



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad 094 Centro

EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LAS DOCENTES
DEL PREESCOLAR PARTICULAR “JAIME TORRES BODET” EN EL ESTADO
DE MÉXICO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

PRESENTA:

VICTORIA ELEAZAR VILLAFAÑA PEREZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE LA MAESTRA

TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

MÉXICO, D. F. SEPTIEMBRE 2013

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F., a 10 de septiembre de 2013.

**LIC. VICTORIA ELEAZAR VILLAFAÑA PÉREZ.
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

"EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LAS DOCENTES DEL PREESCOLAR PARTICULAR "JAIME TORRES BODET", EN EL ESTADO DE MÉXICO"

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS MTRA. TEODORA OLIMPIA GIONZÁLEZ BASURTO MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**


**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS
DIRECTORA**



**S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. EL OJO DEL HURACÁN: LAS COMPETENCIAS	5
A. Régimen Educativo.....	6
1. Escenario Internacional de las competencias.....	7
2. Escenario Local	13
B. Cambios en la educación: la RIEB.....	17
1. Reconociendo la importancia de la Educación Preescolar	21
2. Cambios en los Programas de Educación Primaria	28
3. La reforma en Educación Secundaria (2006)	29
C. Las novedades: Cambios curriculares.....	31
1. Propuestas pedagógicas y didácticas para el docente.	33
2. Actitudes ante la vida: Temas de relevancia.....	37
II.CAMINOS DE CONOCIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN	41
A. La lectura por obligación.....	41
1. Procesando el campo de investigación	45
2. Un rostro del hábito de lectura en las docentes de preescolar	47
3. Un problema para la intervención	51
4. Un modo distinto de pensar la investigación.	52
III.LA LECTURA Y LAS DOCENTES	56
A. Antecedentes de intervención sobre docentes lectores	56
B. La herramienta lectora en las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”	66
IV.PREPARÁNDONOS PARA EL CAMBIO: UNA OBRA EN MARCHA	82
A. Las implicadas y nuestro aprendizaje en conjunto	82
1. Propósitos	83
2. Tiempo de intervención	84
3. Competencias a favorecer	84
B. TALLER “REAPRENDIENDO JUNTAS”	87
V. EL RECuento	116
A. Informe técnico de la intervención.	116
B. Informe biográfico narrativo	124
Episodio 1: Déjame, déjame que te cuente	124
Episodio 2: La angustia.....	130
Episodio 3: Preparando el terreno	139
Episodio 4: Sembrando la semilla.....	142
Episodio 5: Reorganicemos nuestro salón de clases	146
Episodio 6: La comprensión lectora ¿Prioridad de la Educación Básica?	152
Episodio 7: El papel de la lectura en la realización de actividades.	159
CONCLUSIONES	166
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	170

INTRODUCCIÓN

En el marco de una reforma curricular, la formación de los docentes es un área de política educativa que no se puede pasar por alto y, aunque el sistema educativo mexicano ha emprendido estrategias para apoyar la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) aún es tarea pendiente investigar si las acciones realizadas cumplen con los propósitos en cuanto a la formación de directivos y docentes, y me pregunto ¿Realmente se favorece el desarrollo de nuevas competencias docentes? ¿Se ha favorecido una actuación docente congruente con las expectativas formativas que plantea la RIEB? ¿Se contribuye al cambio de las concepciones y prácticas que configuran y dan forma a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes?

El propósito de este trabajo de intervención pretende que las docentes del Jardín de Niños formen una comunidad de lectores para aprender más sobre contenidos fundamentales a través de la lectura de igual forma, resaltar que el ámbito profesional debe convertirse en un espacio de desarrollo para las docentes como sujetos lectores y que el mismo se vincule a las posibilidades de crear experiencias de reflexión sobre los propios trayectos lectores, a través del fortalecimiento de su propia competencia lectora.

Los planes y programas de estudio nos sugieren guiar a nuestros alumnos para que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuven a desarrollar el gusto y el aprecio por la lectura, sin embargo, un problema identificado en las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” es la debilidad de sus propias competencias lectoras, por lo que es evidente la necesidad de que las educadoras sean lectoras para que puedan promover estos procesos en sus estudiantes.

Dicho lo anterior, a través de un taller de lectura se pretende promover la formación de las docentes del Jardín de Niños como usuarias de la lectura, mediante la revisión, reflexión y transformación de sus procesos lectores promoviendo una vida cooperativa con sus pares y desarrollando una didáctica personal, es decir, lograr evolucionar en su propia experiencia con la lectura.

Lerner (2001), manifiesta: “Se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo” y que la escuela es el lugar propicio para ello, aunque no siempre resulta cierto, si consideramos nuestra propia formación docente: el cómo aprendimos. Los docentes debemos ser lectores para sentirnos motivados y cómodos al llevar a cabo situaciones de lectura, en este sentido las docentes del Jardín de Niños asumieron su dificultad con la lectura y pusieron manos a la obra.

Es aquí donde puse mi granito de arena al desempeñar un rol de “compañero experto” como dice Vigotsky, y contribuir a diagnosticar las competencias lectoras de las docentes, para así orientar (caminando a su lado) un proceso de formación de educadoras lectoras. No es sencillo cambiar lo que siempre se ha hecho, en este sentido fue necesario tomar conciencia de que el docente no lector, es también un mediador de no lecturas.

Para tal efecto, las actividades propuestas en el taller tienen el propósito de fortalecer las competencias lectoras de las docentes de mi Centro de trabajo a través de la estrategia de trabajo que propone *Pedagogía por Proyectos*, estableciendo una vida cooperativa (uno de los principios de *Pedagogía por Proyectos*) para propiciar actividades abiertas que permitan variadas y reflexivas opciones de solución donde la colaboración entre las integrantes del grupo sea la manera de abordaje. Siempre tomando en cuenta los conocimientos previos, experiencia, forma de trabajo de las educadoras harán del diseño de acciones de lectura un espacio con características propias.

De igual forma, este trabajo nos otorgará como equipo, herramientas para que cada una de las docentes como integrantes del mismo pueda repetir la experiencia con su grupo de alumnos, lo que me permitirá confirmar que esta práctica va más allá de la intervención y garantiza que las docentes logren incentivar el gusto por la lectura en sus alumnos y contribuir al desarrollo de sus competencias lectoras.

Desde esta postura el taller de lectura servirá para que las docentes puedan definir que es la lectura y las diversas estrategias lectoras que desarrollamos los individuos para consolidarnos como lectores competentes. El reto en este proyecto de intervención es que al concluir el taller de lectura, las docentes amplíen su mirada sobre el hecho de que enseñar a leer en la escuela no se limita a lograr que los niños decodifiquen un enunciado, sino que reconozcan a sus estudiantes como individuos que aprenden y se desenvuelven en un mundo alfabetizado.

Este trabajo de intervención se desarrolla en cinco capítulos:

En el capítulo I se analiza la situación que caracteriza esta nueva época donde se ha transitado por la construcción de competencias como una nueva cultura académica capaz de promover liderazgos que coincidan con la nueva sociedad del conocimiento, cómo este enfoque por competencias se traslada del ámbito internacional a nuestro contexto mexicano para concluir con la Reforma Integral de Educación Básica.

Se atendió en el capítulo II la delimitación de la problemática partiendo de la investigación documental tanto del contexto general sobre la política educativa, como para el diagnóstico específico y la interpretación de la investigación bajo una línea cualitativa.

Se resalta en el capítulo III una compilación de trabajos de investigación, que permite definir tendencias, posibilidades de acción y desafíos en torno a las competencias lectoras de los docentes, de igual forma se analizan los aportes de diversos estudiosos que servirán de marco a este proyecto de intervención así como la estrategia de trabajo *Pedagogía por Proyectos*.

Como producto del diagnóstico específico y las orientaciones teórico metodológicas se construyó el taller “Reaprendiendo juntas” que presento en el capítulo IV.

Dar cuenta de lo ocurrido durante el proceso de intervención a través de un informe técnico en donde se revisa los obstáculos, el desarrollo, y el resultado que dan lugar a un informe biográfico narrativo fue de suma relevancia pues permitió la resignificación de mi práctica docente y de lo ocurrido durante la intervención, de ahí la importancia del capítulo V.

I. EL OJO DEL HURACÁN: LAS COMPETENCIAS

El Sistema Educativo Nacional y particularmente la educación básica está en constante proceso de cambio y adaptación permanente, ligado a la transformación social, política, económica, cultural, científica y tecnológica. Es así que la escuela del siglo XXI debe ir a la par erradicando las prácticas memorísticas y rígidas y privilegiar el análisis, el debate y la argumentación como formas básicas para permitir el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, por lo que se hace necesario preguntarnos: ¿Qué competencias habremos de asumir como docentes para dar respuesta a la sociedad del nuevo milenio?

En México la política pública en materia educativa se expresa en diversos instrumentos tales como: el Plan Nacional de Desarrollo, Plan Sectorial de Educación y a partir de 2004 en los documentos derivados la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En declaraciones internacionales se afirma que el enfoque por competencias contribuye a fomentar una educación como un factor de justicia social, para el mejoramiento de la vida. Sin embargo, nos encontramos ante la paradoja entre el discurso oficial con lo real (Torres, 2010).

Asimismo, se resalta que el compromiso de las instituciones educativas es formar en conocimientos, prácticas y valores, que constituyen el universo cultural de los sujetos que conforman ese grupo humano (UNESCO, 1990), en este sentido, se señala que es relevante que los docentes fortalezcan sus competencias profesionales para que, con su acompañamiento, los niños desarrollen y potencien sus habilidades.

También hay que preguntarnos si las docentes del nivel preescolar ¿estamos fortaleciendo nuestras competencias para contribuir a la formación de generaciones

críticas, analíticas y reflexivas? En los siguientes apartados intento dar respuesta a estas interrogantes.

A. Régimen Educativo

El mundo actual requiere sujetos críticos y capaces de tomar decisiones, ciudadanos comprometidos con la sociedad. Esto demanda de docentes que impulsen educación de calidad que responda a los retos de formar estudiantes capaces de desarrollarse en su vida familiar, social y desde luego productiva. Lo cual es sustancial para que alcancen una vida digna y respondan a los requerimientos de los espacios laborales y comunitarios donde se desarrollan.

La sociedad actual se caracteriza por la sobreabundancia de datos, la lectura comprensiva tiene un papel clave para convertir la información en conocimiento. Sin embargo, las estadísticas acerca de los niños que no leen, o que leen mal, en los grados básicos son alarmantemente altas, como lo muestran los resultados correspondientes a la prueba PISA aplicada en el 2009 sobre el aprovechamiento logrado en lectura, matemáticas y ciencias, de los 65 países participantes México ocupó el lugar 49 en lectura, 51 en matemáticas y ciencias (Nexos en Línea, 2011).¹

Nadie discute que uno de los propósitos principales de la escuela primaria es aprender a leer. Pero cabe preguntarse qué papel juega el jardín de niños en la formación de lectores críticos habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

¹ El puntaje de comprensión lectora en el 2000 era de 422 lejos de los 496 promedio de los otros 26 países afiliados a la OCDE 10 años después el puntaje para México era de 425 y el de la OCDE sigue siendo 496.

De qué modo interviene el nivel preescolar para acercar a nuevas generaciones a los textos escritos. En este sentido, el Jardín de Niños debe promover que los alumnos desarrollen interés y gusto por la lectura, habilidades comunicativas y lingüísticas básicas como: expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita o gráfica (PEP, 2011:17). Por lo que, la premisa de la que parte este trabajo de investigación es que para que la acción educativa docente, en el jardín de niños contribuya a lograr que los niños se interesen, y además, que disfruten el placer por la lectura es necesario que las educadoras lo vivan igual.

1. Escenario Internacional de las competencias

Los actuales planteamientos internacionales expresados en distintas reuniones y declaraciones de ese nivel, como lo es: *La Conferencia Mundial de Educación para todos* celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990, sus exponentes destacaron que la educación básica es el cimiento del aprendizaje permanente y del desarrollo humano sobre el cual los países pueden construir de manera sistemática otros niveles y tipos de educación y capacitación (UNESCO, 1990). Sin embargo, prevalece el problema del analfabetismo (La Jornada, 2011).²

Por lo que, para reducir esas desigualdades la educación debe promover que los individuos adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores y que además se suprima la discriminación al atender a niños con capacidades educativas especiales (UNESCO, 1994). En el siglo XXI enfrentamos aún el grave problema del analfabetismo en los países desarrollados y subdesarrollados (UNESCO,1990). En *La Conferencia Mundial de Educación para todos* se planteó como meta que para el año 2000 era la alfabetización a nivel mundial, sin embargo no se cumplió por lo que ha tenido que aplazarse hasta el 2015.

Otro documento sustantivo para comprender la transformación de los planes y programas es el informe de la UNESCO (1996) coordinado por Jaques Delors

² A 21 años se estima que al menos 774 millones de personas en el mundo no saben leer ni escribir. En México tenemos alrededor de cinco millones de analfabetas.

expresando que la educación básica debía llegar a todo el mundo y que los contenidos educativos de ese tramo formativo deben fomentar el deseo de aprender, el afán de obtener una educación para la vida.

De ello surgen los cuatro pilares de la educación que todo centro educativo debe promover a través de los docentes como son **aprender a conocer**, aprender a aprender en la adquisición de una amplia cultura **aprender a hacer**, capacitar al individuo para hacer frente a situaciones variadas, **aprender a vivir juntos**, convivir de manera armónica con los demás **y aprender a ser**, obrar con capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, construirse internamente capacidades cognitivas, afectivas y rectoras del individuo (UNESCO, 1996).

En el Foro mundial sobre la educación, celebrado en Dakar (2000) el panorama internacional insiste en la necesidad de asegurar una educación primaria de alta calidad para el año 2015. Así como la promoción de igualdad de géneros y la autonomía de la mujer. Actualmente en 66% de los países se presentan desigualdades de género en la enseñanza primaria y secundaria y algo más de la mitad de las naciones no logrará alcanzar la meta de Desarrollo del Milenio sobre el acceso universal a la educación primaria (La Jornada, 2010:34).³

A partir de estas premisas, organismos internacionales como el Banco Mundial, UNESCO, OEI, entre otros se dieron a la tarea de impulsar reformas educativas en la escolaridad obligatoria en los países pertenecientes a estas organizaciones, entre ellos México. Sin embargo, en este contexto estas reformas bajo el enfoque por competencias carecen de un sustento teórico pedagógico pues no tiene un soporte conceptual didáctico (Torres, 2010: 27).

³ Información tomada de un informe de estadísticas de la UNESCO en el que se indica que de persistir esta tendencia en cinco años solo los niños y niñas de 85 países del mundo disfrutarán de las mismas oportunidades de acceso a la educación básica y en 72 no se logrará este objetivo.

Desde la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁴ estamos ante un nuevo escenario denominado Sociedad del Conocimiento, por lo que organismos internacionales como el Banco Mundial, ONU, UNESCO, CEPAL entre otros, dicen que el desarrollo económico y social depende en gran medida del capital humano centrandose sus esfuerzos sobre el desarrollo de competencias básicas con la finalidad de mejorar la igualdad y calidad en los sistemas educativos. Por lo que estos organismos deciden los cambios que se deben hacer en los países afiliados pero tomando como base las necesidades del capitalismo mundial, haciendo a un lado los fines de la educación (Torres, 2010:15).

Es decir, se pretende formar individuos útiles con alto valor agregado, flexibles para cumplir objetivos según la fluctuación del mercado, de esta forma se está privilegiando el estatus quo de la globalización con la firma de tratados internacionales (Torres, 2010:14).

La OCDE fue la encargada de dar respuesta a estas políticas con el Proyecto DeSeCo⁵ que brindó el marco conceptual, fuente de información cuyo objetivo fue identificar un conjunto de competencias clave que lograrán que las personas transiten en esta sociedad de forma exitosa, responsable, y con capacidad para enfrentarse a los desafíos en lo inmediato y en lo futuro. No obstante, surge la interrogante ¿Se puede lograr ese tránsito en un contexto de discriminación, analfabetismo y desempleo? (Torres, 2010:70).

Este proyecto hace tres consideraciones respecto a las competencias clave:

1. Las competencias evolucionan.
2. El entorno se transforma y las personas se adaptan a las nuevas situaciones.
3. Por tanto decide definir sólo las competencias esenciales para actuar en la sociedad actual.

Las tres categorías en las que se clasifican:

⁴ La OCDE es un organismo internacional intergubernamental que fue fundado en 1961 por 20 de los países más desarrollados e industrializados con economía de mercado del mundo. Actualmente cuenta con 30 países miembros, entre los cuales se encuentra México, cuyo ingreso data de 1994.

⁵ Definición y Selección de Competencias Clave

- El uso de herramientas de manera interactiva (lenguaje, tecnología)
- Interacción entre grupos heterogéneos
- Actuar de forma autónoma

Con un enfoque específico pero interrelacionado, así como útil para identificar las competencias clave.

En esta selección la primera competencia se refiere a cuestiones cognitivas y las otras dos están muy ligadas a la interacción personal, de modo que el desarrollo de las mismas, tiene que ver con el desarrollo de las facultades y potencialidades de la persona como un todo o desarrollo integral de la personalidad (PEP, 2004).

Bajo este marco surge el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* cuyo propósito es impactar la educación superior tanto en Europa como en América Latina.⁶ En el marco de los cambios producidos en los últimos años en la política educativa internacional del nivel superior, distintas instituciones de educación universitaria del país y del extranjero buscan convergencia con entidades similares para definir el perfil de las demandas académicas, estándares de calidad y competencias comunes, para atender el avance de los conocimientos y los requerimientos de la sociedad.

En el ámbito internacional, el proyecto Bolonia de la Unión Europea constituye el caso emblemático, que explica la creciente importancia que ha ido cobrando el tema de las competencias en las instituciones de Educación Superior.

Estas políticas internacionales al ser instaladas en los países europeos en su mayoría trasladan sus pedimentos a los países latinoamericanos, quienes no se sienten del todo representados por lo ofrecido por el Proyecto Tuning Europeo y se reúnen para desarrollar un proyecto que responda a sus contextos, surgiendo así Tuning América Latina con 4 líneas: competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas.

⁶ El Proyecto Tuning no se centra en los sistemas educativos, eso es responsabilidad de los gobiernos, sino más bien toma en cuenta estructuras y contenidos de los estudios que si incumben a las instituciones de educación superior.

Sin embargo, en países en vías de desarrollo hay egresados de escuelas superiores sin oportunidad para ingresar en el campo laboral o contratados con bajo salario, pues los califican imponiendo criterios de certificación al margen de las condiciones culturales de los otros, de los más “atrasados” (Torres, 2010:35).

Las políticas internacionales señala que para ser competente en esta nueva sociedad los individuos necesitamos dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible, así como enfrentar desafíos colectivos como sociedades, en este sentido las competencias a desarrollar son cada vez más complejas requiriendo de un mayor dominio de ciertas habilidades y destrezas (Jara, 2008).

La pregunta es ¿cómo lograrlo? En un ámbito en dónde el docente es una especie de gerente que hace caso omiso del mosaico cultural sometiendo a los alumnos a rutinas preestablecidas con objeto de “propiciar” competencias, privilegiando un modelo de trabajo ajeno a la realidad cultural de mentores y aprendices manifestando incapacidad de transformación educativa y social (Torres, 2010).

En algunos países, entre los que destaca Finlandia, se han llevado a cabo procesos de evaluación en relación a los resultados de la puesta en marcha de programas educativos sustentados en el enfoque de competencias (PISA, 2006). Finlandia mantiene una vocación inversora en educación en dónde la piedra angular son los profesores y la excelente formación de sus docentes es el elemento que cierra el círculo ya que para dar clases se exige título universitario de carácter superior, su sistema educativo es público y gratuito (La Nación, 2007).⁷

⁷ En Finlandia la Educación encabeza los rankings internacionales de calidad, los docentes gozan de prestigio y valoración social, así como la confianza del Estado para desempeñar sus tareas, los maestros tienen alta preparación y se sienten motivados, además de que las escuelas tienen un sistema de apoyo a los estudiantes. Son las razones principales que hoy ubican a Finlandia en lo más alto de las evaluaciones en matemáticas, ciencia y comprensión lectora.

Tal vez Finlandia no sea el paraíso ni un modelo que habremos de seguir, pero nos muestra el camino para construir una sociedad más cohesionada y más justa. Creo que el enfoque por competencias representa una oportunidad de revisión colegiada en nuestro modelo educativo, tenemos muchos factores a favor, no dejemos que sea tan solo un disfraz de cambio (Díaz Barriga, 2006).

En contraposición presento resultados de dicho enfoque en Latinoamérica, tomando también como referente PISA 2006. La educación de Latinoamérica ha recibido críticas lacerantes de la OCDE ante la ineficiente distribución de la inversión en materia educativa. En su opinión, muchos sistemas educativos en Latinoamérica discriminan a los alumnos según su poder adquisitivo y hacen que tan sólo accedan a una enseñanza superior y de calidad aquellos que cuentan con recursos económicos.

Para Gurría, la actual situación en el sistema educativo latinoamericano tiene importantes consecuencias ya que "la sociedad que congela las desigualdades", generará "jóvenes frustrados", además de sufrir "inestabilidad política y social" y perder "dinamismo", al "dejar de lado a mucha gente"⁸ (El diario exterior, 2009).

En Uruguay: Los resultados fueron favorables en cuanto a matemáticas, sin embargo, deben consolidar avances en lectura y ciencias, Brasil con los peores resultados en matemáticas, Colombia ocupó el puesto 53 entre 5 países en la prueba de Educación, en Argentina de igual forma hubo una fuerte caída en lectura y matemáticas y mala nota en comprensión de textos, desafortunadamente en México tuvimos los peores resultados en ciencias en comparación a otros países asociados a la OCDE, último lugar en Educación y reprobados en rendimiento escolar (la Jornada, Milenio).

El enfoque por competencias en nuestro contexto Mexicano, en opinión de algunos empresarios, dan al docente el carácter de instructor al servicio del desarrollo económico, por lo que, existe una comparación inadecuada entre el mundo empresarial

⁸ Ángel Gurría Secretario General de la OCDE, señala como dato preocupante en América Latina la ineficiente distribución de la inversión en materia educativa, es decir, los problemas educativos son más una cuestión de empleo de recursos que falta de inversión, en su opinión muchos sistemas educativos en Latinoamérica discriminan a los alumnos según su poder adquisitivo y hacen que tan solo accedan a una enseñanza superior y de calidad aquellos que cuenta con recursos económicos.

y una educación necesaria para el progreso moral de México lo que denota que hay una inducción de la voluntad para incrementar los porcentajes de la renta privada; es decir la deshumanización laboral al servicio de la plusvalía (Torres, 2010).

Adoptar el enfoque por competencias en México nos lleva a desentendernos de las necesidades y posibilidades de nuestro contexto (contraste étnico, geográfico, cultural) además de una marcada lucha política en busca de la democracia lesionada por los fraudes y la corrupción.

Estos resultados han traído como consecuencia signar compromisos internacionales con relación a incrementar la escolaridad obligatoria. Tal es el caso del sistema educativo mexicano que ha incorporado tres años como obligatorios en la educación preescolar con el propósito de alcanzar un mejor logro en las siguientes etapas (primaria y secundaria). Sin embargo, por falta de infraestructura únicamente se cursan dos: segundo y tercero.

2. Escenario Local

En el contexto nacional educativo los cambios políticos y económicos que se mueven en torno a los lineamientos internacionales nos obligan a buscar cambios de fondo que nos permitan reflexionar sobre la sociedad y el País en el que queremos vivir, de ahí el impulso que el sistema educativo genere un modelo educativo acorde a esos ambiciosos objetivos.

Si bien el Proyecto Tuning Latinoamérica va dirigido a la educación superior, las instituciones internacionales como la OCDE, Banco Mundial hacen la observación de que la formación en competencias debe generarse desde los niveles básicos, de ahí que en busca de la transformación educativa el Estado Mexicano hace la revisión de planes y programas de estudio que nos permita evaluar y reformular los contenidos curriculares en atención a una demanda cada día más diversa.

Por ello, la transformación educativa que se ha venido gestando en nuestro país desde hace más de una década,⁹ hoy se concreta con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND),¹⁰ y en los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu). Esos documentos ordenan las acciones de política educativa del Sistema Educativo Mexicano.

La propuesta curricular implantada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) basada en competencias señala que responde a las necesidades de desarrollo que el País necesita para incorporarse a la cultura de los mercados globales desde la visión de organismos internacionales como OCDE, OIT,¹¹ EPA,¹² (SEP, 2010 Curso básico), sin embargo, este enfoque se adoptó en México sin reflexión crítica por parte de los gobernantes sin pensar en los alcances y/o limitantes en relación con la situación histórica y cultural de nuestro país (Torres, 2010: 7). Cuestión que en el Programa de Educación Preescolar 2004 confirma con respecto a que el sistema educativo debe responder a exigencias internacionales como locales (PEP, 2004).

Los Planes y programas especifican que hay que preparar a los alumnos para el campo laboral, esto es responder a la economía mundial centrada en el conocimiento y la digitalización de datos a través del sistema educativo nacional (SEP, Curso Básico 2011:56) es decir, preparar materia prima para responder a la globalización adiestrándolos para el aumento de la producción y con ello beneficiar a las clases poderosas del país (Torres, 2010:17).

Así, la educación básica dirige en el plano nacional las oportunidades para que los estudiantes de los niveles que lo componen cuenten con oportunidades para desarrollar habilidades, actitudes y valores y enfrentar con ello los cambios constantes que la globalización requiere.

⁹ La firma para el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) en 1992 fue el marco que permitió poner en marcha un proceso de Reforma a la Educación Básica.

¹⁰ El objetivo 9 del PND pretende elevar la calidad educativa, la cual comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.

¹¹ Organización Internacional del Trabajo.

¹² Agencia Europea de Productividad.

Las competencias como el saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (Lavín,1990) se tienen que asentar y demostrarse en contextos y escenarios reales y relevantes y se pretende que se trabaje como parte del currículo desde preescolar (PEP, 2004).

En los diversos documentos que atienden la implantación de la nueva reforma como son los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria, los cursos básicos de formación continua para maestros en servicios, los acuerdos 5 y 592 (SEP, 2011) señalan la importancia de “movilizar conocimientos”, asunto que Perrenoud (1999) también refiere y que es base que sustenta a los documentos enunciados.

La manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas y es por esa razón que se utiliza el concepto de “movilizar conocimientos” (Perrenoud, 1999).

Por tal motivo, trabajar competencias clave –punto que trato en el panorama internacional- propiciará el desarrollo humano y socioeconómico, con ello la SEP insiste en el rompimiento de la simple memorización o aplicación de conocimientos de forma instrumental en situaciones dadas.

En el proceso educativo los docentes tendremos que lograr que las competencias que los estudiantes desarrollen, construyan o fortalezcan, impliquen la comprensión y transferencia de los conocimientos en situaciones de la vida real, exige relacionar, interpretar inferir, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias, es decir, reflexionar sobre la acción y saber actuar ante situaciones imprevistas.

Pero uno de los problemas que enfrenta esta reforma es que los docentes carecen de una preparación adecuada, lo más grave es que es un proyecto en el que estamos

excluidos, no se siente propio. Los breves cursos que se llevan a cabo con el docente no contribuyen a su formación.

Como refiere Torres (2010) es un reto y se profundiza más para los docentes que miran con postura crítica el proceso enseñanza aprendizaje, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica.

El enfoque por competencias encierra otro problema, si bien la SEP nos da la concepción del término competencia que hay que atender, basado sobre todo en Phillippe Perrenoud, dado a conocer a partir del curso básico de 2009 amparado en la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE), también ha aportado otros conceptos que dan lugar a lo que menciona G. Sacristán (2008), sobre que el término competencia es polisémico y con ello confunde. Ejemplo:

Zabalza (2003) afirma que las competencias son la capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea incluyendo las actitudes, valores conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva, lo que como consecuencia nos lleva a tener la capacidad de actuar eficazmente con base en los conocimientos pero sin limitarse a ellos. Lo anterior se ve como la capacidad para hacer y actuar con eficacia y efectividad en todo momento y no solo dirigida a una situación.

En el PEP se señala que “Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (PEP, 2004:22), coincidiendo con Zabalza en cuanto a la amplitud que debe abarcar la aplicación de las competencias.

Esta variedad de conceptos, crean mayor confusión en los docentes, pues si de por sí no hubo una expresa y cumplida preparación para la aplicación de este enfoque por competencias, al ser polisémico este concepto (Sacristán, 2008) da pie a diversas interpretaciones según quién lo exprese y desde dónde lo ubique. El saber hacer depende de ello, hay ocasiones que se requieren de desarrollar destrezas, otras habilidades, unas más capacidades pero coinciden en que la competencia es saber hacer.

El elemento que a mi juicio falta es un fuerte desarrollo crítico al que todo ser humano debe acceder, y que está vago en el concepto de la SEP y lo limita al mencionar: será aplicado en situaciones específicas. Zabalza abre la puerta al decir “sin limitarse a ellos” punto que puede ser un apoyo en las reformas de cada nivel.

La postura oficial marcada en la RIEB se fortalece en el Acuerdo Sectorial 592 sobre la articulación de la educación básica que norma más la aplicación del enfoque por competencias en todos los niveles educativos que la conforman: Preescolar, Primaria y Secundaria y que posteriormente planteo.

B. Cambios en la educación: la RIEB

En los últimos años se han implementado dos reformas curriculares que continúan por el camino de no tomar en cuenta la preparación de sus docentes, ambas enuncian que su intención es la calidad educativa, la primera fue en 1993 particularmente con primaria y secundaria, aunque preescolar inició con la propuesta metodológica en 1992 que tuvo la función de un programa de estudios. A partir de 2004 y 2006, preescolar y secundaria respectivamente iniciaron un proceso de reforma curricular enfocado al desarrollo de competencias, pretendiendo atender problemáticas educativas y así formar al ciudadano del futuro. La segunda aporta de manera específica y concreta el perfil de egreso de la educación básica.

El surgimiento de estas reformas van constituyendo la Reforma Integral de Educación Básica, política pública que se basa en la recuperación de los aportes de experiencias

anteriores, y buscar adecuarse a estándares nacionales e internacionales, dirigiendo los procesos de aprendizaje. Para ello atiende cinco ejes que durante el proceso de pilotaje ha buscado afinarlos porque impacta la educación básica (Curso Básico, 2011:59).

El primero, es relacionado con la formación integral basada en el enfoque por competencias teniendo como referente los estándares nacionales e internacionales. El segundo, tiene que ver con la transformación del proceso docente en cuanto al aprendizaje del alumno. El tercero, resignificar la educación básica de forma integral participando todos los actores y transparentando todos los procesos y resultados. El cuarto, se mantiene el espíritu del Art. 3º Constitucional con respecto a la equidad y calidad. Por último, el quinto lograr con la RIEB la articulación de todos los niveles de la educación básica, así como la profesionalización permanente de los docentes en servicio (Curso básico 2011:59).

Esta política pública insiste en que su eje rector es la equidad y calidad continua (Acuerdo Sectorial 592). Sin embargo, se considera que este esquema lejos de contribuir a mejorar la calidad educativa, ha provocado mayor fragmentación, segregación y exclusión en escuelas marginadas ocasionando que la educación deje de ser un derecho social y pase a ser una mercancía regulada por la ley de la oferta y la demanda (Torres, 2010).

Por su parte Investigadores del DIE-CINVESTAV cuestionan el motivo por el cual catedráticos, maestros en servicio e investigadores han sido excluidos de tan arriesgado proyecto

En el documento “Reforma integral de la educación básica, acciones para la articulación curricular 2007-2012” el currículum es visto como: “conjunto de contenidos, ordenado en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2008:84).

A lo que investigadores del DIE-CINVESTAV argumentan que para elaborar un currículum bajo este enfoque por competencias se debe tomar en cuenta la diversidad cultural del país y la formación de los docentes en servicio. Sin embargo, las modificaciones y prescripciones normativas no han hecho que el profesorado se sienta en un cambio que verdaderamente lo integre, lo tome en cuenta. El cambio debe ser de todo el sistema para que se refleje en lo curricular.

La reforma curricular pretende articular los niveles de educación básica, estableciendo una estrecha relación entre los diferentes planes y programas. Para consolidar esta visión se definen tres elementos: los principios de la reformulación del currículum, los rasgos del perfil de egreso, que aluden a las necesidades básicas de aprendizaje y las competencias para la vida, que implican la movilización de saberes.

En relación con lo anterior se hace evidente la implementación de estrategias metodológicas con un enfoque globalizador: proyectos, centros de interés, unidades didácticas y resolución de problemas (PEP, 2004), aunque es pertinente señalar que en el caso de primaria y secundaria la metodología propuesta es congruente con el enfoque de las asignaturas, así en español, ciencias, formación cívica y ética, historia y geografía se pondera el desarrollo de proyectos; en matemáticas es a través de la resolución de problemas.

Con lo anterior, podemos visualizar que la propuesta de cómo enseñar, en esta reforma curricular, incorpora una diversidad de intervenciones didácticas, lo que implica cambios en la forma de enseñar de los docentes y también de evaluar. Sin embargo, es necesario considerar que el cambio en esta nueva forma de enseñar implica en primera instancia la capacitación docente.

En cuanto a la evaluación, la propuesta de reforma curricular al incorporar los tres niveles de educación básica, demanda un cambio sustancial en la forma de evaluar, pues no debe centrarse en un examen que sólo permite detectar el nivel de conceptualización del contenido; por ello, la evaluación de competencias implica un

desaprender y reaprender mecanismos para valorar el logro de aprendizajes en situaciones reales (SEP, *Diplomado RIEB*, 2011 módulo cuatro).

En el documento “Reforma Integral de la Educación Básica” (SEP, 2008:98) se cita “La evaluación de los logros escolares, si bien no determinan de forma absoluta la pertinencia o no de un currículo, es sin duda un indicador útil. Las recientes y próximas aplicaciones de las pruebas ENLACE (SEP), EXCALE (IINE) e incluso PISA (OCDE) servirán de parámetros de valoración”. La pregunta derivada de lo anterior sería, ¿qué se debe de evaluar?, competencias o contenidos, recordemos que el polémico examen de ENLACE y EXCALE están lejos de evaluar competencias, el único que las evalúa es PISA.

El plan de estudios 2011 integra y articula los tres niveles de la educación básica a través de la graduación de las competencias basadas en los estándares curriculares conocidos como aprendizajes esperados (Acuerdo 592). Que busca que todo aprendizaje de los estudiantes se oriente al desarrollo de competencias útiles para su propia vida y la de su País, México. Atiende procesos de autoestima, autorregulación y autonomía por lo que subraya el aprendizaje por proyectos y trabajo colaborativo.

De igual forma se ve en la lectura una herramienta de aprendizajes que apoya toda la currícula, insiste en tener como base un enfoque sociocultural no solo en lengua sino para todas las habilidades superiores del pensamiento con respecto a la capacidad de la solución de problemas, al desarrollo de un pensamiento crítico, fortalecer las habilidades digitales, propiciar el pensamiento creativo e innovador en todas las situaciones por lo que hay que crear ambientes que promuevan el placer por aprender.

Valoro que este avance de lo planteado en 2006 y 2009 requiere ahora buscar también la generación de verdaderas condiciones para el magisterio que las lleve a cabo, mi duda es ¿cómo hacer que el docente sienta suyo este proyecto?.

Además, aunque el término no aparece en este Acuerdo 592 se requiere trabajar desde la transversalidad pero se presume que va en relación a actitudes, prácticas y valores

con temas específicos, democracia, tolerancia, inclusión, pluralidad y ética con respecto a lo expresado en el Art. 3º Constitucional.

Los estándares son una referencia para el desarrollo de competencias para ser evaluados por organismos externos y públicos. El inglés es obligatorio como segunda lengua y las TIC es un fuerte referente transversal a todo currículo.

Todo proceso en esta reforma será evaluado y está normado por este mismo acuerdo 592, que define que será bajo principios de objetividad, imparcialidad y científicidad. Por lo pronto las condiciones que aplican a los docentes no responden a lo que actualmente están vivenciando, por lo que se hace necesario actualizar la formación pedagógica, de igual forma bajo esas condiciones hay resistencia ante la llamada evaluación universal.

A través de la Reforma se pretende establecer que para el 2011 los tres niveles de educación básica, cuenten y operen con un currículo renovado; que sea sensible a los principios, valores y necesidades de las diferentes poblaciones que conforman la sociedad mexicana, dando inicio en el 2004 con el Programa de Educación Preescolar, 2006 con Secundaria y 2009 con primaria. Para atender este panorama haré un breve recorrido por los tres niveles que componen la educación básica.

1. Reconociendo la importancia de la Educación Preescolar

Es en este nivel donde ejerzo mi profesión por lo que abundaré con mayor detenimiento en el Programa que sustenta la Educación Preescolar. Antes presento un breve recorrido de los programas que han sustentado este nivel educativo hasta llegar al PEP 2011 (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Planes y Programas de estudio del nivel Preescolar

Programas anteriores	Enfoques	Ideas sobre los niños	Actividades que se han realizado
Rosaura Zapata 1903	Froebel/conductismo	Necesitan prepararse para el trabajo, aprenden por ejercitación	Recortar, doblar, pegar, picar, coser, cuidar plantas y animales
PEP1942	Conductismo Estímulo-respuesta	Los niños están dotados por la naturaleza, sólo que hay que estimularlos	Repetir experiencias del hogar, comunidad y naturaleza
PEP 1962	Desarrollo psico-social	Los niños tienen distintos grados de madurez, aprenden globalmente	Trabajos sencillos para pasar de lo informal a lo formal (primaria)
PEP 1981	Psicogenético Freud	El pensamiento recorre etapas, aprenden por la interacción sujeto-objeto	Trabajos concretos, manipulación de objetos
PEP 1992	Constructivismo de Piaget	El niño presenta necesidades e intereses, aprenden jugando	Las actividades generales las plantea y las evalúa un niño
PEP 2011	Constructivismo y Enfoque sociocultural	El niño debe tener un desarrollo integral en todas sus esferas	Aplica método globalizador para desarrollar sus capacidades a través de las competencias.

Elaboración propia con base en Programas que han sustentado la educación preescolar desde 1903 hasta llegar al PEP 2011.

A partir del 2002 con la reforma a los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se le da el carácter de obligatoriedad a Preescolar dando inicio a la renovación curricular y pedagógica de este nivel orientada a la transformación de las prácticas educativas. Sin embargo, el carácter de obligatoriedad no se cumple pues al inscribir a los niños al siguiente nivel no es indispensable presentar el certificado que avala que el alumno cursó el nivel preescolar.

