la cantidad de profesores que usan materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje.

En el 2015 se usa la misma fuente de información del compromiso 5: la Ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje y carpeta pedagógica del profesor.

Compromiso 7

2014

Gestión del clima escolar favorable al logro de aprendizajes.

2015

Gestión del clima escolar en instituciones educativas públicas y privadas.

El indicador del clima escolar en el 2014 es “Porcentaje de estudiantes y docentes que percibe un nivel adecuado de respeto y buen trato como rasgo del clima escolar en la institución educativa”, en el 2015 es “Porcentaje de conflictos sobre los que el equipo directivo y el comité de tutoría toman acción en relación al número de conflictos identificados y registrados”

Expectativa de avance 2014

La institución educativa demuestra incremento en el porcentaje de estudiantes y docentes que perciben un nivel adecuado de respeto y buen trato en la institución educativa; producto de implementación de acciones para mejorar el clima.

Expectativa de avance 2015

Se incrementa el número de conflictos sobre los que el equipo directivo y el comité de tutoría toman acciones en relación al número de conflictos identificados y registrados.

La modificación se orienta a conocer cuántas intervenciones realizaron al respecto los responsables de la institución educativa en relación a los conflictos suscitados en ella.

Este avance cuenta con las siguientes fuentes de información. SISEVE (www.siseve.pe). Plataforma contra la violencia escolar para el registro de casos y el cuaderno de incidencias para el registro, atención y seguimiento.

Compromiso 8

2014	2015
Elaboración del Plan Anual de trabajo con participación de los docentes (PAT)".	Implementación del Plan Anual de Trabajo en instituciones educativas públicas.

El indicador de 2014 fue: "Porcentaje de docentes que participan en la elaboración del PAT bajo el liderazgo del equipo directivo", y el de 2015, "porcentaje de actividades planificadas en el Plan de Trabajo (PAT) que fueron implementadas".

Expectativa de avance 2014	Expectativa de avance 2015
La institución educativa demuestra incremento en el porcentaje de docentes que participan en la elaboración del PAT bajo el liderazgo del equipo directivo.	La institución educativa implementa las actividades planificadas en el Plan Anual de Trabajo (PAT).

La fuente de información del 2015 fue: "Matriz de implementación del PAT".

D. Relación entre las políticas 2012–2015 acerca del aprendizaje

Las directivas de 2012–2013 precisan las políticas al 2016. Las directivas de 2014 y 2015 cambian esta lógica de políticas a la de compromisos de gestión escolar, incluyendo en la norma los indicadores, expectativas de avance y, para el 2015, las fuentes de información. Se pone énfasis en concretar los procesos pedagógicos, el acompañamiento y monitoreo de la práctica docente a cargo del equipo directivo. Se mantiene:

- ❖ La centralidad en los logros de aprendizaje en comunicación y matemática en el segundo grado de primaria.
- ❖ Los tres grandes momentos que componen la Movilización Nacional por la transformación de la educación siguen organizando los *Planes Anuales de Trabajo* “como herramienta de gestión operativa, funcional y articuladora” (Normas 2015:23) con las correspondientes tareas relacionadas y señaladas desde el año 2012 lo cual otorga continuidad a las políticas, las mejora y amplía con ajustes y propuestas nuevas.

Momentos	Tareas
Buen inicio del año escolar (enero a marzo)	<ul style="list-style-type: none">• Matrícula oportuna y sin condicionamientos• Mantenimiento de locales escolares• Buena acogida• Profesores contratados, nombrados y promotoras educativas comunitarias contratados desde el primer día de clase• Materiales educativos distribuidos a los estudiantes
La escuela que queremos (abril a noviembre)	<ul style="list-style-type: none">• Jornadas de reflexión• Evaluación de estudiantes• Primer y segundo día de logro• Evaluación Censal de Estudiantes
Balance del año escolar y responsabilidad por los resultados (noviembre a diciembre)	<ul style="list-style-type: none">• Balance del año escolar y responsabilidad por los resultados• Previsión de la planificación del año siguiente• El uso de las rutas del aprendizaje

- ❖ Las Resoluciones que norman las acciones educativas del 2012 y 2013 hacen mención a la reducción de brechas existentes en cuanto al acceso y la calidad de los aprendizajes, sobre todo en ámbitos rurales y al aprendizaje en la lengua materna. Las normas 2014 y 2015 no los mencionan explícitamente, aunque se encuentran enunciadas como política educativa.

E. La propuesta pedagógica para el II ciclo (Primero y segundo grado de primaria)

El Currículo Nacional

El documento que plantea la política pedagógica es el currículo. A partir del 2012 se ha venido preparando un nuevo currículo nacional y las orientaciones para los *Currículos Regionales* que permitiesen cambiar el *Diseño Curricular Nacional* vigente desde el 2009. Se buscaba elaborar un currículo menos denso acorde con el tiempo disponible para desarrollarlo, con un lenguaje más claro y más coherente que permita su comprensión por los docentes y miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, se pretendía concretar el enfoque de desarrollo de competencias para formar personas y ciudadanos capaces de enfrentar retos, actuar con ética, desarrollarse en lo personal y transformar la realidad.

Para ello, el Minedu se propuso definir aprendizajes fundamentales promoviendo diálogos nacionales, regionales y locales y la participación de la sociedad civil, para llegar a elaborar el *Marco Curricular Nacional* planteado por el *Proyecto Educativo Nacional al 2021*: “Establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador que permita tener currículos regionales” (CNE, 2007:15).

La propuesta del *Marco Curricular* elaborado se dio a conocer el año 2014 a través de la página web del Minedu con la finalidad de promover una consulta antes de su aprobación. Así mismo, se pusieron en vigencia los mapas de progreso o

estándares de aprendizajes de lectura en comunicación y en números y operaciones en matemática, aplicándose para las demás áreas el *Diseño Curricular Nacional*.

El 2015, la Resolución Ministerial N°199–2015–Minedu, autorizó modificar parcialmente el *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* vigente desde el 2009, respecto a las competencias y capacidades de las áreas de Comunicación, Matemática, Personal social, Ciencia Tecnología y Ambiente, Persona Familia y Relaciones Humanas, Historia Geografía y Economía, y Formación Ciudadana y Cívica, en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La nueva versión incluía las competencias y capacidades formuladas en el *Marco Curricular* y precisadas en las *Rutas del Aprendizaje* de años anteriores. Incluía también indicadores de desempeño para cada una de las capacidades.

La Resolución Ministerial N°199–2015–Minedu dispone que los docentes reciban apoyo e información a través de la plataforma virtual de *PerúEduca* (www.perueduca.pe); además estipula que los equipos directivos mejorarán las prácticas pedagógicas a partir del uso de las rutas mencionadas. En las normas 2015 se anuncia que, adicionalmente, serán publicadas unidades y sesiones de aprendizaje de primer a sexto grado de primaria como referentes no obligatorios para la planificación.

La plataforma de *PerúEduca* ha puesto a disposición de la comunidad educativa y de los docentes en especial, todos los materiales producidos para el trabajo en el aula como los referidos a la gestión escolar y a la *Evaluación Censal de Estudiantes*, como medio para contribuir al logro de los aprendizajes y en apoyo a las actividades educativas y a la participación a través de foros, blogs, wikis, cursos virtuales, entre otros.

Las Rutas del Aprendizaje

Simultáneamente a este proceso de formulación del Currículo, el Minedu desde el 2013 puso en circulación las *Rutas del Aprendizaje de las Áreas de Comunicación*

y *Matemática* para concretar y difundir los nuevos lineamientos y propuestas como apoyo a la labor docente en el logro de los aprendizajes

Las rutas contienen orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas para la adquisición de las competencias de cada área curricular. En ellas se encuentran: el enfoque, los fundamentos, el marco teórico, las competencias, las capacidades, indicadores de desempeño, y los estándares que se deben lograr al término de cada ciclo, además de propuestas metodológicas y ejemplos para la planificación y la conducción de las actividades de aprendizaje.

Es así que, en el 2015, el docente de primaria debía tomar en cuenta un conjunto de normas y orientaciones que se encontraban en distintos documentos. Estos son: el *Diseño Curricular Nacional*, para las áreas que no había cambiado la Resolución Ministerial N°199–2015–Minedu, los cambios que ésta proponía; y las orientaciones y propuestas en las *Rutas del Aprendizaje*. Esto generó confusión entre el personal docente por los cambios que se debían producir habiéndose iniciado ya el año escolar ya que la resolución se expidió en el mes de marzo fecha en que se inicia el año escolar. El currículo continuaba en elaboración.

El enfoque por competencias

La propuesta pedagógica postula el enfoque por competencias. Se denomina así “a la facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes” (Rutas del Aprendizaje, 2015:5). Las cinco competencias por desarrollar en el *Área de Comunicación* son:

Gráfico N°4
Competencias del Área de Comunicación



Fuente: Resolución Ministerial N°199–2015–Minedu.

La competencia “Comprende textos escritos” se formula de la siguiente manera:

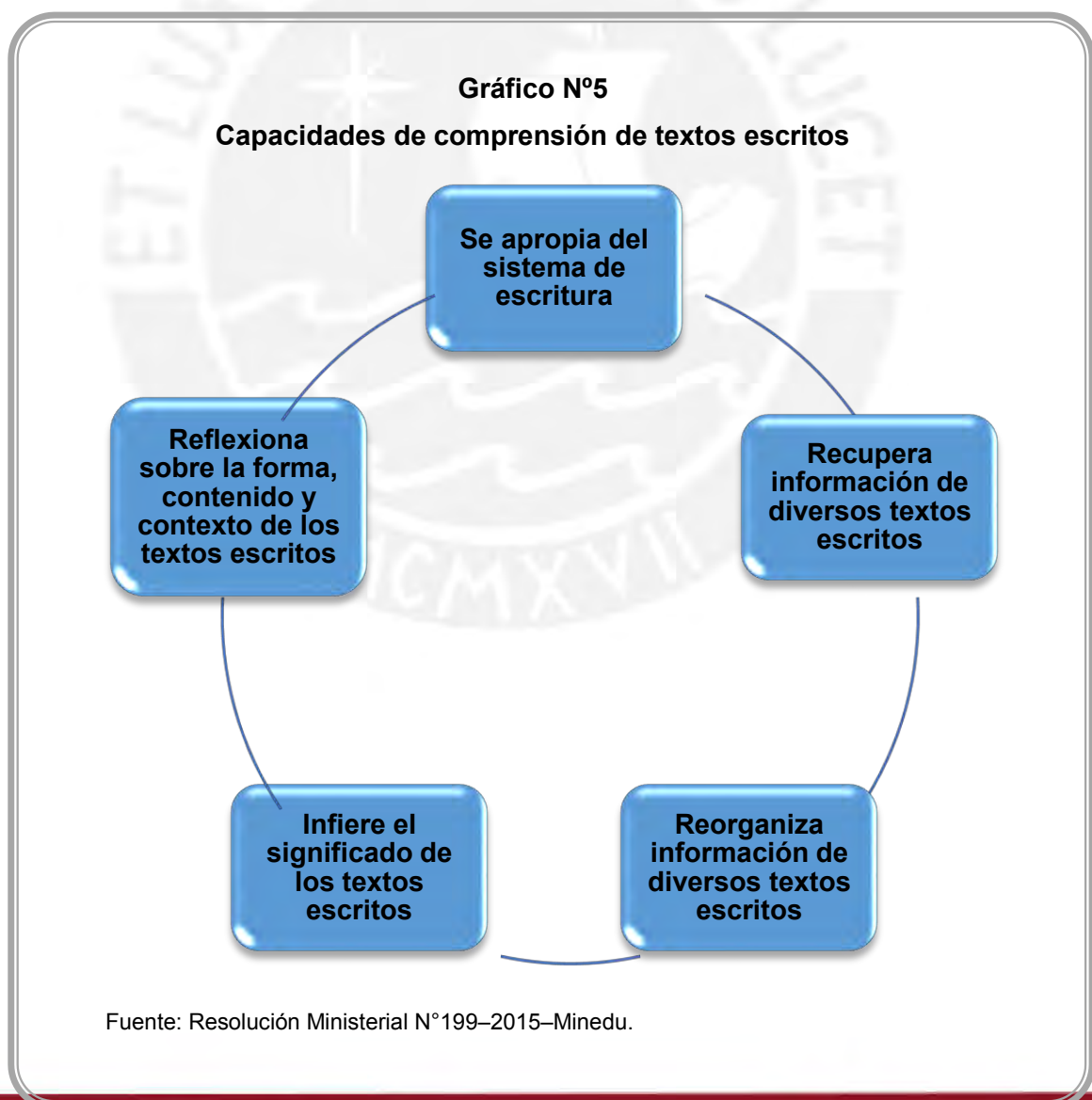
El estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído.

Rutas del Aprendizaje, versión 2015 III ciclo

Se deduce de esto:

- ❖ La necesidad de partir de una diversidad de textos y situaciones comunicativas
- ❖ La construcción del significado como proceso central
- ❖ El componente crítico reflexivo
- ❖ La interpretación más allá de la comprensión

Además, se señalan las siguientes capacidades constitutivas de la competencia de comprender textos escritos.



Mapas de progreso

Los mapas de progreso contienen las expectativas de lo que deben aprender los estudiantes en los distintos ciclos de la educación básica. Las metas de aprendizaje son descritas en progresión, describen el grado de dominio de los aprendizajes, llamado también nivel de desempeño y permiten monitorear y evaluar aprendizajes a nivel nacional y a nivel de aula al final de cada ciclo.

Los estándares sobre comprensión de textos escritos para el tercer ciclo (Primero y segundo grado de primaria) se expresan de la siguiente manera:

Cuadro N°4
Comprende textos escritos–Mapa de progreso

Ciclo III	
Nivel del mapa	<p>Lee comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita.</p> <p>Interpreta el texto relacionando información recurrente. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.</p>

Fuente: Rutas del Aprendizaje, versión 2015 III ciclo.

Las capacidades referidas a la competencia “comprende textos escritos” vienen desarrollándose desde la educación inicial y siguen la secuencia en los grados posteriores, complejizándose paulatinamente. Se enuncian de la siguiente manera para los dos primeros grados de primaria:

Cuadro N°5
Capacidades e indicadores de desempeño de la
Competencia Comprende Textos Escritos

Capacidad / Grados	Primer grado	Segundo grado
Se apropia del sistema de escritura	Explica para qué se usan los textos socialmente, así como los portadores donde se pueden encontrar.	Explica para qué se usan los textos socialmente, así como los portadores donde se pueden encontrar.
	Identifica qué dice y dónde en los textos que lee mediante la asociación con palabras conocidas, de acuerdo con el nivel de apropiación del lenguaje escrito.	
	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación y direccionalidad.	
	Lee palabras, frases u oraciones (carteles, letreros, etiquetas, avisos, etc.) completas que forman parte del letrado que utiliza en el aula o fuera de ella.	Lee palabras, frases u oraciones (carteles, letreros, etiquetas, avisos, etc.) completas que forman parte del letrado que utiliza en el aula o fuera de ella.
	Lee convencionalmente textos de diverso tipo (etiquetas, listas, títulos, nombres, anécdotas, mensajes, adivinanzas, de estructura simple, sintaxis sencilla y vocabulario familiar.	Lee con autonomía y seguridad textos de diverso tipo, de estructura simple, sintaxis sencilla y vocabulario familiar.
Recupera información de diversos textos escritos	Localiza información que se encuentra en lugares evidentes del texto (inicio, final), con estructura simple e imágenes.	Localiza información ubicada entre los párrafos de diversos tipos de textos de estructura simple, con imágenes y sin ellas.
	No se observa en este grado.	Reconoce la silueta o estructura externa de diversos tipos de textos (titular de periódicos, ingredientes y preparación en una receta, etc.).
	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple (historieta, cuento, instructivo) con imágenes.	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple, con imágenes y sin ellas.
Reorganiza información de diversos textos escritos	Parafrasea el contenido de diversos tipos de textos de estructura simple, que otro lee en voz alta o que es leído por él mismo.	Parafrasea el contenido de un texto de estructura simple con imágenes y sin ellas, que lee de forma autónoma.

	Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical), el contenido del texto leído por el adulto.	Representa, a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical), el contenido del texto leído por otros o que él lee.
	Construye organizadores gráficos sencillos para reestructurar el contenido de un texto que otro lee en voz alta o que es leído por él mismo.	Construye organizadores gráficos sencillos para reestructurar el contenido de un texto simple leído por él mismo.
	Menciona las diferencias entre las características de los personajes, los hechos, las acciones y los lugares de un texto.	Establece diferencias entre las características de los personajes, los hechos, los datos, las acciones y los lugares de un texto.
Infiere e interpreta el significado de los textos escritos	Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título	Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, índice, título.
	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.
	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.	Deduce las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares, en textos de estructura simple, con y sin imágenes.
	Explica la causa de un hecho y la acción de un texto de estructura simple, con imágenes.	Deduce la causa de un hecho y la acción de un texto de estructura simple, con y sin imágenes.
	No se observa en este grado.	Deduce el tema central de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.
	No se observa en este grado.	Deduce el propósito de un texto de estructura simple, con y sin imágenes.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos	Opina con respecto a hechos y acciones en textos de estructura simple, con imágenes.	Opina sobre las acciones y los hechos en textos de estructura simple, con o sin imágenes.

Fuente: Resolución Ministerial N°199-2015-Minedu.

Las ideas vertidas anteriormente configuran el marco con el que los docentes deben actuar en el aula y sirven de referencia para el análisis de los datos encontrados y su alineación entre las orientaciones, las metas planteadas por el Minedu y su concreción en las prácticas reales del aula.

2.4. INVESTIGACIONES RELACIONADAS

Sintetizaremos dos: la primera realizada por USAID en el Perú; la segunda, por el Grupo del Banco Mundial, en América Latina y el Caribe.

A. Estudio de la gestión y prácticas pedagógicas en tres regiones del país.

El estudio mencionado fue realizado por USAID–PERÚ–SUMA el año 2014. Trató de identificar los factores que podrían explicar los resultados de los estudiantes en las evaluaciones censales en 3 regiones del país, Moquegua, Arequipa y San Martín, a nivel gestión de la región, del distrito, de la gestión educativa y del aula. Además de diversas variables analizadas se realizaron observaciones de aula relacionadas con el área de Comunicación centrándose en los procesos pedagógicos, su relación con el currículo y las prácticas de lectura y escritura en segundo grado de primaria.

Uno de sus hallazgos es que en un 77% de las aulas observadas no había bibliotecas de aula o escolares y que los materiales de aula más utilizados son elaborados por los propios docentes. Encuentran también que las capacitaciones dirigidas a docentes son poco innovadoras, repitiéndose los temas. Algunas son contradictorias o confusas por parte de los especialistas de las UGEL debido a su falta de preparación para esta función. Asimismo, señalaron que los maestros se sienten confundidos con las Rutas del Aprendizaje (Jara Almonte, 2014:7).

Un aspecto importante tiene que ver con la indagación sobre los conocimientos que tienen los docentes en los primeros grados de educación primaria en el área de Comunicación. En cuanto a los procesos pedagógicos encuentran que la promoción del discurso en el aula entre alumnos y docentes muestra evidencia mínima en un 25% y, en un 31%, alguna evidencia de oportunidades para realizar estas interacciones. Las posibilidades de extender la comunicación están ligadas

al tipo de preguntas que utilizan los docentes: preguntas de respuesta automática (si o no; listado de objetos, etc.) se realizan en un 49%, y solo un 20% de los docentes realiza preguntas de reflexión.

Es preocupante una de las conclusiones de este estudio relacionada con el desarrollo cognitivo por los efectos que puede ocasionar una inadecuada intervención pedagógica en los primeros grados. Es la siguiente:

Diversas investigaciones han probado que hay un límite en el desarrollo cognitivo y por lo tanto de aprendizaje si estos procesos no se dan de manera más profunda, por ejemplo, ofreciendo actividades de mayor demanda cognitiva a los alumnos. El hecho que se observen aulas en que la mayoría de las preguntas planteadas son de baja demanda cognitiva, nos puede dar índices de que en un futuro estos resultados alcancen un techo (Jara Almonte, 2014:8).

Una práctica frecuente que encontró la investigación es el uso de la lectura en voz alta (82%) sin aprovecharla para un intercambio de ideas y abrir el diálogo del grupo. Esto pone de manifiesto el uso de técnicas superficiales de enseñanza.

Son muy interesantes los resultados encontrados al analizar la intervención en el aula pues muestran resultados de aprendizaje alarmantes, aunque la situación ha ido mejorando paulatinamente. También encuentra la falta de alineamiento entre las políticas y las prácticas del aula.

B. Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe

Esta investigación del Grupo del Banco Mundial (2014) estuvo a cargo de Bárbara Bruns y Javier Luque y otros. Este estudio señala haber conformado la base de datos más grande de la historia al haber observado a más de 15 000 profesores de 7 países de América Latina y el Caribe (Brasil, Colombia, República Dominicana, Honduras, Jamaica, México y Perú). Está centrado en los docentes de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y en la educación pública.

El estudio consigna los siguientes objetivos:

- ❖ Medir el desempeño actual de los profesores de América Latina y el Caribe respecto de parámetros establecidos, e identificar las principales dificultades.
- ❖ Compartir la evidencia más reciente sobre las reformas a las políticas docentes que se están implementando en distintos países de la región.
- ❖ Analizar el margen político para aplicar más reformas en la región.

El capítulo 1 trata sobre la importancia de los resultados educativos para el crecimiento económico y la relevancia de la calidad de los profesores en dichos resultados. El capítulo 2, del desempeño de los profesores dentro del aula. El capítulo 3, analiza las políticas para seleccionar profesores. El capítulo 4, estudia los programas para la formación en servicio. El capítulo 5, trata las diversas estrategias para motivar a los profesores y, el capítulo 6 analiza el papel de los sindicatos de docentes.

El estudio señala haber obtenido seis mensajes generales:

- ❖ La baja calidad promedio de los profesores es, para estos investigadores, la principal limitación que impide el avance educativo en la región por lo que la contribución del gasto nacional en educación puede contribuir a la reducción de la pobreza y la prosperidad compartida.
- ❖ El pobre manejo de los contenidos académicos y el empleo de prácticas ineficaces en el aula. Los profesores de los países estudiados dedican un 65% o menos del tiempo de clase a la instrucción (en comparación con la práctica de referencia, del 85%), lo que equivale a *perder* “un día completo de instrucción por semana”. Además, hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones, y no siempre logran mantener la atención y la participación de los estudiantes.
- ❖ Con la posible excepción de Cuba, ningún otro cuerpo docente puede considerarse de alta calidad comparándolo con los parámetros mundiales, aunque algunos países han logrado mejorar la calidad de los

profesores y los resultados del aprendizaje de los estudiantes, señalando como caso especial a Chile.

- ❖ La formación de docentes de alta calidad debe seguir tres pasos fundamentales: reclutar, desarrollar y motivar. Se han encontrado experiencias de reforma en estos tres aspectos dentro y fuera de la región.
- ❖ La reducción de la población en edad escolar, que se dará en los próximos 10 años en aproximadamente la mitad de los países de la región, especialmente del cono sur, podría facilitar en gran medida el proceso de elevar la calidad docente; en la otra mitad de la región, en particular en América Central. La necesidad de contar con más profesores agravará el desafío.
- ❖ El desafío más serio a la hora de elevar la calidad de los profesores no es fiscal ni técnico, sino político, porque los sindicatos docentes de todos los países de América Latina son grandes y constituyen un actor políticamente activo; sin embargo, los casos de reformas exitosas continúan aumentando y ofrecen enseñanzas que pueden ayudar a otros países.

En relación con el tema de la tesis, es interesante lo encontrado al profundizar el aspecto de la situación de los profesores en el aula.

El estudio toma en cuenta cuatro variables aplicando un protocolo estandarizado por Stallings (Stallings y Knight, 2003):

- ❖ El uso del tiempo de instrucción
- ❖ El uso de materiales, incluidas las computadoras y tecnologías de la información y la comunicación
- ❖ La capacidad de los profesores para mantener la atención y participación de los estudiantes.
- ❖ Las prácticas del aula varían de una escuela a otra y dentro de una misma escuela.

El uso del tiempo

Sobre el uso del tiempo se comprueba que, en los sistemas escolares de América Latina y el Caribe, se emplea 20% menos del tiempo que según Stallings establece para las buenas prácticas (85% del tiempo dedicado a la instrucción). Es decir, se pierde el 20% del tiempo en comparación con la meta establecida: “Esto equivale a un día menos de instrucción por semana”.

La mayor parte del tiempo de instrucción perdido se destina a actividades de gestión del aula (como pasar lista, borrar el pizarrón, corregir la tarea o repartir papeles), que consumen entre el 24% y el 39% del tiempo total de clase, cifra muy superior al 15% establecido como parámetro (Bruns y Luque, 2014:12).

El estudio llega a establecer la relación, con pocas excepciones, de que “los alumnos muestran mejores resultados de aprendizaje en las escuelas donde los profesores dedican más tiempo a las actividades académicas”.

El uso de los materiales

Los docentes continúan utilizando solo el pizarrón y papelotes, a pesar de que hay materiales didácticos en las aulas: libros de ejercicios, material de escritura, libros de texto y algunas cuentan con elemento de tecnología como televisores, proyectores y computadoras portátiles y que, tanto Perú como Honduras habían puesto en marcha el programa de una computadora portátil por niño.

En Honduras y Perú, los países de la muestra en donde se realizaron las inversiones más cuantiosas en el reparto de computadoras portátiles individuales, la proporción del tiempo total de clase en el que se utilizan estos materiales fue de hecho la más baja: 1% en Perú (en 2011) y menos de 1% en Honduras (en 2011) (Bruns y Luque, 2014:17).

Se demuestra que los profesores usan con mucha frecuencia el pizarrón y recurren poco a las tecnologías de la información y las comunicaciones y a los materiales didácticos existentes en las aulas como libros de texto, cuadernos de escritura o libros de lectura.

Capacidad de los profesores para mantener la participación

Se evidencian grandes dificultades para mantener la atención y la participación de los alumnos en el aprendizaje. Cuando los profesores logran mantener la atención de los estudiantes los resultados suelen ser mejores. Muchas clases están compuestas por alumnos de distintas edades y niveles de aprendizaje, producto algunas veces de las tasas de repetición, lo cual exige que los profesores manejen varias estrategias pedagógicas para atender este tipo de situaciones e involucrar a todos en el proceso de aprendizaje.

