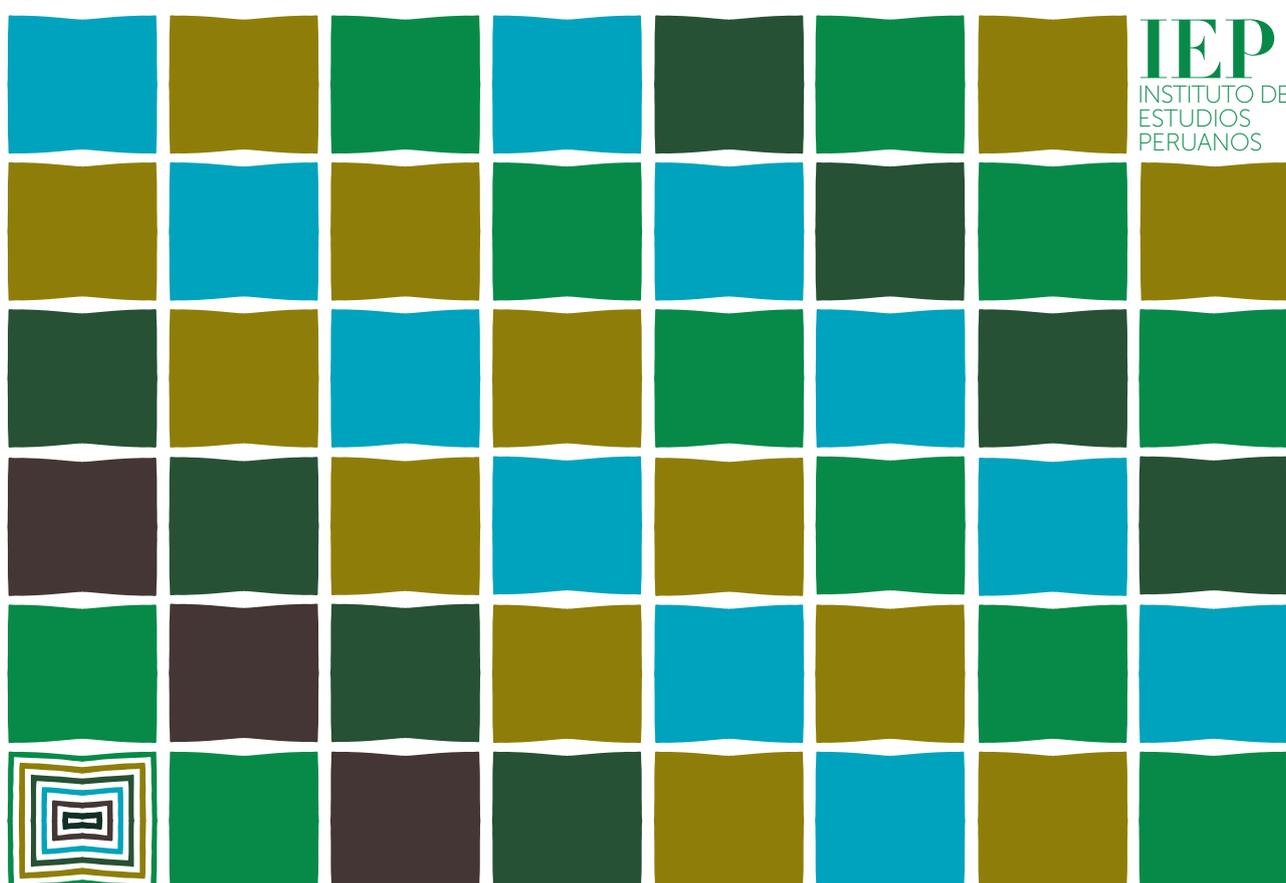


«¿QUIÉN NO QUIERE QUE SUS NIÑOS APRENDAN A LEER?»:

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE
LA IMPLEMENTACIÓN EXITOSA DE
UN PROGRAMA DE LECTURA



«¿QUIÉN NO QUIERE QUE SUS NIÑOS APRENDAN A LEER?»: PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN EXITOSA DE UN PROGRAMA DE LECTURA

Documento de Trabajo N.º 232

© Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Central telefónica: (51-1) 332-6194
Fax: (51-1) 332-6173
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>
Web: <www.iep.org.pe>

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<http://www.iep.org.pe/biblioteca_virtual.html>

ISBN 978-9972-51-620-7

Serie Documento de Trabajo, 232 (ISSN 1022-0356)

Serie Educación, 12 (ISSN 2222-4971)

Edición digital

Lima, marzo de 2017

Corrección de estilo:

Diana Zapata

Diagramación:

ErickRagas.com

Leandro, Sayuri

¿Quién no quiere que sus niños aprendan a leer?: percepciones docentes sobre la implementación exitosa de un programa de lectura. Lima, IEP, 2017 (Documento de Trabajo, 232. Serie Educación, 12)

WD/06.02.01/E/12

1. COMPRENSION DE LECTURA; 2. PROGRAMA LEER ES ESTAR ADELANTE; 3. EDUCACIÓN PRIMARIA;
4. PROGRAMAS EDUCATIVOS; 5. PERÚ



Nota introductoria.....	6
1. Marco teórico	8
1.1 Docentes como agentes de cambio insertados en una institución.....	8
1.2 Percepción docente.....	9
2. El contexto	11
2.1 Políticas educativas relacionadas con la lectura.....	11
2.2 ¿Qué experiencias de éxito conocemos para mejorar la educación en el país y qué podemos aprender de ellas?	12
2.3 El caso de “Leer es estar adelante”	12
3. Metodología.....	15
3.1 Participantes	15
3.2 Técnicas de recolección de la información.....	16
3.2.1 Ficha de datos personales	16
3.2.2 Guía de entrevista dirigida al docente y al subdirector de primaria	16
3.2.3 Ficha de observación de aula	18
3.3 Procedimiento.....	18

4. Hallazgos	20
4.1 Percepciones de los docentes sobre las condiciones del Programa	21
4.1.1 El libro de texto como una herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura	21
4.1.2 Los docentes como coautores de los libros de texto: la importancia de ser parte de la propuesta	23
4.1.3 Capacitaciones de alta calidad, monitoreo constante y relación de confianza.	24
4.1.4 La articulación de los recursos: la complementariedad de los materiales y las capacitaciones para el logro de los aprendizajes.	26
4.2 Percepciones de los docentes sobre la institución educativa	26
4.2.1 El rol de la subdirectora: liderazgo, sensibilización y motivación	27
4.2.2 Una subdirectora que reconoce el trabajo de los docentes	28
4.3 Percepciones de los docentes sobre ellos mismos	28
4.3.1 Compromiso con la institución educativa, motivación y vocación	28
5. Conclusiones	31
6. Limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones	33
7. Reflexiones y lecciones aprendidas: recomendaciones para futuros casos de implementación de programas educativos	35
Referencias bibliográficas.....	37
Anexos	41



Desde hace varias décadas —tanto desde el Estado como desde la sociedad civil— se vienen desarrollando diferentes intervenciones educativas enfocadas en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del Perú. En este contexto, y como iniciativa de una entidad privada —desde 2007—, el programa “Leer es estar adelante” se implementó en diferentes instituciones educativas públicas del país, con el fin de mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de 3^{ro}, 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} de primaria.

En el marco de la implementación de este programa, al finalizar el año 2015, presenté mi tesis titulada “Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura” (Leandro 2015). A partir del análisis de entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula a docentes de dos escuelas públicas participantes del programa de lectura, identifiqué las percepciones docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura; considerando qué es la lectura, qué son las estrategias de lectura para los docentes, y cuáles son las condiciones que ellos consideran que han favorecido y dificultado la comprensión lectora de sus alumnos. Participaron en el estudio seis docentes de ambas escuelas, dos por cada uno de los grados en los que el programa interviene (3^{ro}, 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} de primaria). Complementariamente, se incluyó a las subdirectoras de cada institución educativa.

Una de las principales conclusiones de mi tesis fue que los docentes consideran que la implementación de este programa de lectura ha sido exitosa, pues les ha ayudado a mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. Sobre este punto, las percepciones docentes recogidas en dicho estudio sugerían que las característi-

cas de las capacitaciones y la calidad de los materiales educativos basados en una metodología de la enseñanza de la lectura particular —que busca el desarrollo de estrategias de lectura— constituye una condición fundamental para la optimización de los aprendizajes propuestos. Sin embargo, las opiniones de los docentes sugerían que el logro del objetivo del Programa, es decir, la mejora de la comprensión de lectura, también se debe a otros aspectos (del Programa, de la escuela y de los propios docentes) que trascienden la pedagogía de la lectura y que son altamente valorados por los docentes.

Así, a la luz de los resultados encontrados en dicha investigación, el presente documento de trabajo tiene como propósito conocer las percepciones de los docentes sobre las condiciones asociadas a la implementación exitosa del programa de lectura. Cabe mencionar que, para este estudio, se entiende el éxito como el logro de los aprendizajes; es decir, la mejora de la comprensión lectora de los alumnos, percibida por los propios maestros. Para alcanzar este objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las percepciones de los docentes sobre las condiciones del programa asociadas a la implementación exitosa del programa de lectura.
- Conocer las percepciones de los docentes sobre las condiciones de la escuela asociadas a la implementación exitosa del programa de lectura.
- Conocer las percepciones de los docentes sobre las condiciones de los propios docentes asociadas a la implementación exitosa del programa de lectura.

La importancia de este documento radica en comprender que la percepción de la implementación exitosa de un programa de lectura es el resultado de diferentes factores que interactúan en un contexto determinado para lograr mejoras significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Además, al ser el docente un agente clave del proceso, se hace necesario desarrollar investigaciones que, a partir de sus percepciones, consideren sus pensamientos, opiniones y sentimientos. Asimismo, el abordaje desde la propia vivencia de los docentes se fundamenta en que gran parte del éxito o fracaso de una propuesta educativa está determinado por la respuesta del docente durante el proceso (Arteta 2010). Por ello, con el fin de entender estas respuestas que explican, en gran medida, el éxito de una intervención educativa, es fundamental aproximarse a las percepciones docentes que van a mediar sus acciones durante la implementación.

