

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA:

**una mirada hacia la práctica
docente transformadora**

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA (Coordinadora)

+Horizontes
Educativos

La presente obra plantea la necesidad de situar al profesorado de educación básica en el ámbito de la intervención educativa, entorno en el que los docentes no suelen tener participación porque, desde concepciones instituidas, solo les corresponde aplicar diseños curriculares decididos fuera del espacio escolar.

Este texto se origina en el trabajo de formación y profesionalización docente que realiza la Unidad UPN 097, Ciudad de México, en la Maestría en Educación Básica, programa dirigido a las y los profesores en servicio de educación básica. El posgrado plantea la formación y profesionalización de este sector del magisterio a partir de una propuesta que vincula la intervención y la investigación-acción.

En el libro se expone la tarea de intervención del profesorado a partir de cinco propuestas que muestran nuevas ópticas sobre la labor cotidiana escolar y novedosas perspectivas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo un marco de solidaridad, alteridad, colaboración y cobijo, este último como sello afectivo que impulsa el acontecer cotidiano, no solo en el ámbito escolar, sino en cualquier espacio educativo.

Cada una de las intervenciones que se exponen en esta obra constituye un capítulo y su presentación se organiza en función del nivel educativo en el que intervinieron las profesoras: se empieza por la educación preescolar, después por la educación primaria y se concluye con la educación superior. Previo a la exposición de las cinco propuestas de intervención, se presenta un capítulo de encuadre en el que se plantea la relación entre formación docente e intervención educativa como un binomio imprescindible para impactar en la transformación de las prácticas educativas de los docentes y, por ende, en la educación de nuestro país.

La intervención educativa: una mirada hacia la práctica docente transformadora

María de Lourdes Salazar Silva
(Coordinadora)



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



La intervención educativa: una mirada hacia la práctica docente transformadora

María de Lourdes Salazar Silva
(Coordinadora)

Primera edición, 8 de diciembre de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-469-8

LB1775

I58

2022

La intervención educativa : una mirada hacia la práctica docente transformadora / coordinación María de Lourdes Salazar Silva. – Ciudad de México : UPN, 2022.
1 archivo electrónico (183 p.) ; 1.9 MB ; archivo PDF : tablas. – (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-469-8

1. MAESTROS – FORMACIÓN PROFESIONAL – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC. 2. INTERVENCIÓN EDUCATIVA
I. Salazar Silva, María de Lourdes, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN7

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN DOCENTE E INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....11

María de Lourdes Salazar Silva

Martín Antonio Medina Arteaga

CAPÍTULO 2

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN

PREESCOLAR, UN RETO POR REALIZAR.....29

María Alicia Armella Arce

CAPÍTULO 3

LA COMPRESIÓN LECTORA Y LAS HABILIDADES

METACOGNITIVAS, ALIADAS INSEPARABLES.....53

Guadalupe Neri Chávez

CAPÍTULO 4

EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA MAESTRA ESPECIALISTA

A PARTIR DE LA CONFIANZA, EL DIÁLOGO Y LA EMPATÍA89

Olga Aguas Mejía

CAPÍTULO 5
GENERACIÓN DE AMBIENTES DE INCLUSIÓN
EN AULAS DIVERSIFICADAS A TRAVÉS
DEL RECONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS121

Sara María Gutiérrez Camacho

CAPÍTULO 6
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE IGUALES
PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA
ACADÉMICA EN EDUCADORAS EN FORMACIÓN147

Martha Guadalupe Gama Buenrostro

ACERCA DE LOS AUTORES.....179

INTRODUCCIÓN

Esta obra plantea la necesidad de situar al profesorado de educación básica en el ámbito de la intervención educativa, entorno en el que no suelen tener participación porque, desde concepciones instituidas, solo les corresponde aplicar diseños curriculares decididos fuera del espacio escolar. A partir de esas concepciones, se implementan programas de formación y profesionalización que no consideran prioritario preparar al profesorado como sujetos capaces de intervenir en sus propias prácticas para transformarlas y singularizarlas, teniendo en cuenta las necesidades y características de sus propios contextos áulicos y escolares, incluyendo, por supuesto, a los sujetos con los que interactúan en su labor educativa.

En ese sentido, el presente texto se origina en el ámbito del trabajo de formación y profesionalización docente que realiza la Unidad UPN 097 Sur, Ciudad de México, en la Maestría en Educación Básica, programa dirigido a las y los profesores en servicio de educación básica. Este posgrado plantea la formación y profesionalización de este sector del magisterio a partir de una propuesta que vincula la intervención y la investigación-acción. La intención de este programa educativo es que los maestrantes, durante sus estudios, elaboren esta propuesta de intervención, la cual se traduce en el vehículo de formación, transformación y profesionalización

de sus propias prácticas. Lo anterior es posible porque el posgrado propone recuperar la experiencia laboral y de vida como eje de análisis y problematización en torno al que se vincularán los aprendizajes del programa, en un intento por superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas y facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos.

En el libro exponemos ese trabajo de intervención a partir de cinco propuestas que muestran nuevas ópticas sobre la labor cotidiana escolar y nuevas perspectivas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo un marco de solidaridad, alteridad, colaboración y cobijo; este último, como sello afectivo que impulsa el acontecer cotidiano, no solo en el ámbito escolar, sino en cualquier espacio educativo. Cada una de las intervenciones constituye un capítulo y su presentación se organiza en función del nivel educativo en el que intervinieron las profesoras, se empieza por la educación preescolar, después por la educación primaria y se concluye con la educación superior.

Consideramos importante que el primer capítulo de la obra sirviera de encuadre, al plantear la relación entre formación docente e intervención educativa como un binomio imprescindible para impactar en la transformación de las prácticas educativas de los docentes y, por ende, en la educación de nuestro país.

En el segundo capítulo se aborda una intervención en el primer peldaño educativo de todo estudiante, el ámbito de preescolar, en el que los infantes requieren cimentar su propia historia a tan corta edad. En esta propuesta, la profesora se compromete con la revisión constante de su propio actuar en el aula para propiciar ambientes adecuados de aprendizaje para el fortalecimiento de competencias de los preescolares dentro de un marco armonioso del conocimiento. La propuesta se lleva a cabo en un grupo de tercer grado de un jardín de niños oficial de la Ciudad de México.

En el tercer capítulo, la intervención que se expone aborda la comprensión lectora desde las vivencias de pequeños aprendices que responden a demandas curriculares de sexto grado de primaria

en una escuela oficial de la Ciudad de México. Esta propuesta estuvo orientada a propiciar ambientes adecuados de aprendizaje para favorecer habilidades de meta comprensión lectora, empleando estudios de casos.

Las intervenciones que se desarrollan en los capítulos cuatro y cinco son realizadas por profesoras especialistas adscritas a Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), en escuelas primarias. En el capítulo cuatro, la profesora especialista se ocupa de la transformación de sus propias prácticas de acompañamiento a través de una propuesta que implementa con una docente de una escuela primaria oficial en la Ciudad de México. Propone gestionar la transformación del acompañamiento que realiza como especialista hacia docentes frente a grupo dentro del contexto áulico, mediante el diálogo, la confianza y la empatía. Se abordan estrategias de acercamiento por parte de la autora hacia la docente de educación básica con la finalidad de favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos en Situación Educativa de Mayor Riesgo (SEMR).

En el capítulo cinco, la intervención que implementa otra profesora especialista se ocupa de la simulación de ambientes inclusivos en las aulas regulares de una escuela primaria oficial de la Ciudad de México. El objetivo es lograr prácticas inclusivas auténticas en las y los docentes que acompaña, mediante acciones que generen conciencia y sensibilización en el profesorado. Una arista revelada es la modificación del trabajo educativo a través de la reflexión por medio de diferentes encuentros y actividades, y, a la vez, enfrentar la diversidad escolar como una oportunidad de cambio en el actuar docente. También se logró estimar por qué el profesorado en su cotidianidad de exigencias administrativas pierde el sentido humano en la realización del ejercicio educativo.

En el capítulo seis se aborda la última propuesta de intervención, se promueve la creación de un programa de acompañamiento entre iguales en un grupo de educadoras que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar en la Unidad UPN 097, la intención

es favorecer la comprensión lectora de contenidos académicos que permita a las docentes mejores aprendizajes en la Universidad. En esta intervención, se ofrece un horizonte diferente sobre la comprensión lectora con el alumnado universitario. Actualmente, existe una creciente preocupación, tanto a nivel nacional como internacional, por desarrollar estas habilidades comunicativas, en donde la lectura es clave y, en ocasiones, se ha percibido solo como un acto decodificador y mecánico. En esta propuesta se buscó abordar la cultura letrada a través de un acompañamiento entre iguales para subsanar, de alguna forma, esos caminos áridos que emergen desde que se ingresa a la universidad hasta que se culminan los estudios.

Así, dejamos en las manos de los lectores distintas aportaciones que creemos que pueden abonar al crecimiento profesional.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN DOCENTE E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

María de Lourdes Salazar Silva

Martín Antonio Medina Arteaga

INTRODUCCIÓN

En este capítulo reflexionamos acerca de dos aspectos relevantes que posibilitan generar cambios en la educación en México, el concepto de formación docente vinculado al de intervención educativa. Planteamos la necesidad de posicionar a las y los docentes en prácticas de intervención en la escuela a partir de una propuesta de formación docente basada en la investigación de sus propias prácticas, vinculando teoría y práctica en un ciclo de reflexión constante.

EL DOCENTE Y SU PRÁCTICA EN EL CONTEXTO

ESCOLAR ACTUAL

La realidad social compleja y cambiante permea todos los espacios sociales, el ámbito escolar no es la excepción, las nuevas dinámicas y problemáticas sociales, la violencia, la pobreza, la delincuencia, por

citar solo algunas, impactan a las personas que acuden a las escuelas y de esa forma se hacen presentes en esa institución propiciando nuevas realidades en su interior. ¿Cómo enfrenta esas nuevas lógicas la institución escolar? Actualmente no las enfrenta, por el contrario, hay una tendencia a ignorarlas. Las escuelas modifican lentamente sus estrategias, sus prácticas, sus dinámicas, lo hacen de esta forma porque los cambios se deciden en las altas esferas de la burocracia educativa sin considerar los contextos particulares, sin tomar en cuenta la experiencia, los saberes y necesidades de quienes dan vida a esta institución, el profesorado y los educandos, principalmente.

La pandemia de la Covid-19 sacudió a las escuelas, cerró sus puertas y las obligó a participar de una dinámica distinta, no presencial, en la que se utilizaron recursos tecnológicos existentes desde hace ya varias décadas y que no se habían incorporado de forma generalizada en la labor educativa. En este contexto de pandemia –de educación desde casa–, se acentúa más la práctica añeja de decir al profesorado qué hacer o cómo enseñar, de esta forma, su posibilidad de gestión de aprendizajes se minimiza en aras de una propuesta estandarizada. La forma de enseñar en tiempos de pandemia es dictada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sin considerar a los agentes de la educación, la diversidad que caracteriza a nuestro país, la desigualdad social y la brecha digital, entre otros factores. Esa autonomía limitada en el desempeño de la profesión docente permite pensar en una práctica educativa enajenada, porque se convierte en un hacer forzoso que es impuesto desde afuera a los educadores, y estos aceptan y se adecuan a esa imposición, Schaff menciona que “el hombre se enajena del mundo socialmente creado por él” (1979, p. 93).

Cuando el magisterio aplica los enfoques y metodologías de enseñanza que se diseñan desde los espacios burocráticos, este tiene un margen mínimo para problematizar lo que sucede en sus aulas y, a partir de ello, hacer propuestas para su trabajo educativo. La atención a grupos numerosos y las excesivas demandas administrativas, que se han convertido en una parte importante de su trabajo,

al grado de desplazar a la enseñanza como su tarea principal, hacen que profesoras y profesores dediquen menos tiempo a actividades propiamente pedagógicas durante la jornada laboral, de manera que destinan más tiempo para satisfacer requerimientos como llenar formularios con información diversa que poco abona a mejorar la educación.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA

En el contexto para la educación del siglo XXI, es necesario que el magisterio participe en procesos formativos que lo doten de herramientas teórico-metodológicas para tomar control de sus procesos educativos, participando en la toma de decisiones y la realización de propuestas, para singularizar las distintas reformas educativas a partir del estudio minucioso de lo que acontece en sus aulas y el posterior diseño de propuestas de intervención.

En este sentido, la intervención educativa implica un trabajo de investigación, una concepción del docente en la que se perciba como capaz de investigar su propia realidad con la intención de resolver algunos de los problemas que enfrenta cotidianamente en las aulas. Esa investigación implica un ejercicio de introspección crítica de su trabajo docente, utilizar la teoría para pensar su quehacer en las aulas, para pensarlo de forma distinta y estar en la posibilidad de introducir transformaciones, pequeñas quizá, en su realidad inmediata, pero acordes a sus necesidades pedagógicas como docente.

La intervención a la que hacemos referencia es eminentemente educativa y la conceptualizamos a partir de Remedi (2004) y Carballeda (2012). Antes de abordar los planteamientos de estos autores, nos remitiremos al significado de la palabra *intervención*. El diccionario de la lengua española señala que: “es la acción y el efecto de intervenir”; viene del latín *intervenire*, verbo conformado por el prefijo *inter*, que se traduce como “entre”, y *venire*: “venir”, con lo cual literalmente significa “venir a interponerse”, lo que puede ocurrir

entre personas o cosas. El sufijo “ción” alude a que se trata de una “acción o de un efecto”, es decir, acción de interponerse entre.

Carballeda (2012) concibe a la intervención como un espacio, momento o lugar constituido como acción, en este sentido lo considera un dispositivo que se entromete en un espacio en donde existe una demanda hacia ella, esa demanda es el acto fundador de la intervención. Para el autor, dicho dispositivo es posible mediante un proceso previo de comprensión de la situación o acontecimiento que origina la intervención (acto fundante), desde cierto entramado teórico o campo del saber, y que, a su vez, posibilite generar respuestas mediante dispositivos específicos para la acción. Para Carballeda, la intervención se relaciona más con “... el sentido de la acción y con la construcción y explicación del mundo de los actores” (2012, p. 152).

Por su parte, Remedi (2004) refiere que la intervención tiene que ver con la modificación de prácticas, relaciones y lógicas institucionales, situadas, instituidas e instituyentes. A partir de esta idea, recuperamos los siguientes postulados del autor que nos ayudan a esclarecer el sentido de ese dispositivo de mediación:

- Entre la tensión de lo instituido y lo instituyente se coloca la práctica de la intervención de la cual derivarán nuevas prácticas.
- Lo instituido como lo cosificado, y lo instituyente como aquello que abre a situaciones de participación.
- Se interviene sobre experiencias situadas.
- La intervención como un encuentro con otro u otros desde la diferencia.
- No hay intervención sin la participación de los otros.
- La intervención exige mucha reflexión.
- La intervención implica procesos de negociación de significados, significados que tienen que ver con experiencias e historias de vida.
- En ese proceso de negociación de significados se construyen nuevos significados.

Así entendida la intervención, como una estrategia o dispositivo para hacer frente a dificultades o circunstancias específicas que se presentan en espacios diversos, como el de las aulas, debe ser una práctica común en la labor del magisterio; sin embargo, en México, la intervención educativa no es una práctica habitual en la institución escolar, en la labor docente. Negrete (2007) refiere que la intervención educativa, si bien es emergente, tiene un amplio desarrollo en el campo y en las instituciones de salud, y, aunque tiene presencia en el campo educativo, no se desarrolla en el ámbito escolar.

... la intervención educativa al estar más orientada por la realización de proyectos de acción con temáticas no circunscritas a la escuela, y el hecho de que los procesos de formación de los docentes tengan una presencia francamente menor frente a la de otros profesionales de la educación, sea éste un tipo de hacer cuya noción no tenga arraigo en la formación docente, ni forme parte de las políticas, planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional en México (Negrete, 2010, p. 37).

En este contexto que describimos, una tarea urgente es situar al profesorado en la práctica de intervención, para ello, los programas de formación y profesionalización de los maestros deben brindar las herramientas teórico-metodológicas que les permitan investigar e intervenir a partir de vincular teoría y práctica, entendiendo la teoría no como un cúmulo de conocimientos acabado e inamovible que solo tiene que ser aplicado o contrastado con la realidad, sino como un recurso que le permita pensar, indagar, cuestionar sus prácticas, creencias y saberes, que contribuya a ampliar sus horizontes de comprensión de ese trabajo que desempeña y conocer otras posibilidades, otras perspectivas de la labor educativa y, a partir de esto, proyectar formas distintas de pensar y enseñar. Guattari (citado en Carballada, 2012) se pregunta sobre las posibilidades reales que tienen los profesores y otros profesionales –como los trabajadores sociales y de la salud– para la intervención; responde a la interrogante señalando que esa posibilidad dependerá

de su disposición para superponer “discursos de diferentes órdenes y no solamente discursos de teorización general, sino también ‘micro discursos’ [...] en el nivel de las relaciones de la vida cotidiana [...] El análisis consiste en [...] lograr que se comuniquen transversalmente esos discursos” (Guattari, citado en Carballeda, 2012, p. 117).

La propuesta de intervención es un trabajo en el que las y los docentes aprenden, reflexionan, echan mano de la creatividad y demuestran su compromiso con la tarea educativa que desempeñan. Va más allá de una finalidad pragmática, lleva implícita la intención de transformar su propia práctica y de transformarse a sí mismas. Como señala Eduardo Remedi:

Toda intervención significa también que soy intervenido por esas prácticas, yo como interventor soy intervenido y que yo voy a ser modificado por esa intervención, voy a ser modificado en mi estructura conceptual, o en mi marco conceptual, voy a ser modificado en mis propias prácticas, voy a ser modificado en mi propia personalidad (Remedi, 2004).

Las intervenciones que generen maestras y maestros son importantes porque conjugan la reflexión y los elementos teórico-metodológicos en la problematización de sus prácticas docentes y contribuyen a su empoderamiento al reconocerse como capaces de intervenir en su trabajo, a partir de propuestas propias. El empoderamiento a partir de la concepción de Yung “... es un proceso en el que la gente toma control sobre sus propias vidas, logra la habilidad para hacer cosas, centrar sus propias agendas, cambiar eventos, de una forma que previamente no existía” (1997, p. 105).