Variación de prácticas de una escuela a otra y entre la misma escuela

A pesar de que las escuelas de un mismo país siguen el mismo marco institucional y normativo, las diferencias entre sus diversas regiones son notorias; es decir, que las políticas que las orientan se materializan de manera diferente con el consiguiente perjuicio para los alumnos de escuelas que ofrecen menos tiempo para el aprendizaje, según el estudio “las consecuencias son acumulativas y sumamente injustas” (Bruns y Luque, 2014:19).

Existe también variación entre las prácticas docentes dentro de una misma escuela en la que hay profesores que dedican mayor tiempo para la enseñanza y otros que dedica menos tiempo habiéndose encontrado en escuelas de México que “el profesor de mejor desempeño de esa escuela pasaba el 80% del tiempo en actividades de aprendizaje, mientras que el de desempeño más bajo dedicaba solo el 30%, esto representa una diferencia de 50 puntos porcentuales entre dos aulas del mismo centro escolar” (Bruns y Luque, 2014:19). Del mismo modo, se han encontrado diferencias significativas en los otros países del estudio.

Además, el estudio investiga sobre la situación docente, a través del análisis de los procesos de reclutamiento, desarrollo y motivación para elevar la calidad de la educación, en los países mencionados.

Dentro del proceso de desarrollo de profesores de excelencia, se menciona la gestión para conformar escuelas eficaces y se señalan como fundamentales dos procesos importantes: la práctica compartida y la interacción profesional.

Los sistemas de alto desempeño también respaldan el crecimiento profesional de los profesores gracias a que promueven la interacción constante y la colaboración entre colegas. Los profesores finlandeses dedican solamente el 60% del tiempo que el promedio de los países OCDE consagra a enseñar en la sala de clases; el resto del tiempo trabaja en conjunto para preparar nuevos contenidos de los planes de estudio, materiales didácticos y formas de evaluar el avance de los estudiantes (Bruns y Luque, 2014:41).

Una conclusión importante es la que afirma que:

Toda la evidencia disponible indica que la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe es la limitación más importante al avance de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional. Los estándares poco exigentes para el ingreso a la docencia; los candidatos de baja calidad; los salarios, los ascensos y la seguridad del empleo desvinculados del desempeño, y un liderazgo deficiente en las escuelas, han producido un escaso profesionalismo en el aula y magros resultados educativos. Será difícil encontrar un nuevo equilibrio, y para ello se necesitará reclutar, desarrollar y motivar a una nueva generación de profesores. (Bruns y Luque, 2014:50)

En los últimos años, en el Perú se vienen dando políticas docentes significativas como la promulgación de la *Ley de Reforma Magisterial*, el *Marco del Buen Desempeño Docente*, la intervención de *Soporte Pedagógico* a las escuelas y el *Acompañamiento Docente en el Aula*. Sin embargo, es necesario desarrollar líneas de investigación que confirmen con evidencias su efectividad.

2.5 VARIABLES E INDICADORES

Las variables de la investigación se han establecido según las preguntas planteadas y se presentan en los siguientes cuadros precisando también su definición.

Cuadro N°6
Preguntas específicas y variables

Preguntas específicas	Variables
¿En qué medida la gestión escolar facilita a los docentes participar en procesos de programación que promuevan el aprendizaje de la lectura de los alumnos?	Participación de los docentes en los procesos de programación del aprendizaje.
¿Qué conocen los docentes sobre los enfoques y la didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura?	Conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura.
	Capacitación recibida para el aprendizaje de la lectura.
	Percepción sobre factores favorables para el logro de los aprendizajes.
Las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales didácticos que aplican los docentes de aulas de segundo grado de primaria para el aprendizaje de la lectura ¿se relacionan con las normas y orientaciones establecidas para los años 2012 - 2015?	Relación de las prácticas de lectura, procesos de aprendizaje y materiales con las normas y orientaciones establecidas.
¿En qué y cómo influye la <i>Evaluación Censal de Estudiantes</i> (ECE) en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria a través de las normas y las orientaciones establecidas para los años 2012–2015?	Influencia de la <i>Evaluación Censal de Estudiantes</i> (ECE) en el aprendizaje de la lectura.

Cuadro N°7
Variables y definición

Variable	Definición
Participación en los procesos de programación del aprendizaje.	Tipo de participación de los docentes para concretar la programación curricular sobre el aprendizaje de la lectura.
Conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura	Nivel de conocimiento de enfoques y estrategias de aprendizaje de la lectura-.
Capacitación recibida para el aprendizaje de la lectura.	Tipo de capacitación recibida
Percepción sobre factores favorables para el logro de los aprendizajes.	Percepción de docentes y directores sobre factores favorables para el logro de los aprendizajes.
Relación de las prácticas de lectura, procesos de aprendizaje y materiales con las normas y orientaciones establecidas.	Nivel de relación entre las prácticas y las normas establecidas.
Influencia de la <i>Evaluación Censal de Estudiantes</i> (ECE) en el aprendizaje de la lectura.	Grado de influencia que ejerce la ECE en la programación o desarrollo de actividades de lectura.

Cuadro N°8
Variables e indicadores

Variable	Indicadores
Participación en los procesos de programación del aprendizaje.	Frecuencia y tipo de reuniones de los docentes para planificar acciones y reflexionar sobre la práctica y cómo mejorarla.
Conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura.	Grado de conocimiento de los docentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Los enfoques que proponen las normas y orientaciones. - Manejo de estrategias didácticas. - Conceptualización de la lengua escrita en función de su uso social.
Capacitación recibida para el aprendizaje de la lectura.	Tipo de capacitación recibida.
Percepción sobre factores favorables para el logro de los aprendizajes.	Grado de aceptación sobre factores favorables para el aprendizaje.
Relación de las prácticas de lectura, procesos de aprendizaje y materiales con las normas establecidas.	Grado de relación entre las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales empleados para el aprendizaje de la lectura y las normas establecidas entre los años 2012–2015.
Influencia de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el aprendizaje de la lectura.	Nivel de influencia de la ECE en el tipo y características de los textos y de las preguntas utilizados para aprender a leer

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ubica como un estudio de casos de escuelas que se tipifican como de mejores logros porque sus resultados alcanzan niveles satisfactorios en la Evaluación Censal de Estudiantes 2014. Se considera que la naturaleza de la investigación es cualitativa porque pretende indagar los factores que hacen que estas escuelas alcancen los resultados esperados y sus posibles limitaciones, respondiendo las preguntas específicas planteadas. De ese modo, se pueden extraer conclusiones que puedan orientar el mejoramiento de futuras intervenciones y políticas.

Se puso especial atención a los aspectos técnico pedagógicos del aprendizaje de la lectura y a los factores institucionales que se relacionan con ellos como: el trabajo cooperativo y en equipo de los docentes; la programación curricular conjunta; las concepciones y estrategias para el aprendizaje de la lectura; la percepción sobre la *Evaluación Censal de estudiantes* y su influencia en el aula; y, la caracterización de las prácticas de lectura en aulas de segundo grado de primaria: procesos pedagógicos, actividades, metodología de enseñanza, dominio del tema, manejo de la disciplina, uso de materiales, interacción profesor–alumno y viceversa.

3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS Y MUESTRA DE ESCUELAS ESTUDIADAS

La muestra seleccionada que se trabajó comprende cinco escuelas polidocentes completas públicas de Lima Metropolitana, es decir, escuelas en las que cada docente tiene un grado a su cargo, son de gestión pública, y cuyos resultados en la *Evaluación Censal de estudiantes* (ECE) del año 2014, estuvieron entre los mejores en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria. Estas escuelas obtuvieron los mejores resultados en el nivel satisfactorio considerado por la ECE como el resultado esperado para el grado en comprensión lectora, y que, no debe entenderse como resultado sobresaliente o excelente. No se tuvo

en cuenta si la escuela alcanzó también buenos resultados en años anteriores. El promedio de alumnos por profesor, en ellas, es de 23 y el rango oscila entre 18 y 29 alumnos.

Cuadro N°9
Escuelas de la muestra

Código	Número de secciones y docentes	Número de directores	Alumnos por aula
I.E. 01	4	1	28 / 26 / 24 / 24
I.E. 02	2	1	19 / 23
I.E. 03	2	1	21 / 29
I.E. 04	1	1	19
I.E. 05	1	1	18
Total	10	5	231

Fuente: Elaboración propia.

A. Características de los docentes de la muestra

Se aplicó a los docentes una encuesta anónima sobre diversos temas. La información que se recogió para caracterizar a los docentes se refirió a su género, edad, nivel de instrucción, total de años de experiencia y en la institución educativa y, nivel educativo del título profesional.

En relación al género, edad y estudios

Como se puede apreciar en el cuadro N°10 los diez docentes de la muestra son mujeres, todas con título profesional de profesor de Educación Primaria. Por su edad, seis de las diez se ubican entre 36 y 45 años, tres están por encima de ese rango y, la última, por debajo del mismo entre 25 a 35 años.

Todas han hecho sus estudios profesionales en instituciones de educación superior, nueve en una universidad y una en un instituto de educación superior pedagógico. Tres continuaron sus estudios de postgrado concluyendo una maestría, una de ellas se graduó. Esto muestra que, en este grupo, que ha ejercido la docencia en las instituciones educativas mejor calificadas en la ECE 2014, hay un predominio de formación universitaria, aunque solo tres continuaron su perfeccionamiento profesional hasta los estudios de postgrado.

Cuadro N°10
Características de los docentes

Género		Nivel del título	Edad	Nivel de instrucción
Femenino	10			
Masculino	0			
Primaria		10		
De 25 a 35 años			1	
De 36 a 45 años			6	
De 46 a más años			3	
Superior no universitaria incompleta				0
Superior no universitaria completa				1
Universitaria incompleta				0
Universitaria completa				6
Maestría estudios concluidos				2
Grado de Maestría				1

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Tiempo de servicio y permanencia en la institución educativa

Los años de servicio oscilan entre 5 a 30 años. 8 de los docentes tienen entre 10 y 21 años de servicio. 6 de ellas trabajan más de 16 años en la institución y es interesante apreciar que estas docentes que tienen entre 18 y 21 años de experiencia han trabajado 16 o más años en la misma institución educativa. Estos datos indican que se trata de docentes con experiencia de aula y con varios años de servicio en la misma institución educativa, lo que les puede dar cierto reconocimiento en el ámbito.

Cuadro N°11

Tiempo de servicio en la docencia (Docentes)

Años en la docencia		Años en la Institución educativa
30 años	1	
20 a 21 años	4	
18 a 19 años	2	
11 a 10 años	2	
5 años	1	
Menos de 3		1
3 a 10		3
11 a 15		0
16 a más		6

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

B. Características de los directores de la muestra

En relación al género, edad y estudios

En el cuadro se pueden apreciar las características de los directores. 3 son varones y dos son mujeres. Tres tiene título de profesores de primaria y dos de secundaria. Dos de ellos tienen entre 36 y 45 años y los otros 3, son

mayores de 46. Todos tienen formación universitaria, dos con estudios de post grado concluidos y otros dos, han obtenido el grado de maestría.

Cuadro N°12
Características de los directores

Género		Nivel del título	Edad	Nivel de instrucción
Femenino	2			
Masculino	3			
Primaria		3		
Secundaria		2		
De 36 a 45 años			2	
De 46 a más años			3	
Superior no universitaria incompleta				0
Superior no universitaria completa				0
Universitaria incompleta				0
Universitaria completa				1
Maestría estudios concluidos				2
Grado de Maestría				2

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Tiempo de servicio y permanencia en la institución educativa

En general, tienen entre 16 y 31 años de experiencia en la docencia. Además, como se aprecia en el cuadro tres directores han trabajado en la misma institución educativa 16 años a más, lo que significa que se venían desempeñando antes como docentes; uno tiene menos de 3 años en la institución en la que es director. Solo uno se ha desempeñado como director el año anterior en la institución y los

otros 4 son nuevos, elegidos en el último concurso para directores realizado en 2014.

Cuadro N°13
Tiempo de servicio en la docencia (directores)

Años en la docencia		Años en la Institución educativa	Fue director el año anterior
31 años	1		
23 -29 años	2		
16-18 años	2		
Menos de 3 años		2	
De 3 a 10 años		0	
De 11 a 15 años		0	
De 16 a más		3	
SI			1
NO			4

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

3.3. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Uno de los procedimientos que se usó para recoger información fue la aplicación de una **encuesta** a los docentes y, otra, a los directores. Se aplicó tanto a los diez docentes de segundo grado como a los cinco directores de las instituciones educativas seleccionadas. Ambas buscaban conocer las características personales, niveles de educación y capacitación recibida e indagar sobre la gestión escolar. En el caso de los docentes, se indagó sobre su trabajo como docentes en relación a la lectura.

Cuadro N°14
Instrumentos aplicados

Tipo de instrumento	Número total
Encuesta a docentes	10
Encuesta a directores	05
Entrevista semi estructurada a docentes	10
Observaciones de aula	10
Revisión documental	

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta constaba de preguntas entre las que había de elección múltiple, una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta ligadas a medir el nivel de importancia de factores relacionados con el éxito, y preguntas abiertas.

Otro procedimiento fue aplicar una **entrevista semi estructurada** a los docentes para obtener información cualitativa que permitiese explicar mejor los hechos observados.

Tanto la encuesta como la entrevista fueron probadas en cuatro docentes de una Institución educativa para evaluar su comprensión y pertinencia. Como consecuencia de ello, algunas preguntas fueron revisadas, adaptadas o añadidas.

Se realizaron además **observaciones de aula** para conocer de cerca las estrategias que aplican los docentes encuestados y entrevistados, y, las condiciones en que se realiza el proceso de aprendizaje de la lectura. La observación de aula se hizo sobre las clases del área de Comunicación, en especial de lectura en las secciones de 2do grado de cada escuela. Estas se realizaron en dos horas pedagógicas de clase de aproximadamente 90 minutos. Mediante **Revisión documental** se ha obtenido información de las normas establecidas, de los documentos pedagógicos dirigidos a los docentes, y de resultados de la evaluación de estudiantes, entre otros.

3.4 PLAN DE TRABAJO Y CRONOGRAMA

Cuadro N°15
Plan de trabajo y Cronograma

Etapas y tareas	Año 2016											
	Ene Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sept	Oct	Nov	Dic	
Afinar plan de tesis	X											
RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN												
Contacto global con la población		X										
Elaboración de instrumentos y técnicas de recolección			X	X								
Prueba Piloto				X								
Aplicación de técnicas-Recojo de la información				X	X							
Ordenamiento de la información recolectada					X	X						
PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS												
Codificación y categorización						X						
Examen de consistencia de información recolectada						X						
Procesamiento de la informa							X					
Ordenamiento y cruces							X					
Triangulación y análisis. Contrastación con hipótesis y preocupaciones iniciales								X				
REDACCION												
Versión preliminar de análisis y propuesta de GS								X				
Revisión y retroalimentación									X			
Versión final del informe										X	X	

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN PROCESOS DE PROGRAMACIÓN DEL APRENDIZAJE

Como se ha mencionado anteriormente, se pide a la escuela actual, como organización renovada, ser más eficaz para obtener mejores aprendizajes en los niños y adolescentes para potenciar su desarrollo como personas. Una educación de calidad con equidad requiere de docentes con autonomía, con capacidad de proponer e innovar y de constituirse en protagonistas, involucrados y participantes de la acción educativa sobre todo la pedagógica. Es por eso que es conveniente preguntarse si la gestión escolar facilita a los docentes participar en procesos de programación para promover el aprendizaje de la lectura de los alumnos.

En todos los casos de la presente investigación los docentes manifiestan que se reúnen con otros docentes de la Institución escolar, aunque varía la periodicidad de las reuniones y éstas se realizan bajo distintas modalidades y no necesariamente dentro del horario escolar. A partir de las entrevistas realizadas se obtuvo la información que a continuación se presenta.

Para qué se reúnen

El motivo central de estas reuniones es la planificación de las actividades o programación de unidades de aprendizaje que desarrollarán en las aulas. En algunos casos, también intercambian estrategias didácticas, planifican los materiales y evalúan lo realizado.

Periodicidad

La mayoría se reúne al principio o al final del año escolar. Algunos lo hacen semanalmente mientras que otros, mensualmente con el asesor de monitoreo. Otros, se reúnen cada bimestre y hay quienes lo hacen de manera informal: a la salida o al término de las clases.

Al inicio o fin del año escolar, se realizan reuniones de planificación general, para fijar metas y propósitos anuales donde se realiza la programación general de las acciones. En la última quincena de diciembre se revisa lo realizado y se hacen ajustes para el siguiente año; o también se lo deja para el inicio del año escolar, en el mes de marzo. En estas reuniones se define la situación del contexto, las situaciones de aprendizaje y participa la comunidad educativa.

Existencia de tiempo dentro del horario escolar para programar o elaborar materiales

En general, no existe tiempo oficialmente establecido dentro del horario escolar o dentro de la jornada laboral de los docentes de educación primaria para reuniones de planificación o elaboración de materiales. Recientemente, con la Resolución Ministerial N°572–2015 se incrementa en cuatro horas la jornada escolar para los docentes de Educación Secundaria dentro de las cuales pueden disponer de dos horas para “Planificar y evaluar en forma colegiada las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje”. Sin embargo, en esta medida no se hace ninguna mención a la educación primaria.

En una de las escuelas se tienen reuniones cada semana. Para esto, organiza los horarios de los talleres de cómputo o de las clases de educación física para que coincidan, y así los docentes quedan libres y pueden tener tiempo para reunirse, aunque terminan de programar en su hogar. Esto no ocurre en otras escuelas en las que los docentes programan fuera del horario escolar, después de ponerse de acuerdo en algún esquema o un borrador.

Hay un caso en que los docentes tienen una hora de coordinación mensual en las que ven la unidad para programar y las sesiones de aprendizaje según lo planificado en marzo, pero la reunión no es exclusivamente para esto.

La planificación la hemos hecho en marzo, ya para todo el año, ya nosotros vamos cogiendo, de ahí ya sabemos que actividades vamos a hacer en abril, en mayo, en junio hasta finalizar. Ahora, que tengamos mensual, tenemos, pero no exclusivamente para esto o si no ya cosas que se presentan en el colegio, algo así, pero no para ver esto (Entrevista 8).

En otros casos, los docentes se quedan a trabajar horas extras después de finalizada la jornada escolar para ponerse de acuerdo o revisar lo avanzado.

En una de las escuelas solo se habían realizado dos reuniones de docentes. “Terminando el segundo bimestre, si segundo bimestre, y antes de las vacaciones, después de mediados de julio más o menos” (Entrevista 9).

Participación en Grupos de interaprendizaje (GIA)

Los Grupos de interaprendizaje están constituidos por colectivos de docentes que se reúnen para analizar su práctica pedagógica en colaboración con sus pares de la misma institución o de otras. Es por eso que se constituyen en espacios muy valiosos para la participación y la profundización de los saberes docentes.

Los docentes entrevistados, en su mayoría, no participan en Grupos de Interaprendizaje. Solo cuatro de los 10 docentes respondieron a esta pregunta y sobre redes educativas [reunión de varias escuelas de un mismo ámbito] mostrando que el tema no les es familiar. Algunos se muestran desconcertados ante la pregunta. Incluso en las encuestas las preguntas con menos respuestas se referían a este tema.

Los dos que participan lo hacen convocados por *Soporte Pedagógico* (intervención del Minedu que apoya a las escuelas polidocentes completas). Ellos manifiestan que las reuniones de Soporte les han ayudado a hacer el esquema de la programación de clase, preocuparse por los conocimientos previos del niño, y tener un propósito que lograr. Planifican de acuerdo a las necesidades del aula, lo que antes no se hacía.

En un caso se reúnen los días viernes, fuera de horario, con el grupo de interaprendizaje (GIA); se trabaja además sábado o domingo. En la reunión que dura cuatro o cinco horas, se reúnen con un especialista de la UGEL y elaboran las sesiones para la semana, también los materiales. El GIA lo componen profesores de primer a tercer grado. “Uy si yo le dijera mi horario, uy esto es para una, dos, tres de la mañana, no es una preparación de un momento, lo que me lleva más tiempo es el material, elaborar los materiales” (Entrevista 7).

Estas reuniones permiten tomar contacto con el *Docente Fortaleza*, docente contratado por la UGEL para desarrollar el *Programa de Refuerzo Escolar* para atender a niños de primero, segundo y tercer grado que presentan diferentes ritmos de aprendizaje y que requieren atención personalizada para lograr los aprendizajes esperados para el grado en matemática y comunicación. Estos docentes asisten también a las escuelas independientemente de si participan en el GIA.

Organización para programar

La programación se realiza de diferente manera: seis trabajan en conjunto y se distribuyen para programar por áreas, dos lo hacen individualmente, uno programa en el grupo de interaprendizaje con otros colegas y uno no responde. En las escuelas con varios docentes de segundo grado estos, en conjunto, deciden qué trabajar en las áreas y proponen actividades de aprendizaje de acuerdo a su problemática, al tema a desarrollar en la semana, en el mes o el bimestre. En las escuelas con un solo docente en segundo grado, este programa de manera individual. Algunos programan para un bimestre; y otros solo para la semana

En este proceso se ponen de manifiesto diversas formas de organización para elaborar la programación. Hay casos en que los docentes en equipo proponen metas, propósitos, objetivos o lo que van a desarrollar. Luego, se dividen el trabajo y cada docente toma un área curricular y la desarrolla para luego compartirla y juntarla a las otras áreas desarrolladas por otros docentes. Se nombra a un docente del grupo para que coordine esta producción.

- ❖ Existe un grupo que durante la reunión se pone de acuerdo en un borrador que luego mejoran intercambiando por internet.
- ❖ También hay un caso en el que el documento que se produce es revisado finalmente por la subdirectora que tiene ese plantel y que no tienen otras escuelas.
- ❖ Hay un caso que expresa que se reúnen en grupos de interaprendizaje (GIA) con especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y del programa de Soporte Pedagógico (SP).

- ❖ Otros, aunque son dos en una misma escuela, planifican individualmente y aplican programaciones diferentes, aunque pueden ponerse de acuerdo en el tema.
- ❖ Los docentes de aula única en la escuela lo hacen solos, sin siquiera coordinar con el otro docente del ciclo (primer y segundo grados de primaria).

Cuadro N°16

¿Se reúnen los docentes? ¿Para qué se reúnen?

¿Para qué se reúnen?		¿Cuándo se reúnen	Tiempo en horario escolar		Organización
Planificar: fijar metas, propósitos, actividades, estrategias, materiales, evaluar	10				
Al inicio del año escolar		5			
Al final del año escolar		2			
Semanal		2			
Mensual		2			
Bimestral		1			
Informalmente todos los días		1			
			SI	NO	
Sí, pero la programación se hace en tiempo extra			1		
No incluye tiempo para elaborar materiales o elaborar la programación, tiene que hacerse en un tiempo extra.				8	
No responde			1		
Planifican en conjunto y se distribuyen para programar por áreas					6
Planifican individualmente					2
En grupos de interaprendizaje con otros colegas					1
No responde					1

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Características de la programación

Algunos toman como referencia la programación anual; otros, programan de acuerdo a lo que va a pedir la evaluación censal sobre comprensión lectora que se realiza a los estudiantes de segundo grado. “Los profesores de segundo grado siempre nos hemos basado en lo que viene al final, que es la evaluación censal” (Entrevista 1).

La programación se trabaja por grados y no por ciclo (primer y segundo grado–III ciclo). En las escuelas en las que hay más de un aula de segundo grado de primaria, la programación que se desarrolla es la misma para todas las aulas, aunque hay una escuela con dos docentes en que cada uno programa libremente siguiendo la planificación general hecha en marzo. “coincidimos en algunos temas, porque tenemos la misma denominación de la semana, pero no podemos coincidir en el desarrollo de la clase, ni en el título de la clase, quizá ella en está en otra cosa y yo en otra” (Entrevista 8).

En las escuelas de aula única el trabajo es individual. En este caso, no hay reuniones de profesores de primaria de los diversos grados para discutir estrategias didácticas o evaluar la propia práctica.

Las programaciones siguen las orientaciones del *Diseño Curricular Nacional* (DCN 2009), de la Resolución Ministerial N°199–2015 que lo modifica en parte, y de las *Rutas del Aprendizaje* publicadas a partir del 2012. Así como toman en consideración, desde el año 2015, las *Sesiones de Aprendizaje* que son sesiones preparadas, ya elaboradas secuencialmente por los equipos del Minedu.

La mayoría de los docentes manifiesta que utilizan las *Rutas del Aprendizaje* más en la programación y la evaluación para considerar las competencias, capacidades e indicadores. Sobre las *Sesiones de Aprendizaje*, la mitad de docente las adapta para realizarlas; los otros, toman algunas sugerencias y las incluyen en su programación y, dos docentes, manifiestan que no han desarrollado las Sesiones.

En conclusión, fuera de los tiempos de inicio o fin de año, en los que no asisten estudiantes, no existe oficialmente un tiempo asignado para que los docentes de

primaria tengan reuniones periódicas para elaborar la programación de las clases, analizar la propia práctica, elaborar materiales o evaluar lo avanzado o las dificultades.

El horario de trabajo no incluye tampoco tiempo para la preparación de materiales. Cada docente los prepara fuera del horario escolar, generalmente en su casa. La frecuencia y la modalidad de las reuniones responden a la situación particular de la Institución Educativa.

Se advierte que la gestión escolar no facilita los procesos participativos de los docentes para la programación de actividades a desarrollar en el aula, con excepción de un caso. Esto debido a que no está estipulado otorgar tiempo para la programación dentro de la jornada escolar y a que no todas las escuelas tienen docentes para otras áreas como inglés o cómputo, por ejemplo. Esta es una actividad que los docentes realizan en horas extras fuera de su horario de trabajo.

La ausencia de espacios de programación repercute en la creación de una cultura organizacional más participativa, con objetivos comunes. Esto atenta contra la posibilidad de conformar equipos de docentes que trabajen en equipo. El no tener oportunidades de analizar y reorientar su propia práctica no permite el crecimiento profesional de los docentes y, por consiguiente, hace muy difícil la conformación de comunidades de aprendizaje organizadas y planificadas.