Con la Reforma Integral de Educación Básica se incluye el enfoque por competencias iniciando en el 2004 con Preescolar, el enfoque de esta reforma surge de las políticas educativas mundiales anteriormente descritas, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos que cursan la educación básica y con la finalidad de dar respuesta a las necesidades que tiene la sociedad de los futuros ciudadanos.

Sin embargo, en el avance para la consolidación del proceso de cambio en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica, se hicieron modificaciones al PEP 2004 sin alterar su esencia. En estas modificaciones se reformularon algunas competencias en consecuencia se redujeron, así como la precisión de las manifestaciones “se favorece y se manifiesta cuando”, aparecen los estándares curriculares.

Enuncio los apartados que conforman el Programa de Educación Preescolar 2011:

- Características del programa
- Propósitos de la educación preescolar en el marco de la educación básica
- Estándares curriculares para la educación preescolar, definidos para lenguaje, matemáticas y ciencias
- Bases para el trabajo pedagógico
- Campos formativos y aprendizajes esperados.

a. Fundamentación, características y organización

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social (PEP, 2004:11). El programa se aplica nivel nacional a escuelas de sostenimiento público o privado. De igual forma establece propósitos globales que reconocen que este nivel debe contribuir a la formación integral del niño (PEP, 2011:13).

El PEP se enfoca al desarrollo de competencias con el único fin de que los niños integren sus aprendizajes y los utilicen de manera cotidiana. Centrar el trabajo en competencias implica diseñar situaciones didácticas, que impliquen desafíos para los alumnos y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro, para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos (PEP 2011:13,14).

El programa tiene carácter abierto, esto significa diseñar las situaciones didácticas para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Los contenidos del programa están agrupados en campos formativos. Se denominan así porque en sus planteamientos destaca la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, constituyen los cimientos de aprendizaje más formales que los niños están en condiciones de construir durante su trayecto escolar. (PEP 2011:15, 39).

b. Propósitos

Los propósitos que establece el PEP son el principal componente con el que se articulan los tres niveles preescolar, primaria y secundaria y, están relacionados con los rasgos del perfil de egreso de la educación básica (PEP, 2011).

Por lo tanto, los propósitos responden al desarrollo de los diversos campos formativos que también conllevan favorecer el trabajo de secuencias didácticas desde el enfoque por competencias y desde luego a la articulación (PEP 2004).

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos a través del diálogo, a respetar las reglas de convivencia en el aula, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Adquieran confianza para expresarse, mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral.
- Desarrollen el interés y el gusto por la lectura, se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Usen el razonamiento matemático, reconocer atributos, comparar y medir, comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y características de los seres vivos, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Usen la imaginación y la fantasía para expresarse a través de los lenguajes artísticos
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento, practiquen medidas de salud individual y colectiva

c. Estándares curriculares

Se considera que la escuela debe propiciar que los alumnos que cursan la educación básica tengan los conocimientos necesarios que les permita ser competitivos a nivel internacional, por lo que en esta propuesta del 2011 se incluyen estándares curriculares en los campos de lenguaje y comunicación (incluyen español e inglés), pensamiento matemático, ciencias y habilidades digitales, mismos que pretenden involucrar a todos los actores del proceso educativo (Curso básico 2011:70).

Dichos estándares señalan la pauta para saber lo que los alumnos deben saber, saber hacer y saber ser al concluir un período escolar,¹³ de igual forma nos permiten conocer sus niveles de logro en el tránsito de cada uno de los niveles que comprende la educación básica (Curso básico 2011:70).

- **Estándares en español**

Estos estándares integran los elementos para que los alumnos al finalizar el período usen con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación, y hayan fortalecido aspectos centrales de los programas de estudio: Procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, de la función y uso del lenguaje, actitudes hacia el lenguaje (PEP, 2011).

- **Estándares en matemáticas**

Se organizan en dos aspectos: número y forma, espacio y medida, para que al término de este período los alumnos utilizan números naturales para interpretar o comunicar cantidades, resuelven problemas aditivos simples, identifican características de figuras y cuerpos, saben ubicarlos en el espacio, de igual forma se espera que el alumno desarrolle además de los conocimientos y habilidades matemáticas, actitudes y valores que les permitan transitar hacia la construcción de la competencia matemática (PEP,2011).

¹³ Un período escolar consta de tres años.

- **Estándares de ciencias**

En cuanto a estos estándares se pretende que se provea al alumno de una formación científica básica, que apliquen el conocimiento científico y hagan uso de la tecnología, desarrollando actitudes y habilidades asociadas a la ciencia.

d. Principios Pedagógicos

En el PEP 2011 se conservan los principios pedagógicos del PEP 2004 con base en tres líneas pedagógicas que buscan tener su expresión concreta en el conjunto del acontecer educativo cotidiano, se ha considerado importante agruparlos en tres aspectos: Características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad e intervención educativa (PEP 2004:32).

Estos principios pedagógicos nos permiten saber que los niños llegan a la escuela con conocimientos previos, mismos que son la base para continuar aprendiendo en interactividad con sus pares. La escuela será la encargada de ofrecer oportunidades formativas sin tomar en cuenta diferencias socioeconómicas y culturales, favoreciendo la inclusión para niños con necesidades educativas especiales, potenciando de esta forma la igualdad de derechos entre niños y niñas. A través del trabajo colaborativo se deben promover ambientes de aprendizaje que promuevan la capacidad de aprender tomando en cuenta las competencias y los propósitos fundamentales.

e. Planificación del trabajo docente

El desarrollo del trabajo requiere de un ambiente en el que los alumnos se sientan seguros, respetados y con apoyo para manifestar con confianza y libertad sus dudas (PEP 2004:117). El conocimiento de los alumnos y del programa se constituyen en los fundamentos para planificar el trabajo docente, con base en ese conocimiento se deciden las modalidades de trabajo para el logro de las competencias y de los propósitos fundamentales (PEP 2004:120).

El punto de partida para toda planificación son las competencias que se busca desarrollar (la finalidad). Las situaciones didácticas y la selección de recursos (los medios) estarán en función de la finalidad, definimos situación didáctica como “conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes” (PEP 2004:121).

f. Evaluación

En la educación preescolar la evaluación tiene tres finalidades principales: constatar aprendizajes, identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje, así como mejorar la acción educativa de la escuela, la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar (PEP, 2004:131).

Resulta importante destacar que la observación atenta de los alumnos y del trabajo que realizan, el diálogo con ellos y con los padres de familia, así como la entrevista son los principales medios para obtener la información en que se basa la evaluación. (PEP, 2004).

A diferencia de los otros niveles, en educación preescolar la evaluación no tenía como requisito una boleta de aprobación; en la reciente modificación se enuncia que la evaluación será cada trienio e iniciará en preescolar, es decir al concluir el tercer grado la acreditación se obtendrá por medio de una cartilla, con ello se ve el avance respecto a los estándares.

Un punto interesante donde incide es que los educadores propiciemos ambientes eficaces de aprendizaje. El propósito de la reforma, es transformar las prácticas educativas en el aula, de tal manera que los niños dispongan en todo momento de oportunidades de aprendizaje interesantes, que propicien el logro de competencias fundamentales, partiendo siempre de sus conocimientos previos.

Desde mi postura es necesario analizar siempre el programa con la finalidad de comprender sus planteamientos e identificar los cambios en las prácticas pedagógicas,

impulsar que mis compañeras docentes tengan la libertad de elegir las formas de elaborar sus planes de trabajo así como las estrategias de enseñanza con base a los intereses, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes para que den respuesta a las necesidades del grupo.

2. Cambios en los Programas de Educación Primaria

La educación básica en México, conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria enfrenta a partir del ciclo escolar 2009-2010 una etapa de gran importancia para consolidar las reformas curriculares y pedagógicas en marcha: el inicio de la reforma educativa en educación primaria.

La Reforma Integral de la Educación Primaria 2009 aunque se haya comenzado su aplicación posterior a la educación secundaria, es parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular, orientada a “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Programa Sectorial de Educación 2007:11). Su aplicación se ha llevado a cabo en fases en 2008-2009 inició con la fase piloto, 2009-2010 primero y sexto grado, 2010-2011 segundo y quinto grado, 2011-2012 con el total de los grados.

En esta reforma se introducen cambios sustanciales al currículo relacionados con un nuevo enfoque, una metodología de trabajo diferente acorde a ese enfoque y a la inclusión de elementos clave que permitan ofrecer a los estudiantes de este nivel una educación integral orientada al desarrollo de competencias para la vida a las que hace mención el perfil de egreso de la educación básica.

Desde los planes y programas de estudio de primaria 2009 se incluyen algunos conceptos clave que han de tomarse en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo educativo. A fin de asegurar que el perfil de egreso se alcance, Los planes y programas de estudio de la educación primaria se rigen por tres elementos sustantivos: Diversidad e interculturalidad, desarrollo de competencias y definición de

aprendizajes esperados, transversalidad que en el Acuerdo 592 se trata como temas de relevancia social.

Respecto a la diversidad y la interculturalidad esta concepción se traduce, desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos, de igual forma busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro País y a otras regiones del mundo.

De igual forma, la educación basada en competencias busca que sus alumnos apliquen lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren cuando sea el caso las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales.

Para orientar el trabajo de los docentes en cada asignatura se definen los estándares curriculares y aprendizajes esperados, entendidos como aquellos conocimientos y habilidades que los alumnos deberán lograr en cada uno de los grados y las asignaturas.

3. La reforma en Educación Secundaria (2006)

A partir de 2006 se empezó a aplicar un nuevo currículo en la educación secundaria. El propósito general es asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática.

Asimismo, la educación secundaria busca asegurar que todos los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad tengan acceso a la misma, la concluyan (idealmente en tres años) y obtengan una formación de calidad que les permita ingresar al sistema de educación media superior.

Describo los elementos que contiene el Plan de estudios de secundaria

a. Fundamentos

En esta reforma, la reflexión sobre las características y el papel de los jóvenes en la escuela secundaria y en la sociedad ocupa un papel central. Se propone un currículo único y nacional, que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos; para implementarlo es necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos. Toda acción de la escuela se deberá planear y llevar a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de sus alumnos, y considerando su interacción permanente con la sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación (SEP, 2006:14).

b. Enfoque

Este enfoque centra la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo, así como el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa y que se concretiza en el perfil de egreso ya enunciado con anterioridad (Acuerdo 592).

Los planes y programas de educación secundaria nos plantean el perfil de egreso que deberá reunir el estudiante al haber concluido la educación básica mismo que a continuación cito de manera textual, alcanzar los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el plan de estudios 2011 (Acuerdo 592:32):

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones de arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Este perfil de egreso es un referente que al llevar a cabo los planes y programas de estudio en el aula, se pretende que se cumpla.

A nivel internacional cada vez es más alto el nivel educativo que se requiere. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias (SEP 2006, 10-11).

Lo que implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2006). Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente (SEP, 2006)

C. Las novedades: Cambios curriculares

Uno de sus principales fundamentos es la articulación curricular en campos formativos en los niveles (preescolar, primaria y secundaria) para lograr que los alumnos egresados de la educación básica tengan conocimientos específicos, habilidades y competencias que les permitan enfrentar las necesidades de una sociedad globalizada.

El currículo está orientado por 4 campos formativos:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del medio natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

Para el 2011 se contemplan en el programa los estándares curriculares, el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua y la evaluación que será cada tres años.

Los campos formativos son espacios curriculares que proponen un estudio gradual de contenidos para lograr el perfil de egreso, de igual forma definen la intervención educativa que los favorece, dichos campos sugieren una visión de continuidad formativa en la educación básica. Los campos formativos que componen el nivel preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria están organizados de forma vertical y horizontal lo que permite apreciar la secuencia entre campos y asignaturas. La educación básica integra un mapa curricular con los campos formativos de los tres niveles, así como las asignaturas de primaria y secundaria y sus principales vinculaciones (Ver cuadro 2).

Cuadro 2. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011¹⁴

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
	Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
Desarrollo físico y salud	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³			Tecnología I, II y III
Desarrollo personal y social				Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Historia ³			Geografía de México y del Mundo
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación artísticas									Educación Física ⁴			Educación Artística ⁴

En el caso de primaria y secundaria, los cuatro campos definidos en el mapa curricular refieren a las diferentes asignaturas, las cuales son agrupadas con base en la interrelación entre enfoques y contenidos. En el caso de Preescolar los campos formativos son seis, de igual forma es importante aclarar que los campos formativos de preescolar no se corresponden de manera exclusiva con una o algunas asignaturas de la educación primaria o secundaria.

1. Propuestas pedagógicas y didácticas para el docente.

La intervención docente debe propiciar que mediante las actividades se promuevan una o más competencias, además de ser congruente con los principios pedagógicos que

¹⁴ Tomado del Plan de estudios Primaria 2009

sustenta el programa, ello implica cambios en las concepciones que por mucho tiempo han predominado acerca de los niños, sus procesos de desarrollo y aprendizaje y, en consecuencia, acerca de lo que corresponde a la escuela para favorecer estos aprendizajes.

El programa de Preescolar tiene como finalidad mejorar la calidad de experiencias formativas en los niños, la articulación de la educación básica y la transformación de la práctica docente, además de reconocer y valorar la diversidad cultural e intercultural (PEP, 2004).

Por lo que nuestra labor docente es crear oportunidades para que los niños usen los conocimientos y experiencias que ya tienen y los movilicen, piensen, reflexionen, expresen sus ideas, interactúen, confronten, expliquen, pregunten.

Para lo anterior, se debe crear ambientes propicios para el aprendizaje, la relación maestra-alumno, alumno-alumno, tomar en cuenta las formas de organización del grupo, del espacio, de los materiales, del tiempo.

Los programas de educación básica conservan similitudes como:

- ✓ Están organizados por campos formativos que son los que lograrán la articulación con el siguiente nivel de primaria y secundaria.
- ✓ Se guía con un único perfil de egreso
- ✓ Tienen como propósito el aprendizaje de otro idioma
- ✓ Se habla de la diversidad cultural y lingüística
- ✓ Vínculo entre las asignaturas, la tecnología y la interculturalidad
- ✓ El trabajo se organiza por secuencias didácticas o proyectos y parten de intereses y necesidades de los alumnos

En el nivel preescolar no se trabaja por temas o asignaturas, la forma de trabajo es con base a situaciones didácticas, centros de interés, proyectos y la docente, con base en las necesidades de los alumnos es quién diseña dichas situaciones didácticas (PEP,

2004). De igual forma en este nivel no se plantea las competencias a desarrollar por grado.

Por su parte, las situaciones didácticas tienen la finalidad de apoyar al maestro en su trabajo diario en el aula al ofrecer ideas que se habrán de enriquecer con la experiencia en clase (SEP, 2009).

En el nivel de secundaria de igual forma se favorece el trabajo por proyectos como estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes, requiere participación de los estudiantes en el planteamiento, el diseño, la investigación y el seguimiento de todas las actividades y una de sus ventajas es que permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, además de ofrecerles oportunidades para preguntarse acerca del mundo en que viven y reflexionar sobre su realidad (SEP, 2006)

En los tres niveles de la educación básica el campo formativo de lenguaje y comunicación está bajo el enfoque sociocultural y las prácticas sociales del lenguaje, pensamiento matemático se centra en la resolución de problemas, en exploración y comprensión del mundo natural y social su enfoque es formativo, desarrollo integral de conocimientos, habilidades, actitudes en contextos que favorecen la relación entre ciencia, tecnología y sociedad, en desarrollo personal y para la convivencia su enfoque es social y humanista.

Los campos formativos del nivel preescolar: Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artística se vinculan con las asignaturas de ciencias naturales, historia y geografía, aunque por criterios de esquematización se ubican como antecedentes de las asignaturas formación cívica y ética, educación física y educación artística con las que mantienen vinculación (SEP, 2009).

Para el caso de la asignatura estatal: lengua adicional su propósito es fomentar que los alumnos cursen desde preescolar hasta sexto de primaria la enseñanza de una lengua adicional, el cuestionamiento es ¿las docentes tienen conocimiento del idioma inglés?.

De igual forma las asignaturas del mapa curricular de educación básica comparten de forma transversal temas y propuestas didácticas orientadas para brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística.

La propuesta de cómo enseñar, en esta reforma curricular, incorpora una diversidad de intervenciones didácticas, lo que implica cambios en la forma de enseñar de los docentes y también de evaluar.

La planeación es el primer momento del proceso didáctico, donde se prevé la estructura y la organización de una clase, se plasma de forma escrita incluyendo las competencias, los propósitos, los aprendizajes esperados, las situaciones didácticas, los recursos, la evaluación y el tiempo que se va a emplear. La planeación debe tomar como base los planes y programas y partirá de un diagnóstico de las necesidades e intereses de los alumnos.

En relación con lo anterior se hace evidente la implementación de estrategias metodológicas con un enfoque globalizador: proyectos, centros de interés, unidades didácticas y resolución de problemas, aunque es pertinente señalar que en el caso de primaria y secundaria la metodología propuesta es congruente con el enfoque de las asignaturas, así en español, ciencias, formación cívica y ética, historia y geografía se pondera el desarrollo de proyectos; en matemáticas es a través de la resolución de problemas.

En el caso específico de preescolar, es la educadora quien define la intervención didáctica dependiendo de la competencia a favorecer y el nivel de desarrollo del niño.

En cuanto a la evaluación, la propuesta de reforma demanda un cambio sustancial en la forma de evaluar, pues no debe centrarse en un examen que sólo permite detectar el nivel de conceptualización del contenido; por ello, la evaluación de competencias implica un desaprender y reaprender mecanismos para valorar el logro de aprendizajes en situaciones reales.

2. Actitudes ante la vida: Temas de relevancia

En documentos normativos como los Planes y programas de 2006 y 2009 de secundaria y primaria respectivamente se trató la transversalidad y para 2011 se toma como: temas de relevancia que atienden actitudes y valores.

La transversalidad en muchas ocasiones se confunde con interdisciplinariedad o con determinado contenido de tipo procedimental. Lo distintivo de los contenidos transversales que se trabajan en planes y programas de estudio, es que responden a demandas sociales de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana del alumno. Estos contenidos, si bien cada uno de ellos, son objeto de una disciplina específica, tienen la cualidad de que atraviesan todas las áreas de contenidos y todas las actividades que se desarrollan en la escuela.

Varios autores ven la transversalidad como un enfoque pedagógico dirigido a la integración, en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, de determinados aprendizajes para la vida, de carácter interdisciplinario, globalizador y contextualizado, que resultan relevantes con vistas a preparar a las personas para participar protagónicamente en los procesos de desarrollo sostenible y en la construcción de una cultura de paz y democracia, mejorando la calidad de vida social e individual.

El término transversalidad se enmarca en la nueva concepción curricular, ante la crisis de la función formativa de la escuela, la cual pretende alcanzar conductas formales, neutras y susceptibles de ser generalizadas, aboga por un modelo en el que los contenidos se constituyen en el eje estructurador de objetivos y actividades. Esta

concepción es sostenida, entre otras, por la teoría del aprendizaje significativo, por las aportaciones del constructivismo (Camps, 1993).

Al integrarse a la planeación escolar, los temas transversales toman en consideración las situaciones sociales y culturales que afectan a la mayor parte de la población mundial y responden a problemas y conflictos que afectan actualmente a la naturaleza, a la humanidad y al propio individuo y que hoy en día son fundamentales como el problema ambiental, de la violencia, del subdesarrollo, del consumismo, de la salud (particularmente la farmacodependencia, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, abuso sexual, etc.) de vialidad, de la desigualdad de géneros.

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad en constante cambio que requiere que los ciudadanos actuemos con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, la diversidad social, cultural y lingüística, en cada uno de los niveles se abordan temas de relevancia que busca favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas, implica a incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura: Educación ambiental; sexual; financiera; vial; cívica y ética; para la paz; del consumidor y para la igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo (Acuerdo 592:19).

En preescolar, las competencias se seleccionan partiendo de un campo formativo o varios de ellos: Lenguaje y comunicación y Exploración y conocimiento del mundo pueden servir como eje de la planeación porque permiten la articulación, el tratamiento suficiente y el ejercicio de competencias de varios campos según las actividades a desarrollar, lo importante es que las competencias sean siempre el punto de partida para la planeación (PEP 2004:122).

En el caso de primaria, en el Plan 2009 una de las prioridades es favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias que les permitan actuar ante la sociedad con responsabilidad respecto al medio social y natural, la vida la salud y la diversidad cultural (Carbonelli, 2008), a la igualdad entre personas de distinto sexo,

responder a la educación para la salud (Plan de Estudios 2009 Educación Básica Primaria), mismos que coinciden con los expuestos anteriormente

En secundaria, se enmarca en la nueva concepción curricular, desde este interés se han identificado contenidos transversales que se abordan con diferente énfasis, en varias asignaturas, los contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven. Estos campos son: Educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género (SEP, 2006).

Como estrategias metodológicas para tratar la transversalidad o temas de relevancia se destaca que se incorporen en lo posible los proyectos y situaciones didácticas. Esto indica que se propicie el uso de un método globalizador y que permite la integración de diversas disciplinas, favorezca la interrelación y con ello se elimina las fronteras que delimita un *currículum* por asignaturas.

La realidad a que nos lleva este modelo educativo invita a reflexionar sobre el mismo con el fin de asumir una posición crítica, debido a ello es la intención del proyecto de intervención que planteo y llevé a su realización analizando mi propia práctica para con ello incidir en el contexto donde trabajo.

Con base en lo antes expuesto de los tres niveles que forman la educación básica me permito establecer las siguientes conclusiones:

- La escuela es una institución dinámica que requiere dar respuesta a las demandas sociales para formar individuos capaces de transformarse y de mejorar la sociedad. Estos individuos deberán analizarse como seres humanos integrales y no sólo como fuerza de trabajo. Esto requiere de replanteamientos sobre el qué enseñar, cómo, cuándo enseñar, por lo que los cambios curriculares siempre serán necesarios.
- La articulación de la Educación Básica, a través de planes y programas de estudios, requiere reconocer la centralidad de los docentes, el replanteamiento de las condiciones institucionales que garanticen sus espacios de formación; recursos materiales, seguimiento, gestión escolar, y una evaluación formativa.

- La formación continua de los maestros en servicio no debe limitarse a la “capacitación” para la puesta en marcha de programas carentes de sentido y significado. Es necesario centrarse en aspectos medulares como la identidad docente, propiciar la práctica reflexiva que permita reconocer logros y dificultades en el desarrollo curricular.
- El cambio curricular requiere de la transformación de las condiciones institucionales que actúan como obstáculos, tales como, una inadecuada capacitación, a la reducción de presupuestos, a la falta de personal eficiente para conducir procesos de formación y seguimiento, a la sobresaturación de actividades que debe realizar el docente y que reducen el tiempo efectivo de enseñanza.
- Finalmente, es necesario enfatizar que el desarrollo curricular es responsabilidad del docente, ¿por qué no apostar en él?, ¿qué tipo de formación inicial y continua debe implementarse para reconstruir una nueva identidad docente?

En el siguiente capítulo planteo la metodología que utilicé para realizar tanto la investigación documental como la específica en el contexto que se aplicó.

II. CAMINOS DE CONOCIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN

A. La lectura por obligación.

El deseo de acceder a una formación y renovación permanente debe ser una característica de todo docente, este deseo se debe manifestar en un espíritu investigador y una conciencia autocrítica que ponga en constante cuestionamiento tanto las didácticas como las relaciones que establece con los otros agentes de proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo con los alumnos. Esto significa también el deseo de un aprendizaje permanente en el proceso de enseñanza que caracteriza a todo docente

Lo que aprenda el maestro fuera de su aula, en sus actividades de formación permanente debe trascender a esa labor docente. Sin embargo si se trata de la formación lectora hay pocas fortalezas quizá sea porque el hábito lector no está bien cimentado, tal vez, falta de estrategias y procedimientos para acercarse por gusto a la lectura.

La socialización de la lectura se encuentra ante un fuerte y frío combatiente, por un lado la lectura funcional otorga interés a los medios tecnológicos e informáticos, básicamente de la red internet y por otro el desinterés por ampliar su formación lectora para pasar de la información de este tipo al de consulta y de placer. Tal es el caso de las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” quiénes en su práctica diaria abordan la lectura como obligación más que por contagiar el gusto por la lectura a los alumnos. Atendiendo las expectativas de los padres quiénes esperan que sus hijos lean y escriban al concluir el nivel preescolar sin tomar en cuenta si este aprendizaje es significativo para sus hijos.

Uno de los aspectos importantes a considerar como factor determinante, es la propia formación que durante su historia de vida han tenido las docentes en relación con la lectura, son muchos los docentes que no lograron disfrutar de la lectura como una experiencia de vida, en sus vivencias infantiles se registra un tímido acercamiento a la literatura, se mantiene en sus recuerdos frases tales como “la letra con sangre entra” aludiendo a la necesidad del castigo para acercarse a la lectura y escritura (Argüelles 2011).

Emilia Ferreiro (en Castorina, Goldin y Torres, 1999:24) en una entrevista hace referencia a la preocupación existente en relación con la formación del docente como lector, argumenta que ha intentado que organismos internacionales analicen que clase de lectores son los maestros, pero nadie lo hace porque temen los resultados y concluye que por ahora se evalúa el rendimiento de los alumnos sin tocar al maestro.

Estas palabras son desalentadoras, sin embargo, es necesario romper este círculo, detenernos, volver la mirada atrás y comenzar a buscar las estrategias para vencer el escepticismo con respecto al desempeño del docente como lector. Seguramente nadie quiere pertenecer a las estadísticas que menciona la Dra. Ferreiro, como docentes aspiramos a ser una referencia para los niños y no simplemente un maestro (Petit, 2008:39)

¿Es posible leer en la escuela? Esta pregunta puede parecer extraña ¿Por qué poner en duda la viabilidad de la lectura en una institución cuya misión fundamental ha sido y sigue siendo precisamente la de leer y escribir (Lerner, 2001), si en este contexto los docentes se han formado ¿cuál es entonces su situación? ¿cómo transformar las prácticas que a ellos los formaron?

Desafortunadamente, las prácticas docentes de hace treinta años, en algunas aulas aún prevalecen, algunos docentes desconocen el poder de la lectura, todavía no descubren ese arte que más que enseñarse se transmite. Todos tenemos derecho a apropiarnos del conocimiento a través de las prácticas lectoras y privarnos de ella nos expone a una gran marginación (Petit, 2008:16-32).

Por otra parte, hay docentes que no recordamos quién nos enseñó a leer, lo que me hace pensar que la apropiación de la lectura no fue un momento significativo, pero también hay quienes relacionan su primer acercamiento con la lectura a narradores de cuentos o se apasionaron a ella a través de diferentes caminos, pero curiosamente no ponen a la escuela como el espacio que dio origen a su afición por la lectura y que a la larga los convierte en narradores de su propia historia (Pulido, et. al., 2010).

Tal es el caso de docentes que nos comparten como fue su encuentro con “esa señora que todos decimos respetar, pero pocos nos acercamos a ella: la lectura” así inicia su relato Jorge Alberto Chona, en donde cuenta la angustia que sentía cuando la profesora Eloisa les decía que iban a pasar a leer en voz alta, esa angustia se transformó en placer cuando llevaron a su casa una enciclopedia de cuentos, y que a escondidas leía de forma clandestina (Pulido, et. al., 2010:87).

De igual forma Cuauhtémoc relata que su mamá era una extraordinaria cuenta cuentos, nos habla del baúl lleno de libros que guardaba su papá, el no tener televisión se convirtió en una ventaja, tenía la oportunidad de escuchar a su mamá y su tía Sirenia relatar cuentos y leyendas “Leo para un grupo de niños que siempre esperan algo de mi, leer para esos niños es una buena razón para leer siempre; para lograr que mis alumnos disfruten verdaderamente el placer de leer. Pero decididamente y por encima de todo, leo para mí” (Pulido, et. al., 2010:123)

Los dos maestros atribuyen su acercamiento a la lectura a través de dos aspectos de su niñez: la relación que tuvieron con otros lectores y la presencia de múltiples textos, nunca mencionan a la escuela o al docente como inicio de su formación lectora.

Lo anterior me lleva a pensar en mi propia formación lectora y la de mis compañeras docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”. No recuerdo cómo aprendí a leer ni que en la escuela me hayan contado cuentos, sólo a la hora del recreo ponían un disco con el cuento de *Caperucita Roja*, mi papá leía los domingos un periódico deportivo “El Esto”, mi mamá solo nos contaba un cuento, creo que era el único que se sabía, mi

abuelito leía semanalmente revistas: la Familia Burrón, los súper sabios y el Pato Donald; por supuesto, yo me hice lectora de esas revistas.

Al paso de los años viene a mi mente que también mi abuelito me contaba historias, decía: ¿quieres saber cómo maté un león cuando andaba en la selva?, cuando el nahual lo tiró a la zanja, cuando se enfrentó a unos caníbales y otras más, ahora que lo reflexiono seguramente inventaba, quizá era tener tema de conversación para no sentirse solo.

Gudelia, Karina, Josseline, Perla, Elizabeth tampoco tienen presente quién les enseñó a leer, ellas son de generaciones más recientes argumentan que en su casa trabajaban ambos padres, por consecuencia, no había tiempo para la lectura entre que llegaban a casa, mamá preparaba comida para el día siguiente, uniformes, aseo de la casa y solo en muy raras ocasiones hacían tarea con ellas. Más que un libro, la televisión era su compañía permanente.

Hablando de generaciones, en lo que sí coincidimos de la escuela es que yo leía: “ese oso se asea así” y como veinte años después, así se sigue leyendo todavía.

En lo que concordamos con Jorge Alberto y Cuauhtémoc es que la escuela no fue el detonante para formarnos como lectores, ahí leímos más por obligación que por encontrar en los libros la magia que nos atrapara a no dejar a esa “Señora que todos decimos respetar, pero que pocos nos acercamos a ella” como Jorge Alberto refirió (Pulido, et. al., 2010)

Michele Petit (2009) refiere que en Francia a los niños que su mamá les ha contado una historia cada noche, tienen más posibilidades de convertirse en lectores asiduos que los que nunca escucharon una, añade que lo que atrae la atención del niño es ver el interés que sienten los adultos por sus libros, este ejemplo que la autora hace para Francia es válido sin duda para cualquier país. De igual forma advierte que la lectura es un medio para tener acceso al saber y eso mismo puede modificar las líneas de nuestro camino escolar, profesional y social.

En este sentido la docente en el preescolar es la persona más cercana a los alumnos, para ellos es un ser con quien establecen importantes relaciones y nexos, que en ocasiones a lo largo de los años no se olvidan, en esta etapa la docente es el referente más importante para los niños que asisten a la escuela. Este lugar especial que posee el docente le ofrece la posibilidad única de acercar a sus estudiantes a la enriquecedora experiencia de leer. No obstante para tener éxito en esta tarea requiere de un componente clave: su propia formación como lector.

Si bien ya se abordó el contexto de política educativa que priva en el trabajo docente, es importante dejar claro cómo se fue delimitando la problemática que se atendió partiendo de la investigación documental, tanto del contexto general sobre la política educativa ya expuesto, como para el diagnóstico específico y la interpretación de la investigación bajo una línea cualitativa.

Para el diagnóstico específico que abordo más adelante, empleé elementos basados en la investigación-acción, tales como implicar a los responsables de la práctica, en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación. De esa forma se incluyó a todos los involucrados y se mantuvo la colaboración en todo el proceso (Carr y Kemis, 1986:165-166) dichos elementos fueron útiles para construir la fundamentación teórica y para la intervención y análisis de mi práctica docente, desde el enfoque biográfico-narrativo, documentando así la intervención realizada.

1. Procesando el campo de investigación

La intención de este proyecto de intervención es fortalecer las competencias lectoras de las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”, institución de carácter particular, con CCT 15PJN5443P perteneciente a la zona escolar J196, el plantel se encuentra ubicado en la Col. Agua Azul, Sección Pirules, en el Municipio de Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México. La escuela brinda servicio desde hace quince años, en el 2007 se le otorgó la autorización por parte de SEDESOL para ofrecer el servicio de estancia infantil, en este ámbito es dónde llevo a cabo mi actividad docente con el cargo de subdirectora técnica.

En el plantel, hay una matrícula de aproximadamente cien alumnos distribuidos en los tres grados de jardín de niños y en la estancia infantil; la plantilla consta de cuatro docentes frente a grupo, una tiene licenciatura en comunicación y otra tiene carrera trunca de pedagogía y dos asistentes educativas además de tres profesores que imparten las materias de inglés, educación física y educación artística, para dar atención a los niños de estancia infantil se contrataron asistentes educativas. El jardín de niños cuenta con seis grupos: dos de tercer grado, un grupo de segundo y un grupo de primero. Los grupos tienen una matrícula de entre quince y dieciseis alumnos.

A través del expediente de los alumnos pude darme cuenta que los niños que asisten son hijos de madres solteras, profesionistas, empleados y comerciantes, en algunos casos trabajan ambos padres y los niños se quedan a cargo de los abuelos o familiares muy cercanos, también hay quiénes su mamá está dedicada de tiempo completo a cuidarlos.

En este contexto se observa que las docentes frente a grupo no planean actividades de lectura en alguna situación didáctica específica. Los niños leen enunciados del cuaderno o de los libros como: la mamá Ema, el papá Pepe, Lulú y Lola, el oso Susú; las educadoras es lo que conciben como lectura. En las planeaciones se puede detectar que las situaciones didácticas que plantean no favorecen competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación en cuanto a escuchar y contar relatos que forman parte de la tradición oral (PEP 2004:63), las experiencias lectoras que demuestran son limitadas. Con base en lo anterior, resulta complicado que las docentes promuevan el hábito de la lectura cuando ellas mismas no lo poseen.

Para precisar el por qué de esas limitantes en las docentes del plantel fue necesario conocer la incidencia que tienen en su “carácter de agentes de cultura escrita” (Kalman, 2008), e indagar sobre sus hábitos de lectura así como el valor cultural que asocian a la lectura en la formación de lectores teniendo como escenario el jardín de niños.

2. Un rostro del hábito de lectura en las docentes de preescolar

Para tener información sobre los hábitos lectores de las docentes del Jardín de niños, y del interés de los educandos por la lectura se aplicaron dos instrumentos uno a las docentes, y otro a los alumnos.

Dichos instrumentos se basaron en primer término en la observación, que es un elemento fundamental en todo proceso de investigación. Lo importante no sólo se refiere al hecho de observar, sino de comprender los significados de las acciones observadas en el contexto histórico en el que se desarrollan y a la luz de determinadas teorías sobre lo social (Geertz,1987:5).

Otro instrumento de utilidad con las docentes fue la entrevista no estructurada que de pronto adquiere característica de conversación, consiste en realizar preguntas de acuerdo a las respuestas que vayan surgiendo durante la entrevista, de igual forma se puede llevar a cabo sin preparación pretendiendo que el entrevistado exprese su situación (Bolívar, 2006:17) también cuestionarios aplicados a docentes y alumnos para conocer sobre la forma en que la lectura ha incidido en su vida.

De igual forma la observación participante me permitió recopilar información sobre las prácticas lectoras en el salón de clases sin tener intervención directa con las maestras (Taylor, 2000). De acuerdo a los planteamientos de Ezpeleta (1986:26) quien favorece más en el terreno pedagógico: “La investigación participante podría ejemplificarse con experiencias basadas en el seguimiento de grupos para probar métodos de enseñanza, proponer formas de socialización alternativa, analizar procesos de aprendizaje, etc.”

El instrumento se aplicó a tres docentes de la institución con información tomada del expediente personal y cuyo perfil se observa en la cuadro 3 de mi elaboración, el mismo muestra que las educadoras no tienen recuerdos significativos sobre su proceso de adquisición de la lectura. Manifestaron que prioritariamente leen los libros de apoyo a su práctica educativa, no señalaron otro tipo de textos (Ver cuadro 3).

Cuadro 3. Perfil de las docentes

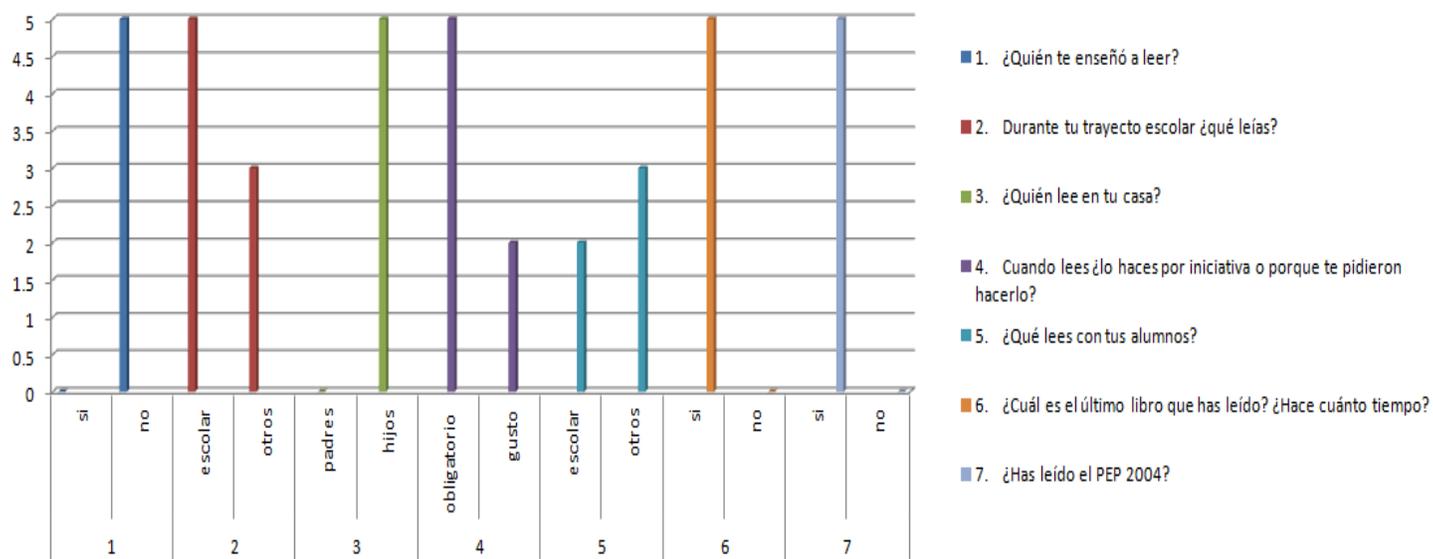
Grado	Escolaridad	
PRIMERO	Asistente educativo	Responsable del grupo
SEGUNDO	Carrera trunca de Psicología	Responsable del grupo
TERCERO	Lic. Comunicación	Responsable del grupo

El cuestionario aplicado a docentes se basó en las siguientes preguntas

1. ¿Quién te enseñó a leer?
2. Durante tu trayecto escolar ¿qué leías?
3. ¿Quién lee en tu casa?
4. Cuando lees ¿lo haces por iniciativa o porque te pidieron hacerlo?
5. ¿Qué lees con tus alumnos?
6. ¿Cuál es el último libro que has leído? ¿Hace cuánto tiempo?
7. ¿Has leído el PEP 2004?

