



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 092 AJUSCO**

**ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA  
PROMOCIÓN 2008-2010**

**LEER COMPRENSIVAMENTE CON MAESTRAS DE  
EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**T E S I N A**

**PARA OBTENER EL DIPLOMA DE  
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:  
ACELA RUIZ HERNÁNDEZ**

**DIRECTORA DE LA TESINA:  
DRA. VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ**

**OAXACA DE JUÁREZ, OAXACA**

**AGOSTO DE 2012.**

## CONTENIDO

	Pág.
<i>Introducción</i>	3
Capítulo 1. CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO LEER COMPENSIVAMENTE CON MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	6
<b>1.1. Inicio del proyecto. Cómo y para qué las maestras de educación     preescolar nos enfrentamos a los textos y a la lectura</b>	6
<b>1.2. Aproximación a la lectura para la comprensión: El andamiaje</b>	17
<b>1.3. Estructura del Proyecto</b>	22
<b>1.4. Valoración de la etapa: Construcción del Proyecto Leer     compensivamente con maestras de educación preescolar</b>	25
Capítulo 2. DESARROLLO DEL PROYECTO	27
<b>2.1. Primera aproximación: Construcción del sentido de textos de     canciones</b>	27
<b>2.2. Taller de lectura comprensiva y escritura creativa: la relación     con diversos tipos de textos</b>	37
2.2.1. <i>Relectura para reconocer la estructura de un texto.</i>	38
2.2.2. <i>Relectura para explicar la coherencia del contenido de un texto</i>	40
2.2.3. <i>Relectura para reflexionar el contenido de un texto</i>	41
2.2.4. <i>Relectura para comparar versiones clásicas de algunos         textos</i>	43
2.2.5. <i>Relectura para elaborar un texto a partir de un modelo</i>	44
2.2.6. <i>Relectura para elaborar hipótesis sobre el significado de los         textos y construir nuevos relatos</i>	45
<b>2.3. Emprender secuencias didácticas en torno a la lectura     comprensiva para trabajar en el aula</b>	47
2.3.1. ¡El lobo ha vuelto!	48
2.3.2. Pedro y el Lobo	60
<b>2.4. Valoración de la etapa: Desarrollo del Proyecto Leer     compensivamente con maestras de educación preescolar</b>	74
CONCLUSIONES	79
Referencias bibliográficas	82
Referencias de audio y video	84

## INTRODUCCIÓN

Lo que distingue al maestro no es qué enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje. Esto debiera marcar su formación inicial y esta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización. La pasión por conocer y por conocer cómo conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes es rasgo distintivo del maestro.

Pablo Latapí Sarré (2003) ¿Cómo aprenden los maestros?

La imagen social que dio origen a la educación preescolar ha cambiado notablemente en la actualidad. En su inicio, como escuela de párvulos, las funciones sustanciales se enfocaban a prestar servicios asistenciales y a proporcionarles espacios y materiales para jugar, cantar, y moverse. Paulatinamente la educación preescolar se ha venido transformando de servicio asistencial a primer espacio de educación formal. Esta transformación se fue dando inicialmente con la creación de guías de actividades, seguidamente de la elaboración de Programas curriculares y sobre todo con la obligatoriedad de este nivel educativo. Y estas circunstancias en las que ha evolucionado la educación preescolar han demandado también cambios en la práctica docente.

Un cambio sustancial en la educación preescolar fue que en los Programas curriculares se integró la conceptualización sobre el desarrollo evolutivo del niño. Especialmente a partir del Programa 1981 los planteamientos de la psicogénesis cobraron relevancia, y así empezó a subrayarse la importancia del desarrollo del pensamiento y el lenguaje de los niños de 3 a 6 años.

Las conceptualizaciones del desarrollo del lenguaje, provenientes de la psicogénesis, explican que el lenguaje es un proceso de apropiación/construcción del sujeto que aprende; y que por tanto la maestra de educación preescolar tiene la encomienda de proporcionar a sus alumnos situaciones que aproximen y den continuidad al conocimiento que ellos han venido construyendo. Estos planteamientos subyacen a la selección de contenidos y a las sugerencias metodológicas de los Programas.

Reconozco que entre los planteamientos curriculares de la educación preescolar sobre el lenguaje, especialmente lo que refiere a la lectura, y las prácticas de lectura habituales de las maestras, existe una desconexión profunda, que implica tanto ámbitos en la formación didáctica general como en relación con la lectura como objeto de enseñanza y de formación profesional de las docentes.

Durante el tiempo que he realizado docencia y asesoría en el nivel de educación preescolar he observado que las actividades a través de las cuales se pretende incidir en el desarrollo del lenguaje de los niños, distan enormemente de los planteamientos curriculares. Especialmente he puesto atención en las actividades de lectura que realizamos las maestras, porque estoy convencida que para favorecer la construcción del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir) es insoslayable poner a los niños en condiciones que les permitan la interacción con diversos tipos de textos.

Bajo estas ideas, al participar en la Especialización de la Enseñanza del Español en la Educación Básica, encontré un espacio formativo que me proporcionaría ayuda pedagógica y didáctica para emprender un proyecto en torno a estas preocupaciones de la práctica docente en la educación preescolar. Así comencé a generar en los Seminarios de Perspectivas Actuales sobre didáctica de la lengua I y II, las ideas que constituyen el Proyecto “Leer comprensivamente con maestras de educación preescolar”, el cual para fines de explicación, se divide en dos capítulos.

En el primer capítulo se presenta el proceso seguido para la construcción del Proyecto, que se derivó del interés por centrar el proyecto en las maestras de educación preescolar, debido a que consideré que las actividades de lectura que realizan con sus alumnos están estrechamente ligadas a sus concepciones y experiencias, y por ello el punto de partida fue la necesaria revisión y reflexión sobre lo que cada una de las maestras ha tenido como experiencia respecto a la lectura. De ese modo, la construcción del Proyecto consistió en un trabajo colaborativo propiciado entre las maestras que se agruparon en este colectivo y que por tanto estaría atendiendo a sus intereses. Además se exponen: el andamiaje teórico y la estructura general del proyecto: propósitos, actividades de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación.

En el segundo capítulo, se exponen los resultados y las reflexiones sobre las actividades y producciones del Proyecto en secuencia cronológica. Es importante señalar que los ajustes que se fueron realizando durante el desarrollo del Proyecto permitieron reflexionar sobre las posibilidades de emprender otros proyectos subsecuentes que permitieran continuar con el proceso de formación de todo el colectivo.

En las Conclusiones expongo que este primer acercamiento sistemático a través del trabajo colaborativo, nos permitió en el colectivo de maestras, reflexionar sobre nuestras concepciones de la lectura, tener experiencias con diversos tipos de textos y concretar estos esfuerzos en el trabajo didáctico con los alumnos. De tal manera que nos es posible afirmar con Latapí que (2003) “Lo que distingue al maestro no es qué enseña, sino qué aprende continuamente”.

## Capítulo 1

# CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO LEER COMPRENSIVAMENTE CON MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

El proyecto Leer comprensivamente con maestras de educación preescolar se generó a partir del conocimiento intuitivo sobre las prácticas de lectura propias de las maestras en la educación preescolar. Se precisó la relación de las docentes con estas prácticas por medio de la socialización entre las participantes. En una siguiente etapa, se planteó una forma de intervención a modo de aproximación hacia la lectura comprensiva. En esta fase se procedió a través de actividades intencionadas de convivencia para la puesta en común y la construcción de sentido de algunos textos literarios.

### **1.1. Inicio del proyecto. Cómo y para qué las maestras de educación preescolar nos enfrentamos a los textos y a la lectura.**

El vicio de leer se adquiere por admiración. Admira ver a una persona absorta en el trance de leer: desconectada de la realidad. Y los padres, maestros y otras personas que hablan de sus lecturas con animación despiertan la curiosidad, la emulación, el deseo de viajar silenciosamente por ese mundo aventurado y distinto, el deseo de pertenecer. Así se llega a la imitación, al experimento de leer y a encontrarle el gusto, aunque al principio no guste (como sucede en las primeras experiencias de fumar). Es un gusto adquirido, que se va refinando por exploraciones propias y la conversación con otros lectores. Es una tradición de lector a lector.

Gabriel Zaid, (2008) "Contagios de lector a lector".

El propósito general con el que se emprendió la construcción del proyecto consistió en que las docentes se enfrentaran a cierto tipo de textos para construir significados y así poder reconocer las implicaciones que tienen los referentes previos –contenidos y estrategias, referentes culturales y formativos- para la lectura comprensiva. En este sentido, se planearon actividades para realizarlas con las maestras, en el supuesto de

que constituyen una implicación de mayor alcance para su formación, pues suponen hacer un recorrido en primera persona para “descubrir” qué pasa cuando nos enfrentamos como adultos -y docentes- a los textos. Mediante este recurso pretendimos cuestionar el sentido que pueden tener las actividades que proponemos a nuestros alumnos.

Al estudiar estas prácticas, lo hacemos desde una visión particular sobre la naturaleza del lenguaje, así como de la enseñanza y el aprendizaje. Actualmente se considera que la educación lingüística y literaria debiera encaminarse a mejorar las habilidades expresivas y comprensivas de los alumnos, es decir, al desarrollo de su competencia comunicativa, de modo que les permita expresarse adecuadamente, tanto oralmente como por escrito, en diversas situaciones. Para lograr esto, los alumnos requieren conocer los usos de la lengua y también las convenciones sociales necesarias para participar en ellas. (Makhlouf, 2008: 23).

Uno de los enfoques para orientar las intervenciones de las maestras en relación a las actividades planteadas fue reconocer la incidencia que tienen las actividades que les proponemos a los alumnos en el Jardín de niños para iniciarlos en la lectura en el ámbito escolarizado. Ocurre que se ha planteado en diversos textos en el entorno de la formación y actualización docente, los cuales las maestras han tenido a su alcance, que los niños antes de su ingreso a la educación preescolar ya han tenido contacto con el lenguaje escrito y por ello en el Jardín de niños no se inicia la “enseñanza”, sino, en el mejor de los casos, lo que se hace es darle continuidad de manera sistemática e intencionada. Este supuesto obliga a pensar en el aprendizaje del lenguaje escrito como proceso, es decir, a lo largo de la historia escolar de los niños en distintos niveles, contribuye a mostrarnos que lo que hacemos en un momento tiene implicaciones que van más allá de los resultados de cada nivel educativo.

Las preguntas que las maestras plantearon respecto a la lectura y escritura se enfocaron en la aplicación de actividades para proponerles a los alumnos, tales actividades que ellas identifican como “estrategias”, hizo evidente que las maestras desconocen los referentes desde los cuales se considera que la lectura implica un proceso: “Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel:

dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria” (Solé, 1994: 110).

La preocupación de las maestras por la aplicación de actividades con sus alumnos se relaciona con las expectativas que la sociedad atribuye a la alfabetización y con mayor especificidad, con las prácticas que se realizan en la educación preescolar para dar respuesta a estas expectativas.

Bajo el supuesto de que la práctica docente en el Jardín de niños toma como referencia el programa curricular, es necesario señalar que desde los Programas de Educación Preescolar 1981 y 1992 (PEP 81; PEP 92), que las maestras participantes han ocupado para su trabajo docente, los referentes sobre lenguaje aluden a la psicogénesis y por ello se considera que el lenguaje:

...representa un objeto de conocimiento para el niño y su adquisición requiere de la actividad cognitiva, durante la cual el niño reconstruye el lenguaje y sus reglas combinatorias para poder apropiarse de él. En este proceso de apropiación el niño ensaya hipótesis, las pone a prueba, las corrige y poco a poco, descubre las reglas combinatorias del sistema lingüístico. (SEP, 1988: 27)

Una situación importante de mencionar es la relacionada con la mínima o ausente profundización sobre los referentes del lenguaje escrito en los cursos y talleres de actualización que se destinan a las maestras de preescolar. De tal manera que las maestras tienen escasos referentes conceptuales en torno a la lectura comprensiva que prioricen o enfoquen una intención didáctica para las actividades. Resulta común que para las maestras permanezca vigente la búsqueda de actividades sin la condición de revisar los enfoques que dan sustento y sentido a su quehacer docente; es decir, poco se han trastocado desde los planes y programas de estudio las concepciones de las maestras en torno a la lectura. Cabe acotar que en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) se mantiene el mismo planteamiento.

Para precisar las concepciones de las maestras participantes sobre el lenguaje escrito

se les solicitó que anotaran las preguntas que se hacen o suelen hacerse al respecto a fin de comentarlas en plenaria. A través de la información que se produjo en estos intercambios con las maestras, fue posible elaborar el supuesto de que la pregunta que Emilia Ferreiro (2002) recupera en ***Alfabetización: teoría y práctica***, ¿se debe enseñar a leer y escribir en la educación preescolar?<sup>1</sup>, tiene vigencia en las preocupaciones de las docentes. Las preguntas que las maestras manifestaron sobre la enseñanza del lenguaje escrito a sus alumnos se clasificaron en tres grandes ámbitos: Actividades para despertar el interés por la lectura, Actividades para la comprensión lectora y Actividades para la escritura.

A continuación, se presentan estos tres conjuntos de preguntas.

Actividades para despertar el interés por la lectura:

- ¿Qué estrategias aplicar para que los niños se interesen por la lectura?
- ¿Cómo llevar el seguimiento de la lectura de un cuento, sin que se pierda el interés de los niños?
- ¿Cómo fomentar los hábitos de lectura y escritura en los niños?
- ¿Cómo crear en el niño la necesidad de utilizar el lenguaje escrito?
- ¿Cómo saber si los niños están realmente interesados en otras lecturas que no sean cuentos?

En este primer grupo de preguntas, aparece reiteradamente la necesidad de las maestras de interesar a los niños en la lectura, aunque en la experiencia personal y la práctica, sabemos que la mayoría de los niños tienen interés espontáneo por escuchar narraciones y observar imágenes de textos; asimismo es significativa la alusión de las maestras por conocer el interés de los niños por otros tipos de textos además de los cuentos.

---

<sup>1</sup> Al respecto Emilia Ferreiro señala: “Los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo, que es una pregunta malinterpretada, que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en que se basa. Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje. (Ferreiro, 2001:118)

Lo anterior lleva a suponer que permanece impreciso el lugar que ocupa la lectura en el aprendizaje del lenguaje escrito, ya que el interés de las maestras, como ya se había mencionado, está centrado en cómo “enseñarlo”, lo cual deja fuera el para qué y el por qué, es decir, cuáles son los propósitos de aprendizaje para la lectoescritura, los intereses de los niños y el sentido que para ellos tiene lo que se enseña sobre el lenguaje escrito.

Al segundo grupo de preguntas generadas por las maestras se denominó, Actividades para la comprensión lectora, las cuales fueron del siguiente tipo:

- ¿Cómo llevar el seguimiento de la lectura de un cuento, sin que se pierda el interés de los niños?
- ¿Qué debo hacer para centrar la atención de mis alumnos preescolares en la lectura?
- ¿Cómo hacer que los niños comprendan y entiendan la lectura?
- ¿Cómo hacer que los niños interpreten lo que dice un texto?

Las preguntas agrupadas en Actividades para la comprensión lectora invocan el seguimiento atento de una lectura que se relaciona con el interés que el texto despierta en el niño, por lo que habría que pensar qué tipos de textos y contenidos pueden resultar atractivos a los niños y así diseñar herramientas, actividades y estrategias para capturar y orientar su atención. Es aquí donde cobra sentido pensar en las estrategias para construir determinados significados sobre los textos.

El tercer grupo de preguntas denominado, Actividades para la escritura aluden a la amplitud y [en] la confusión y/o desconocimiento de las maestras sobre la apropiación del lenguaje escrito por parte de los niños, lo cual se traduce en preocupaciones por adquirir actividades para aplicarlas:

- ¿Cómo enriquecer las actividades de escritura con los niños?
- ¿Cómo llevar el cuaderno que en ocasiones piden los padres de familia?
- ¿Cómo ayudar a los niños a pasar de un nivel a otro de escritura?
- ¿Cómo fomentar el hábito de lectura y escritura en los niños?

- ¿Es conveniente cuestionar al niño sobre lo que escribió?
- ¿Cómo saber qué tengo que hacer y hasta dónde llegar para favorecer la escritura en el niño?
- ¿Cómo crear en el niño la necesidad de utilizar el lenguaje escrito?
- ¿Qué pasos debo seguir para saber que estoy enseñando bien la escritura?

En las preguntas anteriores, al parecer, para las maestras, la escritura connota un dominio del lenguaje escrito que no está relacionado íntimamente con la lectura. Las maestras manifestaron que las actividades de lectura que realizan con los niños están separadas de las prácticas de escritura, porque éstas últimas se refieren –dicen- a “saber” el alfabeto y copiar palabras, lo cual reafirma una de las expectativas que tienen los padres de familia al enviar a sus hijos a la escuela, desde el primer día que acuden al Jardín de Niños con un cuaderno y lápiz; mediante lo cual se sobreentiende que uno de los fines de la escolarización es el aprendizaje del código escrito: “La escuela ha sido tradicionalmente, el lugar donde niñas y niños han aprendido a leer y escribir. Durante muchos años, este aprendizaje fue [...] la única razón de ser de la escuela. Quizá por esta veteranía o por la consciencia de la importancia de tal aprendizaje, es una de las cuestiones metodológicas y didácticas que han generado más controversias.” (Cassany et al, 2000: 43).

Asimismo, mediante estas preguntas las maestras pusieron al descubierto la ausencia de representaciones sobre el proceso implicado en iniciar al niño en el uso y función de la lectura. De tal modo que, las preguntas que apoyarían el diseño de las situaciones didácticas que proponen las maestras a los niños son las siguientes:

- ¿Para qué leer con los niños un cuento, folleto, imagen? En esta pregunta se implican las nociones de las maestras sobre estos soportes textuales y en torno a lo que ellas consideran que los niños están en condiciones de aprender.
- ¿Qué propósito de aprendizaje tienen actividades como éstas? Las maestras tendrían que situar tal propósito de aprendizaje en relación a los contenidos curriculares de su Programa.
- ¿Qué intención, de principio a fin, en cada actividad se plantea la maestra al

proponérselas a los niños? Tal intención se observa en la secuencia y coherencia interna del conjunto de actividades.

- ¿Cuál es el aprendizaje esperado en los niños? Los aprendizajes esperados se muestran en los productos que los niños realizarán durante las actividades y mediante los cuales la maestra hará el seguimiento (evaluación) de las producciones de los niños.

Las maestras también externaron un conjunto de preguntas que aluden a procesos, pero que quedan subordinadas a las actividades como se aprecia en las siguientes preguntas:

- ¿Es importante conocer el nivel de lectura y de escritura de los niños?
- ¿Qué tipos de textos son recomendados para cada grado en el Jardín de Niños?
- ¿Es importante que nosotros iniciemos con actividades de lenguaje oral con los niños? ¿El desarrollo del lenguaje oral es igual al desarrollo de la lectura y escritura?
- ¿De qué manera poner en práctica la función social del lenguaje?