De acuerdo con Muñoz (2011), en el trabajo de intervención es necesario explicitar, además del entramado teórico con el que uno pretende comprender el acto fundador de la mediación, el o los lugares epistemológicos desde los cuales se genera la intervención, es decir, clarificar la forma como conocemos el problema o situación de interés. De esa postura epistemológica dependerá el nombre que

demos a la intervención, la interpretación del fenómeno y su concepción como problema de intervención, los objetivos propuestos, así como las metodologías y las estrategias de evaluación. Para lograr esta clarificación, el autor propone el siguiente ejercicio:

... Interrogar el propio quehacer [...] ¿Cómo se concibe la intervención social? ¿Para quién es un problema el fenómeno que se interviene. ¿Por qué se produce o qué/quién es responsable de que se produzca el fenómeno que se interviene? ¿Cómo se comprende al profesional que interviene? ¿Cómo se comprende al sujeto al que se dirige la intervención? ¿Cómo se entiende la relación entre sujeto y objeto, entre parte y todo, entre tiempo y espacio, entre otros? ¿Cuál es el fin último de la intervención o cuál es “el mejor mundo posible” por el cual quisiéramos trabajar? (Muñoz, 2011, p. 97).

Al inicio de este capítulo hablamos de posicionar al profesorado en prácticas de intervención en la escuela que les permitan transformar su quehacer profesional, esto implica procesos de formación, acordes con esta intencionalidad. En el siguiente apartado exponemos una opción formativa, vinculada a la investigación-acción, pertinente para situar a los profesores en el ámbito de la intervención educativa.

FORMAR DOCENTES PARA INTERVENIR

Según el *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (Corominas, 1987, p. 278), la palabra *formación* deriva del latín *forma* que significa “figura”, “imagen”. Formar, por tanto, sería dar o producir forma; y con el sufijo “ción”, que refiere a la acción y al efecto, podemos concluir que la formación es el acto y efecto de dar forma a algo; en el discurso educativo se trataría de dar forma al individuo. Desde esta primera perspectiva etimológica, se entiende que hay un sujeto que da forma a otro, es decir, se establece una relación entre el autor y el objeto de una obra. Hablando en términos educativos, existe un sujeto activo que modela (el profesorado) y un sujeto

pasivo que es modelado (el alumnado), la implicación pedagógica de este principio no es intrascendente, por el contrario, ha sido fundacional de un enfoque de enseñanza que dominó durante siglos y que, en cierta medida, sigue dominando en la realidad actual:

... el proyecto insensato de modelar al otro, de crear a un ser a la imagen del formador; reducir la formación a una acción ejercida por un formador sobre un formado maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le impone el formador; la imposición de modelos de formación, cualquiera que sea, son, entre otras, cuestiones a reflexionar en futuras investigaciones (Ferry, 1990, p. 24).

La formación como producción de un tipo de individuo para un modelo dominante de sociedad, conlleva en su entraña la negación de la individualidad y de la capacidad del sujeto para participar en la construcción de su propio ser junto con los otros. La formación en este sentido anula entonces al sujeto y sus vivencias, tanto personales como sociales, el individuo pasa a ser, como decía la letra de una canción del grupo inglés de rock progresivo Pink Floyd, “otro ladrillo en la pared”. Esta fue la perspectiva desde la cual se fundó y se desarrolló la educación moderna al interior de una sociedad disciplinaria, que prevaleció desde el siglo XIX y hasta el último tercio del siglo pasado, y que ahora se ve cuestionada ante los cambios sociales acarreados por la globalización y el desarrollo tecnológico.

Implicó la configuración histórica de una subjetividad y una práctica docente centrada en la idea de autoridad, la transmisión del conocimiento y el disciplinamiento. Se trataba de adaptar al sujeto a las necesidades sociales y económicas de la pujante sociedad industrial. En términos de Foucault (1975), las sociedades modernas son fundamentalmente disciplinarias, en tanto se caracterizan por constituirse y desarrollarse a partir de la creación de instituciones de encierro (la escuela, la familia, la cárcel, el manicomio, el hospital, entre otras) encargadas de homogeneizar a los sujetos marcándolos por medio de diferentes dispositivos que generan una

subjetividad uniforme, misma que les señalaba claramente cómo orientarse, qué hacer en cada segmento de su existencia al interior de las instituciones sociales.

Trascender este enfoque restringido de lo que es la formación es tan importante como erradicar el tipo de enseñanza al que alude (dar figura, dar imagen, modelar, transmitir conocimientos, producir “ladrillos para la pared social”).

Desde una segunda mirada a la que podemos llamar crítica, nos resulta necesario dar un significado distinto a lo que es la formación, uno que trascienda su origen etimológico que lo liga a una visión tradicional de la educación, y que permita reconocer en el acto educativo la posibilidad de que el sujeto-alumno(a) y el profesorado sean activos y participen de su propia formación desde lo que es, apuntando hacia lo que puede ser; constituye entonces un proceso que no se limita al ámbito escolar, sino que posee un carácter existencial.

Hablamos de la formación entendida como proceso que trascienda la escuela y sus marcos administrativos y espacio-temporales, deviniendo en capacidad para intervenir en el mundo, a partir de las propias experiencias mediadas por los otros e interpretadas por el sujeto mismo, que no tiene entonces un final, es continua y permanente a lo largo de la vida de las personas. “Privilegiar lo epistémico y superar lo estrictamente cognitivo, supone abrir los horizontes de análisis y modificar los ángulos de lectura para dar cabida al sujeto en tanto constructor de realidades” (Aylwine, 2006, p. 13).

El propósito de la formación, por tanto, no puede estar limitado a un conjunto de conocimientos científicos a transmitir, estos han de ser un elemento más que puede formar parte de la experiencia de las personas, junto con algunas de carácter social, afectivo, estético, físico, lúdico, político, laboral, entre otras, que nos posibilitan interpretar nuestra realidad y tomar decisiones al respecto.

En este sentido, asumimos que la formación posee un carácter hermenéutico como lo plantea García (2007), para quien esta práctica está ligada a un esfuerzo de interpretar y comprender el

mundo, no a la transmisión de conocimientos y formas de ser pre-determinados desde el exterior. Conocer ha de consistir en una tendencia del espíritu que nos obligue a interpelar la realidad para comprenderla, antes que aceptar verdades anticipadas y absolutas. Agregáramos a la idea anterior, para no quedarnos en una perspectiva idealista, que el propósito de ese acto de interpretación y comprensión de la realidad tiene que estar orientado a intervenir en ella para transformarla.

A partir de lo anterior, la figura docente que nos interesa construir junto con nuestro alumnado (docentes de nivel básico) de licenciatura y maestría, es aquella que se finca en el principio de la reflexión como fundamento para la práctica, entendiéndola como una tendencia a pensar desde lo que nos afecta (Heidegger, p. 2005) como un primer paso para el desarrollo de un proceso de investigación del propio quehacer docente, orientado a su mejora.

Esto implica romper, como lo señala Giroux (1990), con la percepción de la función docente como un simple técnico que ve reducida su labor a la enseñanza, entendida como transmisión acrítica de conocimientos que se producen en otros campos, y oponer a ella la concepción del profesorado como intelectual transformativo.

A continuación, trataremos de defender la idea de que una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos. La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo docente como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos (Giroux, 2001, p. 64).

Ambas visiones acerca de la función del magisterio (una técnica-instrumentalista y la otra como intelectual), se veían reflejadas en la polémica que se desarrolló en nuestro país, en los años noventa del siglo pasado, en relación con el tema de si las y los docentes de educación básica debían hacer investigación o no. Al respecto, se

asumieron dos posturas diferentes: una, la de aquellos que opinaban que la tarea esencial de las y los docentes es enseñar no investigar, considerando que esta última no es su función y carecen de la formación para desarrollarla; y otra que partía del argumento de que para responder era necesario plantearse primero qué entendíamos por investigación. Se sostenía que si hablábamos de investigación científica pura, es decir, de aquella que pretende generar conocimientos y teorías generales, en efecto, era algo que no correspondía realizar a los profesores(as); sin embargo, si se trataba de un proceso de indagación que permitiera conocer y entender el trabajo propio del magisterio, no para alejarlos de la enseñanza en las aulas sino para aportarle elementos para mejorarla, la investigación era entonces no solo deseable, sino necesaria en su práctica profesional.

La teoría crítica de la enseñanza se opone al argumento generalizado de que la investigación educativa está reservada a los expertos académicos; al contrario, el desarrollo profesional de los maestros requiere la adopción por parte de éstos, de una actitud investigadora que oriente su práctica educativa (Carr y Kemmis, en UPN, 1994, p. 9).

Desde esta perspectiva crítica, se desprende la necesidad de profesionalizar la práctica de profesoras y profesores, es decir, de superar su condición reducida al dominio de aspectos técnicos que apenas alcanzan a resolver la enseñanza como un proceso de transmisión, no siempre con buenos resultados. Lo anterior se desprende de la poca certidumbre que las técnicas y los conocimientos adquiridos en la formación académica pueden garantizar en una realidad diversa y compleja como la que enfrenta cotidianamente el profesorado en las escuelas. Ante esto es preciso incluir en su formación, y como parte permanente de esta, procesos reflexivos que permitan tomar decisiones y actuar ante los imponderables:

La idea del profesional reflexivo que ha desarrollado Schön, trata justamente de dar cuenta de la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas

situaciones que no quedan resueltas disponiendo de repertorios técnicos; aquel tipo de actividades que, como la enseñanza, se caracterizan por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor. Para ello, Schön parte de la forma en que habitualmente se realizan las actividades espontáneas de la vida diaria, distinguiendo entre “conocimiento en la acción” y “reflexión en la acción” (Giroux, 1990, p. 177).

La profesionalización docente implica también desarrollar la capacidad de articular la investigación, la conceptualización, la planificación y el diseño, en el desarrollo y aplicación del currículo. Elementos que en una práctica docente tradicional están separados, como actividades que incluso incluyen la participación de otros especialistas. Situación que lleva al profesorado a depender de otros actores para desarrollar su trabajo, más aún, lo limita a hacer solo el trabajo final, aplicando lo que los expertos diseñaron.

En el caso de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los programas de estudio han estado, desde su origen, orientados a la nivelación y actualización de maestros y maestras de educación básica en servicio. El modelo de formación crítico al que nos hemos referido en este escrito, ha sido retomado desde mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, pero principalmente en los años noventa, después de considerar que los programas anteriores eran sumamente teorizantes y se enfocaban más en incrementar los saberes teóricos que, se pensaba, constituían la principal deficiencia en la formación de los profesores normalistas. A partir de entonces, los programas de licenciatura, y actualmente el de Maestría en Educación Básica de las Unidades UPN,¹ se fundamentan en una forma nueva de entender la relación teoría-práctica como elemento fundamental en la formación de maestras y maestros. La teoría pasa a ser un elemento orientador que permite la

¹ Es un posgrado que diseñan las Unidades UPN CDMX en 2009 y que se implementa en muchas Unidades del país. La Unidad 097 ha atendido a nueve generaciones y se han creado 54 propuestas de intervención hasta junio de 2021.

reflexión y el entendimiento del trabajo desarrollado por el profesorado, a fin de fundamentar su intervención educativa.

En este sentido, el objeto principal de los programas de estudio mencionados anteriormente es el análisis de la práctica de las y los docentes, y el propósito final de la misma es su transformación para mejorarla. El eje principal de formación es el metodológico, que tiene como propósito dotar a los maestros-alumnos de herramientas que le permitan investigar y comprender su propio quehacer, desde la investigación-acción, cuya finalidad es mejorar la práctica, al tiempo que se enriquece la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988).

Los otros aspectos de la formación constituyen ámbitos relacionados con la política educativa, la mediación pedagógica, el contexto sociocultural, entre otros; su función es apoyar la reflexión, la comprensión y la transformación del quehacer docente. De tal forma, el trayecto formativo se enfoca en el diseño y aplicación de propuestas de intervención, a través de las cuales el alumnado busque la transformación de su práctica de enseñanza.

Se trata de la articulación de dos elementos principales: 1) la experiencia previamente acumulada en la práctica educativa por parte de los maestros-alumnos, que constituye un cúmulo de saberes, de creencias, de maneras de hacer y pensar en torno a la enseñanza y al ser docente; y 2) las teorías psicopedagógica e histórico-social que se ofrecen a la discusión como parte de los planes y programas de estudios. Ambos elementos ofrecen posibilidades valiosas para una formación crítica que se construye a partir de la reflexión sobre un objeto de estudio real: la práctica docente propia y un contenido teórico anclado a la realidad en que se inscribe ese objeto de estudio, y cuya función no es acrecentar el saber enciclopédico del profesorado, sino apoyar el análisis, la comprensión y el mejoramiento de su trabajo como docentes a través de la intervención educativa.

La investigación-acción para la intervención

Como señalábamos, a partir de la elaboración de la propuesta de intervención se pretende lograr el propósito general del posgrado, y la intervención se realiza a partir de la investigación-acción, metodología que se inscribe dentro del paradigma de investigación de la dialéctica crítica. En este paradigma se retoma la intersubjetividad de las personas que investigan, en el proceso de construcción del conocimiento, en el acto mismo de comprender. También se recupera la idea de que el conocimiento, como autoconciencia, se construye en tanto es un producto social de los sujetos que conocemos en situación, a partir de ello, potencialmente todos podemos generar conocimientos de nuestra realidad inmediata, sobre problemas cotidianos o aspectos susceptibles de cambio de nuestras propias prácticas –singularizando de esta manera los objetos de estudio–, lo que nos permite interactuar en acciones comunicativas a partir de las cuales ampliamos o transformamos la comprensión de nuestra realidad. En este planteamiento está presente también la intención de redimensionarnos a los sujetos en un papel activo.

Por otro lado, reiteramos que la finalidad de ese conocimiento subjetivo es el mejoramiento de las prácticas cotidianas propias, previa comprensión de las mismas, reconociendo en esa idea el planteamiento de la interdependencia sujeto-objeto –y más aún la idea de que los sujetos que investigamos somos a la vez el objeto mismo de investigación–, así como el aspecto de que la realidad a problematizar debe ser entendida a partir de un contexto histórico-social y como parte de una realidad entendida como totalidad.

Respecto a la conceptualización de la investigación-acción, el posgrado recupera, entre otros autores, a Kemmis y McTaggart, para quienes esta metodología es:

... una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la

justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar ... (Kemmis y McTaggart, 1987, p. 5).

La metodología que nos ocupa recupera técnicas de indagación afines a la etnografía, como la observación participante, la entrevista, el diario de campo, por citar algunas, y una característica muy particular es su perspectiva evaluativa. Si bien en esta metodología existe una finalidad práctica del conocimiento que se genera, este no se concibe como una herramienta instrumental para resolver problemas, en tanto que, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1987), busca cambios en tres aspectos diferentes del trabajo individual y de la cultura de grupo:

... cambios en la utilización del lenguaje y los discursos (el modo real en que la gente identifica y describe su mundo y su trabajo); cambios en las actividades y las prácticas (en aquello que hace realmente la gente en su trabajo y aprendizaje) y cambios en las relaciones y la organización sociales, en los modos en que se estructuran y organizan en las instituciones educativas (Kemmis y McTaggart, 1987, p. 15).

En esta metodología, el objetivo principal es comprender nuestras experiencias a través de la construcción de un andamiaje teórico-conceptual, en un proceso de problematización, comprensión, evaluación y transformación de las mismas. A partir de esta propuesta metodológica se pretende que el profesorado que cursa el posgrado problematice su práctica docente, la comprenda en su complejidad y, como parte de ese ejercicio, identifique problemáticas en su práctica diaria y elija una para abordarla como objeto de estudio a lo largo de los diferentes cursos metodológicos. Esta propuesta de formación marca un trabajo específico en cada momento procesual de la investigación, un producto final que se irá articulando con los subsecuentes momentos para completar la propuesta de intervención.

En un primer momento metodológico se pretende que las profesoras y profesores, reflexionen y valoren sus prácticas y, a la par, identifiquen las dificultades que enfrentan, considerando al mismo tiempo los contextos en los que están inmersas sus prácticas, el institucional, el comunitario y, por supuesto, el ámbito de política educativa vigente. El producto final de este momento es un informe escrito en el que, además del análisis, se de cuenta de la delimitación y jerarquización de las dificultades que enfrenta el docente en su trabajo cotidiano, para finalmente elegir una, aquella que le resulte más significativa.

En un segundo momento, el alumnado realizará el diagnóstico de su problemática significativa, en el que recupera tanto el análisis de su práctica como la contextualización de la misma. Estos dos momentos de la investigación requieren el empleo de técnicas de investigación y la búsqueda de elementos conceptuales.

El diagnóstico pedagógico [...] trata de seguir todo un proceso de investigación para analizar el origen, desarrollo y perspectivas de los conflictos, dificultades o contrariedades importantes que se dan en la práctica docente donde están involucrados los profesores alumnos, y que le hemos llamado problemática y; ésta, un recorte –parte– de la realidad educativa que por su importancia y significado para la docencia, el o los profesores implicados, deciden investigarla. Además, [...] se caracteriza como pedagógico porque examina la problemática docente en sus diversas dimensiones, a fin de procurar comprenderla de manera integral, en su complejidad, conforme se está dando [...] (Arias Ochoa, 2002, pp. 26-27).

Cuando el profesorado ya ha conformado una comprensión de su problemática significativa, podrá delimitar sobre qué aspecto o situación particular de esta problemática es necesario, pertinente o factible intervenir. En un tercer momento, el profesorado construye y fundamenta teórica y metodológicamente su propuesta de intervención, y además diseña los mecanismos para su seguimiento y evaluación; finalmente la lleva a cabo en su contexto

escolar. En todo el proceso está presente la vinculación teoría y práctica.

Concluimos este capítulo enfatizando nuevamente que la intención última del proceso formativo es que el profesorado reflexione sobre: su experiencia profesional, sus saberes y su ser docente, que se perciba como un sujeto con capacidad para generar sus propios conocimientos sobre su realidad inmediata, lo que abrirá posibilidades para su participación activa en la realidad que lo circunda a través de la intervención.