El presente documento se organiza de la siguiente manera: en la primera sección, se presenta una síntesis del marco teórico con las principales investigaciones en el tema y el estado de la cuestión. En la segunda sección, se brinda información sobre el contexto del cual parte este estudio. En la tercera, se expone la metodología, que incluye los participantes y el procedimiento seguido. Luego, en la cuarta sección, se presentan los principales hallazgos. En la quinta sección, se brindan algunas conclusiones del estudio. A continuación, en la sexta y séptima sección, se describen las limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones. Finalmente, en la última sección se presentan las reflexiones finales, con algunas recomendaciones para futuros casos de implementación de programas educativos.



La investigación sobre la implementación de políticas o programas educativos debe ser abordada enfrentando la complejidad que este proceso supone, pues tanto las políticas como las personas y los lugares influyen interrelacionadamente en el desarrollo de la implementación (Hoing 2006).

En la misma línea, Neira y Benavides (2010) indican que este proceso de implementación es más que el simple resultado de una fuerza externa y del trabajo docente; tras una intervención se genera una dinámica en la que se deben considerar las características particulares del contexto, pero también las características individuales de los docentes que van a procesar, analizar y dar significado a la información que se les brinde. Así mismo, Guadalupe (2006) destaca que la implementación de un programa dependerá del colectivo de docentes, del cuerpo directivo y su interacción con la escuela, y de la acción de la asesoría y su nivel de intervención en la institución.

1.1 Docentes como agentes de cambio insertados en una institución

Tal como mencionan Spillane y Burch (2006), uno de los aspectos fundamentales a considerar al implementar un cambio en una institución educativa es el rol que cumplen los actores y su capacidad de agencia durante este proceso. Esto, sin olvidar que la escuela es una institución con una dinámica y vida propias. En efecto, la escuela es una organización regida por determinadas reglas y normas que pue-

den facilitar o dificultar los procesos de intervención que se desea aplicar en las aulas (Arteta 2010). Al respecto, Coburn (2001; 2004) afirma que la naturaleza de la conexión del docente con el ambiente es un poderoso mediador entre los cambios de lógica en el sujeto y lo que sucede en los salones de clase. Por consiguiente, una implementación debe considerar esta relación dinámica y recíproca.

Si bien el resultado de un proceso de implementación se entiende como la interacción de los diferentes elementos anteriormente mencionados, diversos autores destacan el rol fundamental del docente en este proceso de cambio. Como indican Tyack y Cuban (1996), muchas iniciativas de reforma suelen dejar al docente fuera de la deliberación acerca de la implementación de un programa, para luego sorprenderse cuando las reformas fracasan. En la misma línea, en muchos casos se culpa del fracaso a la inadecuación del docente y no a la manera de concebir la mejora. Peor aun, quienes hacen las reformas frecuentemente ven a los docentes como sujetos incompetentes, sin motivación para cambiar, y no como aliados vitales para el cambio. Esto constituye una paradoja para Tyack (1996), pues es casi imposible imaginar una mejora en cualquier aspecto de la práctica en el aula o de política educativa sin hacer a los docentes parte central del proceso.

El reto reside, entonces, en encontrar los mecanismos adecuados para involucrar al docente en todo el proceso de implementación (desde las etapas iniciales inclusive), de forma tal que pueda identificarse con la propuesta, asumir sus fundamentos y apropiarse de ella. Para ello, es necesario —tal como menciona Coburn (2004)— que el docente pase de ser visto como un sujeto que recibe las reformas de manera pasiva a ser reconocido como un agente activo que construye y reconstruye los mensajes dados a partir de lo que ya conoce, de sus prácticas preexistentes, que provienen de su quehacer diario y de su formación profesional.

1.2 Percepción docente

La importancia de estudiar la implementación desde la perspectiva de los docentes radica en que, tal como menciona Arteta (2010), una intervención no depende únicamente de los propósitos y mensajes que se busca transmitir, sino de cómo estos son asimilados por quienes los ejecutan. En este sentido, la subjetividad del docente es un aspecto clave, pues las opiniones, los pensamientos y los sentimientos de los docentes los llevan a interpretar la información, a asignarle un significado determinado para, finalmente, determinar sus acciones en el aula.

Para el contexto de este estudio en particular, la percepción o mirada del docente frente al proceso de implementación tendría un rol fundamental, pues la representación que ellos tengan sobre su experiencia dentro de la implementación influirá en el desarrollo del proyecto y en la manera de aplicarlo con los alumnos. Así, las percepciones docentes están relacionadas con las acciones que realicen, y específicamente con el desarrollo de su práctica pedagógica en el aula. Y, finalmente, es aquello que ocurre en el aula lo que va a facilitar o perjudicar el desarrollo de aprendizajes significativos para mejorar la comprensión de lectura o aquello que se quiere lograr.

La percepción docente es un constructo que ha sido empleado en numerosas investigaciones. Para fines de este estudio, se considerará la definición de

Ossa (2008), así como de Scruggs y Mastropieri (1995), quienes conceptualizan la percepción como la representación y el discurso de los docentes acerca de un tema particular, pudiendo incluir opiniones y pensamientos que están sujetos a la influencia de distintos factores como sus conocimientos, experiencias y sentimientos. Se ha elegido esta conceptualización pues permite abordar de forma amplia el foco del estudio, es decir, la subjetividad del docente.



2.1 Políticas educativas relacionadas con la lectura

En las últimas décadas, el Ministerio de Educación (MINEDU) ha venido implementando diferentes medidas con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes, con especial interés en los aprendizajes fundamentales, es decir, comprensión lectora y matemática.

En 2004 se lanzó el Plan de Emergencia Educativa, que incorporaba como uno de sus objetivos la mejora de la capacidad y la comprensión lectora de los estudiantes. Dos años después (2006) se implementó el Plan Lector, con la intención de fomentar hábitos lectores y desarrollar en los escolares capacidades para la comprensión de textos. Esta propuesta incluye una serie de lineamientos para su aplicación que consideran algunos criterios básicos según la edad del lector, los tipos de lectura, las actividades que pueden realizarse para promover la lectura y la estructuración de espacios para ello. No obstante, aunque desde el diseño de estas propuestas se buscaba mejorar la comprensión de lectura, ninguna pudo generar un cambio significativo, tal como lo demuestran las evaluaciones estandarizadas (tanto nacionales como internacionales) de los años siguientes. Así, los niños y adolescentes peruanos no alcanzaban los niveles de comprensión de lectura correspondientes a su edad y grado según lo estipulado por el Diseño Curricular Nacional.

2.2 ¿Qué experiencias de éxito conocemos para mejorar la educación en el país y qué podemos aprender de ellas?

A pesar de los intentos fallidos mencionados anteriormente, ha habido algunos programas que han mostrado logros significativos en los aprendizajes planteados. Así, por ejemplo, Alcázar y Guerrero (2011) revisan cuatro experiencias exitosas en la mejora de la educación básica en zonas rurales: ApreNDes, Construyendo Escuelas Exitosas, Fe y Alegría y PROMEB. Con la finalidad de analizar, contrastar y discutir estas propuestas, los autores agrupan los factores comunes de éxito en las siguientes categorías: las escuelas, las propuestas pedagógicas y la formación docente.

Desde las escuelas, se señala que estas son instituciones con personalidad, con un sistema abierto y dinámico de gestión democrática, capaces de crear espacios de colaboración mutua y de construcción de una identidad común. Desde las propuestas pedagógicas, se identifica que todos los programas tienen como ejes centrales los aprendizajes y el desempeño de los docentes, se sustentan en pedagogías activas, modifican los roles tradicionales en el salón de clases y demuestran altas expectativas sobre los niños. Desde la formación docente, las acciones dirigidas a esta dimensión se conciben como piezas de una estrategia global. Además, no tienen la intención de entregarles a los docentes conocimientos ni metodologías, sino de permitirles desarrollar determinadas capacidades pedagógicas y propiciar cambios de sentido en la cultura de enseñanza. Para lograr lo anterior, se utiliza acompañamiento pedagógico, talleres sistemáticos, espacios de interaprendizaje y materiales educativos.

Por otro lado, Lars y Consiglieri (2015), partiendo del reconocimiento de los colegios Fe y Alegría por la formación integral que ofrecen y por sus resultados en el ámbito académico, identificaron factores del modelo de gestión de la propuesta exitosa que distinguen a estas escuelas. Dentro de los principales hallazgos encontrados están: i) la institucionalidad de la propuesta como soporte fundamental para su desarrollo; ii) el rol de liderazgo político, identitario, técnico, material y estratégico de la Oficina Central, eje articulador de la propuesta; iii) el rol de los directivos escolares, que no se restringe a la dimensión institucional, sino que considera también una dimensión pedagógica para garantizar la puesta en marcha de los objetivos institucionales; iv) la autonomía de las escuelas asociada al empoderamiento de los actores escolares, quienes —teniendo como marco los objetivos establecidos— ejercen una “autonomía funcional” para gestionar las escuelas según el contexto y sus necesidades; finalmente, v) la apuesta ética y mística relacionada con el sentido colectivo y compartido de los actores educativos respecto del compromiso con la propuesta de la institución.

2.3 El caso de “Leer es estar adelante”

El programa objeto del estudio tiene el objetivo de elevar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de escuelas públicas del país de 3°, 4°, 5° y 6° de primaria. El logro de esta meta implicó la asociación de una empresa privada y una asociación de la sociedad civil con experiencia en la investigación, así como en el diseño y la implementación de programas educativos.