El instrumento aportó que las educadoras no tuvieron una figura que propiciara su acercamiento a la lectura, ni en casa ni en la escuela, en general no recuerdan quién les enseñó a leer, refieren que en su época de estudiantes únicamente leían lo que se les pedía, no había iniciativa de su parte para leer otro tipo de lecturas, de igual forma leen solo cuando les solicitan leer algún texto, cuando se trata de leer a los alumnos no toma la iniciativa espera que ellos proponga, refiere que ha leído el PEP. Lo anterior se puede observar en el cuadro 4 de mi elaboración.

Cuadro 4 . Gráfica 1 que muestra el nivel de lectura que poseen las educadoras



En cuanto a los alumnos, se aplicó un cuestionario a treinta niños de los tres grados, diez por grado, quince mujeres y quince hombres como se puede observar en el cuadro 5 de mi elaboración.

Cuadro 5. Criterio de selección de alumnos

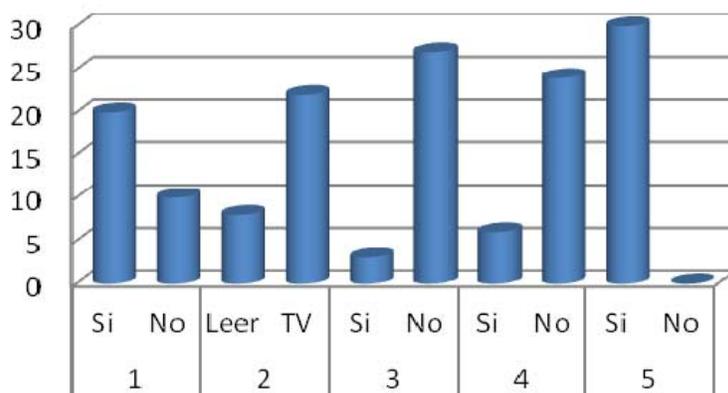
Grado	No. De alumnos	Edad
PRIMERO	10	3 a 4 años
SEGUNDO	10	4 a 5 años
TERCERO	10	5 a 6 años

Cuestionario aplicado a los estudiantes para saber que acercamiento tenían con los libros.

1. ¿Lee tu maestra?
2. Tu mamá y tu papá ¿leen contigo o prefieren ver la televisión?
3. ¿Te han regalado libros? ¿quién?
4. ¿Conoces a un cuenta cuentos?
5. ¿Sabes leer? ¿qué lees?

El cuadro 6 lo elaboré con base en las respuestas de los niños, manifestaron que la mayor parte del tiempo ven la TV solos o en compañía de sus padres o quienes los cuide en ese momento. Señalan que leen en la escuela cuando la maestra realiza dictado y les pide que lean en sus libros de apoyo. Asimismo, que leen más en la escuela que en casa .

Cuadro 6. Gráfica 2 que muestra el acercamiento de los niños a la lectura



Con la lectura sucede un poco como cualquier relación: tiene etapas, momentos, altibajos, lo notable aquí es que cuando te enamoras de la lectura ya no la puedes dejar. Leer es un ejercicio que sólo tiene dos opciones: el gusto y el deber. Cuando leemos por gusto se amplía el panorama, disfrutamos, cuando lo hacemos por obligación se convierte en una rutina tediosa y aburrida, lo que se aprende a fuerza hace que el conocimiento sea mecánico y superficial (Argüelles, 2011).

No podemos dar lo que no tenemos, si en la escuela no se lee ¿Cómo propiciar que el niño lea? ¿Qué utilidad o significado tiene para el niño: ese oso se aseá así o el papá Pepe, la mamá Emma? Qué niño ha estado presente cuando se aseá el oso o quizá su papá y su mamá no se llaman Pepe ni Emma.

3. Un problema para la intervención

Considerando los elementos anteriores, planteo el siguiente problema:

Las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” carecen de espacios de formación que tomen en cuenta su propio interés y sus necesidades. Eso impide que hagan aportaciones que les ayuden a superar y fortalecer su ámbito lector pedagógico relacionado con su competencia lectora, la cual tiende a que realicen lecturas mecánicas, lean textos pedagógicos sin compromiso hacia la práctica; por tanto su lectura es trivial ante textos impuestos y carentes de sentido.

De ahí que su propia formación lectora no se ve reflejada en el diseño de estrategias de lectura que contribuyan a desarrollar las competencias lectoras de los niños.

Desde el marco planteado doy a conocer las preguntas de indagación y supuestos que se generaron.

Ante este planteamiento las preguntas de indagación son:

- ¿Cómo fortalecer la competencia lectora de las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”?
- ¿Qué ambiente facilita incrementar o desarrollar el hábito de lectura en las docentes de preescolar?
- ¿Qué estrategias implementar para fortalecer las competencias lectoras en las docentes de preescolar, cuyo impacto sea favorecer el gusto por la lectura en los niños del nivel preescolar?

Atendiendo a las preguntas de indagación, expongo en este espacio tres supuestos que a lo largo de la intervención atendí.

- Las docentes de preescolar, a partir de sus concepciones y creencias ¿tienen la posibilidad de acrecentar su competencia lectora hacia una diversidad de acervos a través de un taller de autoformación lectora realizado en su propio ámbito?.

- La aplicación de ciertos principios de las condiciones facilitadoras del aprendizaje ¿sirven como estimulantes para fortalecer la capacidad de comprensión lectora en las docentes y por consecuencia se propicia la investigación para obtener mejores resultados con sus alumnos que las educadoras atienden?.
- Las docentes de preescolar a través de una apropiada aplicación de la estrategia de Interrogación de Textos ¿desarrollarán las potencialidades de sus alumnos.

La lectura es el instrumento por el cual trascendemos como individuos y porque no existe campo que no la necesite. La competencia lectora es indispensable para estimular la curiosidad por conocer, el placer de aprender, la seguridad para actuar y participar proactivamente en los procesos sociales, el docente juega un papel fundamental de ahí la necesidad de fortalecer su propia competencia lectora, he valorado que a través de un taller de autoformación lectora las docentes del Jardín de Niños pueden reorientar el trato que dan a la lectura en el salón de clases.

4. Un modo distinto de pensar la investigación.

Para el caso de esta intervención educativa atendí la metodología cualitativa que tiene como objeto la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No trata de probar o medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades sea posible en las participantes, procesos y contexto atendido como ha sido el caso que expongo. En las investigaciones cualitativas se debe hablar de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud: se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible (Taylor,1987). Este tipo de hacer investigación me aportó el poder rescatar lo humano de los fenómenos didácticos.

Dentro de la investigación cualitativa está la investigación biográfico-narrativa que ha ido adquiriendo identidad propia: la "narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, pero si es uno de los modos más penetrantes e importantes

de hacerlo. Este género de investigación es de gran importancia para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos específicos" (Paul Atkinson, 2005).

La narrativa es la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, por otro como enfoque de investigación a través de la descripción y análisis de datos biográficos, una forma de reconstruir la experiencia dando significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Por tanto me ha sido útil desde este punto de vista para darle resignificación a mi práctica docente en el ámbito de gestión.

Clandinin y Connelly (2000) señalan que la narrativa se constituye a través de la trama argumental, secuencia temporal y personajes. De ahí que hubo necesidad de tomar nota permanente de los acontecimientos para ir ubicando el tiempo y los personajes en la reconstrucción de los hechos. Narrar la vida en un autorrelato –como dicen Bruner o Ricoeur- es un medio de inventar el propio yo dándole una identidad, de igual forma la autobiografía es una forma de escribir el proyecto de la vida (Bolívar, 1999).

Cuando la investigación biográfico narrativa atiende la línea educativa se centra en el desarrollo profesional y formación continua del profesorado y en menor medida se incluye el desarrollo institucional de los centros educativos, de igual forma nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el ámbito escolar a través del punto de vista de los implicados, una mirada personal de su proceso educativo, recuperando su propia voz al hacerla pública (Bolívar, et. al., 2001)

Bolívar (et. al., 1998) señala que la investigación biográfico narrativa va más allá de una simple recogida y análisis de datos, se ha convertido en una “perspectiva propia” y que hay que entender como narrativa por una parte, la cualidad estructurada de la experiencia entendida vista como un relato; por otra, como enfoque de investigación, donde hay que encontrar las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, por tanto es una reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido.

Esta forma de hacer investigación me hizo ver que a través de las diferentes herramientas metodológicas se entiende la realidad y que esta se constituye de hechos observables y externos, significados e interpretaciones construidos por el propio sujeto en interacción con otros y con el entorno y tomar más en cuenta que el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje son los salones de clases donde la práctica docente con nuestros alumnos se hace inteligible a través de la comprensión de los significados que los actores manejan para darle sentido:

“... Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructurada y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje” (Hunter McEwan y Kieran Egan,1998).

Por su parte Suárez (2006) me afirma y aporta que la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas contribuye a mi formación y capacitación como docente y al lado de otras docentes que reconstruyen y yo con ellas los sentidos pedagógicos acerca de nuestra vida escolar cuando escribimos, leemos, reflexionamos y conversamos con nuestros pares acerca de nuestro actuar docente y se documenta pedagógicamente, esto es necesario que se produzca el documento pedagógico narrativo, es lo que diferencia a esta forma de investigación de las investigaciones producidas por expertos.

En este sentido, la narración de la propia experiencia pone de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que un docente toma en su actividad profesional, además de posibilitar la socialización de lo narrado constituye una fuente de información sobre aquello que se hace, se enseña y se aprende en la escuela.

Todo relato biográfico es la narración de una experiencia vivida por una persona y expresada con sus propias palabras. Un relato supone que el narrador le da una estructura propia a su narración (Bolívar, et. al., 2001).

Con Suárez confirmo qué “ la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, transmitirla y compartirla con otros” también refiere que el registro y la difusión pública de experiencias y saberes escolares constituyen “una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa de desarrollo profesional entre docentes”.

Los instrumentos empleados fueron la entrevista, misma que implicó hacer preguntas, escuchar y registrar respuestas y después hacer otras preguntas que aclaren o amplíen la información en donde los entrevistados expresen sus percepciones y opiniones con sus propias palabras. Las entrevistas abiertas acerca de aquellas cuestiones que me interesaba conocer sobre diversos aspectos de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia (Bolívar, 2001:157).

De igual forma las conversaciones podemos considerarlas como entrevistas no estructuradas. En las conversaciones la gente habla libremente sobre las cuestiones transcritas pueden ser objeto de análisis posterior (Bolívar, 2001:157).

Otro instrumento utilizado fue el diario autobiográfico en el que se registraron experiencias personales y profesionales de un período de tiempo y que fue útil para documentar y aprender de la experiencia (Bolívar, et. al., 2001).

El diario del profesor contribuyó a reflexionar sobre lo que sucede en la vida cotidiana del aula, fue útil para salvar las vivencias y percepciones de los hechos de la distorsión que con el tiempo introduce la memoria. Es un proceso para recoger lo que nos interesa: de un primer momento en que suele reflejar hechos sueltos, recuentos de las actividades realizadas o anécdotas, hasta ir caracterizando la observación de la realidad, promoviendo la reflexión sobre la vida profesional, interpretación y evaluación de la acción docente (Bolívar, 2001:184).

Los instrumentos mencionados me permitieron dar fe de las voces de quienes intervienen en este proyecto.

I. LA LECTURA Y LAS DOCENTES

A. Antecedentes de intervención sobre docentes lectores

En la búsqueda de antecedentes de las concepciones sobre prácticas de lectura de docentes, me he permitido resaltar algunos trabajos de investigación a partir de experiencias en campos problemáticos específicos, en los mismos se puede advertir la identificación del problema así como las diferentes alternativas de solución.

Presento dos investigaciones realizadas con docentes dentro del ámbito universitario.

Z. Camargo (2005) en la investigación *Enseñanza y aprendizaje del español con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío en Colombia*. Esta investigación responde a la necesidad de resolver dos situaciones problemáticas encontradas en la Universidad del Quindío: Primera, las fallas en el procesamiento y comprensión de textos de los alumnos de primer semestre, quienes piensan que un conocimiento práctico de la lengua garantiza de modo automático el uso comunicativo de la misma en cualquier especialidad y, segunda, la separación que existe entre los desarrollos teóricos sobre los procesos de comprensión lectora y las prácticas pedagógicas y didácticas alrededor de dichos procesos que se realizan en este contexto.

La metodología se articula alrededor de un modelo cuantitativo y cualitativo y en el diseño de una propuesta de intervención pensada como un modo de llenar el vacío teórico metodológico detectado en profesores que tienen a su cargo los cursos de español en la Universidad del Quindío. La primera parte de la investigación resaltó los elementos teóricos: aspectos de los modelos sociocultural y cognitivo implicados en los

procesos de enseñanza y aprendizaje del español, el marco epistemológico de algunas disciplinas relacionadas con las ciencias del lenguaje y la comunicación así como la revisión de modelos teóricos del proceso lector.

En la segunda, se propuso la actualización de los docentes como paso necesario para la puesta en práctica de la propuesta de intervención centrada en la optimización de la comprensión de textos. Esta propuesta se llevó a cabo con 15 docentes que demostraron, a través de la revisión de sus carpetas y de una prueba piloto a estudiantes de Ingeniería, que la fundamentación teórica empleada y los procedimientos diseñados, servían como herramienta útil para la revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje del español con fines determinados.

El análisis de los programas y del material utilizado en las clases demostró que los profesores tenían un concepto más claro de los propósitos de esta asignatura, utilizaban más estrategias y técnicas para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión, tomaron en cuenta las características socioculturales de sus alumnos, revelaron la congruencia con la perspectiva conceptual escogida que hizo posible la definición de los aspectos teóricos que guiaron el programa, permitiendo selección de lecturas, de actividades, de metodologías propias para cada temática y la transposición didáctica de algunas teorías de las ciencias del lenguaje y comunicación a la práctica del aula como uno de los aspectos problemáticos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La otra intervención tiene que ver con las docentes y el semillero del Grupo de Investigación Graphos (2008) en su proyecto de investigación *Problematizar la lectura y escritura académicas en la Universidad*, con la pretensión de caracterizar las prácticas de lectura y escritura de los docentes de la Universidad Sergio Arboleda y de esta forma vislumbrar alternativas de trabajo para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la alfabetización académica.

El Proyecto contempló tres fases: Primero, la descripción cuantitativa del problema de investigación, para lo cual se aplicó una evaluación diagnóstica. En la segunda fase,

aplicaron dos encuestas a 105 estudiantes y docentes de la Universidad con estas encuestas pretendían describir, bajo el enfoque cuantitativo, los procesos de lectura y escritura que se producían en asignaturas diferentes a las que imparte el Departamento de Gramática.

Concluido el análisis, identificaron los puntos más críticos en relación con dichos procesos e implementaron una metodología de tipo cualitativo para plantear alternativas en términos de políticas institucionales y de trabajo en el aula que permitieran avanzar en la solución del problema.

La tercera fase, que consistió en la observación de 14 clases en diferentes programas de la Universidad. En cuanto tengan los resultados se pretende formular un proyecto de trabajo que cubra un programa de formación docente, la reformulación de algunas de las líneas de trabajo del Departamento y la orientación de las políticas institucionales en el terreno de la alfabetización.

Aunque el estudio descriptivo solo constituye la fase inicial del proyecto, les permitió plantearse algunas reflexiones sobre las prácticas de alfabetización en el ámbito universitario tales como el papel que ocupa la lectura en el desarrollo académico, personal y social, el papel de los diferentes tipos de texto en el desarrollo de las competencias lectoras, la contradicción entre la importancia que los docentes atribuyen a la lectura y la escritura en sus cursos, el nivel de exigencia que plantean en este ámbito y la debilidad de las estrategias que utilizan en el aula. Lo que les lleva a reconocer los puntos débiles del proceso de formación en lectura y escritura tanto en docentes como en estudiantes.

Estas dos investigaciones aportan que la formación docente nos da la pauta para observar que las necesidades de mejoramiento profesional relacionados con la lectura, no son exclusivas de un nivel educativo en específico, ni de una institución, sino que es una apreciación compartida por lograr profesionales competentes y darle nuevo sentido a la formación docente, que integre la práctica de la lectura en su quehacer educativo y en su diario hacer.

Por lo tanto, la intervención que pretendo promoverá la formación docente desde la lectura como un ejemplo vivo para los alumnos. Expreso que es notorio que la lectura es como la formación profesional, tiene que nacer dentro del sujeto, sentir placer por ello.

La lectura por placer está asociada a la competencia lectora, sin embargo, en las investigaciones citadas únicamente se evidencia la poca o nula comprensión que tienen los maestros de los textos y por consecuencia repercute en los alumnos, de igual forma, cualquier cosa que hagamos por obligación termina siendo rechazada. Lo anterior, me indicó que tenía que encontrar los medios más sensibles para acercar la lectura a las educadoras.

De igual forma, las siguientes investigaciones tienen que ver con la comprensión lectora de docentes, sólo que en el nivel de educación básica.

Investigadores de la RE CEE (Red de Calificación de Maestros en Ejercicio-UPN) llevan a cabo una investigación que surgió a partir del trabajo que se hizo con maestros de cinco escuelas en las provincias de Ubaté y de Cajicá en Colombia (2007) que insistían en enseñar ortografía a los alumnos y hacer que los alumnos leyeran y escribieran correctamente, los investigadores se cuestionaban sobre el origen del problema ¿quizá los maestros? ¿los alumnos? O quizá la necesidad de buscar una solución inmediata.

Durante 6 meses se dedicaron a sondear y verificar los niveles de lectura y escritura de los maestros así como los prejuicios que tenían ante la lectura y escritura, descubriendo que los maestros perseguían el paradigma “Leer y escribir correctamente” en donde la norma ortográfica pudiera ser transmitida y la lectura inyectada de forma sintética, el diagnóstico arrojó que el 60% de los maestros se formaron en los años setenta y gran parte ya estaban a punto de pensionarse.

Por lo que los investigadores pensaron elaborar una estrategia que “impactara el habitus” de los maestros, entendiendo el habitus como “el sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia, por lo tanto variables según los lugares y el momento”

(Bourdieu, 1993:32); las categorías mentales de los maestros les dictaba que la norma ortográfica debía prevalecer, la correcta oralización del texto era sinónimo de lectura, y si no leían no aprenderían ortografía, es fácil entender que existía una brecha generacional entre los estudiantes y los maestros.

Fue así como surgió la pregunta de investigación ¿es posible subsanar las carencias en lectura y escritura a partir de la reflexión por parte del sujeto sobre su propio ejercicio? Pregunta en doble sentido porque se pretendía que el docente dejara de atribuir el problema a los alumnos y por otro lado que ellos se pensarán como sujetos lectores, era necesario devolver el papel protagónico no sólo a la lectura y escritura, sino al individuo que lo ejerce.

Para impactar el “habitus” de los maestros fue necesario tener claros los ejes que guiaban este proyecto, éstos centrados en la metodología desarrollada por la Dra. Emilia Ferreiro, sólo que con adultos: Llamar la atención sobre el objeto (funciones y valores de la lectura y escritura) y la enseñanza como un proceso no como un dato (partiendo del punto de vista del sujeto cognoscente).

En este proyecto se creó lo que llamaron el club de la palabra, diseñado, orientado y sistematizado por un profesor en la Universidad Pedagógica Nacional trabajando la idea básica de percepción sinestésica para lograr que aflorara la sensibilidad, hacer visibles las posibilidades expresivas de la escritura y vivenciarlas como un acto creativo y significativo.

En el espacio de habilidades con el lenguaje, escritura, se siguió la noción de Cassany (1989) “Leer como escritores” que implica desestabilizar el texto hasta descubrir sus mecanismos internos. Siguiendo a Clemencia Cuervo y Rita Flores (1992) con una serie de actividades que se llevan a cabo en el momento de componer un texto.

Arribando a los placeres de la lectura se partió de la reflexión del filósofo colombiano Estandislaio Zuleta quien afirma que leer es trabajar, pues no hay un código común al que hayan sido traducidas las significaciones (Zuleta, 1995:84), de tal modo que la

lectura se asume como el ejercicio arduo y exigente centrado en el trabajo de interpretación.

El diplomado demostró que todos los seres humanos estamos en capacidad de volvernos palabras, solo basta una dosis de deseo y desarticular aquello que estaba corroído por el miedo y los prejuicios.

Se logró replantear la manera como tradicionalmente se asume la lectura de textos literarios, se alcanzó un pensamiento crítico en torno al texto literario desde la elaboración de textos argumentales, de igual forma se cuestionó la forma de pensar de los maestros y en cuanto al impacto que tenga en sus prácticas futuras se espera que los maestros reorienten sus prácticas y de igual forma la concepción que tienen de la lectura y escritura.

Esta investigación reafirma que en algunas ocasiones los docentes repiten esquemas, es decir, enseñan como a ellos les enseñaron, me confirma que el acercamiento lector a través de prácticas memorísticas provoca el alejamiento a la lectura de todo tipo y por consecuencia al placer de la misma. Estos elementos enriquecieron la intervención, me sirvió para elegir y crear estrategias para las educadoras que participaron en la misma, acercándolas a lecturas de su interés y útiles en su práctica educativa, un punto importante es que las educadoras son jóvenes a diferencia de los maestros de esta investigación.

L. E. Mora y E Arciniegas (2001), profesores de la Escuela de ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle en Cartagena Colombia, desarrollan una investigación denominada *Los cursos de español y el proyecto de aula*, en la que se interrogan acerca de una problemática que se presenta en sus aulas: Los estudiantes no asumen la lectura y la escritura como medio de acceso al conocimiento, porque en la educación básica el objeto de conocimiento es el profesor y no los textos, por el contrario, el contexto universitario exige llevar a los estudiantes a la reflexión crítica y al planteamiento de problemas se ve en la necesidad de asumir la lectura de textos

científico, informativo y producir textos argumentativos que son los que expresan, muestran y definen su aprendizaje.

La metodología se articuló alrededor del proyecto de aula que, como expresa J. Jolibert (1998) "implica dos proyectos: uno de realización, elaborado, desarrollado y evaluado por y con los alumnos y otro didáctico (de aprendizaje) del docente, que engloba el anterior" su propósito es la escritura de un ensayo a través de la lectura y la escritura de un tema de interés general para los estudiantes del curso de español.

En un primer momento se lee y se analiza la temática y se hace una lista de subtemas de los que los estudiantes escogen para profundizar en su investigación, de esta forma queda definido el proyecto, una parte fundamental de este proceso es la evaluación que cada estudiante hace de sus textos, en síntesis, el control de sus procesos.

Los resultados de esta metodología se visibilizaron en la producción de textos auténticos en el aula, no sólo porque trabajaron el mismo tema, sino porque cambió el carácter del curso de español, constituido por una cantidad de contenidos y de instrucciones sobre lectura y escritura, que se evaluaban con trabajos hechos fuera de clase que no necesariamente eran resultado de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta investigación me dio los elementos para crear estrategias que partieran de los intereses personales de las educadoras en donde juega un papel importante las necesidades reales hacia el currículum.

Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, así como docentes de educación básica de los estados de Oaxaca y Distrito Federal (1990) iniciaron el proyecto de intervención: *La lengua escrita, la Alfabetización y el Fomento a la Lectura en Educación Básica (PILEC)* mismo que da inicio con los talleres de animación a la lectura en las aulas, estos talleres sirvieron para detectar los problemas que tenían docentes y alumnos con la apropiación de la lectura y escritura. Las dificultades con la comprensión lectora, la escasa presencia de libros, así como la ausencia de una política relacionada con la formación de lectores y escritores.

Diversas interrogantes surgieron en los talleres, las que permitieron definir el rumbo del proyecto en el marco de la formación de los profesores y de su intervención didáctica actividad sustantiva del proyecto PILEC ¿qué limitantes pone la escuela en la formación de lectores y escritores? La escuela ¿cómo concibe la lectura y escritura y cómo se enseña a leer en ella? ¿qué relación tiene como se enseña a leer y escribir con la historia de vida de los maestros? ¿existe algún vínculo entre el fracaso escolar y la enseñanza de la lectura y escritura?

Interrogantes que definieron el rumbo del proyecto en el marco de la formación de los profesores y de su intervención didáctica. Los procesos se centraron en la formación de los profesores en torno a la construcción de ambientes lectores y escritores, actividad sustantiva del proyecto PILEC.

Los talleres de animación lectora dan paso al diseño y desarrollo del diplomado en *Fomento de la Lectura y Producción de Textos en Educación Básica*, que ha promovido la construcción y documentación de los saberes pedagógicos de los maestros, las aproximaciones conceptuales formuladas en el diplomado nacen de las experiencias de maestros y estudiantes como productores y usuarios de la lengua escrita. PILEC reconoce que los maestros son portadores de saberes pedagógicos capaces de generar propuestas pedagógicas reflexionadas, contrastadas con la teoría y enriquecidas con la experiencia lo que se vuelve una fortaleza para el proyecto.

En el seminario taller del diplomado se construyen historias lectoras de docentes en el que se indaga cómo aprendieron a leer y escribir, así surgieron producciones literarias en torno a historias lectoras de maestros, historias que remitían al hogar, la escuela y personas cercanas a la familia, lo que permitió comprender otras aristas con la transformación de la enseñanza y la recuperación de historias que dan significado a la vida profesional de esos docentes.

En el proyecto narrativo participaron de igual forma maestros de Educación Básica de Oaxaca, Distrito Federal y Monclova, Coah. En estos lugares PILEC promueve que el encuentro de los maestros con la escritura se viva desde la indagación y el

descubrimiento de sí mismo. Los maestros involucrados realizaron entrevistas a familiares y personajes presentes en sus historias, los diarios personales, los libros, revistas, historietas y objetos de la infancia se volvieron artefactos para la reconstrucción autobiográfica de la lectura.

Para esa reconstrucción los docentes identificaron los lazos que los une con la lectura a partir de dos ideas: *Cuando no sabía leer* y *Cuando aprendí a leer* con estas interrogantes los maestros iniciaron la primera versión de su historia lectora.

El maestro es modelo de los niños, considerar que un maestro lector es subyugado por la lectura de sus propias vivencias alfabetizadoras me hace comprender la vida de mis compañeras educadoras y cómo llevan a cabo su actividad docente dentro del aula, por lo mismo, pretendí que durante la intervención en todo momento el ambiente textualizado estuviera presente.

Martha Cárdenas (Colombia) y Josette Jolibert (Francia) comparten su opinión sobre el acercamiento a la lectura de algunos docentes mexicanos, ambas coinciden que en todo momento se pone de manifiesto que algunas historias lectoras se inician en la infancia, otras más tarde en el proceso de ser maestros, pero todas ellas con la huella de un tío, un abuelo, mamá o papá o alguien que con afecto sembraron la semilla de la lectura, esas evocaciones se detienen en aquello que sembró la familia y que posibilitó o no la escuela.

También encontramos historias de otros maestros que vivieron el aprendizaje de la lectura de una manera penosa en donde en todo momento se privilegiaba la ortografía, la memorización, la puntuación, poco o casi nada la comprensión de lo que se leía y del disfrute ni hablar.

Parece que los espacios de lectura cuando están marcados por el afecto y por la pasión de descubrir historias y aventuras en especial en la infancia ejercen un poder mágico, como dice Bruner (1990) : *“seguimos construyéndonos a nosotros mismos por medio de narraciones”*.

Josette Jolibert comparte que gracias al trabajo de investigación acción que realizaron algunas docentes innovadoras se concientizaron que la lectura y escritura tiene una historia y entendiéndola se podían construir alternativas para cambiar esa historia dominante, con el objetivo de que los alumnos construyeran aprendizajes significativos y no sólo contribuir a la formación de lectores sino ciudadanos críticos.

Aún así ¿qué limitaciones vivenciaron en su vida tanto personal como profesional, en tanto lectores y productores de textos? ¿qué proporción de esa misma generación de docentes no alcanzó a aprender a leer en la escuela y se quedó como analfabeta o sin gusto por la lectura o sin competencias para escribir?

Ante las interrogantes el objetivo fue claro: Que todos los alumnos se formen como lectores y productores de textos y construir aprendizajes significativos que les sirvan para su vida personal y para actuar como ciudadanos responsables.

Desde los años 60 han cambiando las condiciones de escolarización, hubo una transformación importante de los marcos teóricos de la didáctica, nuevas estrategias pedagógicas para favorecer el gusto por la lectura y escritura, es decir se necesita una escuela acogedora y estimulante en una sociedad democrática.

En este contexto el rol de los docentes ya no es el de inculcar sílabas o conocimientos, sino actuar como mediador atento y como facilitador de aprendizajes además de informador.

Lo anterior, me permite confirmar que acercar a las docentes de nivel preescolar a la lectura de textos pedagógicos les permitirá confrontar diferentes teorías y estrategias para su propio acercamiento a la lectura, y tener de ese modo ese acompañamiento grato con los niños, de esta manera las docentes podrán seguir desarrollando su propia competencia lectora apuntando a la construcción por los propios alumnos de competencias afectivas y duraderas más que a la memorización mecánica de conocimientos formales que desmotivan a los niños y luego se borran.

B. La herramienta lectora en las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”

En el informe publicado por la OCDE en 1994 sobre “calidad de la enseñanza” se confirma la necesidad de adaptarse a nuevas situaciones, los nuevos desafíos y demandas hacia la escuela y los profesores surgen a partir de expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas, respecto a la enseñanza y el aprendizaje desafíos que requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los docentes.

Ante estos desafíos surgen interrogantes ¿qué competencias habrá de asumir el profesor para dar respuesta a la sociedad del siglo XXI? ¿estamos los profesionales de la educación suficientemente preparados para asumir el reto para la formación de las futuras generaciones? ¿los cambios en los programas de estudio en el marco de la educación básica contribuirá a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje?

En estos cambios son los profesores los responsables de concretar los modelos educativos innovadores en el aula. Para entender esos retos que enfrenta el docente frente a los cambios en los planes y programas y la enseñanza, necesitamos saber cómo aprenden los profesores, que les impulsa a modificar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra o se consolide.

Sin embargo, los problemas que enfrentan las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” tienen como constante la falta de comprensión teórico conceptual de lecturas pedagógicas que pueden enriquecer su práctica educativa. Lo anterior hace evidente la necesidad de que los docentes sean lectores para que puedan promover esos procesos en sus estudiantes y acercarlos a la enriquecedora experiencia de leer, no obstante para que haya éxito en esta tarea, como cualquier persona que desea promover la lectura requiere de un componente clave: su propia formación como lector.

a. ¿Qué hay de novedoso en la Pedagogía por Proyectos? ¿Una moda?

Pedagogía por Proyectos tuvo como punto de partida el enorme potencial metodológico, técnico e instrumental de los proyectos, hoy ha cobrado fuerza como una estrategia pedagógica empleada para capitalizar aquellos componentes que se habían convertido en la manzana de la discordia de quienes concebían el currículo solo como un proceso político, de cambio social o de una realización personal.

Pero ¿De dónde surge *Pedagogía por Proyectos*? A finales del siglo XIX y principios del siglo XX como crítica a la escuela tradicional surge la Escuela Nueva, uno de sus exponentes más conocidos fue el filósofo y pedagogo John Dewey (1848-1952), esta concepción pedagógica centra su interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades a través de experiencias, lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje (Rincón, 2007:6).

Los conceptos de experiencia e interés son fundamentales en su propuesta, los mismos fueron retomados por William Killpatrick (1871-1965) para proponer el *método de proyectos*, antecedente de la *Pedagogía por Proyectos*. Killpatrick define los proyectos como modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación más allá del aula. Los proyectos recibieron un gran impulso durante el siglo XX con el desarrollo de teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo, de la Pedagogía y el estudio del Lenguaje, que la enriquecieron y dimensionaron (Rincón, 2007:7).

Desde la Psicología el sustento lo aportó la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva sociohistórica y cultural de Vigotski, desde la psicología cognitiva “el aprendizaje” significativo de Ausubel, desde la Pedagogía los aportes sobre la integración curricular, otro campo de estudio que ha realizado aportes a la Pedagogía por Proyectos es el de los estudios del lenguaje: La Pragmática, el Análisis del discurso, la historia de las prácticas de lectura y escritura, así como la Lingüística textual, estos desarrollos muestran que el lenguaje en uso se constituye en herramienta fundamental, se valora el papel del lenguaje en un Proyecto por cuanto se

le concibe como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y también como objeto de conocimiento (Rincón, 2007:9).

“La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar innovaciones que no siempre están claramente fundamentadas” (Lerner, 2001:42).

Lo anterior respondiendo a la pregunta ¿Por qué se ponen de moda los proyectos para facilitar los aprendizajes? Como ocurre con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior sino simplemente porque son novedad, en esta lógica, se vuelve a la propuesta de trabajar por proyectos en las aulas, asumido como moda, haciendo a un lado su historia y se les vacía de su esencia: la vida cooperativa (Rincón, 2007:10).

Entendiendo por vida cooperativa las decisiones que se toman en conjunto como “decidir juntos” el plan de trabajo diario, las actividades de la semana, el mes, o de todo el ciclo escolar, las reglas de convivencia de la clase, informar a los padres, a los compañeros de otras clases, participar, interpelar, proponer, exigir, hacer, escuchar su punto de vista, defenderlo.

Pedagogía por Proyectos constituye una estrategia formativa que permite romper con la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, instaurando una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la planeación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una forma de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser desarrollados en el interior de un área específica: la Lengua Materna. (Jolibert y Jacob, 2002, Jolibert y Sraiki, 2009).

Como un eje filosófico, la estrategia *Pedagogía por Proyectos*, aporta ideas sobre la creación de “ambientes facilitadores del aprendizaje” que estimulan una vida cooperativa como principio de trabajo, condición necesaria en la vida de todo grupo. Situación que es posible trasladar al ambiente que se desea vivan las docentes, para lograr el fomento de lecturas pedagógicas que puedan nutrir su práctica educativa, de esta forma también la escuela debe ser un lugar privilegiado de aprendizajes para el profesor y más aún cuando se quiere que sea facilitador de los aprendizajes de los niños.

La vida cooperativa y la *Pedagogía por Proyectos* que fundamenta este modelo curricular obligan al docente a adoptar un nuevo rol. Debe ser él quien estructure las condiciones necesarias para la regulación de esa vida cooperativa, estructurando ambientes estimulantes y manteniendo una actitud positiva que favorezca los procesos de aprendizaje y asimismo dirija los procesos metacognitivos que permitirán que las docentes sean capaces de auto regular su aprendizaje (Jolibert, 1991) .

Fue necesario revisar las condiciones actuales de trabajo y cuáles serían las favorables después de revisar los textos pedagógicos para que las docentes se apropien de algunos elementos relacionados con la creación de ambientes de aprendizaje basados en la *Pedagogía por Proyectos* y que Jolibert plantea como “condiciones facilitadoras del aprendizaje” (Jolibert, 2003:21 a 34).

Se enfatiza en una *Pedagogía por Proyectos*, como una metodología para realizar la tarea cotidiana de una forma sistematizada. Hablar de esta estrategia es cambiar metodologías pasivas de trabajo en el aula ya que plantea un cambio en el rol que los docentes y alumnos tienen dentro del ámbito escolar, esta táctica surge en estos momentos de cambio, centrando el aprendizaje en los intereses de los actores siendo ellos los responsables de sus propios aprendizajes.

b. Un apoyo en la formación lectora: Condiciones facilitadoras del aprendizaje.

Una de las orientaciones básicas para el desarrollo en el área de lenguaje es la de crear *condiciones facilitadoras del aprendizaje* en la misma vida de nuestras aulas, entendida el aula como lugar simbólico donde los maestros podamos desarrollar actividades pedagógico-académicas con diversas y claras intenciones tales como: estimular una vida cooperativa, implementar una Pedagogía por Proyectos, proporcionar la presencia de múltiples textos, impulsar la lectura y producción de textos reales y no textos escolares inventados para aprender a leer (Jolibert, 2003:21-53).

El camino de aprendizaje lector no se concibe sin una animación gozosa de encuentro, que permita al niño ver en las letras algo más que argumentos y recursos literarios. Sin embargo he observado que los niños pierden el interés en esta gratificante actividad debido a la forma en que las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” abordan este proceso con los alumnos quienes conciben la lectura como repetición de frases sin ningún sentido para ellos, de igual forma en la escritura son el llenado interminable de planas.

Para resignificar la práctica educativa en cuanto a la adquisición social de la lengua es central conocer la concepción que tengan las docentes sobre lo que para ellas significa la lectura, para que también en ese sentido la traten con los niños, debido a que si la lectura significa un contenido curricular más, probablemente sea enseñada como una asignatura, sin percatarse de los procesos comunicativos y sociales que esto implica.

En este sentido, Argüelles (2011) refiere que la lectura podemos verla desde dos vertientes: como un mecanismo de adquisición y transmisión de conocimientos de la sociedad actual. La otra es formativa y amorosa que no sirve aparentemente de nada pero que nos transforma y nos confiere mayor sentido dentro de la realidad y la imaginación.

Refiriéndome al primer punto, se entiende que no hablamos de la enseñanza como transmisión de información, sino a desafíos como los que plantea Lerner (2001:26) “Hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa e injusta”

De acuerdo al punto anterior, el propósito del taller de lectura fue que las docentes del Jardín de Niños formaran una *comunidad de lectores* y juntas aprendieran más acerca de la enseñanza de contenidos fundamentales a través de la lectura, para que sus alumnos logren aprendizajes útiles y perdurables que contribuyan a mejorar su calidad de vida presente y futura, abandonando las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que las ha llevado a alejarse de la lectura por considerarla mera obligación, y vean la necesidad de incorporar situaciones donde leer diferentes materiales resulte imprescindible para el desarrollo de su práctica educativa.

Roma no se hizo en un día, actualmente las educadoras del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” se están formando en esos hábitos de investigación y el más importante ese gusto hacia la lectura que todo docente debería tener, y evitar así el rezago educativo que origina a seguir llevando a cabo prácticas tradicionales.

La lectura es un arte que más que enseñarse se transmite, para convertirse en lector, es importante la familiaridad física con los libros, la posibilidad de manipularlos para que no lleguen a investirse de poder y provoquen temor. Lo más común es que alguien se vuelva lector porque vio a su padre o madre leyendo, porque escuchó leer historias, o porque las obras que había en casa eran tema de conversación (Petit, 2008).