... en el campo de la formación como tal, es necesario buscar y reencontrar estrategias que demuestren a educandos y educadores que ninguna realidad es tan estática que no pueda alterarse y que en cualquier circunstancia o situación se puede, y se debe, localizar las condiciones de posibilidad, las articulaciones posibles, las alternativas pedagógicas que permitan una nueva construcción (Aylwin, 2006, p. 22).

REFERENCIAS

- Arias Ochoa, M. (2002). El diagnóstico pedagógico. En *Metodología de la investigación III* (pp. 26-34). México: UPN.
- Aylwin, P. (2006). Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En M. Sollano y H. Zemelman (coords.), *La labor del maestro: formar y formarse* (pp. 9-30). México: Pax.
- Bentham, J. (2004). *El panóptico*. Buenos Aires, Argentina: Quadrata.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social. Exclusión integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1994). El saber de los maestros. En *Antología básica: el maestro y su práctica docente* (pp. 9-12). México: UPN.
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (3a. ed.). Madrid, España: Gredos. Recuperado de <http://habilis.udg.edu/~info/webs/Corpus%20i%20dictionaris/Corominas&PascualDCECH/ZBRE-VE-Joan-Corominas-Diccionario-Etimologico-de-la-lengua-castellana.pdf>

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- García, M. (2007). *Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. México: Castellanos.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia* (15), 60-66.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires, Argentina: Terramar.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Muñoz, G. (2011). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta de Moebio* (40), 84-104.
- Negrete, T. (abril-junio, 2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf el 6 de octubre de 2020.
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en la Ciudad de México.
- Schaff, A. (1979). La alienación como fenómeno social (trad. A. Venegas). Barcelona, España: Grijalbo (*Crítica*).
- Young, K. (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. En M. León (comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 99-118). Bogotá, Colombia: Editores Tercer Mundo.

CAPÍTULO 2

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, UN RETO POR REALIZAR

María Alicia Armella Arce

INTRODUCCIÓN

Desde que inicié en esta profesión docente, la docencia reflexiva ha sido una de mis mejores aliadas para poder observar mi intervención dentro y fuera de las aulas, por ello decidí estudiar una maestría en Educación Básica en la UPN.

Al ingresar me di cuenta de que uno de los puntos para poder obtener el grado de maestría era realizar una propuesta de intervención para mejorar mi propia práctica educativa, esto me motivó mucho y fue así como empecé un autoanálisis sistemático de mi labor docente que culminaría en el diseño e implementación de una propuesta de intervención. El trabajo que presento en este capítulo es un extracto del proyecto de intervención para concluir la Maestría en Educación Básica.

En primera instancia, tuve que observar la serie de factores que se encuentran alrededor de mi práctica docente, ya que no solo se necesita conocer al alumnado, sino los contextos de donde provienen, la escuela, la comunidad, los factores sociales y políticos de

la época, aspectos que sin duda influyen en nuestra enseñanza. Así comenzó un proceso minucioso de conocer desde lo macro hasta lo micro, en ese camino reflexivo de análisis. En el estudio de mi trabajo docente como educadora, surgieron una serie de interrogantes que me ayudaron a detectar la problemática a intervenir.

La propuesta se llevó a cabo en el aula de tercero de preescolar de un jardín de niños oficial ubicado en la zona del Ajusto. El grupo estaba conformado por 35 niños y niñas con edades de entre 5 y 6 años. Se trata de una escuela de jornada ampliada, con plantilla completa de docentes, incluidos los maestros de Educación Física e Inglés, y en donde se trabajaba el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011, basado en competencias. Los infantes asistían a la escuela en un horario de 9 a 14 horas. Los padres de familia eran personas muy jóvenes, con trabajos informales y oficios diferentes.

El problema detectado se relacionaba con la necesidad de crear ambientes de aprendizaje adecuados en el aula de 3° B, debido a que las niñas y niños de este grupo se comportaban de manera demandante para conseguir que los adultos atendieran sus necesidades básicas, aparte de que se mostraban poco tolerantes y cooperativos con los demás. El espacio físico del aula estaba desacomodado, la incertidumbre de las actividades en clase era una constante, así como la poca comunicación asertiva entre el estudiantado y yo, todo esto interfería en el desarrollo de sus aprendizajes. Me refiero al ambiente de aprendizaje como el lugar o espacio donde el proceso de aprendizaje ocurre y en el cual influyen una serie de aspectos internos, físicos y psicosociales, que favorecen o dificultan la interacción social y el proceso de enseñanza.

Ante esta problemática, diseñé una propuesta de intervención, cuyo objetivo fue propiciar ambientes adecuados de aprendizaje que permitieran el fortalecimiento de competencias, el establecimiento de reglas y consignas específicas para la ejecución de las actividades a realizar, así como la creación de un ambiente de respeto y tolerancia entre todas las personas que interactuábamos en el aula. Tomé en consideración dos modalidades de intervención:

situaciones didácticas y talleres, para lograr el objetivo planteado. En el apartado siguiente, abordo el análisis de la práctica, un ejercicio imprescindible de realizar para poder ubicar la problemática a partir de la cual diseñé la propuesta de intervención.

ANÁLISIS DE MI PRÁCTICA DOCENTE

Este proceso de análisis inició con la aplicación de diversas técnicas de investigación, que me permitieron hacer un recorte de mi realidad cotidiana, algunas de ellas fueron: entrevistas, diario docente, así como la observación constante de mi práctica a partir de videograbaciones de mi trabajo en el aula con los niños.

El uso de las videograbaciones me permitió identificar las incidencias que ocurren día a día, me resultó de gran ayuda poder observar desde una mirada global algunos elementos que permeaban mi práctica, los cuales son imposibles de ver cuando uno está inmerso en la acción; se requería de una reflexión sobre la acción, la cual, como señala Perrenoud, “permite reflexionar sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta” (2004, p. 96).

Reflexionar después de mi práctica me resultó más efectivo, porque pude identificar aquellos incidentes críticos que de manera constante realizaba, situaciones que me movieron de manera personal y profesional, las cuales logré plasmar en el diario de la educadora; este instrumento fue de suma importancia debido a que:

Es el cuaderno de trabajo del experimentador donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, donde establece conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación (Porlán, 1993, p. 86).

El diario de campo fue el eje medular que permitió observar las situaciones más recurrentes de mi práctica, para realizar este análisis lo organicé en tres dimensiones: padres, docente y niños. Uno de los aspectos más recurrentes en mis apuntes se dirigía a la intervención docente, respecto a cómo me comunicaba con el alumnado, si las actividades funcionaban o no, organización grupal y comportamiento de los y las niñas. Así mismo, las entrevistas me ayudaron a reflexionar sobre aspectos que no había tomado en cuenta como lo fue la organización del salón y el dinamismo de las clases.

Comencé el análisis de mi intervención apoyándome en una videograbación de una situación didáctica, con ella pude percatarme de que las indicaciones no eran congruentes con la manera de actuar, por ejemplo, les decía: “sólo van a empezar a tomar las cosas si permanecen en silencio”, e inmediatamente hacia lo contrario. Los materiales no eran utilizados correctamente, lo que ocasionaba discusiones entre mis alumnos. No establecía con ellos ninguna regla o acuerdo para el trabajo, daba cosas por hecho, olvidándome de generar un ambiente propicio para la convivencia. Al final, al momento de recoger los materiales utilizados, todos los alumnos empezaban a pararse y a ponerse en riesgo al correr por el salón. Me ponía nerviosa y les hablaba de forma más enérgica y enojada, estas actitudes se habían convertido en la única forma de lograr que todos pusieran atención. Al ver esto me preguntaba: ¿qué puedo o debo hacer para que todos ayuden?, ¿qué es lo que detona que al momento de recoger los materiales nadie haga lo que se le está pidiendo?, ¿por qué solo reaccionan cuando me enojo? Pude percibir que algo no estaba funcionando y que se relacionaba con el ambiente de mi salón, lo cual me hizo pensar en lo que señala Dean:

Es preciso que desde el inicio el profesor establezca un clima cálido y acogedor del ambiente de aprendizaje, pero a su vez debe de desarrollar y tener en cuenta en sus actividades una adecuada organización grupal, de tal forma que los alumnos estén atentos a lo que el maestro va a explicar, esto ayudará a facilitar los aprendizajes (Dean, 1993, p. 113).

Los planteamientos de Caswell (2005) también me sirvieron de referente, cuando señala que demasiada comunicación verbal puede ser contraproducente: cuantos más regaños a un alumno menos probable es que nos tome en serio. Nuestra conducta debe transmitir que esperamos la atención de la clase y una vez que los alumnos se den cuenta de ello podemos actuar con decisión para llevar a cabo el objetivo.

Otra de las herramientas que me ayudaron en la sistematización de mis reflexiones fue tomar el esquema del árbol (Fierro, citado en Lozano, 2009, p. 44), que me permitió analizar algunas constantes de mi práctica. Coloqué el árbol de manera global, el cual representa la práctica docente, en cierto sentido se puede afirmar que las prácticas tienen un sentido, una intencionalidad y un rastro histórico; es decir, las raíces del árbol son las experiencias personales y académicas que han determinado la manera de actuar en el aula (causas del problema), el tronco es mi práctica docente (situación educativa que se quiere mejorar) y las ramas son las consecuencias de dichas prácticas.

De acuerdo con la sugerencia de Fierro, respecto al diagrama del árbol, en las siguientes líneas explicaré el porqué de cada variante, comenzaré primero por mencionar los enunciados que pertenecen a las raíces, después las consecuencias que pueden darse si la situación didáctica no es transformada y, por último, el enunciado de la situación educativa a mejorar.

Raíces de la problemática

Como raíces de la problemática identifiqué las siguientes premisas:

1. Falta de límites docentes e incongruencia con las reglas establecidas en el salón. En ocasiones comencé a pasar por alto aspectos sobre la toma de acuerdos en el salón, por ejemplo, cuando advertía sobre las consecuencias que tendría realizar ciertas conductas: “si no

guardan el juguete no podrán participar en las actividades”, pero que, finalmente, no se cumplían.

También olvidé recordarles las reglas para cada actividad, ya que por su condición de preescolares era necesario hacerlo siempre y no solo por momentos. Como lo refiere Dean (1993), resulta necesario que se establezcan reglas desde el inicio de cada actividad, para evitar el descontrol que se pudiera generar durante el transcurso de las actividades, debido a que los infantes empezaban a mostrarse inquietos cuando no sabían lo que tenían que hacer y cuando no se establecían normas de convivencia.

2. *Material desacomodado.* Con frecuencia, en el salón de clases no existían lugares establecidos para guardar las cosas, las ponía en un lugar y luego las cambiaba; así mismo, por lo regular, las mochilas solían dejarse debajo de las repisas, lo que hacía pensar que no importaba el orden de las cosas ni de los materiales porque todo podía estar desacomodado.

El PEP señala que “un espacio con arreglo, orden, limpio y atractivo, ayuda al niño a tranquilizarlo, sentirse a gusto y a utilizarlo adecuadamente” (2011, p. 145), esta frase me hace reflexionar acerca de que el ambiente físico es determinante para la creación de un clima afectivo, donde el respeto y la seguridad estén presentes en cada momento.

3. *Todos hablan y nadie es escuchado.* Los momentos destinados a dar una indicación o explicar un tópico por parte de los alumnos o la maestra eran muy complicados, pues todos hablaban al mismo tiempo y nadie escuchaba. Como consecuencia, el tiempo se alargaba y no se podían dar las instrucciones, mientras que los educandos jugaban y hacían cosas que no se les había indicado.

4. *Falta de respeto entre iguales.* Muchas veces los niños y niñas llegaban a tomar cosas que no eran suyas, por ejemplo, juguetes que llevaban de casa, esto provocaba peleas y enojos entre ellos.

5. *Estilo de enseñanza.* El estilo de enseñanza era demasiado relajado, incluso me atrevo a decir que permisivo, les daba libertad a los alumnos de realizar las actividades que ellos quisieran, sin orden, ni límites, lo que provocaba caos en el salón. Al querer ser divertida y muy dinámica, el alumnado no me miraba como una figura de autoridad. El exceso de dinamismo también ocasionaba que no tuvieran una estructura de las cosas ni una rutina que los hiciera sentirse seguros. Al analizar este rasgo me di cuenta de que tenía relación con mi personalidad y la manera en que había aprendido, consciente o inconscientemente, a ser docente.

Como bien sabemos, el profesor que imparte clases es ante todo una persona como cualquiera, tiene un temperamento, un carácter y una personalidad en específico, y esa personalidad no se puede desligar de la profesión docente, es decir, como actúa en su vida cotidiana así se desenvuelve en el aula. Por ello, cada docente imparte clase de acuerdo con un estilo propio, el cual determina las maneras de interactuar con sus alumnos.

El estilo docente se sitúa en el arte de enseñar y la habilidad para enseñar, en otras palabras, todos los elementos que constituyen la forma de actuar del profesor, de impartir clase, de comunicarse con los alumnos y de abordar los conflictos que surgen en el aula, tiene que ver directamente con la personalidad del profesor y en cierta medida con las formas de enseñanza en su época de estudiante, como lo menciona Marucco:

... el estilo habitual del trabajo de un profesor en el aula muestra que, más allá de las teorías estudiadas en la escuela normal o cursos de capacitación, sigue actuando con nociones de enseñanza y de aprendizajes adquiridos vivencialmente en sus muchos años de estudiante (Marucco, 1993, p. 20).

Por medio de la revisión de los autores citados anteriormente, me di cuenta de que, de manera inconsciente, tomé como referente las formas de ser, de enseñar y de actuar de las personas (docentes,

amigos, maestros, familiares, entre otros) con las que he convivido, y las apliqué en mi salón de clases.

En lo personal, yo recuerdo que para mí tuvieron un gran impacto los maestros que tenían un estilo diferente de dar sus clases, los que mostraban dinamismo, motivación y, sobre todo, los que proponían actividades vivenciales y que tenían que ver con la manipulación de objetos como el laboratorio de biología, química, física y las actividades deportivas y artísticas (danza, música y teatro).

En la actualidad, estas actividades se manifestaron directamente con las situaciones didácticas que implementé en mi aula, en las cuales la motivación y la perspectiva “experimental” eran un aspecto fundamental.

Ramificaciones del diagrama del árbol (consecuencias)

Como consecuencia de que no existiera un clima adecuado de aprendizaje, en el salón se observaba:

1. *Falta de tolerancia en el estudiantado.* Como expliqué anteriormente, al no tener objetivos en común y al no saber por qué están haciendo las actividades, los niños y niñas comenzaban a demandar atención absoluta, se volvieron dependientes de la maestra al querer que resolviera pequeños conflictos por el material y que fueran atendidos en el momento.

2. *Desorden.* Por lo general, se observaba un salón desordenado, pues los suéteres, los juguetes y las mochilas estaban por todos lados, al igual que los materiales, que no se encontraban acomodados.

3. *Nerviosismo por parte del docente en la organización grupal.* Cuando observaba que los alumnos estaban de pie y comenzaban a jugar de manera brusca entre ellos, perdía de vista la intencionalidad de

las actividades, esto me ponía nerviosa; al no tener el control de la situación, empezaba a levantar la voz, pero se notaba mi desesperación, lo que ocasionaba que nadie me hiciera caso.

4. *Ruido*. Constantemente los alumnos platicaban, hacían sonidos con diferentes partes de su cuerpo o con las propias sillas, lo que fue afectando la comunicación entre alumnos y docente. El conjunto de todas estas variantes provocó que el ambiente de aprendizaje no fuera el óptimo ni el más adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que existía un entorno ambiguo, inseguro, hostil, con carencia de valores como el respeto, la tenacidad, la honestidad y la tolerancia con el otro.

LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

De acuerdo con lo analizado, concluí que mi problemática docente tuvo relación con la falta de ambientes de aprendizaje favorables, por lo que se definió de la siguiente manera: “La falta de ambientes de aprendizaje favorables en mi aula interfiere con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado”.

Por lo anterior, consideré que necesitaba generar un ambiente de aprendizaje adecuado para que las niñas y niños se sintieran alentados a seguir estudiando, aprendiendo y conociendo cosas nuevas que les permitieran sentir seguridad, que disfrutaran de la escuela, de sus compañeros, su maestra y su salón. Concluí que mi proyecto de intervención se centraría en la creación de ambientes de aprendizaje adecuados para incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Debido a que el aula no es solamente un espacio físico formado por mesas y sillas, sino un espacio social lleno de significados e interpretaciones de los sucesos que ocurren de manera inmediata, en donde se da la interacción entre el docente y el alumno, es de suma

importancia para la construcción del aprendizaje; ya Battini (citado en Iglesias, 2008) refiere que el aula es un espacio de vida, en el cual se sucede y se desenvuelve todo, es un conjunto completo.

Por ello, en el salón de clase se deben tomar en cuenta las dinámicas que constituyen los procesos que involucran acciones, experiencias y vivencias; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, relaciones con el entorno; así como la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos educativos. Desde esta perspectiva, “es necesario contemplar la atmósfera creada por el profesor en el aula, la forma en que interactúa con los alumnos y el ambiente físico en que se desarrolla” (Muijs y Reynolds, 2002, p. 107, citado en Edel, 2007).

A partir de estos supuestos descritos, comencé a investigar la manera más factible de poder incidir en mis alumnos y en mi práctica docente. Consideré que las acciones debían de incluir dos elementos importantes: trazar un objetivo que tuviera relación con la transformación docente y favorecer las competencias en los alumnos. Con base en lo anterior, indagué algunas modalidades de intervención y decidí que las más convenientes por su metodología eran las “situaciones didácticas” y los “talleres”.

Elegí utilizar situaciones didácticas porque, como lo señala Fra-de (2011), consisten en la creación de un escenario de aprendizaje en el cual el estudiante es el encargado de analizar y pensar cómo resolver una problemática, al igual que de construir y adquirir el conocimiento necesario para hacerlo y generar una serie de productos que comprueben este proceso de aprendizaje.

Las situaciones didácticas deben de contemplar tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), así como ciertos elementos fundamentales: nombre de la situación, movilización de saberes (reto cognitivo), secuencia didáctica de actividades y evaluación (PEP, 2011, p. 174).