Según Eguren, Galindo, González, Ramos y Rhor (2011), la propuesta de la intervención para la mejora de la comprensión de lectura elaborada se basa en tres componentes básicos: i) diseño y elaboración de materiales educativos; ii) capacitación y acompañamiento a los docentes para mejorar su desempeño pedagógico, con énfasis en el uso del material; y iii) la medición de los aprendizajes.

Este programa de lectura (PL en adelante) apunta a realizar un trabajo articulado entre sus diversos componentes, teniendo como elemento central la puesta en práctica de una propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora a partir del uso sistemático de un texto escolar. La propuesta pedagógica busca “aterrizar” el enfoque del Ministerio de Educación en acciones concretas plasmadas en un material educativo y mantenerse dentro del marco curricular propuesto por este.

Cabe resaltar los componentes: tanto los materiales como la capacitación han sido desarrollados a partir de investigación actualizada sobre los enfoques para la enseñanza de la lectura y las características de la escuela pública peruana, en el marco del currículo vigente (ver el Diseño Curricular Nacional-DCN de 2008).

Respecto de la comprensión de textos, el DCN señala que “se busca que el estudiante construya significados personales del texto a partir de sus experiencias previas como lector [...] utilizando en forma consciente diversas estrategias durante el proceso de lectura”. Dichas estrategias permitirían desarrollar habilidades de lectura literal, inferencial y crítica, las cuales se trabajan en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Todo ello es recogido y ejecutado por la propuesta del Programa.

Con relación al material educativo, este constituye el elemento central del Programa. Se cuenta con libros de texto para los alumnos y guías pedagógicas para los maestros de acuerdo con la zona de intervención, es decir, cada región cuenta con libros de contenidos temáticos específicos para la zona, en el marco de un trabajo con las mismas habilidades y estrategias a lo largo de todas las regiones.

La implementación del Programa en el aula depende de la decisión de cada escuela participante, pero se trata de un promedio de cuatro horas semanales. Los maestros desarrollan la sesión con el libro siguiendo algunos lineamientos básicos: planificar las habilidades, estrategias y actividades a trabajar en cada sesión; anunciar claramente los aprendizajes que se espera desarrollar en cada sesión; retomar la sesión anterior; realizar todas las actividades de forma secuencial; brindar retroalimentación a los estudiantes sobre sus respuestas; y reflexionar con respecto del trabajo realizado en cada sesión (Eguren, Gonzales y De Belaunde 2012).

El componente de capacitación busca fortalecer en los maestros un conjunto de habilidades conceptuales, pedagógicas y metodológicas para la enseñanza de la lectura comprensiva. Para lograrlo, el plan de desarrollo de capacidades en los docentes incluye tres líneas de trabajo: la incorporación de métodos de enseñanza de lectura a partir del uso de materiales educativos pertinentes, el desarrollo de competencias lectoras en los propios docentes, y la adquisición de habilidades para la sistematización de sus prácticas pedagógicas. Adicionalmente, durante el año escolar, los docentes son visitados por acompañantes pedagógicos quienes, luego de observar la sesión de clase, brindan apoyo y consejo personalizado al docente. De esta manera, el Programa busca trabajar de forma cercana y permanente con los maestros.

El Plan de Capacitación está organizado en dos módulos: contenidos disciplinares y contenidos pedagógicos, los que, a su vez, han sido diseñados en función de tres preguntas orientadoras: ¿qué significa leer comprensivamente?, ¿cómo se enseña a leer comprensivamente?, y ¿en qué medida saben los docentes leer comprensivamente?

Finalmente, el componente de medición de los aprendizajes busca evaluar la efectividad de la intervención del Programa desde el punto de vista del cambio en el rendimiento de los estudiantes en comprensión de lectura. De esta manera, este componente brinda información acerca de los logros en los aprendizajes esperados incluyendo avances, limitaciones y fortalezas.



En esta sección se describe a los participantes que formaron parte del estudio, la metodología utilizada para recolectar la información y el procedimiento seguido a lo largo de la investigación.

3.1 Participantes

La selección de los participantes se hizo en dos etapas. En la primera se seleccionaron dos instituciones educativas públicas del nivel primario, pertenecientes a un mismo distrito de Lima Metropolitana y que fueran parte del grupo de escuelas con las que se inició el programa (es decir, que participaran desde 2007).

En una segunda etapa, se seleccionó, también de manera intencional, a tres docentes de cada uno de los grados en los que el programa intervenía en ese momento (3ro, 4to, 5to y 6to de primaria). Si bien la elección de los participantes se dio sobre la base de la accesibilidad de la muestra, se logró contar con al menos un docente de cada grado. Complementariamente, se consideró a la subdirectora de primaria de cada institución educativa.

Es así que la muestra estuvo conformada por 6 docentes y 2 subdirectoras de primaria de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cercado de Lima.

Las edades de los docentes de la Escuela A están entre 43 y 50 años (media = 46,6); dos fueron mujeres y uno varón; dos nacieron en Lima, y una en La Libertad. La experiencia de los participantes en el cargo fluctúa entre 20 y 33 años

(media = 26,3). La experiencia dentro de las escuelas seleccionadas va de 15 a 28 años (media = 20,3 y mediana = 18).

Las edades de los docentes de la Escuela B fluctúan entre 50 y 62 años (media = 57, mediana = 59); todas fueron mujeres; nacieron en Huancayo, Lima y Áncash. La experiencia de los participantes en el cargo fluctúa entre 19 y 30 años (media = 26 y mediana = 29). La experiencia dentro de las escuelas seleccionadas va de 13 a 26 años (media = 17,6 y mediana = 14).

Sobre el máximo nivel formativo alcanzado por los participantes, se observa la siguiente distribución: mientras que en la Escuela A hay dos bachilleres y un magíster, en la Escuela B todas son bachilleres. Además, la formación inicial ha sido de instituciones superiores pedagógicas públicas.

Respecto de las subdirectoras, la de la Escuela A tiene 62 años, nació en Lima, es licenciada, tiene 13 años en el cargo y 26 años de experiencia en la institución educativa actual. Por otro lado, la subdirectora de la Escuela B tiene 65 años, también nació en Lima, es magíster, tiene 7 años en el cargo y 25 años en la institución educativa actual.

En la página siguiente, se presenta una tabla con las características de los participantes.

3.2 Técnicas de recolección de la información

Para fines de la investigación, se elaboraron tres instrumentos que se detallan a continuación:

3.2.1 Ficha de datos personales

Esta ficha tuvo como objetivo recoger datos sociodemográficos de los participantes del estudio. Se organizó en tres secciones. En la primera, se preguntó sobre los datos personales: nombre, edad, lugar de nacimiento. En la segunda, se indagó sobre la formación docente de los participantes: grado académico alcanzado, tipo de institución en el que realizó sus estudios y experiencia profesional. En la tercera y última, se preguntó sobre los años de experiencia docente y años en la institución educativa (ver Anexo A).

3.2.2 Guía de entrevista dirigida al docente y al subdirector de primaria

Esta guía semiestructurada estuvo conformada por cuatro partes. En una primera, se hizo una breve presentación e introducción al tema. Luego, se indagó sobre la experiencia en la implementación del PL. Seguidamente, se realizaron preguntas para conocer la evaluación subjetiva de los participantes sobre la intervención. En este punto se buscó conocer las condiciones institucionales, individuales de los docentes y del programa mismo que han podido llevar al éxito del programa. Finalmente, en el cierre se les preguntó por las recomendaciones y aspectos a rescatar para futuros casos de implementación de programas (ver Anexo B).

Tabla 1
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Aspectos	I. E. "A"				E. "B"			
	D1	D2	D3	S1	D4	D5	D6	S2
Sexo	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
Edad	50	43	47	62	62	59	50	65
Lugar de nacimiento	Tumbes	Lima	La Libertad	Lima	Huancayo	Lima	Ancash	Lima
Nivel de formación	Bachiller	Magíster	Bachiller	Licenciada	Bachiller	Bachiller	Bachiller	Magíster
Tipo de Institución	Instituto Superior	Universidad Nacional	Escuela Normal	Escuela Normal	Universidad Nacional	Universidad Nacional	Universidad Nacional	Universidad Nacional
Experiencia en el cargo	33	20	26	13	30	29	19	7
Años en la I. E.	28	15	18	26	14	26	13	25

3.2.3 Ficha de observación de aula

Esta ficha fue aplicada durante la sesión de clase en donde los docentes usaban el libro de texto del PL. Este instrumento permitió tener un acercamiento a la práctica del docente usando el material específico dado por el PL. De manera general, en esta ficha se registraron algunas observaciones respecto del clima de aula, el manejo del aula y la relación profesor-alumno.

3.3 Procedimiento

Considerando el propósito de este estudio, se optó por un marco de investigación cualitativo que permitiera un entendimiento desde la subjetividad de los participantes. En este sentido, la intención de esta investigación es comprender la experiencia de estos actores del proceso de implementación en su entorno específico.

A fin de cumplir con dicho objetivo la investigación se desarrolló en tres grandes etapas:

Etapa 1. Revisión bibliográfica y documental, acercamiento al Programa y elaboración de instrumentos

El primer paso para desarrollar esta investigación fue la revisión bibliográfica teórica sobre experiencias de intervención de programas educativos y de comprensión de lectura. Luego, a fin de familiarizarse con el Programa y poder elaborar instrumentos pertinentes, se revisó material del Programa y se asistió al encuentro de acompañantes pedagógicos¹ en las tres fechas en las que se desarrolló a inicios del año 2013. En este encuentro, se informó y capacitó a los encargados de acompañar a los docentes en el aula. Se mantuvieron reuniones informales con los asistentes a este encuentro y con el equipo encargado del programa, con la finalidad de tener un mayor entendimiento del funcionamiento y desarrollo de este.