De acuerdo a la historia lectora de las docentes del Jardín de Niños, ellas carecieron de esa figura, su acercamiento a la lectura fue mecánico y donde se daba prioridad a la rapidez porque la comprensión vendría después, sin embargo cuando se inicia a leer de forma mecánica, se hace difícil cambiar después la forma de leer (SEP, 2000:8).

Leer de manera comprensiva tarda más que aprender a descifrar, se avanzará más lentamente pues no se está considerando como objetivo primordial la rapidez en la lectura, pero a cambio habrá la seguridad de que se está aprendiendo a comprender lo que se lee (SEP, 2000:8).

Por su parte Juan Domingo Argüelles (2011), sostiene que imponer la lectura como materia obligatoria en las escuelas o no reconocer en ella más que un sentido práctico resulta contraproducente, pues de ese modo se fomenta la idea que leer es aburrido y asociado al deber, la lectura pierde los ingredientes de placer y libertad, lejos de seducir a posibles adeptos, los está ahuyentado, por otro lado recriminar a quienes no leen no es lo mejor, porque en realidad “los que no leen” si leen, solo que no leen lo que otros quieren o lo que otros dicen que deberían.

Como docentes es fundamental que entendamos que nuestra figura como lectores no está hecha ni finalizada sino todo lo contrario, está en constante formación, lo que nos lleva a instalar un nuevo escenario de recuperación de lectura que motive y estimule de manera permanente a los nuevos lectores. El docente debe ser lector para llevar a cabo actividades de lectura.

También es cierto que no debe establecerse una oposición entre la llamada lectura instructiva y la que induce a la ensoñación. Tanto la una como la otra, la una junto a la otra, pueden suscitar el pensamiento, el cual pide esparcimiento, rodeos, pasos fuera del camino. (Petit, 2003:27).

Sin duda alguna la falta del hábito lector es un problema común y fácil de detectarlo en todos los niveles educativos, las causas son variadas, una de las principales es la forma de inculcar la lectura por parte de los docentes, las estadísticas en comparación con otros países lo demuestran: Cuba o Argentina leen un promedio de 20 libros por persona, por placer y no por deber, en México se reduce a medio libro por año, en Chile el 18% de sus habitantes leen diario o casi a diario por convicción y no por imposición, en México el 2% sin tomar en cuenta países Europeos (Robles, 2002:17).

La finalidad de la intervención es fortalecer el gusto por la lectura en las docentes de Preescolar en dónde aprendan a descubrir y a saborear la lectura, sin condiciones ni premios que los clasifiquen como buenos o malos lectores, en donde tengan la libertad de decidir las páginas que quieran y al ritmo que deseen con la consigna de convertirlas en lectoras por placer y no por deber (Robles, 2002).

El placer de leer y comprender lo que se lee va de la mano; esta es una conclusión del *Informe Pisa 2009* acerca de la asociación entre el rendimiento de comprensión lectora, la motivación personal hacia la lectura y el placer de leer.

Pero ¿qué significa leer por gusto, por placer? Significa que hemos descubierto que la lectura es parte importante en nuestra vida, fuente de experiencias, emociones y afectos, que hemos descubierto el poder de evocación que tiene la lectura. Qué alguien lea por el puro gusto, por el placer de leer, es la prueba definitiva que realmente es un buen lector (Argüelles, 2001).

c. Actitud de las educadoras ante la lectura

Partiendo del planteamiento anterior ¿qué ocurre con el maestro y la lectura? Si pensamos en esta última como una actividad vocacional por un lado y que necesita que el maestro tenga esa competencia como promotor, por el otro lado y de lo cual se desprende la importancia del entusiasmo en la transferencia de esa actitud lectora, del promotor a su alumno.

La lectura placentera pone en juego aspectos de la personalidad que involucran no sólo lo cognitivo, sino lo socioemocional, el cuestionamiento es ¿cómo despertar el deseo de leer cuando el docente no tiene un buen vínculo con la lectura? Revisar el vínculo docente-lectura quizá no nos sirva para cambiarlo, pero si para poder reconstruirlo buscando estrategias y apoyos didácticos para lograr una acción más positiva en su labor (Caron, 2005:11-14).

Esas estrategias y teorías fueron un primer paso para propiciar el cambio en las docentes del Jardín de Niños la idea no era leer y acumular información sino vivenciar esos conceptos a partir de lo personal y confrontarlos con las vivencias propias y experiencias de otros docentes.

Francesco Tonucci plantea que los docentes son los profesionales que menos leen: “Lamentablemente los maestros italianos, que son los que mejor conozco, no leen. Resulta de investigaciones que la de maestro es una de las profesiones que menos lee. Frecuentemente me encuentro con maestras y maestros que me dicen que no tienen tiempo de leer. Es posible, pero ¡es verdad! ¿cómo pueden enseñar a otros a leer? Se sigue pensando que enseñar a leer es enseñar a descifrar palabras y lamentablemente es mucho más. Es transmitir una pasión, una necesidad”

Resultaría interesante investigar esta situación que plantea Tonucci y preguntarnos, cómo fue la forma en que a esos maestros les guiaron en la lectura, cómo fueron formados como lectores, a la luz de que ideas, y sin perder de vista la época en que cada generación de maestros ha crecido.

La actitud personal favorable se convierte en motivación autónoma conforme va siendo interiorizada por quien siente la comunicación mediada por textos como una fuente de placer estético e intelectual, un camino para la indagación y el descubrimiento, una vía de conexión con el mundo y de proyección imaginaria en él.

Bruner (1998:13) sostiene que la relación niño-adulto es una relación social, de un microcosmos creado por el adulto en la interacción con el niño alrededor de algún objeto o situación que les interesa conjuntamente, lo especial de este microcosmos es su regularidad y el papel de guía que el adulto realiza en todo momento.

Si este concepto de microcosmos lo trasladamos a la clase de lectura, las docentes somos las cómplices, guías, facilitadores de aprendizajes significativos, creamos las condiciones para que los demás se sientan acompañados, comprendidos en sus gustos y necesidades, es decir las docentes decidimos que tipo de rol es el que vamos

a cumplir para acompañar el proceso de aprendizaje y en la construcción de la subjetividad a través de la lectura.

Un concepto fundamental que debe manejar el maestro en su rol de mediador y facilitador es el de la ZDP (Zona de desarrollo próximo): “La distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de aprender en forma independiente y en el nivel de desarrollo potencial determinado por el aprendizaje con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto” (Vigotsky, 1967) esto en referencia con el papel de mediación que se lleva a cabo con las educadoras del Jardín de Niños.

Los profesores son modelos de estilos de las estrategias de aprendizaje que utilizan y de actitudes frente a los saberes que poseen. El docente enseña a través del discurso pedagógico, pero también con su comportamiento y su visión del mundo, parece obvio que lo que se oye y se ve influye en los intereses y comportamientos, ejemplo, la actitud del docente ante los libros y la forma en que actúa con relación a lo que escribe, así como las experiencias que proporcionan van modelando su actitud del cómo responder ante el material escrito.

Si los docentes leyéramos quince minutos, no para estudiar, sino por gusto, por diversión, lograríamos contagiar ese gusto con los niños y fortalecer la actitud de cuestionar frente a lo que leemos. La actitud del lector es una postura única, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un ponerse al margen para desde ahí observar, concientizar, preguntar, pensar, poner en marcha el sentido crítico, exactamente lo contrario del autómata, de quién funciona irreflexivamente.

En este contexto mi actuación desempeña un papel crítico en las actitudes de las educadoras hacia la lectura, pues mi influencia y estímulo puede o no posibilitar que ellas adopten una actitud positiva o no hacia esta forma de aprendizaje. Dado que es un modelo al que se observa y del que se aprende, es preciso fomentar que las docentes lean, que utilicen la lectura dentro del salón de clases, de esta manera se estará enseñando que los libros son parte importante del quehacer educativo y las educadoras aprenderán a valorar la lectura en su formación intelectual y humana.

d. Disposición y circunstancia.

Con la finalidad de tener una mejora en la calidad educativa, se hace necesario innovar en metodologías creativas que propicien el desarrollo de competencias y habilidades en los maestros al incorporar acciones docentes al proceso de enseñanza aprendizaje a través de los ambientes de aprendizaje.

Un ambiente de aprendizaje se define como un lugar o espacio donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre. En un ambiente de aprendizaje, el participante actúa, usa sus capacidades, crea o utiliza herramientas y artefactos para obtener e interpretar información con el fin de construir su aprendizaje (González y Flores, 1997).

Chambers (2009:13) refiere que la lectura siempre se da en alguna parte, pues donde se lee afecta el cómo se lee, pero no únicamente es el lugar cuenta también el tener un acervo que agrade al lector, su estado de ánimo a la hora que lee, su disposición hacia la lectura, el tiempo y sobre todo si la lectura se realiza por gusto o por obligación.

Para fortalecer la competencia lectora de las docentes y propiciar que se vuelvan lectoras vehementes, reflexivas y dejen de ser consumidores de pasatiempo impreso, se hace necesario crear un ambiente de lectura favorable con la finalidad de dejar esa visión plana de la lectura, redescubriendo que el mundo de la lectura no es plano sino totalmente redondo (Chambers, 2009:22).

De igual forma Chambers expone que en toda actividad humana influyen dos elementos que determinan si es agradable o no, con términos psicológicos los nombra como “disposición” y “circunstancia”. Por “disposición” explica la mezcla de actitudes mentales y emocionales que se involucran en todo lo que hacemos, por “circunstancia” el entorno físico, ambas son importantes en la formación de nuestra actitud hacia lo que estamos haciendo y pueden modificarse mutuamente al condicionar nuestro comportamiento (Chambers, 2009:25).

Para Jolibert (2009) “la disposición” la plantea como un vínculo estrecho entre los conocimientos previos y lo que constituye el objeto actual del aprendizaje, pues éste debe integrarlo a su estructura cognitiva y atribuirle un sentido y “la circunstancia” como la reorganización de nuestras aulas para que respondan a sus nuevas funciones.

Tal es el caso de contar con un salón de clases que brinde un ambiente grato y estimulante, en donde se sienta la necesidad de comunicarse, y que las mesas y sillas se distribuyan de acuerdo a las necesidades o actividad planeada, que las paredes sean espacios al servicio de la expresión y los aprendizajes y siempre en curso de evolución, donde se facilite que haya movimiento dentro de una concepción de autodisciplina.

En este sentido, Dubois (1990:35) opina que no es posible enseñar a ser lectores y escritores pero si se pueden crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de esas cualidades, de igual forma argumenta que el maestro debe ser un modelo lector para sus alumnos.

Considerando estos ambientes de aprendizaje se espera que las docentes redescubran el placer de leer y de la necesidad de mejorar sus competencias como lectores y productores de textos, para que a su vez puedan desarrollar esas habilidades con los niños.

De igual forma los obstáculos que se encuentren en el camino de quién aprende a leer se superan fácilmente si cuenta con la ayuda de un lector experimentado a quién llamaremos “adulto facilitador”, para que le ayude a navegar por ese mundo redondo de la lectura, aunque la ayuda entre lectores se da al final dependen del “adulto facilitador” por su experiencia. Por qué leer es tanto un oficio como un arte que solo se pueden tener a través de la experiencia y solo las transmiten aquellos que las han aprendido por experiencia (Chambers, 2009:22-23).

La “disposición” y “circunstancia” la podemos encontrar en actividades de lectura, como la biblioteca escolar o biblioteca del aula, cuando se escoge un libro y se hojea para

saber de qué trata, cuando recomendamos literatura o textos pedagógicos, siendo algunas de las situaciones que influyen y que juntas forman el contexto social de la lectura y tomadas en conjunto constituyen “ el ambiente de la lectura” (Chambers, 2009).

e. Estrategias

Toda vez que la escuela contempla tanto las estrategias de enseñanza como de aprendizaje aclaremos la definición para cada caso (Ver cuadro 7).

Cuadro 7. Cuadro comparativo de estrategias de aprendizaje y enseñanza

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
Estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que el sujeto adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. La responsabilidad recae sobre el sujeto (comprensión de textos académicos, solución de problemas, etc.) pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.	Son todas aquellas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por si mismos. Organizar de tal manera que se aprenda a aprender

(Díaz Barriga, et. al., 2002).

Lerner (2001) refiere que una de las actividades esenciales de la escuela es aprender a leer y escribir, en ese sentido las docentes debemos contribuir a la formación de practicantes competentes de la lectura y escritura, practicantes competentes que puedan buscar y encontrar información adecuada que les permita resolver diferentes conflictos y que de igual forma sean selectivos ante el caudal de información que recibimos en el día a día.

En los términos educativos, los jóvenes promedio están aún en la fase del aprendizaje audiovisual, con baja escolaridad para comprender lo que leen, con limitaciones

importantes para expresarse con claridad y muy lejos de participar en la revolución educativa que se produce en torno al Internet. (Morduchowics, 2004).

Sin embargo, leer no es eso, la lectura es el proceso por medio del cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene el texto, su forma y su contenido, el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita habilidad de decodificación así como aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias previas, implicarnos en un proceso de predicción e inferencia apoyados en la información que nos da el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias (Solé, 2000).

Con lo anterior, es necesario resaltar la importancia de los conocimientos previos ya que con ello permite que el lector al leer ponga en interacción la información que le da el texto y le adiciona lo que sabe del tema que está leyendo (Condemarín, 2004).

Con base en lo anterior, leer es una actividad orientada por propósitos, desde buscar información para resolver problemas o para descubrir el mundo creado por un escritor, sin embargo estos propósitos se quedan relegados en el ámbito escolar donde solo se lee para aprender a leer y se escribe para aprender a escribir (Lerner, 2001).

Peredo (2001: 271) señala que existe “la asociación directa entre el libro y la lectura, modelo de lectura fijado, probablemente, desde el mundo de los académicos, por los literatos y por la escuela, que privilegian esta forma de lectura y que refleja un valor cultural que asocia a la lectura con una élite intelectual que consume obras científicas y literarias.”¹⁵ La visión de esta autora es relevante porque es importante conocer sobre el valor cultural que la institución escolar y los docentes le otorgan a los textos.

Felipe Garrido por su parte expone que un método eficaz para formar buenos lectores: La lectura por gusto se contagia con el ejemplo; leyendo en voz alta, propone leer en

¹⁵ La autora refiere que en la vida cotidiana cuándo hablamos de lectura se piensa en libros, la investigadora refiere que al cuestionar a varias personas sobre sus hábitos de lectura ellos se consideraban poco lectores, sin embargo no tomaban en consideración que diario leían multiplicidad de textos. (Peredo, 2001)

familia, en la escuela, en la biblioteca. Hay que leer con la gente que uno quiere y aprecia por el puro placer de hacerlo (Garrido, 2001).

A decir de Mempo Giardinelli “ La lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan. Compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y civilidad”.

Enseñar consiste en proporcionar ayuda a la actividad constructiva del sujeto. Las estrategias que el docente pueda utilizar, para prestar ayuda, además en conjunto con estrategias motivacionales y de aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje proveen al docente de herramientas para promover en sus aprendices un aprendizaje con comprensión (Díaz Barriga, et. Al , 2002:141)

Como una estrategia de acercamiento a la lectura, los círculos de lectura cumplen la función de promover el desarrollo de la competencia lectora y comunicativa de los docentes a través del gusto por la lectura, al compartir impresiones, puntos de vista y significados construidos a partir de la misma. Los integrantes son protagonistas y participantes y la actividad tiene valor en la medida en que el grupo es capaz de crear conocimientos, adquirir destrezas y reflexionar. En este grupo el que coordina no es dueño del saber sino que propone actividades y plantea preguntas generadoras.

Conformar círculos de lectura es un gran reto para la formación e interacción profesional docentes, además de brindar posibilidades para conformar comunidades de aprendizaje, como afirma Rosa María Torres “ Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano”

Comunidad en donde las personas puedan interactuar con otras orientadas por propósitos cercanos, considerando una nueva concepción de aprendizaje dialógico para desarrollar las competencias docentes en torno a la acción de leer, en un contexto sociocultural de la sociedad de la información (Torres, Rosa María 2004).

Los círculos de lectura son una herramienta esencial para propiciar el placer de leer y formaron parte del taller *Reaprendiendo juntas* dirigido a las docentes del “Jardín de Niños Jaime Torres Bodet” en los cuales, se realizaron actividades de lectura en voz alta con la intención de evidenciar esa posibilidad de compartir lo que puede ofrecer un texto cuando es leído por una persona con disposición y pasión

II. PREPARÁNDONOS PARA EL CAMBIO: UNA OBRA EN MARCHA

En este capítulo presento el diseño del taller “Reaprendiendo juntas” en el que las principales protagonistas fueron las educadoras del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”. Las actividades planteadas sirvieron como un detonador para iniciar o retomar el placer de leer con la finalidad de recrearse, pero también como acercamiento a lecturas de textos pedagógicos que impactarán en su actividad dentro del aula y de ser posible repercutieran en lograr aprendizajes útiles y perdurables para ellas y sus estudiantes.

Lo sustantivo de este taller lo constituyó el deseo de las educadoras por mejorar su trabajo, el reconocimiento de cuánto saben, de cuánto pueden aportar y escuchar para enriquecer las formas propias de enseñar y de sus compañeras y de cuánto queda todavía por aprender.

Recordemos que la formación docente es inacabada, es una práctica y actitud permanente, es una necesidad de adaptar nuevas formas de enseñanza a los requerimientos que la sociedad reclama, por esa razón el taller fue diseñado para ser un elemento importante del desarrollo profesional de las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” y para que juntas aprendamos más sobre lo que día a día nos demanda nuestra actividad docente.

A. Las implicadas y nuestro aprendizaje en conjunto

La selección de las implicadas fue de cinco docentes, sus edades fluctúan entre los 24 y 40 años de edad; tres de ellas, viven en el mismo municipio de Cd. Nezahualcóyotl y

dos, en los límites del municipio y el D. F.; su trayecto diario para llegar a la escuela es de aproximadamente 40 y 50 minutos; las cinco son casadas y tienen hijos cuyas edades van de los 3 a los 20 años de edad. Ellas no están habituadas al trabajo colaborativo, prefieren que se les asignen las actividades y se avocan únicamente a lo que se les indica, de ahí que trabajar en equipo, en ocasiones, resulta un tanto complicado.

Como ya lo expresé, el Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”, donde laboramos las docentes implicadas en la intervención y yo, se ubica en el Municipio de Cd. Nezahualcóyotl Estado de México. A pesar de comentarios o de la fama que han hecho sobre este Municipio, la colonia donde está la escuela es un lugar tranquilo.

Recordemos que para la selección de participantes fue útil el muestreo intencional realizado en el diagnóstico específico, pues ese procedimiento me permitió definir a las implicadas para la intervención. Recapitulando, la plantilla consta de nueve docentes, cinco están frente a grupo y los demás cubren horas únicamente, aunque la invitación se les hizo a los nueve docentes, no fue posible que aceptaran todos debido a que únicamente cubren horas dentro del horario.

El ambiente de trabajo dentro de la escuela es cordial, sin embargo existen diferencias debido a las brechas generacionales y tal vez influya la formación académica de cada una. Como ya lo expresé, generalmente las educadoras prefieren ser dirigidas más que propositivas, son respetuosas de su horario de trabajo y cuando se les hace la invitación de asistir a alguna plática relacionada con su actividad docente aceptan siempre y cuando no sea después de su horario ya que argumentan que tienen que atender cuestiones relacionadas con su familia.

Los propósitos que guiaron la intervención fueron:

1. Propósitos

- Fortalecer las competencias lectoras de las docentes del jardín de niños, acercándolas a lecturas pedagógicas que permitan desarrollar sus propias

habilidades, para que a su vez el uso que hacen ellas promueve que los estudiantes tengan un acercamiento gozoso a la lectura.

- Reconocer la importancia de la comprensión lectora desde el nivel preescolar, analizando la forma en que promueve el desarrollo de esa comprensión con los estudiantes así como los resultados que obtiene a fin de proponer elementos que mejoren su práctica docente.

2. Tiempo de intervención

La intervención se realizó en cuatro meses de marzo a junio, durante diez sesiones de una hora y media. No obstante, la planeación es flexible considerando que no siempre se pueden llevar a cabo las sesiones, debido a que se tiene que cumplir con actividades propias de la agenda escolar, y que otras ocasiones no todas las educadoras pueden asistir al taller argumentando situaciones personales.

3. Competencias a favorecer

Es importante estimular el cambio en las educadoras pues como enuncia Philippe Perrenoud (1996): “ *Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba imposibles, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad*”.

También es importante considerar bajo que sustentos pedagógicos se delinea una intervención, en este caso la base es la vida cooperativa enunciada a lo largo de *Pedagogía por Proyectos* tomando en cuenta que hay que preparar las condiciones que permitan facilitar los cambios de conducta.

De acuerdo a lo anterior describo la competencias e indicadores de mi elaboración mismas que son el eje de esta intervención y con base en ellas se llevaron a cabo las actividades (Ver cuadro 8).

Cuadro 8. Competencia e Indicadores eje de la intervención

Competencia

A través de la apropiación de conceptos teóricos que le permiten construir propuestas basadas en ellos, la educadora diseña ambientes de aprendizaje para promover la lectura y el desarrollo de su propia comprensión lectora y la de sus estudiantes considerando el contexto, la intención, el tiempo, los sujetos, los contenidos y los materiales de apoyo.

Indicadores

- Se apropia de elementos teóricos basados en la estrategia Pedagogía por Proyectos y los incorpora a su hacer cotidiano en el aula, contrastando su actividad docente antes y ahora.
- Diseña situaciones didácticas incorporando la lectura y la realización de proyectos orientados a la formación de competencias lectoras, sustentados en documentos pedagógicos.
- Uso de la estrategia “*Interrogación de Textos*” con la finalidad de desarrollar la capacidad de predicción en sus estudiantes.
- Reorganiza el mobiliario del aula para favorecer un ambiente de interacción de modo que el trabajo sea dinámico, participativo y creativo
- Acerca a los estudiantes a una variedad de textos de distintos géneros para que entiendan la lectura como actividad gratificante y placentera así como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal.
- Propone situaciones de lectura e intercambio oral que permita a los estudiantes desenvolverse de manera autónoma y reflexiva.
- Propicia el trabajo colaborativo en los estudiantes e implementa las bases para la vida cooperativa en el aula.
- Se integra de manera dinámica y participativa en las actividades del plantel, desarrollando autonomía, autoestima y responsabilidad.
- Muestra compromiso de formación continua que le permita obtener los conocimientos necesarios para promover el desarrollo de su propia comprensión lectora y de sus estudiantes.

En el siguiente apartado se presenta el desarrollo del taller de lectura “Reaprendiendo juntas”, que tiene como propósito dotar a las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” de herramientas que les permitan reconocer que vivimos en un mundo alfabetizado en el que la lectura es un acto comunicativo que se realiza a través de diversas prácticas cotidianas.

El taller se integra por diez sesiones de trabajo centradas en el papel activo de lector, las actividades están organizadas en diversos contenidos temáticos que servirán para que las docentes puedan ampliar su visión sobre el hecho de que enseñar a leer y a escribir en la escuela no se limita a lograr que los niños escriban y lean: Ese oso se aseá así.

Finalmente se concreta con el reconocimiento de las diversas estrategias lectoras y se fortalece en las docentes su propia competencia lectora, tanto en el plano personal como en el de mediador frente a sus estudiantes.

B. TALLER “REAPRENDIENDO JUNTAS”

**EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS
LECTORAS EN LAS DOCENTES DEL JARDÍN DE NIÑOS
“JAIME TORRES BODET”**

a. Etapas de la intervención

El taller no pretende como único fin, “hacer leer” a las docentes, es necesario marcar la intencionalidad: leer, ¿qué? ¿Cómo? ¿Para qué? La propuesta del taller se centra en las docente y tiene como objetivo primordial dar a conocer las condiciones facilitadoras del aprendizaje que propone Jolibert (2003). La intervención se lleva a cabo mediante el taller denominado “Reaprendiendo juntas” El fortalecimiento de las competencias lectoras en las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” ese reaprendizaje nos va a permitir despertar capacidades y habilidades dormidas o quizá mal encausadas.

Una de las orientaciones básicas para el desarrollo de este taller en el campo formativo de Lenguaje y comunicación es invitar a las docentes a crear condiciones facilitadoras del aprendizaje en la misma vida de nuestras aulas, entendida el aula como lugar simbólico donde los maestros podemos desarrollar las actividades pedagógico académicas con diversas y claras intencionalidades:

- Aplicación de condiciones que favorezcan el taller de lecturas pedagógicas.
- Favorecer una vida cooperativa en el aula.
- Impulsar la lectura, en el marco de proyectos efectivos, individuales, grupales y colectivos.

Para lo anterior, es necesario acercar al personal docente de una manera lúdica y creativa a tener contacto con lecturas pedagógicas que influyan en su formación docente, para que a través de la implementación de condiciones facilitadoras del aprendizaje dentro del aula se vislumbre una oportunidad para mejorar los procesos de aprendizaje de los niños, que indudablemente requieren docentes dispuestos a mejorar su práctica educativa integrándose al mismo proceso.

De igual forma se retoma la importancia de la comprensión lectora en la educación básica a través del desarrollo de actividades en las que se analiza la práctica de las docentes y su experiencia con relación al tema, apoyando este análisis con elementos teóricos y lecturas de documentos normativos que colocan al docente frente a su realidad, propiciando así una postura reflexiva hacia la problemática detectada.

Otro punto importante es que las docentes expongan los saberes construidos con respecto a la lectura y a la comprensión lectora, mostrando las distintas formas de promoverla en el salón de clases y con la intención de identificar los elementos no considerados que permitan mejorar la práctica educativa, apoyadas con lecturas que faciliten la comparación de nuestra forma de trabajo con los elementos teóricos orientadores de la práctica docente.

b. Reaprendiendo Juntas, un taller de lectura.

La comprensión lectora y la expresión oral son capacidades básicas que determinan el éxito en las diferentes áreas del currículo escolar. La lectura comprensiva es transversal en todo el currículo, ya que constituye la herramienta para adquirir conocimientos de todas las áreas, de cuyo dominio depende o no el éxito académico, situación que las docentes del Jardín de Niños consideran en primer plano, motivo por el cual se hace necesario revisar nuestra competencia lectora.

De lo anterior surge este taller que pretende prestar a la lectura, desde todos sus aspectos (oral, didáctico, lúdico) una mayor atención en un contexto que permita a cada una de las docentes fortalecer tanto sus capacidades lectoras como su gusto por la lectura.

c. Estrategia general

Esta no es una clase formal, sino un taller libre y ameno cuya estrategia parte de que las docentes jueguen a descubrir sus habilidades y capacidades para ponerlas al servicio de la lectura por placer: Descubrir el libro presentado de otra manera.

Para crear la atmósfera que haga propicio el clima positivo que buscamos atenderemos las siguientes sugerencias:

- Crear un clima afectivo, un tanto informal pero útil para su profesionalismo requerido en su situación oficial.
- Que sea libre y ameno, contagiándonos de un ambiente participativo, espontáneo y alegre.
- Que las educadoras redescubran el placer por la lectura y que reconozcan y jueguen con sus habilidades.
- Por mi parte seré cómplice del trabajo integrándome con ellas como una más, y dando libertad para desarrollar las actividades sin rigidez, dejando a un lado el conductismo de que hacemos gala generalmente.

En las sesiones se enfatizará la importancia del trabajo grupal para lograr la integración y el trabajo colaborativo entre las participantes del taller. En el momento concreto de la lectura se trabajará el texto de diferentes maneras: lectura en voz alta, lectura individual, lectura grupal. Durante el desarrollo del taller se explicita el nombre del autor, datos biográficos, enfatizando la importancia de conocer esta información, de igual forma se realizan actividades de reflexión e interpretación de textos para ejercitar la capacidad de introspección de las docentes y a la vez obtener diferentes miradas para interpretar una realidad con la intención de ejercitar la abstracción y entre el grupo docente el intercambio de opiniones.

d. Recursos

Diccionario, Lap top, pizarrón, marcadores, copias de las lecturas, tarjetas, papel para rotafolio.

e. Metodología didáctica recurrente en cada sesión

Lectura comprensiva y expresión oral bajo las siguientes etapas:

- Antes de iniciar con la lectura.
 - Inferir información del texto.
 - Observación de las partes del texto (título, autor).
 - Inferir la idea central a partir del título (es necesario suponer de que se trata lo que vamos a leer).
 - Mientras lee formula predicciones y da respuesta a estas interrogantes ¿qué? ¿quién? ¿cómo? ¿cuándo? ¿por qué?

- Establecer la idea central del texto.
 - Lo que lees contrástalo con tu idea previa producto de la prelectura.

- Comentario oral.
 - Cuando establecemos relación entre las ideas, estamos dando significado a lo que aprendemos.

A continuación muestro un cuadro en dónde se resume de manera general la organización del Taller “Reaprendiendo Juntas” el fortalecimiento de las competencias lectoras en las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”

ACTIVIDAD	PROPÓSITO	SESIÓN	ESPACIO DE TRABAJO	RECURSOS	METODOLOGIA DIDACTICA RECURRENTE
❖ Familiarizándonos con las “Condiciones facilitadoras del aprendizaje”	Crear las condiciones de la puesta en marcha efectiva y de la regulación de una vida cooperativa y una Pedagogía por Proyectos.	1 con duración de 90 minutos		Lap top Diccionario Pizarrón Marcadores Tarjetas Papel para rotafolio Copias de lecturas	Lectura en voz alta, Lectura de comprensión y expresión oral ➤ Antes de iniciar con la lectura. ○ Inferir información del texto. ○ Observación de las partes del texto (título, autor). ○ Inferir la idea central a partir del título (es necesario suponer de que se trata lo que vamos a leer). ○ Mientras lee formula predicciones y da respuesta a estas interrogantes ¿qué? ¿quién? ¿cómo? ¿cuándo? ¿por qué?
❖ Reorganicemos nuestro salón de clases.	Estructurar un ambiente estimulante manteniendo una actitud cálida de espera positiva, de ayuda y de estimulación.	2 con duración de 90 minutos	Se sugiere poner en práctica en el salón de clases con los niños.		
❖ La Comprensión Lectora ¿Prioridad de la Educación Básica?	Potenciar la lectura comprensiva en educadoras.	3 con duración de 90 minutos.	Aplicación de la estrategia en el salón de clases		➤ Establecer la idea central del texto. ○ Lo que lees contrastalo con tu idea previa producto de la prelectura.
❖ Continuamos con la Comprensión Lectora.	Ser conscientes de la importancia de la lectura en la sociedad actual.	4 con duración de 90 minutos.			➤ Comentario oral. Cuando establecemos relación entre las ideas, estamos dando significado a lo que aprendemos
❖ El papel de la Lectura en la realización de actividades.	Adquirir un hábito lector a través del disfrute de la lectura.	5 con duración de 90 minutos.			
❖ La importancia de la Comprensión Lectora.	Analizar la forma en que se promueve el desarrollo de la comprensión lectora en los niños y los resultados que se obtiene, con el fin de proponer elementos que mejoren su práctica.	6 con duración de 90 minutos. 7 con duración de 90 minutos.			
❖ Nuestros saberes sobre la Lectura y la Comprensión Lectora.	Establecer compromiso de formación continua con el fin de promover el desarrollo de su competencia lectora y de sus alumnos.	8 y 9 duración de 180 minutos.			
❖ Recordando nuestro saberes.		10 duración de 90 minutos.			
❖ Para finalizar.					

De igual forma las actividades están organizadas por apartados mismos que nombré de la siguiente forma:

- ✚ “**COmo entremés**” Como su nombre lo indica servirá para amenizar la jornada, En esa espera se realizarán sesiones de Lectura en voz alta de algunos fragmentos del género de novela, con la finalidad de sensibilizar a las docentes mientras llega el “Plato fuerte”.
- ✚ “**El plato fuerte**” Es el tiempo más importante del menú, es aquí donde los banqueteros se lucen, buscan que la presentación no sea aburrida a la vista pero que a la vez sea apetecible y es aquí dónde nos nutriremos con lecturas pedagógicas que nos ayudarán a fortalecer nuestra competencia lectora, como en todo “plato fuerte” hay una “guarnición”, está se caracteriza por ser algo más ligero, aquí realizaremos actividades que servirán como soporte al sustento teórico.
- ✚ “**El postre**” Es el toque final, el delicioso postre y este apartado nos servirá como momento de reflexión de la sesión.

Dicho lo anterior, ahora si..... comenzamos!!!!

Actividad: Familiarizándonos con las “Condiciones facilitadoras del aprendizaje”

Propósito: Crear las condiciones de la puesta en marcha efectiva y de la regulación de una vida cooperativa y una Pedagogía por Proyectos.

Sesión 1 con duración de 90 minutos

Con el taller “Reaprendiendo juntas” se tiene la oportunidad para compartir con las educadoras experiencias, dudas y aprendizajes que favorezcan la actividad docente, siendo parte fundamental la vida cooperativa. Recordemos que el éxito del trabajo depende de la participación comprometida de las integrantes.

- ✓ **Como entremés:** “Mi nombre, nuestros nombres”

Cada participante escribe su nombre en la tarjeta.

- Intercambien sus tarjetas y observen las letras que forman el nombre de su compañera.

- Construyan otras palabras haciendo combinaciones, traten de tener tres o cuatro palabras por nombre: Ejemplo: Victoria, nada, juega, llora, concha.
- Busquen dos o tres palabras que rimen con cada uno de los nombres. Ejemplo: Gude, mude, dude, pude.
- Con todas o casi todas las palabras, escriban un poema y lo colocaremos en un lugar visible.

Lean sus poemas y comenten sobre las dificultades que encontraron en el desarrollo de la actividad en cuanto a:

- Participación de las educadoras.
- Seguimiento de instrucciones.

Se registrarán las principales dificultades señaladas por el colectivo.

✓ **El plato fuerte**

Con base en la actividad realizada en el entremés, contesten la siguiente pregunta:

- ¿Qué implicación tiene el trabajar en la modalidad de taller?

Se tomarán nota de las aportaciones que hagan las educadoras, se procede a leerlas y se comparan con el siguiente texto

El taller es: Un arreglo dinámico y flexible de condiciones que involucran a un grupo en la tarea de encontrar posibles soluciones a problemas planteados los cuales constituyen el eje de la actividad educativa en un clima de participación.

En el taller aunque se debe enfatizar la acción no debe olvidarse la reflexión sobre lo realizado con el fin de establecer relaciones entre teoría y práctica. Partir de que un taller favorece la enseñanza común significa reconocer tres condiciones en el grupo: primero que sus integrantes tienen conocimientos o experiencias que aportar; segundo que sus integrantes participan de manera activa y responsable y tercero que están dispuestos a aprender de los demás.

Zavala Vidiella, Antoni. *La práctica educativa*. Cómo enseñar. Barcelona: Grao 2000 p.80

✓ **El postre**

A partir de la lectura se establecen acuerdos para favorecer el desarrollo de las sesiones y las actividades propuestas, las mismas quedarán registradas y se colocarán en un lugar visible para que permanezcan durante las siguientes sesiones.

Actividad: Reorganicemos nuestro salón de clases

Propósito: Estructurar un ambiente estimulante manteniendo una actitud cálida de espera positiva, de ayuda y de estimulación.

Sesión 2 con duración de 90 minutos

✓ **Como entremés**

Adopte una posición cómoda y siga la lectura de un fragmento de las batallas en el desierto en voz del mismo José Emilio Pacheco. Puede consultar la obra completa en: <http://www.e-radio.edu.mx/batallas-en-el-desierto/>

POR HONDO QUE SEA EL MAR PROFUNDO

El pleito convenció a Jim de que yo era su amigo. Un viernes hizo lo que nunca había hecho: me invitó a merendar en su casa. Qué pena no poder llevarlo a la mía. Subimos al tercer piso y abrió la puerta, traigo llave porque a mi mamá no le gusta tener sirvienta. El departamento olía a perfume, estaba ordenado y muy limpio. Muebles flamantes de Sears Roebuck. Una foto de la señora, otra de Jim cuando cumplió un año (al fondo el Golden Gate), varias del Señor con el presidente en ceremonias, en inauguraciones, en el Tren Olivo, en el avión El Mexicano, en fotos de conjunto. "El Cachorro de la Revolución" y su equipo: los primeros universitarios que gobernaban el país. Técnicos, no políticos. Personalidades morales intachables, insistía la propaganda. Nunca pensé que la madre de Jim fuera tan joven, tan elegante y sobre todo tan hermosa. No supe qué decirle. No puedo describir lo que sentí cuando ella me dio la mano. Me hubiera gustado quedarme allí mirándola. Pasen por favor al cuarto de Jim. Voy a terminar de prepararles la merienda. Jim me enseñó su colección de plumas atómicas (los bolígrafos apestaban, derramaban tinta viscosa; eran la novedad absoluta aquel año en que por última vez usábamos tintero, manguillo, secante), los juguetes que el Señor le compró en Estados Unidos: cañón que disparaba cohetes de salva, cazabombardero de propulsión a chorro, soldados con lanzallamas, tanques de cuerda, ametralladoras de plástico (apenas comenzaban los plásticos), tren eléctrico Lionel, radio portátil. No llevo nada de esto a la escuela porque nadie tiene juguetes así en México. No, claro, los niños de la Segunda Guerra Mundial no tuvimos juguetes. Todo fue producción militar. Hasta la Parker y la Esterbrook, leí en Selecciones, fabricaron en vez de plumas materiales de guerra. Pero no me importaban los juguetes. Oye ¿cómo dijiste que se llama tu mamá? Mariana. Le digo así, no le digo mamá. ¿Y tú? No, pues no, a la mía le hablo de usted; ella también les habla de usted a mis abuelitos. No te burles Jim, no te rías. Pasen a merendar, dijo Mariana. Y nos sentamos. Yo frente a ella, mirándola. No sabía qué hacer: no probar bocado o devorarlo todo para halagarla.

Al escuchar el otro bolero que nada tenía que ver con el de Ravel, me llamó la atención la letra. Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo. Miré la avenida Álvaro Obregón y me dije: Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual. Un día lo veré como la más remota prehistoria. Voy a conservarlo entero porque hoy me enamoré de Mariana. ¿Qué va a pasar? No pasará nada. Es imposible que algo suceda. ¿Qué haré? ¿Cambiarle de escuela para no ver a Jim y por tanto no ver a Mariana? ¿Buscar a una niña de mi edad? Pero a mi edad nadie puede buscar a ninguna niña. Lo único que puede es enamorarse en secreto, en silencio, como yo de Mariana. Enamorarse sabiendo que todo está perdido y no hay ninguna esperanza.

- Discutir en plenaria esta experiencia de lectura colectiva ¿qué te pareció escuchar estos fragmentos de la obra de José Emilio Pacheco? ¿ya la conocías? ¿disfrutaste la lectura? ¿qué tan grato resulta que otro te lea?