De acuerdo con las características descritas, esta modalidad permite establecer reglas por medio del contrato didáctico y mantener una organización de trabajo; a la vez, la planeación suele ser flexible, pero permite tener claridad sobre los momentos de las actividades.

Los talleres se definen como el espacio de producción, ya sea manual o intelectual, donde cada participante construye su conocimiento a través del intercambio social y el pensamiento individual. Para Bechimoll (2000), los talleres consisten en una determinada forma de organización de las actividades con un estilo de trabajo, en un ambiente físico particular. En estos espacios, el ambiente físico juega un papel muy importante porque contribuye a que los alumnos elaboren su producto, por ello es importante cambiar dicho ambiente.

Por lo general, los talleres se trabajan en equipo pues se pretende que cada uno de los integrantes aporte conocimiento, experiencias y habilidades para lograr un producto colectivo o individual. Con los talleres se favorece la autonomía, la resolución de problemas, las conductas pro sociales, entre otros; su proceso metodológico se resume en la realización de una planeación, pre tarea, tarea, producciones, puesta en común, síntesis y evaluación, aquí la educadora se presenta como una observadora crítica, orientadora, coordinadora, acompañante e investigadora, que plantea situaciones problemáticas.

El taller ofrece distintas posibilidades para atender la diversidad del grupo. Representa una forma organizada, flexible y enriquecedora de trabajo intelectual y manual, que privilegia la acción de las y los niños. También fomenta su participación activa y responsable, favorece el trabajo colaborativo y facilita el aprendizaje a partir de actividades lúdicas. Propicia el intercambio, la comunicación, el trabajo entre pares y la autonomía.

De acuerdo con las características antes enunciadas, considero que trabajar con esta modalidad permitiría mantener un salón organizado en cuanto a materiales y mobiliario, contar con espacios limpios y adecuados a las necesidades del alumnado, establecer reglas, crear ambientes democráticos de trabajo en cuanto a la toma de decisiones colectivas, así como favorecer el respeto de las opiniones, la tolerancia y, finalmente, hacer un uso efectivo del tiempo.

Por otro lado, es importante definir el concepto de ambiente de aprendizaje, según el PEP, “es el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que los ambientes de aprendizaje median la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (2011, p. 141). Para Rodríguez (2014), los ambientes de aprendizaje son entendidos como las condiciones físicas, sociales y educativas en las que se ubican las situaciones de aprendizaje.

El ambiente de trabajo también es considerado como el conjunto de interacciones que se producen en la escuela, donde se toma en cuenta la organización y la disposición espacial, las pautas de comportamiento, las relaciones que se producen entre las personas, los roles, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (Duarte, 2003).

Para efectos del presente texto, defino el ambiente de aprendizaje como el escenario donde interactúan los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnos-docente), el cual contempla el ambiente físico, que incluye el uso, la distribución y el acomodo adecuados de los materiales, así como un diseño arquitectónico apropiado; y un ambiente socioafectivo, en el que se relacionen las personas tomando en consideración valores que guíen la convivencia sana y pacífica como la tolerancia, el respeto, la seguridad, la confianza, la apertura, entre otros, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo.

De acuerdo con lo descrito, comencé con el diseño de mi propuesta de intervención, que contempló la aplicación de dos situaciones didácticas y dos talleres que nacieron del interés de los infantes, lo cual se llevó a cabo en un periodo de cinco meses. Los recursos utilizados consistieron en planeaciones, videograbaciones, diario de trabajo, material didáctico, computadora y material audiovisual. Algunos de los riesgos que enfrenté fueron la falta de tiempo, por los trabajos establecidos en la escuela, así como la carencia de espacios para la organización de los talleres, de modo que fue necesario realizar algunas adecuaciones, sobre

todo, al gestionar tiempos y espacios con los docentes de Educación Física e Inglés.

A continuación, presento un cuadro donde están estructurados los objetivos específicos para cada modalidad de intervención, así como sus propósitos. Cabe recalcar que tomé en consideración diversos propósitos: uno para los educandos, otro para la educadora (intervención docente) y el último para la actividad en general.

<p>Problema: La falta de ambientes de aprendizaje favorables en mi aula interfiere con el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis alumnos.</p>	
<p>Objetivos generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar un ambiente de aprendizaje que permita al alumnado fortalecer sus competencias. • Crear un ambiente de respeto y tolerancia entre los infantes y entre el docente y los infantes. • Establecer consignas específicas para la ejecución de las actividades a realizar con los educandos y llevarlas a cabo. 	
Modalidad de intervención	Objetivo específico:
Taller de cocina	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar el ambiente físico del aula con la finalidad de que niñas y niños centren la atención en sus aprendizajes. • Cumplir con las reglas del salón en los diferentes momentos que se requieran, estableciendo acuerdos en caso de no respetarlas.
Situación didáctica La tienda de animales	<ul style="list-style-type: none"> • Especificar la intención pedagógica de los aprendizajes a trabajar con los educandos en la planeación.
Situación didáctica El campo vial	<ul style="list-style-type: none"> • Construir junto con el alumnado las reglas del salón, retomando las características de un ambiente democrático.
Taller de Picasso	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar situaciones didácticas y talleres en donde los infantes tengan que respetar turnos, escucharse entre sí y trabajar en equipo para un fin común.

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El taller de cocina

El taller de cocina surgió de la motivación de los niños y niñas para cocinar, fueron ellos los investigadores de las recetas navideñas y quienes decidieron elaborar fresas en forma de Santa Claus, brochetas de plátano en forma de muñeco de nieve, trufas y paletas de chocolate.

Uno de los principales retos que representó la puesta en marcha del taller de cocina, fue la organización de los materiales, la logística que se tenía que seguir para que no existiera un caos dentro del salón con tantos elementos e ingredientes que llevaron los educandos, esto implicó que tuviera que adelantarme a su pensamiento, al ponerme en su papel en cuanto a las reacciones que iban a tener al experimentar con materiales que les agradaron y resultaron tan interesantes.

Al haber realizado una planeación de manera puntual, considerar tiempos, organización grupal, espacios, materiales, así como un inicio, un desarrollo y un cierre de las actividades, sirvió para que el taller fluyera de manera positiva y se favorecieran los aprendizajes esperados. El hecho de anticiparme al pensamiento de los infantes y prever situaciones como colocar manteles, tener etiquetas para que escribieran su nombre, disponer de platos desechables, poner canastas para que depositaran la basura, contar con cuchillos de plástico adicionales para los que no llevaron, entre otras, influyó de manera positiva para que centraran su atención y para que el ambiente de aprendizaje fuera ordenado.

La planeación oportuna y específica me brindó la posibilidad de organizar mi pensamiento para decidir y priorizar los aprendizajes que quería favorecer y el momento adecuado de hacerlo, de acuerdo con Aquino (2001) cuando expresa que la planeación es el espacio donde el docente se pone a ordenar su pensamiento para decidir qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, cómo se desarrollarán

las tareas, tomando en cuenta los recursos a su alcance. Lo anterior me permitió enfocarme y obtener mejores resultados.

Al principio, cuando propuse que ellos establecieran las reglas de la actividad, tuve temor de que las cosas que mencionaran no tuvieran nada que ver con los cuidados de seguridad e integridad y el respeto por los demás, pensé que al dejarles esta libertad de proponer perdería el control de la situación y que prácticamente todo se convertiría en un caos, sin embargo, me llevé una grata sorpresa al observar y escuchar todo lo contrario. Como lo menciona el PEP:

... la disciplina es esencial, pues los niños necesitan una libertad regulada en la que las reglas son necesarias; no impuestas, sino acordadas en consenso, cercanas por lo tanto a su comprensión y aplicadas para todos. Todo bajo un clima de respeto y dignidad (PEP, 2011, p. 144).

El hecho de que el alumnado propusiera las reglas hizo que se sintiera parte de un grupo y no solamente como personas que acatan una serie de disposiciones e imposiciones, lo que generó otro tipo de ambiente de aprendizaje en donde la comunicación docente-alumno se vio favorecida; los niños y niñas se sintieron escuchados y pertenecientes a un grupo.

Respecto a la actividad, se logró el objetivo: los educandos aprendieron las características de una receta, las leyeron y escribieron con sus propios recursos.

Situación didáctica La tienda de animales

Esta situación didáctica se originó el día en que un alumno llevó a la escuela una oveja de peluche, ahí comenzaron a surgir diferentes preguntas acerca de los animales y esto lo tomé como pretexto para realizar junto con los alumnos una actividad relacionada con el tema, en la que el objetivo principal fue conocer acerca de los

animales al mismo tiempo que se realizaban ciertos ejercicios matemáticos.

Algunas de las actividades que se llevaron a cabo fueron: exposiciones de las principales características de los animales, reconocimiento de las iniciales de los nombres de los animales al relacionarlos con las iniciales de los nombres de los alumnos, resolución de problemas, entre otras.

Contar con una planeación puntual y detallada me permitió tener claridad en los aprendizajes. Nuevamente recupero los planteamientos de Aquino (2001) cuando señala que este instrumento anticipador muestra que el docente ha tenido la intención de sistematizar y organizar su tarea. Planear es una acción necesaria e imprescindible cualquiera que sea el nivel en que nos desempeñemos, sobre todo, si se trata del nivel inicial, donde gran parte de la tarea se desenvuelve en el marco de espontaneísmos.

Durante la realización de las actividades tuve que flexibilizar las situaciones dependiendo de lo que cada día me fueron demandando las y los alumnos, ante esto me sentí segura porque supe lo que hice, cualquier imprevisto se resolvió. Un ejemplo fue cuando un alumno llevó a la escuela un perro, de manera que tuve que modificar la estructura de la exposición y saqué provecho de esta situación, pues al tener a esta mascota en clase los niños realizaron una investigación en la biblioteca escolar sobre las diferentes razas de canes y posteriormente expusieron la información ante el grupo. Al respecto, Aquino menciona que:

Sólo se puede improvisar si se tiene muy claro qué se quiere lograr. Sólo es posible introducir modificaciones durante las interacciones concretas del aula cuando se tienen a la mano los diferentes recursos y posibilidades de acción pensadas y –por qué no– escritas, con anterioridad (Aquino, 2001, p. 64).

El hecho de que alumnos y alumnas supieran por qué y para qué de las actividades ayudó a que se responsabilizaran de las pequeñas tareas asignadas y que se sintieran pertenecientes a su grupo. Ahora

los papeles cambiaron, pasé de ser la docente que solo exponía las cosas a ser la guía de los aprendizajes, así como lo señala Viveros:

El rol del alumno se propone diferente, se le visualiza como responsable de sus propios procesos de aprendizaje. Y también la posición del docente es diferente, deja de ser la única fuente de información y se convierte en un activo participante de la comunidad de aprendizaje (Viveros, 2002, p. 9).

El PEP 2011 establece que para propiciar un aula con un ambiente seguro, es necesario que el docente tenga claridad con respecto del propósito educativo que se quiere alcanzar o el aprendizaje que se busca construir; en mi caso, tener claridad en los aprendizajes que quería favorecer facilitó la selección de los materiales y actividades adecuadas sin perder de vista la motivación y el interés que los niños mostraban por el material presentado.

La situación didáctica propuesta ayudó al desarrollo de las competencias, porque al final, en la puesta en marcha de la “tienda de animales”, lograron, en primera instancia, organizar y clasificar a los animales dependiendo de los atributos que tenían; en segunda, poner precios, organizarse entre ellos, así como resolver problemas de adición cuando querían comprar. Aquí conviene recordar que Frade (2011) define una situación didáctica como la creación de un escenario de aprendizaje en el cual el estudiante deberá analizar y pensar qué debe hacer para resolver un problema, construir y adquirir el conocimiento necesario, usarlo para solucionar lo que enfrenta y emitir una serie de productos que comprueben este proceso de aprendizaje.

Justamente eso fue lo que pasó, primero tuvieron innumerables actividades de conteo y sobre conteo para favorecer que aprendieran los números y el orden estable del numeral, enseguida aprendieron a ir juntando y quitando pequeñas cantidades, conocían algunos de los nombres de los animales y podían relacionarlos con sus compañeros para elaborar su lista de compras y, por último, sabían resolver el problema de cuánto pagarían por

comprar dos animales, ahí se hizo uso de las premisas de las razones favorables para poner en marcha una situación didáctica según Frade (2011).

Situación didáctica El campo vial

Este taller inició cuando algunos de los niños del salón fueron seleccionados para ir de excursión escolar al campo infantil de educación vial “topacio”. Cuando regresaron se veían muy entusiasmados por la experiencia, comentaron que les había gustado mucho porque el campo parecía una ciudad en pequeño, con puentes, semáforos, casas, edificios, entre otros. Los demás alumnos, al escucharlos, quedaron impresionados por todas las maravillas que habían hecho, entonces preguntaron si podíamos hacer uno en la escuela.

Las actividades giraron en torno a conocer algunos de los productos que vendían en cada comercio (papelería, farmacia, entre otros), la escritura de los comercios, conocimiento y puesta en marcha de las señales de tránsito, ubicación de ellas en un plano gráfico, en este caso, de nuestra pequeña ciudad, seguir indicaciones de ubicación espacial utilizando términos como arriba, abajo, cerca, lejos, de frente, entre otros.

Considero que uno de los mayores aciertos fue escuchar las propuestas del alumnado y, sobre todo, la importancia que les di a sus aportaciones porque realmente fueron valiosas para el diseño de las actividades. Con esto logré que sintieran confianza en ellos mismos al ver que las ideas que aportaron eran escuchadas y llevadas a cabo, además de que esta actividad influyó de manera positiva para que los niños y niñas estuvieran tranquilos, seguros y felices.

Mi rol como docente cambió, me abrí a las sugerencias y generé así un clima de confianza para el desarrollo de las actividades; ellos eran libres de sugerir lo que querían, lo que resultó positivo, tal como lo menciona Dean:

Es importante ser tan sensible como se pueda a las ideas y confianzas de los niños. Las respuestas en esta etapa pueden determinar no solo si el niño se arriesga a sugerir algo nuevo, sino que, si otros niños están escuchando, también a ellos les influirá la reacción... la confianza en el maestro, una vez establecida, aporta un grado necesario de seguridad al niño (Dean, 1993, p. 80).

Algunas de las actividades más significativas fue el juego de las señales de tránsito, que consistió en respetar las señales del semáforo tomando como referencia los colores, así como cuidar de los conos para no tirarlos, no exceder el límite de seguridad (no correr) y no chocar con los demás vehículos. Se instaló un circuito pequeño donde había conos, los conductores asignados tomaban un aro que simulaba un volante y pasaban por el circuito, los que eran peatones debían de esperar su turno para pasar.

La mayoría del grupo propuso que si alguien no respetaba las reglas perdería un turno, hasta cumplir con esa consecuencia podían regresar al juego. El hecho de que los educandos lo hubieran experimentado de manera previa, ayudó principalmente a quienes se les dificultaba el respeto por las reglas, de modo que entendieron la importancia de las normas. Los límites y las reglas son importantes porque favorecen tanto la autonomía como el respeto entre todos los actores del salón, como sabemos “la disciplina es esencial, pues los infantes necesitan una libertad regulada en la que las reglas son necesarias; no impuestas, sino acordadas en contexto” (SEP, 2011, p. 144).

Otra de las actividades realizadas fue la compraventa de los productos de las fachadas que con anterioridad realizaron los padres de familia, a cada alumno se le asignó un negocio, por ejemplo: papelería, carnicería, entre otros; ellos propusieron las reglas y las indicaciones para jugar. Los alumnos tuvieron que ser tolerantes, esperar turnos, ponerse de acuerdo entre ellos para poder realizar el reto cognitivo de comprar las cosas que se les habían asignado.

Resultó muy satisfactorio ver cómo se pusieron de acuerdo, buscaron sus propias estrategias de solución mediante un “piedra,

papel o tijera”, y había otros que inevitablemente pidieron la ayuda de un adulto para resolver la situación. Durante esta actividad mi rol solo fue de guía y facilitadora de sus aprendizajes, respeté lo que sugirieron. Al respecto, Fullan (1999) plantea que el maestro como facilitador, crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, aprecio y empatía en clase, cuando confía en las tendencias constructivistas del individuo y del grupo.

La culminación de la situación didáctica se dio cuando los educandos llevaron sus triciclos a la escuela. Entre todos colocamos la pequeña ciudad, se asignaron los roles de policías de tránsito, despachador de gasolina, peatones y conductores. Dicha actividad se llevó a cabo en un clima de calma y respeto. Existió un aprendizaje significativo debido a que los alumnos estuvieron inmersos en todo el proceso de construcción y elaboración del campo vial, pusieron en juego sus conocimientos personales, pudieron realizar una asociación entre lo que ya conocían y lo que fueron descubriendo. A lo largo de la situación didáctica, mi desempeño fue distinto, empecé a cambiar la concepción que tenía por ser la absoluta guía y dueña de los aprendizajes, así como de imponer las reglas del salón, ahora ellos conducían sus aprendizajes y proponían sus propias reglas, todo se mantenía en equilibrio.

El taller de Picasso

Este taller tuvo su origen en la constante necesidad de experimentar con diversos tipos de materiales que tienen relación con la pintura, también en los comentarios que hicieron niñas y niños acerca de querer pintar y dibujar y en las diversas ocasiones en que hicieron algunas distinciones o burlas por los aspectos físicos de sus compañeros. En este sentido, la intención fue, además de expresar su creatividad por medio de la pintura, aumentar su autoestima a través de representaciones de ellos mismos en pinturas autobiográficas en las que destacaron sus características físicas.

Las actividades que se desarrollaron fueron las siguientes: realización de un autorretrato, un *collage* y un vitral; las emociones a través de un cubo; la canica bailarina. Todas estas se llevaron a cabo grupalmente, de manera que los alumnos tenían que compartir el material y respetar turnos. Esto favoreció su autonomía en cuanto a los aspectos de limpieza y de construcción de un mejor ambiente de trabajo, en tanto los talleres:

... favorecen y fomentan la autonomía del niño respecto al adulto [...] entendida esta como la personal creación de unos valores para la vida en convivencia y en libertad. Los talleres pueden fomentar este aspecto creando responsabilidades en el cuidado de cada taller en aspectos concretos de orden y limpieza (Palomo, 2009, p. 14).