Con esta primera aproximación a través de las preguntas que las maestras comunicaron sobre los referentes de su trabajo docente, continuamos tratando de ver qué pasa con las prácticas de lectura más allá de la edad preescolar. Se les planteo a las maestras, observar desde su experiencia, lo que ocurre en la escolaridad primaria, por ejemplo, las dificultades para resolver las actividades que nos plantean los libros de texto, que en general requieren de la lectura de instrucciones y específicamente, advertir aquellas actividades en las que se hace uso de textos de diversos tipos como son las materias de español, ciencias naturales, historia, matemáticas. Y con más precisión, tratamos de observar los detalles que contienen las dificultades que se presentan en torno a las actividades que requieren de comprender qué dice un texto para decirlo, parafrasearlo con palabras propias; es decir, atender más allá de lo meramente textual. En este contexto surgió, irremediablemente, la escritura, esto es, la otra amplia dimensión en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Durante una de las sesiones de discusión y reflexión con las maestras, se abordaron las prácticas de lectura en la vida cotidiana, tomando como referente nuestras prácticas personales de lectura. Los comentarios recurrentes de las maestras fueron sobre: los libros que se han leído, las lecturas que más les han impactado, las lecturas inconclusas, las condiciones que han incidido para decidir la práctica escolar de la lectura, la relación que establecen las maestras con la lectura realizada por obligación durante tanto durante su escolarización como en los cursos de actualización.

La recapitulación de los comentarios de las docentes permitió volver la mirada sobre la incidencia que tiene lo que pasa y lo que hacemos en la iniciación a las prácticas de lectura, tanto en las nuestras como en las que promovemos en nuestros alumnos. El propósito de estas reflexiones fue que las nociones de lectura que fuimos discutiendo trascendiera a la lectura exclusivamente escolar.

Las observaciones de las maestras nos orientaron a reflexionar el lugar y la importancia de la intervención didáctica en las prácticas de lectura, en tanto que nos planteamos como reto para este proyecto, contribuir a desmitificar la existencia de soluciones preestablecidas y permanentes para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura; o al menos, incidir en el sentido y prioridad que las maestras tratan de imprimir a las prácticas de lectura con sus alumnos para mantenerlos “más divertidos y entretenidos”.

Se considera que la desmitificación de estas nociones sobre la lectura tiene que pasar por la comprensión de las maestras sobre los procesos implicados en las actividades y estrategias de lectura. Es decir, las docentes tendrán que identificar en los niños sus intereses, las representaciones de mundo que construyen, los saberes previos a partir de los cuales generan estas representaciones para que desde ahí, sea pertinente elegir el material adecuado que permita a los niños ir construyendo paso a paso con ellos, acercamientos a través de preguntas e inferencias a fin de aproximarlos al sentido de la lectura sin menoscabo de las miradas, de los puntos de vista propios de los niños.

## **Prácticas comunes en los encuentros personales con la lectura**

Convivimos cotidianamente con el lenguaje escrito, y sin embargo es impreciso el reconocimiento que tenemos de que los modos en que lo usamos tienen relación con la experiencia a lo largo de nuestra vida. Asimismo escuchamos y decimos que es importante ponerse en contacto con el lenguaje escrito, pero dejamos de lado la importancia del tipo de encuentros que hemos tenido y que se sintetizan, proyectándose en nuestras prácticas actuales. Estas imprecisiones han llevado a pensar en prácticas frecuentes de lectura en situaciones tales como: leer para responder “correctamente” a preguntas del libro o examen; leer y expresar comentarios de un texto sin reconocer los planteamientos principales; o leer exclusivamente los textos que nos causan placer. ¿Podemos y tenemos que tomar una decisión al respecto?

En un medio de verdades cordiales o de mentiras piadosas, no siempre resulta cómodo reconocer que el lector asiduo no lee nada más para obtener la recompensa inmediata de la información o para solucionar una duda circunstancial del momento, sino como parte de un hábito placentero a través del cual se siente bien y disfruta más plenamente la existencia. Si leer no sirve para estar mejor en el mundo, entonces muy poco sentido tiene fomentarlo. (Argüelles, 2003: 106).

Entonces, el fomento de la lectura que las maestras realicen en los espacios escolares atraviesa necesariamente por la interiorización en ellas, en las maestras mismas, de que leer sirve para estar mejor en el mundo. De ahí en adelante, la comunicación de este planteamiento, a través del diseño y desarrollo de actividades que las maestras realizarían con sus alumnos tendrá mejores condiciones para que este proceso ocurra aproximadamente signado por las condiciones experimentadas y en ese sentido vital de la lectura que Argüelles advierte.

<p>Mi experiencia cuando “no sabía leer”:</p>	<p>Cuando era niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tenía contacto con los libros?</li> <li>• ¿Qué libros tenía en casa?</li> <li>• ¿Quién te leía?</li> <li>• ¿Dónde te leían?</li> <li>• ¿Qué recuerdo de los libros que leía?</li> <li>• ¿Cómo era la pasta, sus hojas, sus letras, sus imágenes, etc.?</li> <li>• ¿Te contaban historias?</li> <li>• ¿Quién te las contaba?</li> <li>• ¿En dónde te las contaba?</li> <li>• ¿Qué tipo de historias?</li> <li>• ¿Podrías contar alguna?</li> </ul>
<p>Mi experiencia cuando “ya sabía leer”:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tenía contacto con los libros?</li> <li>• ¿Cuáles libros?</li> <li>• ¿Qué libros leía?</li> <li>• ¿Cuándo los leía?</li> <li>• ¿Dónde los leía?</li> <li>• ¿Por qué los leía?</li> <li>• ¿Con quién los leía?</li> </ul>
<p>Mi experiencia desde que soy maestra:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué leo?</li> <li>• ¿Cuándo leo?</li> <li>• ¿Para qué leo?</li> <li>• ¿Con quién leo?</li> <li>• ¿A quién o a quiénes les leo?</li> <li>• ¿Quién me lee?</li> </ul>

Considerando estos supuestos, que acuden al reconocer lo que las maestras poseen como su repertorio personal respecto a las prácticas de lectura, comenzamos con la recuperación de su experiencia personal proponiéndoles que escribieran su historia como lectoras. Para elaborar el texto se les plantearon las siguientes preguntas:

Esta actividad implicaba el enfrentamiento a la hoja en blanco. Sin embargo se consideró que era favorable escribir sobre un ámbito personal en torno a la lectura, lo cual también implicaba exponer y por tanto exponerse ante los demás. El resultado de

esta experiencia se concreto en lo siguiente:

- En el recuento de Mi experiencia cuando “no sabía leer”, las maestras marcaron como inicio de la experiencia las primeras relaciones que tuvieron con textos de otras personas, ya fuera mediante la observación, escucha de narraciones orales y de lectura. Frecuentemente mencionan el recuerdo de las imágenes de los libros –de texto-, el formato, la presentación física así como la necesidad de que alguien les leyera cuando tenían tareas y aún no sabían leer. La noción de lectura en esta etapa puede describirse como una mera decodificación, ya que no se considera que la interpretación de imágenes también implica un proceso de lectura.
- Los comentarios de las maestras en torno a *Mi experiencia cuando “ya sabía leer”* los contextualizan, al igual que cuando no sabían leer, en la educación primaria, lo cual hace visible que el primer tipo de material de lectura que existió en la mayoría de los ambientes de las participantes fueron los libros de texto. Esporádicamente refieren alguna lectura específica, su recuento se halla centrado en las dificultades que representó “aprender a leer”. Desde la etapa de la niñez, las maestras dan un salto hasta la edad adulta, donde la mayoría de ellas mencionan la mínima relación que mantienen con la lectura. La información proporcionada hace pensar en que la lectura se asocia con la escolaridad, y con mayor énfasis, en el aprendizaje de la decodificación, la cual no trascendió hacia un interés real por la lectura. Se “aprendió” a leer como mera decodificación y no se “aprendió” a practicar la lectura como hábito cotidiano, como tampoco se la relaciona con el proceso formativo en el ámbito profesional, ni en cuanto a la relación que las maestras debieran establecer con los alumnos.
- En Mi experiencia desde que soy maestra, los escenarios se derivan de las dos situaciones previamente referidas: 1. Leer es decodificar y, 2. La práctica de lectura se realiza para resolver inmediatamente algún tipo de exigencia: para presentar el examen, para leerles a los niños, para saber qué dice el PEP 2004, para las tareas de cursos, talleres. Con los comentarios aportados desde las diversas experiencias de las maestras, se arribó a los siguientes hechos: en las

prácticas de lectura que las maestras realizan con sus alumnos en el Jardín de niños, no existe precisión en los propósitos de aprendizaje, ni en la secuencia de actividades, como tampoco en la evaluación de los procesos por los que atraviesan los alumnos.

La información recuperada en este primer acercamiento sobre los conocimientos y prácticas de las maestras con la lectura, reafirmó tanto la necesidad como el interés por la realización de un Proyecto de intervención que permitiera partir de considerar lo que las maestras saben, conocen y realizan con respecto a la lectura, tanto en su vida cotidiana como en su actividad profesional a fin de aproximarlas a algunos referentes con los que ellas pudieran cuestionar sus concepciones y prácticas, los cuales les permitirán replantearse el tipo de actividades, el propósito y el sentido de todo aquello que ponen en práctica con sus alumnos para incidirlos en su formación como lectores.

## **1.2. Aproximación a la lectura para la comprensión: El andamiaje.**

A partir del proyecto de intervención con las maestras, es posible reconocer la importancia de los referentes teóricos, metodológicos y didácticos del proceso de comprensión lectora con el propósito de que ellas vayan descubriendo a través de su experiencia personal, las estrategias que destaquen el uso y función de la lectura para la construcción de significado.

Esta consideración implica “adoptar una perspectiva cognitiva y cultural con el fin de identificar las representaciones que es necesario alterar, al desarrollar prácticas culturales que permitan eliminar los obstáculos para la comprensión en lugar de pasarlos por alto, e idear medidas para determinar si esta «cirugía correctiva cognitiva» ha sido eficaz” (Gardner, 2000: 142).

Desde la perspectiva cognitiva y cultural se sabe y reconoce que el aprendizaje es un proceso de apropiación en el que se hace uso de herramientas mentales para transitar de las funciones mentales inferiores a las superiores, conceptualización elaborada por

Vigotsky. Las funciones mentales superiores se construyen a partir de las funciones mentales inferiores: sensación, atención reactiva, memoria espontánea o asociativa e inteligencia sensoriomotora, estas últimas atraviesan una reorganización a partir del desarrollo de las funciones mentales superiores. “Las funciones mentales superiores son deliberadas, puesto que las personas las controla y su uso se basa en el pensamiento y la elección; es decir, se usan a propósito.” (Bodrova, 2004: 20)

El lenguaje se reconoce como una herramienta mental, que evidencia el desarrollo de las funciones mentales superiores cuando las personas perciben, atienden, recuerdan y elaboran apreciaciones sobre la realidad a partir de palabras escritas o escuchadas. Una muestra indudable ocurre al enfrentarse a los textos porque las ideas presentadas en frases/palabras permiten recordar y representar mundos posibles.

De acuerdo con esta perspectiva, durante el proceso de adquisición de las funciones mentales superiores incide el contexto cultural. Cada cultura tiene procedimientos diferentes respecto a la presentación del conocimiento; por ejemplo, en la vida cotidiana la presentación del conocimiento se hace a partir de la experiencia, y durante la “vida escolar” es común que se privilegie la presentación inmediata del conocimiento abstracto, aún desde los primeros años de escolaridad, lo que permite elaborar algunas suposiciones respecto a las dificultades que tienen los niños pequeños para interiorizar, por ejemplo, el lenguaje escrito. Es decir, si la forma de presentar este conocimiento no propicia la interiorización, el aprendizaje de los alumnos se reduce a la mera decodificación de grafías. Vigotsky elaboró el concepto de mediación planteándolo como “la utilización de determinados signos o símbolos en el procesamiento mental” (Bodrova, 2004: 21), el cual apoya la interiorización de las conductas externas que permiten proceder en las manifestaciones internas. Así, el uso de mediadores para la construcción de sentido a través de la lectura equivale a poner al alcance de las maestras “estrategias que permitan abordar diferentes textos, académicos y cotidianos, con diferentes intenciones –disfrutar, aprender, resolver un problema concreto, etc.” (Solé, 2005: 26-27)

El trabajo desarrollado con las maestras permitió advertir la necesidad de enseñar a

leer más allá del aprendizaje inicial de la lectura, en el entendido que la lectura es una actividad cognitiva compleja, en la que el lector ha de adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso para construirse paulatinamente en un lector experto.

Este planteamiento se suscribe al modelo genérico o aproximación interactiva, que plantea que la lectura se da en un juego de procesamientos ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda del significado. Lector y texto son importantes, a pesar de que aquél guía la lectura con los objetivos que quiere alcanzar y con las decisiones que toma en su curso; las informaciones de todo tipo (semánticas, sintácticas, grafofónicas, etc.) se integran para llegar a elaborar una interpretación personal del texto de que se trate (Solé, 2005: 21-22).

La interpretación de un texto, la construcción de significados, implica propiciar la activación cognitiva durante el proceso de lectura. Tal activación cognitiva, propone Solé (1994: 63), es posible planteando cuestiones necesarias en las que el lector al elaborar las respuestas va construyendo la comprensión de lo que lee:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura: ¿qué tengo que leer? ¿por qué/para qué tengo que leerlo?...
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate: ¿qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿qué sé acerca de los contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿qué otras cosas sé que pueden ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?...
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que parece puede ser trivial (en función de los propósitos que uno persigue): ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?...
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el sentido común: ¿tiene sentido este texto? ¿presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿se

entiende lo que quiere expresar? ¿qué dificultades plantea?...

5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación: ¿qué se pretendía explicar en este párrafo –apartado o capítulo-? ¿cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí?...
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, cómo interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿cuál podrá ser el final de esta novela? ¿qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea?...

Estas cuestiones centrales que se plantean al lector para que construya la comprensión de lo que lee, están presentes en el proceso de lectura; en cada fase forman parte de las estrategias (Solé, 1994: 64):

- estrategias que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella)...
- estrategias que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura)...
- estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).

Asumir que el propósito de la intervención con las maestras se enfoca al desarrollo de un pensamiento estratégico, el cual supone un lector activo que procesa y atribuye significado a lo que está escrito, implica el reconocimiento de que en la actividad mental constructiva cada quien hace aportaciones para dotar de sentido y significado a la lectura.

Dicho de otro modo “Esa atribución la realizamos a partir de nuestros conocimientos previos, a partir de lo que ya sabemos, de lo que ya formaba parte de nuestro bagaje experiencial” (Solé, 1994: 34); por lo tanto, las estrategias de lectura son un medio para la comprensión, y no una finalidad en sí mismas. Se espera entonces, que los procesos dirigidos a mediar el uso y función de las estrategias de lectura incidan en las

maestras participantes para que ellas deliberadamente empleen las estrategias para conseguir sus propósitos, sean estos personales o profesionales.

las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales (Solé, 1994: 65).

En torno a la cita anterior, es importante destacar una triple dimensión de la lectura (Solé, 2005: 29-30) para pensar la intervención en la comprensión lectora:

- la lectura como objeto de conocimiento, aprender a leer ha de querer decir aprender a comprender lo que se lee, inscribir la lectura desde el primer momento, en contextos significativos y pensar en los métodos para enseñar a leer como medios que habrá que flexibilizar en cada situación concreta;
- la lectura como instrumento para el aprendizaje, resulta necesario enseñar a leer para aprender, es decir enseñar a leer de manera que las estrategias de lectura se pongan al servicio de objetivos de aprendizaje, implica, por una parte, la búsqueda de información y su tratamiento para saber cosas, para extraer conclusiones; y por otra aprender a hacerlo con la ayuda de otras personas y poder hacerlo de manera independiente cuando convenga;
- disfrutar mediante la lectura, se trata de leer por leer, leer lo que se quiera leer, al ritmo propio, viendo cómo leen los demás, sin demandas concretas posteriores a la lectura.

Los referentes teóricos expuestos representan la concepción de lectura que subyace a la propuesta de intervención realizada con las maestras de educación preescolar. Por lo demás, respecto a los textos ocupados para presentar tal intervención, la propuesta se focalizó en textos literarios (cuentos, relatos, poemas y canciones), considerando que la literatura presenta esquemas narrativos (desde la prosa, el verso y desde la prosa poética) que posibilitan al lector percibir la relación entre realidad y fantasía, así

como las connotaciones sociales y culturales representadas por los personajes de los cuentos, así como en otras manifestaciones literarias. “Como Bruner (1986) señaló, la experiencia humana sólo puede plasmarse a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura y nuestra vida sólo nos resulta comprensible en virtud de esos sistemas de interpretación, a través de las modalidades del lenguaje y el discurso, de las formas explicativas lógicas y narrativas y de los patrones de vida comunitaria.” Citado por Colomer (2001: 4)

### **1.3. Estructura del proyecto**

A partir del conjunto de textos seleccionados se proyectó generar ambientes propicios para experimentar las estrategias de comprensión lectora y al mismo tiempo, disfrutar mediante la lectura. La modalidad de trabajo –taller– posibilitó la construcción de significados sobre los textos así como la socialización mediante las actividades compartidas.

El proyecto Leer comprensivamente con maestras de educación preescolar tiene como propósito general: Ofrecer a las maestras un ambiente para hablar y comunicar sus experiencias en torno a la lectura, todo lo cual les permite:

- Advertir las implicaciones que tienen sus conocimientos sobre la lectura en las prácticas que realizan en el aula;
- Vivenciar prácticas de lectura orientadas hacia la recuperación de referentes teóricos y metodológicos necesarios para la transposición didáctica<sup>2</sup> a emprender con sus alumnos;
- Elaborar actividades didácticas para que sus alumnos usen la lectura a partir de y en situaciones reales.