✓ **El plato fuerte**

Si queremos que nuestros alumnos sean personalidades ricas y solidarias, niños eficaces en sus aprendizajes en lenguaje, no basta con actualizar las actividades de aprendizaje propiamente. Hemos vivenciado que se necesita crear condiciones más generales que permitan la formación de estas personalidades y la construcción de estos aprendizajes (Jolibert, 2003).

¿Cómo transformar el aula en espacios de aprendizaje? A través de una presentación en power point se les da a conocer las diferentes formas de organizar el aula para contar con un salón que brinde un ambiente grato y estimulante donde se sienta la necesidad de comunicarse y que esté al servicio de los aprendizajes, un salón de clases como lugar de comunicación efectiva entre los estudiantes y docentes.

Un salón en el cual:

- Las mesas y las sillas son distribuidas de acuerdo a las necesidades y actividades planeadas.
- Sea un espacio evolutivo en el cual haya libertad de movimiento en relación con las actividades que se están realizando.
- Facilitar que se tenga libertad de movimiento dentro de una concepción positiva de autodisciplina que optimice las condiciones de aprendizajes.
- En donde las paredes sean espacios funcionales al servicio de la expresión y de los aprendizajes y siempre en curso de evolución y transformación.

✓ **El postre**

¿Han pensado si su salón de clases es aburrido y no permite la interacción entre los estudiantes?

- Donde todos pasan el tiempo callados y sentados en filas, mirando solo la espalda o nuca de sus compañeros.
- Donde las bancas y el lugar que cada quién ocupe son asignados desde el inicio del ciclo escolar y son inamovibles.

- Donde las paredes únicamente las puede utilizar la docente.

✓ **Para trabajar en el aula**

- Realice una lectura en voz alta y anote las observaciones del trabajo que realizó con sus alumnos.
- De acuerdo a lo revisado el día de hoy, haga cambios en su salón de clases.

Actividad: La comprensión lectora ¿Prioridad de la Educación Básica?

Propósito: Potenciar la lectura comprensiva en las educadoras

Sesión 3 duración 90 minutos

✓ **Como entremés**

Se solicitó a las participantes se relajaran para despertar su sensibilidad, se les mostró la portada del libro “Ramón Preocupón” para que hicieran sus propias inferencias, se procedió a llevar a cabo la estrategia.

Aplicación de la estrategia Interrogación de Textos

- Ramón Preocupón

Contrasta la experiencia que acabas de realizar con el sustento teórico

✓ **El plato fuerte**

Para desarrollar la comprensión lectora es necesario hacer uso de estrategias que ayuden a los niños a tener un aprendizaje adecuado y pertinente. Una de las estrategias que se pueden utilizar es la *Interrogación de textos*, la cual es utilizada en el nivel preescolar, porque crea una interacción, donde los protagonistas son los niños, el texto y una guía que en este caso será la educadora.

Pero antes de utilizar la estrategia es necesario tener claro varios conceptos para lograr que esta tenga éxito y que los niños

Lectura “Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.” (Solé. 2000:18)

Lenguaje escrito “es el instrumento sometido a las condiciones de uso que constituyen las formas de discurso. En una comunidad que utiliza la escritura para diferenciar funciones, hay muchas variedades de lenguaje escrito” (Esteve, 2004)

Activación de los conocimientos previos:“Consiste en permitir que los conocimientos del alumno estén disponibles para ser utilizados durante la lectura; es decir, hacerles tomar conciencia de ellos. Es necesario ofrecerles apoyo para que organicen y relacionen los conocimientos previos con el texto que van a leer. “(Condemarin, 2004:83)

Además de los conceptos anteriormente definidos, es totalmente necesario para nuestra estrategia que se definan dos conceptos que pueden confundirse, estos son:

Predicciones: “Son hipótesis que el lector se autoformula sobre lo que ocurrirá en el texto. Constituyen actividades que se sitúan a nivel textual mas que a nivel del frase e involucran las ideas y los conocimientos previos del lector“(Condemarin, 2004:100). Las predicciones no requieren de fundamentos.

Hipótesis: “Suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia. La que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella.”(Real academia española). Las hipótesis requieren de fundamentos.

La estrategia de Interrogación de Textos se usa con el fin de desarrollar en los niños la capacidad de predecir el contenido del texto que se leerá, donde los niños podrán dar sus predicciones e hipótesis sobre el contenido del texto que se va a trabajar, esto lo podrán hacer a partir de los conocimientos previos que tengan: ilustración, tipo de texto, letras y palabras conocidas.

En el texto de Josette Jolibert (1994: 59), la pionera en implementar esta estrategia, manifiesta lo siguiente “*Los niños no nos han esperado para interrogar libremente el lenguaje escrito: en la calle, en la casa, en la misma escuela, ellos pasan mucho tiempo haciendo hipótesis sobre el sentido de los afiches, las fachadas de las tiendas, los compartimientos de los supermercado, los embalajes de los productos alimenticios, los diarios, etc., y esto a partir de las claves que van desde las ilustraciones hasta el formato, y el color, pasando por las palabras que, de todos formas, están muy ligadas al contexto en el cual esos escritos fueron encontrados*”,

En esta estrategia metodológica cambian algunos elementos o formas con respecto a la lectura de un texto. Lo primero es el texto, porque ya no son seleccionados solamente por la docente, sino que se consideran los intereses de los niños. Lo segundo es que se incorpora una la lectura silenciosa, cada niño trabaja para buscar el significado del texto. Lo tercera es la recolección oral de lo que se ha comprendido, los niños aportan sus ideas. Y finalmente un momento de intercambio, los niños confrontan sus hipótesis y hallazgos; los cuales se justifican y verifican.

Lo principal en el rol de la educadora es que sea capaz de estimular a los niños y niñas en cada experiencia de aprendizaje, guiándolos en la búsqueda del significado del texto y preocuparse de que todos los niños entiendan y puedan dar sus predicciones acerca de los que ellos creen. La labor de la educadora es fundamental en el proceso de comprensión, debiendo tener siempre la originalidad y prudencia al momento de hacer preguntas. Puede hacer uso de distintos tipos textos (literarios o no literarios).

✓ **El postre**

- Se preguntó a las docentes ¿qué les preocupa?

✓ **Para trabajar en el aula**

- Aplicación de la estrategia con los estudiantes

Actividad: Continuamos con la Comprensión Lectora.

Propósito: Ser conscientes de la importancia de la lectura en la sociedad actual.

Sesión 4 duración 90 minutos

✓ **El entremés**

Es domingo y Susana está leyendo en su cama. Su mamá piensa que su hija está “flojoneando” todo el fin de semana en lugar de hacer algo de provecho. Sus amigas piensan que es una aburrida porque prefirió quedarse a terminar la novela que salir con ellas al centro comercial. Su abuelita piensa que es una niña muy estudiosa y que es bueno que lea porque con eso sacará mejores calificaciones. Susana no comparte ninguna de esas suposiciones, ni siquiera las toma en cuenta. Ella sólo sabe que quiere averiguar en dónde está escondido el tesoro del Capitán Silver.

- ¿Con quién está Usted más de acuerdo? ¿por qué?
- ¿Es verdad que Susana no está haciendo nada?
- ¿Será verdad que Susana es aburrida? ¿interactúa con alguien o no?
- ¿Crees que los lectores de novelas son mejores estudiantes?
- ¿Cómo se siente Susana mientras descubre el final de la trama que le interesa

✓ **El plato fuerte**

La calidad aún no corresponde a las expectativas de la sociedad y no está a la altura del nivel educativo que deseamos para el país. Las evaluaciones realizadas en el último decenio arrojan resultados insatisfactorios en todos los tipos. En primaria las mediciones de los logros en matemáticas y español muestran que aproximadamente la mitad de los alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado, esto quiere decir, que se ha avanzado en cuanto a mantener a los niños en la primaria hasta concluir, más no se ha garantizado todavía la equidad en la calidad de los aprendizajes para todos. Los exámenes de ingreso a la educación media superior y superior permiten observar que los aspirantes presentan competencias débiles, especialmente en el razonamiento verbal y matemáticas (SEP, 2001:62,63).

La información disponible acerca del aprovechamiento escolar (en lectura y matemáticas) muestra que aunque se observan avances importantes en los últimos años, los niveles de logro alcanzados en la educación primaria y secundaria, en general, están por debajo de lo que se espera que aprendan los alumnos que cursan estos estudios. Es necesario reconocer que la adquisición insuficiente de competencias básicas (en comprensión lectora y matemáticas) cuyo desarrollo es prioridad de la educación básica y fundamento de otros logros educativos, es un problema generalizado: se manifiestan en todos los tipos de escuelas. Sin embargo, también debe señalarse que se han identificado planteles que funcionan en condiciones precarias y se ubican en zonas de alta o muy alta marginación, cuyos alumnos obtienen buenos resultados, lo que indica la presencia de buenas prácticas educativas en estas escuelas (SEP, 2001:115).

✓ **El postre**

Después de haber leído los textos anteriores da respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué se dice de la lectura y la comprensión lectora?
- ¿Por qué resulta prioritario atender estos aspectos desde la educación básica?
- ¿En qué medida influye tu práctica cotidiana en los resultados mencionados?

Actividad: El papel de la lectura en la realización de actividades

Propósito:

Sesión 5 duración 90 minutos

✓ **El entremés**

Leer en voz alta el capítulo “El músico ciego” del libro “Historias del medio mundo” de Daniel Pennac, se hace la invitación a las docentes a escuchar atentamente y ubicar a los personajes de la historia con la finalidad de escribirles una carta. Después responder a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Por qué escogiste a ese personaje?
- ¿Te costó trabajo escribir una carta para alguien que no conoces?
- ¿Expresaste lo que deseabas decir en esa carta?

El plato fuerte: El papel que juega la lectura en la realización de actividades.

- La maestra Blanca indica a sus estudiantes de Licenciatura que abran su libro “*Los hijos del analfabetismo*” capítulo 2, *Formación de maestros*, les pide que lean y copien en su libreta la información de las páginas 46 a 64 les solicita que pongan atención en las palabras que no entienden para que aprendan su significado, luego les pide que elaboren un resumen para calificar la actividad.
- La maestra Consuelo diseñó un cuestionario para que lo contesten los estudiantes, dicho cuestionario es de las páginas 46 a 64 del libro “*Los hijos del analfabetismo*”, la maestra revisa en los trabajos que las respuestas se apeguen al texto, luego pide que expliquen las respuestas que dieron a las preguntas.
- El maestro Rodolfo presenta el título de la lección y cuestiona a sus estudiantes: ¿de qué tratará?, pide a sus alumnos que lean la información que aparece en las páginas 46 a 64 del libro “*Los hijos del analfabetismo*”, y les pide que vean si coinciden

Cada uno de los integrantes compartirá el análisis de los casos descritos anteriormente y se anotarán los puntos que resulten comunes o relevantes.

Elementos comunes	
Forma en que se desarrolla la lección	Papel que juega la lectura

El postre

- ¿Qué tipo de aprendizaje se genera en cada uno de los casos?
- ¿Qué relación existe entre ese aprendizaje y la forma en la que los estudiantes realizan las actividades de lectura

Actividad : La importancia de la comprensión lectora.

Propósito: Adquirir un hábito lector a través del disfrute de la lectura

Sesión 6 duración 90 minutos

Como entremés

Leer en voz alta los capítulos “*Después del entierro*” y “*Las vacaciones*” del libro *Donde habitan los ángeles* de Claudia Celis.

Después del entierro

Mis pasos retumbaban en el corredor. Las casas vacías exageran los sonidos. Y más todavía las que extrañan a sus dueños. Las que están tristes. Las que están de luto. Me detengo. El silencio es tanto que se puede escuchar. La casa parece más grande. Enorme. ¿Será que la tristeza nos hace empequeñecer?... Tengo miedo. Necesito un abrazo de mis tíos. Su consuelo. Su compañía. Su amor. Me siento como aquel niño indefenso y atolondrado que llegó aquí de vacaciones hace dieciocho años, sin siquiera sospechar que esta ciudad se convertiría en su ciudad, esta casa en su casa, y estos tíos abuelos en sus padres (Celis, 2006).

Las vacaciones

El tren comenzó a frenar... Habíamos llegado a San Miguel mi estómago se hizo nudo y las palmas de mis manos se empaparon. Recordé a mi mamá despidiéndome en el pueblo: “Te portas bien Panchito... *Te lavas las manos antes de comer y no te olvides de los dientes....Se bueno con mi tía Chabela y, sobre todo, obedece a mi tío Tacho*” ¡El tío Tacho de mi mamá!... ¡Mi tío Tacho! Mi estómago se amarró en nudo ciego. Con toda seguridad él nos iría a recibir.

Miré por la ventanilla. Ahí estaba: altísimo, el pelo demasiado corto, casi a rape, y su eterna bata blanca. Miraba el tren con ansiedad, como con ganas de vernos, de que bajáramos ya. En cuanto aparecimos por la puerta del vagón, su mirada se volvió indiferente y hasta algo burlona. Al verme a mi, se transformó en la de un halcón que ha descubierto a su presa. Me puse detrás de mi prima Peque. Con su falta me sequé el sudor de las manos y también unas gotas que escurrían por mis patillas. Ella me jaló cariñosamente del brazo y me dijo: -Saluda Panchito- Me armé de valor: -¿C-c-cómo l-l-le va, t-t-tío?

A todos los chicos nos saludó con fuertes jalones de pelo, y a la Peque, a la Nena y a Lola, que ya eran grandes, con ligeros apretones en los cachetes. Caminamos hacia el coche, donde nos estaba esperando Lino Pirnos, su chofer. Lino Pirnos se llama en realidad Noé López. Su cambio de nombre se debió a que cuando mi tío fue Presidente Municipal de San Miguel, Noé lo acompañaba a todos los actos políticos, y como al final de éstos ponían el disco del Himno Nacional, en cuanto Noé se sentía cansado o aburrido, se le acercaba y en secreto le pedía que ya se tocara el Himno para que pudieran irse, pero, con su muy particular forma de hablar, le decía: -*Dotor, ¿ya tocamos l'ino p'irnos?* Y Lino Pirnos se le quedó.

Un tiempo después me enteré de que mi tío no sabía manejar. Sorprendido por este descubrimiento, le pregunté: - tío ¿por qué no aprende?-Él respondió enojado: Y ¿Lino en qué trabajaría? ¿Cree que yo mismo le iba a arrebatar la chamba?... ¡Qué mal me conoce Panchito! Llegando el coche, saludamos a Lino y tratamos de ganarnos el lugar unos a otros. Mi tío, con voz enérgica nos indicó: No cabemos todos de una vez. Haremos dos viajes. Que se vayan primero los chiquitos, ¿no le parece tío? – dijo la Peque. - ¿Por qué los chiquitos? – respondió enojado- No, Peque, es pésimo sobreproteger a la gente. Lo dejaremos a la suerte... ¡Lino voló el cobre: “¡Aguila!”...”¡Sol!”

A los tres grandes les tocó irse en la primera tanda. La Peque le propuso quedarse con nosotros, pero él respondió con un no rotundo; entonces le sugirió que él mismo lo hiciera pero ni siquiera le contestó, solamente le echo una de sus duras miradas y ella se subió al coche muy seriecita. Mi tío se asomó por la ventanilla y gritó: ¡Adiós niños! Se cuidan ¿eh? Si se les acerca un robachicos pelean con uñas y dientes. ¡Pobre del que se deje robar! Y el coche arrancó.

Nos abrazamos a Chucho que era el mayor del grupo (tenía 12 años). Estábamos muy asustados. Toda la gente que había en la estación tenía cara de robachicos. Katy me tenía el brazo marcado por los pellizcos. Pellizcaba siempre que estaba nerviosa. Lucha se rascaba salvajemente, tenía surcos por todos lados. Los dientes de Martha sonaban como castañuelas. Los ojos de Agustín parecían salirse de sus órbitas. Lupita, siempre tan seriecita, hablaba con voz estridente y reía a carcajadas. Chucho nos tranquilizaba diciéndonos que no perdiéramos las esperanzas, que confiáramos en nuestro tío “seguramente antes de que anochezca vendrá por nosotros”. Eran las dos de la tarde.

Mis primos seguían con sus tics nerviosos y yo me estaba haciendo pipí. De pronto el coche de mi tío apareció junto a nosotros. Se bajó y nos dijo: ¡Suban niños! Al ver que cabíamos todos atrás, agregó: Panchito y Katy se vienen con lino y conmigo. Katy se puso feliz pues no tendría que dejar mi pellizcado brazo. Yo, disimuladamente, me cambié de lugar para que, al menos siguiera con el otro. Ya en el coche, le dije a mi tío en voz baja: Tío quiero hacer pipí. Muy bien Panchito, me contestó, no hay problema ¡hágase en los pantalones! ¿Cómo tío? Le pregunté asombrado. Mire niño – me explico – si su necesidad es de tal magnitud que no pueda dominarla, ¡adelante! ¡desahóguese! Nada más no me vaya a apuntar a mi – ni a mi tampoco- gritó Katy subiéndose casi a las piernas de Lino.

Ahora – continuó mi tío Tacho – si tiene usted control sobre su cuerpo, en unos minutos más estaremos en la casa y podrá satisfacer su necesidad fisiológica con toda corrección y comodidad. Yo crucé fuertemente las piernas y descubrí, con agradable sorpresa, mi capacidad de dominar necesidades fisiológicas; práctica muy útil en la vida (Celis, 2006:5-9).

- Se pide a las docentes escuchar con atención la lectura e identificar el tono utilizado en cada una de ellas.
- Se les invita a conversar si en el periodo vacacional visitan familiares que vivan en otras ciudades.
- Se les preguntó sobre las historias familiares que cuentan en su casa y si querían relatarlas.

✓ El plato fuerte

Aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar. Es cierto, iremos más lentamente si no consideramos como primer objetivo del aprendizaje de la lengua la rapidez en la lectura, pero a cambio tendremos la seguridad de que el niño está aprendiendo a leer comprensivamente. En muchas ocasiones se considera que primero debe lograrse que los niños lean de corrido, porque la comprensión vendrá después. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura (SEP,2008:8).

El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica), en vez de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina “composición” o “redacción”. La lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: Enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que cada alumno pueda realizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas. Por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno (Lerner,2001:41-46).

El propósito fundamental de la lectura es comprender los sentidos de un texto para efectuar una interpretación. Competencia en la interpretación de texto significa desarrollar una capacidad para encontrar el sentido general del mismo; es buscar sentidos diferentes, extraer nuevos significados partiendo de lo leído y generar significados propios sobre él (Ynclán 1997:10-12).

Revisemos nuevamente los casos de los Maestros Blanca, Consuelo y Rodolfo y apoyados en la información que nos aportan los textos demos respuestas a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál de los tres casos propicia la lectura y la comprensión lectora?
- ¿Cómo será el aprendizaje de los alumnos del caso que eligieron en comparación con los otros?

- ¿por qué es importante comprender lo que leen?

Con base en lo anterior y en las actividades realizadas hasta el momento, redacten un texto breve sobre “La importancia de la comprensión lectora” en el que se den respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante comprender lo que se lee?
- ¿Qué ventajas se adquieren con el desarrollo de esta habilidad?

✓ El postre

Retoma las preguntas de el postre de la sesión 4 lean las respuestas que dieron en ese momento e incorpórenlas al texto anterior.

Actividad: Nuestros saberes sobre la Lectura y la Comprensión Lectora.

Propósito: Analizar la forma en que se promueve el desarrollo de la comprensión lectora en los niños y los resultados que se obtiene, con el fin de proponer elementos que mejoren su práctica.

Sesión 7 duración 90 minutos

Como entremés

Existió un hombre muy tenaz, incansable y trabajador, que logró con su ingenio iluminar de otra forma nuestro mundo, se lee la biografía de Thomas Alva Edison, se les recuerda que las biografías las pueden incluir en el periódico mural.

Milán, 1847 - West Orange, 1931) Inventor norteamericano, el más genial de la era moderna. Su madre logró despertar la inteligencia del joven Edison, que era alérgico a la monotonía de la escuela. El milagro se produjo tras la lectura de un libro que ella le proporcionó titulado *Escuela de Filosofía Natural*, de Richard Green Parker; tal fue su fascinación que quiso realizar por sí mismo todos los experimentos y comprobar todas las teorías que contenía. Ayudado por su madre, instaló en el sótano de su casa un pequeño laboratorio convencido de que iba a ser inventor.

A los doce años, sin olvidar su pasión por los experimentos, consideró que estaba en su mano ganar dinero contante y sonante materializando alguna de sus buenas ocurrencias. Su primera iniciativa fue vender periódicos y chucherías en el tren que hacía el trayecto de Port Huron a Detroit. Había estallado la Guerra de Secesión y los viajeros estaban ávidos de noticias. Edison convenció a los telegrafistas de la línea férrea para que expusieran en los tabloneros de anuncios de las estaciones breves titulares sobre el desarrollo de la contienda, sin olvidar añadir al pie que los detalles completos aparecían en los periódicos; esos periódicos los vendía el propio Edison en el tren y no hay que decir que se los quitaban de las manos. Al mismo tiempo, compraba sin cesar revistas científicas, libros y aparatos, y llegó a convertir el vagón de equipajes del convoy en un nuevo laboratorio. Aprendió a telegrafiar y, tras conseguir a bajo precio y de segunda mano una prensa de imprimir, comenzó a publicar un periódico por su cuenta, el *Weekly Herald*. En los años siguientes, Edison peregrinó por diversas ciudades desempeñando labores de telegrafista en varias compañías y dedicando su tiempo libre a investigar. En Boston construyó un aparato para registrar automáticamente los votos y lo ofreció al Congreso. Los políticos consideraron que el invento era tan perfecto que no había otra posibilidad que rechazarlo. Ese mismo día, Edison tomó dos decisiones. En primer lugar, se juró que jamás inventaría nada que no fuera, además de novedoso, práctico y rentable. En segundo lugar, abandonó su carrera de telegrafista. Acto seguido formó una sociedad y se puso a trabajar.

Perfeccionó el telégrafo automático, inventó un aparato para transmitir las oscilaciones de los valores bursátiles, colaboró en la construcción de la primera máquina de escribir y dio aplicación práctica al teléfono mediante la adopción del micrófono de carbón. Su nombre empezó a ser conocido, sus inventos ya le reportaban beneficios y Edison pudo comprar maquinaria y contratar obreros. Para él no contaban las horas. Era muy exigente con su personal y le gustaba que trabajase a destajo, con lo que los resultados eran frecuentemente positivos. A los veintinueve años cuando compró un extenso terreno en la aldea de Menlo Park, cerca de Nueva York, e hizo construir allí un nuevo taller y una residencia para su familia. Edison se había casado a finales de 1871 con Mary Stilwell; la nota más destacada de la boda fue el trabajo que le costó al padrino hacer que el novio se pusiera unos guantes blancos para la ceremonia. Ahora debía sostener un hogar y se dedicó, con más ahínco si cabe, a trabajos productivos. Su principal virtud era sin duda su extraordinaria capacidad de trabajo. Cualquier detalle en el curso de sus investigaciones le hacía vislumbrar la posibilidad de un nuevo hallazgo. Recién instalado en Menlo Park, se hallaba sin embargo totalmente concentrado en un nuevo aparato para grabar vibraciones sonoras. La idea ya era antigua e incluso se había logrado registrar sonidos en un cilindro de cera, pero nadie había logrado reproducirlos. Edison trabajó día y noche en el proyecto y al fin, en agosto de 1877, entregó a uno de sus técnicos un extraño boceto, diciéndole que construyese aquel artilugio sin pérdida de tiempo. Al fin, Edison conectó la máquina. Todos pudieron escuchar una canción que había entonado uno de los empleados minutos antes. Edison acababa de culminar uno de sus grandes inventos: el fonógrafo. Pero no todo eran triunfos. Muchas de las investigaciones iniciadas por Edison terminaron en sonoros fracasos. Cuando las pruebas no eran satisfactorias, experimentaba con nuevos materiales, los combinaba de modo diferente y seguía intentándolo.

En abril de 1879, Edison abordó las investigaciones sobre la luz eléctrica. La competencia era muy enconada y varios laboratorios habían patentado ya sus lámparas. El problema consistía en encontrar un material capaz de mantener una bombilla encendida largo tiempo. Después de probar diversos elementos con resultados negativos, Edison encontró por fin el filamento de bambú carbonizado. Inmediatamente adquirió grandes cantidades de bambú y, haciendo gala de su pragmatismo, instaló un taller para fabricar él mismo las bombillas. Luego, para demostrar que el alumbrado eléctrico era más económico que el de gas, empezó a vender sus lámparas a cuarenta centavos, aunque a él fabricarlas le costase más de un dólar; su objetivo era hacer que aumentase la demanda para poder producir las en grandes cantidades y rebajar los costes por unidad. En poco tiempo consiguió que cada bombilla le costase treinta y siete centavos: el negocio empezó a marchar como la seda. Su fama se propagó por el mundo a medida que la luz eléctrica se imponía. Edison, que tras la muerte de su primera esposa había vuelto a casarse, visitó Europa y fue recibido en olor de multitudes. De regreso en los Estados Unidos creó diversas empresas y continuó trabajando con el mismo ardor de siempre. Todos sus inventos eran patentados y explotados de inmediato, y no tardaban en producir beneficios sustanciosos. Entretanto, el trabajo parecía mantenerlo en forma. Su única preocupación en materia de salud consistía en no ganar peso. Era irregular en sus comidas, se acostaba tarde y se levantaba temprano, nunca hizo deporte de ninguna clase y a menudo mascaba tabaco. Pero lo más sorprendente de su carácter era su invulnerabilidad ante el desaliento. Ningún contratamiento era capaz de desanimarlo.

Después de la lectura se hará una actividad de escritura: El acróstico, con la palabra eléctrico se puede formar un acróstico con la lista de palabras sugeridas.

En esta parte se solicita la reflexión de las docentes ¿cuántas veces hemos puesto fin a la creatividad de un niño? En el ejercicio docente ¿hemos guiado sus ideas, impuesto las nuestras, respetado sus decisiones en ese camino del descubrimiento? ¿Tenemos la sensibilidad de reconocer que por nuestras aulas puede pasar un futuro Edison, un Einstein?

✓ **El plato fuerte**

- Se pide a las integrantes que en una tarjeta escriban lo que para ellas es Lectura y Comprensión Lectora.
- Se intercambian las tarjetas entre las asistentes y si desean hacer alguna observación pueden escribirla.
- Se tomará nota de las situaciones comunes y se propiciará la discusión con base en la siguiente pregunta:

¿De qué manera influyen sus concepciones en la forma de trabajar con los estudiantes?

Lean los siguientes textos y a partir de la información que les aporten analicen los conceptos.

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se constituye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto. En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, muestreo, confirmación, autocorrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto.

Así el lector centra toda su actividad en obtener sentido al texto, su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste. Mientras no sea así, el lector no reparará en los detalles gráficos y seguirá con su búsqueda del significado (Gómez Palacio,1995:20).

La comprensión es la finalidad natural de cualquier acto habitual de lectura y es la finalidad del proceso, la comprensión no es una cuestión de comprenderlo todo o no comprender nada, sino que, como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza un acto de interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor.

Saber qué condiciones influyen en el grado de comprensión de la lectura resulta de gran interés para la planificación educativa de estos aprendizajes, ya que la capacidad de entender un texto y la posibilidad de enseñar a hacerlo han pasado a considerarse los aspectos clave de la lectura y de su enseñanza (Colomer,1996:54).

✓ **El postre**

Se les solicita a las educadoras elaborar un texto en el que den respuesta a las siguientes preguntas:

- En mis actividades cotidianas ¿de qué manera promuevo la lectura y la comprensión lectora?
- Con estas actividades ¿qué resultados obtengo?

Actividad: Recordando nuestros saberes

Propósito: Establecer compromiso de formación continua con el fin de promover el desarrollo de su competencia lectora y de sus alumnos.

Sesiones 8 y 9 duración 180 minutos

✓ **Como entremés**

33 Razones para leer

Para vivir más, para detener el tiempo, para saber que estamos vivos, para saber que no estamos solos para saber, para aprender, para aprender a pensar, para descubrir el mundo, para conocer otros mundos, para conocer a los otros, para conocernos a nosotros mismos, para compartir un legado común, para crear un mundo propio, para reír, para llorar, para consolarnos, para desterrar la melancolía, para ser lo que no somos, para no ser lo que somos, para dudar, para negar, para afirmar, para huir del ruido, para combatir la fealdad, para refugiarnos, para evadirnos, para imaginar, para explorar, para jugar, para pasarlo bien, para soñar, para crecer.

Tipos de texto: expresivo (diarios, cartas, recados), descriptivo (reseñas, crónicas, reportes, leyes, contratos), argumentativo (ensayos, textos expositivos, de divulgación de la ciencia), literario (cuentos, novelas, poesías, obras de teatro, cancioneros).

Técnicas de lectura: lectura rápida, memorística, elaboración de esquemas y mapas mentales, subrayar partes importantes, escribir comentarios al margen, parafrasear, rescribir, copiar, releer, leer en voz alta.

Lugares para leer: casa, escuela, parque, museo, transporte público, cibercafé

✓ El plato fuerte

A partir de la información que proporcionan los siguientes textos, analicemos el producto de la actividad anterior y demos respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿La forma en que trabajo es congruente con lo mencionado en los textos?
- ¿En qué medida?
- ¿En qué aspectos?

Quienes estamos relacionados con la enseñanza reconocemos en la lectura uno de los medios indispensables para acceder al conocimiento, por tanto, necesitamos que los alumnos y antes que ellos los maestros, seamos lectores competentes, es decir, personas capaces de enfrentarnos a cualquier tipo de texto (por complicado que éste sea), para comprenderlo y disfrutarlo.

La comprensión lectora como búsqueda de significado e interpretación, no tiene que ver con aprenderse de memoria ciertas frases, recordar el título del texto, la fecha en que fue escrito, el nombre del autor, señalar el personaje principal o algún asunto parecido. Todo esto puede darse en la medida que lo leído logre repercutir en el lector, no como mero aprendizaje memorístico para resolver el cuestionario sino como situación significativa (Ynclán,1997:9-10)

A pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender textos.

Una primera constatación, bastante evidente, es que gran parte de las actividades escolares se sustentan en la utilización del escrito. Los alumnos leen y más que hablan. En cambio, pocas de estas actividades y situaciones están orientadas a enseñar a comprender el texto. Para resumir las podemos clasificar en dos grupos: actividades orientadas a leer para aprender y actividades orientadas a aprender a leer (Colomer,1996:80-81).

Al respecto, Beatriz Rodríguez (1985) señala que “la escuela ha dado existencia a lo que podríamos llamar el sistema de escritura escolar”. Este sistema se conforma por los elementos que privilegian los métodos de enseñanza. Así encontramos el trabajo sobre secuencias de vocales, consonantes, sílabas y palabras, o de cualquier otra combinación posible (SEP, 1995:13-14).

Otro problema muy grave es el de la simulación en la lectura. Si nos encontramos con alumnos que “no saben leer” como nosotros esperamos, solemos cargarle la culpa al docente del grado o nivel anterior. Esta larga cadena está construida de culpas ajenas, de omisión de la corresponsabilidad. Las horas que pasan reloj en mano midiendo el tiempo en la lectura de rapidez, la insistencia en la fluidez, la entonación, el modo de tomar el libro, el seguimiento de la puntuación.

Pero también las planas interminables frente a las que hay que irse de “bajadita” como dicen los niños, la copia de lectores y el dictado para matar el tedio del maestro, la supremacía del dibujo de las letras sobre el esfuerzo de redacción con escenas cotidianas que favorecen la simulación, lo peor cuando vienen los castigos con la repetición de palabras para corregir las letras mal hechas y las faltas de ortografía, cuando los castigan sin recreo y con lectura (Aguilera,2003).

✓ **El postre**

- ¿Se consideran buenas lectoras? ¿por qué?

Con el desarrollo de las actividades de esta sesión:

- ¿Han modificado su percepción sobre ser lector? ¿por qué?
- ¿Qué te falta incorporar para lograrlo?

Apoya tu respuesta a la última pregunta con la información que proporciona el siguiente texto:

En la presentación del libro *Un lector se hace, no nace*, en Puebla, de Felipe Garrido, aprendí que las características de un lector serían las siguientes:

- El que lee todos los días.
- El que lee por voluntad.
- El que comprende lo que lee.
- El que se sirve de la escritura.
- El que suele comprar libros.

(Aguilera, 2003)

Como cierre de la sesión y a partir de las actividades realizadas, respondan el siguiente cuestionamiento.

- ¿Qué consideran que les falta saber, y saber hacer, para promover la comprensión lectora en los estudiantes?

Sesión 10

Para finalizar:

Estamos a punto de cerrar este taller. Es momento de enfrentarnos con el compromiso, porque tenemos que hacer algo distinto después de lo que hemos compartido y vivido.

La carta No. 1 de Paulo Freire en su libro “Cartas a quién pretende enseñar”, es muy directa y franca con los docentes. Enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear cambios a partir el esfuerzo. A continuación se muestra un fragmento que trata específicamente de la enseñanza de la lectura y escritura.

Antes de leerla, retome su cuaderno y revise los temas y actividades que ha realizado.

Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

La forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, "desarmado", ingenuo; en su no desvalorización por conformarse de conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro en el rechazo de lo que se llama "lenguaje difícil", imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

Nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra epistemología, por ejemplo.

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantará las paredes de la casa que está construyendo, del mismo modo el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios,⁷ entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos, manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos, enciclopedias. La lectura comparativa de texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea —la de escribir— y casi la nuestra —la de comprender lo escrito— explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir ligero, es facilitar, no dificultar, la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas.

También hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo en búsqueda de la comprensión es inútil. En este caso, no se está dando la consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por parte del autor del libro y la capacidad de aprehensión por parte del lector del lenguaje necesario para este tratamiento. Es por esto por lo que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para hacerse la oportunidad de conocer (Freire 2002).

¡Vámonos despidiendo!

A modo de reflexión personal, realice una autoevaluación de su participación en el taller

1. ¿Qué ideas he modificado con respecto a?
 - La lectura en voz alta
 - A la a lectura
 - Los objetivos de realizar una lectura
 - Mi papel como lector ante mi comunidad
 - Mis prácticas lectoras

2. Tomando en cuenta que la competencia abarca aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales ¿en qué medida y en qué aspectos siente que ha mejorado su competencia lectora?

3. ¿Qué compromisos después de haber participado en este taller puede renovar o añadir a su tarea docente?

4. ¿Qué nuevas interrogantes se llevan de este curso? (la elaboración de nuevos cuestionamientos denota una mente investigadora y en crecimiento).

5. Si lo desea, comparta con sus compañeras sus opiniones y aprendizajes de este taller.

¡Felicidades, han hecho un gran esfuerzo por convertirse en mejores lectores! Además no solo leen, sino escriben, no solo reciben sino que proponen, no solo ven, sino que participan.

Maestras: Muchas gracias por su participación.

La planeación y diseño de las actividades que se desarrollaron en el taller me permitió vivir, al lado de las educadoras, experiencias con la lectura así como reposicionarnos como participantes activos de ella, reconociendo nuestro papel como lectores. La función primordial de este taller fue ofrecer actividades teórico prácticas fundamentadas en lecturas pedagógicas que facilitaran el diseño de estrategias que permitan el fortalecimiento de su propia competencia lectora y la de sus estudiantes.

Desafortunadamente el tiempo fue un obstáculo que no permitió que concluyéramos este taller, en el siguiente capítulo doy cuenta de los pormenores acontecidos durante la aplicación de la intervención a través del Informe Técnico.

III. EL RECUENTO

Para que exista transformación en una institución, es importante involucrar a los actores que forman parte de ésta, de ahí que el intento se hizo a través de la lectura. Algunos docentes ven la lectura como algo mecánico, que comprende la decodificación e identificación de lo escrito, reconocimiento de frases, pero realmente no hay una comprensión lectora. Actualmente, aunque se señala que la lectura no es ese aspecto mecánico, se destaca la comprensión como cuestión fundamental, en ocasiones en la práctica pedagógica se le continúa dando más importancia a lo primero que a lo segundo.

Es así que en este capítulo presento en primer término el informe técnico de la intervención en la que participaron docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” y en segundo, el relato biográfico-narrativo donde doy a conocer los pormenores de lo acontecido en la práctica docente aplicada en la intervención y que me permitió construir la documentación narrativa de la experiencia bajo la técnica de relato único. Es importante expresar que en el relato de la experiencia no habrá citas internas.

A. Informe técnico de la intervención.

La inadecuada formación lectora durante sus estudios básicos y de formación profesional de las docentes, repercute en su práctica pedagógica. Esta preocupación la comparte Lerner (2001), Solé (2001) y Dubois (2002) entre otros quienes señalan que la práctica pedagógica del docente depende de su formación profesional.

Por lo anterior, es necesario acompañar a las docentes para que a su vez puedan formar niños lectores-comprendedores y escritores productores de textos (Jolibert y Sraiki, 2009) . De ahí surgió esta intervención con el fin de analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y el acompañamiento docente que realicé.

1) Sobre el sustento teórico

Con base en lo planteado, la intervención se sustenta en aportes de Pedagogía por Proyectos, estrategia de trabajo dirigida a la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de sus aprendizajes, así como a la vivencia de valores democráticos a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración de la planeación, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: docentes y estudiantes (Jolibert y Sraiki, 2009).

De forma específica, al dirigir esta intervención a docentes se fortaleció el sustento teórico de Pedagogía por Proyectos con mayor fuerza con el enfoque constructivista, que orientó la intervención, pues contribuyó al análisis, explicación e interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura que se desarrolla en la escuela. Del cómo el docente puede influir en este proceso, facilitándolo y encausándolo hacia un aprendizaje significativo. Asumir el paradigma constructivista implica cambiar la conceptualización de lectura y los métodos de enseñanza aprendizaje, redefinir el papel del docente, mejorar el entorno, de manera que la didáctica de la lectura constructivista establece una práctica distinta a la tradicional.

2) Metodología de la intervención.

La intervención se llevó a cabo con cinco docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” ubicado en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México durante los meses de marzo a junio de 2011. La metodología seleccionada fue la investigación acción, misma que se fundamenta en la constante retroalimentación del trabajo docente sobre la base de la práctica (Kemmis y Mc Taggart, 1988). De igual forma la investigación cualitativa que busca rescatar lo humano de los fenómenos didácticos.