Al inicio del taller, los alumnos fueron capaces de proponer las reglas del salón, reconociendo la necesidad de que se recogiera todo el material del mismo para que luciera más bonito y para que no sucediera ningún accidente; propusieron consecuencias para quienes no respetaran las reglas como dejarlos sin material al momento de realizar la actividad.

Con las actividades los educandos favorecieron poco a poco su autoestima y habilidades para comunicarse de manera armónica, sin peleas y discusiones, traté de mantener una comunicación abierta y sincera con ellos, logré comprender que eran niños de 5 o 6 años que estaban en fase de construcción de herramientas lingüísticas a los cuales debía de guiar para brindarles nuevas estrategias asertivas para solucionar sus problemas.

Ante esto se respetaron y aceptaron las reglas que establecieron sobre el trabajo en el taller de pintura, al respecto, Hargreaves señala que: “la disciplina se relaciona con un conjunto de reglas o normas y especifica fórmulas aceptables de comportamiento en clases impuestas por los profesores a los alumnos acordadas entre los primeros (1975, p. 214)”. Dicha disciplina ayudó a que las actividades se desarrollaran armónicamente.

RESULTADOS Y APRENDIZAJES

Desde mi punto de vista, la docencia en general es una de las profesiones más complejas debido a que se trabaja con seres humanos, los cuales se forman a través de las interpretaciones que los propios maestros tienen de la realidad, sobre todo, porque significamos el ejemplo de muchos. Esta situación representó uno de los principales motivos para ingresar a la Maestría en Educación Básica, pues quería comprender mi práctica y profesionalizarla. Cursar la maestría en la UPN me ayudó a ser más reflexiva y a tener una mente crítica sobre los aspectos que día a día se me presentan en mi labor docente.

Al poner en marcha las situaciones didácticas y los talleres, fue posible establecer un clima diferente con niñas y niños, basado en el respeto de los intereses, las reglas y la comunicación constante con ellos; así mismo, tener claridad en las competencias y las actividades a realizar permitió que estuviera tranquila al momento de intervenir con ellos. Considero que una cuestión fundamental para el ambiente de aprendizaje fue construir en colaboración las reglas de trabajo, esto influyó para que el alumnado las respetara.

Las reflexiones realizadas me ayudaron a romper con la concepción arraigada que tenía desde mis primeros años de docencia, respecto a que para que los educandos aprendieran necesitaban estar callados y ejecutando solo lo que el profesor indica, prácticamente siguiendo las líneas de un guion que el maestro ha preparado desde su planeación, el cual no se puede alterar porque el profesor perdería el control de las situaciones. A lo largo de este trabajo de intervención, me di cuenta de que no importa que los niños y niñas estuvieran hablando porque finalmente estaban socializando lo que aprendieron; también que, sin lugar a dudas, era necesario contar con un ambiente de trabajo adecuado para que los aprendizajes se vieran favorecidos. Al ser los propios alumnos quienes propusieron temas para desarrollar en clase, se comprometieron con su trabajo y con sus compañeros, además de que estaban motivados por aprender.

Concluyo que un ambiente de aprendizaje adecuado es un espacio que permite interactuar sanamente a los diversos sujetos que participan en él; y para contribuir a propiciarlo es necesario tomar en consideración factores como el ambiente físico, el clima emocional, los materiales adecuados, los tiempos acordes, el orden y las reglas claras.

El espacio físico en un aula juega un papel importante, pero descubrí y comprendí que el factor más relevante fue cambiar el clima afectivo basado en la interacción sana y pacífica de los actores involucrados (docente-alumnos), por lo cual era importante que se consideraran pertenecientes a un grupo donde se sintieran escuchados, comprendidos y seguros para que de esta manera los aprendizajes se vieran potencializados.

Practicar una docencia reflexiva y crítica no fue fácil porque trastiqué raíces que tenían relación con mi historia de vida (personal, estudiantil y profesional). Al principio fue complicado cuestionar algunos eventos que en reiteradas ocasiones estuvieron presentes en mi labor docente, pues tuve que ser honesta para aceptar mis errores, tener mente abierta para no juzgarme más de la cuenta, aceptar las opiniones de los demás respecto a mi práctica y, finalmente, asumir la responsabilidad de cambiar.

Este proceso reflexivo no acaba, estoy plenamente convencida de que el diseño e implementación de una propuesta de intervención ha sido y será la mejor herramienta para ejercer mejores prácticas docentes en beneficio de la educación de la niñez.

REFERENCIAS

- Aquino, M. (2001). La planificación de la acción educativa. Supuestos y problemas. En SEP, *Observación y práctica docente I. Programa de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 3er. semestre* (pp. 63-65). México: SEP.
- Benchimol, K. y Román, C. (noviembre, 2000). *Piedra libre al taller en el jardín de infantes. 0 a 5. La educación en los primeros años*, 3 (30), 98-111. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

- Caswell, C. y Neill, S. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- Corominas, J. (1987). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana (3a. ed.). Madrid, España: Gredos. Recuperado de <http://habilis.udg.edu/~info/webs/Corpus%20i%20diccionaris/Corominas&PascualDCECH/ZBRE-VE-Joan-Corominas-Diccionario-Etimologico-de-la-lengua-castellana.pdf>
- Dean, J. (1993). *El rol del maestro en la organización del aprendizaje en la escuela primaria* (pp. 80-113). Barcelona, España: Paidós (*Temas de educación*, 34).
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Santiago de Chile: Estudios Pedagógicos Valdivia.
- Edel, R., García, A. y Guzmán, F. (2007). *Clima y compromiso organizacional*, vol. I. México: CIEA.
- Frade, L. (2011). *Diseño de situaciones didácticas*. México: Inteligencia educativa.
- Fullan, M. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Hargreaves, A. (1975). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Iglesias, M. (mayo-agosto, 2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación* (47). Recuperado de <http://rieoei.org/rie47a03.htm>
- Lozano, I. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. Instituto Nacional de Ciencias del Estado de México. México: Ediciones Mercado.
- Palomo, M. (enero, 2009). Los talleres en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas. Revista Digital* (14).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP (*Biblioteca para la actualización del maestro*).
- Porlán, R. (1993). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Díada (*Investigación y enseñanza. Serie práctica*, 6).
- Rodríguez, H. (julio, 2014). Ambientes de aprendizaje. *Boletín científico. Publicación semestralcienciahuasteca*, 2(4). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- SEP (2011). *Plan de estudios de educación básica*. México: SEP.
- SEP (2017). Programa Institucional de Tutoría. México: Amorrortu-SEP (*Biblioteca para el maestro*).
- Viveros, P. (2002). *Ambientes de aprendizaje. Una posición para mejorar la calidad de la educación*. México: Universidad Euro Hispanoamericana. Recuperado de https://www.academia.edu/5846010/AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE_Una_opci%C3%B3n_para_mejorar_la_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_por_Patricia_Iris_Viveros_Acosta

CAPÍTULO 3

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS, ALIADAS INSEPARABLES

Guadalupe Neri Chávez

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo socializar la propuesta de intervención titulada: “Favorecer las habilidades metacognitivas para la comprensión lectora a través de la implementación de estudios de caso en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Tlacaehel”. Esta propuesta se llevó a cabo para atender las necesidades de comprensión lectora en el alumnado de sexto grado de primaria, quienes presentaron un nivel por debajo de lo esperado en los exámenes de diagnóstico. Por ello, la propuesta fue orientada a fortalecer su práctica lectora, así como a contribuir a mejorar el desarrollo de sus habilidades comunicativas y, sobre todo, generar cambios de actitud ante el acto lector, de modo que fueran capaces de reflexionar, criticar y aportar ideas que les permitieran contribuir y transformar el mundo que les rodea; además, que de manera independiente pudieran seleccionar sus lecturas, analizar, comprender, resumir, comentar,

argumentar, aplicar y valorar lo que leían, ampliando con ello la visión de su entorno circundante.

El problema que se abordó fue: “La falta de estrategias de metacomprensión dificulta el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Tlacaclael, ubicada en la calle Gitana y Mantarraya s/n Col. del Mar, C. P. 13300, Delegación Tláhuac”. El objetivo consistió en potenciar los aprendizajes en el ámbito de la comprensión lectora del estudiantado de sexto grado de primaria, mediante la implementación de estudios de caso que permitieran el desarrollo de estrategias de metacomprensión.

Para poder llevar a cabo la propuesta, se trabajó con la metodología de investigación-acción, la cual facilitó el uso de instrumentos de recolección de información, mismos que brindaron la posibilidad de tomar en cuenta a los individuos dentro de su contexto real, lo que permitió la comprensión del problema de estudio.

Los conceptos de lectura, comprensión lectora y metacomprensión fueron elementos fundamentales que permitieron investigar, argumentar, comprender y llevar a cabo la propuesta, que consistió en trabajar la metodología de estudios de caso y pretendió que los alumnos generaran sus propias soluciones a través de la creatividad y la innovación, además de permitir que los escolares indagaran información relevante en diferentes fuentes que les brindaran la posibilidad de seleccionar, conocer y comprender datos diversos respecto al caso que se pretendía abordar, de tal manera que lograsen analizar, reflexionar y discutir en forma colaborativa acerca de las posibles soluciones que se pudieran dar a una situación. Así mismo, este método permitió articular el desarrollo de las competencias de las diferentes asignaturas que se abordaron en sexto grado.

El plan de acción que se diseñó permitió poner en práctica una serie de tareas, mediante las cuales se logró alcanzar el objetivo, estas actividades se llevaron a cabo en 47 sesiones, en las que se trabajaron temas relacionados con el plan y el programa correspondiente al grado escolar; así mismo, se consideraron una serie de

preguntas que respondieron a los siguientes indicadores: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, cuya finalidad fue medir la comprensión de los educandos.

Los resultados obtenidos muestran los logros y dificultades que presentaron niñas y niños al realizar cada uno de los estudios de caso, en los cuales se observó que iniciaron con el proceso de investigación, análisis y reflexión, lo que les permitió comenzar a desarrollar la comprensión lectora.

La comprensión lectora ha sido y es una problemática que se presenta día con día dentro las aulas de clase sin que se logren resultados favorables, pese a la diversidad de estrategias implementadas, esto lo denotan los resultados obtenidos en las evaluaciones del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea).

La propuesta de intervención se desarrolló a partir de la inquietud de observar que alumnos y alumnas de sexto grado de primaria no lograban comprender los planteamientos de las preguntas al intentar resolver un examen de manera satisfactoria, por lo que surgió la propuesta de desarrollar en los educandos habilidades de metacompreensión lectora, a través de la implementación de la metodología de análisis de casos, en los cuales se consideraron los temas que marca el plan y los programas de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) correspondientes al sexto grado de educación primaria. Dicha propuesta tuvo como finalidad lograr que el estudiantado desarrollara habilidades de metacompreensión, que les permitieran trascender más allá de una comprensión literal, esto es, que lograran autorregularse, hacerse conscientes y responsables de sus procesos lectores y, por ende, de sus aprendizajes.

Fue de suma importancia que niños y niñas reconocieran que a través de la lectura pueden acceder al conocimiento, el cual les permite desarrollar su pensamiento, modificar sus estructuras, procesos y habilidades mentales para poder alcanzar los aprendizajes esperados de acuerdo con el perfil de egreso. Por tal motivo, el proyecto se enfocó en atender las competencias comunicativas que la educación básica pretende lograr dentro del campo formativo

Lenguaje y Comunicación, poniendo principal énfasis en que los y las estudiantes fueran capaces de buscar, seleccionar, analizar y utilizar la información obtenida en diversas fuentes para aprender no solo los contenidos que se plantean en la educación básica, sino en todos los ámbitos de su vida.

Ya señalaba que la propuesta se elaboró con base en la metodología de la investigación-acción, cuyo objetivo principal es “producir cambios en la realidad estudiada, más que llegar a conclusiones de carácter teórico” (Bisquerra, 2000, p. 63), mediante la vinculación, de manera simultánea, entre conocimiento y transformación, de tal forma que se una la teoría y la práctica, mismas que van a permitir llegar al análisis de los problemas que se presentan en un contexto histórico-social determinado, lo que implica la participación activa y decisiva de los involucrados que interactúan en un proceso de aprendizaje continuo.

Este modelo de investigación permite reflexionar y dar solución a las diferentes situaciones que se presentan día con día dentro del ámbito escolar. Mediante el uso de distintos elementos teóricos se realiza un análisis profundo de todos los factores que podrían interferir o afectar el contexto y, por ende, suscitar el problema, así como de las posibles propuestas de solución que puede brindar una pronta y atinada intervención.

El modelo de investigación-acción es el más viable para llevar a cabo una investigación de corte cualitativo dentro del ámbito educativo, ya que toma en cuenta al individuo y al contexto donde se desenvuelve, vinculándolo con su práctica profesional, lo que le brinda la posibilidad de orientar, transformar y generar un cambio, además de que permite estudiar las situaciones sociales en las que están involucrados maestro y estudiantes, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza mediante un proceso cíclico en espiral, en el que interviene la planificación, la acción, la reflexión y la evaluación del resultado de la acción aplicada.

Cabe mencionar que para este trabajo las técnicas de investigación utilizadas fueron: la observación, la entrevista, las notas de

campo y el análisis de documentos, las cuales permitieron obtener la información pertinente para los fines del presente trabajo.

EL PROBLEMA Y SU DIAGNÓSTICO

Un momento importante en la elaboración de esta propuesta fue el diagnóstico del problema a tratar, en este trabajo se utilizaron los resultados de una evaluación diagnóstica sobre lectura, los registros de mi diario de campo y la información sobre los padres de familia o tutores que siempre recaba la escuela.

Al inicio del ciclo escolar, la promotora de lectura de mi institución educativa aplicó al alumnado una evaluación diagnóstica, para ello se consideraron los aspectos que se mencionan a continuación:

- Identificar la idea principal de un texto para resumirlo.
- Localizar información específica en un texto, tabla o gráfico.
- Utilizar la información contenida en un texto para desarrollar argumentos.

Los datos arrojados en esta evaluación indicaron que 88% del alumnado requería apoyo adicional para lograr identificar la idea principal de un texto y utilizar esa información para desarrollar argumentos. Posteriormente, se les aplicó una segunda prueba, en la que se les pidió que contestaran las cuatro preguntas de manera inferencial; al analizar los resultados, se observó que 95% no logró contestar correctamente y solo 5% sí lo hizo.

Los registros en mi diario de campo y la información obtenida al inicio del ciclo escolar respecto a los padres de familia o tutores, permitieron identificar los siguientes factores que afectaban la comprensión lectora en los educandos:

- La falta de acompañamiento por parte de los padres. Esto se debió, quizá, a que muchos de los padres de familia se veían en la necesidad de ausentarse del hogar la mayor parte del tiempo por cuestiones laborales, por lo que dejaban encargados a

sus hijos e hijas con los abuelos, tíos u otras personas cercanas al núcleo familiar, quienes no dedicaban el tiempo necesario hacia los infantes, ya que también tenían que atender sus múltiples ocupaciones y a veces resultaba más cómodo ponerlos frente al televisor durante largos periodos.

- El nivel de escolaridad de los padres fue un factor determinante, ya que si en casa la práctica de la lectura era pobre y carecía de significado, el educando leía poco y presentaba algunas deficiencias para comprender los textos, y si a ello agregamos que los padres no revisaban junto con los niños los libros que proporciona la SEP, entonces el problema se agravaba aún más.
- El nivel socioeconómico de los padres, con base en la entrevista inicial, fluctuaba en un nivel medio y medio bajo; la mayoría de ellos laboraba como empleados (fábricas), taxistas o comerciantes. De acuerdo con Solé (2009), existe una relación directa entre la estructura social y la lectura, puesto que esta no se da en el vacío, ya que no es únicamente una decisión individual, sino que está inmersa en un medio y recoge de allí sus motivaciones o limitaciones.
- Problema de tipo fisiológico. Dentro del grupo se encontraban cinco alumnos con diferentes diagnósticos (déficit de atención con hiperactividad, retraso mental moderado, psicosis o esquizofrenia infantil), algunos de ellos eran atendidos en el hospital psiquiátrico Juan N. Navarro. La interacción con sus compañeros era escasa puesto que solían apartarlos tanto en las actividades escolares como en la convivencia diaria, lo cual se observaba a la hora de la entrada, el recreo y la salida del plantel, así como en las reuniones que se realizaron para festejar algún evento de tipo social.

Una vez analizados los resultados de las pruebas de diagnóstico y los posibles factores que pudieron intervenir en la falta de comprensión lectora en los niños y niñas de sexto grado de primaria,

consideré pertinente plantear e implementar una propuesta que atendiera de manera urgente dicha problemática, ya que para el alumnado de sexto grado de primaria era fundamental contar con la habilidad de comprensión lectora que les permitiera construir de manera sólida sus propios aprendizajes en todas y cada una de las materias, mismos que podrían utilizar para solucionar situaciones de su vida cotidiana, así como para tener acceso a una mejor perspectiva en cuanto a su calidad de vida a largo plazo.

LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta se orientó a fortalecer la práctica lectora de los educandos, así como a mejorar el desarrollo de sus habilidades comunicativas y, sobre todo, generar cambios de actitud ante la lectura, de modo que fueran capaces de reflexionar, criticar y aportar ideas que les permitieran contribuir a transformar el mundo que les rodea; además de que pudieran seleccionar sus textos de manera independiente con la finalidad de resumir, analizar, comprender, comentar, argumentar, aplicar y valorar la información, ampliando con ello su visión del entorno.

Reitero que la intervención se centró en poner en práctica la metodología de estudios de caso, se buscó que el estudiantado se enfocara en investigar un tema en particular y generara propuestas para resolverlo, a través de la búsqueda y el análisis de la información en la que debían poner en marcha su creatividad e innovación, además de permitir que los escolares encontraran datos relevantes en diferentes fuentes, lo que les brindaría la posibilidad de seleccionar, conocer y comprender antecedentes diversos del caso que abordaban, de tal manera que lograran analizar, reflexionar, refutar y discutir en forma colaborativa las posibles soluciones.