En segundo lugar, se elaboró la guía de entrevista, para lo cual se hizo una revisión bibliográfica de las investigaciones cualitativas hechas en este campo y se obtuvieron ejemplos de preguntas que indagaran sobre la experiencia docente en la implementación de un programa. Estas preguntas se complementaron con la revisión del material elaborado por el Programa. Posteriormente, se construyó la ficha de datos de la escuela y la carta de consentimiento informado (ver Anexo D), que proporcionó información a los participantes sobre el objetivo de la investigación, la naturaleza de los datos que se deseaban recolectar, la confidencialidad y el uso que se le daría a estos datos, y la duración aproximada de la entrevista.

1 El encuentro de acompañantes pedagógicos se realiza dos veces al año. Los acompañantes pedagógicos son capacitados con la finalidad de instruir a los docentes en el uso del libro del Programa en sus sesiones de clase. Este encuentro congregó a acompañantes con y sin experiencia, provenientes de diferentes departamentos del Perú.

Etapa 2. Contacto con participantes, prueba piloto, y aplicación de instrumentos

En tercer lugar, se realizó una aplicación piloto de los instrumentos elaborados, con tres docentes y dos subdirectores que laboraban en escuelas con características similares a las escuelas de la muestra. Para esto, se asistió a las escuelas respectivas para coordinar con ellos el trabajo a realizar (fecha, hora, lugar, objetivo del estudio y fase piloto). El piloto permitió verificar la utilidad de los instrumentos y su claridad, así como los aspectos relativos a la estructura y contenido de las entrevistas. Al finalizar esta fase, se ajustaron los instrumentos según las sugerencias de los participantes.

En cuarto lugar, se hizo el contacto con los participantes del estudio. Para ello, se visitaron las dos instituciones educativas seleccionadas, se les dejó una carta presentando a la investigadora, el contexto del estudio, los objetivos de la investigación y en qué consistiría su participación.

Posteriormente, se realizaron las entrevistas a profundidad. Esta etapa de recolección de la información duró aproximadamente dos semanas y se realizó en mayo de 2013.

Etapa 3. Análisis de los resultados

Luego de finalizar las entrevistas, se procedió a transcribirlas en un procesador de texto de manera literal. Posteriormente, se realizó el análisis del contenido de dichas entrevistas con la ayuda del programa Atlas.ti para facilitar el análisis y la organización de los resultados. A continuación, se identificaron las relaciones entre códigos y categorías emergentes y se tuvo un espacio de discusión sobre estos, con la finalidad de tener mayor confianza en las categorías identificadas, así como enriquecer el análisis de la información (Creswell 2007).



En este capítulo se presentarán los principales resultados encontrados, organizados en tres secciones considerando los objetivos específicos del estudio: percepciones docentes sobre las características del Programa, de la institución educativa y del propio docente que aportarían a la implementación exitosa del PL. Si bien estas tres condiciones están estrechamente relacionadas e interactúan entre sí, por cuestiones prácticas cada una se presentará de forma diferenciada e irá acompañada de las citas más representativas. Estas citas se organizan de la siguiente manera, según el participante al que correspondan:

Tabla 2
ABREVIATURAS CORRESPONDIENTES A LOS PARTICIPANTES

Participante	Escuela A				Escuela B			
	Docente 4º	Docente 5º	Docente 6º	Subdirectora	Docente 4º	Docente 5º	Docente 6º	Subdirectora
Abreviatura	D1	D2	D3	SD1	D4	D5	D6	SD2

4.1 Percepciones de los docentes sobre las condiciones del Programa

Respecto de las condiciones del Programa, los docentes, en general, mencionaron diferentes aspectos referidos a la capacitación y a los materiales brindados por este. Estas dos temáticas que ellos describen coincidieron con los componentes que el Programa consideró al momento de diseñar la propuesta, siendo ejes a partir de los cuales se elaboró la propuesta. Adicionalmente, como se expone a continuación, los docentes realizaron comparaciones entre los recursos brindados por el PL y los materiales y capacitaciones entregados por el MINEDU.

4.1.1 El libro de texto como una herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura

De acuerdo con la percepción de los docentes, el material educativo, es decir, el texto escolar brindado por el Programa es un recurso valioso por su calidad y claridad. Por un lado, todos los participantes de la Escuela B (D4, D5, D6, SD2) y la mayoría de la Escuela A (D1, D2, y D3) rescatan de la presentación de los libros de texto su estructura, es decir, el modo en que están organizadas las unidades de trabajo (que incluyen un ejemplo, habilidades y estrategias de lectura y las actividades correspondientes). Además, los docentes destacan el diseño, que incluye imágenes y colores atractivos para los alumnos.

El libro tiene su presentación en la primera parte, creo que es atractivo, es colorido el libro, por ahí como que al niño lo ganas. Por el color o por el ojo entran los aprendizajes en el niño, entonces, esa parte ayuda. (D1)

Esta es una primera diferencia que los participantes destacan con respecto de los textos oficiales del MINEDU, los cuales consideran menos apropiados que los materiales brindados por el PL porque sus características de diseño y forma (color, tamaño de letras, ilustraciones, etc.) resultan más motivadores para los alumnos, por lo que facilita su proceso de aprendizaje.

La estructura y el diseño que los docentes valoran positivamente cuando se refieren a los libros de texto corresponden a las características del formato del material educativo. Al respecto, los hallazgos de Gonzáles-Vigil (2004) sobre los factores relacionados con la motivación lectora muestran que, efectivamente, las características del formato de los libros de texto como son el uso del color, un tamaño de letra grande, la calidad de la impresión del texto y de sus ilustraciones puede influir positivamente en la motivación de lectores y, por consecuencia, en su comprensión. Asimismo, tal como menciona Gonzáles (2004), la estructura y la organización interna de los libros de texto son aspectos que influyen en la comprensión de lectura. Según este mismo autor, las modificaciones en la forma de organizar la información y las ayudas estructurales pueden facilitar la comprensión. Así, por ejemplo, un docente (D1) hace alusión a la manera de organizar las unidades de trabajo, con los objetivos de aprendizaje ubicados de forma visible (en las esquinas, con colores diferenciados) como una característica que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. De igual modo, otros autores como Snow y Sweet (2003) y Braslavsky (2005) mencionan que el libro y sus características intrínsecas, como el formato y la estructura interna, son elementos clave en el proceso lector.

Por otro lado, en relación con las fortalezas del contenido del texto, todos los participantes de la Escuela A (D1, D2, D3, SD1) y la mitad de la Escuela B (D4, D6) destacan el contenido, tanto por las estrategias de lectura como por los temas que desarrollan el aprendizaje de los niños. Así, una de las subdirectoras menciona: “ese manejo de las estrategias les ha servido a las maestras, porque ven que los alumnos ya se desenvuelven bien, ellas ven que sus alumnos tienen logros en comprensión de lectura” (SD1). Es así que algunos participantes enfatizan cómo el trabajo con el libro les ha permitido mejorar la comprensión de lectura de los alumnos, pues evidencian los progresos de los niños en el aula.

Además, la valoración positiva del texto, por el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura, muestra que los docentes reconocen la importancia del desarrollo de estas herramientas para el mejoramiento de la lectura. Este rol fundamental de las estrategias de lectura es resaltado por innumerables estudios (Dalton y Proctor 2007; Pressley 2002; Strickland 2002; Williams 2007). En este sentido, en su discurso, los participantes reconocen que el desarrollo de estrategias de lectura les ha ayudado a los alumnos a mejorar su comprensión. Incluso, algunos docentes (D2, D3) enfatizaron explícitamente que hacer conscientes a los alumnos de lo que están aprendiendo a través del uso de estas estrategias es un aspecto clave. Esto se aprecia en la siguiente cita:

Las actividades del libro permiten un trabajo de reforzamiento necesario para la comprensión de lectura, les permiten a los alumnos ser conscientes de lo que están aprendiendo. (D3)

Lo señalado por este participante es congruente con lo mencionado por Pinzás (2012), quien señala que el hecho de que una persona pueda controlar su lectura empleando estrategias de forma consciente constituye una característica esencial del buen lector capaz de regular su propio proceso de lectura.

Además, siguiendo con el contenido del texto, los docentes de la Escuela A (D1, D2, D3) y un participante de la Escuela B (D6) afirman que las pautas y pasos sugeridos los han ayudado en su práctica pedagógica, porque les han permitido aplicar de una forma ordenada y coherente las estrategias de lectura. En efecto, un docente (D1) mencionó de forma explícita que la manera como se plantea la aplicación de las estrategias (presentación de las estrategias, ejemplo desarrollado por el profesor, práctica guiada hasta la práctica independiente) ha llevado a buenos resultados con los alumnos.

La valoración positiva de las etapas propuestas por el libro para el desarrollo de estrategias de lectura —que va desde la presentación de las estrategias por parte del profesor hasta la práctica independiente del alumno— son congruentes con las proposiciones que mencionan diversos autores (Solé 1987; Denton, Vaughn, Wexler, Bryan y Reed 2012; Byrne 2007; Calero 2011; Duke, Strachan y Bilman 2011; Vaughn y Linan-Thompson 2004), quienes sostienen que el docente debe transferir progresivamente la responsabilidad a los alumnos, buscando que sean aprendices autorregulados, y para ello la instrucción de la lectura debe ser explícita y sistemática.

En este punto, respecto del contenido, una segunda diferencia que identifican los participantes con los materiales del MINEDU es que los textos del Ministerio

resultan aburridos y tediosos, porque presentan textos muy extensos y no incluyen temas interesantes para los alumnos; así, en el discurso, los docentes parecen valorar más el contenido de los textos del PL, pues les facilitan el proceso de enseñanza de la lectura.