La secuencia de aproximación a la lectura comprensiva se desarrolló a partir de las

---

<sup>2</sup> El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1998: 45)

siguientes fases:

Fases y propósitos	Características
<p>Fase I. Comprensión. Mediante el abordaje de textos breves para recuperar los efectos de sentido globales, a partir de la pregunta ¿qué dice el texto?, contrastar y/o comparar cómo se produce el sentido en la canción o película en relación con el relato de referencia.</p>	<p>Lectura de textos de canciones que tiene referentes literarios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Caballo de cartón”</li> <li>• “Si Peter Pan viniera”;</li> </ul>
<p>Fase II. Producción, tras el proceso de interpretación y valoración/análisis de los textos y con los recursos “descubiertos” en los autores, se producen cuentos breves, luego los revisamos y comentamos para hacer explícito el proceso que seguimos.</p>	<p>Taller de lectura comprensiva y escritura creativa, constituido de actividades didácticas que presentan como medios relatos breves</p>
<p>Fase III. Revisiones finales, ediciones y publicación, entre compañeras, revisaríamos las distintas versiones hasta la final y editaríamos con imágenes o sin ellas los cuentos producidos; los presentaríamos a la comunidad y valoraríamos posibilidades de tiraje y distribución.</p>	
<p>Fase IV. Diseñamos y elaboramos un nuevo Taller, que recupere los intereses, necesidad y compromisos curriculares, de enseñanza, aprendizaje y formación.</p>	<p>Elaboración de actividades didácticas para desarrollar con alumnos de educación preescolar y la socialización</p>

<p>Fase V. Producción de un taller para los alumnos, en el taller se hará explícito qué, cómo, para qué y porqué queremos enseñar y lograr que nuestros niños aprendan, mediante propósitos de comunicación y lenguaje que comprendemos y podemos modificar.</p>	<p>de resultados</p>
--	----------------------

Se previó que para la valoración del proyecto de intervención se considerarían:

- el registro de las sesiones de trabajo con las maestras el cual incorporaría principalmente aspectos en torno a cómo participan las maestras en las actividades propuestas y sus producciones durante las sesiones: textos personales y textos para sus alumnos:
  - o la planeación didáctica de las maestras y
  - o el registro de intervención con sus alumnos.

El grupo de maestras con el que se realizó el Proyecto se compone, esencialmente, de 10 docentes, con quienes inicialmente nos reunimos para comentar asuntos relacionados con el PEP 2004, ya que algunas de ellas están empezando a ocupar tal Programa de estudios como referente de su planeación didáctica. Las sesiones se realizarían en tiempos diferentes a la jornada de trabajo y motivadas solo por un interés personal. Otras maestras se fueron incorporando de manera intermitente en algunas sesiones. Las maestras realizan su práctica docente en la ciudad de Oaxaca y en la periferia de la misma. Algunas de las características de este grupo de maestras son las siguientes:

- Cuentan con formación profesional inicial específica para la educación preescolar, aunque de diversas instituciones;
- Han realizado práctica docente durante 5 y hasta 25 años, lo que indica que han tenido como referencia más de dos programas de educación preescolar;

- La formación permanente (actualización) se concentra fundamentalmente en los cursos y talleres proporcionados por Secretaría de Educación Pública (SEP), algunas maestras han realizado por su cuenta otros estudios (diplomados, licenciaturas, maestrías, seminarios, talleres);
- Los grupos que atienden se componen de 20 y hasta 27 alumnos; y atienden grupos mixtos (1º-2º y 2º-3º) o exclusivamente un grado;
- Tienen en sus aulas, cuando menos, dos de los Acervos del Programa Nacional de Lectura.

#### **1.4. Valoración de la etapa: Construcción del Proyecto Leer comprensivamente con maestras de educación preescolar.**

La elaboración del Proyecto representó la oportunidad de concretar el supuesto sobre la importancia de explorar los conocimientos previos de las maestras participantes. Esta exploración inicial a partir de preguntas sobre sus concepciones y prácticas docentes con el lenguaje escrito proporcionó información relevante para continuar con las actividades con textos literarios que permitieran mostrar sus dominios y sobre todo que ayudar a que las maestras reflexionaran acerca de sus referentes y prácticas lectoras.

Es relevante mencionar que en la construcción de un proyecto de intervención, la participación activa y colaborativa de todos los involucrados (asesores y participantes) es imprescindible ya que de ello depende la pertinencia de la intervención que se propondrá. Por tanto el trabajo colaborativo del colectivo de docentes debe plantearse como comunidad de aprendizaje, como señala Latapí Sarré “La condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender. Aprender implica hacernos vulnerables, suprimir seguridades, asumir riesgos.” (Latapí Sarré, 2003: 18) Esta precisión nos lleva a pensar en dos situaciones: por una parte, el reconocimiento de que los proyectos emprendidos desde y con los docentes tienen mayores posibilidades de incidir en su formación; y por otra, que la intervención en los proyectos

requiere del esfuerzo por entender los problemas que plantean los maestros, por comprender por qué piensan lo que piensan o por qué deciden adoptar tal propuesta y desechar tal otra (Lerner, 2001: 189-190)

Por lo anterior, al seleccionar y planear en el Proyecto de intervención, actividades de lectura comprensiva y escritura creativa para abordar textos literarios diversos con las maestras, asumimos que el compromiso de la intervención se enfoca a plantear retos que permitan la reflexión sobre sus referentes y con ello la construcción de una base para su trabajo docente.

## Capítulo 2

### DESARROLLO DEL PROYECTO

El diseño del proyecto Leer comprensivamente con maestras de educación preescolar se planeó en 5 fases. Los resultados que se exponen a continuación, se refieren específicamente a las fases: I. Comprensión; II. Producción; V. Producción de un taller para los alumnos. Las fases III. Revisiones finales, ediciones y publicación, y IV. Diseñamos y elaboramos un nuevo Taller, implicaba por una parte, abrir un espacio de tiempo más amplio para concretarlas, y por otra, las maestras participantes se encontraban interesadas en empezar a elaborar actividades para sus alumnos, lo cual se consideró importante para conocer los usos que ahora otorgaban a la lectura en las condiciones reales de su práctica docente; tal aspecto se incluyó en el propósito general del proyecto.

En las fases de comprensión y producción se exponen las producciones del grupo de maestras participantes; mientras que en la fase de producción de un taller para los alumnos, se da a conocer la secuencia de trabajo de una maestra para destacar los aspectos sobre sus registros de planeación y desarrollo de las actividades didácticas con sus alumnos.

#### **2.1. Primera aproximación: Construcción del sentido de textos de canciones.**

El inicio de la intervención con las maestras implicó tomar la decisión sobre qué textos serían más adecuados para iniciar la lectura comprensiva “hacia el enriquecimiento de la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger.” (Colomer, 2001: 14) En los encuentros con la asesora<sup>3</sup> del proyecto, se abordó como exigencia central fue ¿qué tipo de texto sería el más adecuado para detonar? ¿Cuál podría aportar información que hasta ahora no teníamos?

---

<sup>3</sup> Durante tres sesiones de trabajo con las maestras se realizaron actividades coordinadas por la asesora de la Especialización en la Enseñanza del Español en la Educación Básica, Mtra. Victoria Yolanda Villaseñor López.

La elección de los textos respondió en ese momento a estas consideraciones. Comentamos la importancia del uso de los conocimientos previos para plantearles una actividad que si bien es cierto las desafiara, al mismo tiempo les resultara atractiva. Consideramos que el texto de una canción posibilitaría la participación espontánea, libre y personal a través de la escucha, la lectura y el comentario en el que manifestaran los conocimientos previos sobre el pensamiento y la imaginación, las canciones y la poesía.

A través del texto de la canción “Caballo de cartón” (Guerrero y Serrano, 2006) se iniciaron las actividades de comprensión, interpretación y valoración de las maestras. Esta canción era desconocida para las participantes.

En la sesión del 7 de octubre se planteó el propósito de explorar las representaciones que las maestras de educación preescolar construyen sobre el texto de una canción. El texto seleccionado "Caballo de cartón" (Ismael Serrano) se preparó por escrito para cada una de las asistentes así como el audio.

Se inició con la presentación de la Mtra. Yolanda Villaseñor, quien coordinaría la sesión; a continuación se le entregó el texto de la canción a cada maestra para que lo leyera individualmente. Enseguida se pidió que alguien lo leyera en voz alta y por último se escuchó el audio. Posteriormente a estos momentos se iniciaron los comentarios.

El texto de la canción es el siguiente:

### **Caballo de cartón**

(Guerrero y Serrano, 2006: *El viaje de Rosetta*)

Tengo un caballo de cartón en casa  
rojo, azul y negro  
rojo, azul y negro  
le cepillo sus lomos  
y su cola dorado  
sus crines trenzo  
sus crines trenzo

Tengo un caballo de cartón en casa  
rojo, azul y negro  
rojo, azul y negro  
Tiene alas para volar como águilas  
llenas de viento  
llenas de viento

De noche se que galopa  
sobre lunas de oro  
Sé que relincha al cielo  
que baila solo  
que baila solo

Tengo un caballo de cartón en casa  
rojo, azul y negro  
rojo, azul y negro  
Salvó princesas de dragones malvados  
conquistó reinos  
conquistó reinos

Tengo un caballo de cartón en casa  
rojo, azul y negro  
rojo, azul y negro  
Con él gano batallas,  
venzo siempre en los torneos  
en los torneos

De noche sé que galopa  
sobre lunas de oro  
Sé que relincha al cielo  
que baila solo  
que baila solo.

Las participantes se mostraron sorprendidas desde el momento en que se les entregó el texto de la canción, lo cual considero tiene que ver con que es poco frecuente que se presenten textos de canciones como materiales –pretextos- para abordar la comprensión lectora. El propósito de esta actividad fue confrontar a las maestras con una forma distinta de percibir la poesía a través de la música y sensibilizarlas en relación a un contenido que les permite asomarse al mundo de las emociones e imaginación posibles de sus alumnos y de los niños en general. Por lo demás, “Caballo de cartón” alude algunos temas recurrentes del universo de la literatura infantil: dragones, princesas y reinos, por ejemplo, mirados desde la perspectiva de un personaje-niño que se configura como el héroe de ese mundo recién creado o recreado, desde los relatos de hadas, príncipes y batallas donde es el héroe invencible a lomos de su caballo mágico.

Después de la lectura individual y en voz alta del texto, de las 10 maestras participantes, solamente 2 comentaron que les gusta la poesía y que la canción ‘parece participar de este género literario’, 3 profesoras manifestaron que no les gusta porque les recuerda la poesía "escolar" y la melancolía, además que les representa

dificultades para entenderla, agregando que ello se debe principalmente a que han estado escasamente expuestas a este tipo de texto. Una situación relevante fue que la mitad de las maestras no hicieran comentario alguno sobre su preferencia o no por este tipo de texto. Los comentarios y actitudes de las participantes muestran la escasa incidencia que han tenido en la participación en ciertas expresiones de la cultura escrita. Si una considera que idealmente que la exposición a tipos de textos diversos hace posible la construcción de las preferencias, exploración, dominio, disfrute y valoración de las diversas expresiones de la cultura escrita, entonces es posible advertir que las docentes presentan una mínima formación al respecto. Es decir, la valoración de una experiencia de lectura como apropiación de experiencias para nuestra vida se mostró como poco relevante en este primer ejercicio.

Durante la lectura en voz alta, las participantes que leyeron, se esforzaban por encontrar el modo más adecuado para hacerlo. Recordamos que la silueta del texto poético sugiere, en un primer momento, el conocimiento de cierto modo de lectura para poder saber hasta dónde termina una idea o verso, a diferencia del texto narrativo y expositivo –y en general de la prosa, en los que guiamos nuestra lectura, predominantemente, por los signos de puntuación y los párrafos. En el caso del texto poético, son las estrofas (conjunto de versos) las partes que componen visualmente al poema. El audio, comentaron las maestras, aportó ayuda para la comprensión del contenido del texto.

Se puntualizaron algunas características sobre el texto abordado:

- Que la forma de referirse a este tipo de texto y sus partes, puede ser enumerando los versos y las estrofas.
- Que la silueta del texto de una canción y de un poema se parece a la silueta de una receta, y se les preguntó si consideraban que los niños pueden establecer estas diferencias.

Los conocimientos paralingüísticos –aportados por el lector- se refieren a “elementos tipográficos, convenciones en la distribución y separación del texto (separación de palabras,

frases, párrafos, capítulos, etc.), convenciones en la organización de la información de cada tipo de texto (índice, prólogo, fórmulas de introducción y final, etc.), y los utiliza para facilitar la lectura. (Colomer y Camps 1996: 57).

Posterior a la escucha del audio, las maestras agregaron que la música que acompaña el texto ofrece mejores oportunidades para construir ideas sobre lo que dice y significa un texto de este tipo, en el que se ocupan construcciones de lenguaje que requieren de interpretaciones que trasciendan lo que literalmente dicen las palabras. Este procedimiento implica distinguir dos tipos de lectura y elegir el recorrido pertinente al texto poético: “En vez de la lectura informativa, para solucionar una tarea inmediata, la lectura formativa, la lectura morosa, y amorosa que no sirve aparentemente para nada pero que puede transformarnos y conferir mayor sentido a nuestra realidad e imaginación” (Argüelles, 2003: 104).

Poco después, una de las maestras comentó que el PEP 92 prescribe que se enseñe a los niños la diferencia entre prosa y verso, y que ella había concretado esta prescripción curricular mediante la lectura de textos en prosa y en verso, pero que no había encontrado cómo hacer que los niños advirtieran las diferencias; por lo que ahora se preguntaba qué tan posible es enseñar esto a los niños, considerando que las maestras desconocemos las características de tipos de textos. La asesora del Proyecto, comentó, que en la revisión que ha realizado de las competencias del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04) encontró que una de las competencias del campo formativo Lenguaje y comunicación, refiere a que el alumno deberá "Conocer algunas características y funciones propias de los textos literarios." (SEP, 2004: 63), por lo que es evidente que la diferencia entre poesía y prosa es una exigencia de conocimiento que tiene que considerarse para las actividades didácticas que las maestras diseñan y desarrollan para la planeación en sus aulas.

De los comentarios generales provocados por el texto, pasamos a la pregunta ¿qué nos dice el texto a cada quien?; es decir, cuál es la construcción de sentido que siguiere a cada quien. La complejidad de esta consigna para las participantes se evidenció en los comentarios de las maestras en los cuales expresaron muy diversos

niveles de apreciación: algunas maestras leyeron textualmente una parte, comentaron con qué lo relacionaban, y eventualmente dijeron que la lectura "textual" era insuficiente para entenderlo y decirles "algo".

Estas consideraciones las recuperó la asesora para indicar que este texto –que es lo más parecido a la poesía- da ocasión para la construcción de significados, es decir, a todos nos puede decir algo un texto poético, y ese poder decirnos algo es la construcción del sentido, que se hace posible mediante prácticas de lectura comprensiva, que en la escuela están mediadas por el adulto "experto" a través de [mediante] preguntas y consignas pensadas para orientar las búsquedas de los alumnos.

Fue preciso, entonces pensar con las maestras para qué acudimos a las aulas en este sentido y cómo presentamos un texto poético o una canción en el Jardín de niños y enseguida decidir qué tipo de lectura haremos a partir del propósito de aprendizaje localizado específicamente.

Una observación importante que se generó en esta sesión fue la necesidad de reconocer las condiciones en las que nos encontramos las maestras para hacer posible un proceso de mediación entre los niños y su práctica de la lectura de diversos géneros textuales tales como poemas, canciones y cuentos.

En relación con la mediación que se realiza en la escuela, Silveyra (2002) señala que uno de los problemas en la enseñanza de la literatura infantil es la selección de los textos, “teniendo en cuenta que desde la educación inicial, en la mayoría de los casos, estamos estableciendo el primer vínculo con el libro, para el presente y, sobre todo, establecemos reglas de juego de cómo será ese vínculo hacia el futuro...” (Silveyra, 2002: 22). Este autor, explicita algunos criterios (Silveyra, 2002: 22) para pensar en cómo seleccionar los textos:

- Primer criterio: Estético, debemos seleccionar textos bellos con los que el potencial lector encuentre placer al escucharlos y probablemente esto acelere su entusiasmo por aprender a leer y escribir, y desee repetir esta experiencia

placentera fuera del aula.

- Segundo criterio: la eficacia de los textos seleccionados, implica localizar textos que les hablen a los niños de sus mundos, de sus fantasías, de sus problemas. Los personajes de los textos así como las situaciones que se presentan y el universo simbólico que propone un texto permiten o no que el niño se identifique con ellos.
- Tercer criterio: la ideología que todo texto conlleva. El autor en el texto presenta su concepción del mundo, de ahí que un libro es un objeto cultural, histórico. Este criterio se articula con el importante papel de la literatura: ser generadora de una reflexión autónoma, suscitar a través de sensaciones y emociones un pensamiento crítico y divergente, propio de un individuo sensible y libre que aporte a su sociedad.

A partir de la experiencia con la canción “Caballo de cartón”, se emprendió con las maestras un segundo acercamiento con el texto de otra canción: “Si Peter Pan viniera” (Serrano, 2002), con la misma consigna ¿qué me dice el texto? Este acercamiento, se orientó por el siguiente propósito:

A través de la lectura de versiones contemporáneas de cuentos clásicos y de canciones, y también de películas que las toman de referencia, los lectores atravesarán un proceso de comprensión, interpretación y valoración para transformarlas y crear nuevas versiones en las cuales mostrar e interpretar qué ocurre de manera simétrica en nuestra sociedad y cuál es la posición que podemos construir al respecto.

En el desarrollo de la actividad, comenzamos por hacer ciertas predicciones a partir del título, seguidas de una lectura individual y una lectura simultánea en voz alta. Uno de los comentarios -forzados o forzados- fue en torno a la referencia que tienen las docentes sobre Peter Pan. Comentaron que no recordaban haberlo leído, pero que dos de ellas, sí que habían visto la película en dibujos animados así como Hook, el regreso del capitán Garfio, y a partir de estas referencias construyeron algunas predicciones.

Las predicciones de las maestras a partir del título “Si Peter Pan viniera” se refirieron a:

- [Peter Pan] ... Sería un compañero más para jugar.
- [la relación entre] la historia de Peter Pan y la necesidad de que venga para que salve a alguien.
- ... a sorpresa de Peter ante los cambios actuales en los niños.

Estas predicciones dieron cuenta del recuerdo remoto sobre la historia de Peter Pan que se asocia con la versión que las maestras conocen en películas y adaptaciones – versiones Disney- que dejan fuera el relato clásico de James Mattheux Barrie. Además, durante los comentarios de la sesión, se destacó que el texto de la canción contiene información que les sugirió a las participantes asociaciones con acontecimientos recientes y locales, como fueron las situaciones del “conflicto social del 2006 en Oaxaca”.

Estos comentarios hacen pensar en las implicaciones que puede tener el contenido de un texto en los conocimientos previos, ya que los activa sin la agobiante necesidad que impone, por ejemplo, la lectura de un texto de historia. Así planteada, la lectura representa una vía de acceso para dar cuenta de lo que ocurre en nuestra sociedad y de la posición que hemos construido al respecto.

El texto completo de la canción es el siguiente.

### **Si Peter Pan viniera**

(Serrano, 2002: *La traición de Wendy*)

Si Peter Pan viniera a buscarme una noche azul,  
que me sorprenda a oscuras, por favor, que no dé la luz,  
no vaya a descubrir que suelo mentir cuando juro ser aún ese niño.  
Quién le va a contar que la gran ciudad no dejó ninguno, ni uno vivo.