Objetivo general. Potenciar los aprendizajes en el ámbito de la comprensión lectora en el alumnado de sexto grado de primaria,

mediante la implementación de estudios de caso que permitan el desarrollo de estrategias de metacomprensión.

La fundamentación teórica

En este apartado expondré algunos elementos conceptuales básicos para la elaboración de esta propuesta, uno de ellos es la lectura. La lectura es un complejo proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su acción y que requiere una intervención del antes, durante y después del acto lector. Como señala Solé (1987), en el transcurso de la lectura, el lector juega un papel activo, ya que es él quien procesa el texto y le anexa sus conocimientos, experiencias y esquemas previos para enriquecerlo.

Es necesario considerar que la lectura ha sido y es un instrumento de comunicación entre un emisor, un receptor y un mensaje, el cual es procesado por un leyente, quien es el encargado de traducir los símbolos que le permitirán dar un significado. Es menester recordar que el significado es relativo, ya que dependerá del contexto y de las interacciones que se lleven a cabo entre el lector y el escrito, de esas interacciones se retoman elementos fundamentales tales como opiniones, emociones, pensamientos, sentimientos, recuerdos o invenciones, que permiten establecer las ideas de quien lee para descubrir y entender lo que el escritor quiso expresar mediante la recreación de lo escrito.

Es importante tomar en cuenta que lo anterior puede generar un enriquecimiento del escrito, esto sucede cuando el lector se forma una representación similar a la del autor, y logra agregar o desechar datos irrelevantes que puede comparar y criticar; aunque también puede ocurrir una deformación del texto, esta se presenta cuando el lector no consigue tener un acercamiento con el escritor, por lo que no logra descifrar o no entiende las ideas centrales del escrito, con lo que se genera una distorsión del mensaje. Al respecto, Solé

dice que “en la lectura el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos” (2009, p. 14). Esta autora también plantea en sus trabajos la relación entre leer, comprender y aprender.

Gracias a la lectura, el leyente adquiere conocimientos que le brindan la opción de desarrollar el pensamiento, modificar sus estructuras, procesos y habilidades mentales, a través de los cuales toma conciencia de las destrezas que posee, así mismo de las áreas de oportunidad y acerca de qué y cómo trabajar para superarlas. Mediante el acto lector se alcanza autonomía e independencia, así como identidad personal y social, lo que permite al que lee desarrollarse y adaptarse a un contexto determinado (Carr, 1988).

Otro elemento conceptual es el texto escrito, que es la unidad primordial en el proceso de comunicación y está compuesto por la combinación de letras o grafías codificadas por medio de oraciones legibles y comprensibles, las cuales se relacionan temáticamente. El texto escrito se caracteriza por poseer coherencia, cohesión, estructura e intención comunicativa de carácter social, ya que intenta persuadir al lector.

... se llama texto escrito a un producto cultural formado por palabras que el hombre construye cuando desea enviar un mensaje, transmitir a distancia o conservar a través del tiempo, ideas, sentimientos, inquietudes, opiniones, es decir algún conjunto de asuntos mentales o espirituales (Gómez y Peronard, 2008, p. 20).

La comprensión lectora, como una herramienta conceptual, también es importante para este estudio. Esta se define como la capacidad para entender lo que se lee, tanto a nivel de referencia del significado de las palabras que forman un texto como a nivel de la comprensión global del contenido mismo. De acuerdo con Alcalde (2004), consiste en establecer una representación de lo que contiene el texto, esto es, un producto que se da bajo un proceso de interacción entre el lector y el contenido, en el que el lector otorgará un

significado de acuerdo con su bagaje cultural, sus conocimientos previos acerca de la temática planteada en el escrito y del contexto en el que se desenvuelva. En consecuencia, los tres aspectos señalados anteriormente son determinantes para otorgar sentido a un texto.

Comprender un escrito significa interpretar lo que se lee, al mismo tiempo que se le da sentido mediante la construcción general de un significado. De acuerdo con Cairney (1992), el significado siempre es relativo, ya que está influido por el lector, el texto y los factores contextuales dentro de los cuales ocurre la lectura, estos últimos van a determinar la manera en que se extraen las conclusiones, la forma de hacer las inferencias, parafrasear el texto y el modo en que los lectores relacionan las ideas con sus conocimientos previos, ya que su forma de procesar la información, así como su atención, se dirigirán hacia aspectos y contenidos del escrito que sean relevantes para ellos, o bien, que evoquen sus recuerdos; de esta manera, la comprensión permite dar significado a esa realidad mediante los resultados que se dan a través del proceso de pensamiento.

Por su parte, Carr (1988) menciona que la comprensión lectora se da en el momento en que se entiende el mensaje del autor y que, para ello, se requiere de la interpretación del lector, así como de la existencia de información en su memoria, en un proceso que le permita interpretar lo que lee y en el que el estímulo reciente se empate con la información previa en la memoria del lector, lo que se conoce como esquema y que sirve de base para interpretar e integrar la información nueva.

Un esquema es una estructura abstracta que representa los "... conceptos generalizados subyacentes a los objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones..." (Rumelhart y Ortony, 1982, pp. 117-118, en Puente, 1991); es considerado como un elemento indispensable para explicar los procesos complejos como la comprensión y la memoria, en los que se organizan las percepciones y las experiencias del contexto. Un esquema es, por tanto, un sistema de representación en el que se involucran

los conocimientos que se relacionan entre sí y que van a intervenir en los procesos de interpretación de datos y recuperación de información; está presente en los principales procesos cognitivos como la comprensión lectora.

Solé destaca que “... comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (1987, p. 1), sobre todo en los contextos actuales, en los que se generan cambios acelerados y constantes que implican una adaptación en todos los ámbitos.

La comprensión es el fin último de la lectura, además de ser la base esencial del aprendizaje, pero no siempre se llega al objetivo, ya que muchos educandos se quedan en la primera fase, esto es, en la comprensión literal, la cual hace referencia al reconocimiento y al recuerdo de los hechos como aparecen en el texto y deja de lado las posteriores etapas de la comprensión: comprensión interpretativa, que hace alusión a la reconstrucción del significado extraído del texto y lo relaciona con sus experiencias personales y el conocimiento previo que se tenga del tema; comprensión evaluativa, en donde el lector hace juicios propios y expresa su opinión acerca de lo que lee; comprensión apreciativa, en este tipo de comprensión se determina el nivel de comunicación entre el autor y el lector, ya que este último es capaz de apreciar el contenido, los personajes y el estilo personal del autor de transmitir emociones.

Para que se lleve a cabo la comprensión lectora, se ponen en práctica de manera directa los siguientes procesos psicológicos básicos: atención selectiva, se presenta cuando el individuo focaliza su atención en el texto como centro de interés de su lectura y rechaza otros estímulos tanto externos como internos que funjan como distractores; análisis secuencial, forma parte de uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis a través del cual el lector hace una lectura continuada a la par que va relacionando sus significados, para después dar significado a la secuencia del texto leído; síntesis, es el proceso en el que el lector recapitula, resume y

atribuye significado y coherencia al texto; discriminación, proceso en el que se seleccionan de manera arbitraria determinadas grafías/fonemas existentes en el abecedario con la finalidad de identificar y decodificar de manera adecuada lo que se escribe o se lee; memoria, es la capacidad del individuo para recordar situaciones pasadas, la memoria puede ser temporal, mediata o inmediata, la memoria mediata permite establecer vínculos de significados con otros conocimientos previos, mientras que la memoria inmediata hace posible que se activen mecanismos de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto, según una lógica estructurada de lo que se lee.

Siguiendo con los elementos conceptuales utilizados, la metacognición es la capacidad que tiene el individuo para autorregular sus propios métodos de aprendizaje, engloba el control consciente de los procesos cognitivos como la atención, la memoria y la comprensión, los cuales van a permitir la adquisición del conocimiento. La metacognición se refiere al conocimiento que tiene el individuo de sus propios procesos cognitivos, así como de los resultados de esos procesos y de los aspectos que tienen alguna relación con ellos; esto es, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y de los datos (Flavell, 1978, citado en Burón, 1999).

De acuerdo con Burón (1999), la metacognición es el conocimiento que tenemos de nuestras propias cogniciones, mismas que son consideradas como operaciones mentales, llámese percepción, atención, memoria, lectura, escritura, comprensión, comunicación, entre otros, por lo que la metacognición es el conocimiento que se tiene de estas operaciones mentales. Burón hace referencia a aspectos metacognitivos como: metaatención, metalectura, metaescritura, metacompreensión, metalenguaje, metaaprendizaje, metaignorancia, entre otros, los cuales comprenden el término de metacognición.

De los aspectos antes mencionados, me detendré en la metacompreensión lectora, la cual se define como el conocimiento que tiene el lector para hacer uso de sus propias estrategias, mismas que le permitan entender el contenido de un texto, así como el control de los procesos mentales que ejerce para lograr una

comprensión lectora óptima, ya que si el lector no conoce sus límites y su propia forma de comprensión, no podrá dar cuenta de lo que ha entendido o no de una frase o párrafo, lo que le impide que haya una comprensión real del escrito.

Para poder llevar a cabo el proceso de metacompreensión lectora, Flavell (1978, citado en Burón, 1999) propone el establecimiento de una serie de objetivos al ejecutar la estrategia: relacionar la información nueva con los conocimientos previos que se poseen acerca del texto que se lee; tener claros los objetivos que se pretenden al realizar la lectura y supervisar la aproximación a la consecución de los objetivos lectores; detectar los aspectos más importantes así como las dificultades que van apareciendo en el proceso comprensivo; reconocer las limitaciones previas para comprender, tener la flexibilidad necesaria en el uso de las estrategias de comprensión, evaluar los resultados obtenidos de la lectura y la efectividad de las estrategias usadas y tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades o fallos en la comprensión. Por tanto, la madurez metacognitiva se adquiere cuando se sabe qué objetivo se pretende conseguir y cómo se logra ese objetivo, para ello se pone en práctica el conocimiento de las operaciones mentales y la autorregulación de estas.

Cuando un alumno repite de memoria el contenido de un texto no necesariamente significa que lo haya entendido, entonces ¿cómo saber si comprendió o no? Para dar respuesta a esta interrogante, Burón (1999) plantea una guía basada en las operaciones mentales que debe poner el alumno en práctica para llegar a la comprensión, estas son: explica el texto con sus propias palabras, busca ejemplos distintos que confirmen el contenido, busca argumentos en contra, reconoce la información en circunstancias distintas, identifica el contenido aunque esté expresado con otras palabras, ve relaciones entre esa idea y otras ideas o hechos conocidos, usa la información en distintas formas o contextos, prevé algunas de sus consecuencias, da información opuesta o contraria, saca deducciones personales, usa la información reciente para explicar otros hechos.

Ha sido común hasta hoy en día llevar a la práctica dentro del ámbito escolar estrategias que han limitado la comprensión lectora mediante el uso de cuestionarios, exámenes o copias literales de un escrito, por lo que el esfuerzo mental de los alumnos se ha restringido únicamente a memorizar datos, lo que les ha impedido aprender lo sustancial del contenido, así como los detalles del mismo; de esta forma, lo único que han logrado es fomentar en mayor medida el uso de la memoria mecánica y se ha dejado de lado el desarrollo de la inteligencia.

Por lo anterior, es fundamental que el docente cambie este tipo de prácticas, instruya e implemente nuevas tendencias enfocadas a desarrollar procesos metacognitivos que permitan al escolar hacer resúmenes, subrayar, esquematizar y, sobre todo, centrar su atención en los aspectos esenciales de un texto, acciones que posibiliten que el estudiantado aprenda a usar y buscar sus propias estrategias, de modo que cuando las aprendidas no le sean funcionales, actúe, piense, deduzca, razone, memorice y comprenda, esto es, aprenda a aprender.

Finalmente, abordo la metodología de análisis de casos que consiste en plantear una situación-problema mediante la cual el alumnado desarrolle propuestas adecuadas para dar una solución. Los casos pueden presentar información suficiente, pero no exhaustiva de sucesos en forma de narrativa o historia que muestran situaciones-problema, los cuales pueden ser tomados de la vida cotidiana, o bien, ser simulados, de manera que los y las estudiantes experimenten y vivan el caso como propio, lo que les permitirá reconocer sus componentes primordiales y, por ende, proponer alternativas viables de solución (Díaz, 2006).

El aprendizaje a través del análisis de casos permite que los escolares discutan con argumentos, generen y sustenten ideas propias, escuchen y contraargumenten el punto de vista de los otros con una actitud asertiva, mediante la cual prevalezca el respeto, la apertura y la tolerancia para finalmente tomar acuerdos y decisiones sin hacer juicios de valor.

La metodología de análisis de casos busca que los educandos desarrollen habilidades de aplicación e integración de su propio conocimiento, además de adquirir un juicio crítico, deliberar en colectivo utilizando el diálogo, participar activamente en la toma de decisiones y consensuar la solución de problemas, además de mezclar los aprendizajes cognitivos y afectivos que les permitan desarrollar habilidades de colaboración y responsabilidad (Díaz, 2006).

De acuerdo con Wassermann (citado en Díaz, 2006), para poder elegir un buen caso de enseñanza, es importante considerar: que se vincule con el programa de estudios actual; que la narrativa sea de calidad, de tal manera que le permita al estudiante imaginarse y colocarse en el lugar de los personajes e involucrarse en el hecho o hechos suscitados y, sobre todo, que logre despertar un interés propio; que sea accesible al nivel del educando, esto es, que el vocabulario que se utilice sea apropiado de acuerdo con su nivel, para que alcance a darle un significado al relato; también tiene que avivar sus emociones de tal manera que genere sus propios juicios emotivos, lo que le permitirá comprometerse con el caso; y, finalmente, que brinde la oportunidad de generar dilemas y controversias que lo lleven a la solución, mediante la discusión, la creatividad, el pensamiento y la toma de decisiones.

En el análisis de casos, tanto el alumno como el maestro se mantienen en continua interacción, aunque cada uno asume un rol en particular: el rol del profesor consiste en seleccionar y entregar el caso que se estudiará; elaborar y explicar el plan de trabajo a través del cual menciona el sentido y las metas que se pretenden lograr con la actividad; promover el aprendizaje cooperativo; orientar y realimentar la búsqueda de información y las aportaciones de los educandos; y, finalmente, evaluar el logro de los aprendices tanto de manera individual como en equipo. Por su parte, el rol del alumno se basa en leer, analizar e interpretar el caso, elaborar propuestas de solución, así como buscar información que permita argumentar sus posibles soluciones; interactuar con los compañeros que

integran el equipo, de modo que todos puedan aportar, discutir, dar sus puntos de vista, reflexionar y tomar acuerdos consensuados para solucionar el caso (Díaz, 2006).

Es importante considerar que la enseñanza a través del estudio de casos exige al maestro y al educando que sean capaces de discutir con argumentos, así como de generar y sustentar sus propias ideas, a la vez que escuchen y respeten el punto de vista de los demás, también implica que sean capaces de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre (Díaz, 2006).

EL PLAN DE ACCIÓN

Un plan de acción es una herramienta de planificación que permite priorizar aspectos relevantes, organizar, orientar e implementar una serie de actividades necesarias para cumplir con los objetivos o metas planteadas en un tiempo y espacio determinado al implementar un proyecto.

Un proyecto consiste en la planificación de un conjunto de acciones que se encuentran interrelacionadas y coordinadas entre sí para alcanzar un fin determinado en un cierto periodo definido con antelación. Un proyecto busca generar un cambio, por ello comprende la preparación y disposición tanto de elementos teóricos como materiales y humanos necesarios para alcanzar los resultados deseados.

La práctica educativa actual requiere que el docente conozca las características de los alumnos y alumnas, ¿quiénes son?, ¿cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad?, ¿cómo se relacionan con el medio, con sus pares y familiares?, ¿cuáles son sus costumbres y tradiciones?, para poder incidir a partir de situaciones que sean relevantes para él con base en su contexto.

La planeación educativa permite proveer con anticipación un trabajo con el grupo, así como contribuir a la efectividad del proceso de aprendizaje a través de la instrumentación de estrategias

adecuadas, también considera los aprendizajes previos de los integrantes del colectivo, sus intereses, la realidad en que viven, al igual que su participación activa en la planeación de actividades, los aprendizajes esperados propuestos por el sistema educativo nacional, el contexto de la escuela y la comunidad, las características particulares del grupo y los estilos de aprendizaje en lo individual. La planeación se encarga de especificar los fines, objetivos y metas de la educación, a través de ella se delimita lo que se va a hacer, las estrategias, los recursos, los tiempos y los espacios en los que se van a desarrollar las tareas.

El plan de acción de esta propuesta de intervención consistió en poner en práctica estrategias metacognitivas que permitieran mejorar la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de primaria. Se llevó a cabo en 47 sesiones, 23 de una hora con 30 minutos y 24 de 45 minutos, en las que se puso en marcha la metodología de análisis de casos para articular el desarrollo de competencias de diferentes asignaturas. Esta metodología consistió en plantear una situación problema en narrativa o historia a las y los estudiantes para que la vivenciaran, analizaran y emitieran conclusiones pertinentes y argumentadas; algunas fueron tomadas de la vida real y otras fueron simuladas. Se pretendió que los alumnos experimentaran la complejidad, ambigüedad e incertidumbre que vivieron los participantes involucrados en el caso. Durante el proceso, planteé varias preguntas de análisis para mediar la comprensión de los educandos, considerando los siguientes indicadores.

Antes de la lectura:

- ¿Antes de comenzar a leer observo el título y los subtítulos del tema?
- ¿Al leer el título del texto me hago preguntas sobre el tema que voy a leer?
- ¿Busco obtener algún tipo de información de los textos antes de leerlos?

- ¿Cuándo reviso el título del texto me imagino de qué puede tratar?
- ¿Me cuestiono lo que sé o no sé del tema antes de comenzar a leer el texto?
- ¿Me propongo algún objetivo en relación con el texto antes de comenzar a leerlo?