Complementariamente, todos los docentes de la Escuela A (D1, D2, D3) destacan que los contenidos de los libros de texto han sido elaborados de forma articulada con el Diseño Curricular Nacional (DCN). Esta articulación es valorada positivamente, pues los docentes saben que al usar el libro están cumpliendo con los objetivos de aprendizaje del área curricular. Al respecto, cabe mencionar que las entrevistas y las observaciones realizadas permitieron identificar que los maestros suelen sentir que no tienen el tiempo suficiente para cumplir con sus labores docentes. Dada esta situación, se entiende que valoren que el trabajo con el libro del PL no signifique para ellos un “tiempo perdido” ni un “trabajo adicional”, sino una herramienta para alcanzar los objetivos estipulados en el DCN.

Otra característica que destacan ambas subdirectoras (SD1, SD2) y algunos docentes de la Escuela B (D4, D5) como un aspecto positivo del material dado por el PL es que los libros sean propiedad de los alumnos, lo que permite que estos puedan llevárselos a casa, tomar notas en ellos, subrayar, rayarlos, corregir sus errores, y quedárselos al final del año escolar, en contraste con los textos brindados por el MINEDU.

Este elemento es importante en el aprendizaje de la lectura, dado que ser propietario de un libro brinda la posibilidad de apropiarse del material, lo que deja que este cumpla su función de herramienta para construir y afianzar aprendizajes (Eguren, Galindo, González, Ramos y Rhor 2011). Así, un estudiante con su propio libro puede subrayarlo y tomar notas en él de manera intencionada y con un propósito determinado, lo que puede ser una estrategia de lectura que ayude a la comprensión del texto, porque permite procesar y asimilar la información.

De esta manera, como primer análisis, se encontró que aunque ambas escuelas destacan el libro de texto como un elemento primordial que ha permitido la mejora de la comprensión de lectura, los docentes de la Escuela A dan mayor importancia al contenido de los materiales, al aprendizaje de la estrategias y a la articulación con el DCN; mientras que los docentes de la Escuela B parecen valorar más los aspectos del formato del texto. Ello evidenciaría cómo los docentes de la Escuela A identifican el desarrollo de estrategias de lectura como un eje central para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Esto podría explicar el mejor desempeño de los docentes de la Escuela A que en la Escuela B, quienes desarrollan la sesión de clase aprovechando los aspectos del diseño (formato, ilustraciones, gráficos) pero buscando el desarrollo de las estrategias con mayor claridad y coherencia.

4.1.2 Los docentes como coautores de los libros de texto: la importancia de ser parte de la propuesta

Los docentes de las instituciones educativas donde se realizó la investigación participaron en el diseño y elaboración de los libros, lo cual los convirtió en coautores. Esta es una característica que destacan de la experiencia dentro del Programa, pues

la consideran como una experiencia que genera satisfacción y un mayor involucramiento e identificación con la propuesta. Esto se evidencia en las siguientes citas:

Sí, para mí [la experiencia con el Programa] ha sido algo muy gratificante, porque yo me siento un poco coautora de este libro. Hemos iniciado desde el machote, en donde hemos corregido hasta el mapa del Perú, ¿no? No, este animalito no debe ir ahí, este título no debe ir ahí, que acá es más apropiado, formábamos círculos de estudio. (D1)

Esto resulta sumamente importante, pues el involucramiento desde la etapa inicial de la elaboración del material educativo permite que ellos asuman desde ya un rol activo en el proceso, pues contribuyeron con sus comentarios y sugerencias al libro. Así, desde el inicio del proceso, el Programa trata a los docentes como sujetos activos, interesándose en escuchar sus voces.

4.1.3 Capacitaciones de alta calidad, monitoreo constante y relación de confianza.

Los docentes consideran que el alto nivel de las capacitaciones brindadas ha sido una fortaleza del Programa que los ha ayudado a mejorar la enseñanza de la lectura comprensiva. Así, en cuanto a las capacitaciones a través de los talleres y del monitoreo, los docentes destacan el nivel de experticia de los capacitadores:

Porque tienen gente muy preparada, que hace un trabajo muy dinámico y productivo. (D4)

Los docentes coinciden en señalar que, además de las habilidades referidas al conocimiento y al dominio de los temas de la lectura, los acompañantes muestran habilidades interpersonales, pues son empáticos y generan en ellos confianza por el buen trato que reciben. Por ejemplo, todos los docentes resaltaron el buen trato de los acompañantes: "tratables... acompañantes con trato amable" (D3), "Buen trato de los acompañantes, cordiales", "Yo nunca he tenido problemas con ellos, siempre me han tratado bien, si han visto mis defectos me han dicho muy suavemente, cordialmente" (D5), "Te escuchan, no te critican" (D4).

Al respecto, Miranda (2008) menciona que la creación de espacios estimulantes y de confianza, en los que los docentes se sienten valorados y seguros, está relacionada con una mayor motivación hacia el aprendizaje. Así, la relación de confianza establecida con los acompañantes fue un elemento importante, pues generó en ellos una disposición adecuada para poder escuchar y aprovechar las recomendaciones para mejorar su práctica pedagógica.

En relación con este tema, algunos docentes (D1, D3, D4) hacen una comparación entre el trato que reciben de los capacitadores del PL y los del MINEDU. Mientras que los acompañantes del PL los escuchan y establecen un trato cordial y horizontal, los capacitadores del MINEDU los critican e incluso muestran reacciones negativas cuando los docentes presentan dudas. Por ejemplo, una docente (D1) mencionó que luego de que una persona del MINEDU la criticara frente a sus otros colegas por hacer una pregunta, nunca más quiso preguntar.

Por otra parte, desde la perspectiva de los docentes, la supervisión y monitoreo constante a lo largo de la implementación del Programa ha contribuido también a

la mejora del aprendizaje de la comprensión de lectura, pues ha permitido que los docentes puedan hacer un mejor uso del material y aplicar las habilidades y estrategias de lectura. Tal como se muestra en la siguiente cita:

El Programa ha sido lo más claro posible para que nosotros lo podamos aplicar [...] Ha sido bastante manejable todo, porque nos han capacitado, nos han facilitado todo lo que nosotros hemos querido, si de repente queríamos saber más, todo ha estado a nuestro alcance, no han estado alejados de nosotros, ha habido un seguimiento, como te digo, ahora solitos. (D3)

En la misma línea, Montero (2011) señala que la supervisión y monitoreo son elementos que pueden mejorar el trabajo de los docentes en el aula, generando cambios importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En efecto, los docentes reconocen que el acompañamiento continuo, que incluye la retroalimentación respecto de su desempeño en el aula, ha sido fundamental para que ellos puedan ser conscientes de sus fallas, aplicar las recomendaciones dadas y, de esta manera, mejorar el proceso de enseñanza de la lectura para beneficio de los alumnos.

En este punto, cabe señalar que si bien en el discurso los docentes indicaron que la supervisión y el monitoreo constante les han ayudado a perfeccionar su práctica pedagógica con el uso del libro, las observaciones evidenciaron que los maestros muestran diferentes niveles de apropiación de la propuesta. Así, en la Escuela A se muestra mayor claridad y coherencia en el desarrollo de las estrategias usando el libro, mientras que en la Escuela B algunos participantes hacían un uso rutinario, mecánico y poco reflexivo del libro. Adicionalmente, se encontró que en la Escuela B los alumnos eran más indisciplinados y mostraban conductas agresivas con sus compañeros e, incluso, con la maestra. Estas características individuales de los alumnos, el desarrollo mecánico de la sesión y la falta de manejo de clase para generar un clima de aula adecuado perjudicaban el logro de los aprendizajes en la Escuela B. Cabe mencionar que los docentes de la Escuela A son más jóvenes que los docentes de la Escuela B, por lo que su edad podría estar relacionada con una actitud más positiva hacia la adopción y aplicación de propuestas pedagógicas nuevas.

Tal como indica Montero (2011), los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes se dan siempre que estos espacios de supervisión y monitoreo brinden oportunidades al docente para reflexionar sobre su propia actividad en el aula. Al respecto, el discurso de los docentes de la Escuela A indica que los docentes aprovechan estos espacios para repensar su práctica; sin embargo, esto no es mencionado por los participantes de la Escuela B. Esta falta de reflexión podría explicar por qué algunos docentes de la Escuela B no parecen tener claridad y coherencia en el desarrollo de las sesiones para el aprendizaje de las estrategias de lectura. Esto, sumado a la falta de manejo de aula y de la disciplina perjudicó en algunos casos el logro de los aprendizajes. En contraste, las observaciones en la Escuela B mostraron que los docentes siguen la propuesta dada por el Programa, desarrollando las estrategias con los pasos sugeridos, pero trabajándolos de manera consciente, haciendo las adaptaciones necesarias para cumplir con el objetivo de aprendizaje de las estrategias.

Por otro lado, ambas subdirectoras (SD1, SD2) y un docente de la Escuela A (D1) destacan que el PL capacita a todos los docentes de la misma institución educativa. Esto, a diferencia del MINEDU, se destaca como un elemento que facilita la asimilación y apropiación de los maestros, pues cada uno recibe la instrucción directamente; mientras que en las capacitaciones del Ministerio solo seleccionan a algunos docentes, quienes luego tienen que hacer el “efecto rebote”, que es menos efectivo. Esta opinión se evidencia en la siguiente cita:

[...] el MINEDU nos entrega textos, pero no hay [...] una capacitación para todos [...] Y si hay capacitación, va uno por ciclo y ese uno tiene que hacer la réplica, pero ¿qué hace el Programa? Capacita a todos, el taller lo hace para todos. Porque por más que yo participe [...] sola, no va a ser igual a que yo lo reciba directo, es más beneficioso, ¿no? (SD2)

4.1.4 La articulación de los recursos: la complementariedad de los materiales y las capacitaciones para el logro de los aprendizajes.