Estrellas fugaces, mi más breve instante, respira en el humo,  
escuchan el mudo rumor que nace en sus vientres.  
Fueron arrojados al acantilado de la cruel favela,  
huyen de las hienas, de escuadrones de la muerte.

Si Peter Pan viniera a buscarme una noche azul,  
que se extingan los soles, ¿dónde diablos te esconderás tú?  
Mowgly coserá botas en Ceilán,  
no escuchará rugir de noche a Bagheera.  
Tom Sawyer reirá tras el humo del crack si en esta redada logra salvar la vida.

Si Peter Pan viniera a buscarme una noche azul,  
que nos sorprenda a oscuras, por favor apaga la luz.

Si quieres evitar que en la tempestad le queme la fiebre de niños ancianos.  
Quién le hará entender que al amanecer cierran con grilletes sus ojos cansados.

Niños que perdí, a los que mentí,  
gritan a lo lejos, arañan el hielo de la luz de la mañana.

Niños con espinas, con cuencas vacías,  
que te lanzan piedras,  
tiñen las sirenas de todas las ambulancias.

Posteriormente a la lectura y escucha de audio, se les propuso a las maestras, la identificación de los personajes de otras historias mencionados en el texto, así como tratar de establecer la conexión entre ellos. Se comentaron los significados de los personajes y la vigencia que adquieren cuando el autor los coloca en situaciones actuales, p. e., que significados se construyen al leer: “Mowgly coserá botas en Ceilán/no escuchará rugir de noche a Bagheera”. Esta consigna implica usar estrategias para la comprensión, porque, “Aprender a leer significa que pudiste comprender el texto leído, es decir, que aprendiste a "oír" lo que te contó el autor y de cierta manera haces tuya la historia.” (Villaseñor, 2001) Para decirlo en palabras de Gardner:

Para ser miembros bien informados de nuestro mundo actual, debemos tener unos conocimientos básicos: ¿Quién era Darwin y qué es la evolución? ¿Quiénes eran Mozart y Da Ponte y qué es Las Bodas de Fígaro? ¿Quién era Hitler y qué pasó durante el

Holocausto? En el fondo, esto es a lo que se refiere E. D. Hirsch cuando pide una formación cultural básica. Pero lo que realmente necesitamos es mucho más importante: necesitamos comprender mínimamente qué suponen estos nombres, estos términos, estos conceptos (Gardner, 2000: 211).

Al trabajar con un tipo de texto semejante a la poesía, mediante la lectura por párrafos descubrimos que, encontrar el sentido del texto permite explorar nuestros conocimientos previos, referidos tanto al relato citado y al mismo tiempo a nuestros recuerdos y valoraciones en torno a los personajes e historias implicados en el texto de la canción-poema.

En torno al asunto que aborda el texto, así como a la construcción de interpretaciones, revisamos un apartado de “Una infancia en el país de los libros”, focalizando la interpretación que Michèle Petit menciona en relación con la historia de Peter Pan:

Me encantó leer Peter Pan. Ya no estaba sola, ahora estaba con Peter, y mi libro ilustrado era una ventana por la que yo atravesaba al otro lado. Cada noche trepada en los radiadores o agarrándome a los tubos de calefacción central, caminaba de una habitación a otra, al borde del precipicio. No le temía al cocodrilo del capitán Garfio. Ellos no tenían comparación con esos ogros atroces que había encontrado en los cuentos y que se escurrían por todas partes. Garfio y el reptil eran risibles y estaban confinados a una ensenada o una caleta. Además Peter era invencible porque era sumamente astuto. Podía incluso ser cruel al luchar pues le había cortado la mano al terrible capitán. Obviamente, a diferencia de él yo no volaba, estaba condenada a quedarme cerca del suelo. Obviamente él era varón mientras que yo era una niña. Me preguntó si existe una sola niña en el mundo que haya podido identificarse con Wendy, la insípida hermana mayor, atareada con el quehacer mientras sus hermanos bailan con los indios, o con Campanita, la presumida insoportable. Gracias a la androginia de Peter (su cabello un poco largo para la época, su camisa ajustada a la cintura que se ensancha después como una falda), podía deslizarme fácilmente en su papel. Durante meses creí ser él y le pedí a mi madre que me hiciera un sombrero exactamente igual al suyo. Me encantaba el color verde de su traje, precisamente ese verde, el color de la alegría. (Petit, 2008: 37-38)

Los comentarios de las maestras derivaron en que, aunque son muy diversas las ideas que van apareciendo en la medida en que se lee un texto, como el de las canciones presentadas, lo que es semejante es la posibilidad de pensar a partir de las emociones que se recrean a partir de lo que dice el texto, mediante la historia que cuenta, con los personajes que están implicados y que en ocasiones nos hacen sentirnos identificadas con algunas emociones, pensamientos, acciones o actitudes que representan.

Este primer acercamiento a la construcción de sentido a partir de canciones permitió que las maestras se atrevieran a decir lo que comprenden de un texto, entendiendo que la comprensión se construye a través de la lectura y relectura, usando los referentes previos, reconociendo que en los textos comúnmente se presentan palabras, que aisladas pueden ser desconocidas, pero en el conjunto de lo que relatan es posible otorgarles un sentido preciso, y sobre todo que la práctica en grupo de la lectura representa ayudas, mediaciones para la comprensión.

## **2. 2. Taller de lectura comprensiva y escritura creativa: la relación con diversos tipos de textos**

El segundo acercamiento a la interpretación de un texto literario ocurrió en la fase de comprensión y producción de textos a través del Taller de lectura comprensiva y escritura creativa (Villaseñor, 2001). El propósito general fue exponer a las maestras a textos literarios breves, en los cuales pusieran en juego sus conocimientos previos y reelaboraran el sentido del texto para comunicarlo entre compañeras en el grupo de participantes, a través de comentarios orales y escritos, haciendo uso de estrategias de lectura y estrategias de escritura a partir de modelos textuales de minicuentos y de poemas.

El Taller se realizó en una sesión de 3 ½ horas aproximadamente, por lo que se seleccionaron algunas de las secuencias de actividades, y para abordarlas se organizó a las participantes en binas.

En el conjunto de actividades de la secuencia denominada Para leer y comentar cuentos (Villaseñor, 2001) se centró la atención en dos asuntos: leer y comentar

cuentos para

- Identificar regularidades de los textos con otros textos conocidos.
- Relacionar lo que dicen los textos con la experiencia personal.
- Identificar y caracterizar a los personajes.
- Determinar el tema principal abordado en los textos.
- Identificar las relaciones entre el título y el tema principal.
- Localizar y comentar lo que a cada lectora le parece más agradable, placentero o sobresaliente en el texto abordado

Respecto a la escritura, las principales actividades que emprendieron las docentes fueron las siguientes:

- Escribir un final diferente para un cuento.
- Modificar la caracterización de los personajes.
- Introducir una ironía, crítica o cambio de personajes para producir un efecto de sentido, es decir, un nuevo texto.

En general, el reto constante de todas las actividades propuestas a las participantes, fue entender el contenido de los textos, usando invariablemente de inicio, la relectura, y paulatinamente el uso de la escritura.

### *2.2.1. Relectura para reconocer la estructura de un texto.*

Con el texto “Noche de suerte” (Galera Lamadrid)<sup>4</sup>, fácilmente se pudieron establecer relaciones entre la versión clásica de Cenicienta y la versión de Galera, al enfocarnos en la impresión sorpresiva que causa el desenlace. La consigna final de la actividad desarrollada con el mini relato fue la elaboración de un desenlace diferente, que en la producción de las maestras se concretó en la complementación del desenlace del texto:

---

<sup>4</sup> Apartado: “Para el comentario de cuentos” y “La astucia de Cenicienta” con el texto: GALERA LAMADRID, Jesús “Noche de suerte” en Villaseñor, Victoria (2001) TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA Y ESCRITURA CREATIVA.

## NOCHE DE SUERTE

Jesús Galera Lamadrid

La Cenicienta se dirigía a la fiesta de palacio. Estaba nerviosa. El carruaje era elegantísimo y los seis caballos no podían ser más finos. Su vestido de seda hacía juego con el collar de perlas y con el anillo de brillantes. Recordaba que a las doce de la noche volvería a su estado original: una simple calabaza, seis insignificantes ratones y un montón de harapos. Pensativa contempló su tesoro hasta que una sonrisa maliciosa surgió de sus labios: de prisa -ordenó al cochero- vamos al Monte de Piedad.

Llegó al Monte de piedad, empeñó el collar de perlas y el anillo de brillantes, a cambio recibió 2 bolsas de monedas de oro, que apresuradamente tomó y salió del reino

Jesús Galera Lamadrid (1997) "Noche de suerte" en *EL CUENTO. Revista de Imaginación. Número 135. García y Valadés Editores, México. Abril-Junio, 1997. p. 45.*

Para conocer la estructura general de un cuento (inicio, clímax, desenlace) se requirió que las maestras realizaran actividades que contribuyeran al establecimiento de predicciones y anticipaciones, para que de este modo se fueran desarrollando dominios que les permitieran realizar consignas tales como cambiar el final del cuento.

En el Jardín de niños, las maestras emprendieron y desarrollaron con sus alumnos de manera cotidiana, actividades de este tipo, por ejemplo, cuando les preguntan, a partir de la imagen o el título del libro "¿de qué creen que se trata este «cuento»?".

Durante la lectura de un texto, las maestras realizaban ciertas pausas, que en buena medida son para captar la atención de los niños y en segundo término para que los niños expresen lo que han escuchado. El tratamiento frecuente de las maestras ante las respuestas de los niños –cuando así ocurre- es asentir si han mencionado la respuesta "correcta" o volver a preguntar a los que no han acertado.

### 2.2.2. Relectura para explicar la coherencia del contenido de un texto

La actividad de relectura del texto<sup>5</sup> se realizó con el propósito de reconocer que “Con la simple relectura de los textos, es muy posible que llegues a formarte como un lector no común que acepta los retos que cada texto demanda para avanzar hacia la comprensión, la inteligencia y la imaginación.” (Villaseñor, 2001). En este apartado el texto que se empleó fue “Realismo mágico”, en el que se destaca una de las características principales de la literatura: lo imposible en la realidad y lo posible en los textos. La consigna solicitada, posterior a la relectura fue el comentario argumentado del contenido del texto:

#### **Realismo mágico**

Lowell Thomas

En la ciudad de Bristol hay un pintor de casas. Fue contratado por un cazador para pintar tres patos de madera, que serían usados como señuelos. El pintor hizo un trabajo tan perfecto, que un gato se tragó de dos mordidas las cabezas de dos patos. El tercero voló a tiempo.

Lowell Thomas (1997) "Realismo mágico" en EL CUENTO. Revista de Imaginación. Número 135. García y Valadés Editores, México. Abril-Junio, 1997. p. 63.

A partir de la relectura, las participantes:

- Identificaron la pertinencia de la relación que se establece entre las frases-fragmentos señalados, a partir de destacar que las ideas principales contribuyen a centrarse en el significado destacado desde el propio texto;
- Argumentaron cada una de las posibilidades que se plantearon a partir del mini relato para establecer lo que es real en la experiencia cotidiana directa frente a cierto “realismo mágico” que se configura como un componente fundamental no sólo en los cuentos

---

<sup>5</sup> Apartado: “La realidad mágica de los cuentos” en Villaseñor, Victoria (2001) TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA Y ESCRITURA CREATIVA.

infantiles, de hadas u otros, sino en los cuentos en general.

La actividad de argumentación sobre las posibilidades de lo real en la experiencia directa confrontada con la “realidad” mágica de la literatura requirió que las participantes se esforzarán por explicar que lo configurado en el texto literario aunque se reconozca que no es posible en la vida real, en cambio sí es coherente con el mundo que se crea en el texto literario. En torno a estos comentarios, Yolanda Villaseñor, destacó que en la literatura es posible decir lo que es imposible en la realidad, y que la forma de escribir, de configurar estéticamente los cuentos es lo que permite al escritor crear un mundo coherente que es posible y real en el nuevo universo estético creado para el lector, mediante nuevas reglas de lo [para que se le considere] posible:

El progreso a través de la fantasía establece un continuum desde la experiencia inmediata hacia el desplazamiento en el espacio o en la imaginación” (Colomer, 2001: 11).

### *2.2.3. Relectura para reflexionar el contenido de un texto*

La actividad de lectura para disfrutar de inicio y enseguida reflexionar sobre algunos párrafos<sup>6</sup>, ofreció una guía para la reflexión a partir de textos o fragmentos breves que permitieran a las participantes reconstruir algunas ideas y expresarlas a través de su interpretación. Para esta actividad, se propuso a las docentes una prosa poética de carácter bastante narrativo; se trata de “El peatón” de Jaime Sabines, cuyo texto es el siguiente.

#### **El peatón**

Jaime Sabines

Se dice, se rumora, afirman en los salones, en las fiestas alguien o algunos enterados, que Jaime Sabines es un gran poeta. O cuando menos un buen poeta. O un poeta decente, valioso. O simplemente, pero realmente, un poeta.

<sup>6</sup> Apartado: Caminar por la vida. Texto: "El peatón", Jaime Sabines. Con el texto “El peatón” en Villaseñor, Victoria Yolanda (2001) TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA Y ESCRITURA CREATIVA.

Le llega la noticia a Jaime y éste se alegra: ¡Qué maravilla! ¡Soy un poeta! ¡Soy un poeta!

Convencido, sale a la calle, o llega a la casa, convencido. Pero en la calle nadie, y en la casa menos: nadie se da cuenta de que es un poeta. ¿Por qué los poetas no tienen una estrella en la frente, o un resplandor visible, o un rayo que les salga de las orejas?

¡Dios mío!, dice Jaime. Tengo que ser papá o marido, o trabajar en la fábrica como otro cualquiera, o andar, como cualquiera, de peatón.

¡Eso es!, dice Jaime. No soy un poeta: soy un peatón.

Y esta vez se queda echado en la cama con una alegría dulce y tranquila.

Jaime Sabines (1997) Recogiendo poemas. Ediciones Zarebska; México. p. 70.

De inicio, este poema en prosa resultó complicado para la mayoría de las participantes, que se expresaron en los siguientes términos, al final de la primera lectura.

Dos preguntas aparecieron inmediatamente a la lectura del texto: ¿a quién se refiere el texto? Y si el contenido ¿es real lo que dice Sabines o es parte de la ficción?

Ante esta primera dificultad que refirieron las maestras, se les preguntó si sabían “algo” sobre el autor del texto, si habían leído algún texto de este autor. La referencia más cercana que mencionó una maestra fue que “le parecía que este autor escribe poesía”. Otros de los comentarios que hicieron sobre las dificultades que presentaba el texto fueron:

- la puntuación del texto representó una dificultad para leerlo de manera fluida; esto se relaciona con cierta expectativa de saber que este autor escribe poesía, es decir, ‘tendría que escribir en verso y no en prosa’;
- los párrafos en tercera persona y las frases en primera persona resultaron confusos para integrar el significado del texto en la primera lectura; después, con la lectura por párrafos, se comentó la función de esos dos puntos de vista en el significado del texto: lo que dice la gente sobre el poeta..., lo que Jaime piensa, siente y asume de sí mismo...;

- la carencia de experiencias relacionadas con la lectura de textos poéticos, la cual se manifestó por una parte, frente a los textos en general de Jaime Sabines y por otra parte, frente a la ausencia de experiencias previas con textos compuestos bajo la estructura semejante de la prosa poética.

Una ayuda que se proporcionó a las maestras fue el comentario sobre la obra del autor, que para la mayoría de ellas es desconocida; lo cual vuelve a confirmar una de las evidencias que habíamos advertido durante la lectura del texto “Caballo de cartón”: las maestras participantes carecían de experiencias de acercamiento a la poesía, las cuales se relacionan con el nulo contacto establecido con la literatura en general, con la poesía en particular, y por ello con la escasa familiaridad para disfrutar de un texto que representa un lenguaje “difícil” de aprehender en una primera exposición.

#### *2.2.4. Relectura para comparar versiones clásicas de algunos textos*

El segundo grupo de actividades denominado ¿Cómo hacerla de cuento?<sup>7</sup> se orienta hacia la identificación de los elementos básicos de la narración, lo que permitió abonar a los comentarios de las actividades previas, “La astucia de Cenicienta”, por ejemplo, en la que la actividad indicaba inventar otras suertes a Cenicienta, contextualizando al personaje como una princesa contemporánea y a partir de ello, elaborar el desenlace. Durante el tratamiento de los textos se realizaron lecturas y relecturas, para avanzar hacia la reelaboración comprensiva y creativa de los textos literarios.

La relectura se enfocó en atender las semejanzas y diferencias entre la versión conocida de un cuento de hadas y otra versión de esa historia-texto<sup>8</sup>, y permitió a las participantes:

- Realizar comparaciones entre la versión conocida y el sentido de los fragmentos diferentes de la versión de “Cenicienta” de Galera, para lo cual [que] fue necesario identificar el uso que se hace del vocabulario, la estructura, los

---

<sup>7</sup> En Villaseñor, Victoria Yolanda (2001) TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA Y ESCRITURA CREATIVA.

<sup>8</sup> Apartado: Combinaciones y variaciones en cuentos de hadas. Con el texto: “Variaciones III Bella durmiente”, de Arturo Castrejón, en Villaseñor (2001)

personajes y las acciones que realizan.

- Construir el sentido del texto bajo la estrategia de elaborar hipótesis a partir de los elementos nuevos que introduce el autor en esta versión contemporánea.
- Elaborar versiones diferentes de los cuentos leídos a través de la combinación de personajes y acciones, lo cual da inicio a la fase propiamente creativa de las maestras participantes.

Los comentarios que hicieron las maestras a partir de las preguntas se enfocaron a plantear las diferencias de significado entre las versiones clásicas y las nuevas, es decir, lo que las maestras recordaban como lectoras contemporáneas, la vigencia de cada historia contada y la posibilidad de reelaborarlas para hacerlas interesantes y acercarlas a referentes más próximos en el tiempo y el espacio a fin de resignificar estas historias para los nuevos lectores.

#### *2.2.5. Relectura para elaborar un texto a partir de un modelo*

En la actividad que cierra esta secuencia, se solicitó a las maestras elaborar un texto usando personajes y acciones de versiones clásicas. Durante la relectura del texto modelo propuesto “Variaciones III Bella durmiente”, se destacó la pertinencia de los componentes de la narración en función de las acciones de los personajes, por lo cual seguir el modelo para elaborar un texto requería que las participantes atendieran esta condición como regla necesaria.

En el texto elaborado por las maestras fue el siguiente:

Pinocho, la otra historia.

Laura y Rocío

Al mentir Pinocho a Gepeto le creció la nariz. Gepeto al verlo se puso feliz, ¡a partir de ahora no tendría necesidad de comprar madera para su trabajo! Gepeto estaba a una nariz de volverse rico y Pinocho sería el proveedor [para la

casa] del cuento de los tres cerditos.