Tal vez sería conveniente para plantear alguna solución, tomar en cuenta lo que señala el informe McKinsey cuando manifiesta que en Japón y Finlandia:

Los docentes trabajan juntos, planifican sus clases en grupo, observan las clases de sus colegas y se ayudan entre sí para mejorar. Estos sistemas crean una cultura en sus escuelas donde la planificación colaborativa, el reflejo en la instrucción y el entrenamiento entre pares, son la norma". (Barber, M. y Mourshed, M., 2008:31)

4.2 CONOCIMIENTO DE LOS DOCENTES SOBRE ENFOQUES Y LA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

A. Conocimiento sobre el enfoque y la didáctica para el aprendizaje de la lectura

Para el aprendizaje de la lectura y escritura el Minedu propone el enfoque comunicativo textual, y enfatiza en él una perspectiva cognitiva y otra sociocultural (Rutas del Aprendizaje, 2015:13–14). Además, propone competencias comunicativas a desarrollar, como se ha tratado en el marco teórico. Por esto es importante que los docentes conozcan este enfoque y las ideas que lo fundamentan para promover el aprendizaje de la lectura de sus estudiantes.

En relación al conocimiento de este enfoque, y a las ideas centrales para el aprendizaje de la lectura que el Minedu postula, ninguno de los entrevistados mencionó la denominación del enfoque y centraron sus respuestas en las estrategias pedagógicas aplicables, sin fundamentar ninguna de las características del enfoque, en lo comunicativo, textual y prácticas sociales del lenguaje.

Las ideas centrales de este enfoque (Rutas del Aprendizaje, 2015:13) son:

- ❖ El contexto es determinante en todo acto comunicativo.
- ❖ La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento.
- ❖ El texto es la unidad básica de comunicación.
- ❖ Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos.
- ❖ La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y los diferentes registros de uso lingüístico.

Las preguntas que se hicieron en la entrevista estaban orientadas a que mencionen las ideas que fundamentan la propuesta. Se preguntó si el Minedu tenía un enfoque para el aprendizaje de la lectura, en qué consistía, cuando dice textual o comunicativo a qué se refiere, y cuáles son las ideas que lo fundamentan.

Lo que se ha respondido se presenta en el siguiente cuadro agrupando las respuestas obtenidas según un criterio y luego se las comenta.

Cuadro N°17

Ideas fundamentales sobre el enfoque para el aprendizaje de la lectura

Criterio	N° entrevista	Respuestas	F
Idea más amplia	1	Tener apertura ante el error.	4
	3	Desarrollar diversos tipos de textos: notas, noticias, cuentos.	
	7	Tiene que desarrollarse la oralidad, la comprensión de textos, la producción de textos.	
	9	Partir del texto, de las vivencias, de lo que el niño conoce.	
Idea de comprensión lectora	2	En un texto, el niño va a decir lo que está comprendiendo	3
	4	Leer es leer y comprender lo que estás leyendo, va todo junto.	
	8	Cuando el niño lee comprensivamente argumenta, infiere.	
Proceso para aprender a leer (antes durante, después)	1	Nos ayuda a crear expectativa con el antes de la lectura.	3
	6	Sí, del antes, después y...	
	7	La comprensión lectora, ese es el enfoque, del antes, el durante y el después	
Extensión y complejidad	3	Empezar por textos pequeños y luego entregar lecturas más complejas.	1
Estrategia específica	3	Presentar un cuento como rompecabezas y que ellos mismos lo armen.	5
	5	Las aulas letradas. Para que los niños se apoyen en la lectura, en los cuentos	
	6	De un texto de primer grado se sacan las palabras significativas para trabajarlas con el niño.	
	8	Traigo un texto referente a lo que está ocurriendo en ese momento, algo de su interés.	
	10	A jugar el bingo de palabras, de nombres, de sus nombres de ellos. "¿Dónde dice Samuel?"	
Otra metodología	9	Trabaja con la metodología del "País de las letras" basada en historias, cuentos cuyos personajes principales son cada una de las letras del alfabeto	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Entre las ideas más cercanas a las características del enfoque comunicativo cuatro docentes mencionan: desarrollar diversos tipos de textos; desarrollar la oralidad, la comprensión de textos, la producción de textos; partir del texto, tener apertura al error. Tres mencionan ideas sobre la comprensión lectora y algunas mencionan el enfoque “comunicativo textual”, después que el entrevistador lo hace, sin que lleguen a definirlo o fundamentarlo con precisión.

Las respuestas que se recogieron no se refieren a ideas que explican el enfoque sino a estrategias o aplicaciones metodológicas.

Tres docentes mencionan el proceso para que los niños lean un texto centrado en la secuencia: antes, durante, después de la lectura como el enfoque lo indica. Otros seis, mencionan estrategias específicas diversas como:

- ❖ Empezar por textos pequeños y luego más extensos
- ❖ Presentar un cuento como rompecabezas y que ellos mismos lo armen
- ❖ Las aulas letradas para que los niños se apoyen en la lectura
- ❖ De un texto de primer grado se sacan las palabras significativas para trabajarlas
- ❖ Trabajar un texto referente a lo que está ocurriendo
- ❖ Jugar bingo de palabras, de nombres, ¿Dónde dice Samuel?

Finalmente, una docente expresa seguir otra metodología que le da resultado y que, según lo que explica, coincide con el enfoque del Minedu porque responde a un enfoque global y parte de un texto para enseñar a los niños las letras, sin percatarse que el enfoque es textual porque el texto sirve para introducir a los estudiantes en el conocimiento del funcionamiento del lenguaje, y no es un pretexto para enseñar las letras, porque en el enfoque las letras se enseñan en situación de uso y en pleno funcionamiento.

Las respuestas de las docentes entrevistadas ponen en evidencia que aún subsisten ideas yuxtapuestas, es decir, ideas actuales del enfoque combinadas con prácticas anteriores:

- Hemos empezado, oraciones, después de las oraciones, pequeños textos, unos dos, tres párrafos. Además, esto se hace poniendo en competencia a los niños [formulación de hipótesis de lectura] para ver quién ganará en acertar, a los alumnos les crea esa, qué le digo, esa expectativa, qué será y quién ganará, como yo les hago con competencia, y quién ganará (Entrevista 5).
- Compraba chocolatitos, galletitas, animalitos. “Muy bien, premio, por aquí, premio por allá”. Entonces solitos se esfuerzan a leer (Entrevista.10).
- El dictado, necesariamente el dictado es muy importante. Primero de palabras (Entrevista 5).
- Tomé lo que es la llamada metodología de País de las letras, por el simple hecho que se basaba en la narración de historias, cuento, cuentos fantásticos, basados en cuentos cuyos personajes principales eran cada una de las letras del alfabeto (Entrevista 9).
- El enfoque comunicativo-textual eso es para cuando los niños están empezando a leer, de ahí, del problema que tiene el niño, de los problemas que tiene se saca, por ejemplo, de un texto en primer grado, sacamos las palabras significativas para trabajar con el niño [...] nos estamos comunicando mediante un texto (Entrevista 6).
- Por ejemplo, una de las capacitadoras nos decía, si el niño no puede desarrollar las cosas pequeñas, si tú le das una lectura grande no lo va a poder hacer. He tratado de empezar por algo sencillo, donde ellos más o menos puedan desarrollar preguntas simples y de ahí hemos ido poniendo ya más complejas, pero en la complejidad está el problema, entonces, leen lectura de una página [...] personalmente yo he notado que ellos tienen complejidad en los cuentos. Entonces, eso es lo que estoy tratando ahorita de poder trabajar con ellos (Entrevista 3).

Justamente, por la característica de ser textual, el enfoque privilegia los textos sobre las oraciones, ya que los textos entretejen un sentido, no así las oraciones, las que pueden tener varios sentidos según el contexto. No se trata de ir de lo simple a lo complejo, sino de partir de una situación comunicativa, que siempre va

a tener un grado de complejidad, para reflexionar sobre los elementos del lenguaje e ir adquiriéndolo en situaciones reales de uso.

El dictado solo lleva a la escritura de palabras sueltas y no a expresiones que manifiestan qué se quiere comunicar, aunque no sea de manera legible o alfabética porque lo que se está privilegiando es el desarrollo del pensamiento y la idea que la escritura sirve para comunicar. Lo mismo sucede, con asumir la metodología del País de las Letras solo porque está basada en cuentos, pero en ella se corre el riesgo de quedarse solo en el aprendizaje de las letras, sin que los niños lleguen a descubrir que el lenguaje es para que puedan comunicar sus ideas, vivencias o sentimientos o buscar información.

La elaboración de hipótesis, para intentar comprender de qué tratará el texto, no es un acto de adivinanza sino un proceso en el que los niños van proponiendo y sustentando sus anticipaciones, teniendo en cuenta aspectos del texto y su portador, para iniciarse en desarrollar la comprensión del texto y el pensamiento complejo. Algunos docentes explican así el proceso de predicción y elaboración de hipótesis sin tomar el texto como base para la elaboración de hipótesis:

- Generalmente con imágenes, si tengo una imagen como la que hice del niño robot: armaron su imagen y luego [...]. No me gusta tanto con el título, no me gusta hacerlo con el título porque a veces el título me dice parte de la lectura en cambio con la imagen ellos me dan más opciones porque puede aparecer una cosa, puedo pensar una cosa. A lo que es el título lo hago como segundo (Entrevista 5).
- Para iniciar la sesión, un día pueden dibujar; otro, les pide hacer un sociodrama, o una acción para que deduzcan de qué tratará el texto (Entrevista 4).
- Se tiene que traer gráficos, figuras para que nos puedan identificar de qué se va a tratar el cuento (Entrevista 9).

El énfasis en el “antes durante, después” es solo un aspecto organizador que debe estar lleno de disfrute por la lectura, interacciones e intercambios para comprenderla, procesos que desarrollen la comprensión y la interpretación.

Por último, el enfoque comunicativo textual, centrado en las prácticas sociales del lenguaje, es un enfoque a aplicar a lo largo de toda la escolaridad y no solo al inicio del proceso de adquisición de la lectura o la escritura.

Estas respuestas, evidencian la necesidad de clarificar el enfoque y las estrategias de aprendizaje. La capacitación debe balancear las estrategias metodológicas con los fundamentos teóricos, los porqués que sustentan la didáctica a fin de profesionalizar mejor a los docentes.

Cambios en la práctica docente

Los docentes manifiestan que, a partir de aplicar las ideas del nuevo enfoque, se han producido cambios en su práctica pedagógica, los cambios son:

- La comprensión lectora se desarrolla en todas las otras áreas no solo en el área de Comunicación sino en Ciencia y Ambiente, en Personal Social, etc. (Entrevista 1).
- Los cambios manifestados se refieren a cambios en las estrategias de inicio: ahora se inicia con un texto, no con un tema “hacer el verbo” como se hacía antes (Entrevista 2).
- Hacer la lectura y luego hacer un esquema, se le enseña cómo tienen que hacer por ejemplo una descripción, y se hace un esquema sobre qué hace qué es lo que come, dónde habita, y eso, después de eso ellos arman su descripción (Entrevista 3).
- El niño se ha vuelto más protagonista, antes nosotros éramos protagonista. Hay una mayor interacción y participación de los niños (Entrevista 8).
- El despertar la predicción. Antes leíamos, pero ahora sacamos la predicción (Entrevista 4).
- Se puntualiza mejor el proceso didáctico: Ahora llevamos una secuencia (Entrevista 7).

- Trabajamos de acuerdo a actividades significativas, en base a lo que está ocurriendo, por el *Día del Logro*: afiches de bienvenida, invitaciones, etc. (Entrevista 8).
- Partir de la parte lúdica y que mejor que un cuento de la historia que al niño más le agrade, como leer un cuento (Entrevista 9).
- Tratamos de hacer lo mejor, queremos lograr nuestros propósitos con nuestros niños (Entrevista 10).

Al parecer, de acuerdo con lo manifestado por los docentes encuestados, esto demostraría que al haber adquirido ciertas ideas fuerza que han aplicado en el aula, ha hecho que la práctica docente vaya cambiando tratando de concretar los nuevos paradigmas. Sus expresiones denotan conocimiento de los aspectos que cambian con el nuevo enfoque, también la aceptación de las nuevas ideas como discurso a seguir, pero encuentran gran dificultad para explicarlas de manera fundamentada y para concretarlas en el aula

Conocimientos sobre prácticas sociales del lenguaje

Las *Rutas del Aprendizaje* publicadas el 2015, hablan de las prácticas sociales del lenguaje pues la comunicación, mediante los textos orales o escritos, está enmarcada en contextos socioculturales más amplios. La adquisición de los usos del lenguaje en sus contextos específicos busca que los estudiantes los adquieran tal como se hace en los contextos sociales para que se desempeñen utilizando el lenguaje de manera eficiente.

Sin embargo, esta nueva idea que está enfatizando el aspecto sociocultural del enfoque, no llega a adquirirse aún. Ninguno de los docentes consultados supo explicarla y no recordaban haber reparado en el término. Preguntados sobre lo que les suscitaba esa expresión algunos manifestaron posibles conexiones con acciones sociales como realizar un debate o una asamblea en la que se proponen ideas o la interacción del estudiante con su entorno. Los docentes mencionan que en la capacitación que recibieron no se habló del tema.

Este nuevo énfasis del enfoque requiere espacios formativos para que los docentes conceptualicen la lengua escrita en función de su uso social y puedan

centrar su quehacer en la adquisición de competencias y capacidades que hagan de los niños usuarios eficientes de la lengua escrita que usen el lenguaje en forma eficaz en situaciones de la vida cotidiana y académica.

Propósitos del aprendizaje de la lectura según la percepción de los docentes

A pesar de estas debilidades, los docentes entrevistados tienen ideas interesantes sobre el propósito final de enseñar a leer y escribir, qué es lo que quieren conseguir con los estudiantes cuando les enseñan a leer y escribir.

Unos lo ligan con el desempeño a lo largo de la vida:

- Para que se pueda desenvolver en la vida porque estamos en la era de la comunicación, es un derecho la educación, que el niño aprenda a leer y escribir (Entrevista 2).
- Ellos van a poder desenvolverse toda la vida (Entrevista 4)
- Para que los niños se defiendan en la vida. Para la vida, no para el momento (Entrevista 5).
- Que los niños sean independientes, que ellos puedan resolver sus problemas, no solamente para el momento, sino para la vida, que ellos sean unos niños creativos (Entrevista 6).
- Para que se desarrolle como persona, como ser humano, para que se adapte a la sociedad (Entrevista 8).
- Para que tenga acceso a muchas informaciones, para que esté atento, pueda sobresalir, sea un profesional en el campo que desee hacerlo (Entrevista 10).

Otros se refieren al desarrollo de capacidades:

- Que sean críticos reflexivos (Entrevista 1).
- Yo quiero que ellos tengan coherencia, que sepan lo que están haciendo (Entrevista 3).

- Se busca que el niño sea autónomo en su comprensión lectora, el niño más adelante va a leer solo (Entrevista 7).
- Que puedan desarrollar una comunicación escrita, no solo una comunicación oral, gestual, y que comprendan que hay una comprensión del material impreso (Entrevista 9).

Por lo expresado, hay claridad en la función del aprendizaje de la lectura, la que no es solo considerada como una adquisición para la escuela o para el mundo académico si no como una adquisición que se proyecta a toda la vida y al éxito personal. Los docentes son conscientes que la lectura debe estar orientada a formar lectores competentes, reflexivos y críticos.

Obstáculos para enseñar a leer

Los docentes manifiestan que las dificultades que encuentran en la enseñanza de la lectura están relacionadas con los niños y con la falta de apoyo de los padres. La mitad de docentes plantean dificultades en relación con los niños. De un lado están los niños con alguna necesidad especial (dislalia, problemas de lenguaje); de otro, aquellos cuyo aprendizaje es lento, porque no todos están en el mismo nivel ni interesados en el mismo tema.

El resto de docentes plantea que tienen dificultades con los padres o la familia, pues en algunas casas no hay libros, hay padres analfabetos que no apoyan en casa, otros piensan que la escuela es una guardería donde dejan a sus hijos y por esto no colaboran, se descuidan y no apoyan constantemente. Solo una docente manifiesta que no tiene problemas en el segundo grado, que donde los hay es en el primer grado cuando los niños no aprenden a leer.

Las razones dadas por los docentes son respuestas frecuentes, pero no hacen ninguna mención a posibles problemas de pedagogía o del proceso de enseñanza aprendizajes, donde muchas veces se encuentran las dificultades para atender los diferentes ritmos de aprendizaje, los vacíos de información, o situaciones afectivas que comprometen el aprendizaje de los estudiantes.

B. Capacitación recibida por los docentes y directores para el aprendizaje de la lectura

Capacitación de docentes sobre el aprendizaje de la lectura, Rutas del Aprendizaje, Sesiones de Aprendizaje

El cuadro que se presenta a continuación sintetiza los temas recibidos en la capacitación.

Cuadro N°18
Temática de capacitación de docentes

Lectura y escritura		Rutas del aprendizaje		Sesiones de aprendizaje	
SI	NO	SI	NO	SI	NO
5	5	9	1	9	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Capacitación de los docentes sobre Lectura y escritura

Solo la mitad de los docentes ha sido capacitada en elementos básicos de lectura y escritura. La *Unidades de Gestión Educativa Local* (UGEL) capacitó a los docentes fortaleza y, el *Programa de Logros de Aprendizaje* (PELA), en apropiación de la escritura. Una de las diez docentes hizo una especialización a nivel universitario durante un año; otra, que asistió a una universidad, siguió un curso sobre estrategias de comprensión lectora.

Capacitación de los docentes sobre Rutas del aprendizaje

En la capacitación sobre el manejo de *Rutas del Aprendizaje* en los primeros grados, cuatro de diez responden que recibieron capacitación tanto en comunicación como en matemática; dos en estrategias didácticas, dos como docentes fortaleza; y uno, en distintas áreas.

Es interesante precisar que el mayor número de acciones de capacitación estuvo a cargo de las *Unidades de Gestión Educativa Local* (UGEL). Además, ofrecieron capacitación la estrategia de Soporte Pedagógico y, en un caso, el Minedu-

Unesco, en la modalidad virtual. Los cursos tienen una duración corta que oscila entre siete y quince días. El curso virtual dura dos meses.

Capacitación de los docentes sobre Sesiones de Aprendizaje

En relación a la capacitación en *Sesiones de Aprendizaje*, manifiestan que el desarrollo de sesiones y los procesos didácticos fueron priorizados, así como la capacitación presencial, siendo nuevamente las UGEL las que lideraron esta capacitación; también lo hizo *Soporte Pedagógico* en tres casos y una universidad, en un caso. La mayoría fueron cursos cortos, con una duración de cuatro a ocho horas; algunos, tuvieron mediana duración, llegaron a siete días o de treinta horas.

Los resultados de las entrevistas son dispares en lo referente a señalar qué capacitación les ayudó más. Hay docentes que opinan que todas ayudaron (entrevista 4 y entrevista 8); las preferidas son las que ofrecieron estrategias para aplicar en el aula, por vivenciar en forma activa las sesiones de aprendizaje y por el intercambio entre colegas de métodos, técnicas y otros, ya que siempre se aprende algo con esas experiencias.

Los resultados de las entrevistas sobre qué capacitación les ayudaron menos, indican que son las que los confunde porque no son claras. Lo preocupante es que esto ocurre en las que son organizadas por las UGEL lo que llevaría a pensar que estas entidades de gestión educativa descentralizada no disponen del personal capacitado que se requiere o que los especialistas que tienen están desactualizados y no dominan los nuevos enfoques.

Los resultados de esta muestra presentan, por el lado del Minedu, mayor interés en capacitar a los docentes en programación y planificación curricular que en el dominio de los fundamentos del área y la didáctica.

Acompañamiento

El acompañamiento es definido por el Minedu como “una estrategia de formación en servicio situada en la escuela, dirigida al profesor de aula para fortalecer sus competencias pedagógicas de manera individualizada y mejorar su desempeño en el aula” (Resolución Ministerial N°008–2016–Minedu).

Todos los docentes encuestados han recibido algún tipo de acompañamiento después de la capacitación. Para 4 de 10 el acompañamiento consistía en que les observasen la clase; para los otros 6 consistió en una clase dada por el acompañante, o conjuntamente con el profesor. Sin embargo, las visitas estaban, en su mayoría, distanciadas y se tenían una vez al mes o cada tres meses (entrevista 7); o con poca duración, ya que solo eran de dos horas (entrevista 1); y, en un caso (entrevista 8), toda una mañana de trabajo.

Otras formas de capacitación de los docentes

La mitad tienen alguna forma de capacitación por iniciativa propia: sea virtual o con textos de consulta. Tres docentes lo hacen por medio del portal *PerúEduca* y el programa del Minedu–Unesco; otros dos lo hacen de forma particular en algún programa de una universidad; y cinco docentes no contestaron esta pregunta.

Al preguntarles cómo diseñarían su propia capacitación, si estuviese en su poder el hacerlo, se orientan a lo metodológico. Tres prefieren temas de lectoescritura y comprensión lectora; hay quien prefiere hacerlo en las Unidades de Aprendizaje, o sea en programación (entrevista 5); y uno señala que atendería dos aspectos macro: el área académica y el área emocional (entrevista 9).

En relación a la modalidad de capacitación las preferencias son semejantes: dos se inclinan por la presencial, dos por a distancia y, dos, porque sea participativa. Cuatro no respondieron.

Capacitación a directores sobre temas de gestión, planificación, administración, presupuesto, etc.

Los directores encuestados han recibido capacitación universitaria en estos temas, solo uno menciona haberla recibido a través del Minedu y de la UGEL. El número de horas de capacitación oscila aproximadamente entre ciento veinte y mil. Los temas más frecuentes son gestión educativa y liderazgo gestión escolar. En el caso de la capacitación recibida por el Minedu mencionan: elaboración del Plan anual y gestión administrativa escolar.

Capacitación de directores sobre temas pedagógicos

Algunos directores mencionan que han hecho estudios en universidades como maestría en docencia en educación superior, postgrado en currículo y metodología en Educación Inicial. Otros, en un instituto superior pedagógico, en gestión de los procesos pedagógicos para el logro de los aprendizajes. También han hecho capacitaciones a cargo de las UGEL en aplicación de las *Rutas del aprendizaje* y *Programación curricular*. Los cursos universitarios tienen una duración mínima de trescientas horas; y, la capacitación a cargo de los organismos del Minedu oscila entre cuarenta a ochenta horas.

Diseño de la propia capacitación en los directores

Es interesante destacar que si los directores tuviesen que diseñar su propia capacitación preferirían los temas pedagógicos. Plantean los temas siguientes:

- ❖ Utilización y manejo de materiales educativos
- ❖ ¿Cómo mejorar el clima del aula?
- ❖ Entrenamiento en batería de preguntas para el desarrollo de capacidades y actitudes
- ❖ Planificación curricular en la Institución Educativa
- ❖ Conocimiento de los procesos pedagógicos y didácticos
- ❖ Evaluación y formación de indicadores
- ❖ Desarrollo de procesos pedagógicos y mentales

En cambio, en relación a los temas de gestión solo mencionan dos:

- ❖ Cómo delegar funciones
- ❖ Cómo elaborar documentos de gestión.

Prefieren la capacitación semipresencial, con metodología vivencial y con una duración de 30 días continuos y apoyo de material bibliográfico de alta calidad.

C. Percepción sobre factores favorables para el logro de los aprendizajes

Para obtener información acerca de la percepción de los docentes y directores sobre qué factores influyen más para obtener buenos logros en el aprendizaje de la lectura, se preparó una escala tipo Likert que contenía una lista de factores y cuatro niveles: poco importante, más o menos importante, muy importante, de máxima importancia.

Los factores para los docentes fueron veinte, para los directores, diecinueve porque se les suprimió la pregunta sobre la visita del director al aula. En el caso de los docentes se preguntó por el liderazgo del director y esto fue cambiado en la encuesta a directores preguntándoles sobre la formación profesional de los docentes.

Para ubicar un factor en el nivel que le corresponde se utilizó el siguiente criterio: en el caso de los docentes, que lo escogiesen cinco o más y, en el caso de los directores, tres o más. Con estos criterios se ha preparado un cuadro comparativo que presenta las percepciones de docentes y directores.

Factores de máxima importancia

Docentes y directores coinciden en la priorización de algunos factores, que perciben como de máxima importancia. Es interesante observar la prioridad que se otorga a factores pedagógicos para el logro de los aprendizajes como lo lúdico, el aprender en diversos espacios más allá del aula, así como, el trabajo que los docentes realizan en el aula, factor que reconocen todos los directores y la valoración a la formación y capacitación docente.

Además, en el criterio de máxima importancia los directores consideran: los intereses de los alumnos, las sesiones de aprendizaje, el apoyo en casa de los padres de familia y las visitas de acompañamiento.

Cuadro N°19
Factores de máxima importancia (MAX)

DOCENTES	Max Imp.	DIRECTORES	Max Imp.
La parte lúdica de los aprendizajes	6	Idem	4
El aprendizaje en diversos espacios más allá del aula	5	Idem	4
El trabajo de los docentes en el aula	5	Idem	5
La capacitación recibida	6	----	
----		La formación profesional de los docentes	3
----		Los intereses de los alumnos	3
----		las sesiones de aprendizaje	4
----		El apoyo en casa de los padres	4
----		Las visitas de acompañamiento	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Factores muy importantes

Docentes y directores continúan señalando la importancia de las propuestas pedagógicas que el docente hace, el apoyo que se recibe a través de las *Rutas del Aprendizaje*, las reuniones de coordinación de los docentes y las indicaciones del Minedu. Los docentes añaden los intereses de los alumnos, las sesiones de aprendizaje y el liderazgo del director que fue pregunta exclusiva para los docentes. Además, los directores consideran como muy importantes la capacitación recibida por los docentes, las visitas de la UGEL al aula y los recientes cambios del *Diseño Curricular Nacional (DCN)*.

Cuadro N°20
Factores muy importantes (Muy Imp.)

DOCENTES	Muy Imp.	DIRECTORES	Muy Imp.
Las propuestas pedagógicas que el docente hace	6	Idem	3
Las Rutas del Aprendizaje	6	Idem	4
Las reuniones de coordinación de los docentes	5	Idem	3
Las indicaciones del Minedu	5	Idem	3
Los intereses de los alumnos	6	----	
Las sesiones de aprendizaje	5	----	
El liderazgo del director	5	----	
		La capacitación recibida por los docentes	3
		Las visitas de la UGEL al aula	3
		Los recientes cambios del DCN	4

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Factores más o menos importantes

En el criterio de más o menos importante, los docentes ubican el uso de la computadora de parte de los niños, a lo que los directores no le dan tanta importancia. Además, los docentes consideran en este rubro las visitas de la UGEL al aula, dos aspectos que consideran que no influyen mucho en los logros de aprendizaje. Los directores ubican en este criterio a las orientaciones de la Dirección Regional de Educación, es decir, que no las considerarían muy importantes para los aprendizajes.