A partir de la observación realizada en la práctica educativa de cinco docentes y de los instrumentos de recolección de información, la observación, entrevistas a docentes, útiles en la construcción del diagnóstico que permitió precisar el problema, lo que dio lugar al planteamiento de preguntas de indagación, supuestos y

propósitos, que permitieron realizar el diseño de la intervención de donde se desprende este informe.

Para entender el reporte de la aplicación apliqué la técnica de relato único basada en el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, et al 2001) y los aportes de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, et al) donde fue importante la observación participante. Para ello, recolecté datos del diario autobiográfico, las listas de cotejo, un cuestionario de evaluación, productos escritos por las docentes, evidencias de trabajo que realizaron con los niños.

3) Desarrollo de la intervención

Para ello se diseñó el taller “Reaprendiendo juntas”, en el que se planearon 10 sesiones de marzo a junio con duración de 90 minutos cada una, contemplando que algunas fechas no podíamos reunirnos debido a compromisos establecidos en la agenda de trabajo (festivales, vacaciones) el tiempo siempre fue el mayor obstáculo, sin embargo, se procuró respetar las fechas establecidas, la intención era sacar el mayor provecho posible de taller.

El taller comprendió temas que se abordaron desde Pedagogía por Proyectos tales como el proceso de lectura, el rol del docente, la ambientación del aula como parte de la implementación de las condiciones facilitadoras del aprendizaje, de igual forma me basé en algunos elementos de la estrategia Interrogación de Textos que se hace recurrente en las sesiones de lectura en voz alta.

Dichos elementos son:

- Presentación del texto a las docentes
- Creación del contexto cultural de la lectura
- Lectura en voz alta
- Comentarios sobre la lectura

A continuación presento la planificación de las sesiones (Ver cuadro 9)

Cuadro 9. Planeación de las sesiones

TITULO DE LA SESION	No. DE SESIÓN Y FECHA	TEXTOS CONSULTADOS	PRODUCTOS
Familiarizándonos con las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje.	Sesión 1 4 de marzo 2011	Zavala Vidiella, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Grao 2000 p.80	Establecer acuerdos para favorecer el desarrollo de las sesiones. Poema elaborado a partir de la actividad Mi nombre, Nuestros nombres
Reorganicemos nuestro salón de clases.	Sesión 2 11 de marzo 2011	Jolibert, Josette. <i>Crear condiciones facilitadoras del aprendizaje.</i> Fragmento de la obra de José Emilio Pacheco. Las batallas del desierto	Reorganización del salón de clases
La comprensión lectora ¿Prioridad de la Educación Básica?	Sesión 3 18 de marzo 2011	Jolibert Josette, <i>Interrogación de Textos.</i> Conceptos de: Lectura, Isabel Solé. 2000:18) Aprendizajes Previos, (Condemarin,M. 2004:83) Lenguaje escrito (Montserrat Fons Esteve.2004) Predicciones e Hipótesis (Condemarin,M). 2004:100	Aplicación de la estrategia Interrogación de Textos con las docentes y a su vez ellas la realizarán con los alumnos. Para lo que fue necesario dejar claros algunos conceptos. De igual forma se les hizo la invitación a las docentes a hablar sobre sus preocupaciones.
Continuamos con la comprensión lectora.	Sesión 4 25 de marzo 2011	SEP. <i>Programa Nacional de Educación 2001-2006.</i> México: SEP, 2001 pp.62-63 SEP. <i>Programa nacional de Educación 2001-2006.</i> México: SEP 2001, p. 115	A partir de los textos leídos se les hicieron cuestionamientos a las docentes.
El papel de la lectura en la realización de actividades.	Sesión 5 1 de abril 2011	Los hijos del Analfabetismo. Capítulo 2, Formación de Maestros	Contrastar aprendizajes a partir del ejercicio planteado después de realizar la lectura se les solicitó escribir una carta a uno de los personajes.
La importancia de la comprensión lectora.	Sesión 6 20 de mayo 2011	SEP. <i>Programa de estudio de Español.</i> Educación primaria. México: SEP. 2000, p.8 Lerner, Delia., <i>Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.</i> México:SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, 2001, p. 41 y 126. Ynclán, Gabriela, <i>Castillos Posibles. Búsqueda de significado e interpretación de texto en el aula. Una propuesta para la educación básica.</i> México: pp.10-12.	A partir de los textos revisados realizar un texto breve sobre la comprensión lectora, dando respuesta a algunas interrogantes.
Nuestros saberes sobre la lectura y la comprensión lectora.	Sesión 7 27 de mayo 2011	Gómez Palacio, Margarita, et al. <i>La lectura en la escuela.</i> México. SEP, 1995 Colomer, T. <i>Enseñar a leer, enseñar a comprender.</i> Madrid: Celeste-MEC, 1996, P.54 P.20	Que las docentes escriban un concepto de ellas sobre lectura y comprensión lectora a partir de los textos revisados.
Recordando nuestro saberes.	Sesión 8 y 9 10 junio y 17 junio 2011	Ynclán, Gabriela. <i>Castillos Posibles. Búsqueda de significado e interpretación de texto en el aula. Una propuesta para la educación básica.</i> México: CIECE, pp.9-10 Colomer, T. <i>Enseñar leer, enseñar a comprender.</i> Madrid: Celeste-MEC, 1996, PP.80-81 Gómez Palacio, Margarita, et al. <i>La lectura en la escuela.</i> México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1995, pp.13-14 Aguilera Arriaga, Sandra. "La lectura y la escritura en la escuela. Las dos caras de una moneda" en Observatorio Ciudadano de la Educación. México: Colaboraciones libres, marzo 2003.	A partir de los textos revisados, que las docentes se concienticen si su actividad en el aula es congruente o no
Para finalizar.	Sesión 10 24 de junio 2011		Lectura de la carta No. 1 de las Cartas de Paulo Freire de su libro "Cartas a quien pretende enseñar"

4) Los obstáculos

Como ya lo he citado en varias ocasiones, el tiempo, si el tiempo fue mi peor enemigo, pero no solo eso, hubo que luchar contra la apatía, el desánimo, en ocasiones la falta de compromiso, sin embargo, me siento afortunada porque como ya lo expresé, hay esbozos de cambio, ahora, solo falta dar continuidad.

También es justo decir que lo planeado para cada una de las sesiones era demasiado para el poco tiempo del que se disponía, a eso tengo que agregar que me resultaba molesto que estuvieran tan pendientes del reloj, aunque entiendo que era un periodo de tiempo que ellas ya tenían destinado a la realización de sus actividades personales.

Cuando iniciamos el taller noté cierto desconcierto ante lo que estaban por enfrentarse, pues aunque el trabajo en el aula lo han llevado a cabo durante años, no siempre han sustentado su práctica de manera teórica, quizá ese desconcierto sea porque ellas mismas no saben cómo hacerlo, enfrentarse al cambio no es cosa fácil.

Otro de los grandes obstáculos se dio desde la Dirección Escolar, a pesar de contar con su “aprobación” se encargaba constantemente de recordar los compromisos establecidos, esa situación nos ponía en tensión, pues argumentaban las docentes que también tenían que dedicar tiempo a elaborar dulceros, preparar la participación de los niños en los festivales, informes a los padres de familia, sin contar con mis actividades y, aunque esto no era semanalmente sí llevaba tiempo de preparación así es que algunas ocasiones se suspendía la sesión o lograba con las docentes que se hiciera un cambio en la fecha, cosa que tampoco les agradaba pues de pronto se sentían agobiadas.

Hubo momentos de desesperación, pese a dar mayor tiempo comprometido en mi otro trabajo y el sentir que no avanzaba me llenaba de angustia, sin embargo, insistía con las educadoras, sobre los beneficios que llegarían a obtener al implementar una nueva modalidad de trabajo, el primer día alguien dijo: - Creo que éste no es un buen momento, ya estamos a más de la mitad del ciclo escolar- por mi parte pensé en mis adentros –tienen razón-. El avance fue lento debido a los

pocos tiempos otorgados por la directora y arrancados a las docentes, pues ya era tiempo libre de ellas.

Luego de encontrar resistencia con variada gama de argumentos y el incómodo lastre de decenas (cuando no centenas) de años con una educación de carácter academicista, poco a poco ha ido abriéndose paso entre las docentes del Jardín de Niños la idea de poner en práctica esta nueva estrategia de trabajo denominada *Pedagogía por Proyectos*, no ha sido del todo fácil ni se ha logrado por completo, pero estamos en el camino de reaprendizaje.

En el transcurso de las sesiones hubo de todo, hasta catarsis y en esa situación únicamente escuché, no era conveniente echar más leña al fuego.

Algo que también llamó mucho mi atención fue que una de las condiciones facilitadoras propuestas por (Jolibert y Jacob, 2003), nos da pauta a reorganizar nuestra aula para que respondan a nuevas funciones, cuando se hizo eso con ellas, la respuesta no fue la esperada, me di cuenta que están demasiado condicionadas a las indicaciones de la Dirección escolar.

En las primeras sesiones la respuesta fue poco alentadora, prevaleció por momentos el deber más que el placer. Sin embargo, las lecturas propuestas despertaron en ellas sentimientos que pocas veces manifestamos, de igual forma al ejercitar la escritura sin sentido, se reflexionó sobre la importancia de que se genere una escritura en situaciones reales de uso (Jolibert y Jacob 2003).

5) Los resultados

Romper la inercia y monotonía de un trabajo que se ha venido realizando durante años no es cosa fácil, sobre todo cuando se trata de docentes, quienes nos sentimos seguras de que lo que estamos trabajando en nuestras aulas y en mis funciones está correcto. Normalmente, los padres de familia difícilmente cuestionan sobre nuestras actividades, si cumplimos en cuanto a que los niños lean y escriban, para ellos eso es lo relevante y no los caminos que sigamos para hacerlo.

En cambio para nosotras sí es importante el cómo se cumplió porque de acuerdo a lo que la escuela pueda aportar es la toma de decisión sobre el método que se usará

para la lectura y escritura. Considerando que uno de los propósitos del PEP establece que se debe desarrollar el interés y el gusto por la lectura (PEP,2011:17)

Los resultados obtenidos en el taller “Reaprendiendo juntas” atraviesan por dos etapas: su actuar ante la lectura al inicio del taller y después de haber participado en él.

Primera etapa: Al inicio del taller

La concepción de las docentes respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura se sustentaba en lo tradicional, aprendiendo a través de la repetición, la memorización, el dictado y la copia.

Segunda etapa: Después de haber participado

Los aportes que menciono fueron rescatados del diario autobiográfico, de las experiencias docentes al revisar su práctica educativa.

Actualmente, las docentes han mostrado interés por trabajar de manera cooperativa para buscar soluciones a los problemas de lectura. Percibieron que los problemas reales, como el desinterés por la lectura, eran producidos en parte por las prácticas pedagógicas inadecuadas que llevaban a cabo y no por problemas de aprendizaje inherentes a los niños. En esta situación las docentes se percibían como si no fueran parte de la causa y la solución del problema, por el contrario responsabilizaban a los padres de familia.

De igual forma se les cuestionaba a los niños cuáles eran sus intereses respecto a temas que les gustaría investigar, sin embargo, esta información no se tomaba en cuenta para planear las actividades en clase, esto refleja solo una demostración de la escasa información que las docentes tenían sobre la metodología por proyectos. Ahora cuentan con la información sobre la estrategia *Pedagogía por Proyectos* misma que les apoyará en el tránsito para lograr un cambio en su actividad docente.

Lo anterior muestra que las docentes participantes experimentaron cambios en ciertos aspectos tanto en su práctica pedagógica como en su discurso respecto de la lectura. Sin embargo, estos no responden a lo que se pudiera esperar como resultado de un proceso de actualización, no representan transformaciones

significativas e innovadoras de la dinámica escolar, ni del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en particular.

Son cambios superficiales que dan una inmediata apariencia de avance y de congruencia, sin embargo, cuando se observa más a detalle la situación de aprendizaje y enseñanza, éstos no marcan diferencia, no representan transformaciones profundas, lo que me lleva a cuestionarme ¿por qué no se dan cambios? Intentaré responder.

Es importante hacer notar que los cambios en las concepciones de las docentes y en consecuencia en la práctica pedagógica, no se dan en automático participando en un taller. Las docentes así como los niños, requerimos tiempo para asimilar los nuevos conocimientos, para explorar, reflexionar sobre nuestras experiencias y organizar los conocimientos para su uso futuro.

Además de tiempo, necesitan ser tomadas en cuenta en la toma de decisiones relacionadas con su proceso de actualización. En este caso y debido a la premura para llevar a cabo la intervención, el taller fue diseñado sin consultar a las docentes, únicamente se les comentó que sería relacionado con una nueva estrategia de trabajo para favorecer la propia competencia lectora.

Escuchar a las docentes al inicio del taller y tomar en cuenta lo que tengan que decir con relación a la planeación de cursos, ya lleva implícito la concepción constructivista del aprendizaje. En este taller solo algunas de ellas participaron, cuando un programa de actualización es un aprendizaje global que involucra no solo a las docentes, sino a mí como adulto facilitador y a los directivos del Jardín de Niños, que cada quien, asumiera su responsabilidad: como enseñante, como aprendiz, como directivo. Aprender de lo que hace para propiciar que las futuras experiencias sean mejores y logren resultados más óptimos.

En resumen, de este planteamiento concluyo que:

- ❖ Existe interés por implementar las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje.
- ❖ La práctica pedagógica de la lectura se determina por nuestra formación docente en esta área y nuestras propias prácticas de lectura.

- ❖ Es indispensable partir de los intereses y necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- ❖ Los alumnos tendrán una visión distinta de la lectura en la medida en que los docentes nos capacitemos teórica y estratégicamente.
- ❖ Nuestra formación docente como lectores influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de los alumnos.
- ❖ La actualización docente en lo relativo a la comprensión de lectura y estrategias para su enseñanza pueden modificar de manera positiva nuestra práctica pedagógica.

B. Informe biográfico narrativo

Dar lugar a los acontecimientos que han hecho que resignifique mi práctica docente en mi función de Directora Técnica ha sido difícil. Eso significa desnudar formas de pensar propias y sobre todo la parte subjetiva, que en general, no aparece en los informes oficiales.

Presento cinco episodios a través de los cuales doy a conocer parte de mi labor pedagógica así como la construcción de la intervención.

Episodio 1: Déjame, déjame que te cuente

1) ¿Quién soy?

Me llamo Victoria, soy docente de educación básica en el nivel Preescolar, en el momento de la intervención, mis funciones eran como Directora Técnica del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” institución de carácter particular, ubicada en el Municipio de Cd. Nezahualcóyotl, perteneciente al Estado de México. Antes estuve en grupo, me sentía contenta, hacia mi trabajo, hoy mi visión ha cambiado y me doy cuenta de las diversas carencias por las que atravesaba en ese tiempo.

2) El meollo del asunto: La lectura, un problema latente

Entre esas carencias, está precisamente la lectura, la falta de acercamiento a las lecturas pedagógicas, el hábito hacia este tipo de textos, que debo reconocer que la Licenciatura en Educación que cursé en esta misma Universidad (UPN)¹⁶ fomentó en mi un fuerte acercamiento, mismo que no noté en la mayoría de mis compañeras docentes al tener la función de Directora Técnica.

¹⁶ Universidad Pedagógica Nacional

Hablar de ello, me causa tristeza pues tratar de innovar pareciera más un motivo de sublevación que una iniciativa de superación, ya que al tratar de hacer cambios y mover los esquemas ya tan interiorizados por años de llevarlos a cabo ocasionan desacuerdos, al externar mi preocupación por el trato que se daba a la lectura en el aula con los niños fue motivo para que se me recriminara y “recordara” que eso mismo hacía yo cuando estaba en grupo.

3) Los inconvenientes

También es justo recordar que el plus que brinda la escuela es que los niños lean y escriban al concluir el 3º de preescolar yo tenía que cumplir con lo ofrecido por la dirección, así es que de pronto las lecturas pedagógicas quedaron empolvándose, había que cumplir las expectativas de los padres más que las necesidades de los niños. Por otra parte, mis compañeras no tienen la formación docente, alguien las había habilitado para dar clases y únicamente cuentan con la experiencia adquirida al trabajar en otras escuelas, y lo que recuerdan de su propia experiencia como estudiantes.¹⁷

4) Otra mirada de la realidad

Por otro lado, mi función de Directora Técnica me facultaba para entrar a los salones, lo que me permitía darme cuenta cómo las educadoras realizaban su actividad docente, es así como me percataba que las actividades de lectura aunque se tenían contempladas en la planeación rara vez se llevaban a cabo, argumentando falta de tiempo por parte de la educadora, pues los padres de familia necesitaban ver planas y planas para sentir que el día fue provechoso para sus hijos.

Aunque los salones cuentan con una biblioteca de aula, es un mueble lo bastante alto para que los niños no puedan alcanzarlo, me parece que también se hizo inalcanzable para las docentes pues casi siempre los libros estaban en el mismo sitio, se notaba que no tenían movimiento, sin embargo, cuando utilizaban un libro era casi al final del día, cuando ya los niños estaban con mochila en mano esperando que pasaran por ellos.

¹⁷Lerner (2001) refiere que los maestros enseñamos como a nosotros nos enseñaron.

Al mencionar la biblioteca pensé en Chambers quien refiere que la lectura siempre debe ocurrir en algún lado y quién lee sabe que en dónde leemos afecta el cómo leemos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos, si es algo que disfrutamos o no y si leemos por obligación o por placer,¹⁸ sin embargo, en la práctica las docentes en el Jardín de Niños no toman en cuenta lo anterior, la lectura se hace generalmente a la salida cuando los niños ya están por retirarse y únicamente se espera que lleguen por ellos, no hay una selección previa de lecturas, cualquiera es buena, aquí más bien la intención es cubrir el tiempo más que el disfrute de la lectura.

El trato que recibía la lectura por parte de las docentes me preocupaba. Eso me hizo recordar que Arguelles argumenta que leer es un actividad que se hace por gusto o por obligación, cuando leemos por placer el mundo se expande y en la segunda se reduce, es una rutina que cansa y aburre,¹⁹ en ese sentido estaba mi preocupación pues los niños no tenían motivación alguna para disfrutar la lectura en el salón de clases. Sus prácticas lectoras se reducen a carretillas y frases sin sentido para ellos, como lo expresa Michele Petit, solo para verse sometidos a evaluaciones.²⁰

Darme cuenta de las prácticas lectoras de mis compañeras me hacen ver lo valiosas que son las aportaciones de Petit, quien dice que la lectura más que enseñarse se transmite y que el acompañamiento cálido de algún facilitador que tenga gusto por los libros, nos ayuda en nuestra formación como lectores pero, de acuerdo a los resultados arrojados en el diagnóstico, las educadoras carecieron de ese acompañamiento, de ahí que no pueden dar lo que no tienen.

5) El antes y el ahora

En una de esas entradas y salidas a los salones de clases, observé con detenimiento a la maestra de tercero que estaba tomando la lectura a uno de sus alumnos, de inmediato me remití cuando yo hacía lo mismo con mi hija, sólo que veinte años antes. Me horroricé pues me di cuenta que nada había cambiado seguíamos haciendo lo mismo y yo contribuyendo a eso. Eso me llevó a preguntarme ¿dónde queda la aplicación de la competencia lectora?, ¿qué está

¹⁸ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México 2007.

¹⁹ Juan Domingo Arguelles, *Estás leyendo... ¿y no lees?*. Ediciones B, México 2011.

²⁰ Michele Petit. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano. México 2009.

pasando con las docentes donde trabajo? ¿el mismo trato se da a la lectura en otros planteles?

Si se hace una comparación no hay gran diferencia entre las prácticas pedagógicas de mi época y las actuales, quizá es el motivo por el que yo no recuerdo quién me enseñó a leer. La verdad es que tampoco tengo en mente si alguien me tomaba o no la lectura y si me hacían dictado, lo que si no olvido es el cuaderno de doble raya para hacer “bonitas” las letras.²¹ Por más que trato de buscar en mi memoria no llegan destellos de que alguno de mis maestros en la primaria tuviera prácticas de lectura con el grupo, más bien teníamos que estar sentados y sobre todo callados.

En todos los tiempos hablar de la escuela nos asocia con la lectura y escritura,²² pero si aprendiste a leer eres aplicado, y si no eres burro, así se estilaba en mi época de estudiante. Ahora sé que no leía, solo aprendí a identificar las vocales y consonantes, eso dio lugar a que pudiera leer historietas como *la Familia Burrón*, *Los Supersabios*, *El Pato Donald*, no me perdía esta lectura cada semana, el encargado de comprar “los cuentos” como él decía era mi abuelito, de esas revistas aún tengo presente imágenes y palabras que utilizaban, me divertía sobre todo la *Familia Burrón*, sí que disfrutaba leerlos.

A eso se reducían mis prácticas de lectura cuando tenía entre ocho y nueve años, además de las copias que me dejaban en la escuela con los libros de la SEP, no recuerdo más de la primaria, en la secundaria pasó lo mismo, teníamos clase de español y literatura pero no recuerdo nada relevante, fue así como cursé la educación básica, completamente en blanco en cuanto a la lectura se refiere, en la preparatoria ocurrió algo similar.

Tiempo después pude apreciar la lectura, gracias a las sugerencias de una persona a la que todavía guardo en mis recuerdos, de ahí fue que de pronto yo me encontraba en las librerías escogiendo algunos títulos para leer, realmente disfrutaba leerlos, pues como bien dicen: el interés tiene pies.

²¹ Juan José Arreola dijo que la enseñanza de la gramática sirve únicamente para crear profesores de gramática que atormentarán con sus enseñanzas a las criaturas indefensas, proponía que a los niños se les enseñara a escribir y no a dibujar letras, que se les ayudara a leer para que aprendieran a conjugar vida y verdad. Pero, no todos hemos hecho caso al Mtro. Arreola.

²² Función esencial de la escolaridad obligatoria.

6) ¿ Y si no supiera leer?

Ahora cuando camino por la calle y veo lo que hay a mi alrededor, pongo atención, sin pensarlo, leo los anuncios y sigo mi camino, pero lo curioso es que hasta hoy me pregunto: ¿y si no supiera leer? Desde luego en esta sociedad letrada se me dificultaría la vida, pues todo tiene relación con la lectura. Pero ¿en realidad sé leer? Creo que pocos pensamos en eso y me parece que todavía son más escasos aquellos que hacen algo por cambiar esto, me imagino las consecuencias de no saber leer, no entendería nada a mi alrededor pues todo está escrito, no podría desarrollarme como miembro de esta sociedad.

Al paso del tiempo pienso que no sólo se trata de abrir un libro y leer unas cuantas palabras sin encontrarle sentido, hay que encontrarle el gusto a lo que leemos, reflexionar si estamos de acuerdo o no con lo que se escribe, pero principalmente comprender lo que está escrito, pues a falta de comprensión no podemos asumir una postura crítica ante la lectura.

De pronto, me encontré reflexionando sobre mis actividades en el jardín de niños ¿cómo las estaba llevando a cabo?, lo que me hizo darme cuenta que gran parte del tiempo lo acaparaban las actividades administrativas ante la supervisión y en la misma escuela y la parte de la coordinación y evaluación de las actividades docentes le estaba dedicando menos tiempo. Eso me inconformaba y me enojaba no poder resolverlo.

Al comentar con la Directora del Jardín de Niños sobre mis inquietudes, me comentó: no te estreses, ni les contagies el estrés a las maestras, así como hemos venido trabajando estamos bien, estamos dando resultados, además somos escuela particular y no nos pueden obligar a nada. En ese momento argumenté, el PEP es de carácter obligatorio y es para todo el territorio nacional, estamos ante una Reforma Educativa así es que considero debemos documentarnos adecuadamente para poder resolver las dudas de las maestras. Ella me respondió: --¿Crees que alguien va a venir a revisarnos?-- guardé mis comentarios y, efectivamente nadie fue a revisarnos.

Mi molestia no cesaba, al contrario, se hizo más grande. Algo tenía que hacer. Yo no estaba frente a grupo, pero a cambio, trataba directamente con las docentes. Así es que por ahí estaba el asunto, tenía que buscar la forma de que ellas tomaran conciencia del impacto que causa la lectura en nuestra vida personal y profesional, y el papel que como docentes desempeñamos en la formación de futuros lectores o de igual forma el rechazo hacia la lectura.

7) Buscando nuevos caminos

Pero ¿cómo hacerlo?, si para los directivos la capacitación docente no era una prioridad, tenía que usar mis propios medios y que también se adecuaran a mis tiempos, pues yo tenía otro trabajo por las tardes, esa era otra encrucijada pues necesitaba de ambos sueldos, debo decir que mi ingreso fuerte era en mi trabajo vespertino, pero también tenía que poner en una balanza qué era lo que más pesaba, confieso que en ese momento la economía ganó. Mi inconformidad seguía, tenía que buscar la forma, no podía quedarme así.

De pronto todo se acomodó a mi favor, en el trabajo vespertino hubo cambios que me favorecieron y me permitían buscar la tan ansiada capacitación. Ya no pensé en buscar cursos o talleres, mi ambición fue más allá, decidí estudiar una maestría para apropiarme de los elementos suficientes y necesarios para poder incidir en mis compañeras docentes. Los caminos de la vida son indescriptibles, un día abrí la página de la UPN y sin buscar apareció la convocatoria para la maestría, revisé los requisitos, ¡bravo! ¡Los cumplía! Así que puse manos a la obra.

8) Un inicio difícil

Me aceptaron en la maestría y fue un inicio muy difícil, de pronto me sentí fuera de lugar, me sentí bombardeada por información de los tres maestros que atendían el bloque, y que de pronto no podía procesar en mi mente, quería salir corriendo, pero sobre todo, la maestra Olimpia quién atendía el eje metodológico ¡me impactó! Su presencia me imponía tanto, que en ocasiones me ponía a llorar y me preguntaba: ¿vale la pena sufrir para mejorar profesionalmente? Me daba la impresión que nadie cumplía sus expectativas. Sin embargo, no tardé en darme cuenta que mi decisión de no desertar había sido la mejor, estaba en el camino correcto.

En el transcurso, los contenidos metodológicos que revisamos con la maestra Olimpia me aportaron elementos para reflexionar lo teórico con mi realidad docente, dando sentido a lo que tenía que aprender. El apasionamiento que mostraba maestra Olimpia al darnos clase, me obligaba y me comprometía a esforzarme en mis estudios como en la práctica con las docentes. Sin embargo, cuando ella lo explicaba todo era fácil, pero no tanto a la hora de ponerlo en práctica, para mí ese era el momento de mayor sufrimiento.

Me ha costado muchas lágrimas, me he sentido expuesta pero aquí sigo y con la firme convicción de contribuir al cambio de las docentes, por lo menos de mi centro de trabajo. Sin embargo, reconozco que mis competencias lectoras aún se deben fortalecer, actualmente comprender lo que se lee, el hábito de la lectura, es algo más que tener un pasatiempo digno de elogio, es más bien garantizar el futuro de las generaciones que en este momento están formándose en las aulas y si nosotros estamos en ese acompañamiento, luego entonces debemos predicar con el ejemplo.

No podemos dar lo que no tenemos, ni enseñar lo que no sabemos, no podemos influir en aquellos valores y actitudes de los que carecemos o con los que simplemente no tenemos concordancia, a partir de lo anterior ¿a quién le corresponde preocuparse por la calidad de nuestros aprendizajes y actualización permanente? Dios dice: ayúdate que yo te ayudaré. Así que de la mano de mis maestras de la Universidad seguí adelante.

Episodio 2: La angustia

He ido de angustia tras angustia al entrar a la Maestría en Educación Básica, en la UPN 094 D.F. Centro.²³ Primero, para enfrentarme al grupo en cuanto a las exposiciones, en los coloquios del posgrado para presentar el proyecto de intervención, del cual forma parte esta experiencia.

Con toda esa angustia mi interés se encaminó a que, en conjunto con mis compañeras de preescolar del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”, de mantenimiento particular, fortaleciéramos nuestro acercamiento a lecturas que

²³ Una de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

nutrieran nuestras posturas pedagógicas. De ahí, que la forma que valoramos (mi tutora y yo) como más conveniente para realizar el fomento a la lectura pedagógica entre las docentes que trabajamos en este preescolar, fue un taller.

Pero ahora mi preocupación fue: ¿cómo hacerlo sin herir susceptibilidades? Ya que en varias ocasiones he notado que cuando a las docentes se les indica un camino pedagógico se sienten ofendidas en su ego. Por otro lado, ¿cómo y por qué reunir las logrando el permiso de la autoridad? Creo que me estaba convirtiendo en *Ramón Preocupón*, así que de forma simbólica puse mis quitapesares debajo de la almohada y me dije: ¡Ánimo y adelante!

Reunir a las compañeras era lo primero, así que para lo anterior necesitaba un pretexto, y de lo que estaba segura es que deseaba que no fuera una reunión impuesta en mi función de directora técnica, por esa razón no quise aprovechar la junta de Consejo Técnico. Necesitaba ser algo que nos reuniera con la finalidad de convivir y ahí les soltaría mi plan, afortunadamente ese momento llegó, y que mejor pretexto que partir una sabrosa rosca de reyes.

Acababan de pasar las fiestas decembrinas, la magia de los reyes magos y todavía nos duraba el espíritu navideño. Era el primer día que nos veíamos después de las fiestas navideñas, así que al calor de una humeante taza de chocolate y de la partida de rosca aproveché para comentarles que estaba interesada en que participaran en un taller. -¿De qué? -preguntó la educadora Elizabeth. Noté un signo de interrogación en su rostro y contesté con amabilidad: - *Recuerden que como docentes en servicio debemos actualizarnos.* Una de ellas respondió: -*Espero que no sea como las pláticas que dan en la supervisión.* Gude dijo: -*que bueno porque yo si tengo muchas dudas.* Karina, Perla y Josse hicieron comentarios en el mismo tono.

Continué mi labor de adulto facilitador que menciona Chambers tratando de sensibilizar y convencer, tratando de mostrarme como adulto experimentado y de confianza en donde mis compañeras me vieran como el centro de ayuda, de confianza para que, el que va en el camino de encontrarse con la lectura en un

ambiente de no lectura,²⁴ por eso pregunté: *-¿Qué dudas tienen? ¿Qué, de lo que ya saben, les gustaría profundizar o reafirmar?* Se hizo un breve silencio.

Karina comentó: *-Yo tengo muchas dudas con el Programa, hay información de él que aún no me queda clara.*²⁵ Las demás educadoras y asistentes educativas secundaron la idea, pero también agregaron que tenían interés en conocer estrategias que favorezcan la lecto-escritura, sobre pensamiento matemático, cómo hacer un taller. De esta forma conocí sus inquietudes. Además, en la lista de reyes, habían solicitado el regalo que yo tanto ansiaba: un taller. Aquí estaba ya lograda la disposición que se requiere para un ambiente de lectura, es decir, afloraban las actitudes, las emociones, las expectativas, las experiencias previas, las relaciones interpersonales que se mezclaban con el estado de ánimo del momento, aportando el clima propicio para la disposición al compromiso. Ahora me faltaba que se diera la circunstancia.

Tenía presente las palabras de Chambers en cuanto a que la circunstancia en un ambiente de lectura va a tener una influencia en el resultado. La circunstancia puede cambiar la disposición de los participantes en una actividad como lo era este pretendido taller, inclinando los resultados a favor o en contra.²⁶ Por eso cuando escuché la mención de taller, sentí una enorme alegría, ¡allí estaba el planteamiento que tanto ansiaba!, y que surgía de forma espontánea. De inmediato retomé la idea mencionándoles que podríamos poner en práctica un taller de lectura, pero primero con nosotras mismas. Se acabó la reunión y nos retiramos de la escuela, con la promesa de mi parte, de que no quedara únicamente como una plática por parte de ellas, de aprovechar al máximo todo lo que en el taller se compartiera.

Camino a mi trabajo vespertino, recordaba la información que me permitió saber cuáles eran los intereses de las docentes. Pensé: las condiciones para que las maestras participen en el taller están dadas. Me quedaba claro que se había logrado uno de los factores que permiten la formación de las personas y la construcción de aprendizajes al estimular una vida cooperativa que generara, en este caso, un taller grato y alentador, donde las docentes del jardín tuvieran ganas

²⁴ A. Chambers. El ambiente de la lectura Fondo de Cultura Económica, 2007, pp. 23

²⁵ Se refiere al Programa de Educación Preescolar, Plan 2004.

²⁶ Op. Cit. págs.25-24.

de convivir, de aprender y donde todas, por voluntad, nos autodisciplináramos con respecto al acercamiento a las lecturas pedagógicas.²⁷ Ahora me falta lograr convencer a la directora, es decir, la circunstancia.

Mientras eran peras o manzanas, me di a la tarea de empezar a planear las actividades que pudieran ayudarlas y que además les resolvieran sus dudas. Al escribir estas líneas me percaté que el esquema directivo aún privaba en mí, seguía pensando en planear por todas,²⁸ en lugar de impulsar procesos de participación donde se asumieran responsabilidades,²⁹ se propiciara el trabajo cooperativo en todo momento³⁰, y ser consecuente con lo discutido en sesiones en la Universidad, con respecto a promover la creación de ambientes que permitieran un trabajo colegiado y colaborativo. Sin embargo, si yo no actuaba así en ese momento, al presentar el taller a la autoridad, mis elementos de convencimiento resultarían pobres, así que hice la planeación considerando los elementos que Lomas plantea: adecuación al contexto, objetivos, metodología que sería la de un taller y procedimientos para autoevaluarnos, cuestiones que quedaron en el Proyecto de intervención de la maestría.³¹

La intención de llevar a cabo el taller seguía en pie en todas, pero el cúmulo de trabajo para las educadoras y asistentes educativas, de mi labor técnico-administrativa hacia que chifláramos en la loma, como pintorescamente se dice. A eso, en mi persona, agregaba la asistencia a la maestría, la carga de lecturas y los trabajos solicitados en ese programa de la Universidad, todo ello me abrumaba. También creo que tenía que ver con mi resistencia y temor a enfrentar tal responsabilidad de impulso, con mi autoridad, pues uno de sus fuertes argumentos sería que los tiempos de todas nosotras eran muy cerrados. Así pasó el tiempo.

Según yo, todo andaba por buen camino hasta que un día la maestra Oli, responsable de darnos el Bloque 3, donde hemos estado construyendo el proyecto de intervención y de hacer el seguimiento de llevarlo a cabo dijo: *-Van a empezar*

²⁷ Jolibert en Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula.

²⁸ C. Rogers menciona que la directividad acusa relaciones de poder en donde privan las órdenes, el mandato, el liderazgo a toda costa y ponen obstáculos a una vida constructiva. La autoridad deja de lado ser facilitador del aprendizaje, no le interesa crear un clima de aceptación en el grupo.

²⁹ Dora Muñoz. La elaboración del proyecto educativo del centro. 2007.

³⁰ Op. Cit. Jolibert.

³¹ Carlos Lomas. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1, 1999, pp.76.

con la aplicación de su proyecto de intervención, recuerden que han estado sensibilizando a los participantes y aplicando algunos aportes de la Pedagogía por Proyectos. Yo la miré entre sorprendida y preocupada. Pensé: ¿queeeeeé? Y me contesté mentalmente: ¿y ahora? Dejé todo en un impasse, es decir, todo está parado.

De la sorpresa pasé otra vez a la angustia, pues aunque sabía que el proyecto de intervención se tenía que aplicar, en realidad yo había estado trabajando en la planeación de un taller desde mi perspectiva y no tenía más. Además la carga de trabajo seguía cerrando espacios para trabajarlo con las maestras y observaba que de pronto no tenía todas las posibilidades de llevarlo a cabo.

En esa semana y la siguiente, cada vez que llegaba a la Universidad me inquietaba de forma constante, más aún ante la presencia de la maestra Olimpia, quien en sus intervenciones daba propuestas sobre la creación de ambientes propicios para el aprendizaje de lo que iniciáramos. Cada vez que lo hacía sentía que un agujón me picaba el corazón. Por momentos mi mente era un remolino de ideas, pues trabajaba a mil por hora pensando en todas las alternativas posibles para que me surgieran ideas para hacer el proyecto solicitado y ponerlo en marcha.

En la tercera semana, de plano, expuse frente a mis compañeras y la maestra Olimpia mi problema. La respuesta fue lo que yo ya sabía, tenía que hacerlo, pero el descanso es que no iba a abortar el taller pensado, sino que el taller era el proyecto, sentí que me quitaba no un peso de encima, muchos pesos de encima, aunque ahora falta lograr la dichosa circunstancia: convencer a la directora.

Un martes de febrero llegué a mi casa, hablé duramente conmigo misma: –nada ganas con preocuparte, es mejor poner manos a la obra y ocuparse.

Al siguiente, día llegué a la escuela y manteniendo la tranquilidad, solicité a la Directora del plantel hablar con ella, quien contestó: *-Claro que sí-* respondió con esa voz cantarina de hada madrina que la caracteriza. Siguió con la pregunta: – *¿Qué te pasa maestra?* Ella sabía que yo estoy estudiando una maestría, se lo recordé, a lo que contestó: *–Eso me da mucho gusto. He visto cuando les das información a las maestras, por cierto, ¿les ha servido de algo?* Pensé: Este es el

momento, así que contesté: *-por supuesto que les ha servido maestra, sólo que no es únicamente tener información sino analizarla y llevarla a cabo.* Ella respondió: *– Sí, claro, pues de eso se trata.* Llenándome de fortaleza continué: *Maestra es el momento de llevar a la práctica lo que he aprendido en la maestría por lo que solicito su autorización para trabajar con las maestras y para que ellas a su vez trabajen con los niños.* Se me quedó mirando y dijo *-¿En qué momento?- ahorita estamos contra reloj, hay alumnos que aún tienen problemas con la lectura y escritura y creo que ese tiempo lo deben dedicar a los niños, se vienen muchas actividades, tú mejor que nadie sabes que la supervisión solicita documentos sin importarles nada y nosotros tenemos que cumplir.*

Cuando una está muy apegada a las indicaciones superiores, como que se le acaban las ideas para defender una posición, de momento me sentí así, pero saber que los tiempos de aplicación se podían agotar, como dicen las abuelitas, saqué fuerza de la flaqueza e insistí. Su voz de hada madrina empezaba a cambiar de tono, pero yo no podía salir de ahí sin su autorización, así que expresé enfática: *-Sé de todos los compromisos que tenemos, sin embargo, no va a ser pérdida de tiempo todo lo contrario podemos ganar mucho si las educadoras y asistentes educativas reflexionan sobre propuestas pedagógicas, el nivel del aprovechamiento de los niños se puede elevar, los padres de familia notarán avances en sus hijos.* No muy convencida preguntó: *-¿ya saben las maestras? ¿Qué tienes planeado? ¿Qué tiempo necesitas? Solo te digo que no es hora de experimentar, date cuenta que no queda mucho tiempo para que termine el ciclo escolar, a eso agrégale vacaciones de semana santa, festival del día del niño y del 10 de mayo, los preparativos para la clausura, boletas, certificados e informes de los niños y todavía lo que al supervisor se le antoje, además de la documentación que debemos entregar. A estas alturas del partido no les voy a salir a los padres de familia con que sus hijos no aprendieron a leer y a escribir porque las maestras están ocupadas revisando documentos pedagógicos, en lugar de revisar que terminen los libros.*

Sí, yo sabía todo eso, pero buscando sensibilizar a la directora, insistí: *-Maestra sabe que soy respetuosa de su autoridad, no puedo hacer algo sin que usted esté enterada, por supuesto que las maestras saben que voy a la Universidad y como usted bien dice, he procurado darles información que les pueda ser de utilidad para apoyar un poco su actividad pedagógica en el salón de clases, pero valoro que eso*

no puede quedar en ese nivel. Ellas necesitan cuestionar sobre la información y el por qué de su utilidad. Mis ideas no la convencieron.