A partir de este cuento creado por las maestras bajo las condiciones y consignas solicitadas, se aprecian varios logros en el proceso de comprensión lectora tanto como en el de escritura-creación literaria:

- elaboraron un texto combinando los personajes y acciones de “Pinocho” y los Tres cerditos; atendieron a la estructurar el texto a partir de una acción destacada de la historia original de “Pinocho” (la acción de mentir) e incorporaron la variación en torno a la connotación que otorgaron a la acción referida para elaborar el desenlace del cuento.

#### *2.2.6. Relectura para elaborar hipótesis sobre el significado de los textos y construir nuevos relatos.*

La exploración de los componentes de la narración, el juego lingüístico que se establece entre ellos así como su exposición permiten establecer la relación entre el título y el contenido del texto<sup>9</sup>. Específicamente, a través del tratamiento didáctico de los minicuentos se dio oportunidad para externar diversos comentarios en cuanto a lo que suponemos a partir del significado que se puede inferir en torno al contenido de un texto, a partir del título y advirtiendo las relaciones entre el título y el contenido, para posteriormente comentar lo que encontramos de novedoso en las relecturas, para que en un momento posterior, pudimos confirmar nuestros supuestos o hipótesis iniciales.

La creación de un nuevo relato<sup>10</sup> a partir del cuento “Inventario” de Martha Cerda, se abordó con el propósito de destacar, además de la estructura del texto, la puesta en juego de la imaginación como condición para la lectura. El texto se propuso a las docentes porque permite:

---

<sup>9</sup> El apartado corresponde a la sección: ¿Dónde inicia, qué sigue, cómo acaba? A propósito del texto: "Afortunadamente", Fernando de Jesús García de León. (Villaseñor, 2001)

<sup>10</sup> El apartado corresponde a la sección: Un cuento en el que se usa mucha imaginación. Texto: "Inventario", Martha Cerda. (Villaseñor, 2001)

- la identificación visual más o menos evidente de los componentes del relato, lo cual funciona como “repasso” y como guión de escritura, es decir, como un modelo inicial para orientar la escritura de este texto-género;
- retomar el modelo del texto<sup>11</sup> por lo que la pertinencia del texto producido se evidencia en el uso de las expresiones lingüísticas, su coherencia en el texto modelo, la conformación semántica de una estructura narrativa y en la imaginación echada a andar para producir nuevos sentidos, nuevos textos.

El texto que elaboraron las maestras atendió a las indicaciones generales para su escritura cuyo ejercicio creativo cumplió con los requisitos previamente plateados como podemos juzgar a continuación:

<b>Inventario</b>	
Martha Cerda (Autora)	Carmen y Obdulia
<p>Desarrollo: (Principio) Mi vecino tenía un gato imaginario. el gato se paseaba imaginariamente bebía imaginariamente El gato lo miraba con cierta ternura imaginaria. Me imagino que es negro (el gato) porque algunas personas se asustan cuando imaginan que lo ven pasar. cuanto gato atropellado veía se imaginaba que era el suyo</p> <p>Clímax: hasta que imaginó que lo encontraba (pasó suficiente tiempo) para que mi vecino se imaginara que el gato lo había arañado.</p> <p>Desenlace: Yo me imaginaba al gato maullando de hambre y me imaginé que vino corriendo a mi casa. Desenlace: "Desde ese día mi vecino no me habla, porque se imagina que yo me robé a su gato".</p>	<p>Desarrollo: (Principio) Mi vecino tenía una rata La rata se paseaba imaginariamente, comía imaginariamente La rata lo miraba con cierta ternura imaginaria Me imagino que es gris porque algunas personas se asustan cuando imaginan que la ven pasar. Cuanta rata atropellada veía se imaginaba que era suya</p> <p>Clímax: Hasta que imaginó que la encontraba Para que mi vecino se imaginara que la rata lo había arañado</p> <p>Desenlace: Yo me imaginaba a la rata chillando de hambre Y me imaginé que vino corriendo a mi casa</p>

<sup>11</sup>Para esta actividad, las participantes recuperaron la estructura del texto “inventario” para elaborar una versión diferente atendiendo a los requisitos que se solicitaron.

En la socialización de la producción realizada por las maestras se observó que respecto al sentido de lo imaginario, las autoras se centraron en cambiar únicamente el nombre del personaje sin modificar las acciones. Tal procedimiento produjo el efecto de que algunas las acciones resultaran desajustadas para el nuevo personaje. Esta observación nos permitió advertir que una característica principal del cuento se encuentra en la coherencia semántica del contenido narrado. Es decir, en el cuento se trata de exponer que lo que no es posible en la realidad si lo puede ser en el cuento, lo cual se logra generando un efecto de sentido unificado conforme al modelo propuesto.

### **2.3. Empezar secuencias didácticas en torno a la lectura comprensiva para trabajar en el aula**

Reconocer que la capacitación no es condición suficiente para el cambio en la propuesta didáctica porque éste no depende sólo de las voluntades individuales de los maestros –por mejor capacitados que ellos estén-, significa aceptar que, además de continuar con los esfuerzos de capacitación, será necesario estudiar los mecanismos o fenómenos que se dan en la escuela e impiden que todos los niños se apropien (sin correr el riesgo de caer posteriormente en el analfabetismo funcional) de esas prácticas sociales que son la lectura y escritura. Al conocerlos, se hará posible vislumbrar formas de controlar su acción, así como precisar algunas cuestiones relativas al cambio curricular e institucional.

Delia Lerner (2001) Leer y escribir en la escuela.

En este apartado se refieren algunas experiencias que las maestras desarrollaron en su práctica docente, a partir de las actividades que se realizaron en el Taller de lectura comprensiva y escritura creativa, y de las preguntas que se derivaron de su experiencia personal durante este procesos formativo.

Durante la mayoría de las actividades que realizamos en el Taller, aparecieron

comentarios y preguntas relacionadas con la práctica docente, aproximadamente en los siguientes términos:

- ¿Qué hacemos con los niños durante la lectura de los libros de los Acervos?;
- ¿Preveemos las preguntas?, ¿las elaboramos en ese momento?;
- ¿Cómo seleccionamos los textos?, ¿los leemos previamente?;
- ¿Qué evaluamos?

La permanencia de estas preocupaciones aunque sostuvieron el interés inicial de las maestras en torno a cómo hacer la lectura con los niños, se encaminó en cambio, hacia la connotación de la lectura como herramienta para enseñar y aprender.

Al mismo tiempo, el proceso emprendido con este pequeño grupo de maestras permitió alentarlas a exponer sus trabajos. Éstos últimos fueron el resultado de su experiencia previa en el Taller a partir de las reflexiones que se suscitaron durante varias sesiones.

De tal manera que a partir de los comentarios y reflexiones que se produjeron durante las sesiones, al escribir y leer como actividades personales; fue posible, al mismo tiempo reconocer la necesidad de reelaborar constantemente la práctica docente diaria. Todo el proceso reflexivo emprendido a través del Taller, dio lugar a la planeación de intervenciones didácticas nuevas por parte de las maestras, como la siguiente experiencia que se reporta.

### *2.3.1. ¡El lobo ha vuelto!*

La primera consecuencia del cambio de perspectiva en la forma de contemplar la lectura es la del cambio en su planificación escolar.

Teresa Colomer

Posteriormente al desarrollo del Taller de Lectura comprensiva y escritura creativa, las

maestras emprendieron actividades de lectura con sus alumnos en las que recuperaran algunos de los elementos comentados en las sesiones con el propósito de llevarlos a su planeación didáctica y al propio desarrollo de ésta. Por ejemplo, se observaron actividades orientadas por la discusión e ideas propiciadas en el Taller, como las siguientes:

- Proponer la lectura de un cuento a los niños a través del cual se pretende poner en juego sus conocimientos previos para que a partir de ellos, se les plantee la reelaboración del sentido del texto. Finalmente, se propone a los niños comunicar sus interpretaciones al grupo de participantes a través de comentarios orales y gráficos;
- Elaborar previamente y desde la planeación didáctica, preguntas para realizarlas antes, durante y al final de la lectura del cuento a fin de reconstruir y explicitar el proceso de lectura que se produce cada vez.

A partir de la perspectiva abierta en el Taller, la maestra Margarita realizó la planeación de varias secuencias didácticas que se citan y describen a continuación.

Los alumnos cursaban el 2º grado de educación preescolar en un plantel ubicado dentro del municipio del centro: Oaxaca de Juárez. En los entornos familiares de la mayoría de estos alumnos cuentan con materiales de lectura como son los libros de texto de primaria y algunos cuentos.

Propósito general: Iniciar el gusto por la lectura, proporcionando al niño las herramientas que lo conviertan en un lector interactivo para llegar a ser un escritor creativo.

Este contenido lo relacionó la maestra Margarita, con los propósitos fundamentales del PEP 04:

- Que los niños y niñas adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones

variadas.

- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

La maestra Margarita utilizó como referencia dos competencias del campo formativo Lenguaje y comunicación del PEP 2004. Seleccionó una competencia del aspecto lenguaje oral que en el PEP 2004 se refiere como sigue: *Escucha y cuenta relatos literarios que forma parte de la tradición oral.* (PEP, 2004)

Mientras que del aspecto Lenguaje escrito, se atendió y enfocó en la competencia: *Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien* (PEP, 2004).

A continuación, se citan y describen las actividades que desarrollo la Maestra Margarita con sus alumnos.

Actividad: Para leer y comentar cuentos.

Texto: “¡El lobo ha vuelto!”, Geoffroy de Pennart.

La secuencia didáctica desarrollada en tres sesiones-secuencias fue la siguiente:

(S1) Invitar a los alumnos a jugar en el patio al “Lobo”.

(S2) Al siguiente día preguntarles si les gustó el juego del “Lobo” y comentarles, creando todas las expectativas posibles que: “¡El lobo ha vuelto”. Al mismo tiempo, la maestra les preguntó: ¿les gustaría saber a qué regresó el lobo?

Ante la respuesta afirmativa de los niños, las siguientes actividades consistieron en:

- Presentarles a los niños el cuento e invitarlos a ponerse cómodos.
- Leer en voz alta: “¡El lobo ha vuelto!”, sin llegar al final<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> El texto del cuento ¡EL LOBO HA VUELTO! (Pennart, 2003)

Esta noche el señor Conejo tiene miedo de acostarse. Acaba de leer en el periódico una noticia escalofriante: ¡EL LOBO HA VUELTO!

El señor Conejo se precipita hacia la puerta para cerrarla a doble llave, cuando de repente: “¡TOC! ¡TOC! ¡TOC!” “¡Oh Dios mío! ¡EL LOBO!”

“¡ABRE! ¡DE PRISA! Somos nosotros los Tres Cerditos. ¡Por favor señor Conejo déjanos entrar, estamos aterrorizados ¡EL LOBO HA VUELTO!”

“Entrad, amigos míos, entrad”, les dice el señor Conejo aliviado.

De repente, apenas cerrarse la puerta: “¡TOC! ¡TOC! ¡TOC!” “¡Pobres de nosotros, EL LOBO!”

“Soy yo la señora Cabra con mis siete cabritillos. Venimos a refugiarnos en tu casa. ¿Has leído la terrible noticia? ¡EL LOBO HA VUELTO! “Pasa querida amiga, pasa con tus pequeños” responde el

- Preguntar a los alumnos: ¿Qué creen que va a hacer el lobo?, ¿Qué podemos hacer para ayudar a los personajes expuestos a este antagonista?
- Proponer a los niños que representen sus ideas mediante dibujos.
- Compartir y reflexionar sobre sus puntos de vista expuestos por los participantes.
  - o Qué otro cuento conocen que se parezca al cuento leído
  - o De los personajes del cuento elige el que te guste más y explica por qué te es agradable.

Al final de la jornada:

- Pedirles que narren a sus padres el cuento y el final que proponen para éste.
- Pedir a los padres que escuchen y escriban lo que les narraron sus hijos<sup>13</sup>.

señor Conejo tranquilizándola.

Toda la familia se ha instalado cuando de repente: “¡TOC! ¡TOC! ¡TOC!” “¿Será EL LOBO quien llama a la puerta?”

“Soy yo el Corderito. Estaba abajo junto al riachuelo. Pero no me atrevo a volver a mi casa. ¡EL LOBO HA VUELTO!”

“Entra rápido, Corderito”, le dice el señor Conejo. “Ven a calentarte.”

Justo cuando todos están instalados “¡TOC! ¡TOC! ¡TOC!” “¡Esta vez sí, seguro que es EL LOBO!”

“Soy yo Pedro, he desobedecido al abuelo. Quiero cazar al lobo. ¿Sabéis? ¡HA VUELTO!: ¿Lo habéis visto? ¿Está aquí?”

“No, no” responde el señor Conejo. “Y esperamos no verlo nunca. Pedro, entra. Bienvenido.”

El pequeño Pedro se suma a los otros cuando de repente: “¡TOC, TOC, TOC!”

“¡Puede que sea el lobo!”, grita Pedro con entusiasmo.

“Soy yo, Caperucita Roja. Abre abuelita. Te traigo galletas y un bote de mermelada.”

“Te equivocas de casa Caperucita”, le dice el señor Conejo. “Tu abuelita se ha mudado. Pero entra de prisa. No es buena idea pasearse por el bosque. ¡EL LOBO HA VUELTO!”

“¿Y si aprovechamos para cenar?” propone el señor Conejo. Todos encuentran la idea excelente y rápidamente preparan una deliciosa cena.

Los amigos se sientan a la mesa cuando de repente: “¡BUM! ¡BUM! ¡BUM!” “Qué raro”, dice el señor Conejo, extrañado. “¡No esperamos a nadie!”

Es EL LOBO. ¡Y está hambriento!

Pero apenas el lobo da un paso, el conejo, los cerditos, la cabra, los cabritillos, el corderito, Pedro y Caperucita se abalanzan sobre él.

El lobo está en el suelo y el señor Conejo toma la palabra. “¡LOBO, YA NO NOS DAS MIEDO! Métetelo en la cabeza.” Después añade: “Pero si prometes ser amable y contarnos cuentos de miedo sobre lobos, entonces te invitamos a cenar con nosotros”.

Y así, esta noche, alrededor de una mesa bien dispuesta, en casa del señor Conejo, ¡EL LOBO HA VUELTO!

<sup>13</sup> Jolibert (2001: 82) advierte que es fundamental que los maestros “eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra ‘escritura’ para designar los procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir-grafiar y el escribir-producir textos”. La consideración esencial de la autora en este sentido, es que limitar la producción escrita de los niños de entre 2 y 8 años al escrito que son capaces de grafiar es otra de las formas de subdesarrollarlos. La maestra Margarita muestra estar consciente de la capacidad temprana de sus alumnos para producir textos, donde los padres fungen como “secretarios” o “escribas” de los pequeños (Cfr. al respecto, Jolibert, 2003: 219).

Villaseñor López (2012: 106) considera, en relación a esta temprana competencia productiva de los niños que “En experiencias cercanas con nuestros hijos y con otros niños pequeños, no resulta extraño, si hemos sido atentos a este proceso de producción de textos, que en alguna ocasión, sin solicitarlo el adulto, un niño nos ha contado un cuento o su versión de alguno conocido, o nos ha dictado la carta a los Reyes Magos desde que tienen conciencia de esta celebración. De modo que los argumentos de

(S3) Los niños comparten en el grupo las producciones que realizaron con la ayuda de sus padres.

La sesión 1 de esta secuencia didáctica permitió que los alumnos al jugar al Lobo, reconocieran algunas de las características más comunes con las que se vincula el personaje “Lobo”. Luego, a partir de tal estrategia, fue posible crear un código común de información a partir del cual los niños emprenderían la lectura del texto “¡El lobo ha vuelto!” que presenta una versión distinta del personaje del lobo en el juego previo que los niños experimentaron el día anterior.

A continuación, se presentan las observaciones que la maestra Margarita realizó en torno al desarrollo de las secuencias con sus alumnos y las preguntas suscitadas en estas circunstancias relacionadas con la “interrogación”/comprensión del texto (Jolibert, 2003).

Registro de observaciones de la S2  
¡El lobo ha vuelto!, Geoffroy de Pennart.

Preguntas formuladas por la maestra a los alumnos: ¿Qué creen que va a hacer el lobo?, ¿Qué podemos hacer para ayudar a los demás personajes?

Descripción de la maestra Margarita en su Diario de la profesora:

Hoy casualmente asistieron solo 10 niños. Eso me permitió captar la atención de casi todos a excepción de Andry quien estuvo un poco inquieto y no mostró mucho interés. El más participativo fue Jared, quien en diferentes momentos hizo referencia a una película que había visto de “Caperucita y el lobo”. Pamela intervino pidiendo que cerrara la puerta porque había visto pasar al lobo, comentario que me llamó la atención, pues [y] alguien más comentó que también lo había visto.

En general, considero que se logró despertar el interés por la lectura, motivar la participación de los niños al pedirles que propusieran la manera de ayudar a los animalitos para salvarse del lobo y después de darles un tiempo para representar sus propuestas, la mayoría se animó a verbalizar sus producciones-interpretaciones.

---

Jolibert nuevamente son coherentes con principios didácticos generales, los cuales atienden a la temprana capacidad de ‘producción’ de textos que los pequeños manifiestan. Así, es muy factible experimentar muy tempranamente que lo que dicten los niños aun cuando sea producido verbalmente, corresponde a ‘textos escritos’.

La previsión de la actividad didáctica con los alumnos permitió que la maestra Margarita elaborará propósitos y preguntas relacionadas con el lenguaje oral y escrito, ocupando como medio la lectura de un cuento. Asimismo, la maestra consideró que el texto del cuento “¡El lobo ha vuelto!” de Geoffroy de Pennart (2003) les resultaría interesante a los niños, idea que confirmó en el momento del desarrollo de las actividades.

La lectura del texto provocó en los niños un interés profundo, por lo que se mantuvieron atentos y respondieron con ideas que evidenciaban sus conocimientos previos, proponiendo diferentes ideas- versiones en torno a (Jolibert, 2003) qué les pasaría (anticipaciones) al lobo y demás animales del cuento en el momento en que la maestra Margarita intencionalmente suspendió la lectura del texto. Tanto en estos comentarios de los niños, como en los que a continuación se presentan, se evidencian las posibilidades de activación del pensamiento de los niños a través de las preguntas que les hizo la maestra. Por una parte, Pamela aludió a ponerse en una situación en la que sea posible prestar ayuda, es decir pasar de ser espectadores (escuchas) del relato a personajes del mismo. Por su parte, Jared sugirió una solución convencional de protección ante el peligro que la llegada del lobo representaba para los animalitos amenazados por este antagonista.