Cuadro N°21
Factores más o menos importantes

DOCENTES		DIRECTORES	
El uso de la computadora de parte de los niños	05	----	
Las visitas de la UGEL al aula	06	----	
		Las orientaciones de la Dirección Regional	03

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Factores con puntajes menores y dispersos

Finalmente, con puntajes dispersos en las cuatro escalas que indicarían su escasa importancia, se consideran:

Docentes:

- ❖ Las orientaciones de la Dirección Regional, las que posiblemente sienten muy distantes
- ❖ El apoyo en casa de los padres
- ❖ Las visitas del director al aula, aunque reconocen el liderazgo del director como muy importante)
- ❖ Las visitas de acompañamiento
- ❖ Los recientes cambios del DCN producidos a principios del 2015

Docentes y directores:

- ❖ Los grupos de interaprendizaje
- ❖ Las Redes educativas (coincidiendo con las entrevistas en las que la mitad de los docentes no los mencionaron)

Es preocupante que en este rubro se encuentren el acompañamiento, los grupos de interaprendizaje (coincidiendo con las entrevistas en las que la mitad de los docentes no los mencionaron) y las Redes Educativas, porque son estrategias en las que el Estado ha puesto mucho énfasis como intervenciones para apoyar la labor pedagógica de los docentes. Estos resultados estarían indicando que se les reconoce poca incidencia en el trabajo pedagógico.

Cuadro N°22
Factores con puntajes menores y dispersos

DOCENTES	DIRECTORES
Las orientaciones de la Dirección Regional	
Las visitas del director al aula	
Las visitas de acompañamiento	
Los recientes cambios en el DCN	
Los Grupos de interaprendizaje	Idem
Las redes educativas	Idem
	El uso de la computadora

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a docentes.

Ninguno de los factores alcanzó el puntaje para ser considerado como poco importante, ni por los docentes ni por los directores.

Resumiendo, la información obtenida, los docentes reconocen la importancia y trascendencia que tiene el aprendizaje de la lectura en la vida de los niños y en su desempeño futuro en la sociedad, así como identifican con claridad los cambios relacionados con las nuevas ideas que se vienen dando en sus aulas.

También valoran la capacitación recibida, aunque los datos obtenidos demuestran un conocimiento poco profundo de los enfoques y de las estrategias del aprendizaje de la lectura. Estos datos permiten deducir que la capacitación e información recibidas no han sido del todo precisas, ni les permiten fundamentar su quehacer.

La mayor parte de la capacitación es recibida a través de talleres de corta duración, a cargo de personal de la UGEL; y de intervenciones directas en las aulas como el acompañamiento docente o los grupos de interaprendizaje. Esto lleva a preguntarse sobre la formación de los formadores. ¿Quién los capacita? ¿Siguen un plan de formación de alto nivel? ¿Tienen experiencia sobre el quehacer y las estrategias a aplicar en el aula? Estos son aspectos que ameritan una reflexión porque con ellos se realiza la implementación de las nuevas ideas que tienen como centro la transformación del aula.

Cabe preguntarse también sobre la secuencia formativa con que se capacita a los docentes para conocer si cumple con los requisitos de una formación que busca profesionalizarlos y transformar el aula porque no basta difundir ideas suponiendo que por sí solas producirán cambios en las aulas y en las escuelas. Los docentes las conocen, pero no lo suficiente. Han empezado a emplear un nuevo discurso que, al no estar acompañado de una argumentación sólida y coherente se traduce en una actuación superficial en el aprendizaje de la lectura. Esto hace necesario evaluar y profundizar la capacitación. Si se profesionaliza a los docentes y se mejoran los procesos de enseñanza aprendizaje se podrá lograr que los estudiantes desarrollen sus competencias y tengan mejoras sostenidas y más rápidas en los resultados.

Sintetizando los factores que más influyen para obtener buenos logros en el aprendizaje de la lectura se encuentran entre los de máxima importancia y muy importantes a los siguientes:

Factores	Descripción
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • La parte lúdica de los aprendizajes (docentes y directores) • El aprendizaje en diversos espacios (docentes y directores) • Los intereses de los alumnos (docentes y directores)
Desarrollo docente	<ul style="list-style-type: none"> • La formación profesional de los docentes (directores) • La capacitación recibida por los docentes (docentes y directores)
Desempeño docente	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo del docente en el aula (docentes y directores) • Las propuestas pedagógicas del docente (docentes y directores)
Recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de aprendizaje (docentes y directores) • Las Rutas del Aprendizaje (docentes y directores)
Liderazgo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo del director (docentes)
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de coordinación de docentes (docentes y directores)
Aliados	<ul style="list-style-type: none"> • El apoyo en casa de los padres de familia (directores)
Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Las indicaciones del Minedu (docentes y directores) • Las visitas de la UGEL al aula (directores)

Con puntajes menores y dispersos en las cuatro escalas aparecen:

- ❖ Las orientaciones de la Dirección Regional (docentes)
- ❖ El apoyo en casa de los padres de familia (docentes)
- ❖ Las visitas del director al aula (docentes)
- ❖ Las visitas de acompañamiento (docentes)
- ❖ Los recientes cambios al DCN (docentes)
- ❖ El uso de la computadora (director)
- ❖ Los grupos de interaprendizaje (docentes y directores)
- ❖ Las redes educativas (docentes y directores)

Los factores de mayor puntaje coinciden con algunos de los factores eficaces de la gestión escolar que se orientan a obtener calidad educativa como:

- ❖ La centralidad en el aprendizaje
- ❖ El liderazgo del director
- ❖ El trabajo en equipo de los docentes como espacio de reflexión
- ❖ El desempeño docente
- ❖ Los materiales educativos
- ❖ La participación de diferentes actores
- ❖ La gestión institucional.

4.3 PRACTICAS, PROCESOS DE APRENDIZAJE, MATERIALES Y RELACION CON NORMAS Y ORIENTACIONES ESTABLECIDAS

A. Normas y orientaciones establecidas para los años 2012–2015

Las normas y orientaciones establecidas para el desarrollo de la competencia de comprensión de textos escritos se encuentran detalladas en:

- ❖ La Resolución Ministerial N°199–2015 que aprueba la modificación parcial del *Diseño Curricular Nacional* del año 2008. Establece las competencias y capacidades, así como los indicadores de desempeño de algunas áreas curriculares, entre ellas la de Comunicación, en la que se dan los aprendizajes de lectura y escritura (Las otras áreas modificadas fueron Matemática, Ciencia y Ambiente y Personal Social).
- ❖ Las *Rutas del Aprendizaje* versión 2015–III Ciclo, para el Área curricular de Comunicación, primer y segundo grados de primaria. Este documento contiene las orientaciones pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las competencias, presenta los enfoques y fundamentos, las competencias, los estándares, indicadores de desempeño y las consiguientes orientaciones didácticas. Las *Rutas del Aprendizaje* se han venido produciendo desde el año 2013. En total hay cuatro fascículos

para el área de Comunicación referidos al III Ciclo de la educación primaria, uno de ellos es un fascículo general.

Lo prescrito en estos documentos marcará la pauta para establecer la relación entre las normas y orientaciones con las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales didácticos que aplican los docentes de aulas de segundo grado de primaria. En esta investigación se usará de preferencia las *Rutas del Aprendizaje* versión 2015.

Competencia: Comprende textos escritos

La acción educativa en las aulas de segundo grado busca conseguir la competencia de comprender textos escritos que se enuncia de la siguiente manera:

El estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído”. (Rutas del Aprendizaje–III ciclo, 2015:62)

Es por eso que, para responder a la pregunta de investigación, y encontrar la relación entre lo dispuesto en estas normas, sus orientaciones pedagógicas y las situaciones de clase observadas, se tendrá en cuenta en las diferentes situaciones los siguientes criterios de análisis:

- ❖ Se leen textos completos, de diverso tipo y complejidad
- ❖ Se trabaja en situaciones comunicativas con propósitos bien definidos
- ❖ Se construye el significado de diversos textos escritos mediante procesos reflexivos e interactivos
- ❖ Se recupera información explícita e inferida
- ❖ Se toma una postura personal sobre lo leído.

Estrategias para la lectura

En las *Rutas del Aprendizaje* 2015 para el III ciclo, se propone a los docentes para la lectura de textos que lleven a desarrollar la competencia lectora, tres momentos que tienen las siguientes estrategias a seguir:

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<p>Establecer del propósito de la lectura: ¿Para qué vamos a leer?</p> <p>Activar los saberes previos.</p> <p>Predecir sobre los contenidos del texto a partir de indicios.</p>	<p>Leer en forma global, en forma individual silenciosa o con ayuda del docente.</p> <p>Elaborar predicciones apoyado en la información explícita del texto.</p> <p>Comprender el texto</p> <p>Identificar palabras que necesitan ser aclaradas o deducidas por el contexto.</p> <p>Inferir estableciendo relaciones entre las ideas.</p>	<p>Intercambiar ideas y comparar su comprensión.</p> <p>Relatar lo leído.</p> <p>Expresar lo comprendido en otros lenguajes.</p>

Estas orientaciones, además de lo que se plantea en las competencias, también serán analizadas para verificar la relación entre lo establecido y la realidad del aula.

B. Análisis de las prácticas y procesos de aprendizaje de lectura observados

Para este análisis precisaremos la secuencia que siguen las actividades observadas. En general, presentan seis pasos: normas de convivencia, presentación de la actividad, recuperación de saberes previos, lectura del texto, preguntas de verificación, cierre.

Establecimiento o recuerdo de normas de convivencia

- ❖ “Levantar la mano para intervenir”
- ❖ “Escuchar con atención a mi profesora y compañeros”
- ❖ “Ser solidario”

- ❖ “Botar la basura al tacho”
- ❖ “Respetarnos entre nosotros”

Aquí se aprovechan para gratificar o penalizar a los alumnos si es que las cumplen o no en el transcurso de la clase. Ejemplo: “Punto para todos los que están en silencio”

Presentación de la actividad a realizar

- ❖ “Vamos a leer algo y vamos a participar en un juego”
- ❖ “*Vamos a hacer una lectura silenciosa para reconocer las palabras que hay en el texto, silenciosa, sin hablar*”. En otra parte: “*Ahora les leo yo, para poder hacerles las preguntas*”
- ❖ “Van a escribir una nota por grupo, voy a dar un propósito”
- ❖ “Hoy vamos a concluir el trabajo en equipo”
- ❖ “Hoy vamos a leer un texto para informarnos y conocer sobre nuestras comidas”.
- ❖ “Aprenderán a hacer y crear rimas, algunas las usarán para jugar y otras para compartirlas con sus compañeros”.
- ❖ Vamos a ver qué tipo de texto es: ¿instructivo, informativo?

Recuperación de saberes previos sobre la lectura / Predicción sobre el contenido del texto

Se realiza para conocer qué saben de lo que se va a leer

- ❖ “¿De qué tratará el texto?”
- ❖ “¿Qué tipo de texto será? ¿por qué?”
- ❖ “¿Alguna vez has visto un texto similar a este?”
- ❖ “¿Han escuchado hablar sobre rimas?”

Lectura del texto

La lectura se realiza con diversas modalidades:

- ❖ Lectura silenciosa individual
- ❖ Cada niño lee un párrafo en voz alta
- ❖ Lectura del docente
- ❖ Lectura a coro

Preguntas de comprensión

Tienen por objeto identificar qué es lo que se ha comprendido de la lectura hecha.

- ❖ ¿Qué se hace primero?
- ❖ ¿Y luego?
- ❖ ¿Cómo se calienta?
- ❖ ¿Con qué se tapa?

Cierre de la actividad

Sirve para evaluar el aprendizaje adquirido. Se resuelven preguntas de evaluación que están en el libro o en el Cuaderno de Trabajo que se presentan en una hojita impresa

- ❖ ¿Qué tipo de texto aprendí hoy?
- ❖ ¿Para qué servirá lo aprendido?

La secuencia descrita y que siguen los docentes responde a un modelo casi tradicional de aprendizaje.

- ❖ Se lee un solo texto del tipo que se quiere enseñar y que es elegido por el docente.
- ❖ Se presenta la actividad a realizar, que a veces es una tarea o una forma de trabajo parecido a un ejercicio de aplicación de la clase anterior.
- ❖ Se propone que se produzca un texto del tipo del que se ha enseñado: nota, receta, rima.

- ❖ Se hacen preguntas de comprensión que no llevan a un intercambio de ideas, ni a construir el significado en conjunto respetando las discrepancias y permitiendo el análisis crítico.
- ❖ Se considera que la consigna que se da es suficiente no hay intervención del docente para explicar, para exponer o demostrar y no se confirma que todos la hayan entendido.
- ❖ Además, no se trabaja el error cuando hay ideas incorrectas, ni se llega al significado de las palabras desconocidas o no se explican nociones como qué es un párrafo, qué es un verbo o por qué un texto es instructivo.

Este último punto es muy importante pues no basta brindar una situación de aprendizaje para que los niños aprendan ya que el ambiente solo no es un factor causal del cambio, si no que debe existir una intervención del docente como mediador entre las ideas del niño y el nuevo saber.

Según la competencia “comprende textos escritos” se analizan los siguientes aspectos:

Se leen textos completos, de diverso tipo y complejidad ¿Qué leen los niños?

Las normas indican que es necesario poner en contacto a los niños con diversos tipos de textos escritos y de diversa complejidad. Este primer criterio está demandando leer textos que circulan en el contexto social, en sus propios soportes (papel, pantallas), en diversos portadores (libros, revistas, diarios, folletos, diccionarios, enciclopedias, blogs, portales web) y en distintos formatos (distribución del texto según se trate de poesías, cuentos, recetas, artículos periodísticos, etc.). Todo esto se realiza tomando en cuenta los intereses de los niños y los propósitos pedagógicos. En definitiva, se trata de acercar a los niños a la cultura escrita y a los textos tal como circulan en el contexto social.

En situación de clase, se ha observado que los niños leen textos relacionados con el tema de la programación: canciones, notas, rimas, narraciones, textos instructivos, expositivos, la mayoría presentados en pequeñas hojas sueltas con una extensión de tres o cuatro párrafos, o en papelotes que se colocan sobre la

pizarra. Los docentes fotocopian los textos con la idea de que todos los niños tengan lo mismo.

Se trata de lecturas seleccionadas por el docente, o previstas en el libro de texto, con el fin de enseñar a leer o para desarrollar algunas capacidades pero que no colocan a los niños en contacto con el texto real como circula en el ambiente social. Por ejemplo, si se lee una noticia, se debería mostrar el diario dónde aparece; si hay que leer una descripción se muestra el texto completo de dónde se extrajo; si se ha seleccionado un cuento se debería llevar el texto completo del que forma parte; o, si es una receta, se muestra el libro de recetas. En los casos observados, en situación de clase, no se leyeron textos completos en sus propios soportes como un cuento, leyenda, noticia u otros.

Un aspecto que se debe analizar y remediar es el que los materiales impresos que el maestro selecciona, y que utiliza para desarrollar las actividades en el aula, tienen un costo pues se fotocopian y, a veces a color. Se financian con lo que cada profesor puede aportar y, en algunos casos, con el aporte de los padres que envían un sol a la semana. A veces se utiliza la lectura del libro de texto o del cuaderno de trabajo. En ellos, la lectura tiene una extensión no mayor de una página y a veces menos. En un caso se utilizó para realizar un juego siguiendo las indicaciones escritas; en otros, para leer una canción o rimas. Solo en estas ocasiones se presentó el texto en su propio portador, el libro de texto. En dos casos, aunque los textos estaban en el cuaderno de trabajo, se prefirió presentarlos en un papelote. La mayor parte de las veces, los textos se reparten en hojitas fotocopiadas. También se reparten preguntas de comprensión fotocopiadas en hojitas. Esto nos muestra que se leen textos especialmente elaborados o seleccionados, para el momento de la enseñanza y no se usan los textos como circulan fuera de la escuela.

Cuadro N°23
Textos trabajados en situación de clase

Texto	Para qué	Portador
Instructivo. Juego: “Todos tenemos los mismos derechos”	Reforzar las partes de texto instructivo.	Libro de texto
Poético: Canción” El niño robot”	Reforzar la comprensión.	Cuaderno de trabajo
Informativo: Escribir una nota (según texto enseñado)	Escribir una nota siguiendo su estructura.	Modelo de nota en la pizarra
Instructivo: pupiletras para encontrar verbos.	Definir que es un verbo y reconocerlos	Texto presentado en papelote. Verbos en tiras de papel.
Narrativo: “La caperucita y las aves”	Leer en voz alta.	Hoja fotocopiada entregada a cada niño
Informativo “La pachamanca”	Comprender el texto e identificar el tipo de texto.	Texto en papelote, aunque estaba impreso en el cuaderno de trabajo
Poético: Rimas	Aprender a hacer y crear rimas.	Rimas en cuaderno de trabajo y en papelote
Instructivo: Receta: Arroz con leche	Reconocer la estructura y escribir según ella considerando los verbos	Texto en papelote
Narrativo: “El país de las letras”.	Aprender a narrar con buena entonación, pronunciación y a la velocidad adecuada.	Texto fotocopiado entregado a cada niño.
Informativo: “Las plantas nativas y foráneas”	Leer para clasificar las plantas.	Definición presentada en papelotes y en libro de texto.

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones de aula.

Como se puede observar, los textos cortos que se trabajan a lo largo del tiempo pertenecen a diferentes tipos: informativos, instructivos, narrativos, poéticos, afiches, descripciones, notas. Aunque habría que preguntarse si vale más ir en profundidad que en extensión.

Los docentes manifiestan que:

- Leen textos que les interesan a los niños, no tan amplios, que tengan un vocabulario adecuado para ellos para su nivel, no textos difíciles (Entrevista 1).
- Textos cortos, con eso he empezado. Ahorita están con textos un poco más largos, diez líneas, doce líneas a lo mucho (Entrevista 4).
- Yo siempre les traigo textitos, pero siempre para yo explicarles, que ellos entiendan, siempre les traigo papelotes, así grandes, para que ellos todos estén ahí [...]”. “Todavía no les estoy dando obras literarias, pero ya a fines, en noviembre ya les voy a comprar, que compren las obritas y que lean, pero todavía no lo estamos haciendo (Entrevista 6).
- Son resúmenes pues, no son largos sino son resúmenes de una hojita (Entrevista 5).

Aunque hay materiales de lectura, sobre todo cuentos o leyendas, en casi todas las aulas, no son utilizados porque subyace la idea que “no son textos para el nivel de niños que están recién aprendiendo a leer” (entrevista 1), o “porque son más extensos, necesitan más explicación, muchas veces, tiene más palabras nuevas” (Entrevista 4).

Las modalidades de lectura más usadas se presentan en el cuadro siguiente. Hay cierto predominio de la lectura en voz alta que realizan los niños ya sea individualmente o en coro.

Según Lerner, este tipo de lectura que es una práctica frecuente en las escuelas “cuando aparecen desconectadas del propósito fundamental de formar lectores y dan lugar a situaciones de lectura oral repetitiva que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto, ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como actividad tediosa y carente de sentido” (2001:60).

Cuadro N°24

Modalidades de lectura

Modalidad	Frecuencia en las sesiones observadas
Lectura silenciosa individual	4
Cada niño lee un párrafo en voz alta.	5
Lectura del docente	2
Lectura a coro	3

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones de aula.

Es relevante destacar que en la muestra observada el docente les lee pocas veces, a pesar de que es muy importante que lea a los niños reforzando así su rol de lector. Se vio que los docentes leen diariamente a los niños los textos de las unidades programadas o las lecturas cortas que proporcionan, pero en ningún caso, se observó que leyeran algún texto más extenso que entusiasme a los niños. No hacen una lectura de textos seleccionados de la literatura universal o local o de textos de otro tipo, no leen un cuento o una leyenda o algún artículo científico completo o más extenso que capte el interés. Siempre cuidan que no sobrepase de una página.

- [...] porque ahí tú estás leyendo para enseñar la comprensión lectora, pero leer por el placer de leer, o sea, que mi maestra me lea un libro, no sé, no he hecho eso” (Entrevista 1).
- La lectura es diaria, pero con textos dirigidos a nuestra unidad, a nuestra planificación de la semana” (Entrevista 8).

Algunos dicen que sí les leen a los niños, pero no pueden dar razón de las obras leídas; otros, dicen no tener tiempo para realizar este tipo de actividades porque las sesiones que desarrollan el proceso didáctico son largas.

Por lo expuesto se puede apreciar que los docentes hacen el esfuerzo de realizar la actividad a partir del empleo de textos, pero ponen a los niños en contacto con textos que el docente presenta en una ficha, en un modelo en la pizarra o en

fotocopias, pero no en su portador real (libro de recetas, poemario, libro de cuentos, enciclopedia, etc.). Por lo tanto, en situación de clase, no se leen obras completas adecuadas a los intereses de los niños, solo se lee aquello que es posible abarcar en la clase y con todo el grupo.

Los textos utilizados sirven para afianzar y recordar las partes más formales del texto como su estructura, en algunos casos para producir un texto similar al trabajado o para identificar en él los verbos que contienen, sin llegar a profundizar en la comprensión de su contenido, o encontrar información que les sirva para dar razones de sus respuestas.

Situaciones comunicativas con propósitos bien definidos ¿para qué leen?

Los propósitos en una situación de aprendizaje pueden ser didácticos y comunicativos. Los propósitos didácticos se refieren a los aprendizajes esperados como, por ejemplo: conocer la estructura textual del texto instructivo, identificar el tema o anticipar el contenido, verificar lo comprendido, asumir una posición propia frente a lo que manifiesta el autor. Están pensados desde la perspectiva del docente y lo que plantea el currículo.

Los propósitos comunicativos se refieren más a los usos y funciones del lenguaje escrito para alcanzar alguna finalidad como: leer para preparar una exposición sobre el agua, leer sobre animales para elaborar un álbum para el sector de lectura, leer para comunicar un texto a un auditorio, comentar con los otros lo que se está leyendo, convencer a otros de leer un texto, discutir sobre las intenciones que hay en un texto, buscar distintas fuentes para producir su propio escrito (carteles, libros, cuentos, etc.). Es decir, utilizar la lectura como la utiliza un lector en situaciones reales dentro de su ámbito social; y, hacer que los estudiantes aprendan a utilizar el lenguaje como práctica social para que puedan desempeñarse utilizando la lectura en diversas situaciones.

Los propósitos siguientes se derivan de lo observado, son diversos y algunas veces son explicitados por la docente y otras no. Generalmente los propósitos encontrados pretenden reforzar el tipo y estructura del texto que se está trabajando, están centrados en el conocer, pero no en poner en práctica esos conocimientos adquiridos y hacer cosas con el lenguaje.

- ❖ Seguir instrucciones.
- ❖ Seguir la estructura de la receta, texto instructivo.
- ❖ “Van a escribir una nota según el propósito que voy a dar a cada grupo”.
- ❖ “Aprenderán a hacer y crear rimas”.
- ❖ “Vamos a leer textos poéticos”.

Estos propósitos se enuncian, aunque algunas veces no se profundiza en ellos, ni se constituyen en los hilos que guían la actividad. Se prioriza los propósitos didácticos sin atender los propósitos comunicativos y no se les enmarca en una situación comunicativa como, por ejemplo: aprender a narrar para contar cuentos a niños más pequeños. En el caso de seguir instrucciones para jugar, se las lee, pero no se desarrolla un proceso suficiente para que los niños las comprendan, al punto que en la clase observada los niños al jugar no sabían cómo hacerlo. En el caso del propósito de aprender a hacer rimas, la docente explicó brevemente qué era una rima, pero no comprobó si los niños entendieron la noción de rima que ella había dicho, por ello los niños no sabían cómo crearlas. Los niños no reciben la información ni el refuerzo suficiente para lograr el propósito de la clase y construir el conocimiento que requieren para desarrollar o aplicar lo que aprendieron sobre el lenguaje en situaciones concretas.

La dificultad de plantear con claridad los propósitos se advierte también al planificar la escritura. A continuación, copia de lo que los papelotes contenían:

¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Quiénes leerán nuestro texto?
Rimas	Para leer Para dibujar Para jugar	La profesora Los compañeros Los padres

¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Quiénes leerán nuestro texto?
Una receta	Para saber cómo se prepara	Niños Padres Profesores

En el primer caso el propósito no está claro, debe ser uno solo el hilo orientador del trabajo a realizar o el tipo de rima a producir. Lo mismo pasa con el destinatario señalado que es a quien se dirige directamente el texto y que no debe entenderse como los múltiples lectores que éste puede tener si no a quién o quiénes va dirigido específicamente porque según eso el estudiante pensará en utilizar los recursos lingüísticos más adecuados a su propósito.

En ningún caso se encontraron propósitos sobre proyectos de lectura, como: leer recetas para elaborar un recetario sobre platos típicos de la comunidad; leer para elaborar un librito de rimas, adivinanzas, canciones; leer periódicos para producir un periódico mural, leer cuentos para recomendar a otros lo leído; leer para conocer sobre un tema y exponerlo, difundir un material informativo, u otros, estableciendo la interrelación entre lectura, escritura y expresión oral. Además, no se encuentran actividades de lectura realizadas como trabajo en equipo con un propósito común. Solo se encontraron dos relacionadas con la escritura: trabajar en grupo para reescribir una receta en un papelote según lo realizado en clase, y elaborar rimas en conjunto. La programación y ejecución de proyectos permite que la lectura cobre sentido para los estudiantes y que incluso pueda proyectarse hasta el hogar o la comunidad.

Lo encontrado en las clases observadas muestra que se requiere que los docentes expliciten con mayor claridad los propósitos que persiguen con la actividad, atendiendo tanto a los propósitos didácticos como a los comunicativos.

Construir el significado de diversos textos escritos mediante procesos reflexivos e interactivos

Según Delia Lerner, “la lectura es siempre—desde sus inicios- un acto centrado en la construcción de significados” (2001:62), es por eso que diversos autores recomiendan abrir espacios de intercambio entre los estudiantes para construir el significado del texto. Los describen a partir de la idea que este es producto de la

interacción entre lo que trae el texto y el sujeto que lee, por lo que puede haber diversas interpretaciones de un mismo texto, que se aprovecharán para ser discutidas con pares o adultos, con libertad para expresar diferentes interpretaciones sobre la lectura confrontando las opiniones con los datos del texto. De esta manera los niños se centran en el sentido, aprenden a analizar el contenido, adquieren mayor objetividad sobre la lectura, aprenden a opinar dando razones y pueden formarse como lectores reflexivos y críticos. Esta práctica no se ha encontrado en las situaciones observadas, además, que los textos que se ofrecen a los niños no se prestan para hacer este tipo de trabajo.