Platiqué esta situación con mi tutora, y la idea fue que mi función de directora técnica tenía que entrar en acción. Podría decirse que me volví informadora clandestina y una experta en logística pedagógica. Cuando los grupos estaban atendidos por la maestra de Inglés o por el maestro de Educación Artística me he acercado a las docentes y les he comentado actividades que pueden hacer apoyadas en la propuesta pedagógica de *Pedagogía por Proyectos*, tratando de picar su curiosidad. Lamento mucho que todo se tenga que quedar en pláticas de pasillo, pero el acercamiento formal no se había podido dar.

Cierta ocasión le comenté a Gude, una de las docentes, que si ella elaboraba un contrato o planeación, pero junto con sus niños y que sus actividades quedarían mejor organizadas. La respuesta fue alentadora: *–Se escucha interesante maestra Vicky, a ver cuando me enseña.*

Uno o dos días más tarde, Karina, otra de las maestras, me preguntó cómo era el contrato del que le había platicado a Gude y solicitó que cuando le enseñara a Gude también le invitara a ella. Pensé: Al menos ya tengo dos adeptas.

Las cosas continuaron así, yo sin decirle lo que estaba pasando a la docente responsable del Bloque 3. La directora sin convencerse, pues teme que las maestras descuiden sus actividades al experimentar la propuesta planteada y yo infartada por todo lo que se venía encima.

Cada día de cada semana diversos sentimientos se agolpaban en mi corazón y parecía que los pensamientos cobraban vida: por un lado, me decepcionaba la actitud de la maestra, me enojaba que más que niños ella vea signos de pesos en sus rostros; me ofendió que la superación profesional de las docentes de su escuela, no sea importante, parecía que no le queda claro que todo ha evolucionado y que ya no se puede enseñar a leer como le enseñaron a ella o a mí. Me extrañaba mucho que ella, siendo profesora, no tuviera una visión más amplia de cómo trabajar con los niños.

No sé de dónde me salió la fuerza, el ánimo pero yo sabía que no podía quedarme cruzada de brazos. Mis compañeros ya tenían planeada su aplicación y yo prácticamente sin nada, además cómo decirle a la maestra Oli que seguía sin que me dieran permiso. No quiero imaginarme lo que me diría, porque ella es muy persistente y quien sabe de dónde le salen las propuestas. Creo que ya me había contagiado con su persistencia, porque yo estaba convencida de que mis compañeras tenían, al igual que yo, que ampliar su mundo sobre otras estrategias de aprendizaje, así que volví a la carga.

Con nuevos bríos el día 24 de febrero, me acerqué a la maestra directora y con firmeza expresé: - *Maestra, lo que yo pretendo es que las compañeras se apropien de una estrategia diferente de trabajo, tampoco quiero decir que lo que hacen está mal, pero varias de las estrategias que contiene la propuesta que pretendo compartirles, Pedagogía por Proyectos nos puede traer grandes beneficios si la sistematizamos.*³² Ella sólo me observaba y como no decía nada pues yo seguí. - *Tengo planeado un taller para las maestras, no está improvisado, vamos sobre propósitos concretos y se puede ir ajustando a una agenda de trabajo, misma que se revisaría con las maestras considerando los tiempos y los trabajos que usted ha señalado.*

No me dijo que sí, tampoco dijo que no, solo respondió: revisa la agenda anual y ve si te da tiempo, respecto a las maestras no puedo obligarlas a dar parte de su tiempo si quieren colaborar contigo, adelante. Y como para desanimarme continuó: *Aunque de entrada te digo que en mis casi 30 años como docente he enseñado a leer y escribir a muchos niños, no creo que vayan a descubrir el hilo negro.*

Tenía forma de argumentar que estaba equivocada, sin embargo, no quise echarle más leña al fuego, había dicho –adelante- y eso era suficiente por el momento.

La junta de Consejo Técnico estaba a punto de llevarse a cabo, ese era el momento que tenía que aprovechar para organizarme con mis compañeras. Esa noche mi sueño fue muy intranquilo pues de no lograr concretar algo el mundo se me vendría. Pensaba que mi tiempo en la maestría se acabaría, tendría que dejarla.

³² Propuesta pedagógica cuya principal fundadora es Josette Jolibert. Está basada en proyectos que se constituye en una estrategia de formación que se dirige hacia la construcción y desarrollo de personalidades, saberes y competencias.

El tiempo se convirtió en mi peor obstáculo, era el último viernes del mes, día de Consejo Técnico, según la agenda, como siempre no se suspendieron clases, esa situación era una eterna inconformidad con la Directora. Por mi parte le argumentaba que era necesario el tiempo para conocer los problemas a que se estaban enfrentando las compañeras en su actividad docente, pues aunque diario nos veíamos, no siempre había oportunidad de tener acercamiento con ellas para conocer sus inquietudes, sus necesidades.

Aprovechaba la cercanía con ella para insistir en que era indispensable conocer la forma en la que las profesoras sorteaban dificultades dentro del salón de clases. Le hice saber que mi tiempo entre Sedesol y la Supervisión Escolar se esfumaba, había ocasiones en que ellas querían consultar algo conmigo y no me encontraban, a veces yo llegaba y ellas ya iban de salida. Su respuesta era invariable: – *No podemos suspender clases, no somos escuela pública eso es lo que no han entendido en la supervisión, ellos tienen su sueldo seguro, el Gobierno les paga, nosotros si debemos cuidar nuestra plantilla de alumnos, debemos cumplir con las expectativas que “tiene los padres” al confiarnos a sus hijos.* Comprendo que tiene razón en lo que dice, pero podíamos hablar con los padres de familia. Había momento en los que, por su actitud, sentía que no perdía la postura empresarial.

Debido a los contratiempos generados por mi ausencia, hacía tiempo que les había pedido a mis compañeras abrir una cuenta de correo, de esa forma nos mantendríamos en contacto permanente, así es que saliendo de la dirección lo primero que hice fue respirar y contar hasta mil. Enseguida, les escribí un correo solicitando que el siguiente lunes me regalaran una hora de su tiempo, el sábado revisé mi correo y nada, el domingo por la noche encontré respuesta, mi corazón dio un vuelco de alegría... ¡aceptaron!

El lunes 28 de febrero a las 14:00 horas nos reunimos en el salón de Perla, les recordé la plática que habíamos tenido respecto al taller, nuevamente pregunté si tenían la disposición para llevarlo a cabo. La respuesta fue afirmativa, aunque Josse soltó las preguntas que tanto temía:

– *¿A qué hora maestra?, ¿será dentro del horario?*

- Desafortunadamente, no Josse, será fuera del horario de trabajo y sin descuidar las actividades ya planeadas dentro de la agenda de trabajo ¿Qué les parece? Se hizo el silencio...

Gude rompió el silencio –*A mí sí me interesa maestra Vic*. Las demás también aceptaron, aunque pude percibir que Elizabeth y Perla, no estaban muy convencidas.

El tiempo seguía en mi contra, así que les comenté ahorita estamos con los preparativos del festival de primavera, pero si esperamos, el tiempo sigue pasando y nosotros no hacemos nada. Me parece que es un buen momento para definir el día en que tendremos nuestras sesiones así es que, escucho sus propuestas, no hubo mucho que discutir quedamos en que serían los días viernes y la sesión sería de una hora y media. De igual forma les hice saber que hay viernes que ya tenemos ocupados en la agenda, en ese caso, con tiempo moveríamos la fecha. Acordamos que la primera reunión sería el viernes 4 de marzo.

Al paso del tiempo he constatado que la constancia y la persistencia aunada a un ideal pueden mover montañas. Es importante ser cálida, pero también firme. Prepararse para ser una buena comunicadora social y oral para convencer a los otros de las propuestas que pretendemos. Esa también es una forma de ayudar a los niños y a los maestros cuando cumple uno con funciones directivas.

Uno tiene que enfrentar y vencer sus miedos, tener propuestas de trabajo, socializar y dar a conocer a los otros sus ideas. Mis compañeras con su disposición me han enseñado.

Episodio 3: Preparando el terreno

El miércoles me di a la tarea de recordar a mis compañeras que el viernes tendríamos nuestro taller, Gude contestó --*si lo tengo contemplado*-- Karina respondió --*no lo he olvidado* --, Perlita – *si, está bien* - Elizabeth –*si*-- no las noté convencidas, ya no dije más, pensé: el viernes nos veremos.

Días antes había platicado con una amiga que practica yoga, le dije que me sentía muy estresada y nerviosa, al preguntarme el motivo le expliqué que en breve daría inicio con la aplicación de la intervención, me dijo: -- *Relájate, nada ganas con preocuparte* – Le dio al clavo, como no queriendo le pedí de favor me ayudara e hiciera una técnica de relajación con mis compañeras. Para mi sorpresa, accedió. Quedamos que sería el jueves después de clases, ella podía y solo tenía que confirmarle si las maestras estaban de acuerdo.

El jueves, continuaba sintiéndome presionada, estaba a un día de la aplicación del proyecto de intervención. Después de la entrada de los niños me dirigí a sus salones de clases con la intención de pedirles a mis compañeras que me regalaran un poco de su tiempo para llevar a cabo una técnica de relajación, previa al inicio del taller, afortunadamente aceptaron así que salí a comprar unos refrescos y algunas botanas. Por fin llegó la hora de salida de los niños, por mi parte ya había solicitado a la dirección autorización para utilizar la sala de usos múltiples.

Para empezar agradecí al personal docente que su asistencia. Les comenté: -- *Tengo grandes expectativas sobre el taller que iniciaremos mañana, estoy segura que su trabajo se verá enriquecido ahora que revisemos algunas aportaciones que nos brinda Pedagogía por Proyectos, ya que al organizar sus actividades de manera diferente, en todo momento ustedes verán los resultados--*. Ellas solo me observaron y no hicieron comentarios.

Mis nervios aumentaban y mi amiga no llegaba, así es que hubo necesidad de hacer gala de la improvisación, cambiando de tema ¿Qué les parece si para quitarnos un poco el stress del día nos relajamos un poco? ¿Están de acuerdo? dijeron que sí al unísono.

Para que se sintieran más cómodas y en confianza les pregunté: *¿Creen que a Cenicienta se le apareció el hada madrina y la convirtió en princesa?* Les extraño mi pregunta y como no decían nada continué --*¿Sería suerte, casualidad o pura fantasía?* Entonces, Gude tomó la palabra --*¿Usted qué cree maestra Vic?*— Respondí: --*Seguro que Cenicienta era una maestra en el arte secreto de soñar despierta y que aplicó correctamente todas las técnicas de la ensoñación creativa logrando espectaculares resultados. El hada madrina es el poder de la imaginación*

que usado en forma consciente puede concederte todo lo que pidas--. Se me quedaron viendo sin comentar nada, las noté pensativas, tal vez diciendo: De cuál fumó la maestra Vic o quizá dándome la razón, no lo sé.

Afortunadamente mi invitada llegó al rescate y para mi desgracia en ese momento llamaron de la supervisión, tenía que ir a recoger un oficio antes de que salieran a comer. ¿Qué hago? – pensé - afortunadamente ya tenía dispuesto el lugar, las colchonetas, grabadora, me disculpé por mi retirada, les dije: – *están en buenas manos* – me retiré trinando de coraje.

Cuando llegué todavía las encontré recostadas en las colchonetas, ya estaban en lo último, fue excelente idea, después de un día de trabajo con los niños, las ayudó a disfrutar ese momento que era únicamente de ellas, sin la directora, sin mí, pero sobre todo sin hablar nada relacionado con la escuela, únicamente escuchar la voz de Vale y todo en completo silencio.

Cuando se terminó la técnica Vale les pidió que comentaran cómo se habían sentido, Gude - *Muy bien Vale, realmente me transporté* -, Perlita – *Me sentí tranquila* - Karina –*Mi mente estaba en los volcanes, para mí es un espectáculo bello e impresionante* -, Elizabeth - *Me sentí bien* - , Josse - *Aunque estoy enojada con mi novio me concentré en ver una montaña, y disfrutar el olor de una flor* -, Karina – *Deberíamos repetir esto más seguido* –

Momentos después y en plena degustación de las botanas, Gude preguntó -- *¿Qué vamos a ver en el taller de lectura? ¿tiene que ver con lo que nos ha comentado sobre el contrato con los alumnos? Ojalá y sea interesante maestra Vic, porque a estas alturas no he logrado que todos los niños lean, algunos están muy atrasados* –

Karina también externó su curiosidad por el contrato de trabajo. Les comenté que teníamos muy poco tiempo pero que trataríamos de aprovecharlo al máximo, así que a partir de mañana, daremos el banderazo de salida, después pensé: ¿habré perdido el tiempo entre la relajación y entre la Cenicienta? No, no lo creo para mí es muy importante saber cómo manejan su creatividad y cómo echan a andar su imaginación en el aula pues aunque he compartido algunos ciclos escolares con ellas, no estoy todo el tiempo en su salón.

Inexorablemente el reloj no se detenía, ya teníamos casi una hora y no podía entretenerlas más, les dije que me gustaría mucho que escribieran sus impresiones sobre cómo se sintieron, que no era necesario que lo hicieran en ese momento, pero que además me gustaría que sus escritos los pudiéramos leer, Karina dijo -- *¿Es necesario?* -- contesté que la idea no era imponer nada, se haría lo que la mayoría decidiera y siempre respetando el punto de vista de cada una. Quedaron en no escribir y por supuesto no habría lectura.

Josse, Perlita y Elizabeth no comentaron nada. Terminamos nuestro tentempié y nos despedimos. Ya mañana será otro día.

Episodio 4: Sembrando la semilla

Hoy como todos los viernes, llegué tranquila a realizar mis actividades, fui a los salones a pedir la planeación para revisarla y hacer las observaciones correspondientes en caso de que hubiera y entregarlas nuevamente a las docentes, no quería que nada perturbara el tiempo que teníamos previsto para el taller, la verdad es que tampoco quería abusar del espacio de las compañeras pues sé de sus respectivas obligaciones fuera de la escuela, además yo tengo otra responsabilidad en otro trabajo. Aunque a decir verdad, este viernes no es igual a los demás, es 4 de marzo, un día especial ¡Inicio la aplicación de la intervención!

❖ No hay plazo que no se cumpla.....

Por fin llegó la hora, en el que junto con las docentes del jardín de niños daríamos inicio a nuestro taller, "Reaprendiendo juntas", de igual forma haría la aclaración que si alguien tenía un título para el taller, lo consideraríamos ya que en *Pedagogía por Proyectos* todo es factible de cambiar. Aunque contaba con la autorización de la directora, me preocupaba que de surgir algún imprevisto se tuvieran que hacer cambios pues inevitablemente recordaba sus palabras de no interrumpir actividades, en fin no debo pensar de manera negativa, todo va a salir bien.

Las docentes llegaron a tiempo para iniciar con nuestro taller, según yo tenía todo dispuesto, rotafolio, marcadores, grabadora, computadora, música, material para cada una de las docentes pero, pequeño detalle, olvidé acomodar las sillas así que

llegaron y ocuparon las sillas en el orden que estaban, nadie las movió, no hice comentario alguno.

Di la bienvenida, además de agradecer su asistencia y su tiempo, les di a conocer la dinámica que llevaríamos dentro del taller, misma que está expresada en el diseño del mismo, les comenté la importancia de leer los textos pedagógicos que se les estaban compartiendo, y que externar sus dudas en caso de que las hubiera nos retroalimentaría a todas, ofrecí respetar su tiempo.

❖ **Dadas las reglas del juego.**

Les pregunté: --¿Qué esperan de este taller?-- Me di cuenta que todas se miraban entre sí, pero nadie se atrevía a tomar la palabra, por mi parte les dije: que yo esperaba mucho de ese taller pues el descubrir todo lo que nos ofrece acercarnos a la lectura, nos puede guiar por rumbos insospechados. Gude expresó: -- *Usted sabe los problemas que tengo con los niños en eso de la lectura, no todos van al mismo ritmo, me desespera porque luego no encuentro apoyo con los papás, no les toman la lectura, ni les hacen dictado y luego se quejan de que no aprenden--*.

Pregunté: --¿Alguien más quiere decir algo?-- Karina – *tengo el mismo problema que Gudelia* -, Perla, Josse y Elizabeth no hicieron ningún comentario, sólo Perla argumentó – *Es mejor que empecemos porque dispongo únicamente del tiempo que usted dijo que duraría la sesión* – Perla tenía razón en cuanto al tiempo, solo que también es importante saber qué es lo que esperan de este taller.

Ya entradas en materia les comenté que iniciaríamos conociendo las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje³³, que formaban parte de la estrategia denominada *Pedagogía por Proyectos* y que estaba segura que esta forma de trabajo facilitaría su actividad en el aula.

Para empezar les repartí unas tarjetas, y di la indicación:

³³ Se necesita crear condiciones que permitan la formación de niños eficaces en sus aprendizajes en lenguaje, como la reorganización de nuestras aulas, la necesidad de la presencia de múltiples textos en el aula, la implementación de una pedagogía por proyectos, la estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente de curso en donde den ganas de convivir y aprender y que facilite la autodisciplina.

- Escriban sus nombres en las tarjetas
- Intercambien la tarjeta y observen las letras que forman el nombre de su compañera
- Construyan otras palabras haciendo combinaciones con todas o algunas letras
- Buscar dos o tres palabras que rimen con los nombres
- Con todas o casi todas las palabras, construyan un poema

En los puntos uno y dos no hubo problema, en el tercero empezaron a surgir las dudas, Karina – *¿Cómo lo hago?--* , le di ejemplos: Victoria-tira, rica, vivo, toca Fernando-dona, freno, nada, las demás no preguntaron nada, quizá la explicación a Karina les ayudó, Elizabeth pidió ayuda en el cuarto punto, pero llegando al último punto, ahí sí como dicen coloquialmente: la puerca torció el rabo. Les pasó lo mismo que a muchas nos sucede, no sabemos qué hacer con las palabras.

Como el reloj no se detenía les propuse que avanzáramos y que el punto cinco lo hiciéramos en conjunto el día lunes o martes, les pareció excelente la idea, sin embargo, me quedé con un amargo sabor de boca, nosotros pedimos a los niños que hagan exactamente lo mismo que nosotros no podemos hacer.

Les pregunté *¿cuáles fueron las dificultades que se encontraron en esta actividad?*

Karina – *De momento, para mí, las indicaciones no fueron claras –*

Gude – *Por hacer las cosas de prisa, no leí bien –*

Josse – *No pregunté por pena, hasta que Karina preguntó resolví la duda-*

Perla –*Cuando volví a leer las indicaciones me di cuenta que estaban claras - Josse*

–*No leí con detenimiento ¿sabe qué pasa Maestra Vic?, no estamos acostumbradas a leer—*

Observé que todas la miraron con ojos de pistola.

Con base en lo anterior, les pregunté: *--¿Qué implica trabajar en un taller?--*

Uupppsssss Volví a replantear la pregunta *--¿Qué implica el trabajo en taller?--* Me di cuenta que no había elaborado bien la pregunta, debo tener mucho cuidado y estar concentrada, los cuestionamientos mal planteados pueden confundir a las

compañeras. Les pregunté si querían que lo hiciéramos como lluvia de ideas o cada quién hacia sus aportaciones, se decidieron por la primera opción.

Gude --*Es un tiempo que debemos utilizar de forma adecuada, vamos a aprender de un tema que a todas nos interesa, a poner en práctica lo que aprendamos, que exista comunicación,*

Karina --*Que tiene un fin y un interés común para todas nosotras, ser responsables con las actividades que se propongan, respetar el punto de vista de cada una,*

Josse --*Para tratar un tema en específico, para aprender más de lo que ya sabemos o cambiar lo que hemos hecho mal*

Elizabeth --*Para fortalecer y desarrollar nuestras competencias, en este caso las lectoras, que es de lo que se trata el taller, que exista compromiso por nuestra parte para mejorar profesionalmente.*

Perla --*Compartir lo que sabemos y aprender de las demás, disposición para compartir nuestras experiencias ya sean buenas o malas, reconocer nuestras fortalezas y debilidades sin sentirnos mal.*

Posterior a la lluvia de ideas, leímos un texto de Antoni Zavala (Zavala,2008:80), y nos pudimos dar cuenta que las aportaciones de las compañeras no estaban alejadas de lo que implica trabajar en la modalidad de taller. Por lo tanto, establecimos los acuerdos que serán básicos durante las sesiones que dure este taller.

- Aprovechar al máximo el tiempo de la sesión.
- Participación activa de las docentes.
- Compromiso para leer las lecturas pedagógicas.
- Propiciar un ambiente agradable.
- Llevar a la práctica lo aprendido en el taller

La sesión transcurrió sin contratiempos, sin embargo pude reafirmar que no fue fácil comunicarse y externar sus necesidades de aprendizaje, sus dudas. Pero, la sesión

no termina aquí, recordemos que tenemos pendiente la elaboración de un poema con las docentes.

Episodio 5: Reorganizamos nuestro salón de clases

Estamos dando inicio a nuestra segunda sesión, es 11 de marzo, como avanza el tiempo, ya tenía organizada la información para el taller, estos días me tienen en constante zozobra pues estoy rogando que no haya imprevistos de última hora que impidan que la sesión se lleve a cabo, inconvenientes como citas no programadas en la supervisión escolar, algo que atender de Sedesol o que alguna de las docentes diga que tiene algo que hacer, todo esto es muy desgastante, pero en fin ya estoy aquí y debo ser positiva.

Llegaron a la cita, aunque no iniciamos de inmediato, se quedaron de pie frente al escritorio que en ese momento yo estaba ocupando, había cuestiones de la escuela que empezaron a comentar pues ya estábamos a un paso del festival de primavera, atendimos rápidamente los puntos con la promesa de mi parte de que el lunes retomáramos el asunto para ultimar detalles. Y como el buen juez por su casa empieza, esta vez acomodé las sillas de tal manera que se sintieran cómodas y hubiera interacción entre nosotras.

Les pedí que tomaran asiento y con la sorpresa de que Karina empezó a acomodar las sillas como estaban originalmente para sentarse, pregunté: *¿No te gustó como organicé las sillas?* A lo que respondió - *Si, pero para que las desacomodamos si las vamos a tener que volver a dejar iguales, no vale la pena hacer doble trabajo --*. Esa respuesta me dejó pensando, quizá no utilicen libros ni material para no trabajar doble. Otra cosa es que la Directora es obsesiva del orden, quizá ya se contagió o temen que les llame la atención si el mobiliario o libros no están en su lugar.

❖ La lectura en voz alta

Recuerden que dentro de la dinámica del taller se contempla la lectura en voz alta, así es que pongámonos cómodas y leamos un fragmento del libro "*Las batallas del desierto*" de José Emilio Pacheco. Cuestioné si alguien quería leer el fragmento, todas calladas, sino tienen inconveniente comenzaré yo, después Gude levantó la mano en señal de pedir turno, Josse hizo el relevo.

Al terminar la lectura les pregunté su experiencia en esta lectura colectiva, para variar y no perder la costumbre el silencio reinó, de pronto se escucharon las opiniones:

Karina - *Hubo partes de la lectura que omitieron algunas palabras, leyeron muy rápido, cambiaron palabras, hubo deletreo --.*

Elizabeth – *La maestra Victoria ensayó la lectura, se le entendió un poco más, casi no se equivocó-.*

Perla – *No entendí mucho cuando leyó Gude, como dice Eli, tenemos que practicar la lectura, pero que alguien nos escuche y nos señale los errores, porque esos mismos cometemos cuando leemos a los niños -*

Josse -- *Con razón están bostezando cuando les leo- .*

Karina -- *“Cuando sabemos leer” y alguien lee nos damos cuenta de que faltan palabras, de que leen de corridito y se pierde el sentido de lo que se está leyendo, por ejemplo, a mi me llamó la atención el título del fragmento, porque me acordé de una canción que le gusta a mi mamá, entonces cuando estaba leyendo la maestra Victoria me di cuenta que era una historia como de los años cuarenta -*

Victoria --*¿En qué te diste cuenta?*

Karina -- *Porque hablaba de las plumas atómicas, dijo Sears Roebuck y ahora únicamente dicen Sears, utilizaban la palabra merienda ahora ya no se usa.*

Les hice la invitación a leer el libro, también les dije que se había hecho una película pero no tenía el mismo nombre que el libro, sino que la película se llama Mariana. Perla contestó: -- *Creo que ya la vi -*, Perlita te invito a leer el libro para que veas si hay diferencia o no con la película, Josse, - *casi siempre le cortan mucho a las películas- .*

Lo importante de esto es que el leer en voz alta no es cualquier cosa, tenemos que repetir la experiencia constantemente para que aprendamos a modular la voz, a hacer las pausas cuando corresponde, dar la entonación adecuada. Es así como podemos interesar a los niños, practiquemos y sería interesante que alguien nos escuchara y nos diera su opinión ¿no creen? Por lo pronto, les invito a leer diario en voz alta ¿qué les parece?.

❖ Conociendo las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje

Para continuar, haré la presentación de cómo crear *Condiciones facilitadoras del aprendizaje* que propone Jolibert dentro de la *Pedagogía por proyectos*³⁴, para este efecto me auxiliaré de una presentación en power point. --Karina, retomando tu pregunta de la semana anterior sobre el contrato, primeramente quiero que veamos esta presentación que he preparado para Ustedes y cualquier duda que surja con toda confianza la comenten para que juntas podamos encontrar respuesta--.

Inicié, diciéndoles: *Pedagogía por Proyectos* es una estrategia de trabajo que involucra a docentes y alumnos, al utilizarla los aprendizajes serán más eficaces, implica desde la selección de un tema, la formulación de un proyecto, procesos de investigación, resultados obtenidos, conclusiones del proyecto, la autoevaluación y la evaluación por parte del docente, pero -- *Qué les parece si empezamos a ver parte por parte--*.

Gude dijo, -- *En este caso ¿es lo que conocemos como la situación didáctica?* -- Así es Gude, de igual forma el proyecto como alternativa didáctica se fundamenta en la investigación, en la construcción colectiva y globalizadora del conocimiento al igual que la situación didáctica.

En *Pedagogía por proyectos* los maestros tomamos conciencia **sobre nuestro propio aprendizaje**, el de sus alumnos y el proceso de enseñanza formulando acciones formativas para alcanzar los objetivos y metas en los procesos de construcción del conocimiento. Karina argumentó, --*Pues eso es lo que hacemos nosotros ¿o no?*—Respondí: -- Esa es una respuesta que únicamente tu puedes darte-- Pero estamos iniciando, permíteme compartirme un poco más.

Las actividades que surgen de la *Pedagogía por proyectos* son concretas, coherentes y con fundamentos teóricos, pues los niños aprenden haciendo siempre considerando sus aprendizajes previos, eso es algo que deben tomar mucho en cuenta, de igual forma deben considerar que para que un proyecto tenga éxito siempre debemos partir de los intereses de los involucrados.

³⁴ Jolibert, Jossette, Jacob Jannette (2003) Interrogar y producir textos vivencias en el aula pp 21 a 28

Esta estrategia pretende reemplazar la enseñanza tradicional aportando nuevas formas de organización para que los involucrados logren aumentar sus competencias, está dirigida a docentes como ustedes que están frente a grupo pero que además sean lectores activos, Gude – *Pero nosotros no somos lectores activos* – Karina – *No hables por todas ¿eh?* - les respondí, estamos en ese camino.

Un ejemplo, este taller surgió del interés de ustedes, por eso están aquí, porque les interesa lo que les pueda ayudar para sistematizar su trabajo, no fue algo impuesto de mi parte sino esto no resultaría y quizá ustedes ahorita estuvieran en su casa, o en algún otro lugar.

Me daba cuenta que Gude anotaba todo, lo que me hizo sentir que estaba interesada, le comenté que yo le daría la información que no se distrajera anotando. Continué, mi intención es mostrarles en esta primera parte cómo cambian las actividades en nuestras aulas a través de la búsqueda para crear condiciones facilitadoras del aprendizaje.

❖ **Condiciones facilitadoras para el aprendizaje**

Si queremos que nuestros alumnos sean niños eficaces en sus aprendizajes tenemos que hacer cambios en la forma de llevar nuestras actividades dentro del aula, reorganizando nuestro salón de clases, la necesidad de múltiples textos, crear un ambiente agradable y una vida cooperativa dentro del aula y la implementación de una *pedagogía por proyectos* que de sentido a las actividades.

Llevábamos una hora de trabajo y mis compañeras seguían interesadas en continuar, escuchaban atentamente, motivo por el cual continué con la presentación, explique todo lo relacionado a una sala textualizada, el uso de los rincones (aunque nosotros también hacemos uso de los rincones).

Gude y Karina expresaron que mucho de lo que se veía en *pedagogía por proyectos* ellas lo hacían, pero no tan ordenado, en el caso de las paredes textualizadas para ellas sería de mucha utilidad sobre todo la pared de la metacognición porque de los textos producidos por los alumnos, Karina dijo – *Mis*

alumnos no escriben -, les dije que todo lo que producen los niños en sus cuadernos es preescritura y tiene un significado para ellos.

Estoy segura de que más adelante la concepción que tienen de escritura, por lo menos Karina va cambiar aunque eso implique mayor trabajo para ella. Al terminar esta parte de la exposición nuevamente Karina tomó la palabra, --*Ahora entiendo maestra el porqué de acomodar las bancas de forma diferente*--.

Perla, Elizabeth y Josse, casi no hablaron pero si estuvieron muy receptivas y atentas, preguntaron que si les daría la información, por supuesto que si Perlita antes de irnos se la van a llevar de tarea para que también la revisen en su casa. Eso es algo que me falló, pues debí haberles dado la información antes de la sesión para que ellas la leyeran y no llegaran en blanco, aceptando únicamente mi exposición.

Me di cuenta que ya llevábamos una hora pero hice caso omiso del reloj con la finalidad de que no se inquietaran.

Normalmente estamos acostumbradas a organizar el trabajo consideramos competencias que se van a favorecer, los recursos que vamos a utilizar, en fin todo queremos hacer nosotras, sin tomar en cuenta si esta actividad es interesante o no para los niños. Es verdad dijeron todas.

Pedagogía por proyectos nos invita a vivenciar el trabajo del aula de forma diferente compartiendo con los niños el sentido de la actividad escolar, ayuda y permite a los niños tomar sus propias decisiones, realizar un trabajo cooperativo, organizar y jerarquizar tareas, reconocen a la escuela como un lugar privilegiado.

❖ **La pregunta generadora**

Veamos entonces ¿cómo organizar un proyecto? Este va a surgir a partir de una pregunta: ¿qué vamos a hacer juntos esta.....? Semana, este mes, este ciclo escolar, observen muy bien la pregunta ¿qué observan? Perla dijo: --*¿Les voy a preguntar? ¿haré lo que ellos digan?*-- Gude, -*siempre pregunto qué vamos a hacer*--,

Karina dijo acertadamente, - *no es preguntarles sino involucrarnos en ese "qué vamos a hacer juntos"* - , ciertamente Karina.

Josse dijo, es mucha información para procesarla toda en este momento, tengo muchas dudas, eso me alegra Josse porque la *pedagogía por proyectos* nos invita a ser investigadores de nuestra propia práctica docente ¿qué haces al proponer una situación didáctica? Por ejemplo: la alimentación, Josse respondió -- *Hablaría de los beneficios de una alimentación balanceada* - , qué más pregunté: -- *Dividiría en grupo de alimentos* --, qué más, -- *Hablaría de la comida chatarra* -, qué más de pronto se quedó callada.

Karina salió en su ayuda, -- *Yo tomaría en cuenta que actualmente somos el país número uno en obesidad infantil* -, así es Karina eso a ¿qué te remite? - *A buscar información* -, ¿Cómo se llama eso? -- *Investigación*-- contestó, exactamente al decir que vamos a hacer, nos involucra a investigar sobre el trabajo que se vaya a realizar en el aula, ya no es suficiente colorear un dibujo de comida chatarra, si queremos que lo que enseñamos sea significativo, tenemos que vivenciarlo con los niños.

Entonces - *¿Cómo organizar el proyecto y dónde queda el contrato?* - Insistía Karina, recuerda que tienes que lanzar tu pregunta, por medio de una lluvia de ideas los niños proponen y se van escribiendo, acuérdate que todo lo que forma parte de la vida diaria puede ser objeto de proyecto con los niños. Algo que deben tomar muy en cuenta es que cualquier proyecto proporciona situaciones de uso y aprendizaje del lenguaje.

❖ **El tan ansiado contrato**

Finalmente, aterrizamos en el contrato (formato), antes de retirarnos me gustaría preguntarles algo --¿Quién escribió sobre la sesión de la semana pasada?-- Perlita dijo: --*Yo escribí, pero no me gustaría leerlo*-- Después me enseñó su cuaderno y efectivamente si había escrito solo que era respetable el no querer compartirlo.

FORMATO CONTRATO: PROYECTO

TAREAS	RESPONSABLES	MATERIAL	FECHA

Gude comentó que la siguiente semana era el festival de primavera y que la verdad esta semana sería de mucho trabajo, dijo que si se podía suspender la sesión porque además tenían suficiente información para iniciar a trabajar y que cualquier duda ella lo vería conmigo, las demás secundaron la idea, así es que la siguiente semana no trabajaremos, pero en el transcurso se verá si realmente están interesadas, llevan suficiente material para leerlo en casa.

Tal y como lo había propuesto Gude, no tendríamos nuestra sesión de este viernes. La dirección de la escuela ya había decidido con anticipación que el 18 de marzo realizaríamos nuestro Festival de Primavera. Yo tenía confianza en que todo iba a salir bien, pues habíamos trabajado mucho en la organización. Así que lo dejaremos para el 25 de marzo. En el transcurso de la semana daré a las docentes las lecturas correspondientes al día que suspendimos el taller, además de las que corresponden a la siguiente sesión, todo con la finalidad de que no se pierda la secuencia.

Episodio 6: La comprensión lectora ¿Prioridad de la Educación Básica?

A partir de haber dado a conocer las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje, no era extraño llegar y encontrar organizada la sala de diferente manera para que las docentes pudieran vivir la experiencia y compartirla con sus alumnos. Este 25 de marzo después de darles la bienvenida a la sesión, les pregunté si habían tenido oportunidad de leer los textos que revisaríamos el día de hoy, Karina, un tanto avergonzada dijo: -- *Leí un poco*— Gude tomando la palabra expresó: --*Con lo del festival, en esa semana no leí nada, ésta sí*-- Josse, con una sonrisa en los labios agregó: --*Si leí*-- Perla y Elizabeth no estuvieron presentes.

❖ Aplicando la Interrogación de Textos

Desafortunadamente no estuvieron todas las docentes para compartir los nuevos aprendizajes, pero no podíamos retrasarnos, había llegado el momento de enfrentar la estrategia *Interrogación de Textos* que propone *Pedagogía por Proyectos*. Expliqué también que para interrogar un texto, el mismo debe estar en el marco de un proyecto, era algo que ellas no tenían que perder de vista. Sin embargo, por las condiciones de trabajo y tiempo hice una adaptación; primeramente les di a leer algunos conceptos, ya al estar reunidas abordamos la intención de esas concepciones y su utilidad en nuestra labor.

De igual forma y debido a la premura, noté que me faltó contextualizar en lo cultural y situacional la lectura, la decisión del texto que interrogaríamos fue mía, y aunque previamente había comentado que esta actividad se hacía en el marco de un proyecto, tampoco las docentes hicieron comentarios sobre este punto. Por mi parte no mencioné del por qué la selección del libro, sin embargo, yo sí tenía claro que los textos que más circulan en este nivel es precisamente el cuento de ahí que consideré podía ser interesante sobre todo porque podía invitar a la reflexión.

Comencé por decir a las docentes: --*Hoy no habrá lectura en voz alta, haremos algo diferente, interrogaremos un texto ¿qué les parece?*-- nadie hizo comentario alguno, así que continué, -- *Para interrogar un texto es importante tener presente los conceptos de lectura, escritura y conocimientos previos, recuerden que previamente leyeron sobre esas concepciones*--. Gude respondió: -- *La definición de Lectura que da Isabel Solé abarca también el de escritura y conocimientos previos*-- Karina a modo de complementar la participación de Gude agregó:-- *Así es, se habla de decodificación que se refiere a la escritura y de las expectativas que nosotros tenemos a partir de lo que conocemos.*

Pude darme cuenta que sus intervenciones habían sido acertadas, eso me alegraba pues poco a poco empezaban a desmenuzar un concepto para extraer palabras claves que les llevaran a la comprensión de la lectura.

Les cuestioné: --*¿Alguna vez han interrogado un texto?*-- Respondieron que no, les dije: --*es una estrategia para desarrollar la comprensión lectora*-- la *Interrogación de*

Textos tiene como fin apropiarse del contenido del texto, iniciando con la capacidad de predecir la lectura o libro que se leerá, esto a partir de los conocimientos previos que se tengan y de esta forma elaborar su propio significado. --*Estoy segura que después de realizar nuestro ejercicio se darán cuenta que ya han interrogado textos, pero ¿Qué les parece si entramos en materia?--*

❖ **Uno para todas y todas para uno**

Victoria – *Observen la portada, de qué creen que trate el libro, ¿será un cuento? ¿Un libro de poemas? ¿Quizá de cocina? ¿Ciencia ficción? –.....*

Después les hice la invitación a leer en silencio, como es un cuento sin mucho texto, no puse tiempo, ellas mismas avisarían al término de la lectura.

Karina contestó: –*Mmmm, Ramón Preocupón, Parece un cuento, aunque no inicia como todos: “Había una vez”, pero por el título, Ramón es el personaje principal y además se preocupa, aunque todavía no sé de qué.*

Karina había acertado, el texto es de un cuento, me pareció interesante que ella notara que en este tipo de literatura no todos inician igual, pues en esa diversidad de textos narrativos, es importante reconocer la estructura en este caso, del cuento. La intención era consolidar la lectura como entretenimiento pero además como fuente de conocimiento, ahí nos encontraríamos con una palabra con la que no todos estábamos familiarizados: Los quitapesares.