Pamela, advirtió que era necesario “meterse al cuento” para poder ayudar a los animales;  
Jared, mencionó –a modo de solución- “llamar a la policía para que se lleven al lobo al ministerio público”  
(Registro de observación)

Este proceso ocurre de manera semejante al que describe Colomer (2002) en un artículo en torno a la función de los textos literarios como “construcción de sentido” para el lector aprendiz:

En el inicio del desarrollo narrativo, los niños y niñas se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y

ven las historias en términos de episodios desconectados. A medida que crecen aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones y son más capaces de colocar lo que está ocurriendo en las ilustraciones en el interior de un esquema de progreso. [...] Las estructuras narrativas que los niños de esta edad son capaces de controlar han sido identificadas por Applebee (1978) en seis formas básicas cada vez más complejas y que se corresponden a los estadios de desarrollo establecidos por Vygotsky. El primer tipo de estructura, por ejemplo, se refiere simplemente a una asociación de ideas entre los elementos donde una idea lleva a la otra sin más relación. A los cinco años la mayoría de los niños ya utilizan la estructura que Applebee denomina cadena focalizada, en la que se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas. Finalmente, hacia los seis años los niños y niñas dominan propiamente la estructura de la narración con todas sus condiciones, por ejemplo, la de que el final debe estar en relación con el conflicto planteado en el inicio. (Colomer, 2001: 10)

El relato del cuento, la forma de contarlo y las preguntas que se hacen, activan la imaginación de los niños y los estimula a usar los referentes personales de manera pertinente para construir el sentido del texto. Tal proceso sin duda, hizo evidente que la secuencia de actividades propuesta a los niños contribuye a la formación de lectores competentes.

La producción gráfica que la maestra propuso a los niños fue la representación de acciones de los personajes, lo que implicó que los alumnos compartieran comentarios con sus compañeros de mesa y de ese modo ajustaran paulatinamente la idea inicial de su representación gráfica. Asimismo, a partir de la producción gráfica individual, la maestra hizo preguntas a cada niño relacionando el relato con el dibujo en proceso. Estas preguntas dieron lugar a que los niños enfatizaran detalles que, de otro modo, sólo habrían permanecido en lo que mencionaban oralmente.

Al preguntarle a Helder sobre su dibujo, él mencionó que al lobo tenía que amarrársele muy fuerte con un mecate porque si no se amarraba fuerte se escaparía (mientras lo mencionaba, pintó varias veces el mecate).

Para cerrar la sesión 2, los niños expusieron sus dibujos ante el grupo. En estas producciones, fue relevante que los niños estructuraron ideas completas para dar sentido a las soluciones del final que pensaron cada uno para sus versiones-interpretaciones.

Sus dibujos -indicó la maestra, serían llevados a casa para narrar el cuento a sus papás y que éstos últimos lo escribieran.

La actividad planteada como tarea, implicaba que los niños tomaran un rol distinto del que tuvieron en el aula, porque durante las sesiones de aula los niños fueron predominantemente escuchas; luego comunicadores de sus ideas en representaciones verbales y gráficas; ahora en casa con los adultos, los niños se convirtieron en emisores-productores de un relato que implicaba la estructura lógica del pensamiento para comunicar una secuencia de acontecimientos; en suma, un uso de la memoria comprensiva que les permitiera dar cuenta de las situaciones del cuento con los detalles que lo hicieran comprensibles para sus destinatarios.

De este modo, tiene sentido que el “primer trabajo por realizar con los alumnos es hacerles tomar conciencia del emisor, que sabe la historia, es decir, de ellos mismos como conocedores del cuento; del mensaje, o de la historia en sí; y del receptor, o receptores, para los cuales se explica la narración que se supone los demás desconocen.” (Larreula, 2005: 49)

La sesión 3 de esta secuencia se caracterizó por la intervención que realizó la maestra Margarita para que los niños compartieran con el grupo las narraciones que hicieron a sus papás. Para tal fin, la docente ocupó una estrategia de aprendizaje y evaluación denominada Procesamiento simple, a través de la técnica: “Ocho preguntas” y mediante una rúbrica para evaluar la comprensión en torno a las preguntas planteadas:

1. ¿Qué sucedió en el cuento?
2. ¿Quiénes temían al lobo?
3. ¿Dónde se refugiaron?
4. ¿Cuándo pasó todo esto?
5. ¿Cuántos se refugiaron en la casa del conejo?

6. ¿Cómo fue que llegaron al refugio?
7. ¿Por qué decidieron refugiarse ahí?
8. ¿Para qué les serviría estar juntos?

RUBRICA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO “EL LOBO HA VUELTO” Contenido a evaluar: Comprensión Lectora			
Niveles	Muy bien	Bien	Necesita apoyo
Criterios			
Calidad de las Respuestas	Las respuestas son completas	Algunas respuestas son completas	Las respuestas son incompletas
Uso de fuentes de información	Apoya sus respuestas con información de otras fuentes (otros cuentos).	Algunas respuestas son apoyadas con información de otras fuentes (otros cuentos u comentarios de sus compañeros)	Las respuestas no contienen información de otras fuentes

Las ocho preguntas planteadas a los niños tenían la intención de recuperar los momentos más significativos del relato como éste fue aprehendido por cada niño. Estas respuestas le permitirían a la maestra identificar la información relevante que cada alumno había retenido, la cual seguramente constituyó la información básica con la que cada niño habían narrado el cuento a sus papás.

Como se observa, ninguna de las preguntas alude al final del relato puesto que el final era la propuesta que cada niño individualmente había elaborado. En cuanto a la rúbrica de evaluación, la maestra hizo énfasis en lo que denominó calidad y uso de fuentes de información, que alude a la estructura de las ideas que comunicaron sus alumnos tanto como a la información que recuperaron para elaborar sus respuestas.

Atendiendo a las respuestas que los niños dieron, 3 preguntas no tuvieron respuestas claras (4, 5 y 6), las cuales se referían a la información que era necesario inferir: tiempo, cantidad de personajes y manera en que llegaron a refugiarse.

En cambio, las preguntas relacionadas con la información directamente presentada en

el cuento si obtuvieron respuestas por parte de la mayoría de los pequeños, por ejemplo:

Preguntas	Algunas respuestas de los niños
¿Qué sucedió en el cuento?	... el lobo se quería comer a los marranitos y el conejo le dijo: a mí me puedes comer pero a los marranitos, no.
¿Quiénes temían al lobo?	... los cochinitos, el conejo, la cabra con sus hijitos.
¿Dónde se refugiaron?	... en la casa del conejo ... Caperucita, en el ropero
¿Por qué decidieron refugiarse ahí?	... porque tenían miedo del lobo
¿Para qué les serviría estar juntos?	... para comer. ... para cuidar la casa.

Los personajes que los niños mencionaron con mayor frecuencia fueron: Caperucita, los tres cochinitos y la cabra con sus hijitos, que corresponden a los cuentos más conocidos entre los niños o bien, a los relatos a los que han tenido más acceso. En cambio, no mencionaron, particularmente a Pedro y el cazador.

Aquí cobra relevancia la relación que han tenido los niños con la cultura narrativa escrita, porque la exposición desde muy pequeños a los cuentos hace posible ampliar sus repertorios de vocabulario, personajes y tramas, y principalmente, las diversas tramas contribuyen a complejizar sus andamiajes cognitivos.

A medida que la secuencia didáctica llegaba a su fin, la maestra advirtió que los niños se encontraban cada vez más interesados y ansiosos por conocer el final del cuento, en la versión del libro.

### Registro de observaciones S3

Al llegar [al salón] algunos niños empezaron a buscar el cuento “¡El lobo ha vuelto!”. Yael lo encontró y algunos [niños] al darse cuenta se le acercaron (Jared, Andry, Helder): empezaron a leer el libro y justo cuando sonó el timbre de entrada llegaron a la página siguiente de la que les había leído, -¡mire! lea en que termina, dijo Yael. -Bueno que les parece si yo les leo en que termina y ustedes leen en que terminó el que ustedes escribieron, -no mejor usted léalos, dijo Jared. - Bueno entonces vamos a pegarlos en el pizarrón para que yo los lea.

La mayoría [de los niños] escuchó con atención la lectura de lo que cada quien narró (dictó) a sus padres, después leí el final del cuento y expresaron su agrado con el final.

La intervención didáctica y la experiencia de la maestra Margarita con sus alumnos dota de contenido y sentido para los ávidos aprendices todo aquello que mencionan los programas de educación preescolar en sus diversas reformas por lo que refiere al hecho de aproximar a los niños a la lectura y escritura.

El trabajo realizado por la maestra en esta primera secuencia muestra que los niños usan el lenguaje oral, la lectura y la representación gráfica como medios de disfrute, de acceso al conocimiento y a la información tanto como a la [y de] producción de ideas.

Llama la atención el hecho de que todo este proceso de interrogación/producción de textos ocurre sin la exigencia de realizar ejercicios repetitivos y sin sentido para los niños.

En otras palabras “[...] en la etapa de la educación infantil la lectura tiene un lugar muy definido y a la vez muy amplio. No se trata de acelerar nada ni de sustituir la tarea de otras etapas con relación a este contenido; se trata, simplemente, de hacer natural la enseñanza y el aprendizaje de algo que coexiste con los niños, que les interesa, que se encuentra presente en su vida y en la nuestra, y que no tiene sentido alguno ignorar” (Solé, 2001: 77).

Respecto a la dimensión de la contribución de la escuela –Jardín de niños- para la formación de lectores, es posible reconocer que la selección del texto ¡El lobo ha vuelto!, fue apropiada para el propósito general de la lectura comprensiva.

A partir de la experiencia de los niños y de las estrategias puestas en juego por la maestra, se observó que los alumnos se convirtieron en lectores activos porque el contenido de la narración y las actividades en torno a ella, les resultaron placenteros y los estimuló para practicar la oralidad, la lectura y la representación gráfica. Dicho en palabras de Silveyra (2002: 23-26), se atendió en general a dos criterios para la selección de textos literarios:

1. Estético, la selección de textos bellos con los que el potencial lector encuentre placer al escucharlos y probablemente esto acelere su entusiasmo por aprender a leer y escribir, y desee repetir esta experiencia placentera fuera del aula.
2. Eficacia de los textos seleccionados, implica localizar textos que les hablen de sus mundos, de sus fantasías, de sus problemas. Los personajes de los textos así como las situaciones que se presentan y el universo simbólico que propone un texto permiten o no que el niño se identifique con ellos.

La relación activa e interactiva que se propuso a los niños con el texto “¡El lobo ha vuelto!” acentúa la importancia que tiene exponer a los alumnos a la cultura escrita a través de la literatura porque estas prácticas les aportan referentes y herramientas para construir paulatinamente el sentido del mundo:

Las obras leídas a lo largo de la infancia, suponen, así en definitiva, el acceso a la formalización de la experiencia humana a través de obras que se ajustan a las capacidades de los lectores a la vez que les ayudan a progresar. La constatación de ese proceso sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su inicio al diálogo entre el individuo y su cultura, al uso de la literatura para contrastarse en su horizonte de voces y no para analizar la construcción del artificio. Desde esta óptica, el trabajo escolar se ha orientado, pues, a desentrañar el sentido global, la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse, de manera que la

literatura ofrezca la ocasión para ejercitarse en la objetivación de la experiencia y de forma que el esfuerzo realizado en la lectura se justifique por el progreso obtenido en la capacidad de entender el mundo. (Colomer, 2001: 13)

### 2.3.2. Pedro y el Lobo

A partir de que la maestra Margarita planeó y desarrolló la secuencia didáctica con el texto ¡El lobo ha vuelto!, se emprendió la recuperación de su experiencia para resaltar los aspectos didácticos que son relevantes de considerar para la planeación. Para tal fin se construyó una secuencia de actividades. El reto planteado para la maestra fue la elaboración de un Proyecto de lectura comprensiva para sus alumnos, el cual debía vincularse con los propósitos y contenidos curriculares del campo del lenguaje conforme al Plan de estudios vigente de educación preescolar.

A partir de estas consideraciones, la maestra derivaría las actividades (estrategias de aprendizaje y de enseñanza), los recursos, los aspectos para evaluar los aprendizajes de los niños así como el marco general de su intervención. Bajo esta perspectiva, las orientaciones didácticas se plantearon del siguiente modo.

<b>Construyamos un proyecto de lectura comprensiva para alumnos preescolares</b>	
<b>Propósito: ¿Qué?</b>	
A través de la reflexión sobre las actividades de lectura desarrolladas con alumnos preescolares se elaborará un Proyecto de lectura atendiendo a los aspectos didácticos de planeación y evaluación de los aprendizajes de los niños así como a la mejora de su práctica respecto a las actividades de lectura comprensiva.	
<b>Actividades y Apropriación ¿Cómo?</b>	
<p>Reflexión e identificación de criterios para la elaboración del proyecto de lectura</p> <p>Se recuperarán los aspectos relevantes identificados en el desarrollo de las actividades de lectura con alumnos preescolares con la finalidad de en torno a referentes teórico-prácticos sobre lectura comprensiva.</p>	<p>¿Qué referentes teóricos, metodológicos y curriculares son necesarios para la elaboración de un Proyecto de lectura comprensiva?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La conceptualización de lectura comprensiva en niños preescolares.</li> <li>• Los propósitos y contenidos curriculares del PEP.</li> <li>• Los conocimientos previos de los niños.</li> </ul>

<p>Producción</p> <p>Tras el proceso de recuperación de referentes y valoración/análisis de la experiencia, se continuará con la planeación didáctica que se compartirá en las sesiones grupales con las docentes del proyecto, tanto para su mejora como para hacer explícito el proceso que seguimos.</p>	<p>¿Cómo transitamos de los referentes conceptuales recuperados a la concreción didáctica en un proyecto de lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar los dominios de lectura de los alumnos.</li> <li>• Elaborar el (los) propósitos para el aprendizaje de la lectura comprensiva</li> <li>• Diseñar las actividades y establecer su secuencia de aprendizaje.</li> <li>• Seleccionar los recursos.</li> <li>• Plantear los aspectos para evaluar los aprendizajes de los niños y la práctica docente.</li> </ul>
<p>Desarrollo y socialización de la experiencia</p> <p>Durante las sesiones de socialización de la experiencia en el desarrollo del Proyecto, las maestras comunicarán qué descubrimientos han realizado a partir de la observación entre lo planeado y lo desarrollado, a fin de reflexionar sobre los aprendizajes de sus niños así como sobre su intervención en el proceso de lectura comprensiva.</p>	<p>¿Cuáles son los aspectos que son necesarios de fortalecer en nuestra formación para una intervención docente en los procesos de lectura comprensiva con los alumnos?</p>

La reflexión inicial durante la primera sesión de trabajo para la elaboración del Proyecto con la maestra estuvo centrada en compartir los comentarios sobre la experiencia reciente de lectura con sus alumnos preescolares. A continuación, se transcriben algunas observaciones realizadas en torno a la experiencia de la maestra con las actividades de lectura que planeó para su aula:

Mencionó con entusiasmo, el “descubrimiento” de los dominios que tienen los niños para anticipar y predecir situaciones en las narraciones de los cuentos. También comentó que las preguntas que elaboraron para destacar la información relevante de las narraciones mostraron algunas limitaciones en el momento de presentárselas a los niños para que ellos las respondieran. Es decir, la maestra se percató de que la estructura de las preguntas tiene que ser pensada situándose en los dominios de comprensión que los niños poseen, porque –dijo- hubo preguntas que les resultaron a los alumnos difíciles de entender y por tanto les resultó confuso identificar qué información de las narraciones les era útil. (Registro de la sesión).

En las sesiones siguientes para preparar el Proyecto:

- o se retomaron las aportaciones de las actividades realizadas durante las sesiones del Taller de lectura comprensiva y escritura creativa;
- o se realizó otra lectura del texto de Teberosky (2005: 59-68): “La iniciación en el mundo de lo escrito”; y
- o se revisaron las competencias del campo formativo lenguaje y comunicación del PEP 04.

Con esta información se elaboraron las siguientes puntualizaciones:

- Leer comprensivamente implica que el lector atribuya sentido a la lectura para lo cual es necesario contar con recursos cognitivos suficientes para tal actividad, además de tener ayudas de personas que confíen en su capacidad y al mismo tiempo intervengan para fomentarla;
- En el PEP 04 las menciones explícitas de que los textos literarios son medios adecuados para fomentar la construcción de sentido son mínimas. Quizá en parte por este hecho, en las prácticas de lectura de los cuentos en el aula del Jardín de niños, las maestras actúan al margen de los propósitos relacionados con el lenguaje. Entonces, resulta necesario explicitar que “La práctica educativa ha orientado sus propuestas de cambio hacia las actividades de leer y escribir cada vez más sociales, aunque sin abandonar los objetivos escolares de la escritura literaria: ha incorporado a los textos literarios, escogidos para ser admirados, con contenidos elaborados, las lecturas más cercanas a los textos reales, tales como aparecen en el mundo social fuera de ella.” (Teberosky, 2005: 60).

La maestra Margarita eligió como vía de acceso a la lectura comprensiva, el cuento Pedro y el lobo. Con el apoyo de las demás participantes, se dio a la tarea de recuperar

la información existente sobre este relato. Observaron el video **Pedro y el Lobo**<sup>14</sup>, leyeron comentarios y secuencias didácticas de la red, localizaron el audio de la narración, y empezaron a mencionar las actividades que serían pertinentes para los alumnos preescolares. El plan que elaboró la maestra Margarita fue el siguiente:

Nombre de la actividad: Pedro y el lobo

Propósito: Ofrecer a los niños diferentes modalidades de un cuento que les permita conocer una historia, relacionarla con otras, predecir, confirmar, argumentar y representar sus ideas.

Tipo de actividades:

- Lectura de cuento
- Audición del cuento
- Observación de video
- Expresión oral
- Producción gráfica

Para registrar la experiencia docente, se propuso un guión que permitiera a las maestras recuperar información durante las sesiones, con la finalidad de que posteriormente se estuviera en condiciones de reflexionar cada intervención didáctica. Es decir, se trató de pensar en las actividades que planeó cada docente. Se continuará siguiendo el caso de la maestra Margarita en cuanto a la manera en la que se desarrollaron las actividades y sesiones con los alumnos, las situaciones que enfrentó, así como la manera en que las resolvió.

Para atender este conjunto de cuestiones en torno a la práctica docente, se diseñó la siguiente guía que fue proporcionada a las maestras participantes a fin de que se basarán en los criterios proporcionados en ella para plantear sus observaciones.

---

<sup>14</sup> BREAKTHRU/SE-MA-FORS STUDIOS/ARTE Y TV UNAM (Productores), TEMPLETON, Suzie (Director) (2006) PEDRO Y EL LOBO. México.

## **Guía para el registro de la experiencia docente en el nivel preescolar**

---

Nombre de la actividad

Tipo de actividades

Propósito de las actividades

Relación de las actividades planeadas con el curriculum de educación preescolar

Secuencia didáctica (actividades de aprendizaje y de evaluación)

La evaluación de las actividades desde lo que observé en mis alumnos

Qué observé en los niños? Conocimientos, habilidades, actitudes, etc.