En las pocas situaciones en que se podría abrir el dialogo, por ejemplo, ante los títulos que los niños proponen para un texto, la docente no entabla una discusión para que los niños den razones y aprueben uno de ellos, sino que decide unilateralmente una de las propuestas. No se observan niños que comenten las lecturas ni que expresen diferentes interpretaciones sobre ellas para discutir las. Los niños responden preguntas, pero no las hacen, no solicitan información, no preguntan para aclarar cómo hacer la tarea. Con otros propósitos, con otros procedimientos, con nuevos enfoques, los docentes siguen teniendo el uso preferente de la palabra, han cambiado poco su forma de actuar en clase.

Para la construcción del significado y la formación de lectores se requiere:

“Leer, escuchar leer, recomendar la lectura, comentar y opinar sobre lo leído, seleccionar y elegir qué leer; [...] leer para resolver problemas como escritor [...] cuando leen, necesitan no solo confrontar sus hipótesis con el texto mismo, sino también ir a otros textos para ampliar sus conocimientos para poder hacer una interpretación más adecuada”. (Molinari, C. y Castedo, M. 1999:69)

Recuperación de información explícita e inferida del texto

En este momento el docente debe incentivar a los niños a construir el sentido del texto y demostrar que lo han comprendido. Generalmente debe hacerlo con preguntas que promuevan la comprensión literal, la elaboración de inferencias y de juicios críticos sobre lo leído. Sin embargo, se encontró en las clases observadas que las preguntas no eran tan frecuentes y que se hacían en pocas situaciones de lectura.

Cuadro N°25

Número de situaciones de lectura y tipo de preguntas

Se lee, pero no hay preguntas para profundizar la comprensión	Preguntas sobre información explícita (literales)	Preguntas para inferir información	Preguntas literales e inferenciales	Preguntas de análisis crítico
5				
	2			
		1		
			2	
				0

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones de aula.

Es preocupante la escasez de situaciones que lleven a los niños a responder a preguntas sobre los textos que escuchan o leen, demostrando que han comprendido y que les permitan desarrollar diversos niveles de comprensión. Esta carencia puede estar comprometiendo el desarrollo de capacidades más complejas como el “leer entre líneas” o asumir una posición personal sobre lo leído que son capacidades que exigen mayor demanda cognitiva.

En las situaciones dadas casi todas las preguntas fueron de comprensión literal:

- ❖ ¿Quién le dio cuerda?
- ❖ ¿Por qué se movía tanto el robotito?
- ❖ ¿Qué le daba cosquillas?
- ❖ ¿Dónde tenía la cuerda?
- ❖ ¿Qué hizo la abuela antes de irse?
- ❖ ¿Cómo eran los rizos?

Casi no aparecen preguntas inferenciales del tipo que hizo una docente: ¿Para qué le serviría al robot ese aceitito? ¿Qué título le pondremos al texto? Las preguntas las hace el docente y se trata de preguntas directas que responde un solo niño. No se abren espacios para la discusión o la confrontación de ideas para construir los significados en conjunto, ni se verifica si todos, o la mayoría de los niños, tiene claridad en su respuesta. En este caso no se realizó ninguna pregunta de valoración crítica.

Cuando se hicieron preguntas que tuvieron respuestas incorrectas no se aclararon:

- D: ¿Por qué se reconoce un texto instructivo?
- N: Porque hay muchas letras
- D: No
- N: Hay muchos números
- D: ¿Qué dice ahí?
- N: Hay caricaturas
- D: No, ¿qué dice? Acá está, dice instrucciones, muy bien, ya, se acuerdan cuando hicimos la ensalada [...]

Por lo visto, se hace la pregunta, no se recupera el error para trabajarlo, no se involucra al grupo y no se aclara la respuesta incorrecta. Las preguntas van más por la estructura del texto que por comprender el contenido.

En ese mismo sentido, se da la siguiente situación en la que se busca trabajar los verbos a partir de una actividad previa de mímica y de imitación de movimientos:

- D: Lo que estamos haciendo son actividades y a esas acciones se les llama, ¿cómo? Verbos, entonces, pregunto yo, si yo te digo, ¿Qué serán los verbos?
- N: Cosas graciosas
- D: Ya ¿qué más? ¿Qué serán los verbos, entonces?
- N: Acciones que realizamos

- D: Acciones, acciones que hacemos ¿qué más? ¿Qué serán los verbos?
- N: Los movimientos que hacemos
- D: Los movimientos que hacemos
- N: Y cuando nos movemos estamos haciendo verbos [...]
- D: Exactamente, dice que cuando nosotros nos estamos moviendo hacemos verbos, ¿pero solamente cuando nos movemos?
- N: No, cuando caminamos
- D: Miren acá vamos a jugar charada ¿saben jugar charada? [...]

Obviamente, si el propósito era definir los verbos o reconocerlos, los estudiantes se están quedando con una definición errónea sobre el verbo. El docente pone énfasis en las acciones que implican movimiento y que ha realizado a través de la mímica, pero no se centra en la definición correcta de lo que es un verbo como la palabra con la que se expresan las acciones. No hay ninguna alusión a que es una palabra que varía según el tiempo, o su concordancia, ni se la presenta para verla cómo funciona en un texto real, si el propósito era trabajar la noción de verbo.

Es necesario que los conceptos queden claros e intervenir de manera sencilla y adecuada a la edad de los niños, sin entrar en aspectos más complejos y específicos que no corresponderían al grado. En este mismo caso se pide a los niños que identifiquen los verbos que les resultan familiares, pero cuando dejan de señalar alguno o se equivocan, esto no se les aclara. Incluso un niño dice “felices” y otro “actividades” pero no hay ninguna intervención para aclarar el concepto de verbo que se quiere trabajar.

Elena juega, Rosa canta,

Sofía escribe. Los niños arman rompecabezas.

La maestra acompaña a cada grupo, todos estamos felices de estar en mi querido colegio.

Todos hacemos muchas actividades.

En un caso se presentó un texto sin la puntuación correcta como modelo para escribir una nota.

Querida amiga Diana.
Quiero felicitarte por el premio que ganaste te lo mereces que sigan los éxitos ya nos reuniremos para celebrar.
Con cariño Vilma.

Esta falta de precisión afecta la formación de los niños porque puede comprometer el desarrollo de su pensamiento lógico, les hace permanecer en el error, o considerar que cualquier tipo de respuesta es aceptable.

En el aspecto de elaborar inferencias es muy importante la identificación de las ideas más importantes del texto y la construcción global de su sentido es decir encontrar las ideas principales y el tema del texto.

En una ocasión (Obs.6), la docente procura que los niños identifiquen las ideas más importantes de cada párrafo. Un niño lee y ella hace preguntas para que identifiquen la idea principal, sin llegar a conseguirlo totalmente: Se desarrolla el siguiente diálogo:

D: [...] ahora vamos a analizar párrafo por párrafo, ¿cuántos párrafos tiene acá nuestra lectura?

N: Cuatro.

D: Cuatro párrafos, vamos a ver, primer párrafo.

A ver, hasta acá un párrafo, luego va a venir otro, aquí otro párrafo, aquí hay otra parte sigamos.

[...] Vamos a sacar la idea principal de esto, a ver, ¿qué nos dice en esta parte?
“La pachamanca es una forma muy antigua que tenemos los peruanos para

cocinar los alimentos, que no se preparan en la cocina, sino en el campo". ¿Cuál será acá, en esta parte, lo más importante que nos quiere decir? Es una forma muy antigua que tenemos los peruanos para cocinar, a ver, ustedes tienen niños acá y van a hacer igualito cómo estoy haciendo acá, a ver, encierren el primer párrafo.

N: Ya hice.

D: El primero hasta donde dice campo, ahora aquí vamos a poner la idea principal, acá, una flechita.

Ustedes también hagan su flecha de ese primer párrafo para ver ahí cuál es la idea principal de esta parte [vuelve a leer la idea anterior]. ¿Cuál será lo más importante acá?

N: Campo.

D: ¿Campo será? A ver, a ver, ¿qué me dicen? ¿Cuál es lo más importante aquí, en esta partecita? [Vuelve a leer el párrafo] ¿No les parece que es esto? "*la pachamanca es una forma muy antigua que tenemos los peruanos para cocinar los alimentos*", hasta ahí, entonces.

N: La pachamanca no solamente la puedes cocinar en el campo.

D: La puedes cocinar en tu casa, pero tiene que haber tierra, ¿pero el texto qué nos dice?

N: En el campo.

D: Entonces yo tengo que basarme en el campo, me tengo que basar en mi texto, no solamente ahí, si el texto me dice campo yo tengo que decir campo, entonces, ahí vamos a poner la idea principal, de ahí va a ser, es una forma muy antigua, lo escribimos ahí, todos, escribimos en el costadito con su flecha, "*la pachamanca es una forma muy antigua de cocinar*", hasta ahí, esto es lo más importante de este primer párrafo, "es una forma muy antigua de cocinar", ¿de cocinar qué?

N: La pachamanca.

D: Pasamos al segundo párrafo. "Pachamanca es una palabra quechua que significa "olla de tierra". En la actualidad la pachamanca se hace en muchos pueblos de nuestro país", lo principal, lo más resaltante, ¿qué será?

N: Que se hace en todo el país.

D: ¿Eso es lo más importante?

N: Ah no, pachamanca es una palabra quechua.

- D: ¿Qué dicen ustedes? ¿Lo que dice está bien?
- N: No.
- D: No, ¿Por qué no? Tienes que pensar antes de decir no, dice: “*La pachamanca es una palabra quechua que significa olla de tierra*”, y eso es cierto, eso es lo más importante, para nosotros es algo nuevo acá, es una palabra quechua que significa olla de tierra, entonces, acá lo más resaltante es esto, qué significa pachamanca, ¿por qué?, porque está hablando de pachamanca en todo el texto, entonces aquí vamos a hacerle otra flecha y vamos a poner “significa en quechua [...]”, ¿qué significa en quechua?
- N: Olla de tierra.
- D: ¿Qué significa pachamanca en quechua?
- N: Olla de tierra.

El docente continúa de manera semejante con los siguientes párrafos.

Como se advierte, el proceso es un poco confuso y arduo para que los niños entiendan qué deben hacer para identificar la idea principal. La docente trata de que lo entiendan. Respondiendo ella misma al reto, procura que lleguen a la respuesta, pero es ella quien finalmente la da. Pierde la oportunidad de abrir el diálogo cuando pregunta ¿por qué no? No se trabaja con claridad la idea de párrafo, solo el punto aparte guía a los niños. No hay una reelaboración personal de parte de los niños para encontrar el sentido y se da paso a un proceso que se acerca más a un dictado y, además, a una copia. Como se puede notar, la intervención del docente abarca más tiempo que la de los estudiantes.

Esto vuelve a poner en evidencia una capacitación que posiblemente esté enfatizando el procedimiento o los elementos formales que constituyen los textos, pero no los fundamentos, la razón de ser de la actividad, el propósito que se persigue para desarrollar las capacidades de los estudiantes y que desarrollen competencias de verdaderos lectores. La formulación de preguntas y el tratamiento del error centrados en el desarrollo de capacidades de orden superior, así como aspectos gramaticales, deberían ser considerados como temas importantes en las acciones de capacitación.

Se toma una postura personal sobre lo leído.

Es muy difícil conseguir que los niños desarrollen la capacidad de evaluar y reflexionar sobre el texto para asumir una opinión personal sobre lo que leen según la intención del emisor, pues los textos que se trabajan en el aula no lo permiten, y el docente tiene dificultad para guiar el proceso y opta por conducirlo y plantear las posibles respuestas.

Otros aspectos

- **Sobre la predicción del contenido del texto y elaboración de hipótesis**

Esta estrategia, aplicada antes de la lectura, pretende que el niño se acerque al contenido del texto a partir de indicios que encuentra en él como las imágenes, el título, letras conocidas, activando de esa manera sus saberes previos. Generalmente se utilizan preguntas como ¿De qué tratará? ¿Será un cuento, una canción, una poesía?

La predicción sobre el contenido del texto lleva a que los niños elaboren hipótesis que después de leer el texto serán corroboradas. Deben hacerse sobre el texto que se presenta a los niños y que será leído de inmediato. Al respecto se encontraron, en dos situaciones, distorsiones significativas.

En un primer caso, la elaboración de hipótesis se convierte en una adivinación a partir de armar un muñequito con pequeñas formas de papel entregadas a modo de introducción a la lectura. Los niños arman una imagen con papelitos en forma de cuadrado, rectángulo o triángulos y se le atribuye la forma de un robot para hacerlo coincidir con el título de la lectura. Los niños formulan lo que imaginan sobre la figura haciendo suposiciones imaginarias, pero sin ninguna relación con el texto porque este aún no se ha presentado. Ante la pregunta de la docente sobre si será de un robot, quince niños dicen que sí, aceptando la insinuación.

Otros dicen, que trata:

- De un campesino
- Una vaquita
- Es un niño

- D: ¿Qué crees que haga este personaje?
- N: Vive en una granja
- N: En una choza
- N: En su casa.
- D: ¿A qué se dedica?
- N: A ir a la escuela
- N: Trabaja cosechando
- D: ¿Con quién vivirá?
- N: Con papá y mamá
- N: Con un robot
- D: (Después de pedirles que peguen en su cuaderno lo que armaron y que escriban lo que piensan de la figura): Vamos a poner (escribir) todo lo que creemos, después vamos a ver cuál es lo correcto, de qué va a tratar”
- Al final de que cada niño lee una estrofa del texto, la docente pregunta:
- D: A ver niños díganme ustedes, ¿el texto tiene algo que ver con lo que nosotros hemos hecho al inicio de la clase? (al inicio, los niños imitaron los movimientos de un robot)
- N: Sí
- D: ¿Quién dijo no? Escuché un no.
- N: Francisco
- D: ¿No tiene nada que ver lo que has salido a representar?
- N: Si
- D: Si tiene que ver [...]

Luego de hacer varias preguntas de comprensión:

“Miren cuántas cosas hemos acertado [...] a ver, ahora regreso a mi texto, ahora lo leo yo.”

Al consultarle al docente si las hipótesis tendrían que construirse a partir de algunos aspectos del texto, sino parecería más un proceso de adivinación, responde:

Claro, por eso les presento la primera parte donde ellos pueden imaginar un corto tiempo y les doy la otra parte donde yo ya les doy las pautas más o menos de lo que va a tratar y ellos ya contrastan. Bueno, yo no lo veo que es como una especie de adivinación, más que todo es una imaginación porque es despertar el interés. Yo lo tomo como imaginación, yo lo tomo como formulación de hipótesis. Esa es la primera parte en lo que es la motivación (Entrevista 1).

Esta respuesta confirma que existe una confusión entre la elaboración de hipótesis a partir de los indicios del texto y la motivación inicial.

En un segundo caso, de manera similar se entrega a los niños una hoja dentro de una mica sobre la cual se escribe con un plumón para pizarra acrílica que puede borrarse y se les pide que formulen ideas sobre un texto que no se presenta.

Veamos el diálogo que se establece y que ha sido resumido para su presentación.

D: [...] ustedes van a imaginar de qué tratará el texto, coloquen, pueden escribir o pueden dibujar, háganlo, [...] tenemos que estar todos listos para empezar... Primero, ¿qué vamos a hacer con la pizarrita? Mirando aquí todos, uno, dos, tres, cuatro, cinco, silencio. Esta de aquí es la pizarrita mágica, un rectángulo, vamos a dividir por la mitad, todos por la mitad, vamos, [...].

En la primera parte, vas a escribir, vas a imaginar de qué puede tratar nuestro texto del día de hoy, yo no les digo si es un cuento, no te voy a decir de qué tipo es, porque luego vamos a sacar qué tipo de texto será [...] vas a imaginar, y en el otro lado lo vamos a dejar en blanco, porque luego vamos a ir comparando si es que ustedes han acertado con lo que vamos a hacer ahorita. Muy bien, a la una, a las dos y a las tres, empezamos todos.

A ver, Martín, deja eso, imagínate de qué puede tratar, de repente habla de las frutas, claro en el lado izquierdo, puedes escribir una pequeña oración, o puedes hacer un dibujo, puedes hacer una oración y un dibujo también, como tú te imagines, es algo libre, estoy tomando el tiempo.

[...] Muy bien, ahora sí, todos cierran, pongan la tapa, qué importa como hayas hecho, lo importante es que hayas hecho algo.

N: Él no cierra.

- D: Vamos a invitar a Juan un ratito a la pizarra, que salga y nos explique un poquito de qué cree que puede tratar nuestro texto del día de hoy, vamos, hijo. Vamos, te escuchamos, ¿de qué va a tratar?
- N: De la uva.
- D: De las uvas, ya, muy bien [...]. Vamos, José, te queremos escuchar, a ver lee lo que has hecho, hijo.
- N: De un zorro que no tenía amigos.
- D: [...] Muy bien, ahora entre ustedes vamos a trabajar, conversen, ahora sí nos toca conversar, todo lo que ustedes quieran, pero van a hablar sobre el texto, no lo que quieran sino sobre el texto. Nadie borra nada, nadie borra nada.
- [...] Ahora yo les voy a dar algunos ejemplos, para que ustedes puedan identificar de qué tratará nuestro texto, trata de unos animalitos, estoy diciendo, de unos animalitos que van por el aire.
- N: ¿El mono?
- D: No he dicho que me digas, trata de unos animalitos que van por el aire. Punto dos, trata de una niña que utiliza una capa, ahí está, ya te di dos puntos.
- Ahora en este lado de tu pizarrita vas a escribir, pero no borres esto, porque yo voy a pasar por tu sitio y te voy a colocar un *check*, quiere decir que tú has trabajado lo que se ha indicado.
- [...] en este lado ahora sí vas a escribir y vas a dibujar, cualquiera de ellas o los dos, de qué va a tratar el día de hoy nuestro texto, vamos., ya les di dos pautas, vamos, a trabajar se ha dicho, les voy a dar tres minutos... no es trabajo en parejas, es trabajo individual...
- Ahora sí, pasaron los tres minutos, ahora, sí, ahora sí, vamos a comparar, tú vas a comparar, fíjate entre los dos si tú acertaste, fíjate, vamos, ¿has acertado de qué trataba nuestro texto? A ver, ¿quién acertó? Levanten la mano.
- A ver, levanten la mano, ¿quién me puede decir “yo acerté con lo que íbamos a trabajar hoy”? ¿Nadie, hijos? ¿Ni un poquito? ¿Alguien hizo un animalito? Ya, por ahí puede ser.
- N: Yo hice tres.
- D: A ver, levanten la mano los niños que hicieron animalitos, ya sean en el agua, de la tierra, del aire, ah por ahí ya van acertando, chicos.
- N: Yo hice las tres opciones.
- D: A ver, te escuchamos.

- N: Dibujé un ave, un zorro y un pececito.
- D: Ya, el agua, los animales, a ver, ¿y en ese texto, alguien puso sobre una persona?
- N: Sí.
- D: Entonces sí han acertado, chicos, ¿quién dijo que no? Sí, sí lo has hecho, fuerte aplauso para eso, muy bien. Entonces, ahora, miren acá, yo les pregunto, ¿de qué tratará el día de hoy nuestro texto?
- N: De los animales
- N: De unos niños y animales.
- D: De los animales, de una niña y de los animales, de la caperucita roja, hay que levantar la manito.
- Y si yo voy a hablar de unas aves y de una persona, ¿qué texto será, niños? ¿Será una información [...]?
- N: No.
- D: Les voy a dar ahorita el texto para empezar a hacer la lectura y luego vamos a sacar de qué trata, ahora sí guarden su pizarrita.
- N: Es un texto narrativo.
- D: Vamos, guardamos, rapidito, rapidito, rapidito.
- N: Yo puse dos aves y una niña con su capa.
- N: Es la caperucita.
- N: Casi acierto.

Como se puede ver se pide a los niños imaginar sin ningún contexto y sin presentar el texto. Los niños no llegan a deducir de qué tratará pues la docente hasta este momento no ha presentado el texto a trabajar. Recién después de todo esto entrega el texto para que lo lean “silenciosamente e individualmente” para “encerrar las palabras que no conocen su significado” para pasar después a una lectura individual en voz alta.

Si bien se quiere cumplir con realizar el proceso este se distorsiona pues no se trata de elaborar hipótesis sin considerar lo que ofrece el texto. Como esta misma

idea ha sido expresada por dos docentes de escuelas diferentes se puede suponer que alguien la difundió previamente.

- **Seleccionar y elegir qué leer**

Si bien los procesos formales de aprendizaje de la lectura son muy importantes, es esencial fomentar el placer de leer, el gusto por la lectura debe instalarse desde edades tempranas. Se trata de acceder a la lectura de manera espontánea y por decisión personal.

En las escuelas se propicia la existencia de un tiempo de lectura en que los niños seleccionen lo que quieren leer y sobre lo cual no hay una tarea posterior o en todo caso, se puede solicitar comentar o recomendar lo leído.

Según lo observado, en la **hora de lectura libre** los niños se ponen en contacto con los libros de la biblioteca de aula y los escogen libremente, aunque se encuentran con la limitación de no tener variedad de textos, ni la suficiente cantidad. Lo que más se lee es un el libro de lectura, repartido en todas las aulas, en el que las lecturas tienen la extensión de una página.

Los docentes seleccionan la primera hora de inicio de las clases para brindar un tiempo para la lectura libre, la duración promedio es de 30 minutos y la mayoría lo hace diariamente y los demás, una vez a la semana. En algunos casos los niños pueden llevar libros a su casa para lo cual llevan un registro.

Algunos distorsionan este momento haciendo una lectura colectiva y terminando con preguntas de comprensión. En uno de los casos una docente se siente presionada por la supervisión que le pide las fichas de lectura que debe aplicar después que los niños leen.

- Vamos a leer, ahora vamos a leer todos, esta página, leemos y ahí ya hacemos las preguntas (Entrevista 1).
- Hemos hablado en la comunidad educativa que todas las mañanas veinte minutos a veinticinco minutos hacemos Lectura por placer que siento que me está sirviendo bastante. El niño lea, escoja. Lectura por placer. No imponerle el libro, sino que él escoja. “A ver chicos vayan y escojan un

librito”. Y luego finalizando esa pequeña parte que ellos han leído en esa mañana hago dos, tres preguntas. “¿De qué trató, a ver cuéntenme? (Entrevista 2).

- Se sientan en el suelo, cogen los libros, porque nos han dado libros del Estado... ya, cogen el libro que desean, eso lo leen. Después los niños comentan: yo he leído una adivinanza, a ver, dime la adivinanza, pero me adivina, miss, así, me van diciendo, ah yo he leído tal cosa, ¿te gustó?, ¿cómo te sentiste? (Entrevista 3).
- Llegan, cogen uno de los cuentos o libros, cualquiera de los textos, incluso puede ser ahorita que estamos en el imperio incaico, hay varios que están interesados en eso y no solamente el cuento sino el libro de Personal, el libro de Ciencias, entonces tienen veinte minutos. Luego sale uno por mes o dos, en general saco máximo cinco o seis que nos expliquen lo que ha leído (Entrevista 4).
- Escogen el texto que desean leer y lo van leyendo y alguien me dice: “profesora he terminado” “muy bien, acércate” y voy haciéndole algunas preguntas de lo que ha intentado entender del texto (Entrevista 5).

La lectura por placer es una actividad frecuente y existente en todas las aulas. Requiere la existencia de libros adecuados, que pongan al alcance de los niños buena literatura e información interesante, que se realice en un horario en el que todos puedan participar y no sea una actividad de relleno mientras esperan a los niños que llegan retrasados, que tengan libertad de decidir y seleccionar lo que van a leer y que el docente interactúe con ellos sin preguntas ni tareas posteriores, aunque puede haber intercambios espontáneos.

- **¿Los niños se expresan a través de otros lenguajes?**

No se ha encontrado ninguna actividad de lectura donde los niños usen máscaras, dibujen, utilicen títeres o hagan teatro a partir de la lectura. A lo mucho se les ha escuchado cantar al inicio de la clase, o visto dibujar algunos elementos aislados.

Estas actividades están relacionadas con la capacidad de crear, imaginar e innovar y con el disfrute, pero no se presentan ni se tienen en cuenta en la programación.

- **Reflexión sobre el lenguaje y sistematizar los saberes que se van adquiriendo acerca de la lengua**

La reflexión sobre el lenguaje se refiere a los conocimientos formales de la lengua y su funcionamiento generalmente relacionados con el sentido de las ideas: gramática, sintaxis, ortografía, puntuación, para lograr la comunicación adecuada dentro de contextos socioculturales determinados. Se refiere a “pensar sobre el lenguaje” para aprender a usarlo.

Muchas veces se confunde la reflexión sobre el lenguaje con la comprensión del texto

- Sí, porque esos textos traen mensajes pequeños, entonces sí podemos decir qué hemos aprendido de esta lectura, qué hemos aprendido de este cuento, qué mensaje nos habrá traído (Entrevista 8).
- Claro, al final de la lectura qué tipo de lectura hemos leído. Por decir un cuento ¿Por qué dices que es un cuento? Una receta ¿Qué cosa tiene una receta? Entonces ya otro opina (Entrevista 4).

Está área es poco trabajada. El docente no se ha percatado que los estudiantes deben tomar conciencia de cómo funciona el lenguaje: las características de los títulos, darse cuenta de los errores cometidos al escribir, qué va en la carátula, cómo se inician los cuentos, cómo están escritos los ingredientes en las recetas, los problemas que presentan los textos sobre la cohesión o la coherencia. etc. Se trabaja sobre el vocabulario cuando los niños encuentran palabras de las que no saben el significado, pero varias veces no se resuelve el tema, solo se les pide que piensen sobre qué significará.

El docente formula oralmente algunas conclusiones sobre el uso del lenguaje, pero estas no se colocan en cuadros de sistematización para favorecer su uso y el recuerdo de los niños. Las ideas que más se tratan se refieren a las mayúsculas al inicio de los textos, o a nombres propios; el uso de punto final; reconocer los sonidos finales que riman; la entonación cuando hay signos de interrogación. No se aprovecha para reflexionar sobre el tipo de lenguaje que se emplea en el texto quedándose en señalar solamente los elementos de su estructura.