Además de identificar al material y a las capacitaciones como fortalezas del Programa, la articulación de ambos componentes es reconocida por los docentes — de manera explícita o implícita— como una fortaleza de este, pues son recursos que al integrarse se complementan, tal como se evidencia en las siguientes citas:

Muy productivas las capacitaciones, muy didácticas, con alcances muy positivos, porque nos ha permitido aplicarlas dentro del aula y ha dado muy buenos resultados [...] talleres explicándonos paso a paso cómo se lleva a cabo el desarrollo del libro, cómo desarrollar las estrategias, las habilidades, en fin, cómo trabajar el libro, cómo aplicarlo con los niños. (D6)

[...] pero ese acompañamiento, esas estrategias, ese aprender que he tenido, ese conocimiento que me han dado, más el libro está totalmente detallado, que yo sé qué pasos seguir, entonces, creo que eso es en conjunto todo lo que me ha motivado a aplicarlo en las aulas. (D1)

Así, Eguren, Gonzales, y De Belaunde (2012) señalan que una característica del éxito de un programa educativo radica en su capacidad de articular recursos; de manera que la dotación de material educativo esté estrechamente conectada con procesos de capacitación docente. En efecto, el discurso de los docentes evidencia que ellos consideran no solo los materiales y las capacitaciones como fortalezas del Programa, sino sobre todo su complementariedad. De este modo, el material educativo es una herramienta para el trabajo docente que puede ser potenciado siempre que se capacite y se forme al docente para sacarle provecho. Los docentes muestran, de esta manera, que un material educativo adecuado no resulta suficiente, pues es importante que ellos reciban los fundamentos pedagógicos y la instrucción correspondiente para poder usar este recurso buscando el logro de los aprendizajes.

4.2 Percepciones de los docentes sobre la institución educativa

En relación con las condiciones de la escuela, los docentes describieron características relacionadas con el liderazgo de la subdirectora y el clima escolar desarrollado en sus instituciones educativas.

4.2.1 El rol de la subdirectora: liderazgo, sensibilización y motivación

Tanto en la Escuela A como en la Escuela B los docentes reconocieron el liderazgo de la subdirectora como factor fundamental para el desarrollo de la implementación. Sin embargo, el reconocimiento fue más marcado en el caso de la Escuela A, donde hubo unanimidad de percepciones; allí, la subdirectora era claramente percibida como una autoridad con liderazgo en la institución educativa. Mientras que, en la Escuela B, esto lo mencionaron brevemente solo dos docentes.

Sobre este aspecto, los docentes dan una valoración positiva al papel de las subdirectoras, quienes los motivaron, sensibilizaron y consolidaron el trabajo con padres de familia y miembros de la comunidad en la que se encuentran. Esto se muestra en la siguiente cita:

Y la subdirectora, ella es nuestro brazo derecho, ella asimiló muy bien el Programa, se ha involucrado, se ha concientizado, y la que nos empuja hacia adelante, muy buena, muy buena. (D2)

Este liderazgo de los directores es resaltado por Fullan (2002) y Murphy (2005), quienes sostienen que, entre las condiciones necesarias para conseguir introducir cambios en los centros escolares, se encuentra el liderazgo ejercido por el directivo. En la misma línea, un estudio realizado por UNICEF (2004), que trabajó con una muestra de escuelas que concentraban alumnos que viven en condiciones de pobreza y que han mostrado resultados de aprendizaje destacados, identificó el papel del director y su liderazgo como uno de los aspectos principales dentro de las condiciones de la escuela que permiten explicar los resultados de aprendizaje destacados. Así, sobre todo en la Escuela A, la subdirectora asume su rol con liderazgo, y es capaz de motivar a sus docentes de manera constante a comprometerse con los objetivos de la institución educativa. Asimismo, diversos autores (Minedu 2006; Murillo y Krichesky 2012; Romero y Cáceres 2001) sostienen que, en la medida en que la escuela tenga un objetivo común, enfocado hacia los aprendizajes, y cuente con un equipo directivo que lidere estos cambios y genere las condiciones para dar marcha a las propuestas que se implementan, estas reformas van a ser viables. En otras palabras, parte del éxito de la implementación exitosa del PL —y que es reconocido por los propios docentes— se explicaría por la responsabilidad y el compromiso asumidos por las subdirectoras para orientar las acciones institucionales y pedagógicas hacia los objetivos educativos; en este caso, la mejora de la comprensión de lectura de los alumnos.

Por otra parte, al mencionar el liderazgo de las subdirectoras, todos los docentes de la Escuela A (D1, D2, D3) y dos docentes de la Escuela B (D4, D5) describieron la relación positiva que mantienen con la subdirectora, quien escucha sus opiniones:

Siempre la subdirectora nos traía información y nos decía: "Chicos, vamos a trabajar con un Programa, nos van a enseñar esto, y esta novedad, vamos a ser coautores, ¿qué les parece?". (D3)

Esto sugeriría que, especialmente en la Escuela A, la subdirectora se preocupa por generar un ambiente laboral adecuado. Al respecto, Anglas (2007), citado en Lars y Consiglieri (2015), afirma que el otro aspecto fundamental del rol de un

directivo es reforzar un clima organizacional de carácter familiar, donde se propicie la confianza, solidaridad y un trato horizontal. De esta manera, el clima es favorable para los docentes y los demás actores escolares.

4.2.2 Una subdirectora que reconoce el trabajo de los docentes

Asimismo, una de las subdirectoras reconoce que, si bien ella es la que lidera el equipo, no es un trabajo que hace sola, sino que es el equipo docente el principal responsable del éxito:

A mí me felicitan, yo me pongo a analizar, me felicitan a mí pero no solamente es por mí, detrás de mí hay muchas cosas que hicieron mis colegas [refiriéndose a los docentes]. O sea, yo pude estar ahí, ser el eje, determinar un nivel de liderazgo, pero quienes lo hicieron fueron ellos, a ellos se les debe reconocer. (SD1)

Nuevamente, esto daría indicios de que, al menos en la Escuela A, los docentes son valorados y reconocidos, lo que propicia un clima escolar positivo. Estos resultados son congruentes con lo señalado por Valdivia y Alcázar (2005) y Anglas (2007) en relación con el caso de las escuelas Fe y Alegría, donde se desarrolla un clima escolar en el que los distintos actores son valorados y reconocidos.

4.3 Percepciones de los docentes sobre ellos mismos

Respecto de las condiciones de los propios docentes, ellos mencionaron principalmente su compromiso con la institución educativa a la cual pertenecen, su motivación y su compromiso con la labor docente.

4.3.1 Compromiso con la institución educativa, motivación y vocación

Según los casos estudiados, los docentes expresan que el propio compromiso con su trabajo y con la institución educativa en la que trabajan (D1, D2, D3) son características propias que reconocen que han ayudado en la implementación del Programa. De esta manera, se sugiere que los docentes tienen un sentido de pertenencia respecto de su escuela, lo cual resulta clave para su motivación para la práctica pedagógica. Los docentes tanto de la Escuela A (D1, D2, D3) como de la Escuela B (D4, D5) se sienten parte de la institución en la que laboran; por ello, parecen entender que las decisiones y acciones que desplieguen deben hacerlas pensando no solo en sus propios intereses sino en el objetivo compartido por el centro educativo.

Este compromiso con la institución educativa donde laboran está estrechamente relacionado con el sentido de pertenencia que los docentes muestran hacia la escuela, pues el sentirse parte de la institución y su identificación con ella se asocian con un mayor compromiso con los objetivos comunes.

Asimismo, mencionan que la motivación, vocación y deseo de superación personal como el conjunto de características particulares que han contribuido al éxito del programa:

Bueno, primeramente ayudó la intención del maestro por aplicar eso nuevo que aprendió, del maestro depende mucho, la base es la motivación que tenga el maestro, que no es porque de repente vinieron desmotivados, no tuvieron interés. (D1)

A mí siempre me gusta renovarme bastante y poner en práctica lo aprendido. Donde yo sé que los niños se van a beneficiar, entonces, y me lo ofrecen gratis, y me lo traen a la casa, y tengo asesoramiento y tengo el apoyo, ¿qué más pido, digo yo? Entonces, ahí yo digo, eso es lo más importante [...] Porque la intención es ayudar al niño en su comprensión lectora, ¿y quién no quiere que su niño aprenda a leer? (D1)

Tal como mencionan Paulick, Reteldorf y Moller (2013), la motivación para el ejercicio de la docencia afecta el comportamiento de enseñanza y media las metas de logro de los profesores. En este sentido, como componente afectivo del aprendizaje, la motivación es un aspecto central que va a influir en el proceso de implementación de acuerdo con si es extrínseca o intrínseca. Así, para este caso, la motivación intrínseca que evidencian los docentes en el discurso permitió que se impliquen en el proceso del programa y esto se vería reflejado en la predisposición para realizar las actividades propuestas y en el disfrute al realizarlas.

Por otro lado, la vocación está relacionada con aquello que se disfruta, en el caso de los docentes está muy vinculada a sus alumnos y su aprendizaje. Los docentes, tanto en la Escuela A como en la Escuela B, manifiestan que su trabajo está ligado a factores internos (placer por enseñar a los niños, por ayudarlos) más que externos (el sueldo, incentivos económicos). Esto se muestra en las siguientes citas:

Yo no lo hago por recibir un reconocimiento, yo hago algo porque me siento bien, porque yo veo logros en mis chicos, que ese es el objetivo de la vida, lo poco que yo pueda hacer, del tiempo que me quede de vida, es sacar adelante a estos niños. (D1)

Compromiso, todo al final recae sobre nosotros, hay responsabilidad de los directivos, padres, de la comunidad, pero el agente principal somos nosotros [los docentes], si nosotros no nos comprometemos... (D2)

Así, los docentes muestran un interés genuino por ayudar a los alumnos más allá de los reconocimientos que puedan recibir, pues en varios casos mantienen relaciones cercanas con los alumnos, los describen como niños que viven en condiciones desfavorables y sienten un llamado por ayudarlos a superar las adversidades de su contexto y salir adelante.