Qué descubrí de los niños que no sabía?

Qué actividades considero que fueron de mayor interés para los niños?

La evaluación de las actividades desde mis habilidades docentes:

Qué actividades considero que podría replantear/suprimir?

Cuáles fueron las actividades en las que me sentí con mayor dominio y por qué?

La utilidad de la información que recuperé a través de estas actividades

A partir de lo que observe en mis alumnos, ¿qué características observadas considero útiles para la planeación de nuevas actividades?

A partir de lo que no logré observar, ¿qué actividades considero que pueden permitirme recuperar esa información en los niños?

La guía propuesta específicamente para reflexionar sobre la práctica docente de las actividades de lectura con los alumnos, también destacó las posibilidades que brinda el registro para continuar y mejorar una intervención didáctica específica con los alumnos.

El registro que realizó la maestra Margarita del desarrollo de las actividades se presenta a continuación a partir de los siguientes aspectos:

- El propósito para la lectura comprensiva

El planteamiento que se había venido trabajando durante las sesiones con las maestras consistió principalmente, en favorecer la lectura comprensiva a través de prácticas de oralidad y escucha. Al mismo tiempo, se promovieron algunas estrategias

orientadas a poner en juego la lectura comprensiva. La maestra Margarita a través del propósito que planteó para trabajar la secuencia de actividades con sus alumnos destacó la predicción, confirmación, argumentación y representación como las formas en que los niños manifestarían la construcción del sentido en el relato Pedro y el lobo. Además previó que los alumnos transitarían del conocimiento de un relato para establecer relaciones con otros relatos que ya conocieran.

Se colocará en recuadros el registro de cada aspecto observado por la maestra Margarita. En seguida se procede a un somero análisis de las implicaciones de estas dimensiones en el proceso de aprendizaje de los alumnos:

<p><u>Nombre de la actividad:</u> Pedro y el lobo</p> <p><u>Propósito:</u> Ofrecer a los niños diferentes modalidades de un cuento que les permita conocer una historia, relacionarla con otras, predecir, confirmar, argumentar y representar sus ideas.</p>
---

La prioridad que se advierte en este propósito es que la enseñanza de la lectura, consista en que los niños aprendan a construir significados diversos sobre ella, ocupando sus conocimientos previos e imaginación. La maestra Margarita mencionó que a partir de lo que observó en las actividades con el cuento “¡El lobo ha vuelto!”, consideró que sus alumnos estaban en condiciones de realizar la predicción, confirmación y argumentación a través de la expresión oral [oralidad] y la representación gráfica. Esta apreciación de la maestra hace suponer que el conocimiento que ella tiene de los dominios de lectura de sus alumnos así como los contenidos curriculares es precisamente lo que orienta sus decisiones didácticas.

- Relación de las actividades con el currículo de educación preescolar.

Para establecer la relación del propósito de lectura y las actividades que planeó y desarrollo la maestra Margarita se recuperan algunos planteamientos relevantes respecto a la lectura conforme éstos se hallan en tres Programas de Educación Preescolar (1981, 1992 y 2004). Cabe destacar que la maestra ha trabajado con esos tres programas a lo largo de su ejercicio profesional. Se reseñan a continuación considerando que estos referentes inciden en sus decisiones didácticas. Las

menciones al ámbito de la lectura en los Programas son las siguientes.

Los Programas de Educación Preescolar 1981 (PEP 81) y 1992 (PEP 92) se fundamentan en la teoría psicogenética, y con estos referentes teóricos se puede pensar que en la conceptualización del niño, de su desarrollo y aprendizaje, se destacan a partir de la consideración de que el conocimiento se construye, y que es necesario ofrecer al niño objetos y relaciones en tipos de actividades tales que le permitan tener experiencias significativas para hacer posible que le otorgue sentido al mundo. Particularmente en el PEP 81, la referencia a la lengua escrita –denominada lecto-escritura- se encuentra expresada en el objetivo del desarrollo cognoscitivo:

Que el niño desarrolle su autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de su función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógica-matemáticas y de las operaciones infralógicas de espacio temporales. Esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas. SEP (1981: 44).

En el apartado de contenidos, no se menciona explícitamente la lengua escrita, pero implícitamente se asume que si “El núcleo organizador de los contenidos” es “El niño y su entorno”, considerando como tal todos aquellos aspectos del mundo socio-cultural y natural que rodean al niño y aquellos otros, de una realidad más lejana, a los que poco a poco va accediendo” (SEP, 1981: 46); entonces y bajo esta forma, la lengua escrita está presente en los contenidos.

En el desglose de la función simbólica se destaca que las secuencias para el aprendizaje de la lecto-escritura tienen que ver con: dónde se lee, la función de los textos, la comprensión de la asociación entre sonidos y grafías, y el reconocimiento de su nombre (SEP, 1981: 59). Estas secuencias, son proseguidas por la escritura de letras y la escritura del nombre propio (SEP, 1981: 60).

En el PEP 92, permanece el sustento teórico, y se alude al lenguaje escrito bajo la siguiente descripción: “Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales” (SEP,

1992: 16). En la organización de actividades por bloques, la lengua escrita se localiza en el Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje, en el cual se sugiere que las actividades deben permitir al niño experimentar con la lengua oral y escrita. Ello ocurre cuando el niño descubre la función que tiene el lenguaje para comunicarse con otros y darse a entender por sí mismo.

De tal manera que en la enseñanza es necesario incluir situaciones que le den oportunidad al alumno de escuchar y comprender las lecturas que otros hacen; así como estimular todos los intentos de los niños para usar el lenguaje escrito en cualquier actividad. En el mismo sentido es relevante brindar oportunidades para que los alumnos «lean» el material escrito disponible en la biblioteca, propiciando que puedan relacionarlos con textos como los cuentos, periódicos, revistas y propaganda. De igual modo es conveniente utilizar cartas, invitaciones, mensajes, solicitudes, etc. que permitan al alumno descubrir la utilidad de la lectura (SEP, 1992: 49-52).

En estos dos Programas, se asume que el aprendizaje de la lengua escrita por parte del niño tiene la prioridad de descubrir/construir su función social, con lo que la alfabetización se manifiesta en la adquisición de la lengua escrita asumida como:

... tener la capacidad de actuar eficazmente en su grupo. ¿Qué significa exactamente? Significa ser capaz de rellenar, sin la ayuda de nadie, el impreso para renovar el pasaporte, ser capaz de leer e interpretar un aviso de la compañía de la luz o del agua, escribir una carta personal o familiar, interpretar las instrucciones de un cajero automático, hacer una lista de las cosas que hay que comprar, mirar la fecha de caducidad de un producto y sus normas de conservación, orientarse en unos almacenes leyendo los rótulos e interpretando los indicadores. Es decir, ser capaz de desenvolverse con autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la letra escrita (Cassany et al, 2000: 38).

En este contexto curricular, lo innovador del lenguaje escrito en la educación preescolar se funda en la intención más o menos clara de continuar adentrando al niño en el mundo de lo escrito. Desde pequeño, el ser humano mantiene una relación de uso vinculada a lo cotidiano, al mundo real. Y en la vida cotidiana, los textos proporcionan una posibilidad de construir un sentido del mundo real. Por ello: “La práctica educativa

ha orientado sus propuestas de cambio hacia las actividades de leer y escribir cada vez más sociales, aunque sin abandonar los objetivos escolares de la escritura literaria: ha incorporado a los textos literarios, escogidos para ser admirados, con contenidos elaborados, las lecturas más cercanas a los textos reales, tales como aparecen en el mundo social fuera de ella.” (Teberosky, 2005: 60).

En el PEP 2004, se advierten “dos grandes preocupaciones que se reflejan en el enfoque pedagógico: la comunicación como parte fundamental del proceso evolutivo del lenguaje, y el juego como potenciador del desarrollo infantil; ambos ya estaban presentes en el planteamiento de Piaget, a partir de la conjunción del juego simbólico como un prerrequisito para el aprendizaje del lenguaje escrito. También se advierte el reconocimiento de la desigualdad social, étnica y lingüística de los niños indígenas y se enfatiza en que “Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales...” ( PEP, 2004: 12).

Inicialmente, los referentes teóricos del PEP 2004 solamente se podían suponer, debido a la ausencia de referencias teóricas explícitas en el documento. Así, se advierte la presencia de Piaget y Vygotski, que ya habían sustentado los Programas previos. A partir la implementación del Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar SEP, 2005), se explicitan los siguientes autores como sustento para orientar el lenguaje escrito: Miriam Nemerovsky y Emilia Ferreiro.

En el PEP, 2004, los contenidos aparecen agrupados en campos formativos, de ahí, se derivan aspectos que se desagregan en competencias. Y es aquí donde puede localizarse y entenderse la mayor dificultad que enfrentan las maestras para interpretar el Programa y máxime para aplicarlo. La alusión al concepto de competencia que se ha “socializado” entre las docentes, se ha reducido a la mera repetición textual de lo que dice el Programa:

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” (SEP, 2004: 22).

Y para complicar más la comprensión de la noción de competencia se agrega que ésta debe ser “observable en una conducta esperada”. Según el Programa referido, las competencias relacionadas con la lectura son las siguientes (SEP, 2004: 63):

- o Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- o Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- o Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- o Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- o Identifica algunas características del sistema de escritura.
- o Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Si el PEP 2004 dice que “El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz” (PEP, 2004: 62), entonces las actividades pueden o no ser observables en conductas predeterminadas, e identificarse con lo que en el Programa se enuncia como manifestaciones a favorecer y observar en los niños.

La lengua escrita es conceptualizada como actividad intelectual a través de las situaciones que conforman “Los cuentos”, los cuales Bodrova y Leong sugieren como propicios para el aprendizaje de los niños pequeños. Esta relación tienen sentido, en tanto que las maestras argumentan que “Contar cuentos suele considerarse benéfico para el desarrollo del lenguaje y la creatividad” (Bodrova y Leong, 2004: 145-146). La principal razón que se aporta al respecto es que el uso de los patrones de los cuentos “... que constituyen la gramática del cuento, implica dar a los sucesos una secuencia lógica y entender por qué una determinada secuencia es apropiada. La gramática del cuento impone límites al contenido; por ejemplo, los niños aprenden que si el protagonista desaparece, ya no puede aparecer hasta que algo extraordinario lo reincorpore. Al desarrollar la gramática del cuento, los niños dominan conceptos lógicos básicos como la relación causa-efecto, los acontecimientos mutuamente excluyentes, etc.” (Bodrova y Leong, 2004: 145-146).

En la práctica docente desarrollada a partir de los tres Programas han permanecido las actividades de lectura consideradas como complemento de la jornada diaria. La lectura se ha extendido incluso a la consulta esporádica de los materiales del área o rincón de biblioteca y en ocasiones se ha promovido el préstamo a domicilio. También ha sido recurrente el punto de vista de que para las maestras resulte complicada la elaboración de propósitos específicos para las actividades de lectura así como la evaluación en general de estos aprendizajes.

Estas problemáticas en la práctica docente aluden a una situación de desconocimiento de los procesos de apropiación de la lecto-escritura, ya que, como se ha expuesto anteriormente, en los Programas referidos está presente el planteamiento de que el lenguaje es un proceso que el niño construye y parecería asumirse que dicha construcción la realiza el alumno por sí mismo. Sin embargo, tal construcción requiere de la mediación indispensable de las docentes, así como la comprensión por parte de ellas de que dicho proceso es gradual y ocurre paralelamente al desarrollo del niño.

La relación que estableció la maestra Margarita respecto a su propósito y actividades propuestas en las secuencias didácticas diseñadas para sus alumnos, las cuales están basadas en el PEP, las hizo explícitas del siguiente modo:

Estas actividades se relacionaron de manera muy estrecha con los contenidos de los Campos formativo del PEP 2004:

- Lenguaje y Comunicación, al escuchar la historia, al expresar sus emociones sobre las escenas del video-cuento, al expresar gráficamente sus ideas, al compartir y comentar su experiencia sobre la actividad.
- Pensamiento Matemático al relacionar el tiempo y espacio en que se desarrolla la historia.
- Exploración y conocimiento del mundo, al identificar algunas características del medio natural en donde se desarrolla la historia, así como de los animales que participan.

La posibilidad de diseñar actividades didácticas que atiendan a los propósitos y contenidos curriculares se relaciona directamente con el conocimiento de los procesos de construcción de los objetos de conocimiento. En este caso, dicho objeto es la

lectura, y esta asunción incide en dar respuesta a la situación paradójica que plantea el aprendizaje escolar: “si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante.” (Lerner, 2001: 29)

- Las actividades didácticas y los recursos

Proponer las actividades para los niños implica un conocimiento didáctico más especializado debido a que es necesario pensar en el objeto de conocimiento y traducirlo a objeto de enseñanza, “al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo” (Lerner, 2001: 51).

En el propósito que elaboró la maestra Margarita indica que usará formatos diversos de presentación del relato Pedro y el lobo (audio, video, texto), aunque la maestra no lo explicita tan directamente, ella propone a los niños las expresiones y funcionamiento social de diversos lenguajes: musical, escrito y gráfico que resultan atractivos, pues logra que sus alumnos se interesen y participen activamente en las actividades para construir el sentido del relato. En el registro que ella realizó del desarrollo de la secuencia se destaca el impacto que tuvieron las actividades que emplea como medios lingüísticos con diversos formatos:

*Secuencia Didáctica:*

La primera actividad fue invitar a los niños a conocer una nueva historia que traía escrita en la memoria de la computadora. Este dato despertó el interés, pues era la primera vez que les iba a leer no de un texto impreso en papel sino de un texto guardado en la computadora. Posteriormente les planteé que les traía la historia de Pedro y el lobo grabada en un casset, también fue la primera vez, pues aunque hemos escuchado historias en audio, lo hemos hecho pensando en la música de una canción y no

como un cuento. Finalmente se presentó el mismo cuento, ahora en video, esta experiencia fue única, pues empezaron a verla y alguien preguntó ¿Por qué no hablan? Se refería a los personajes de la historia.

- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

La observación y el registro se han considerado en los Programas de Educación Preescolar como herramientas que permiten a la educadora una evaluación cualitativa. La dificultad que se presenta al realizar tal evaluación reside en que una vez obtenida la información –primer momento- surge la pregunta ¿qué y cómo continuar pertinentemente, es decir desde una perspectiva formativa, para ayudar a los alumnos en sus procesos sobre la lectura? En el transcurso del desarrollo del Proyecto y a través de las conversaciones sostenidas con la maestra Margarita se fue precisando que las respuestas a esta pregunta se relacionan con la profundidad del conocimiento que tiene cada docente sobre el desarrollo de las habilidades y estrategias de lectura. Esta reflexión nos lleva a suponer que se reitera la necesidad de que las maestras se apropien de referentes y experiencias en torno a la lectura, cuyo proceso en educación preescolar constituyó el punto de partida de este Proyecto de intervención.

Al preguntarse la maestra: ¿Qué observé en mis alumnos?, le es posible advertir el papel que juegan los referentes que cada quien posee, los cuales necesariamente orientan tanto la observación como la intervención didáctica correspondiente. La maestra Margarita mencionó que observó en sus alumnos diversos conocimientos que se hicieron explícitos en la interacción; actitudes e intereses, así como ciertas competencias específicas:

- Conocimientos de los niños, al expresar sus experiencias sobre otros cuentos en donde el lobo es protagonista, lo cual se advierte mediante los comentarios donde los alumnos relacionaban la personalidad del lobo (malo, feroz) con otros personajes buenos (caperucita roja, los tres cerditos, los cabritillos).
- Conocimientos también sobre el contexto donde se desarrolla la historia (bosque), donde se va de compras ( las tiendas de la ciudad, el centro); sobre los animales que pueden aprender a volar (el pájaro).
- Actitudes de aprobación o desaprobación: los niños expresaron sus emociones e

ideas ante los acontecimientos de la historia, por ejemplo sobre la forma en que el abuelo trata a Pedro, su júbilo al ver a Pedro atrapar al lobo, su tristeza cuando el lobo se come al pato.

- La capacidad de los niños para inferir, desprendiéndolo de sus diálogos, el contenido y significado de los acontecimientos en un video sin lenguaje oral.
- La capacidad para expresar lo que piensan, su interés por revisar los acontecimientos para confirmar o verificar sus ideas.
- Mayor interés en la lectura de un texto nuevo, al ver en video la historia leída y al representar gráficamente sus intereses (la escena que más les agradó)
- El interés por descubrir sucesos nuevos, la sensibilidad auditiva y visual, la imaginación para representar sus ideas, la creatividad, la espontaneidad para expresarse verbalmente.

Desde la perspectiva del aprendizaje que parece asumir la maestra Margarita, las manifestaciones que registra de los niños dan cuenta de las posibilidades que ofrece la intervención didáctica. Por una parte, ello ocurre con las preguntas que se prevén desde la planeación de las secuencias de aprendizaje, con la intención de detonar los comentarios de los niños a través de los cuales puedan expresar sus conocimientos previos y derivar inferencias y anticipaciones. Por otra parte, el ambiente que propicia la maestra posibilita que el cuento sea experimentado como un ejercicio accesible de sentido, el cual hace fácil que los niños expresen abiertamente sus emociones ante acontecimientos que sólo son posibles en la realidad que plantea un relato.

En términos de los contenidos de este registro de observación, están expresados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con los cuales la docente puede identificar qué retos plantear en adelante a los alumnos.

- La evaluación de las actividades desde las habilidades docentes.

Inmersa en los procesos de evaluación se encuentran la valoración desde los dominios de las maestras. Es decir, tales dominios condicionan la manera en la que planean y realizan la intervención didáctica. Este ámbito de la evaluación resulta más complicado de observar para las maestras, puesto que plantea posicionarse entre las expectativas que tienen sobre su trabajo con los niños -creencias y referentes teóricos- y lo que van alcanzando en cada momento del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la experiencia del Proyecto con sus alumnos, la maestra Margarita destacó que la secuencia que planteó para sus alumnos partiendo de actividades auditivas, visuales y de representación gráfica le permitieron observar la construcción de las ideas de sus alumnos en torno a una secuencia de acontecimientos. Por lo demás, ella advirtió que en cada actividad que se involucraba una forma de representar de los alumnos quienes incorporaban información cada vez más precisa. En este sentido reconoció que planear y desarrollar una secuencia en la que los alumnos van haciendo uso de la escucha, la observación y luego de la expresión oral y gráfica en la que muestran sus conocimientos, intereses y actitudes resulta de gran ayuda para darse cuenta de cuáles son las actividades que los niños pueden realizar por sí solos; en cuáles necesitan apoyo y cuáles son las actividades que están por encima de sus posibilidades de actuación.