Gudelia por su parte exclamó: – *Se ve un niño cabizbajo, pensativo.*

Josse dijo: – *Me llama la atención que la letra A tiene forma de muñeco de trapo. En ocasiones así llegan algunos niños a la escuela quizá estén preocupados, cansados.*

Inicié con la lectura y conforme avanzaba se confirmaban las predicciones de las docentes respecto a la lectura. Ramón era un preocupón. Tenía desazón por muchas cosas..... Josse fue la única que advirtió los quitapesares, aunque en ese momento ignoraba su nombre.

Karina afligida manifestó: – *Yo quisiera que mis alumnos se preocuparan por lo mismo que Ramón, pero la vida real es otra, la semana pasada Marianita llegó*

llorando porque su papá le pegó a su mamá, tenía miedo que la siguiera golpeando, me dio coraje que una niña pequeña tenga esas penas a su edad.

Gude, en tono reflexivo externó: – *Como maestras también deberíamos adoptar la actitud de los papás de Ramón, brindándoles seguridad a los niños, haciendo que se sientan en confianza.*

Josse intervino: – *También es cierto que en ocasiones los niños tienen una imaginación desbordante y llegan a inventar cosas.*

Gude, nuevamente tomó la palabra: – *La mayoría de las veces no es así, los niños platican todo.*

Karina respondió: – *Como la abuelita de Ramón, también tenemos abuelitos que quieren mucho a sus nietos, como es el caso de Manuel, que ni conocemos a su mamá, el abuelito se encarga de todo, Lupita también habla mucho de su abuelita. Yo también tengo una abuelita que está conmigo y me da consejos.*

Josse, preocupada dijo: –*Muchas de las preocupaciones de los niños no son de ellos, más bien se las transmiten en su casa, he llegado a escuchar niños que dicen: mi mamá no me compró X cosa porque no tiene dinero, y cosas por el estilo.*

Karina, un tanto molesta agregó:– *Es verdad, se preocupan si no terminan su trabajo, si no aprenden a escribir y a leer, pero más bien es porque en su casa los regañan.*

Gude, atinadamente expresó:– *Su preocupación debería ser jugar y ser felices, pero ellos no lo toman así, es algo que disfrutan hacer.*

Victoria: – *Esa debería ser una preocupación de todos, pero más que preocuparnos deberíamos ocuparnos en lograr ser felices y disfrutar lo que hacemos.*

Victoria: –*Alguien más quiere comentar sobre la lectura?*

Josse, intrigada dijo: – *Me di cuenta que en la portada aparecen los quitapesares, ya había escuchado hablar de ellos, tenía entendido que eran de Oaxaca y ahora resulta que son de Guatemala.*

Karina en tono desconsolado dijo: – *Ojalá los quitapesares aliviaran mis penas.*

Victoria – *¿Qué les preocupa a Ustedes?*

Gude respondió: – *¡Me preocupan tantas cosas! La economía, la inseguridad, mis hijos, mi papá que está enfermo.*

Karina continuó:– *Me inquieta no ser mejor persona, mi familia, no tener una casa.*

Josse con tristeza replicó: – *Que debo dinero y no me alcanza lo que gano*

A través del desarrollo de esta parte de la sesión, pude darme cuenta de los estrechos lazos que estábamos construyendo a través de la comprensión lectora en un espacio lector. Las preocupaciones que observé en el diálogo de las docentes me dejaron intrigada, pues la parte académica parece no tener mucho peso en esa pesadumbre que las aqueja. Pese a ello quise enfrentarlas a la complejidad de aplicar con sus alumnos la estrategia a la que nos habíamos enfrentado. Les propuse llevar a cabo la Interrogación de Textos con sus alumnos y que además nos compartieran la experiencia.

El tiempo pasa inexorablemente y aún no terminábamos. Estamos revisando lo que corresponde a dos sesiones, pues la siguiente semana sería la última antes de salir de vacaciones.

Leímos el siguiente párrafo y les pedí dar respuesta a los cuestionamientos que les hice:

Es domingo y Susana está leyendo en su cama. Su mamá piensa que su hija está “floreando” todo el fin de semana en lugar de hacer algo de provecho.

Sus amigas piensan que es una aburrida porque prefirió quedarse a terminar la novela que salir con ellas al centro comercial.

Su abuelita piensa que es una niña muy estudiosa y que es bueno que lea porque con eso sacará mejores calificaciones.

Susana no comparte ninguna de esas suposiciones, ni siquiera las toma en cuenta. Ella sólo sabe que quiere averiguar en dónde está escondido el tesoro del Capitán Silver.

Con quién está Usted más de acuerdo? ¿por qué?

- ¿Es verdad que Susana no está haciendo nada?
- ¿Será verdad que Susana es aburrida? ¿interactúa con alguien o no?
- ¿Crees que los lectores de novelas son mejores estudiantes?
- ¿Cómo se siente Susana mientras descubre el final de la trama que le interesa?

Gude expuso: – *No estoy de acuerdo con la mamá de Susana, leer es una actividad provechosa.*

Karina declaró:– *Quizá Susana no es estudiosa como piensa su abuelita, cuando lees porque te lo piden en la escuela, normalmente cumples, quién sabe si comprendiste o no, eso no hace que obtengas mejores calificaciones, pero cuando lees y disfrutas la lectura es algo diferente.*

Karina nuevamente tomó la palabra: -- *Leer novelas no es sinónimo de ser buen estudiante, pero si te agrada entonces estás fortaleciendo tus competencias lectoras y eso si te ayuda a convertirte en buen estudiante.*

Josse exclamó: –*La distracción no solo la encuentras saliendo con amigos, también cuando ves una película, cuando escuchas música, cuando lees algo que te gusta en ese momento estás interactuando con los personajes, eso no te hace aburrida.*

Karina: –*Cuando va llegando al final de la lectura, Susana está haciendo inferencias, predicciones o elaborando hipótesis, imaginando su propio final, como en la Interrogación de Textos.*

Escuchar las respuestas de las docentes me llevó a tener sentimientos encontrados y a llenarme de interrogantes. El trato que ellas daban a la lectura dentro del aula me tenía desconcertada, pues no tenía que ver con sus respuestas en otros momentos anteriores a esta intervención. Observé que poco a poco se adentraban a los textos pedagógicos, su análisis versaba sobre fundamentos de las lecturas pedagógicas realizadas.

Para continuar les pedí que a partir de los textos extraídos del Programa Nacional de Educación y que leyeron previamente, intentaran dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué se dice de la lectura y la comprensión lectora?
- ¿Por qué resulta prioritario atender estos aspectos desde la educación básica?
- ¿En qué medida influye tu práctica cotidiana en los resultados mencionados?

Karina de inmediato levantó la mano para solicitar la palabra y expresó:– *Estas lecturas hablan de resultados de evaluaciones que se han hecho en Primaria y*

Secundaria, no en Preescolar, aunque este nivel sienta las bases. Se habla de resultados insatisfactorios sobre todo en español y matemáticas, deficiencias que se arrastran y repercuten en la preparatoria y hasta Universidad.

Gude no se quiso quedar atrás y respondió:– Como bien dice Karina, no son evaluaciones de Preescolar, sin embargo, si nos atañe, ¿en qué tanto nosotros en este nivel hemos contribuido a esos resultados? Es importante reconocer las carencias académicas que tenemos, ese es el principal problema. Ahora que Usted nos está dando información, me doy cuenta que tengo debilidades que realmente son alarmantes.

Karina acertadamente dijo: -- El problema inicia en este nivel, marcan tres años obligatorios, hemos visto que a primero se inscriben cinco o seis niños, todos llegan a segundo y tercero en el mejor de los casos, el programa marca estándares que se deben cubrir a lo largo de los tres años ¿Qué se hace para remediar esa situación? Si la educación básica debe atender aspectos de razonamiento matemático y comprensión lectora, entonces a primaria están llegando niños que no cumplen los estándares marcados desde preescolar.

Josse argumentó – Los niños leen, pero no comprenden, ese es el gran problema, tenemos la consigna de enseñar a leer y escribir, se cumple con ese cometido, pero como dice la maestra Victoria: únicamente los estamos enseñando a unir letras que es una de las microhabilidades más simples que forman parte de la expresión escrita, entonces ¿qué tanto estoy aportando para beneficiar a los niños?

Karina dijo: –En la lectura nos dicen que los resultados no son los esperados, pero ¿cuál es la solución? Porque únicamente hablan de resultados, pero tampoco dicen qué hacer.

Lo que las docentes respondieron tenía mucho de verdad, ellas mismas reconocían carecer de la formación adecuada para cumplir cabalmente con su labor educativa, era necesario revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en el aula, imprimir ingenio, creatividad y compromiso, porque en el ámbito educativo, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender no cambia nada. Sin embargo en la práctica no siempre es posible llevarlo a cabo. Es verdad que las

evaluaciones ocupamos los últimos lugares pero, ¿en comparación con quién? Con países del primer mundo que apuestan a la educación.

Episodio 7: El papel de la lectura en la realización de actividades.

Hoy es nuestra última sesión antes de las vacaciones de Semana Santa, de igual forma las docentes solicitaron suspender la reunión, realmente era un día complicado ya que teníamos programada una junta para revisar varios puntos entre ellos: el Festival de Día del Niño y el Festival de Día de las madres, prácticamente nos volveríamos a reunir hasta el 20 de mayo. Afortunadamente, la Directora había autorizado que los estudiantes se retiraran a las 12:00 hrs. Era un punto a mi favor, les pedí que hiciéramos un esfuerzo para asistir al taller pero nadie secundó la propuesta. El cansancio era evidente, la sorpresa fue que pese a que no hubo respuesta verbal, ellas asistieron.

Por mi parte tenía contemplado lo anterior e imprimimos velocidad a la junta, pero como el buen juez por su casa empieza, hicimos nuestro contrato de actividades para la realización de los festivales, hago la aclaración que no fue iniciativa mía sino de las docentes, Gude comentó *–Maestra Vic, lo que nos toca a cada quien ¿puede quedar anotado en el contrato?–* respondí llena de alegría *–¡Claro que se puede!–* Karina dijo *–Es buen momento para ponerlo en práctica a ver como sale todo–* La verdad es que no cabía en mí la emoción; ¡ellas habían tomado la iniciativa!

Aún así el tiempo transcurría y no tenía la seguridad de que se quisieran quedar a la sesión, yo también tenía que ir a otro trabajo. Pero la emoción de haber plasmado de manera organizada nuestras actividades también las embargó a ellas, así que era un buen momento para lanzar la pregunta: ¿Nos quedamos a la sesión de hoy? Gude, Karina y Josse estuvieron de acuerdo, Perlita y Elizabeth argumentaron tener compromisos. Nuevamente sin ellas.

En esta sesión solo realizaremos unos ejercicios en los que confirmaríamos el papel que juega la lectura en nuestras actividades cotidianas. Para iniciar agradecí su disposición para no interrumpir la sesión, después les comenté que en esta ocasión si llevaríamos tarea, Karina de inmediato respondió a manera de broma: *–Son vacaciones maestra Victoria, de todos modos vamos a trabajar con los dulceros y la manualidad–* Gude un tanto divertida, exclamó *–Quiere darnos una sopa de nuestro propio chocolate–* Josse también intervino: *–Ya llevamos trabajo para*

vacaciones, ¿en qué momento vamos a descansar?—. Les respondí que no se espantaran, llevaban de tarea realizar la actividad de lectura en voz alta y traer el producto solicitado: La carta.

¿Por qué una carta? Un primer punto es que las docentes redescubran el placer y los beneficios que les proporciona la expresión escrita, el segundo, es que se enfrenten a la dificultad de escribir a un destinatario desconocido, con la intención de que se den cuenta que eso mismo hacen con los estudiantes cuando les dictan frases que para ellos no tienen sentido. Emprendimos la siguiente etapa de la sesión.

❖ **Viviendo una situación de lectura.**

¿Se han dado cuenta que el mundo en que vivimos está lleno de mensajes escritos?, por esa razón ya somos lectores en permanente actividad, usamos la lectura en la vida diaria que ya lo hacemos sin darnos cuenta.

Para empezar desarrollaremos la siguiente actividad. Leímos con atención los casos que aquí se presentan, analizamos cada uno de ellos.

Caso 1.- La maestra Blanca indica a sus estudiantes de Licenciatura que abran su libro *“Los hijos del analfabetismo”* capítulo 2, *Formación de maestros*, les pide que lean y copien en su libreta la información de las páginas 46 a 64 les solicita que pongan atención en las palabras que no entienden para que aprendan su significado, luego les pide que elaboren un resumen para calificar la actividad.

Caso 2.- La maestra Consuelo diseñó un cuestionario para que lo contesten los estudiantes, dicho cuestionario es de las páginas 46 a 64 del libro *“Los hijos del analfabetismo”*, la maestra revisa en los trabajos que las respuestas se apeguen al texto, luego pide que expliquen las respuestas que dieron a las preguntas.

Caso 3.-El maestro Rodolfo presenta el título de la lección y cuestiona a sus estudiantes: *¿de qué tratará?*, pide a sus alumnos que lean la información que aparece en las páginas 46 a 64 del libro *“Los hijos del analfabetismo”*, y les pide que vean si coinciden con sus predicciones.

Josse inició con la participación diciendo: *El caso 1, como dice la maestra Victoria, es una forma mecánica de llevar a cabo una lectura y no es adecuada para el nivel, un resumen no propicia la lectura comprensiva, solo se extraen ideas principales del autor, eso no genera aprendizaje porque no hay una interpretación del contenido del*

texto en donde se confronten los puntos de vista propios con los del autor. Por otro lado no podemos resumir sino sabemos leer, si hago un resumen con mis propias palabras, estoy interpretando el pensamiento del autor y si hay aprendizaje.

Karina respecto al caso 2 opinó: *Coincido con Josse respecto al nivel, tampoco creo que exista una lectura pues solo se pide responder preguntas apegadas al texto. En ese caso la lectura no tiene relevancia pues únicamente se copia información, con esta dinámica de trabajo no se logra un aprendizaje, aunque quizá al pedir que explique las respuestas se puede pensar en que existe una apropiación del conocimiento pues se responde con nuestras propias palabras.*

Gudelia dio su punto de vista en el caso 3: -- *El maestro Rodolfo aplicó claramente una Interrogación de Textos, que bien se puede dar tanto en nivel preescolar como en la Universidad, en este sentido la lectura si juega un papel relevante pues al hacer un cuestionamiento se activan los conocimientos previos, en esta estrategia se confirman las predicciones e inferencias que se hicieron a través del cuestionamiento del profesor.*

En los tres casos, las docentes pudieron establecer puntos comunes y relevantes, uno de ellos fue: ¿a qué aspiraban los maestros de los casos presentados?; ¿a propiciar en los estudiantes una adecuada comprensión lectora, entendida ella como la lectura de un texto de una manera significativa?, pude observar que Josse y Karina opinaron, que en el caso de las maestras Blanca y Consuelo fomentan la frecuente apatía de los estudiantes hacia la lectura, lejos de motivar la formación de un hábito lector que coadyuve a construir un lenguaje formal para su vida académica, social y profesional y por supuesto desarrollar su comprensión lectora y que el maestro Rodolfo si favorece estos aspectos.

También externaron que en los casos de las maestras Blanca y Consuelo a pesar de la forma mecánica de llevar la lectura, se puede propiciar también la comprensión a través del resumen y de la explicación que se haga de las respuestas apegadas al texto.

Pese a que habíamos dicho que esta sesión sería corta, ya llevamos una hora, pero se muestran interesadas así que para continuar, pedí a las docentes revisar nuevamente los casos de los Maestros Blanca, Consuelo y Rodolfo y apoyadas

en la información que nos aportan los textos que previamente habían leído dieran respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál de los tres casos propicia la lectura y la comprensión lectora?
- ¿Cómo será el aprendizaje de los alumnos del caso que eligieron en comparación con los otros?
- ¿por qué es importante comprender lo que leen?
- ¿Qué ventajas se adquieren con el desarrollo de esta habilidad?

Gude pidió la palabra y dijo:-- *El caso del Maestro Rodolfo si fomenta la lectura y la comprensión lectora, como ya había dicho ellos hicieron una Interrogación de Textos para favorecer la interpretación del texto, no puedo decir que en los otros casos el aprendizaje no se llevó a cabo pues Karina y Josse dieron respuesta en cuanto a porque sí y porque no se da el aprendizaje. Sin embargo, en los casos de las maestras Blanca y Consuelo muestran claramente la falta de una estrategia para promover la comprensión, más bien se remiten únicamente a copiar.*

Josse: --*Sin duda, en los dos primeros casos no habrá un aprendizaje permanente ya que es solo mecánico y en función a lo que el maestro quiere que hagan o que aprendan, no hay un interés o necesidad personal que origine la posibilidad de investigar sobre algo que se quiere aprender.*

Karina: --*Existe comprensión lectora cuando lo que leo tiene sentido, por lo menos para mí. Comprender lo que leo me va a permitir transmitir lo que pienso en relación a un sentimiento, conocimiento, ideología, etc que me gustaría compartir con el otro.*

Lo anterior demostró que las educadoras poseen vivo el nivel de análisis, pero que el acompañamiento para acercarlas a este tipo de lecturas, no ha sido el mejor. Cuando se ha transitado por la educación básica sin una adecuada formación en la lectura se suele carecer de un pensamiento reflexivo, sin embargo, nunca es tarde para cambiar, en ese sentido las docentes han valorado que para superar el bajo nivel lector se necesita un trabajo arduo y constante. Pude observar, que en el análisis realizado por las docentes se vislumbran cambios, sus referentes hacia la lectura han empezado a modificarse.

Era el momento de retirarnos, no sin antes agradecer a mis compañeras su disposición para llevar a cabo la sesión de hoy, les comente que nuestra siguiente reunión está programada para finales del mes de mayo, pues regresando de vacaciones tenemos que cumplir actividades programadas en la agenda escolar.

Josse comentó: *--Las reuniones han sido muy provechosas, y no sé si volvamos a reunirnos, acuérdense que aparte de los festivales del Día del Niño y Día de las Madres, tenemos que empezar con los ensayos para la clausura.*

--Lo sé Josse, todas tendremos mucho trabajo, sin embargo haremos un esfuerzo--. Sabía que el comentario de Josse era acertado, pues no era solo la clausura sino por mi parte cumplir con toda la parte administrativa solicitada por la Supervisión Escolar para cerrar el ciclo escolar, además de estar pendiente de que las actividades asignadas a las docentes se cumplieran en tiempo y forma.

❖ **Se cumplió el presagio**

Regresamos de vacaciones y de pronto nos vimos inmersas en las actividades que ya se tenían en la agenda, además que se acercaba el fin de ciclo escolar, aunque ya teníamos programadas las reuniones, resultaba complicado reunirnos, el 20 de mayo tuve que asistir a una reunión a la Supervisión Escolar misma que terminó tarde, cuando llegué ya las docentes se habían retirado. Josse tenía boca de profeta, su premonición se cumplió, no nos reunimos más.

Aunque las percibía cansadas por la cantidad de trabajo que teníamos, aún así me di a la tarea de enviarles la información vía electrónica, me interesaba que la leyeran, por mi parte aprovecharía cualquier momento para hablar con ellas sobre las lecturas, motivarlas a poner en práctica lo visto en el taller. Con estas circunstancias como paisaje: sigo insistiendo en la necesidad que las docentes alcancen un adecuado nivel académico en su comprensión lectora.

La responsabilidad de llevar a cabo un taller, para apoyar en el desarrollo de las competencias lectoras de las docentes es de tal importancia que los logros obtenidos o la permanencia de las dificultades van a determinar en gran medida el éxito de las futuras prácticas pedagógicas que se lleven a cabo en el aula. Aspiro a que con una adecuada estrategia como: lectura en voz alta, la interrogación de textos, las docentes logren atrapar a los estudiantes en la seducción por la lectura y que propicien en ellos su propio desarrollo como futuros lectores.

Esto no es tarea sencilla, al insistir con las lecturas la respuesta no es siempre positiva, no las culpo, tienen una responsabilidad que cumplir ante la dirección,

además de cuidar su permanencia en la escuela, por mi parte, ya no me incluyo en ese “tenemos” mi punto de vista es diferente.

Como si todo el trabajo previsto fuera poco, Perla nos da la noticia que únicamente trabajará hasta el 15 de mayo, no esperaba tal situación y menos a un paso de concluir el año escolar, no hubo argumento que la convenciera para que se quedara, ella alegó situaciones familiares que la obligaban a mudarse de domicilio, nada podíamos hacer ante eso. El problema era ¿quién se quedaría al frente de su grupo?

La Directora consideró que no teníamos tiempo de contratar otra persona para sustituir a Perla, era lógico, si contrataba a alguien más tenía que pagar vacaciones. Así que dijo: -- ¿Qué te parece si entre las dos trabajamos con los niños?— No hubo inconveniente por mi parte, solo que ese “trabajamos” quedó en dicho, así que aparte de mis funciones, estuve frente al grupo que Perla atendía.

Ese panorama hacía más difícil llevar a cabo las sesiones del taller, se acumuló el trabajo, tenía que dedicarme por completo a atender al grupo y dejar toda la parte administrativa para después, además de las entregas finales a la supervisión escolar, me sentí presionada pero además muy comprometida con el grupo. Por mi parte, también puse en práctica además de las Condiciones Facilitadoras, la lectura en voz alta con los niños.

Retomando a Petit, quién afirma que leer en voz alta a los niños, es una práctica que ha demostrado sus bondades a lo largo y ancho de las cunas, en donde un padre o madre lectora ha dejado la semilla de una pasión, a la que ese hijo, hombre del mañana, le será fiel casi siempre. Perla, me había concedido ese privilegio, los alumnos que ella había abandonado eran de primer grado, así que si mamá o papá no tenían el hábito lector, yo tenía la oportunidad de dejar en el aire la semilla.

Siempre hay un precio que pagar, permanecer en el grupo de tiempo completo impedía la retroalimentación con las docentes, se hizo imposible continuar con las sesiones, realmente lo lamenté porque encontré respuesta favorable por parte de ellas, mostraban interés en seguir aprendiendo, aunque definitivamente y por las características de escuela particular, no siempre se podía poner en práctica.

Este trabajo está orientado a elaborar una visión comprensiva de la forma en que abordamos la lectura en la escuela que integre tanto las actividades más globales como los ejercicios de entrenamiento de las habilidades específicas de la lectura, en un intento por conseguir que el resultado sea un modelo de enseñanza que permita a las docentes avanzar en el dominio de su propia competencia lectora.

CONCLUSIONES

- Hay una diversidad de docentes que llevan a cabo una práctica tradicional como parte de una formación inicial con carencias que no les permite desarrollar habilidades, ahora competencias, para una enseñanza que lleve al logro de aprendizajes significativos a los estudiantes.
- Las reformas curriculares implican que los maestros debemos adquirir nuevos aprendizajes y nuevas formas de concebir la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que hace necesario incidir en una nueva forma de trabajo dentro del salón de clases. Pero generalmente las Reformas se quedan en el papel y no impactan las prácticas docentes.
- Las educadoras se quedan en una mera lectura de los Programas de Educación Preescolar, el de 2011 no ha sido la excepción aún tienen dudas, a pesar de los llamados cursos de actualización, por lo que se les dificulta su aplicación a las actividades cotidianas.
- Es evidente que hay que fortalecer la formación de los profesionales encargados de ofrecer los programas de formación y actualización docente, mediante propuestas sistemáticas que les apoyen en la consolidación de sus competencias didácticas a fin de que ofrezcan sus servicios con calidad y pertinencia.
- Para fortalecer la competencia lectora de las docentes fue necesario incorporar a través de un Taller de Lectura, precisamente la lectura misma así como material teórico relacionado con los procesos de lectura, lo que les permitió el acercamiento a estrategias que podían utilizar para potenciar su desempeño como usuarias de la lectura.
- La formación situada en la escuela es la estrategia más prometedora para el desarrollo profesional docente y el cambio en sus prácticas dentro del aula, siempre que se realice bajo una vida cooperativa. Sin embargo, si ésta se rompe como ocurrió en la intervención aplicada las trayectorias docentes no irrumpen en una total transformación.

- La lectura en voz alta como estrategia para favorecer la comprensión lectora en las docentes fue enriquecedora, por un lado, erradicaron la idea que servía para evaluar la fluidez, entonación y velocidad lectora, concluyeron que la forma en que abordaban la lectura en el aula carecía de ese carácter formativo por parte del maestro.
- Al llevar a cabo la interrogación de textos con las docentes, permitió espacios de diálogo a la vez que exigió una dinámica colectiva que brindó otra forma de trabajar con la lectura al modelo típico escolar.
- A través de la estrategia de trabajo *Interrogación de Textos* que propone *Pedagogía por Proyectos*, las docentes adquirieron herramientas para poder repetir la experiencia con su grupo de alumnos.
- Las docentes se enfrentaron a diversos textos pedagógicos que pueden ser un primer paso. No se trató de leer y acumular información sobre diferentes posturas teóricas sobre la lectura, sino que vivenciaran esos conceptos a partir de lo personal.
- Establecer una vida cooperativa, no es tarea sencilla sobre todo cuando la concepción de las docentes es mantener el monopolio sobre las decisiones que se toman en la clase, qué, cómo y cuándo se enseña sin importar la forma. El cambio inicia cuando se predica con el ejemplo.
- Propiciar el trabajo cooperativo con sus iguales fue fundamental, llevar a cabo un círculo de estudio en el que la lectura en grupo, la discusión de las ideas y el disfrute del sentido construido, permitieron la evolución de las docentes como lectoras.
- Participar en un Taller de Lectura no fue suficiente para desarrollar o fortalecer la competencia lectora en las docentes del Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet” sin embargo, se sembró la semilla al darse cuenta que era necesario desandar el camino de la lectura, comenzando por reconstruir el vínculo de ellas con la lectura a través de nuevos apoyos didácticos como la estrategia denominada *Pedagogía por Proyectos*.

- Si las docentes no tienen un buen vínculo con la lectura no podrán despertar el deseo de leer en sus estudiantes, pero reconstruirlo aliviará a las educadoras y las instrumentará para poner en juego lo aprendido en el taller.
- Para que se desarrolle la competencia lectora en las docentes, es indispensable la motivación, por ser precisamente esta la que estimula al ser humano para desarrollar actividades en varias direcciones, las docentes como organizadoras del proceso enseñanza-aprendizaje deben llevar a cabo diferentes vías que propicien un buen lector, que desarrolle en ellas el gusto, necesidad y motivación por la lectura.
- El compromiso efectivo del docente facilita el proceso de construcción del conocimiento a través de la lectura, como facilitador y mediador como interactor y modelo, pero sobre todo es modelo lector y de estudio, además de la creación de un clima social y emocional para la lectura que necesita ser reflexionada, discutida, apropiada permite un aprendizaje activo.
- Los directivos dan prioridad a lo no sustantivo como festivales, elaboración de manualidades, entre otras, que consume tiempo de las docentes reduciendo el tiempo dedicado a la enseñanza, imponiendo como meta que los niños lean y escriban sin importar las formas ni los métodos.
- Los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en las distintas evaluaciones denotan la carencia de habilidades y capacidades lectoras de comprensión, así como de razonamiento lógico matemático. Las deficiencias no pueden atribuirse exclusivamente al desempeño de los docentes; sin embargo, tampoco se puede negar su responsabilidad en el aula donde tienen que evidenciar su profesionalización docente, en el caso de esta investigación con respecto a su capacidad lectora en lo pedagógico.
- La documentación biográfico narrativa me permitió conocer más sobre las historias de vida de las educadoras, en la parte laboral, sus propias frustraciones como la falta de tiempo para concluir una licenciatura. Sin embargo el tener un acercamiento amable ha tendido puentes de confianza, y me han confiando que tienen latente la ilusión de hacer un cambio.

- Las educadoras al sentirse escuchadas establecieron relaciones de respeto mutuo, al ser tomadas en cuenta, defendieron sus puntos de vista, logrando involucrarse en las decisiones del día a día. Dando paso al equipo que promueve la organización, el acuerdo, y el cumplimiento de las reglas de convivencia, de funcionamiento, de tiempos y de administración de espacio, es decir: se llevó a cabo una vida cooperativa.
- Romper la inercia y monotonía no es sencillo cuando la concepción de las docentes respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura se sustenta en lo tradicional, aprendiendo a través de la repetición, la memorización, el dictado y la copia.
- Relacionar la teoría con la práctica permitió reconocer nuestras debilidades y fortalezas como lectores, lo que nos llevó a la toma de conciencia en cuanto al tiempo dedicado a la lectura, competencias desarrolladas, debilidades necesarias de abordar, concepciones en relación con la lectura, estos aspectos se convirtieron en la brújula para guiar las acciones a desarrollar.
- El Taller de lectura permitió el contacto afectivo y efectivo con textos pedagógicos y de recreación que antes no se habían leído y que nos llevaron a la discusión y disfrute de las experiencias vividas a partir de la lectura.
- En la medida que las docentes se conecten con su propio proceso lector, comprenderán y promoverán el de sus estudiantes, todos podemos asumir el reto de formarnos como lectores competentes.
- Las docentes pueden desarrollar su propia competencia lectora al mismo tiempo que gozan de la lectura, disfrutan del descubrimiento al saborear el fruto del desarrollo de sus habilidades superiores del pensamiento, de la articulación entre lo teórico pedagógico y su práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUILERA, Sandra (2003) “*La lectura y la escritura en la escuela. Las dos caras de una moneda*” en Observatorio Ciudadano de la Educación. México:Colaboraciones libres, marzo 2003.

ALVAREZ-Gayou, J.L. (1993) *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Capítulo I: Introducción a la investigación cualitativa. México. Ed. Paidós.

ARGUELLES, J. D. (2011) *Estás leyendo... ¿y no lees?*. México. Ed. B

ATKINSON, Paul (2005) Qualitative research – Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>

BOLIVAR, Antonio (1995) *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force. Universidad de Granada.

BOLÍVAR, Antonio (1999) Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. En E.Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp. 85-101). Barcelona: Ariel.

BOLÍVAR, Antonio; Domingo, Jesús; y Fernández, Manuel (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BRUNER, Jeromé. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

CAMPS, Victoria (1993) *Los valores de la educación moral y cívica*. Materiales para la reforma, MEC, España.

CARON, Bettina (2005) *Niños promotores de lectura: de la lectura placentera a la comprensión de textos, el vínculo entre el docente y la lectura, los adolescentes y la literatura, actividades para nivel inicial educación básica y secundaria*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

CELIS, Claudia (2006) *Donde habitan los ángeles*. México. Edit. SM pp.5-9

CLANDININ, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

COLOMER, T (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste-MEC,

COLL, César (Sin año) *Las competencias en la educación escolar: Algo más que un Moda y mucho menos que un remedio*. Aula de innovación educativa.

CONDEMARIN, M. y MEDINA, A.(2004) Taller de lenguaje. Santiago de Chile. Edit. Santillana

CHAMBERS, Aidan (2010) *El ambiente de la Lectura*. Fondo de Cultura Económica

CHOMSKY, Noam (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Ed. Aguilar.

DARLING – HAMMON, Linda (2002) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Biblioteca para la actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública, México

DELORS, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*.

Definición De selección de competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE

DÍAZ BARRIGA, Angel (2006) “*El enfoque de competencias en educación*”: *¿una alternativa o un disfraz de cambio?*” en *Perfiles educativos*. Tercera época, año/vol XXVIII, núm. 111 pp 7-36-

DUBOIS, M.E (1990) *El factor olvidado en la formación de los maestros*. *Lectura Vida*. Año 11 No. 4

EZPELETA, Justa (1986) *Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación*, en: *Revista Argentina de Educación*. Asociación de graduados en ciencias de la educación. Año V, No.8 pp.25-40.

GARRAGORI, Xavier (2006) *Currículum basado en competencias: aproximación al estudio en cuestión* en revista de aula de innovación educativa, num.161 pp. 47-45.

GARRIDO, Felipe (2001) *Como leer mejor en voz alta*, en Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro.

GEERTZ, Clifford (1987) Descripción densa: hacia una teoría inepretativa de la cultura, en: *La interpretación de las culturas*, Ed. Gedisa, México.

GIARDINELLI, Mempo.(2006) *Volver a leer. Propuestas para ser un país de lectores*”, Buenos Aires. Edhasa

GÓMEZ PALACIO, Margarita, et al.(1995) *La lectura en la escuela*. México. SEP, 1995

GONZALEZ Capetillo, O y Flores Fahara,M (1997) *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*.

GOODMAN, Kenneth (1986) *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

GRAPHOS, grupo (2008). *Problematizar la lectura y escritura académicas en la universidad*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.

HERNÁNDEZ, Irma (2005). *La Transversalidad curricular en el contexto de la globalización educativa*. Sep. México.

JARA, Ignacio (2008). *“Las políticas de tecnología para las escuelas en América Latina y el mundo: Visiones y lecciones”*, ONU, CEPAL, Santiago de Chile.

JOLIBERT Josette, INOSTROZA Gloria (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

JOLIBERT, Josette y JACOB Jeannette. (1985) *Interrogar y Producir Textos Auténticos en el Aula*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.,

KALMAN, Judith (2008) *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*, Revista Iberoamericana de educación. Organización de Estados Iberoamericanos, Número 46. Enero-Abril, Janeiro 2008

LAVIN, Sonia (1990) *Competencias Básicas para la Vida: Intento de una delimitación conceptual*. CEE

LERNER, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

MCEWAN, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

MORDUCHOWICZ, Roxana (2010) *El capital cultural de los jóvenes*. FCE Buenos Aires, Argentina

MONEREO C. y Pozo, J.I Coordinación del monográfico “Competencias básicas, Competencias para (con)vivir con el siglo XXI”. *Cuadernos de Pedagogía*.

MORA, L.E y Arciniegas, E (2001), investigación denominada *Los cursos de español y el proyecto de aula*.

PEREDO, M (2001) *El mito de la lectura asociada al libro en: Los retos de la Educación del siglo XXI*. Universidad de Guadalajara.

PERRENOUD, Philippe (1999) *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Chile, Dolmen

PETITE, Michéle (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Ed. Océano

PIAGET, Jean (1975) *Psicología y Epistemología*, Barcelona

PIAGET, Jean (1993) *Estudios sobre lógica y psicología*. Barcelona: Ediciones Altaya, S.A.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Programa sectorial de educación 2007-2012

PULIDO, Roberto. Et. Al.(2009). *LEO, Lectura, Escritura, Oralidad*

RE CEE (Red de Calificación de Maestros en Ejercicio-UPN) (2007) investigación con maestros de cinco escuelas en las provincias de Ubaté y de Cajicá en Colombia.

SEP (2009) Referentes sobre la noción de competencias en el Plan y los Programas de estudio

SEP Reforma Integral de la Educación Básica, Acciones para la articulación Curricular 2007-2011

RICOEUR, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.

RINCON, Gloria (2007) *Los proyectos de aula y La enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito*. Edit. Poemia.

ROBLES, Eduardo (2002) *Si no leo, me a-burro. (Método para convertir la lectura en placer)*. México. Ed. Grijalbo.

SEP (2004) Programa de Educación Preescolar.

SEP (2009) Planes y Programas de estudios. Educación Básica. Primaria.

SEP (2006) Planes y Programas de estudios. Educación Básica. Secundaria.

SEP (2011) Programa de educación Preescolar.

SEP (2011) Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011.

Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio

SEP (2011) *Diplomado RIEB*, módulo cuatro.

SEP (2011) Acuerdo 592

SOLE, I (2000) *Estrategias de lectura*. Editorial Grao. Ed.II

SUÁREZ, D; OCHOA, L. (2006) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares. Revista entre maestros, Universidad Pedagógica Nacional, vol.5, número 15, primavera 2006

SUÁREZ, D; OCHOA, L. y DÁVILA P. (2004) "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas", en: Revista Nodos y Nudos, vol. 2; No. 17 pags. 16-31 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

TAYLOR Y BOGDAN (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Editorial Paidós.

TORRES, José Alfredo(2010) *En educar por competencias ¿lo idóneo en un País como México?*. Editorial Torres Asociados.

TORRES, R (1999) *El maestro investigador, la investigación en el aula*. Barcelona. Grao.

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos*, Jomtien Tailandia.

UNESCO Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación

UNESCO (2007) Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción y formación de la carrera docente en Finlandia.

VIGOSTSKY, Lev S.. (1985) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires. Pléyade.

VIGOTSKY, Lev S. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

YNCLÁN, Gabriela, *Castillos Posibles. Búsqueda de significado e interpretación de texto en el aula. Una propuesta para la educación básica*. México: CIECE, pp.10-12

ZABALZA, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA.

CAMARGO, Z (2005) en la investigación *Enseñanza y aprendizaje del español con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío en Colombia*.

ZAVALA, A (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao

BIBLIOGRAFIA ELECTRONICA

ARELLANO, César (2010) UNESCO: *Dispar acceso a la educación básica en el mundo* disponible en <<<http://www.jornada.unam.mx/2010/09/18/sociedad/034n1soc> >> acceso el 27 de febrero 2012

Confluencia (2004) Proyecto Alfa Tuning 2004-2006. No. 132 año 12 noviembre-diciembre disponible en < www.anuies.mx/servicios/anuies/publicaciones/confluencia/133/1.html >

DE VEDIA, Mariano (2007) *Finlandia: El modelo educativo de hoy* disponible en <<<http://www.lanacion.com.ar/944776-finlandia-el-modelo-educativo-de-hoy> >> acceso en abril 2012

IZQUIERDO, Pablo (2007) *Estudiantes de Chile, los mejores de América Latina* disponible en << <http://www.eldiarioexterior.com/noticia.asp?idarticulo=17678> >> acceso en abril 2012

MUÑOZ, Carlos (2011) *Últimos en la Prueba PISA*. Disponible en <<http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2099278> >acceso en julio 2013

POY, Laura (2011) *Analfabetas, 774 millones en el mundo* disponible en <<www.jornada.unam.mx/2011/05/26/sociedad/044n1soc>> acceso el 15 de abril 2012

Proyecto tuning Competencias Genéricas de América Latina. Disponible en <<http://www.ecobachillerato.com/blog6/2006/08/finlandia-modelo-educativoseguir.html>> acceso en mayo 2012

Tuning Educational Structure in Europe, (2001-2002) informe final de la primera fase del proyecto, disponible en <<<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?>>> acceso en mayo 2012

Tuning Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates disponible en <<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html. Alfa Tuning >> acceso en mayo 2012

<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id>