Es importante mencionar que la motivación intrínseca de los docentes por aplicar la propuesta del Programa para mejorar los niveles de comprensión de lectura de sus alumnos parece haber sido reforzada por las mejoras que ellos han visto en el aula. Es decir, el hecho de que los docentes hayan visto los progresos de sus alumnos en la comprensión de lectura, los ha llevado a que esta conducta inicial se mantenga hasta la actualidad. De igual modo, parece que en algunos casos el aprendizaje que han tenido en las capacitaciones, con contenido actual y pertinente, además del buen trato recibido por los promotores del PL también ha reforzado en ellos el compromiso para seguir aplicando la propuesta del programa en las aulas.

Sobre este punto, cabe resaltar que, aunque no de manera explícita, los docentes muestran que el haber sido coautores del libro de texto les genera satisfacción

y mayor compromiso con el PL. Así, esta condición de autores parece haber favorecido su compromiso con la aplicación de la propuesta.

Adicionalmente, una de las subdirectoras (SD1) reconoce de manera explícita el compromiso, el interés y el rol del docente como fundamental dentro del proceso de implementación y la razón principal del éxito del programa:

Básicamente el equipo humano, el compromiso que tienen los docentes para su trabajo, para su desempeño, para el aprendizaje de los estudiantes, al margen de los problemas del contexto familiar que puede darse. El compromiso de los docentes, para aprender, para interesarse en el estudiante, para trabajar en equipo a nivel de escuela ¿no?, estar atento a todo lo que se presenta ¿no? [...] el factor humano, el desempeño del docente es primordial, él se interesa, se compromete. (SD1)

Esto evidenciaría la consideración y valoración positiva de la subdirectora hacia su equipo de docentes, aspecto que es destacado por Lars y Consiglieri (2015) como una característica del buen funcionamiento de las escuelas, que logran generar las condiciones idóneas para una gestión institucional favorable a fin de alcanzar los objetivos educativos.

Finalmente, si bien las observaciones evidenciaron que los docentes no muestran un mismo nivel de manejo de la propuesta tanto en la Escuela A como en la Escuela B, varios docentes muestran palabras de agradecimiento a los encargados del Programa; consideran que haber tenido la oportunidad de participar en este ha sido provechoso para el beneficio de maestros y alumnos a fin de mejorar los niveles de comprensión de lectura. Incluso, algunos participantes afirman que ellos comparten la propuesta pedagógica de la lectura dada por el Programa, hecho que reitera el valor positivo a las herramientas brindadas. Más aun, algunos docentes de la Escuela A recomiendan que el Programa busque más centros educativos para implementar esta propuesta, pues consideran que es una gran oportunidad para los docentes y para los alumnos.



- Las percepciones de los docentes respecto de las diversas condiciones que han contribuido al éxito del PL referidas a características del Programa, de la institución educativa donde laboran y de ellos mismos evidencian que es la interacción dinámica y recíproca de las propuestas, las personas y el contexto lo que va a explicar los resultados favorables o desfavorables de un proceso de implementación, tal como mencionan los diversos autores Hoing, Benavides y Neira, Guadalupe).
- Se encontró una alta valoración hacia el PL por parte de los docentes participantes del estudio, especialmente hacia el material; es decir, el libro de texto para el alumno y la guía para el docente, y hacia las capacitaciones (que incluyen acompañamiento).
- Otro aspecto que algunos docentes valoran y reconocen como fundamental para que ellos puedan ejecutar la propuesta es la articulación de los componentes del PL, lo que hace que se perciba como una propuesta clara, concreta y aplicable.
- El haber participado desde los inicios del PL les dio la oportunidad de validar los materiales, les genera satisfacción y mayor compromiso con el PL, dado que son reconocidos como coautores del libro de texto y ello los hace sentirse parte de la propuesta.
- Para el caso de la Escuela A, el tiempo de exposición al PL y el proceso de institucionalización de la propuesta les ha dado la oportunidad de visibilizar los logros en sus alumnos, lo que los ha llevado a que internalicen y se apropien de la propuesta. No obstante, en el caso de la Escuela B algunos docentes no mostraron haberse

apropiado por completo de la propuesta, a pesar de tener el mismo tiempo de exposición al Programa. Esto se explicaría por las diversas variables particulares e individuales de los docentes y de las instituciones educativas. Sin embargo, esto evidenciaría también que las particularidades de la escuela, de los docentes y de los alumnos exigen diferentes respuestas de los ejecutores del Programa para cumplir con el objetivo de aprendizaje propuesto.

- La relación positiva y de confianza generada por los capacitadores y acompañantes a través de su trato empático es otro elemento que destacan los docentes como factor que apoyó la aplicación de la propuesta.
- Los docentes reconocen en ellos mismos la importancia de su interés, motivación y compromiso. En algunos casos llegan a identificarse de forma explícita como los agentes clave del proceso. Esto es congruente con la afirmación de Tyack y Cuban (1996), quienes destacan el rol fundamental del docente en un proceso de cambio en la escuela.
- Aunque las subdirectoras parecen tener diferentes niveles de liderazgo, en ambas escuelas el rol de la subdirección es percibido como fundamental para implementar una propuesta de este tipo. Al respecto, destacan un liderazgo que se oriente a motivar a los docentes a lo largo de la implementación del PL y reconozca su labor.
- La identidad con la escuela y el sentido de pertenencia de los docentes respecto de la institución educativa también es una condición percibida por los propios docentes como importante para llevar a cabo la implementación. Esta es una característica que se encontró en ambas instituciones; pero, de manera más marcada, en la Escuela A.
- En balance, la experiencia en el proceso de implementación del programa de lectura ha sido positiva desde la perspectiva de los profesores. Así lo muestran las opiniones, pensamientos y sentimientos que los docentes compartieron en este estudio. Además, se confirma la apreciación positiva dado que, en varios casos, los docentes muestran palabras de agradecimiento a los encargados del Programa. Más aun, los participantes recomiendan que este busque más centros educativos para implementar esta propuesta, pues consideran que es una gran oportunidad para los docentes y para los alumnos.



Limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones

En este estudio se consideró la perspectiva de los docentes para el entendimiento del proceso de implementación y sus resultados. Sin embargo, dado que los procesos de cambio educativo son complejos y suponen una mirada integral sistémica, que aborde la problemática en su conjunto, sería importante abordarlo también desde los demás actores educativos: director, alumnos, padres de familia, responsables del Programa.

En la misma línea, se sugiere hacer uso de otros instrumentos, tales como observaciones de escuela (variables contextuales y de casos). Además, entrevistar a otros actores (directores, padres de familia) y desarrollar algunas estrategias para levantar información de alumnos.

Asimismo, sería conveniente que los futuros estudios contemplen la medición de los aprendizajes de lectura de los alumnos a fin de poder contrastar si la percepción de mejora vista por los docentes dista o no de la mejora real de los alumnos y cuáles serían los motivos de estas diferencias (más allá de la posible deseabilidad social). En la misma línea, sería pertinente que las mediciones de aprendizajes se den antes y después de la exposición al PL. Por otra parte, la inclusión de un grupo control en el diseño del estudio permitiría identificar con mayor solidez que la mejora de los resultados se explica por la implementación del Programa y no por otras variables externas.

Por otra parte, dada la gran valoración que los docentes dan a la articulación de los recursos brindados por el Programa, pero especialmente de los materiales educativos, se sugiere indagar por las percepciones que ellos tienen sobre el material

educativo y, específicamente, sobre cuál es el rol que ellos asumen en el uso de este material. De esta manera se podrían comprender con mayor profundidad las razones detrás del uso diferenciado (uso mecánico vs. uso consciente y reflexivo) que los docentes realizan del texto educativo.



Reflexiones y lecciones aprendidas: recomendaciones para futuros casos de implementación de programas educativos

Los hallazgos encontrados sobre las percepciones docentes respecto de las condiciones del Programa, de la escuela y de ellos mismos llevan a las siguientes reflexiones y recomendaciones:

La implementación de programas educativos va a depender de la interacción de diferentes variables (escuela-programa-docentes), por lo que cualquier propuesta debe partir de la complejidad de esta interacción. Así, aunque los docentes identificaron varios puntos en común respecto de las características de la escuela, del Programa y de ellos mismos, las escuelas mostraron tener docentes con desempeños diferenciados. A pesar de ser escuelas con el mismo tiempo de exposición al PL, sus características individuales y contextuales van a influir en su apropiación del Programa y su manera de aplicar la propuesta en el aula. Dado esto, tal como hace referencia Arteta (2010), es necesario que los programas consideren cierta flexibilidad y adaptaciones dentro de sus propuestas que permitan responder a la heterogeneidad de las aulas y las escuelas.

En esta triada el docente tiene un rol fundamental, pues es quien asume la responsabilidad de ejecutar la propuesta en el aula, y es en última instancia aquello que sucede en el aula lo que va a determinar que se alcancen los objetivos educativos propuestos. Dado esto, los maestros deben recibir recursos articulados que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, que sean claros y que guarden coherencia entre sí, pero que además logren integrarse y complementarse para ser potenciados. Es necesario que estos recursos puedan ser usados con flexibilidad por los docentes, recordando siempre que los materiales y las capacita-

ciones brindadas son instrumentos para un objetivo mayor que es el logro de los aprendizajes, por lo que no deben ser usados como una receta única y cerrada, sino considerando cómo van respondiendo los alumnos con sus diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje. En este sentido, el diseño y la ejecución de programas educativos deben buscar fortalecer el uso consciente, crítico y reflexivo de las herramientas brindadas, que les permitan tomar las mejores decisiones en el aula cuando requieran adaptar las propuestas con los alumnos.

Asimismo, es imprescindible hacer al docente parte clave de la implementación desde el inicio del proceso, partiendo de sus experiencias y haciéndolos participantes activos del proceso (y no simples colaboradores), pues es una oportunidad de validar la propuesta con los propios ejecutores, pero además permite una identificación y genera mayor compromiso y responsabilidad en ellos.