Esto es un problema porque la sistematización del conocimiento permitiría a los niños ir aumentando su saber sobre la lengua y poder recordarlo y utilizarlo en otra oportunidad.

- **Cierre de la actividad**

En las clases en que se observó este momento se encontró que el cierre de la actividad se hace resolviendo preguntas que están en el libro o en el cuaderno de trabajo. Cuando se trata del libro, los niños las transcriben en hojitas, responden y luego las pegan en su cuaderno. Realizan la autoevaluación respondiendo a preguntas del Cuaderno de Trabajo como las siguientes:

- Al leer en voz alta ¿Todos me escucharon bien?
- ¿Pronuncié todas las palabras correctamente?
- ¿A dónde iba el niño robot? Al mecánico / a la tienda / a la escuela.
- ¿Cómo era el niño robot? Travieso y alegre / ordenado y triste / alegre y formal.
- Lee nuevamente la canción y subraya las partes del texto que te permiten reconocer qué hacía la abuela.
- ¿Cómo era la abuela? Trabajadora / tierna/ egoísta
- ¿Quiénes son los autores del poema?
- ¿Cómo crees que se sentía el niño robot? Querido y contento / triste y solitario / enojado y protegido.
- Dibuja ¿cómo te sientes cuando tus padres o abuelos te cuidan y demuestran su cariño?

Se entrega una hojita para responder, pero no es totalmente un trabajo personal, sino que está dirigido por la docente:

D: Ficha de revisión de mi texto, ¿qué tipo de texto aprendí hoy?

N: Informativo.

D: Informativo, entonces, contesten al costado, texto informativo,

Dos, contesten, ¿de qué trata el texto que leí?

N: De la pachamanca.

D: La pachamanca, entonces ponen la pachamanca.

¿Terminaron? Bien, tres, lean el tres.

¿Para qué me servirá lo aprendido?

N1: Para aprender mucho de la pachamanca.

N2: Para saber más.

D: Muy bien, para saber más, para sacar lo más importante del párrafo, entonces eso, para sacar lo más importante de cada párrafo, para sacar la idea, lo más importante de cada párrafo, la idea, la parte más importante.

Esto lo vamos a pegar junto a su lectura.

Como se puede observar el trabajo que el docente realiza en este momento se orienta la resolución de las preguntas, construye la respuesta en grupo para que los niños respondan individualmente en el cuaderno.

C. Aprovechamiento de los recursos pedagógicos

Uso de las “Sesiones de aprendizaje”

A partir de 2015 se publican unidades y sesiones de aprendizaje de primero a sexto grado de primaria como referentes no obligatorios para la planificación.

La mitad de los docentes observados prefieren elaborar su propia programación de acuerdo a su contexto, a los temas que han sido programados y a los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. En este caso, leen las sesiones y aprovechan algunos procesos o aspectos que toman de ellas e incluyen en su programación. Del resto, tres ejecutan las sesiones que envía el Minedu, pero las adecúan a su realidad y los dos restantes no las aplican.

Las objeciones que hacen a las Sesiones de Aprendizaje se refieren a que son extensas, no coinciden con los temas de la programación o no se adaptan a la realidad; sienten que los orienta, pero solo toman algo para añadirlo a la programación elaborada por el docente.

- Es poco lo que usamos, porque son sesiones, que le digo, de repente no está de acuerdo a nuestra realidad, una, otra que son sesiones que se alargan mucho, el espacio es muy largo para llegar a algo (Entrevista 1).
- Las sesiones de aprendizaje nosotros las elaboramos (Entrevista 2).
- Las del Minedu no, porque son muy extensas, demasiadas palabras, me parece, si las reviso, por ahí como que las resumo y las agrego a mi sesión a lo que a mí me parece [...] Sí, mi sesión yo prefiero (Entrevista 4).
- Lo estamos adecuando, pero hay sesiones que sí ya te dan los pasos para desarrollar entonces ya tú lo aplicas. Pero algunas no, que sí se tienen que adecuar, adaptarlas. (Entrevista 5).
- La adecuó, pero mayormente ya está listo ahí todo, te da la competencia, la capacidad, el indicador, te da la página del libro que vas a trabajar, yo traigo, más bien, más anécdotas, en caso de las rimas, rimas también he hecho, rimas y al último fue el trabalenguas, entonces traigo más ejemplos en papelote, traigo más, porque no me baso lo que pone ahí, dos ejemplos, tres ejemplos que pone el Minedu, yo pongo otros más (Entrevista 8).

Los docentes reconocen que las Sesiones les sirven como guía, que tienen un lenguaje accesible fácil de leer, que logran ordenar el trabajo del docente para seguir de alguna manera las mismas pautas para programar y que les permite adecuarlas e intercambiar ideas entre ellos para conversar sobre los cambios. Solo sienten como dificultad los distintos cambios que se van produciendo cada año y porque algunas veces el material llega a destiempo. Manifiestan que al inicio había rechazo de parte de los profesores pero que actualmente esto ha disminuido. Sin embargo, se observa que los docentes al aplicar la sesión de aprendizaje al ser estas tan detalladas pierden la visión global de la Unidad Didáctica y la centralidad de las competencias que deben guiar las situaciones que se presentan.

Uso de las *Rutas del Aprendizaje*

Las *Ruta del Aprendizaje* resultan interesantes a los docentes. Expresan que los orienta, que dicen lo que tienen qué hacer y cómo. El lenguaje es entendible.

Se quejan de que las Rutas que han sido publicadas el 2015 aún no les han sido entregadas, pero que se pueden encontrar en la web. La mayoría de los docentes manifiesta que las utilizan más en la programación y la evaluación porque indican las competencias, capacidades e indicadores que se tienen que considerar tanto para la planificación de actividades como para evaluar los resultados.

Mira, en las rutas de aprendizaje están, en realidad, todas las competencias y habilidades que se van a desarrollar ¿no es cierto? Incluso te dan algunas estrategias allí para poder trabajar en cuanto a comunicación, en cuanto a matemática. Lo más importante es que trae las competencias, las capacidades y algunas estrategias para hacer las cosas (Entrevista 4).

Uso del Libro de Comunicación y del Cuaderno de trabajo

Todos los docentes expresan que usan el *Libro de Comunicación*. Lo utilizan preferentemente para aprovechar las lecturas que trae y desarrollar la comprensión lectora

Hay días que se usa el libro, leemos aquí normalmente para formalizar el aprendizaje nosotros buscamos el texto que estamos trabajando y qué dirá, qué partes tendrá, por ejemplo, un texto narrativo, cuál será su estructura (Entrevista 10).

Mientras que el *Cuaderno de Trabajo de Comunicación* lo utilizan al finalizar la clase para desarrollar actividades gramaticales, producción de textos y comprensión lectora; generalmente, lo usan para reforzar lo trabajado en el aula. Sin embargo, no siempre coinciden las actividades del cuaderno con las Sesiones propuestas, aunque las Sesiones remiten al Cuaderno o al libro de texto según lo requiera la Sesión.

- Cada niño lo utiliza de manera Individual, para complementar el aprendizaje (Entrevista 5).
- Es de gran ayuda para el refuerzo de los aprendizajes (Entrevista 9).
- Como actividades a realizar después de una sesión y muchas veces como una hoja de aplicación (Entrevista 10).

Se ha encontrado en las aulas que además del Cuaderno de trabajo impreso que el Minedu distribuye, los niños usan dos cuadernos más: uno de lectura y de producción de textos.

Uso de tecnología

La mayoría de las escuelas cuenta con una sala de innovación equipada con algunas PC y tienen conexión a internet, tres de ellas no dan información sobre este servicio. El aula es usada en apoyo a los temas que plantea la programación, especialmente a través de videos o ayudas visuales, pero aún no se utiliza internet para buscar información, seleccionarla o resolver problemas.

Aún existen problemas de conectividad, en algunos casos, y de personal encargado de atender estas aulas. Los niños no tienen una PC personal.

Por todo lo expuesto, se puede inferir que los docentes hacen esfuerzos por seguir los lineamientos impartidos por el Minedu a través de los documentos orientadores y de la capacitación recibida y hay un cambio hacia nuevas formas de orientar el aprendizaje. Sin embargo, se aprecia que se enfatiza la secuencia de los procedimientos y se descuida el desarrollo de procesos para aprender, no se tiene claridad en los propósitos que los fundamentan por lo que se pierden oportunidades para estimular las capacidades de los niños.

El énfasis en la comprensión de tipo literal y algunas veces inferencial limita la adquisición de capacidades de pensamiento más complejas y pone en riesgo el avance de las mismas en los grados superiores.

4.4 INFLUENCIA DE LA EVALUACION CENSAL DE ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

La escuela centrada en los aprendizajes necesita conocer sus resultados para reorientar su quehacer y tiene la responsabilidad de dar cuenta de los mismos.

Desde el 2007 el país viene evaluando los resultados de aprendizaje y actualmente lo hace a través de la *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE). Durante todos estos años ha focalizado su mirada en la comprensión lectora y en

el segundo grado de primaria. A lo largo de los años, ha ido incluyendo otros grados de la Educación Básica Regular. La *Unidad de Medición de la Calidad* (UMC) del Minedu da a conocer los resultados y durante el año escolar, desde el año 2013, envía a las escuelas los kits de evaluación con pruebas a aplicar en cada trimestre del año en las que se modela la evaluación censal aplicando el formato que esta evaluación utiliza.

Aunque la ECE es una evaluación de carácter nacional, los docentes de las aulas de segundo grado de primaria sienten la responsabilidad de los resultados en comprensión lectora y al interior de las mismas generan una serie de intervenciones preocupados en los resultados de la evaluación censal. Esta preocupación genera presión sobre los docentes por tener que responder ante el equipo de docentes y los padres de familia. Se sienten responsables de que la escuela alcance los resultados esperados o de mantenerlos si la institución ha alcanzado buenos niveles de logro en las evaluaciones anteriores.

Priorizan las actividades de comprensión lectora sobre otras áreas del currículo, desarrollan una serie de acciones para que los estudiantes estén familiarizados con la prueba, dejando de lado el desarrollo de otras capacidades y desempeños que llevarían a los estudiantes a actuar como verdaderos lectores que usen la lectura dentro de situaciones reales en su contexto sociocultural. Como dice Lerner, “la necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano solo los aspectos más accesibles a la evaluación” (2001:27).

A esto se añade que, en las normas y orientaciones para el desarrollo del año 2015 aparece el *Bono de Incentivo al Desempeño Escolar* de las instituciones educativas públicas como premio económico por desempeño al personal directivo, personal jerárquico y personal docente nombrado y/o contratado de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular que hayan mejorado los logros educativos de los estudiantes en el año anterior, es decir, en este caso, según los resultados de la ECE en el 2014. Se le denomina “Bono Escuela” (Decreto Supremo N°287–2014–EF) y se otorga al 35% de escuelas primarias con mejores resultados en matemática y comprensión lectora. Prestigiosas instituciones como el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2014d) han advertido de las serias dificultades que se han dado en otros países, entre las

que se encuentran la reducción del currículo y el entrenamiento de los estudiantes para la prueba, afectando a su formación integral.

Los docentes y directores de la muestra fueron encuestados y, además, los docentes fueron entrevistados en relación a este tema. Los siguientes son sus apreciaciones y comentarios.

Opinión sobre la evaluación censal

No se puede afirmar, en relación a la evaluación censal, si la opinión de los docentes es positiva o negativa porque están divididas: cinco (Enc.Doc. 4, 5, 7, 8, 9) tienen una percepción positiva; y cuatro la tienen negativa (Enc.Doc. 1, 2, 3 y 10) mientras que uno (Enc.Doc. 6) no opina.

Quienes tienen una opinión negativa afirman que dicha evaluación es cerrada y parametrada provocando que el desarrollo del currículo en el aula se reduzca solo a preparar a los alumnos para las pruebas de la ECE (Enc.Doc.1, 3). Para quienes opinan así estas pruebas no miden completamente los logros alcanzados (Enc.Doc.1); sin embargo, reconocen que permite observar las deficiencias y dificultades que ocurren en el aprendizaje de los alumnos, así como tener información sobre sus avances y el trabajo del maestro (Enc.Doc.3, 10).

Quienes tienen opinión positiva consideran necesaria la evaluación censal porque orienta y permite mejorar el aprendizaje (Enc.Doc.7, 8, 9) al proporcionar cifras referenciales del nivel del logro de los alumnos (Enc.Doc. 4) y permitir conocer el porcentaje de los estudiantes que alcanzan el nivel satisfactorio (Enc.Doc.7) midiendo el logro en un período determinado (Enc.Doc.9). Además, permite al profesor del año siguiente conocer cómo quedaron los estudiantes censados el año anterior y a partir de ahí continuar el trabajo con ellos (Enc.Doc. 4). Por eso para una de las docentes hay que aplicar la evaluación censal a todos los grados (Enc.Doc.10).

Cuando se conversó con los encuestados sobre este tema se evidenció la razón de sus opiniones. Por ejemplo, explican que la prueba los “encasilla” porque las profesoras de tercer grado de primaria, al recibir a los niños de segundo, reclaman por qué no se les ha enseñado tal o cual tema y, la respuesta que reciben es que

los docentes de segundo “no preparan para eso” (Ent.Doc. 3) sino para la prueba. Por ello dicen que el currículo se encuentra encasillado por la prueba en la lectura y solo se tratan los temas que se piensa que se van a preguntar. “No estoy de acuerdo con que se encasille tanto con la evaluación” (Ent.Doc. 4).

También hay quien opina que la evaluación es un reto para el docente porque los niños tienen que salir leyendo, escribiendo y resolviendo problemas matemáticos al final del año; pero, dentro de este desafío, alguno lo percibe como una imposición de hacer solo matemática y comunicación (Ent.Doc. 5). Sin embargo, la bonificación económica que se recibe por un buen resultado es un aliciente importante y, al mismo tiempo, ocasiona que las docentes de los años superiores no quieran serlo de primero o segundo de primaria, por la dedicación que les exige la responsabilidad del examen, y por la especialización que requiere por eso es que “nadie quiere tomar acá segundo grado, solamente aguantan dos años” (Ent.Doc. 6). Esta docente expresó: “Sentimos mucha presión, sentimos ahora como que es nuestra responsabilidad de mantener esos porcentajes, de continuar con esa buena imagen que se ha logrado para la institución” (Ent.Doc. 7).

Al entrevistar a los docentes sobre este tema una profesora manifestó que “nadie quiere agarrar primer grado y menos segundo” porque es mucha responsabilidad. Además, hay docentes que tienen la percepción que las contratadas, que tienen a su cargo a los niños de primer grado, no se preocupan de que estos aprendan porque ellas se retiran de la escuela al finalizar el año escolar y se dedican a otros trabajos (Ent.Doc. 10).

Hay quienes manifiestan que se sienten obligados a sacar adelante a todos los alumnos y, el que tengan éxito en las pruebas, se debe a las muchas prácticas que realizan y a que felicitan a los niños cuando lo hacen bien; mientras que, a los que salen mal, se les refuerza la semana siguiente. Otra estrategia que usan es que todos los viernes les toman pruebas encontrando la mayor dificultad en las preguntas inferenciales y en la capacidad de argumentar. Para ayudarlos a superar esas debilidades se avanza paso a paso (Ent.Doc. 6).

Para los directores, la evaluación censal es un diagnóstico muy importante y útil (Enc.Dir.3) porque les permite medir las capacidades de los alumnos, tanto en

matemática como en comunicación (Enc.Dir.1), conocer el nivel en el que están, les permite desafiar a los profesores para encontrar dónde está la debilidad de sus alumnos, dónde el error en las preguntas que hacen (Enc.Dir.2) y en qué deben mejorar los estudiantes (Enc.Dir.4). Sin embargo, aunque es un buen instrumento de evaluación, no abarca todo lo que se debe saber porque no es totalizante (Enc.Dir.5).

Percepción sobre los niños cuando se acerca el día de la evaluación

Esta pregunta, y las que le siguen en este mismo sentido, originan un conjunto de respuestas que permiten percibir que lo que se manifiesta no refleja la realidad, por las contradicciones que se encuentran en sus respuestas; sobre todo al confrontar lo dicho por los docentes con lo que más tarde encontraremos al analizar las respuestas de los directores.

Para la mayoría de docentes la evaluación censal crea un clima de tensión, incluso como veremos más adelante, a los propios profesores. Cuatro docentes de la muestra (Enc.Doc.1, 4, 7, 9) perciben que los alumnos se ponen nerviosos e intranquilos al acercarse la fecha de la evaluación; inclusive hay quién los percibe cansados (Enc.Doc. 2) Otros dos (Enc.Doc.5, 10) los encuentran normales y siguen la rutina y, dos docentes se abstuvieron de contestar por ser la primera vez que tienen aula a cargo (Enc.Doc. 8, 6)

En el caso de los directores su percepción es que los niños se muestran tranquilos con mucho ánimo y trabajan con normalidad (Enc.Dir.1, 3, 5); sin embargo, dos de ellos manifiestan que se nota a los niños un poco tranquilos o un poquito tensos y expectantes por saber el contenido de las evaluaciones (Enc.Dir.2, 4), concordando más bien con lo expresado por los docentes.

¿En los días anteriores a la prueba, la rutina escolar se mantiene igual o en qué cambia?

Cuando se pregunta sobre la rutina escolar que se tiene en el aula en la época de evaluación se muestra claramente que, salvo excepciones (Enc.Doc. 4, 5, 7), el funcionamiento del aula, y aun de la escuela, se modifica organizándose para la evaluación censal. Aunque manifiestan que no hay cambio, el hecho de señalar

que la rutina se vuelve un poco tensa en esos días (Enc.Doc. 1) permite suponer que el tema de la evaluación censal está presente.

Los cambios de rutina son notorios cuando indican los encuestados que los docentes preparan “un banco de preguntas de las evaluaciones a los estudiantes” (Enc.Doc. 2) porque este hecho da cuenta que el desarrollo en el aula se modifica para atender aquello que el docente supone que va a preguntar la evaluación censal; asimismo cuando “refuerzan los puntos flojos” (Enc.Doc. 3) o cuando “los días previos aplican pruebas similares” (Enc.Doc. 9) lo que se ratifica por la respuesta de una encuesta que manifiesta que “necesariamente se hace el esfuerzo y luego se aplica la prueba” (Enc.Dir.6).

Cuando se comentó esta pregunta con los docentes ellos manifestaron que la presión no la sienten solo los alumnos, sino también ellos por tener que lograr buenos resultados en los niños que, muchas veces no están bien preparados, porque la sección es heterogénea (Ent.Doc. 3). En el trabajo de sacarlos adelante les ayuda la docente fortaleza (Ent.Doc. 6) y ellos exigen al niño estar en la prueba (Ent.Doc. 7). Además, se señaló que también las mamás son presionadas porque los profesores les piden que apoyen a los niños en casa a superar sus debilidades para estar bien preparados en la prueba (Ent.Doc. 9).

Las expresiones anteriores no concuerdan con lo manifestado por los directores pues para cuatro de ellos todo sigue igual, aunque crece la expectativa entre los docentes. Uno de ellos manifiesta que en los días anteriores a la prueba se realiza refuerzo escolar y la profesora trata de desarrollar actividades lúdicas en beneficio de los estudiantes (Enc.Dir.5). Es evidente, que los cambios que se realizaron, como manifiestan los docentes crearon, por lo menos, un sentimiento de expectativa y tensión que debió influir en los niños.

Asistencia de los alumnos el día de la evaluación censal

Al tratar el tema de la asistencia de los alumnos el día de la aplicación de la prueba de evaluación censal, aunque los encuestados manifestaron que todos asisten, y así lo ratificaron el total de directores, hay respuestas que permiten deducir que esta afirmación unánime no refleja la realidad. Para cinco docentes encuestados (Enc.Doc. 2, 4, 5, 8, 10) todos los alumnos asisten; pero, para cuatro (Enc.Doc. 1,

3, 7, 9) hay excepciones de asistencia ese día, como la que señala la existencia de “casos especiales” (Enc.Doc.1), o cuando se dice que asiste “la mayoría” (Enc.Doc.7), o cuando se manifiesta que “en otras aulas no asisten todos” (Enc.Doc.9), siendo más explícito quien declaró que “no todos asisten, pero por diversos factores, y se les llama o trata de ubicar para que la asistencia sea de 100%” (Enc.Doc.3). Para los directores el único motivo de inasistencia se debe a enfermedades o a la falta de responsabilidad de los padres (Enc.Dir.2).

Organización de la institución Educativa ante la Evaluación Censal

Hay evidencias que, tanto la escuela como los docentes, se organizan desde principio de año para tener buen resultado en la evaluación censal. Todos los actores de la escuela participan de ello. Por ejemplo, al escoger a los profesores para asignarlos a las clases que tienen la evaluación “se toma en consideración a los profesores que van a enseñar en segundo grado” porque del éxito de su trabajo depende el que se reciba un estímulo para la institución y para los docentes de III ciclo (Enc.Doc.4).

Estos docentes reciben apoyo de las autoridades de la institución educativa, sea permitiéndoles coordinar entre ellos y con la subdirección, o teniendo actividades de aprendizaje para afianzar procesos pedagógicos de alguna manera (Enc.Doc. 2), o recibiendo con un apoyo directo de la Dirección “para que los niños tengan buen rendimiento” (Enc.Doc.6).

También se prepara a los alumnos porque solo se trabaja en clase “en base a las preguntas del examen” (Enc.Doc.1) y “se refuerza la lectura y resolución de problemas sobre todo la comprensión” (Enc.Doc.3). Además, se tiene sesiones con los docentes y, con los alumnos, evaluaciones semanales (Enc.Doc. 7). Se compromete a los padres con talleres (Enc.Doc.2, 8) y se da un reforzamiento a los niños con dificultades y todo esto se hace gratuitamente (Enc.Doc.8), con responsabilidad y como un compromiso (Enc.Doc.5).

Además, cada maestro se preocupa de buscar materiales, y hay quien manifiesta, cuando se ha comentado con los profesores el tema de esta pregunta, que los bajan de internet, o los toman de otros textos o de otras editoriales (Ent.Doc.4). Es más, la evaluación censal los ha obligado a cambiar el formato de sus

evaluaciones que aplican en el aula, dando más importancia a los ítems con alternativas que a los de desarrollo.

En los comentarios que se hicieron sobre este tema, una docente señaló que toma pruebas a sus alumnos todos los viernes sobre comprensión lectora y matemáticas, y lo que trabaja más es en que sus niños sepan “sacar el tema principal” (Ent.Doc.6). Asimismo, otra docente señala que la evaluación le ha hecho cambiar el modo que tenía de evaluar, que era pregunta–respuesta, y que ahora lo hace con alternativas para preparar a sus alumnos a este tipo de prueba (Ent.Doc. 4). Le dan más importancia a la lectura que a la escritura y las profesoras ahora solo leen lo que puede producir según el encuestado un problema posterior (Ent.Doc.8).

Los directores manifiestan varias estrategias puestas en práctica como: coordinación en equipo, elaboración de planes de mejora bimestrales, evaluar a niños nuevos y antiguos para identificar sus necesidades de aprendizaje, contar con una maestra fortaleza para el refuerzo escolar, distribuir materiales, apoyar al trabajo docente.

Si bien es cierto que la ECE, al publicar los resultados de sus evaluaciones, ha puesto a la educación y a los logros de aprendizaje en la agenda pública, también es cierto que ha tenido efectos colaterales y ha dado origen a medidas que han incidido en el quehacer de la escuela. Entre las políticas públicas que se relacionan con la ECE pueden considerarse: El bono del incentivo del desempeño docente, la aplicación de los kits de evaluación tres veces al año, la gestión centrada no solo en los aprendizajes sino en los logros de competencias específicas, la planificación con compromisos e indicadores que año a año generan expectativas en la población y la comunidad educativa, la estrategia nacional de Soporte Pedagógico que apoya el área de Comunicación y Matemática. Todas ellas con sentido positivo pero que han ido distorsionando el quehacer en el aula o se han adecuado para atender las exigencias de los docentes para obtener buenos resultados en la ECE.

Por otro lado, en las encuestas y entrevistas se ha encontrado que la evaluación censal de estudiantes tiene una gran presencia en la escuela, de manera especial

en el segundo grado. Tiene incidencia en el ánimo de los docentes, preocupándolos o generando tensiones; impacta en las acciones del aula las que se centran en el aprendizaje de la lectura y en la comprensión y también en la matemática, limitando otras áreas del currículo; se imitan las preguntas de opción múltiple y los textos cortos como trae la prueba; que constantemente recuerda a los niños lo que deben estudiar porque tendrán la evaluación censal; se aplican los *kits* de evaluación tres veces al año para familiarizar a los niños con las pruebas que tendrán que enfrentar e ir siguiendo y reforzando sus progresos, alcanzando así el reconocimiento y el prestigio local si la institución obtiene los mejores resultados. Por todo ello, con el propósito explicable de mejorar los resultados se generan efectos perniciosos que no son deseados.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación están relacionadas a los factores organizacionales y a los pedagógicos analizados. Los primeros se refieren a las Políticas y normas, la programación y cultura organizacional, y a la capacitación docente. Los segundos están relacionados con las prácticas pedagógicas, los procesos pedagógicos y prácticas sociales, los materiales y la evaluación censal de estudiantes. Todos ellos inciden en la calidad de los aprendizajes como resultados de la gestión.

Factores organizacionales

Políticas y normas

1. Las políticas educativas de los años 2011–2015 han otorgado prioridad y centralidad a los aprendizajes, lo que se ha mantenido en el tiempo con diversas normas y medidas: se han producido normas y orientaciones específicas para el desarrollo de cada año escolar; se han desarrollado propuestas de formación en servicio para los docentes; se han elaborado materiales de apoyo al trabajo docente; se han establecido estrategias de apoyo a las escuelas con el acompañamiento docente, la intervención de *Soporte Pedagógico* y los docentes fortaleza para atender a niños con diferentes ritmos de aprendizaje; se han abierto espacios virtuales con la plataforma *PeruEduca* y los cursos de actualización semi presenciales y virtuales; y se ha mantenido la evaluación sobre los resultados de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de todos estos avances y esfuerzos, se tienen debilidades en la implementación, en las estrategias de formación docente y en la atención pedagógica de los alumnos en las aulas.
2. Se han difundido orientaciones y normas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje de la lectura a través de la capacitación en servicio, las

Rutas del Aprendizaje y Sesiones de Aprendizaje. Sin embargo, existe poco alineamiento entre éstas y lo que realmente ocurre en el aula. Se asume el discurso y las ideas generales con poco fundamento conceptual. Por ello, aunque se adoptan los procedimientos metodológicos, no se concreta el desarrollo de procesos pedagógicos que conduzcan a un aprendizaje más profundo y desarrollen aspectos reflexivos y críticos en el estudiante. Esto denota poca articulación entre el diseño de políticas y su concreción en el aula.