Durante la lectura:

- ¿Me detengo a pensar lo que va a pasar más adelante mientras leo el texto?
- ¿Intento leer el texto rápido, aunque no lo entienda?
- ¿Hago una revisión panorámica del texto, si tengo poco tiempo para leer?
- ¿Relaciono los conceptos nuevos con la información que ya conozco, al leer el texto?
- ¿Considero todos los aspectos, incluso los detalles menos importantes?
- ¿Pienso que es recomendable leer más lento o volver a leer una parte que considero difícil del texto, para entenderlo mejor?
- ¿Busco algún tipo de ayuda como: diccionario, compañero o profesor para que me explique conceptos que no comprendo del texto?
- ¿Considero que lo más importante de leer un texto es aprender?
- ¿Cambio la forma de leer durante el proceso de la lectura si no comprendo una parte del texto?
- ¿Releo las frases anteriores y leo las posteriores si no comprendo algún significado?
- ¿Leo varias veces un párrafo del texto hasta entenderlo en su totalidad?

Después de la lectura:

- ¿Me hago preguntas para verificar si comprendí el texto?
- ¿Elaboro algún resumen u organizador gráfico con la información que comprendí?
- ¿Cuando leo un texto me pregunto si lo comprendí o no?
- ¿Al leer, comparo lo que entiendo del texto con mi contexto inmediato?
- ¿Sé si comprendo o no un texto cuando intento argumentar el tema?
- ¿Sigo un plan de acción (subrayar, anotar las ideas principales, encerrar o hacer anotaciones en el texto) antes, durante y después de la lectura?

A continuación, se presenta un ejemplo de la estructura de los casos.

<p>Análisis de caso I Toma de decisiones responsables</p>	
<p>Campo formativo Lenguaje y comunicación</p>	
<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. 	<p>Competencias con las que se articula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación Cívica y Ética: • Conocimiento y cuidado de sí mismo. <p>Educación Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artística y cultural.
<p>Aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consulta diferentes fuentes de información para tomar decisiones responsables. • Resume información de diversas fuentes, conservando los datos esenciales. • Selecciona información relevante de diversas fuentes para argumentar un caso. • Elabora organizadores gráficos a partir de la información recabada. • Propone soluciones a los conflictos que se le presentan. 	
<p>Conocimientos: Toma de decisiones responsables.</p>	
<p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta información y la adapta a las necesidades. • Busca información en diversas fuentes. • Elabora organizadores gráficos para comprender la información; incremento de vocabulario y significado. • Conecta las ideas o conocimientos previos con la nueva información que se presenta. • Organiza sus ideas para poder expresarlas ante un público. 	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto los puntos de vista de sus compañeros. • Escucha con atención las propuestas de sus pares. • Colabora y aporta ideas en las actividades de equipo. • Expresa curiosidad e interés al plantear preguntas y buscar respuestas en las actividades que favorezcan el estudio de caso.
<p>Estrategia didáctica: Análisis de caso. Se pretende que los alumnos sean capaces de investigar en diversas fuentes, organizar la información y adaptar sus puntos de vista a los de los demás por medio del consenso, la negociación y el diálogo, así como lograr expresar sus ideas y tomar decisiones responsables, lo anterior mediante el trabajo colaborativo, la revisión de diversas fuentes de información, la elaboración de organizadores gráficos y la realización de exposiciones.</p>	

Planteamiento del caso

Se inicia con el siguiente conflicto cognitivo:

Todos los días tomamos decisiones, algunas sobre cosas sencillas, como la ropa que usarás o lo que vas a desayunar; pero otras tienen que ver con la salud, la seguridad o los planes a futuro. Por ejemplo: ¿es el momento de tener relaciones sexuales?, ¿consumir tabaco, alcohol u otras drogas?, ¿hago lo que me dicen mis amigos, aunque parezca peligroso? Ante este tipo de decisiones es muy importante analizar bien las opciones, tener información y reflexionar acerca de lo que puede pasar si se opta por un camino o por otro.

Con base en el planteamiento anterior tendrán que resolver diferentes preguntas relacionadas con la toma de decisiones responsables durante la adolescencia, como: ¿qué situaciones de riesgo deben conocer y prever durante la adolescencia?, ¿por qué es importante contar con información para tomar decisiones?, ¿dónde pueden obtener información para tomar mejores decisiones ante una situación de riesgo?, ¿qué nuevas responsabilidades personales enfrentan en la adolescencia?, ¿cómo pueden evitar el consumo de sustancias adictivas, las infecciones de transmisión sexual (ITS) y el embarazo?, ¿qué papel deben tener las amistades y la pareja en la toma de decisiones personales?, ¿qué personas o instituciones brindan orientación acerca de los riesgos que se enfrentan en la adolescencia?, entre otras propuestas elaboradas por ellos mismos.

Se desarrollará durante la clase de Formación Cívica y Ética, los días lunes, y la clase de Educación Artística, los días viernes, en un horario de 8:00 a 9:30 a. m., durante un mes, en donde se respetará el ritmo de los alumnos.

Se comenzará a trabajar con la lectura de la historieta *Aprendo a decidir sobre mi persona* (SEP, 2017, pp. 30 y 31), la cual habla de una joven pareja que cumple cinco meses de noviazgo. El chico le propone a su novia que den el siguiente paso en la relación, es decir, que tengan relaciones sexuales, aduciendo que todo mundo lo hace, que la primera vez no pasa nada y que existen los condones. La joven responde que sí pasa, puede embarazarse y contagiarse de una enfermedad, además dice que no está preparada para eso y que no le importa lo que las demás personas hagan. Él le dice que parece que no lo quiere, ella argumenta que sí lo quiere y que también se quiere a ella misma y desea lo mejor para los dos, por ello es mejor esperar.

Preguntas previas a la lectura

Antes de realizar la lectura se realizan los siguientes cuestionamientos y afirmaciones:

¿Qué me dice el título?

De lo que creo que trate el texto es:

¿Qué sé yo sobre mi persona?

¿Tengo alguna idea de por qué debo tomar decisiones sobre mi persona?

¿Qué cosas son las que yo no sé sobre la toma de decisiones?

Lo que espero del texto es:

Lo que me interesaría conocer del tema es:

Para entender bien la lectura lo que voy a hacer es que:

Cuando lea intentaré localizar cuáles son las partes más importantes del texto.

Actividades

- Leer de manera individual la historieta.
- Invitar a los alumnos, en equipos de cinco integrantes, a formular cuestionamientos que tengan relación con la historieta, mismos que anotarán en un avioncito de papel y lo enviarán al equipo contrario, que tendrá que contestar las preguntas de manera colaborativa.
- Leer el siguiente texto de manera individual:

¿Por qué no siempre nos damos cuenta de que estamos en riesgo? Un riesgo es aquella situación que representa un peligro para la vida, la dignidad y la seguridad. A la capacidad de identificar estas situaciones y de medir el peligro se le conoce como percepción de riesgo. La baja percepción del riesgo es común en la adolescencia, pero puede evitarse aprendiendo a estar alerta y prestar atención a las emociones que nos avisan que hay peligro, como el temor, el miedo o la vergüenza.

- Efectuar una segunda lectura de forma coral y subrayar las ideas principales.
- En plenaria discutir las ideas que subrayaron e identificar los conceptos principales que se abordan.
- En caso de haber palabras cuyo significado esté en duda, tratar de inferir su significado antes de consultar el diccionario.
- En equipos de cuatro integrantes, compartir los conceptos identificados y construir un mapa conceptual en una cartulina; pueden utilizar diversos materiales (marcadores, hojas de colores, imágenes, entre otros).
- A partir de los conceptos identificados, se comenzará a hacer una investigación de los mismos.
- Cada equipo investigará en diferentes fuentes todo lo relacionado con un concepto que previamente le será asignado.
- El producto de dicha investigación se presentará en un mapa mental, lluvia de ideas, mapa conceptual, cuadro sinóptico, resumen, paráfrasis o cualquier otro organizador gráfico que los integrantes del grupo elijan.
- A continuación, se organiza una asamblea, en la que se lanza una problemática reciente que podría generar un conflicto, considerando los conceptos identificados anteriormente y que requerirá la toma de decisiones responsables.
- Cada equipo elaborará su propuesta de solución y utilizará la información previamente recabada, respecto al concepto que le tocó investigar.
- Posteriormente, se da una sesión en la que se da un intercambio de preguntas entre ellos o en la que se planteen soluciones hipotéticas a la problemática, en las que cada uno de los integrantes del grupo funja como moderador durante la asamblea.
- Enseguida, cada equipo, en consenso, tomará una decisión para dar solución a la problemática, la argumentará y preparará una presentación que dará cuenta de la información recabada con base en el concepto asignado.
- Mostrar los organizadores gráficos elaborados y llevar a cabo la presentación frente al grupo, que formulará preguntas y brindará retroalimentación en un ambiente de cordialidad y respeto, al considerar los siguientes aspectos:
 - Yo crítico
 - Yo sugiero
 - Yo felicito
- Finalmente preguntar, de manera grupal:

¿Cuál fue la finalidad del trabajo?

¿El trabajo satisfizo mis expectativas?

¿Me gustaría saber más acerca del tema?

¿En dónde podría encontrar más información acerca del tema?

Evaluación

- Se harán anotaciones de los avances de cada clase en el diario de campo y la bitácora.
- Se llevará a cabo una evaluación y una autoevaluación, mediante el uso de rúbricas y lista de cotejo.

Evaluación de habilidades metacognitivas

Se plantearán las siguientes preguntas, de manera individual, con base en las características de la operacionalización de la metacompreensión:

- Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?

- ¿Qué objetivos te propusiste para realizar tu investigación?

- ¿Utilizaste algún plan de acción para realizar la investigación?

- ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?

- ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la información recabada?

- ¿Cómo determinaste cuáles eran las partes de la información recabada más difíciles de comprender?

- ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes de información recabada?

- Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo adecuadamente la información, ¿qué hiciste?

- Cuando terminaste de leer la información recabada, ¿cómo comprobaste si la habías comprendido?

- ¿Qué actividades realizadas durante la investigación te facilitaron la comprensión del texto?

RESULTADOS Y OBSTÁCULOS ENFRENTADOS

De acuerdo con el planteamiento e implementación del proyecto de intervención, se puede mencionar que los educandos de sexto grado de la escuela primaria Tlacaclé lograron avances significativos en el uso de estrategias para la comprensión lectora, ya que si bien en un inicio manifestaron renuencia a poner en práctica este tipo de herramientas, además de trabajar en colectivo, poco a poco mostraron un cambio de actitud e interés ante las temáticas planteadas, lo que los llevó al logro de los aprendizajes esperados a través del estudio de casos.

De igual manera, se observó que, en general, lograron modificar el concepto que tenían las y los alumnos acerca de la actividad de leer, mismo que está relacionado con los procesos cognitivos de orden superior como la comprensión, el análisis, el aprendizaje, la construcción de representaciones y la concentración, ya que cuando no logran esta última presentan dificultades importantes al momento de realizar la lectura.

Leer es interpretar y, sin duda, los estudiantes serán más exitosos académicamente y menos vulnerables si cuentan con competencias para interpretar el mundo con más referentes, ya que la lectura está asociada con los retos que se presentan en la vida cotidiana, así como con la búsqueda de sueños y la perspectiva de construir un futuro más venturoso, por lo que leer tiene sentido, pero es un desafío tanto de maestros como de alumnos construirlo (Alfonso, 2009).

Con la puesta en práctica de la propuesta, se logró que los escolares comenzaran a tener noción del proceso de autorregulación y autorreflexión acerca de cuándo realmente repiten la información de manera literal o memorizan y cuándo efectivamente comprenden lo que leen. Así mismo, empezaron a trabajar el proceso de correlación de la información entre diversos portadores de esta, además de relacionar partes del texto con su entorno, y de esta manera pusieron en juego sus aprendizajes previos; intentaron tener

claridad acerca de los procesos vinculados en la comprensión y pretendieron reconocer y validar la importancia de desarrollar esta habilidad para sus aprendizajes, ya que consideraron que “lo más importante de leer es aprender”, y que esto lo van a adquirir mediante la práctica, misma que tiene que ser controlada, autorregulada, sobre todo, con referentes que les sirvan de base para orientar y mejorar la interpretación, la relación, el análisis, la construcción de inferencias y la reflexión acerca de un texto en particular, esto es, lograr el proceso de comprensión.

Mediante la autoevaluación, el estudiantado comenzó a reconocer las fallas que tienen al realizar la lectura, tomaron conciencia e intentaron reflexionar acerca de los objetivos que se plantean para realizar sus búsquedas de información, establecieron sus propias pautas, tiempos, formas y estrategias para llegar a ellas; esto hará posible, más adelante, que desarrollen una actitud crítica y reflexiva permanente, que les permita dudar de manera autónoma de sus propios conocimientos, lo que los llevará a autorregular sus procesos cognitivos al cuestionar su postura de creer saber y saber, creer pensar y pensar y creer comprender y comprender.

Al implementar las estrategias de metacomprensión propicié que las y los alumnos comenzaran a desarrollar habilidades metacognitivas, así como fomentar el uso de tácticas de comprensión que les permitieron poner en práctica sus habilidades de análisis y reflexión para construir argumentos propios en sus discursos tanto orales como escritos, hicieron uso de la lectura como fuente de placer, información y aprendizaje, además de involucrarse en una forma de aprender activa, directa y significativa.

La aplicación de la intervención fue muy enriquecedora, ya que me dio la oportunidad de poner en práctica elementos diferentes a los acostumbrados, lo que me permitió romper con mis propios paradigmas que me impedían tener otro tipo de experiencias y resultados dentro del aula. Lejos de lograr el objetivo primordial que era obtener el grado de maestra en Educación Básica, rescato vivencias significativas como una docente que investiga, analiza, innova y

crea alternativas de enseñanza para una mejora de los aprendizajes esperados de los educandos.

En cada uno de los momentos de la propuesta se puede observar, analizar, reflexionar y aprender de los cambios que fueron surgiendo en las niñas y niños, desde mostrar interés por una temática, buscar estrategias para recopilar información, sintetizarla, explorar alternativas de solución a las diferentes problemáticas planteadas y, sobre todo, argumentar o refutar de manera consciente lo que se expuso en cada tarea.

Fue grato escuchar, al final de la aplicación del proyecto, comentarios positivos por parte de los educandos, quienes estuvieron involucrados y participaron en cada una de las actividades, cabe señalar que, al principio, durante el primer caso, las cosas no marcharon como se esperaba, según se puede apreciar en los siguientes testimonios de los actores.

El alumnado: “Son actividades como para niños de secundaria”; “no lo puedo hacer”; “no me gusta leer tanto”; para qué investigar más información de la que está en nuestros libros”; “tú siempre nos preguntas cosas difíciles”; “tú nos tienes que decir qué subrayar y dar las respuestas, para eso eres la maestra”; “dice mi mamá que todo a su tiempo y este tipo de trabajo ya lo realizaremos en su momento en la secundaria”; “mejor trabajemos en filas de manera individual”; “ya te dije que no me gusta trabajar con mis compañeros, ellos siempre discuten”; “no me voy a integrar, déjame un trabajo de manera individual o repruébame”; “no tengo tiempo para investigar”; “no tengo internet en mi casa”; “es mucha tarea”; “¿por qué no lo hicieron ustedes?”; “yo no sabía qué investigar”; “a mí no me dijeron nada”; “yo no investigué porque no estoy de acuerdo con lo que proponen”; “el monitor de equipo tenía que hacerlo”; “cada uno que haga su trabajo de manera individual”; “a mí no me gusta trabajar en equipo, siempre hay problemas”; “¿por qué no lo hacemos en casa de ...?”; “con la información del libro y la que nos dio la maestra es suficiente”; “si les interesa, háganlo ustedes”; “por eso no me gusta trabajar con ...”; “cállate, tú también no hiciste

nada”; “maestra, tenemos problemas con . . . , cámbialo de equipo”; “maestra, ellos siempre quieren que se haga el trabajo como ellos dicen y no escuchan lo que nosotros opinamos, no se vale”; “no sé hacer lo que me piden”; “a mí siempre me dejan lo más difícil, por eso no lo hice”; “los compañeros no me dijeron que investigara”; “la verdad no me interesa el trabajo, la maestra está loca”; “ya me cayeron gordos [con una actitud desafiante] y no voy a trabajar, así que hagan lo que quieran”; “ odio trabajar en equipo”; “mi mamá me apoya y dice que mejor trabaje yo solo(a)”; “no trabajaré con ellos, así que me puedes reprobar”; “ponme una actividad únicamente para mí”; “puedo hacer mi propio estudio de caso”; “todos están en mi contra”; “nadie me elige en sus equipos y yo tampoco quiero participar en sus equipos”; “ellos no me entienden y siempre quieren hacer su voluntad”; “me siento incómodo”; “si todos trabajáramos independientemente, sería mejor”; “qué fácil, yo investigo y todos se benefician en su calificación con mi información”; “mi mamá hablará contigo”.

Los padres de familia: “A mí no me gusta que mi hijo(a) trabaje en equipo, puros problemas”; “déjele un trabajo individual y él(ella) sabrá cómo lo hace”; “no voy a permitir este tipo de trabajo, usted y sus nuevas metodologías”; “yo llevo a mi hijo(a) a regularización con una maestra de edad avanzada, que sí sabe enseñar, pues utiliza los métodos pasados, no como ahora que los niños salen de la primaria sin saber nada, además dice la maestra que la culpa de que los alumnos no aprendan es del maestro, y ya nada más nos culpan a nosotros como padres”; “si no está de acuerdo, dígame con quién puedo hablar para que mi hijo(a) trabaje de manera individual”; “le firmaré un documento en el que le pido, es más, le exijo que mi hijo trabaje solo”; “mientras trabaje en la escuela me doy por bien servida(o)”; “él no lo puede hacer y yo no tengo tiempo para ayudarlo”; “tiene que acudir a sus terapias”; “no me hace caso y yo no entiendo qué es lo que están trabajando”; “si usted dice que en la escuela sí trabaja, pues tengo que creerle, es la maestra, porque en la casa definitivamente no lo hace”; “con que saque su

certificado aunque sea de primaria me doy por bien servida, aunque no aprenda nada, ya que no irá a la secundaria, ¿para qué?, sólo se generan gastos y gastos, que con su perdón, son inútiles, y ese dinero hace falta en casa, mejor lo meto a un curso a que aprenda un oficio y lo pongo a trabajar”; “sus compañeros lo apoyan trayendo la información”; “disculpe, pero con los gastos de las terapias no nos alcanza para los materiales que usted está pidiendo”.