Seguramente muchas maestras realizan actividades semejantes de escucha, expresión oral, observación y representación gráfica. No obstante, la diferencia sustancial del trabajo realizado por la maestra Margarita es el entendimiento profundo que logra respecto a los ejercicios de lectura. Este conjunto de tareas son actividades didácticas sólo cuando se derivan de una planeación en la cual se prevé un secuencia de aprendizaje tal que permita a los alumnos transitar hacia una zona de desarrollo en la que hacen uso de estrategias de lectura. Dichas estrategias son dirigidas explícitamente por la maestra con el propósito de mediar y apoyar la construcción guiada del significado de la lectura con los saberes previos de los niños.

#### **2.4. Valoración de la etapa: Desarrollo del Proyecto Leer comprensivamente con maestras de educación preescolar**

El desarrollo del Proyecto con las maestras participantes se concretó, conforme se expuso, en 2.1. Comprensión y producción de textos, y 2.2. Empezar secuencias didácticas. Los resultados de las actividades realizadas permiten reflexionar sobre las siguientes cuestiones en torno al trabajo docente de las maestras:

- La pertinencia de la selección de actividades y textos previos, es decir, la secuencia lógica y psicológica antecedente a la práctica de enseñanza en las aulas, tal que permitiera orientar y realizar la intervención con las maestras para la construcción del sentido de los textos desde su experiencia personal. Se han descrito ya en qué consistieron las actividades de lectura comprensiva y producción creativa a partir de modelos literarios.
- Las características de la intervención realizada con las maestras para mediar a partir de tal experiencia, la intervención que planearon, desarrollaron y evaluaron con sus alumnos.

Respecto de la pertinencia en la selección de actividades y textos en la fase de comprensión y producción, los principales retos que se presentaron fueron en relación con los textos que eran menos comunes en el repertorio de los saberes de las maestras; se trata de los textos de canciones presentados inicialmente: “Caballo de cartón” y “Si Peter Pan viniera” (Ismael Serrano), y posteriormente el texto “El peatón” (Jaime Sabines).

Los textos de las canciones fueron difíciles de abordar porque su estructura textual toma el formato de poesía, lo que incidió en la comprensión global del texto. Es decir, en esta sección las maestras manifestaron dificultades para el procesamiento del conjunto o macroestructura mental del texto: “Ésta corresponde a la descripción semántica abstracta de su contenido, al resumen mental que el lector efectúa del tema y de las ideas principales”(Colomer y Camps, 1996: 52). Durante estas actividades la intervención con las maestras consistió en el reconocimiento de la estructura textual, a fin de proceder desde una modalidad específica para su lectura, “lectura lenta, para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente...”(Colomer y Camps, 1996: 55). En síntesis, se pretendió incidir en la manera particular en que las maestras, puestas como lectoras, identifican un tipo de texto y elaboran, se representan el propósito lector cada vez que se enfrentan o deciden enfrentarse a un texto.

Por lo demás, se intervino para ofrecerles lo que se denomina mecanismo de control de la nueva información obtenida, ya que las maestras, al establecer la relación entre lo que el texto dice y sus conocimientos del mundo, mostraron desconocimiento de la información que presentaban esos textos. El trabajo en grupo permitió que se socializara la información o conocimientos del mundo, los saberes o referentes culturales previos que se requerían para lograr una lectura significativa del texto en cuestión; todo lo cual favoreció la construcción del sentido desde unas participantes hacia las demás.

Particularmente, la lectura del texto “El peatón” mostró a las maestras participantes en el Taller que los conocimientos textuales del lector inciden en la construcción del sentido del texto, porque la estructura expuesta por Sabines hizo pensar a las maestras que era necesario aclararse si el texto era real o ficticio, lo cual mostró la dificultad enfrentada para la comprensión del papel que juegan los procedimientos de coherencia y cohesión de un tipo particular de texto como la prosa poética en este caso, para la aprehensión de su sentido global.

Sabemos que un texto establece siempre referencias a lo real. Sin embargo, en el caso de la literatura, la construcción del sentido global del texto no reside en determinar el grado de realidad o de ficción sino en el sentido de relación entre los elementos constitutivos internos del texto poético en la medida en que, para el lector, se ajusten a una superestructura general y de contenido conforme a las convenciones culturales por las cuales se reconoce e interpreta un discurso estético como el literario.

Es necesario recordar entonces que “el lector deberá detectar el grado de cohesión, las relaciones entre los diferentes niveles de la estructura del texto, los sistemas de referencia, etc., y tendrá que saber interpretar, por ejemplo las relaciones tan complejas como la expresión de acciones temporales no sucesivas, la interdependencia entre las relaciones de causa y consecuencia, la relación entre el tema y los argumentos usados, la ejemplaridad o la excepcionalidad de una afirmación respecto a otra anterior, la contradicción entre la nueva información y una opinión sugerida anteriormente, etc.” ...”(Colomer y Camps, 1996: 61-62). Por ello una pregunta que surge a partir de la

puesta en práctica didáctica con un tipo de textos como el poético, conduce a enfrentar cuestiones del tipo: ¿cómo incidir en la construcción de conocimientos textuales para enfrentarse a estructuras textuales como la poesía?

En el caso de los textos narrativos ocupados en el Taller de lectura comprensiva y escritura creativa, la caracterización del texto narrativo reconocida por las maestras a partir de sus rasgos básicos, representó un buen nivel de ayuda para construir el sentido y la coherencia semántica global, además del apoyo que significó la presentación de diversas temáticas mediante textos breves a modo de micro relatos.

Mediante los micro relatos del Taller, las maestras aprendieron a reconocer, intuitivamente, las características más destacadas del género narrativo: la sucesión temporal de acontecimientos o la ruptura de éste, los personajes interrelacionados y la presentación de un conflicto que posteriormente se resuelve en algún sentido. Por lo demás, las participantes produjeron textos de creación propia a modo de variantes a partir de un modelo narrativo, las cuales se basaron, por ejemplo, en la sustitución de personajes y la resolución del conflicto presentado.

La reflexión en torno a la intención planteada para la producción de textos como ayuda para la comprensión, nos conduce a pensar en la utilidad didáctica y la potencialidad de diseñar actividades para el aprendizaje de la comprensión lectora que pongan énfasis en la coherencia semántica global de un texto y en la cohesión (de carácter sintáctico a nivel de los párrafos y oraciones) de éste.

Desde tal puesta en relieve de los componentes de un texto a través de las producciones interpretativas del lector es posible arribar a las inferencias que construye cada lector en torno a las motivaciones y sentimientos de los personajes del relato original. A partir del conocimiento que poseen los lectores sobre el funcionamiento de la realidad, es muy factible que reconozcan que la sustitución de personajes y resolución de conflictos puede modificar el sentido global del relato original. Centralmente sin embargo, el quehacer creativo al generar un nuevo relato establece el desafío de construir de modo pertinente a la temática en cuestión, la coherencia semántica global del nuevo relato, tanto como los procedimientos locales de cohesión sintáctica.

En síntesis, la intervención con las maestras evidenció la necesidad de producir desde el enfoque explorado para la enseñanza de la comprensión lectora, un tipo de diseño didáctico que se funde en “un mecanismo evaluador de la nueva información que consista en la relación que el lector establece entre lo que el texto dice y sus conocimientos del mundo, así como en sus propósitos y expectativas al iniciar la lectura” (Colomer y Camps, 1996: 53).

## CONCLUSIONES

Las concepciones con las que emprendí el proyecto de intervención *Leer comprensivamente con maestras de educación preescolar* me permitieron advertir permanentemente variados desafíos en torno cuando menos, a dos aspectos generales: la planeación, construcción, desarrollo y evaluación del trabajo por proyectos, por una parte y por la otra, la pertinencia de los referentes conceptuales que son vigentes para abordar la lectura comprensiva en las aulas de preescolar.

La construcción de un proyecto de intervención por parte de las maestras participantes en el proceso de formación emprendido mediante el Taller, implicó revisar las ideas iniciales que tenían sobre un ámbito que podría pensarse lugar común para quien se dedica al trabajo docente desde hace más de una década.

Asumiendo que los referentes teóricos que sustentan el trabajo por proyectos, quizá proceden de conceptualizaciones teóricas que estaban ya planteadas en los contenidos curriculares de mi formación inicial como maestra de educación preescolar, pude advertir sin embargo, que la articulación de tales planteamientos se empezó a concretar visible y explícitamente a lo largo de los Seminarios de Perspectivas Actuales sobre didáctica de la lengua I y II, así como en los seminarios subsecuentes de esta misma línea de formación en la Especialización en la Enseñanza del Español en Educación Básica.

La experiencia en la construcción y desarrollo del Proyecto de intervención desarrollado hizo visible que el cambio de concepciones implica necesaria e imprescindiblemente un cambio sustancial en la práctica docente. Así los alcances y las limitaciones del Proyecto indican la profundidad y la amplitud de la apropiación del conjunto de referentes teóricos, metodológicos y prácticos para diseñar, planear, desarrollar y evaluar la intervención tanto a nivel de las maestras participantes como a nivel de las nuevas prácticas que fue posible advertir en sus aulas.

Un alcance importante para mi trabajo docente fue la experiencia del trabajo de observación, diálogo y seguimiento establecido en la relación con las maestras de

educación preescolar, asimismo, las conversaciones con la asesora sobre el desarrollo de las actividades con las maestras, siempre me prestaron ayuda para reorientar el planteamiento inicial. En tal contexto, la previsión inicial de propiciar un ambiente particularmente propicio de aprendizaje para la formación en el proceso de orientar didácticamente la lectura comprensiva fue replanteándose en relación con las expectativas de las participantes. Es decir, asumí que la orientación para la formación de las maestras en el Proyecto de intervención se reconstruiría permanentemente a partir de la valoración de los avances, logros y experiencias. Particularmente el seguimiento de lo que ocurría en el aula a través de las observaciones realizadas implicó la elaboración de ciertas preguntas para recuperar, por una parte la experiencia del trabajo con el grupo de maestras, y por otra, preguntas o guiones diseñados con el propósito de que las maestras recuperaran explícita y reflexivamente la experiencia de trabajo con sus alumnos.

La valoración de la información recuperada a través de las actuaciones de los niños se constituye en un conjunto de indicadores cuya función es hacer visibles cuáles son los aspectos en los que habrá de trabajarse con mayor precisión. Así por ejemplo, es relevante el tipo de preguntas que se generan a partir del propósito de búsqueda de la información que se desee recuperar y que indudablemente se articula con los propósitos de la intervención didáctica específica.

Considero que la experiencia lograda con la maestras en torno al proyecto de intervención afirma positivamente algunas de las posibles respuestas a la pregunta que hace Pablo Latapí Sarre (2003: 20) ¿Cómo aprenden los maestros? Dicha pregunta se resume para este autor en los ambientes centrados en comunidades de aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje en este sentido, es la que se advierte en este proyecto realizado con las maestras de preescolar, puesto que ellas se adscribieron libremente a un grupo de colegas en torno a un interés común, en este caso: la lectura comprensiva.

La disposición para aprender con otras, para poner en común sus concepciones y prácticas así como disponerse a cuestionarlas constituyó un componente importante para el desarrollo y conclusión del presente proyecto.

Tanto los proyectos de intervención a nivel de la formación docente como la lectura comprensiva puesta en práctica mediante proyectos de aprendizaje en las aulas de preescolar se sustentan en conceptualizaciones que conciben el aprendizaje como construcción del conocimiento. Pero esta construcción ha de ser guiada, andamiada desde el quehacer docente pues tal es la función social primordial de la educación. En este sentido, la lectura comprensiva tal como la promovimos en este trabajo hace énfasis en las estrategias de lectura para la construcción del significado, la cual el lector se puede representar por medio de la puesta en uso de las estrategias pertinentes a cada tipo de texto y a los propósitos que dan lugar al proceso de comprensión emprendido cada vez.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGÜELLES, Juan Domingo (2003) *¿QUÉ LEEN LOS QUE NO LEEN? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México, Paidós.
- BODROVA, Elena y Deborah J. Leong (2004) *HERRAMIENTAS DE LA MENTE. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. México, Pearson Príncipe Hall/Secretaría de Educación Pública.
- CASSANY, Daniel et al (2000) *ENSEÑAR LENGUA*. Barcelona, España, Graò.
- CHEVALLARD, Yves (1991) *LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA. DEL SABER SABIO AL SABER ENSEÑADO*. Argentina, Aique. Tr. Claudia Gilman.
- COLOMER, Teresa. "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido" en *LECTURA Y VIDA*. Revista Latinoamérica de lectura. Año 22. Diciembre 2001. Núm. 4. Pp. 2-19
- COLOMER, Teresa y Ana Camps (1996) *ENSEÑAR A LEER, ENSEÑAR A COMPRENDER*. Madrid, España, Ediciones Celeste. Tr. Teresa Colomer y Oriol Guasch.
- FERREIRO Emilia (2002) *ALFABETIZACIÓN, TEORÍA Y PRÁCTICA*. Quinta edición, México, Siglo XXI.
- GALERA LAMADRID, Jesús. "Noche de suerte" en VILLASEÑOR, Victoria Yolanda. *TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA*. Manuscrito inédito. 32 pp.
- GARDNER, Howard (2000) *LA EDUCACIÓN DE LA MENTE Y EL CONOCIMIENTO DE LAS DISCIPLINAS. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, España, Paidós, Tr. Genís Sánchez Barberán, Colección Paidós Transiciones Nº 21.
- JOLIBERT, Josette (2001) "Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada" en BOFARULL, Ma. Teresa, Isabel SOLÉ, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky et. al *COMPRESIÓN LECTORA. EL USO DE LA LENGUA COMO PROCEDIMIENTO*. Barcelona, Graó. Laboratorio Educativo. Pp. 79- 95.
- JOLIBERT, Josette y Jeannette JACOB, Equipo de Profesores de Valparaíso y Puchuncaví (2003) *INTERROGAR Y PRODUCIR TEXTOS AUTÉNTICOS: VIVENCIAS EN EL AULA*. Valparaíso, Santiago de Chile, LOM ediciones.
- LARREULA, Enric (2005) "La narrativa oral" en BARRAGÁN, Catalina et al *HABLAR EN CLASE. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona, España, Graò/Laboratorio Educativo. pp. 47-54.
- LERNER, Delia (2001) *LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: LO REAL, LO POSIBLE Y LO NECESARIO*. México, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública. Colección Biblioteca para la Actualización del Magisterio.
- MAKHLOUF, César (2008) "Concepciones actuales que fundamentan la didáctica de la lengua" en *PERSPECTIVAS ACTUALES SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA I*. Seminario. Programa y Antología. México, Universidad Pedagógica Nacional-

- Ajusco. Pp. 23-30
- PENNART, Geoffroy de (2003) *¡EL LOBO HA VUELTO!* México, Editorial Juventud/Secretaría de Educación Pública.
- PETIT, Michèle (2008) *UNA INFANCIA EN EL PAÍS DE LOS LIBROS*. México, Océano.
- RUIZ HERRERA, Margarita (2009) *PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE*. Documentos de trabajo. Jardín de Niños "Beatriz Ávila García", Zona escolar 01, Oaxaca de Juárez.
- SEP (1981) *PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1981*. Libro 1. Planificación general del Programa. México, Secretaria de Educación Pública.
- SEP (1988) *GUÍA DIDÁCTICA PARA ORIENTAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL NIVEL PREESCOLAR*. México, Secretaria de Educación Pública.
- SEP (1992) *PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1992*. México, Secretaria de Educación Pública.
- SEP (2004) *CURSO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL PARA EL PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. VOLUMEN 1. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004*. México, Secretaria de Educación Pública
- SEP (2004) *PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004*. México, Secretaria de Educación Pública.
- SILVEIRA, Carlos (2002) *LITERATURA PARA NO LECTORES*. La literatura en el nivel inicial. Argentina, Homo Sapiens, Colección Leer y escribir.
- SOLÉ GALLART, Isabel (2001) "¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias!" en BOFARULL, Ma. Teresa, Isabel SOLÉ, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky et. al *COMPRENSIÓN LECTORA. EL USO DE LA LENGUA COMO PROCEDIMIENTO*. Barcelona, Graó. Laboratorio Educativo. Pp. 69-78.
- SOLÉ GALLART, Isabel (2005) "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" en BOFARULL, M. Teresa et al (2005) *COMPRENSIÓN LECTORA. EL USO DE LA LENGUA COMO PROCEDIMIENTO*. España, Graó, Colección Claves para la innovación educativa núm. 10.
- SOLÉ, Isabel (2007) *ESTRATEGIAS DE LECTURA*. Barcelona, España, Graó. Materiales para la innovación educativa.
- TEBEROSKY, Ana (2001) "La iniciación en el mundo de lo escrito", en BOFARULL, Ma. Teresa, Isabel SOLÉ, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky et. al *COMPRENSIÓN LECTORA. EL USO DE LA LENGUA COMO PROCEDIMIENTO*. Barcelona, Graó. Laboratorio Educativo. Pp. 59-68.
- VILLASEÑOR LÓPEZ, Victoria Yolanda (2012) *ESCRIBIR LA CULTURA PROPIA: LA MONOGRAFÍA DE SANTA ANA. El problema semiótico de la enunciación en la producción de textos diversos sobre la historia y la cultura comunitaria. Por una*

*transposición antropológica, didáctica y semiolingüística en la escuela primaria.*

Tesis Doctoral. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

VILLASEÑOR LÓPEZ, Victoria Yolanda (2001) "Apartado: La realidad mágica de los cuentos" en *TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA*. Manuscrito inédito. 32 pp.

----- (2001) Apartado: ¿Dónde inicia, qué sigue, cómo acaba? en *TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA*. Manuscrito inédito. 32 pp.

----- (2001) Apartado: Caminar por la vida en *TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA*. Manuscrito inédito. 32 pp.

----- (2001) Apartado: Combinaciones y variaciones en cuentos de hadas en *TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA*. Manuscrito inédito. 32 pp.

----- (2001) Apartado: Un cuento donde que se usa mucha imaginación en *TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA*. Material Didáctico Inédito. 32 pp.

----- (2001) *TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA*. Material Didáctico Inédito. 32 pp.

ZAID, Gabriel (2008) "Contagios de lector a lector" en *LETRAS LIBRES* Revista. México.

## REFERENCIAS DE AUDIO Y VIDEO

BREAKTHRU/SE-MA-FORS STUDIOS/ARTE Y TV UNAM (Productores), TEMPLETON, Suzie (Director) (2006) *PEDRO Y EL LOBO*. México.

GUERRERO, Pablo y SERRANO, Ismael (2006) "Caballo de cartón" en *EL VIAJE DE ROSETTA*. España, Universal, Juan Ignacio Cuadrado (Prod.)

SERRANO, Ismael (2002) "Si Peter Pan viniera" en *LA TRAICIÓN DE WENDY*. España, Universal, Juan Ignacio Cuadrado (Prod.)