3. Las políticas educativas y el currículo vigente se orientan al logro de competencias. Este concepto no está claro en los docentes porque no manejan las estrategias que se necesitan para lograrlas con el lenguaje. No se ha visto interacciones entre el docente y el niño que lleven a adquirir conocimientos sobre el uso del lenguaje y apliquen el saber adquirido en situaciones dadas. Es decir, generar actividades en que los estudiantes puedan poner en práctica lo adquirido sobre el lenguaje y las prácticas de los buenos lectores para lograr que aprendan y puedan aplicar lo aprendido al resolver situaciones de la vida real. El desarrollo de habilidades intelectuales superiores como: análisis, comprensión profunda, y productos comunicables tampoco aparecen en las jornadas observadas. No se da este saber hacer con el lenguaje, enfrentando situaciones concretas como: leer para otros, buscar información, leer para exponer, planificar y evaluar lo producido. Adquirir competencias requiere algo más que impartir información.

Programación y Cultura organizacional

4. Se ha fortalecido el rol del director estableciendo un nuevo liderazgo y formas de gestión de las escuelas que llevan a prestar mayor atención al clima institucional y a la cultura organizacional existente. Asimismo, se ha planteado una gestión escolar más participativa orientada al cumplimiento de metas institucionales y a elevar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje que, al mismo tiempo, choca con la falta de horas establecidas para que los docentes puedan realizar un trabajo conjunto y en equipo.

5. La gestión escolar actual solo facilita a los docentes su participación en la planificación y balance de las acciones pedagógicas al finalizar o iniciar el año escolar para definir las metas y los propósitos del año y realizar el respectivo balance. No existen otros tiempos específicos y suficientes dentro de la jornada laboral para una actividad que es central y debe ser periódica para programar las acciones educativas con el propósito que los niños aprendan. Los docentes la realizan utilizando tiempos libres o fuera de sus horarios de trabajo, en su hogar. Esto no permite constituir equipos que deliberen y discutan sobre el hecho educativo perdiéndose la oportunidad de generar espacios de formación, construcción de procesos de interacción social, de auto revisión y reflexión, de dar cuenta de sus prácticas con mayores niveles de profesionalidad y establecer relaciones profesionales favorables a los objetivos de la escuela como organización ubicada en un contexto determinado. Las reuniones de redes locales y de *Grupos de Interaprendizaje* (GIA) casi no se están desarrollando lo que debilita los espacios de intercambio de experiencias entre pares.

Esta situación da lugar a mecanismos informales de coordinación y refuerza la idea de que el espacio del profesor es el aula, sus alumnos y tareas pues el tiempo laboral del docente se reduce solo a las horas de clase.

La ausencia de estos espacios repercute en la creación de una cultura institucional más participativa, con objetivos comunes y va contra la profesionalización docente al dificultar la conformación de comunidades de aprendizaje más organizadas y planificadas.

Capacitación de docentes y formadores de excelencia

6. Se pone en marcha una capacitación en cascada que, por las distorsiones encontradas en el manejo pedagógico y por las limitaciones para desarrollar procesos de aprendizaje, no llevan a un conocimiento reflexivo y crítico; los mensajes se distorsionan y las propuestas iniciales no se transmiten con fidelidad o se aprecian vacíos en su concepción.

7. El rol del formador de docentes y acompañantes se constituye en elemento primordial en el proceso de transmisión y difusión de los enfoques y propuestas desde el nivel central hasta llegar al aula. Se nota la precariedad de la formación en servicio originada por carencia de especialistas bien preparados previamente. Las acciones de acompañamiento en el aula tienden a adolecer de lo mismo, por ello, algunos docentes se muestran insatisfechos con la actuación de los acompañantes.

Factores pedagógicos

Prácticas pedagógicas

8. Los docentes han introducido los nuevos enfoques y metodologías de aprendizaje constructivo, pero con serias debilidades, por lo que, aunque empiezan a valorar el proceso de construcción del saber, tienen limitaciones que les dificultan alcanzar un conocimiento reflexivo y crítico. Hay escaso alineamiento con las competencias, capacidades e indicadores de desempeño diseñados en el currículo. La práctica pedagógica denota avances y debilidades:
 - ❖ El uso del texto como unidad lingüística prevalece sobre oraciones o palabras, aunque las lecturas son cortas y se presentan fotocopiadas en hojas sueltas en vez de hacerlo en su soporte tal como circulan en el ámbito social.
 - ❖ Los dictados de palabras o ejercicios de copia han desaparecido, pero se advierte una forma sutil de los mismos, pues se construyen respuestas colectivas que luego se dictan para que cada niño las copie en su cuaderno.
 - ❖ Aunque se toma en cuenta la experiencia previa para darla a conocer y relacionarla con el tema y contenido a tratar no se la aprovecha en el proceso educativo. Concluye en el recojo de lo que los alumnos saben sobre el tema al iniciar la clase, sin considerar

los saberes que han desarrollado en el ámbito comunal o familiar: Solo se recuperan los saberes conceptuales.

- ❖ Ha disminuido la memorización de lo enseñado, pero aún no se logra orientar la actividad hacia procesos más amplios, constructivos y colaborativos por eso no se advierte la integración de aspectos del lenguaje a desarrollar (lectura, escritura, otros lenguajes) o con otras materias.
 - ❖ Con otro discurso y con otros objetivos el maestro sigue acaparando la palabra.
 - ❖ No se ha observado que se desarrollen capacidades superiores de lectura que permitan no solo comprender sino interpretar, aprender a analizar los puntos de vista e intenciones del autor al escribir un texto, establecer la relación con otras lecturas, autores, temas conexos o elaborar hipótesis o inferencias. Pareciera que no se toma en consideración lo normado sobre capacidades e indicadores de desempeño a lograr.
9. Se nota a los docentes comprometidos con su labor de enseñanza y formación de los niños. Se sienten responsables de los logros de los estudiantes. Existe una clara relación de afecto y respeto entre profesores y alumnos. Mantienen el orden, la enseñanza de hábitos y manejo explícito de la disciplina a partir de normas aprobadas en conjunto, las que deben cumplirse bajo la pena de “perder puntos”. No se hacen amenazas ni hay formas de castigo físico, tampoco se nota autoritarismo. El docente felicita permanentemente a sus alumnos.

Procesos pedagógicos y prácticas sociales del lenguaje

10. En los procesos pedagógicos observados se ha detectado lo siguiente:
- ❖ Hay secuencia de actividades, pero no secuencias didácticas que insistan en el proceso de aprender sin descuidar el producto. La secuencia de los procesos que lleven a aprender no se advierte con claridad.

- ❖ La comprensión inferencial y crítica se trabajan muy poco como procesos cognitivos que requieren estrategias específicas. Se da énfasis a la oralización y a la comprensión literal predominando las preguntas literales que no ayudan a sacar conclusiones, elaborar hipótesis o la deducción del significado a partir del texto.
- ❖ La construcción del significado debe hacerse en forma activa por el lector. Sin embargo, no hay intercambios para construir el significado, discrepar, emitir la propia opinión. La problematización casi no se da. No hay desafíos intelectuales. No se percibe un trabajo en profundidad sino más bien superficial, es decir no hay esfuerzo por desarrollar capacidades de reflexión, de análisis crítico.
- ❖ No se aprovecha el error para desarrollar aprendizajes y construir conocimientos evitando que los alumnos tengan miedo a equivocarse y haciéndolos sentir seguros al intentar realizar las actividades.
- ❖ El trabajo en grupo o en parejas casi no existe a pesar de que se encuentran sentados en mesas en grupos. En los casos observados los objetivos de las actividades y las tareas no se precisan o no se explicitan. Al no comunicarse no queda claro a los alumnos el propósito central de la sesión y no pueden determinar qué quiere el profesor que se aprenda o se haga.
- ❖ Se trabajan poco los conceptos esenciales ligados a situaciones concretas relacionando el pensar y el hacer. No hay mucha exigencia académica ni retos de alta demanda cognitiva. No hay momentos de cierre y sistematización de los conocimientos aprendidos, ni se da información para justificar respuestas o aprendizajes.
- ❖ El uso del lenguaje como se da en el contexto sociocultural no es objeto de enseñanza y de aprendizaje. Hay un trabajo centrado en la comprensión de la lectura, pero no en su interpretación, tampoco hay productos o situaciones vivenciales relacionados con su uso

como lo van a requerir los estudiantes para desempeñarse en el mundo social como verdaderos lectores.

Materiales

11. Existe poca disponibilidad de material de lectura para el uso de los niños. Aparte de los textos escolares enviados por el Minedu no se encuentran obras literarias e informativas interesantes para los niños. Aún no se ha incorporado la tecnología al aprendizaje, como el uso pedagógico de internet y de computadoras, lo cual limita el acceso al mundo digital, o al mundo de la imagen como recursos pedagógicos para el aprendizaje que permitan atender a la competencia digital entendida como búsqueda y organización de información, distinguir la que es válida, procesarla y convertirla en conocimiento, en el mundo actual en el que leer es más frecuente por la tecnología.

Evaluación de los aprendizajes

12. La *Evaluación Censal de Estudiantes*, pretende medir los resultados del servicio educativo, y que estos se constituyan en insumos para la reflexión sobre lo que se está enseñando y cómo, y enriquecer el debate sobre la enseñanza y el aprendizaje.
Sin embargo, en su afán de mejorar la calidad del aprendizaje, la evaluación censal ha ido produciendo efectos no previstos ni deseados como la presión que han empezado a sentir los docentes por mejorar los resultados en segundo grado, sobre todo en comprensión lectora; la inclinación a obtener la comprensión del texto descuidando capacidades auténticas del lector, como intercambiar ideas con otros para construir el significado y, no leer textos reales como circulan en el ámbito social sino limitarse a lecturas pequeñas fotocopiadas de una extensión no mayor de una página. Además de la concentración del currículo en el logro de la comprensión lectora.

B. Recomendaciones

Las recomendaciones que se enuncian se refieren a políticas y normas, cultura organizacional y programación, prácticas pedagógicas, capacitación de docentes y formadores de excelencia, y evaluación censal de estudiantes.

Políticas y normas

1. Continuar con las políticas y medidas que impulsen la mejora de los aprendizajes y la calidad de la educación; y, sensibilizar a los docentes y a la ciudadanía con campañas e ideas movilizadoras para generar en ellos la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas y lograr un aprendizaje del lenguaje que responda a las necesidades del mundo actual e incorpore en este proceso a la comunidad educativa.

Cultura organizacional y programación

2. Generar e impulsar comunidades profesionales de aprendizaje institucionales y crear una cultura más participativa que ayude a la mejora continua de los docentes. Para ello se hace necesario, en primer lugar, ampliar la jornada escolar de los docentes de Educación Primaria, considerando dentro de ella, tiempo para reunirse, discutir y reflexionar sobre la práctica educativa, programar las experiencias de aprendizaje y preparar los materiales correspondientes. Es necesario impulsar los Grupos de interaprendizaje y las Redes Educativas interinstitucionales.

Se hace imprescindible el involucramiento del liderazgo de los directores en la gestión orientada al aprendizaje e institucionalizar espacios para la coordinación entre ellos y los docentes para lograr el trabajo conjunto de planificación, intercambio de experiencias, evaluación de logros y dificultades, y propuestas de mejora.

3. Enfatizar la programación pedagógica sobre todo prestar atención a los hilos conductores y a los procesos secuenciados para que haya un recorrido que lleve a los estudiantes a adquirir aprendizajes significativos

con procesos de enseñanza aprendizaje estructurados y, al mismo tiempo, flexibles que permitan atender las necesidades que surjan y se tomen decisiones oportunas y pertinentes.

Capacitación de docentes y formadores de excelencia

4. Evaluar la capacitación docente para verificar si pone especial atención en los procesos formativos de los docentes y que cumpla con los requisitos básicos de aprendizaje transformador como:
 - ❖ La articulación entre la teoría y la práctica con un fuerte marco teórico; partir del análisis crítico de la propia práctica docente;
 - ❖ Preparar en el dominio del enfoque y del área curricular y en las conceptualizaciones del conocimiento y del aprendizaje,
 - ❖ Impulsar procesos cuestionadores, dialógicos, constructivos, interactivos, reflexivos y críticos,
 - ❖ Aplicar lo aprendido a las situaciones de aula y su discusión entre colegas para su mejoramiento;
 - ❖ Considerar los aspectos motivacionales y los deseos de cambio,
 - ❖ Propiciar la integralidad de los aprendizajes y no solo herramientas metodológicas o manejo de estrategias de aula.
5. La capacitación debe implicar la revisión y transformación de los paradigmas pedagógicos y epistemológicos, orientarse a modificar las representaciones inadecuadas, transformar la manera de enseñar a leer y escribir en un mundo que incorpora el texto virtual, crear capacidades y desarrollar competencias de los docentes construyendo significados compartidos que permitan movilizar y sostener los cambios.
6. Cualquier implementación de políticas públicas sobre el aprendizaje debe estar acompañada de un plan de capacitación. No basta con formular políticas, sino que se tiene que pensar en la forma que van a ser implementadas. Esta intervención debe estar a cargo de un equipo especializado en formación docente en servicio que articula

sistémicamente: la formación de formadores, las propuestas formativas, el área de evaluación y monitoreo, las áreas de investigación y sistematización de las experiencias, así como los aspectos de comunicación de las propuestas y elaboración de materiales de capacitación.

7. El rol del formador de docentes y acompañantes se constituye en elemento primordial en el proceso de actualización de los enfoques y propuestas desde el nivel central hasta llegar al aula, así como de las políticas correspondientes. Es necesario que estos responsables de la formación sean personal idóneo para desempeñarse como organizadores y conductores del proceso y como especialistas de las áreas temáticas que atienden. Para eso hay que seleccionarlos y formarlos. Se hace necesario un programa de formación de formadores de alta calidad que fortalezca las capacidades de estos formadores para facilitar la puesta en marcha de las intervenciones y la transformación del quehacer en el aula. Es necesario también especializar el acompañamiento docente formando a los acompañantes a cargo de expertos.
8. Es necesario realizar estudios para obtener datos estandarizados sobre los efectos de la formación en servicio que permitan dar cuenta de cómo se concretan las políticas pedagógicas en la dinámica del aula y los saberes de los docentes. Es necesario dar cuenta también de los cambios que la capacitación produce, porque muchas veces estos no se dan, y la vida de las escuelas sigue sin transformaciones. La investigación debe estar ligada también a la difusión de las mejores prácticas. El Minedu debe coordinar con las facultades de educación de las universidades para recuperar las experiencias de capacitación y, en un trabajo colegiado con los docentes, realizar estudios sobre la adquisición de la lengua escrita.

Procesos pedagógicos y prácticas sociales del lenguaje

9. Aclarar y precisar el rol del docente como intermediario entre los procesos de aprender de los estudiantes y el nuevo conocimiento. No es alguien que solo ofrece actividades interesantes, sino también el que interviene,

informa y retroalimenta de acuerdo a objetivos claros sobre lo que espera que haga o aprenda el estudiante.

10. Poner al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y buscar su protagonismo a través de preguntas, comentarios, decisiones, actuar, sacar conclusiones, compartir lo aprendido, usar la biblioteca para investigar. Ligar el pensar y el hacer a situaciones comunicativas concretas en que se usa el lenguaje para llegar a adquirir de este modo la competencia de comprender críticamente los textos escritos.
11. Enfatizar la adquisición de los usos sociales del lenguaje para que los estudiantes puedan actuar con éste de manera eficiente en situaciones sociales, culturales o de estudio determinadas lo cual debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje para que puedan desempeñarse en forma efectiva en el ámbito social. Para ello, se requiere conceptualizar la lengua escrita en función de su uso social y reconstruir las bases teóricas que fundamentan la practica educativa, estableciendo una clara relación entre teoría y práctica.
12. Es necesario continuar y profundizar las prácticas de lectura por el placer de leer para desarrollar otras esferas de la personalidad de los niños. Dotar a las escuelas de buena literatura infantil y de obras informativas que puedan despertar la curiosidad, favorecer el disfrute y abrir el mundo que rodea a los estudiantes. Ligarla a otros lenguajes como el teatro, el dibujo, la música, la creación literaria.

Materiales

13. Las *Rutas del Aprendizaje* y las *Sesiones de Aprendizaje para el Docente*, deben revisarse siguiendo criterios que respondan a los nuevos requerimientos de los enfoques del aprendizaje de la lengua escrita en función de su uso social. El material para el docente debe movilizar más la reflexión para dar fundamento a las acciones que proponen y puedan estimular la formación continua del docente que le permita conceptualizar y analizar el proceso educativo e ir cambiando las prácticas tradicionales.

14. El libro de texto y el cuaderno de trabajo requieren también revisarse atendiendo a los nuevos enfoques, para ofrecer situaciones comunicativas donde se apliquen los conocimientos sobre el lenguaje y acercar a los estudiantes a textos literarios o informativos de calidad para así fortalecer la competencia lectora y la interpretación de los textos que se leen.
15. Es conveniente favorecer el acceso de docentes y alumnos a una biblioteca básica y a materiales digitales que favorezcan la alfabetización tecnológica y que se utilicen en apoyo a los aprendizajes y que desarrolle del pensamiento crítico frente al lugar que ocupan la tecnología y los medios dentro de la sociedad y el contexto cultural.

Evaluación de los aprendizajes

16. Frente a las implicancias y distorsiones que viene produciendo la Evaluación Censal de Estudiantes se deben tomar y difundir medidas que la ubiquen en su justo lugar. El rendimiento escolar es para la ECE la variable de resultado del servicio educativo, pero estos resultados no demuestran necesariamente la calidad del proceso pedagógico que se ha recibido. La primera prioridad debe ser el aprendizaje y luego la evaluación, esta no puede ocupar tanto espacio pues el aprendizaje no se puede reducir a lo que es posible de controlar ya que educar es mucho más que eso.

La presente investigación demuestra que la gerencia social compromete a toda la organización en su conjunto desde los que formulan las políticas públicas hasta quienes las implementan atentos a los logros priorizados. La Educación y sus políticas juegan un rol central pues están relacionadas con el bien común y la solución de la necesidad social de elevar la calidad de los aprendizajes para formar con excelencia a los estudiantes. No solo le interesa la entrega de resultados a la sociedad sino vigilar los impactos en la vida de las personas y alcanzar la calidad de los procesos que llevan a aprender.

Por esta razón, la escuela como organización pública, sus directores y docentes como agentes educativos en ellas, debe revisar la calidad de sus servicios y analizar los procesos y el impacto producido.

En el nivel de las políticas se espera que estas recomendaciones sean recogidas para la elaboración de normas y orientaciones pedagógicas que continúen fortaleciendo la gestión institucional de la escuela, la formación docente en servicio, las prácticas y procesos pedagógicos en el aula, así como la evaluación de los estudiantes. En el nivel de la escuela y sus actores deben permitir introducir correctivos e innovaciones que garanticen la calidad del aprendizaje de la lectura desde los primeros grados del sistema educativo.



BIBLIOGRAFÍA

ALTAMIRANO, Alfredo

2015 *La competencia lectora en el marco de Pisa 2015–Orientaciones didácticas*. Lima: Ministerio de Educación. Consultado el 25 de noviembre de 2015
<http://recursos.perueduca.pe/sec/images/competencia_lectora_pisa_2015.pdf>

BARBER, Michel y Monna MOURSHED

2008 *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?* CINDE. Santiago de Chile: PREAL 41.

BARBERO, Jesús Martín y Gemma LLUC

2011 *Proyecto lectura y escritura y desarrollo de la sociedad de la información*. Bogotá: Cerlalc y Unesco.

BRUNS Bárbara y Javier LUQUE

2014 *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen, Washington, D.C.: Banco Mundial.

CASSANY, Daniel

2008 Las competencias básicas, qué, por qué, cómo. Conferencia presentada en el V Congreso Regional de Educación de Cantabria. Consultado el 8 de febrero de 2015
<<https://www.youtube.com/watch?v=SRBQcMfKB6A>>

2009 10 claves para aprender a interpretar un texto. Madrid: Ministerio de Educación de España.

CASSASUS, Juan.

2000 “Problemas de la gestión educativa en América Latina. (La Tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)”. Ponencia presentada en el Congreso Nacional REDUC Investigación educativa e información. Santiago, 16 y 17 de octubre de 2000. Extracto de la ponencia pp. 4-15 y 18-26. Consultado el 11 de abril de 2015
<www.lie.upn.mx/docs/Especialización/Gestión/Lec2%20.pdf>

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2014a *Fortalecimiento de la institucionalidad de la escuela pública*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

- 2014b *Pronunciamiento Signos Positivos en la Educación Básica*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- 2014c *Gestión eficaz para fortalecer la escuela pública*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- 2014d *Informe presentado por una comisión Ad Hoc de consejeros designada por el Comité Directivo del CNE sobre el Bono de incentivo al desempeño escolar*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- 2007 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

CASTEDO, Mirta y Natalia SUAZO

- 2011 “Culturas escritas y escuelas: Viejas y nuevas diversidades”. *Revista iberoamericana de Educación* N°56–4–15 /11/ Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura (OEI-CAEU)

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

- 2003 *Ley General de Educación del Perú N°28044*. 28 de Julio.

DARLING - HAMMOND, Linda.

- 2012 *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.

DE BELAUNDE, Carolina; Natalia GONZÁLES y Mariana EGUREN

- 2013 *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente PLANCAD*. Documento de trabajo N°188. Lima: IEP.

FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY

- 1979 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.

FERREIRO, Emilia

- 2000 “Leer y escribir en un mundo cambiante”. Conferencia plenaria presentada en el 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. Buenos Aires.

FULLAN, Michael

- 1994 “La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental”. *Revista de Educación La escuela como centro de cambio*. Madrid, N°304 pp. 147-161.

<<https://sede.educación.gob.es/publivena>>

- FULLAN, Michael y Andy HARDGREAVES,
 2000 *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar.*
 2da edición. México SEP Biblioteca para la actualización del maestro.
 Consultado el 16 de abril de 2015
 <<https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12la-escuela-que-queremos-pdf>>
- GUERRERO, Luis
 2015 *La educación pública mejoró sus resultados ¿cómo lo hizo?* Consultado
 el 18 marzo 2015
 <<http://www.educacionperu.org>>
- HARDGREAVES, Andy y Michael FULLAN
 2012 *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid:
 Ediciones Morata.
- HARDGREAVES, Andy y Dennys SHIRLEY
 2012 *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo.* Barcelona:
 Ediciones Octaedro.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)
 2015 *Perú: Síntesis Estadísticas 2015.* Lima. Instituto Nacional de Estadística
 e Informática.
- 2014 *Una Mirada a Lima Metropolitana.* Lima. Instituto Nacional de Estadística
 e Informática. Consulta: 20 de mayo de 2015
- 2012 *Instituciones educativas Resultado de la encuesta nacional de
 instituciones educativas de nivel inicial y primaria.* Lima. Instituto Nacional
 de Estadística e Informática.
- JARA ALMONTE, Juan León, Claudia SUGIMARU y Armida LIZARRAGA
 2014 *Estudio de la gestión y practica pedagógica en tres regiones del Perú.*
 USAID/PERU/SUMA–GRADE.
- LERNER, Delia.
 2001 *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario.* México:
 Fondo de Cultura Económica
- LLANOS, Fernando
 2014 *Comprensión lectora en la ECE: resultados, mejoras, cautelas.*
 Consultado el 18 de marzo de 2015
 <<http://www.educacionperu.org>>

MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS

- 2014 *DS N°287 2014 – EF Aprueba Monto de Bono de Incentivo al Desempeño Escolar*. Lima: MEF. 22 de octubre de 2014

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2015a *Resolución Ministerial N°199–2015–ED: Modifica parcialmente el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. 25 de marzo
- 2015b *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 (ECE 2015)*.
- 2015c *Resolución Ministerial N°0572–2015–ED: Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2016 en las instituciones educativas y programas de la Educación Básica*. 18 de diciembre
- 2015d *Rutas del Aprendizaje versión 2015 ¿Qué y Cómo Aprenden Nuestros Estudiantes? III ciclo área Curricular Comunicación 1° Y 2° grados de Educación Primaria. Fascículo 1*.
- 2014a *Resolución Ministerial N°556–2014–ED: Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2015 en Educación Básica*. 15 de diciembre
- 2014b *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*.
- 2013 *Resolución Ministerial N°0622–2013–ED: Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2014 en la Educación Básica*. 20 de diciembre
- 2012a *Resolución Ministerial N°0369–2012–ED: Prioridades de la Política Educativa Nacional 2012–2016*. 26 de setiembre
- 2012b *Resolución Ministerial N°0431–2012–ED: Directiva N°014–2012–MINEDU/VMGP: Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2013 en la Educación Básica*. 5 de noviembre
- 2012c *Resolución Ministerial N°0518–ED: Aprueba Plan Estratégico Multianual de Educación (PESEM 2012–2016)*. 19 de diciembre
- 2011a *Pacto de Compromisos entre el Ministerio de Educación y los Gobiernos Regionales*. 4 de octubre
- 2011b *Resolución Ministerial N°0622–2011–ED: Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2012 en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productiva*. 16 de diciembre

MIRANDA, Arturo

- 2016 *Dilemas de la educación pública en Lima Metropolitana*. Foro Educativo web master. Consultado el 15 de marzo de 2016

<<http://foroeducativo.com/dilemas-de-la-educacion-publica-en-lima-metropolitana/>>

MOKAKE, Karen y José Jorge SAAVEDRA

2006 *Gerencia Social: Un enfoque integral para la Gestión de Políticas y Programas*. Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo.

<<http://www.iadb.org/wmsfil.es/products/publications/documents/2220394.pdf>>

MOLINARI, Claudia y Mirta CASTEDO

1999 “Capacitación docente para escuelas rurales del Gran La Plata. Argentina”. *Gestión de la Transformación educativa. Requerimientos de aprendizaje para las instituciones*. IIPP–UNESCO. Buenos Aires. pp. 67–77.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU)

1948 *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris.