Hay algunas cuestiones de formato y contenido que sería pertinente repensar sobre los materiales educativos vigentes; es decir, para los libros de texto oficiales de Comunicación Integral (comprensión lectora) del MINEDU. De esta manera, el libro de texto podría ser potenciado a fin de cumplir su función de herramienta para docentes y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

De igual manera, las capacitaciones, las visitas al aula a través de acompañamientos que brindan retroalimentación, son valoradas por los propios docentes. No obstante, estos recursos tienen sentido siempre que lleven al docente a reflexionar sobre sus propias prácticas para que puedan asimilar y analizar las propuestas brindadas. Asimismo, este conjunto de herramientas solo es efectivo siempre que vaya de la mano con el establecimiento de una relación de respeto y confianza con los capacitadores, quienes sean vistos como colaboradores y no fiscalizadores de su práctica docente.



Referencias
bibliográficas

Alcázar, L., Guerrero, L.

2011 *Mejora efectiva de la educación básica en las zonas rurales del Perú. Revisión de 4 experiencias exitosas.* IPAE.

Anglas, A.

2007 *Un modelo de organización y gestión escolar, desde la perspectiva de los actores: caso de un colegio de Fe y Alegría de Lima.* Tesis para optar por el grado de magíster. Lima: PUCP, Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación.

Arteta, N.

2010 *Respuestas de los docentes a las presiones institucionales de cambio: el caso de un programa de capacitación en una escuela pública de Villa El Salvador.* Lima: GRADE.

Benavides, M.

2010 *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, proyectos y procesos educativos.* Lima: GRADE.

Biesta, G. y Tedder, M.

2007 Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132-149.

Braslavsky, B.

2005 *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y la escuela.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Byrne, J.

2007 *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts.* Nueva York: Pearson.

- Calero, A.
2011 *Cómo mejorar la comprensión de lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Coburn, C. E.
2001 *Making sense of reading: Logics of reading in institutional environment and the classroom*. Stanford University.
2004 Beyond Decoupling: Rethinking the relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77 (3), 211-244.
- Creswell, J.
2007 *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluation Quantitative and Qualitative Research* (2ª ed.). Nueva Jersey: Pearson Education.
- Dalton, B. y Proctor, P.
2007 Reading as thinking: integrating strategy instruction in a Universally Designed Digital Literacy Environment. En McNamara, D. S., ed., *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and technologies*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Datnow, A. y V. Park
2009 Conceptualizing policy implementation: largescale reform in an era of complexity. En G. Sykes, B. Schneider y D. N. Plank, eds., *Handbook of education policy research*. Nueva York: Routledge Publishers.
- Datnow, A.
2006 Connections in the policy chain: the "co-construction" of implementation in comprehensive school reform. En M. I. Honig, ed., *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Denton, C.; Vaughn, Sh.; Wexler, J.; Bryan, D. y Reed, D.
2012 *Excerpted from Effective Instruction for Middle School Students with Reading Difficulties: The Reading Teacher's Sourcebook*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Duke, N. K.; Pearson, P. D.; Strachan, S. L. y Bilman, A. K.
2011 Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. En: *What Research Has to Say about Reading Instruction* (4ª ed.), pp. 51-93. International Reading Association.
- Eguren, M.; Galindo, J.; Gonzáles, N.; Ramos, J. y Rhor, P.
2011 *Adelante Guía Pedagógica*. Lima: Fundación BBVA Continental.
- Eguren, M.; Gonzales, N. y De Belaunde, C.
2012 Articulando recursos: mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, N.º 3. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art04_htm.html>.
- Fullan, M.
2002 *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- González Vigil, M.
2004 *Factores relacionados con la motivación para la lectura*. Tesis de licenciatura no publicada. Lima: PUCP.
- González, A.
2004 *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.

Guadalupe, J.

- 2006 Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto: la gestión en la escuela primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4 (3), 84-107.

Honig, M. I.

- 2006 Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. En M. I. Honig, ed., *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany, NY: The State University of New York Press.
- 2009 What works in defining "what works" in educational improvement: Lessons from educational policy implementation research. Directions for future research. En G. Sykes, B. Schneider y D. N. Plank, eds., *Handbook of education policy research*. Nueva York: Routledge Publishers.

Lars, S. y Consiglieri, N.

- 2015 *Ser escuela, construir comunidad. Factores de éxito del modelo de gestión Fe y Alegría*. Lima: DARS PUCP.

Leandro, J.

- 2015 *Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura*. Tesis de Licenciatura. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6586/LEANDRO_KATO_JAZMIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Miranda, L.

- 2008 Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En: *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

Montero, C.

- 2011 Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En: Consejo Nacional de Educación, *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*, pp. 71-172. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Murphy, J.

- 2005 *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin.

Neira, P. y Benavides, M.

- 2010 La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú. En: M. Benavides y P. Neira, eds., *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*, pp. 161-198. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de: <<http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/CambioyContinuidad-2.pdf>>.

Ossa, C.

- 2008 Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. Recuperado en EBSCOhost.

Paulick, I.; Retelsdorf, J.; Möller, J.

- 2013 Motivation for choosing teacher education: Relations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60-70.

Pinzás, J.

- 2012 *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: PUCP.

Pressley, M.

- 2002 Metacognition and self-regulated comprehension. En: Farstrup, A. E. y Samuels, S. J., ed., *What research has to say about Reading instruction?* Newark, DE: International Reading Association. Recuperado de: <www.reading.org/publications/bbv/books/bk177/toc.html>.

Ramberg, M.

- 2014 What Makes Reform Work? School-Based Conditions as Predictors of Teachers' Changing Practice after a National Curriculum Reform. *International Education Studies*, 7 (6), 46-65.

Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A.

- 1995 Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1955-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74. Recuperado en EBSCOhost.

Snow, C. y Sweet, A. P.

- 2003 Reading for Comprehension. En A. P. Sweet y C. E. Snow, eds., *Rethinking Reading Comprehension*, pp. 1-11. Nueva York: The Guilford Press.

Solé, I.

- 1987 *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Infancia y Aprendizaje.

Spillane, J. P. y Burch, P.

- 2006 The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public schools. En H. Meyer y B. Rowan, eds., *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York.

Strickland, D. S.

- 2002 The importance of effective early intervention. En A. E. Farstrup y S. J. Samuels, eds., *What research has to say about Reading instruction*, pp. 69-86. IRA, Newark. Recuperado de: <www.reading.org/publications/bbv/books/bk117/toc.html>.

Tyack, D. y Cuban, L.

- 1996 *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

UNICEF

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

Valdivia, N. y Alcázar, L.

- 2005 *Escuelas Fe y Alegría en el Perú: análisis del modelo de gestión institucional y pedagógica y lecciones para la educación pública*. Lima: GRADE.

Vaugh, Sh. y Linan-Thompson, S.

- 2004 *Research-based Methods of Reading Instruction: Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria: ASCD

Williams, D. S.

- 2007 Literacy in the Curriculum: integrating text structure and content area instruction. En McNamara, D. S., ed., *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and technologies*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.



Anexo A

FICHA DE DATOS PERSONALES

Datos generales:

Nombre: _____

Edad: _____

Grado que enseña: _____

Datos personales:

Lugar de nacimiento: _____

Institución donde se formó como docente: _____

Total de años como docente/subdirector: _____

Total de años en la escuela actual: _____

Anexo B

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL DOCENTE Y LA SUBDIRECTORA

Presentación e introducción al tema

Hola, soy [nombre] y estoy realizando una investigación para elaborar mi tesis de Licenciatura en Psicología Educacional. En primer lugar, gracias por acceder a la entrevista, me gustaría que revise este consentimiento informado y, si está conforme, lo firme. Como se señala en el consentimiento, esta investigación busca conocer su experiencia en la implementación del programa de lectura en el que participa su escuela.

Experiencia en la implementación del programa de lectura

1. ¿En qué momento usted empieza a participar del PL?
2. ¿Cuál considera usted que es el objetivo del Programa?
3. ¿El Programa le brinda herramientas para cumplir este objetivo?, ¿cuáles? (libro, capacitaciones, acompañamiento, etc.), ¿de qué manera lo ayudan?
4. Desde su experiencia ¿cómo fue la implementación del Programa en su escuela?, ¿en qué consistió?
5. ¿Qué aspectos le fueron más fáciles de adoptar?, ¿por qué?
6. ¿Qué aspectos le fueron más difíciles de adoptar?, ¿por qué?

Evaluación subjetiva del programa de lectura

7. ¿Considera usted que el Programa ha sido exitoso para mejorar la comprensión de lectura en sus alumnos?, ¿por qué?
8. ¿Cuáles son los factores de su institución educativa que han facilitado el proceso de implementación?, ¿de qué manera han facilitado el proceso?
9. ¿Cuáles son los factores de los propios docentes que han facilitado el proceso de implementación?, ¿de qué manera han facilitado el proceso?
10. ¿Cuáles son los factores del Programa que han facilitado el proceso de implementación?, ¿de qué manera han facilitado el proceso?
11. ¿Actualmente cómo se siente utilizando esta propuesta y los materiales del Programa en su trabajo?, ¿por qué?

Cierre

Para cerrar la entrevista, me gustaría preguntarle ¿qué recomendaciones le daría a los encargados del PL?

¿Qué sería importante rescatar para que sea implementado en otros programas, o por el sistema educativo peruano?

Anexo D

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por Sayuri Leandro Kato (20074488), egresada de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es conocer la experiencia de los docentes en la implementación del programa de lectura en el que participa su institución educativa.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista y llenar una ficha sociodemográfica. Esto tomará aproximadamente 35 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta entrevista se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones serán eliminados.

Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderla.

Desde ya le agradezco su participación.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