2015 *Objetivos de desarrollo sostenible*

PERELMAN, Flora

2009 “Las prácticas sociales del lenguaje”. Conferencia presentada en el Programa de lectura y escritura en la alfabetización inicial. Dirección de capacitación de la DGCE La Plata, 27 de mayo de 2009. Fragmentos I a IX. Consultado el 15 de diciembre de 2015

<<http://www.youtube.com/watch?v=9ydEVE4SM>>

PERÚ21

2015 “Día de la alfabetización”. *Diario Perú21*. Lima. 5 de agosto de 2015.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU

2015 “Encuesta nacional sobre libros y hábitos de lectura”. *Boletín Instituto de opinión pública, PUCP*, Lima, Año XI, N°137.

POZNER de WEINBERG, Pilar

1995 *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.

PROGRAMA DE NACIONES UNIDAD PARA EL DESARROLLO (PNUD)

2014 *Resumen Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Washington DC PNUD.

SANJURJO, Liliana (Coord.)

2012 *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. 2da edición. Argentina: HomoSapiens Ediciones.

SERRANO, José Manuel y Rosa María PONS

2011 “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. *Revista Electrónica de Investigación educativa*. Vol.13. Número 1. Consultado el 29 de junio 2016

<<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

2013 *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago de Chile: Unesco

2015 *Informe de resultados Terce. Tercer estudio regional comparativo y explicativo resultados. Logros de aprendizaje*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Fundación Santillana. Santiago de Chile: Unesco

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF)

2004 *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Unicef.



ANEXOS

ANEXO N°1

Cuadro comparativo de las políticas establecidas el 2011 y el 2012

Resolución Ministerial N°0622–2011–ED (diciembre 2011)	Resolución Ministerial N°0369–2012–ED (setiembre 2012)
Todos y todas logran aprendizajes de calidad con énfasis en comunicación, matemática, ciudadanía y capacidades científicas y técnico-productivas.	Aprendizajes de calidad para todos con énfasis en comprensión lectora, matemática, ciencia y ciudadanía.
Niños y niñas menores de 5 años acceden a servicios educativos de calidad	Reducción de brechas en el acceso a servicios educativos de calidad para los niños y niñas menores de 6 años.
Las niñas y niños en áreas rurales logran aprendizajes superando las brechas existentes.	Mejora significativa de logros de aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes en zonas rurales.
Niños y niñas quechua, aimara y amazónicos aprenden en su propia lengua y en castellano, desde su cultura superando las brechas existentes.	Reducción de brechas en el acceso a servicios educativos de calidad: estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, aimara, o alguna lengua amazónica aprenden en su propia lengua y en castellano.
Los y las docentes se forman y desempeñan en base a criterios concertados en el marco de una carrera pública renovada.	Formación y desempeño docente en el marco de una carrera pública renovada.
Instituciones educativas se fortalecen en el marco de una gestión descentralizada, participativa, efectiva y transparente	Fortalecimiento de instituciones educativas en el marco de una gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada a resultados.
Estudiantes se forman en instituciones de educación superior acreditadas y acceso preferencial mediante becas.	Reducción de brechas en el acceso a la educación superior para jóvenes de menores ingresos.
----	Desarrollo de competencias laborales, profesionales y de creación de conocimiento en articulación con la demanda productiva y las necesidades de desarrollo del país.
----	Promoción de la actividad física regular, la recreación y el deporte a nivel escolar, juvenil y adulto.
----	Promoción del deporte competitivo.

ANEXO N°2

Cuadro comparativo entre los compromisos del año 2014 con las del 2015

Compromiso 1

Compromiso	Indicador	Expectativa de avance	Fuentes de información
2014 Progreso anual del aprendizaje de todas y todos los estudiantes.	Porcentaje de estudiantes que logran nivel satisfactorio en comunicación y matemática.	La institución educativa demuestra progresión en el porcentaje de estudiantes que logran el nivel satisfactorio en comunicación y matemática, en comparación a los resultados obtenidos en el 2013.	-----
2015 <i>Progreso anual de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes</i>	<i>Porcentaje de estudiantes que logran nivel satisfactorio en la Evaluación Censal de Estudiantes ECE.</i>	<i>La institución educativa demuestra un incremento en el porcentaje de estudiantes que logran un nivel satisfactorio en la ECE respecto al año anterior.</i>	<i>Reporte anual de resultados en la ECE de la institución educativa</i>
	<i>Porcentaje de estudiantes de los demás grados que alcanzan nivel satisfactorio en rendimiento.</i>	<i>La institución educativa demuestra un incremento en el porcentaje de estudiantes que logran un nivel satisfactorio de aprendizajes en todos los grados respecto al año anterior</i>	<i>Registros y actas de evaluación de los estudiantes de la institución educativa.</i>



Compromiso 2

Compromiso	Indicador	Expectativa de avance	Fuentes de información
2014 Retención interanual de estudiantes	Porcentaje de estudiantes matriculados que culminan el año escolar y se matriculan el siguiente.	La institución educativa demuestra disminución del porcentaje de estudiantes que abandonaron los estudios en comparación con el año anterior.	-----
2015 <i>Retención <u>anual</u> e interanual de estudiantes</i>	<i>Porcentaje de permanencia y conclusión (estudiantes que culminan el año escolar y se matriculan en el siguiente)</i>	<i>La institución educativa incrementa el porcentaje de permanencia y conclusión respecto al año anterior.</i>	<i>Nómina de matrícula (SIAGIE) Actas de evaluación de la II EE</i>
		<i>La institución educativa incrementa el porcentaje retención respecto al año en curso.</i>	

Compromiso 3

Compromiso	Indicador	Expectativa de avance	Fuentes de información
2014 Uso efectivo del tiempo en la institución educativa	Porcentaje de jornada no laborada que han sido recuperadas.	La institución educativa garantiza la recuperación de jornadas no laboradas para cumplir con el 100% de horas efectivas establecidas.	-----
2015 <i>Cumplimiento de la calendarización planificada por las Instituciones Educativas públicas y privadas</i>	<i>Porcentaje de horas lectivas cumplidas</i>	<i>La institución educativa cumple el 100% de horas lectivas planificadas en la calendarización</i>	<i>Calendarización del año escolar y Matriz de cumplimiento.</i>

Compromiso 4

Compromiso	Indicador	Expectativa de avance	Fuentes de información
2014 Uso efectivo del tiempo en el aula	Porcentaje de tiempo dedicado a actividades rutinarias	La institución educativa demuestra reducción del tiempo que dedican los docentes a actividades rutinarias, poniendo énfasis en el desarrollo de actividades significativas de aprendizaje producto del acompañamiento del equipo directivo.	-----
2015 <i>Uso pedagógico del tiempo durante las sesiones de aprendizaje en las instituciones educativas publicas</i>	<i>Porcentaje de tiempo dedicado a actividades pedagógicas durante las sesiones de aprendizaje.</i>	<i>Los profesores incrementan el tiempo dedicado a actividades pedagógicas durante las sesiones de aprendizaje</i>	<i>Ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje y carpeta pedagógica del profesor.</i>

Compromiso 5

Compromiso	Indicador	Expectativa de avance	Fuentes de información
2014 Uso adecuado de rutas de aprendizaje en comunicación y matemática.	Porcentaje de docentes que incorporan las orientaciones de las rutas de aprendizaje de comunicación y matemática en la programación y ejecución curricular	La institución educativa demuestra incremento en el número de docentes que incorporan las orientaciones de las rutas de aprendizaje en comunicación y matemática en la programación y ejecución curricular, producto del análisis y revisión de las mismas durante las jornadas de reflexión y el acompañamiento del equipo directivo.	-----
2015 <i>Uso de herramientas pedagógicas por los profesores durante las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas publicas</i>	<i>Porcentaje de profesores que utilizan rutas del aprendizaje durante la programación y ejecución de sesiones de aprendizaje.</i>	<i>Se incrementa la cantidad de profesores que utilizan rutas del aprendizaje durante la programación y ejecución de sesiones de aprendizaje.</i>	<i>Ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje y carpeta pedagógica del profesor.</i>

Compromiso 6

Compromiso	Indicador	Expectativa de avance	Fuentes de información
2014 Uso adecuado de materiales y recursos educativos (textos, cuadernos de trabajo y material concreto).	Porcentaje de docentes que hacen uso adecuado de los materiales y recursos educativos en el desarrollo del proceso pedagógico.	La institución educativa demuestra incremento en el número de docentes que hacen uso pertinente y articulado al proceso pedagógico de los materiales educativos, producto de la revisión de los mismos durante las jornadas de reflexión y el acompañamiento del equipo directivo.	----
2015 <i>Uso de materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje en instituciones educativas públicas</i>	<i>Porcentaje de profesores que usan materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje.</i>	<i>Se incrementa la cantidad de profesores que usan materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje.</i>	<i>Ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje y carpeta pedagógica del profesor.</i>

Compromiso 7

Compromiso	Indicador	Expectativa de avance	Fuentes de información
2014 Gestión del clima escolar favorable al logro de aprendizajes	Porcentaje de estudiantes y docentes que percibe un nivel adecuado de respeto y buen trato como rasgo del clima escolar en la institución educativa.	La institución educativa demuestra incremento en el porcentaje de estudiantes y docentes que perciben un nivel adecuado de respeto y buen trato en la institución educativa; producto de implementación de acciones para mejorar el clima.	----
2015 <i>Gestión del clima escolar en instituciones educativas públicas y privadas</i>	<i>Porcentaje de conflictos sobre los que el equipo directivo y el comité de tutoría toman acción en relación al número de conflictos identificados y registrados.</i>	<i>Se incrementa el número de conflictos sobre los que el equipo directivo y el comité de tutoría toman acción en relación al número de conflictos identificados y registrados.</i>	<i>SISEVE para el registro de casos. Cuaderno de incidencias para el registro, atención y seguimiento.</i>

Compromiso 8

Compromiso	Indicador	Expectativa de avance	Fuentes de información
2014 Elaboración del Plan Anual de trabajo con participación de los docentes (PAT)	Porcentaje de docentes que participan en la elaboración del PAT bajo el liderazgo del equipo directivo.	La institución educativa demuestra incremento en el porcentaje de docentes que participan en la elaboración del PAT bajo el liderazgo del equipo directivo.	-----
2015 Implementación del Plan Anual de Trabajo en instituciones educativas publicas	Porcentaje de actividades planificadas en el Plan Anual de Trabajo (PAT) que fueron implementadas	La institución educativa implementa las actividades planificadas en el Plan Anual de Trabajo (PAT)	Matriz de implementación del PAT



Anexo N°3

Encuesta para Directores (Anónima)

I. DATOS GENERALES

Marcar con X dentro del paréntesis

1. Sexo. Femenino () Masculino ()

2. Edad (Marcar el rango correspondiente)
De 25 a 35 () De 36 a 45 () De 46 a más ()

3. Nivel de instrucción
 - Superior no universitaria incompleta ()
 - Superior no universitaria completa ()
 - Universitaria incompleta ()
 - Universitaria completa ()
 - Maestría, estudios concluidos ()
 - Grado de Maestría ()

4. Años de experiencia laboral en la Institución Educativa actual
Menos de tres años () De 3 a 10 años ()
De 11 a 15 años () De 16 años a más ()

5. Años de docencia en total _____

6. Cargo que desempeña en la Institución Educativa actual

7. Nivel educativo de su título profesional
Inicial () Primaria () Secundaria ()
Otro _____

8. Fue Ud. Director de esta Institución el año pasado (2014)

SI () NO ()

II. FACTORES DE ÉXITO

¿Cuál de los siguientes factores le parece que influye más en obtener buenos logros en lectura en niños de segundo grado? Marque solo una alternativa con una X en cada línea horizontal.

	Poco importante	Más o menos importante	Muy importante	Máxima importancia
	1	2	3	4
1. Las indicaciones del Ministerio				
2. Las orientaciones de la Dirección Regional.				
3. La formación profesional de los docentes				
4. El apoyo en casa de los padres de familia				
5. Las reuniones de coordinación de los docentes				
6. El trabajo de los docentes en el aula				
7. Las Rutas del Aprendizaje				
8. Las Sesiones de aprendizaje				
9. El uso de la computadora de parte de los niños				
10. Las visitas de la UGEL al aula				
11. Las visitas de acompañamiento (si las hubiera)				
12. Los recientes cambios en el Diseño Curricular Nacional (DCN)				
13. La capacitación recibida por los docentes				
14. Los círculos de interaprendizaje (si pertenece)				
15. Las Redes educativas (si pertenece)				
16. Las propuestas pedagógicas que el docente hace				
17. Los intereses de los alumnos				
18. La parte lúdica de los aprendizajes				
19. El aprendizaje en diversos espacios más allá del aula				

III. CAPACITACIÓN

1. ¿Ha sido capacitado sobre temas de gestión, planificación, administración, presupuesto etc.?

SI ()

NO ()

Si su respuesta es afirmativa, especifique lo siguiente:

Tema de la capacitación	Institución a cargo	Número de horas aprox.

2. ¿Ha sido capacitado sobre temas pedagógicos?

SI ()

NO ()

Si su respuesta es afirmativa, especifique lo siguiente:

Tema de la capacitación	Institución a cargo	Número de horas aprox.

3. Si pudiera diseñar su propia capacitación para realizar mejor su gestión PEDAGOGICA (no administrativa), ¿qué plantearía en cuanto a temas, metodología, modalidad, duración, etc.?

IV. EVALUACION CENSAL

1. ¿Qué opinión tiene de la evaluación censal? ¿Conoce los resultados?
¿Para qué le sirven?

2. ¿Cómo percibe a los niños cuando se acerca el día de la evaluación censal?

3. ¿En los días anteriores a la prueba la rutina escolar se mantiene igual o en qué cambia?

4. ¿Asisten todos los alumnos el día de la evaluación censal o se produce cierta inasistencia? ¿A qué se debe?

5. ¿Cómo se organiza, durante el año la Institución Educativa, para que los niños tengan buen rendimiento en la prueba?

GRACIAS

Anexo N°4

Encuesta para Docentes (Anónima)

I. DATOS GENERALES

Marcar con X dentro del paréntesis

1. Sexo. Femenino () Masculino ()

2. Edad (Marcar el rango correspondiente)
De 25 a 35 () De 36 a 45 () De 46 a más ()

3. Nivel de instrucción
 - Superior no universitaria incompleta ()
 - Superior no universitaria completa ()
 - Universitaria incompleta ()
 - Universitaria completa ()
 - Maestría, estudios concluidos ()
 - Grado de Maestría ()

4. Años de experiencia laboral en la Institución Educativa actual
Menos de tres años () De 3 a 10 años ()
De 11 a 15 años () De 16 años a más ()

5. Años de docencia en total _____

6. Cargo que desempeña en la Institución Educativa actual

7. Nivel educativo de su título profesional
Inicial () Primaria () Secundaria ()
Otro _____

8. Estuvo a cargo de 2do grado de primaria el año pasado (2014)

SI () NO ()

II. FACTORES DE ÉXITO

¿Cuál de los siguientes factores le parece que influye más en obtener buenos logros en lectura en niños de segundo grado? Marque solo una alternativa con una X en cada línea horizontal.

	Poco importante	Más o menos importante	Muy importante	Máxima importancia
	1	2	3	4
1. Las indicaciones del Ministerio				
2. Las orientaciones de la Dirección Regional.				
3. El liderazgo del director				
4. El apoyo en casa de los padres de familia				
5. Las reuniones de coordinación docente				
6. El trabajo de los docentes en el aula				
7. Las Rutas del Aprendizaje				
8. Las Sesiones de aprendizaje				
9. El uso de la computadora de parte de los niños				
10. Las visitas del director al aula				
11. Las visitas de la UGEL al aula				
12. Las visitas de acompañamiento (si las hubiera)				
13. Los recientes cambios en el DCN				
14. La capacitación recibida por los docentes				
15. Los círculos de interaprendizaje (si pertenece)				
16. Las Redes educativas (si pertenece)				
17. Las propuestas pedagógicas que el docente hace				
18. Los intereses de los alumnos				
19. La parte lúdica de los aprendizajes				
20. El aprendizaje en espacios más allá del aula				

III. CAPACITACIÓN

1. ¿Ha sido capacitado sobre el aprendizaje de la lectura y escritura?

SI ()

NO ()

Si su respuesta es afirmativa, especifique lo siguiente:

Tema de la capacitación	Institución a cargo	Número de horas aprox.

2. ¿Ha sido capacitado en el manejo de las Rutas de aprendizaje de los primeros grados?

SI ()

NO ()

Si su respuesta es afirmativa, especifique lo siguiente:

Tema de la capacitación	Institución a cargo	Número de horas aprox.

3. ¿Ha sido capacitado en el manejo de las Sesiones de aprendizaje de los primeros grados?

SI ()

NO ()

Si su respuesta es afirmativa, especifique lo siguiente:

Tema de la capacitación	Institución a cargo	Número de horas aprox.

4. Según su opinión ¿Qué capacitación le ayudó más a mejorar sus clases de lectura y escritura con los niños? ¿Por qué?

5. ¿Qué capacitación le ayudó menos? ¿Por qué?

6. ¿Tuvo algún tipo de acompañamiento en aula después de las capacitaciones?

SI ()

NO ()

Si lo tuvo ¿En qué consistió y cada cuánto tiempo fue?

7. ¿Tiene alguna otra forma de capacitación o de actualización? ¿En qué consiste?

8. Si pudiera diseñar su propia capacitación como la organizaría: temas, metodología, modalidad, duración, etc. No más de 5 ideas.

9. ¿La escuela utiliza el internet para el aprendizaje de los alumnos? ¿De qué manera?

10. ¿Se ha distribuido una laptop por estudiantes?

11. ¿Utiliza el libro de texto de Comunicación? ¿en qué lo usa más?

12. ¿Utiliza el cuaderno de Comunicación? ¿Cómo lo usa?

IV. EVALUACION CENSAL

1. ¿Qué opinión tiene de la evaluación censal? ¿Conoce los resultados?
¿Para qué le sirven?

2. ¿Cómo percibe a los niños cuando se acerca el día de la evaluación censal?

3. ¿En los días anteriores a la prueba la rutina escolar se mantiene igual o en qué cambia?

4. ¿Asisten todos los alumnos el día de la evaluación censal o se produce cierta inasistencia? ¿A qué se debe?

5. ¿Cómo se organiza, durante el año, la Institución Educativa para que los niños tengan buen rendimiento en la prueba?

GRACIAS

Anexo N°5

Entrevista semi estructurada para docentes

PREGUNTA: ¿Qué conocen los docentes sobre los enfoques y la didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura?

VARIABLE: Conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura

Indicador: Grado de conocimiento de los docentes sobre:

- Los enfoques que proponen las normas y orientaciones
- Manejo de estrategias didácticas
- Conceptualización de la lengua escrita en función de su uso social

1	EBR tiene una propuesta para el aprendizaje de la lectura ¿la conoce? Mencione 4 ideas que considera que fundamentan esa propuesta.
2	¿Ha cambiado su práctica docente a partir de esta propuesta? ¿Por qué?
3	Ha oído hablar de las “prácticas sociales del lenguaje” ¿En qué consiste y qué opina sobre esto?
4	¿Cuál cree que es el propósito final de enseñar a leer? ¿Qué quiere conseguir en los estudiantes cuando enseña a leer?
5	¿Qué obstáculos encuentra para enseñar a leer?

PREGUNTA: ¿Las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales didácticos que aplican los docentes de aulas de segundo grado de primaria para el aprendizaje de la lectura se relacionan con las normas y orientaciones establecidas para los años 2012–2015?

VARIABLE: Relación de las prácticas de lectura, procesos de aprendizaje y materiales con las normas y orientaciones establecidas

Indicador: Las prácticas desarrolladas en el aula siguen las normas establecidas sobre:

- Propósitos comunicativos claros
- Procesos reflexivos e interactivos
- Trabajo en equipo
- Uso de Rutas del Aprendizaje
- Uso de sesiones de aprendizaje

6	¿Qué estrategias utiliza para enseñar a leer? ¿Qué resultados logra?
7	¿Cómo motiva en los niños el gusto por la lectura?
8	¿Qué hace para que los estudiantes reflexionen en una tarea de lectura?
9	¿Qué hace para que los estudiantes interactúen en una tarea de lectura?
10	¿Cómo usa las “Sesiones de aprendizaje”?
11	¿Cómo usa las “Rutas del aprendizaje”?
12	¿En qué lo han ayudado o generado dificultades estos materiales?
13	¿Cómo usa el Cuaderno de Trabajo?
14	¿Cómo usa el Libro de Comunicación?

PREGUNTA: ¿En qué medida la gestión escolar facilita a los docentes participar en procesos de planificación que promuevan el aprendizaje de la lectura de los alumnos?

VARIABLE: Participación en los procesos de programación del aprendizaje

Indicador: Frecuencia y tipo de reuniones de los docentes para programar acciones y reflexionar sobre la práctica y cómo mejorarla.

15	En el horario semanal o mensual ¿Hay tiempos que permitan a los profesores reunirse con sus colegas para establecer metas y planificar actividades? ¿Qué resultados hay de estas reuniones? ¿Cuándo fue la última?
16	En el horario semanal o mensual ¿Hay tiempos que permitan a los profesores analizar, observar y discutir estrategias didácticas, evaluar su propia práctica?
17	¿El horario de trabajo incluye tiempo para la preparación de materiales y elaborar la programación de aula?
18	¿Asiste a algún círculo de interaprendizaje?



Anexo 6

Columna vertebral con variables e indicadores

Pregunta general:

¿Cuáles son los factores de gestión educativa, prácticas de lectura y procesos de aprendizaje que se ponen de relieve en aulas de segundo grado de escuelas que han conseguido logros satisfactorios de aprendizaje en lectura según los resultados de la ECE 2014 en el marco de la implementación de las “Normas y orientaciones para el desarrollo de los años escolares 2012-2015”?

Objetivos	Preguntas específicas	Variables	Indicadores
Conocer si la gestión escolar facilita a los docentes participar en procesos de programación que promuevan el aprendizaje de la lectura de los alumnos.	¿En qué medida la gestión escolar facilita a los docentes participar en procesos de programación que promuevan el aprendizaje de la lectura de los alumnos?	Participación en los procesos de programación del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia y tipo de reuniones de los docentes para programar acciones y reflexionar sobre la práctica y cómo mejorarla.
Identificar qué conocen los docentes sobre los enfoques y la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la lectura.	¿Qué conocen los docentes sobre los enfoques y la didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura?	Conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura	Grado de conocimiento de los docentes sobre: <ol style="list-style-type: none"> Los enfoques que proponen las normas y orientaciones

			<p>2. Manejo de estrategias didácticas</p> <p>3. Conceptualización de la lengua escrita en función de su uso social</p>
		Capacitación recibida para el aprendizaje de la lectura	4. Tipo de capacitación recibida
		Percepción de los Factores favorables para el logro de los aprendizajes	5. Grado de aceptación sobre factores favorables para el aprendizaje.
Conocer y analizar si las prácticas de lectura, los procesos de aprendizaje y materiales que aplican los docentes se relacionan con las normas y las orientaciones establecidas para los años 2012 -2015	Las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales didácticos que aplican los docentes de aulas de segundo grado de primaria para el aprendizaje de la lectura ¿se relacionan con las normas y las orientaciones establecidas para los años 2012 – 2015?	Relación de las prácticas de lectura, procesos de aprendizaje y materiales con las normas y orientaciones establecidas.	6. Grado de relación entre las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales empleados para el aprendizaje de la lectura y las normas establecidas entre los años 2012 - 2015

<p>Establecer el grado de influencia que tiene la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en las estrategias de aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria en el marco de implementación de las normas y orientaciones establecidas para el desarrollo de los años escolares 2012 - 2015.</p>	<p>¿En qué y cómo influye la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria a través de las normas y las orientaciones establecidas para los años 2012 - 2015?</p>	<p>Influencia de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el aprendizaje de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de prácticas adoptadas y características de los textos y de las preguntas utilizadas para aprender a leer por influencia de la ECE.
<p>Contribuir a mejorar las propuestas de políticas y pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectura.</p>			

Anexo N°7

Columna vertebral con fuentes e instrumentos

Preguntas específicas ajustadas según revisión del asesor	Variables	Indicadores	Fuentes	Técnicas de investigación
¿En qué medida la gestión escolar facilita a los docentes participar en procesos de programación que promuevan el aprendizaje de la lectura de los alumnos?	Participación en procesos de programación de los aprendizajes	Frecuencia y tipo de reuniones de los docentes para planificar acciones y reflexionar sobre la práctica y cómo mejorarla.	Docentes	Entrevista semi estructurada a docentes.
¿Qué conocen los docentes sobre los enfoques y la didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura?	Conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura	Grado de conocimiento de los docentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Los enfoques que proponen las normas y orientaciones - Manejo de estrategias didácticas. - Conceptualización de la lengua escrita en función de su uso social 	Docentes	Entrevista semi estructurada a docentes.
	Capacitación recibida para el aprendizaje de la lectura	Tipo de capacitación recibida	Docentes Directores	Encuesta Encuesta
	Percepción de los factores favorables para el logro de los aprendizajes	Grado de aceptación sobre factores favorables para el aprendizaje.	Docentes Directores	Encuesta Encuesta

<p>Las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales didácticos que aplican los docentes de aulas de segundo grado de primaria para el aprendizaje de la lectura ¿se relacionan con las normas y las orientaciones establecidas para los años 2012 – 2015?</p>	<p>Relación de las prácticas de lectura y estrategias de aprendizaje con las normas y orientaciones establecidas.</p>	<p>Las prácticas desarrolladas en el aula siguen las normas establecidas sobre: Grado de relación entre las prácticas, procesos de aprendizaje y materiales empleados para el aprendizaje de la lectura y las normas establecidas entre los años 2012-2015</p>	<p>Docentes Docentes Docentes</p>	<p>Entrevista semi estructurada a docentes. Observación de aula Encuesta</p>
<p>¿En qué y cómo influye la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el aprendizaje de la lectura en el segundo grado de primaria a través de las normas y las orientaciones establecidas para los años 2012 – 2015?</p>	<p>Influencia de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el aprendizaje de la lectura.</p>	<p>Tipo de prácticas adoptadas y características de los textos y de las preguntas utilizados para aprender a leer por influencia de la ECE.</p>	<p>Docentes Docentes Directores</p>	<p>Observación de aula Encuesta Encuesta</p>