No obstante, al momento de dar retroalimentación entre iguales, se dieron justificaciones de toda índole, además de escucharlos decir: “Ahora que nos toque evaluarlos, nos vamos a desquitar”; “no digan nada, ya nos tocará nuestro turno y van a ver...”; “¿qué se creen?, los sabios de la clase”; “y la maestra no les dice nada, solo hace sus anotaciones”; “hasta creen que les vamos a hacer caso”; “¿piensan que somos idiotas o qué?, como si ellos hicieran tan bien su trabajo”; “si su trabajo estuvo peor que el nuestro y se atreven a opinar”; “ya ves, por tu culpa, por no haber cumplido con lo que te tocaba”; “no vuelvo a trabajar con ustedes, ya escucharon las críticas de los que todo lo saben...”.

Para atender estas situaciones, que no se consideraron en la planificación de la propuesta, se aplicaron varias técnicas de desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales permitieron a los alumnos reflexionar acerca de su actitud ante el trabajo colaborativo y lograron modificar su postura ante las tareas, según se puede observar en los siguientes testimonios: “Es difícil de creer”; “y yo que siempre lo hice todo bien, qué me está pasando”; “no lo puedo creer, yo que soy de la escolta”; “tendré que aplicame”; “nos está quedando de pelos el trabajo”; “¿y si ahora entrevistamos a otras personas, que sepan más del tema?, podríamos ir al centro comunitario, la delegación, con los maestros o algunos jefes de colonia”; tengo una excelente idea, si entrevistamos al grupo de la tercera edad, mi mamá trabaja con ellos, le puedo pedir que me los preste un momento, pero ¿quién me acompaña?”; “tienes razón, ellos conocen más de la comunidad, pues han vivido más años que nosotros, ah”; “si entrevistar a mis familiares fue una experiencia emocionante, ahora a

los de la tercera edad será fascinante, deberíamos de ir todos”; “antes de decidir hay que escuchar a todos los del equipo”; “¿qué otras ideas?, propongan”; “y ¿si lo hacemos de esta otra forma?”; “debemos conseguir más información”; “¿si además de entregarlo por escrito lo representamos?”; “hablen en voz baja para que los otros equipos no se roben nuestras ideas”; “no es por arruinar el momento, pero recuerden que debemos integrar todos los elementos”; “lo logramos, como la lectura del cuento *Ernesto sí puede*, que nos dio la profesora”; “en el siguiente trabajo nos esforzaremos más”; “la retroalimentación de nuestros compañeros y maestra nos sirvió para mejorar, no se molesten ni se justifiquen”; “logramos entregar en tiempo y forma”; “me gustaría saber más acerca del tema”; “aprendí mucho del tema y les platiqué a mis papás, aunque ni me pelaron”; “seguimos trabajando juntos”; “maestra, ya no nos sientes en fila nuevamente, bueno, solo en los exámenes, que por cierto, sería genial contestarlos en equipo”; “a mí como que todavía me molestaron sus comentarios, cargados de mala vibra, pero trataré de tomarlos de manera positiva”; “gracias a sus comentarios hemos mejorado nuestro trabajo”; “agradecemos sus observaciones”; “en los próximos trabajos es importante mejorar los aspectos que nos criticaron, así podemos entregar mejores productos”; “ellos sí que son amigos, nos hacen ver nuestros errores”; “me gusta que critiquen de manera asertiva nuestro trabajo, se ve que sí estuvieron atentos”; “siempre atinan sus comentarios, si también los aplicaran en su persona avanzarían mucho...”.

Testimonios de los padres de familia que integran la mesa directiva: “Felicidades a todos los alumnos por esta lección que nos dan, ya que en nuestras reuniones no hemos podido lograr esto que hacen ustedes, escucharse con atención y respeto y, sobre todo, dar y aceptar críticas y sugerencias entre ustedes, intentaremos hacer lo mismo en nuestras próximas juntas”; “es sorprendente observar cómo se desenvuelven ante el público y no se cohibieron al estar presentes nosotros”; “estoy sin palabras, ya que no les afectaron los comentarios de sus compañeros, al contrario,

agradecieron sus sugerencias”; “se ve que sí ponen atención a sus compañeros, pues al momento de evaluarlos consideraron tanto los aciertos como las equivocaciones durante su presentación, aspectos que yo ni siquiera había notado”; “bien, chicos, sigan así, con esa misma actitud, nos han dado una buena lección y nos sentimos avergonzados al no poder hacer lo mismo en el grupo que conformamos la mesa directiva, nos llevamos esta experiencia como ejemplo y la comentaremos en nuestro grupo”.

Al releer la propuesta, llegué a pensar que era muy ambiciosa y que los alumnos mostrarían apatía por cada una de las tareas, pero al ir realizando actividad por actividad me fui dando cuenta de que era algo nuevo para ellos, ya que por primera vez se les permitía involucrarse en tareas fuera de lo cotidiano en las que se les tomaba en cuenta; se les pedía su opinión, se les dejaba investigar de manera libre en las fuentes que ellos consideraban pertinentes, así como discutir entre pares las posibles soluciones, además de delegarles la responsabilidad del manejo de una situación.

Fue muy enriquecedor observar cómo entre ellos se crearon expectativas aún más altas de las propuestas en el plan de acción, ya que se estaban enfrentado a situaciones reales que les exigían poner en práctica las habilidades con que cada uno contaba, y sí que fue complicado para ellos identificar y reconocer las habilidades de cada uno, situación que en un inicio les creó conflicto pues todos se consideraban buenos para todo y a la vez para nada; pero una vez atendida esta situación, los equipos comenzaron a fluir de manera activa y asertiva, bueno, aunque también hubo algunos niños que mantuvieron su postura de resistencia pese a las técnicas socioemocionales implementadas.

Pude identificar que las estrategias diferentes generan en el alumnado resultados diferentes, mismos que los llevarán a lograr el perfil de egreso en primera instancia, pero, sobre todo, a contar con herramientas de autoconocimiento que les ayudan a ver lo que son capaces de lograr y lo que tienen que reforzar o trabajar para desarrollar al máximo su potencial.

Fue sorprendente observar cómo con una propuesta logré abordar diferentes campos que no fueron contemplados en el objetivo inicial, pero que surgieron y se fueron desarrollando a lo largo del proyecto, además de que fueron fundamentales para su desarrollo académico, entre ellos, puedo mencionar: trabajo colaborativo, innovación, imaginación, creatividad, improvisación, interés por el trabajo diario (independientemente de la materia), iniciativa, organización, responsabilidad, disposición ante las tareas a realizar tanto en clase como en casa, hermandad, empatía, solidaridad, disciplina, respeto, aceptación y otorgamiento de retroalimentación bajo el lema “crítica constructiva”; todo lo cual les permitió, además de mejorar la calidad de sus productos, elevar su autoestima, expresarse oralmente con seguridad y confianza ante un público mediante la presentación de exposiciones, conferencias, representaciones, danzas, música, entre otras manifestaciones artísticas, también pudieron redactar diferentes tipos de textos, incluir a todos los compañeros, manejar emociones, resolver conflictos mediante el diálogo, negociar y mediar, cabe decir que disfrutaron el proceso de cada uno de los últimos casos, lo cual denotaron en sus rostros y en sus resultados.

Los educandos están esperando cada inicio de ciclo escolar la oferta del nuevo profesor que se presenta el primer día de clases, pero, ¡oh sorpresa!, al transcurrir los días sus expectativas van decayendo al observar que será lo mismo que han trabajado año tras año y que este se convierte en un ciclo más al cual hay que sobrevivir, además de que les servirá como trampolín para acceder al siguiente nivel; por ello, esta propuesta me permitió decir “basta” de poner excusas o limitar la capacidad de las y los niños. Romper barreras no fue cosa fácil debido a mis creencias convencionales que me acompañaron durante varios ciclos escolares, era más cómodo permanecer en un estado de confort que buscar alternativas con base en las necesidades reales de los infantes; sin embargo, plantear estrategias nuevas no solo permitió que los estudiantes aprendieran, sino que mi práctica se enriqueciera y me llevara a buscar nuevas formas de aprender y enseñar.

No fue fácil diseñar una propuesta que incluyera la diversidad cultural y de estilos de aprendizaje de un grupo tan numeroso, pero pude lograrlo a través de la observación continua y el examen de diagnóstico que permitieron detectar las características y situaciones que compartía en común el alumnado.

APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS

El proyecto fue una gran oportunidad para mostrarme que cuando se planea desde otra perspectiva y se consideran todos los elementos o factores que rodean al educando, le resulta más fácil a este lograr el objetivo que se plantea en cada uno de los momentos de la aplicación del proyecto, ya que se ponen en juego ideas, conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, sentimientos, toma de decisiones, responsabilidades y trabajo en colectivo, aspectos que lo llevan a consolidar los aprendizajes esperados.

Estoy convencida de que transformar las prácticas docentes y lograr el aprendizaje significativo en los alumnos es una tarea ardua, pero que vale la pena realizar constantemente para poder brindar a niñas y niños vivencias y oportunidades diversificadas de trabajo que les generen un conflicto cognitivo, que más tarde se convertirá en un aprendizaje significativo, lo que les permitirá acceder a niveles más altos de conocimiento, no solo dentro del plantel educativo, sino también en otros ámbitos en los que puedan aprender de manera autónoma sin esperar a que un docente esté frente a ellos.

Mi experiencia en la aplicación del proyecto fue motivante y enriquecedora, ya que si bien en un inicio fue complicado, con el paso del tiempo se dio un buen desarrollo de las actividades gracias al apoyo, compañerismo, cooperación, entusiasmo, respeto, trabajo colaborativo, participación e interés de los escolares.

Puedo concluir que la intervención fue significativa puesto que me permitió transformar mi quehacer diario y ser un parteaguas

de la enseñanza tradicional que venía ejerciendo para dar cabida a replantar y poner en marcha metodologías poco usuales, que me llevaron al logro de los aprendizajes esperados sin generar en los alumnos y alumnas desinterés, apatía, estrés, aburrimiento y deseos de concluir un ciclo escolar más, sino, por el contrario, logré formar educandos independientes, cooperativos, asertivos, entusiastas, autónomos, que buscan, investigan, dialogan, participan, toman decisiones propias, proponen, innovan, organizan, llegan a acuerdos mutuos, defienden sus ideas, argumentan y dan solución a las diferentes situaciones que se les presentan en la vida cotidiana, además de lograr que reconocieran y aceptaran sus habilidades, capacidades, actitudes propias y de los otros, lo que sin duda les permitirá una mejor participación en la sociedad.

Romper paradigmas universales quizá sea más sencillo que romper mis propios paradigmas, pero intentarlo se vale, esta es la mayor enseñanza que me dejó la propuesta de intervención que describí en las páginas anteriores.

REFERENCIAS

- Alcalde, C. et al. (2004). *Leyendo para comprender. Manual de comprensión lectora*. Santiago de Chile: Universidad Católica.
- Alfonso, D. et al. (2009). *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria*. ECOE.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de la investigación cualitativa*. Madrid, España: CEAC.
- Burón, J. (1999). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Madrid, España: Mensajero.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia-Morata.
- Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Gómez, L. y Peronard, M. (2008). La comprensión de textos escritos. En M. Viramonte (comp.), *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, España: Pirámide.
- Rumelhart, D. y Ortony, A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje* (19-20), 115-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668593>
- SEP (2017). *Formación Cívica y Ética. Libro de Texto, sexto grado*. México: SEB/SEP.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10 (39-40), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Madrid, España: Graó.

CAPÍTULO 4

EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA MAESTRA ESPECIALISTA A PARTIR DE LA CONFIANZA, EL DIÁLOGO Y LA EMPATÍA

Olga Aguas Mejía

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es socializar una propuesta de intervención que parte de la siguiente pregunta: ¿cómo mejorar el acompañamiento que realizo como maestra especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) hacia el profesorado de educación básica, como parte de mis funciones en las escuelas regulares para favorecer el proceso de aprendizaje de las alumnas y alumnos en situación educativa de mayor riesgo¹ (SEMR)?

La intervención pretende gestionar la transformación de acompañamiento que realizo como maestra especialista en el contexto áulico mediante el diálogo, la confianza y la empatía, ello significa renovar la propia práctica tomando en cuenta, por un lado, a las

¹ La situación educativa de mayor riesgo se presenta cuando “el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un alumno o alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio-familiar” (SEP-Dirección General de Operación de Servicios Educativos-Dirección de Educación Especial, 2015, p. 13).

maestras y maestros, y por otro, los intereses de los educandos, sin perder de vista que la finalidad es promover la inclusión del alumnado en SEMR y buscar los espacios para el trabajo colaborativo en la planeación y evaluación de la propuesta.

La intervención se basa en la metodología de la investigación-acción, ya que se considera adecuada para transformar las prácticas educativas, pues el investigador forma parte de la situación que investiga, de esta manera, a partir del análisis de mi práctica como docente especialista, reconozco que el acompañamiento que he brindado en mi trayectoria profesional en escuelas regulares de educación básica, no ha sido el adecuado, considerando que este no tendría que ser desde una mirada juiciosa hacia el otro, sino que tendría que generar mi reflexión como acompañante, y el profesorado como acompañado, sobre las propias prácticas, en un ambiente de escucha, confianza y respeto. Las técnicas de investigación que se utilizaron para el trabajo que expongo aquí fueron la entrevista, el diario de campo y la valiosa bitácora de la docente especialista.

El capítulo se estructura de la siguiente forma, expongo primero el problema a intervenir, en un segundo momento abordé el diagnóstico de ese problema como una condición imprescindible para el diseño de la intervención, posteriormente presento la propuesta de intervención que diseñé y apliqué, finalmente se concluye con la experiencia de aprendizaje, la transformación que hubo tanto en lo personal como en lo profesional.

EL PROBLEMA Y SU DIAGNÓSTICO

El acompañamiento es una de las estrategias de intervención que hace la maestra especialista de UDEEI en las escuelas de educación regular con el fin de favorecer el aprendizaje y la participación de los alumnos en SEMR; en ocasiones, dicha estrategia no resulta funcional por diversas situaciones que se revelan al hacer un análisis de la propia práctica docente, por un lado, los maestros y maestras frente

a grupo ven a la especialista como la persona que mágicamente resolverá los conflictos del aula, la indisciplina, los problemas emocionales y de aprendizaje, la apatía de los alumnos, la indiferencia de los padres y madres de familia, entre otros; por otro lado, dentro de la misma SEP se vive la dualidad entre educación especial y educación regular cuando a la UDEEI se le toma en cuenta únicamente para hacer guardias, cooperar para los regalos del Día del Niño y del Día de las Madres; sin embargo, no se toma en cuenta para incluir en los gastos e insumos de la escuela regular los materiales, las copias, las impresiones y todos los insumos necesarios para la intervención con los educandos que necesitan el servicio. Aunado a esto, la falta de compromiso por parte del profesorado para el trabajo colaborativo y corresponsable en beneficio del alumnado en SEMR, la falta de un espacio digno para realizar entrevistas a los padres y madres de familia, el excesivo trabajo administrativo, entre otros. Solo algunos directivos de la escuela regular aceptan el apoyo del maestro o maestra especialista y proporcionan los recursos y facilidades necesarias para su intervención. Ello deja un vacío en nosotros, el sentimiento de no pertenencia al contexto escolar, la exclusión que se da entre quienes tendrían que promover la inclusión entre la comunidad de la escuela.

Como lo mencionaba anteriormente, existen escuelas regulares con las que se forma un excelente equipo de trabajo, ello se ve reflejado en el aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas en SEMR, son profesionales de la educación que ejercen su rol con calidad, excelentes compañeras y compañeros que te motivan a hacer cada día mejor tu intervención. En este punto es necesario recordar que los profesores y las profesoras son seres humanos con cualidades, habilidades, capacidades, defectos, debilidades, juicios, prejuicios y deficiencias, es decir, con historia propia, que, al llegar al aula, la llevan consigo, no es una prenda de la cual te despojas, la pones en el perchero y después entras al salón de clases a ejercer tu rol. Esa historia, la forma de ser y hacer docente, impactan en el clima social, por lo cual el análisis de mi práctica educativa debe

empezar por las propias actitudes, con un viaje al autoconocimiento y la práctica profesional. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) enuncian seis dimensiones para el análisis de la práctica profesional, las cuales son: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral, además, señalan que:

... la práctica docente trasciende una concepción técnica de quien solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar –con una oferta curricular y organizativa determinada–, y los grupos sociales particulares. En este sentido su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, pp. 20-21).

El lugar donde están las y los docentes es justamente el punto de intersección entre políticas públicas y alumnos; el docente es el eje articulador entre la normatividad nacional (incluye acuerdos con organismos internacionales) y la operatividad de un currículo flexible que fomente procesos de aprendizaje de acuerdo con las necesidades y el contexto de la población educativa. De aquí surge la importancia de reflexionar sobre el ser docente y es, a partir de las dimensiones de Fierro, que identifiqué varias problemáticas en mi propia práctica, entre ellas: falta de acompañamiento asertivo al profesorado en la planeación; centrar la mirada en las fallas de docentes frente a grupo al momento de elaborar los informes de los educandos y el análisis contextual de la escuela; falta de empatía con los maestros, originada por la excesiva carga de trabajo o diferencias entre ambos, tanto de educación regular como de educación especial; elaboración apresurada del diagnóstico inicial, entrevistas, observación áulica y plan de intervención porque así lo exigen los tiempos en el Planteamiento Técnico Operativo (PTO). Dentro de todas esas problemáticas se aborda “la falta de acompañamiento asertivo a los docentes en la planeación”. Los instrumentos que se utilizaron para hacer el diagnóstico del problema fueron el diario

de campo y mi bitácora de docente especialista de ciclos anteriores para conocer los factores por los que el acompañamiento no ha sido efectivo a pesar de que es una estrategia propia de la UDEEI.

Como parte de estos factores están el desconocimiento de directores y docentes frente a grupo del PTO en el que se basa la intervención del docente especialista; el tiempo limitado que se da en los consejos técnicos escolares (CTE) para informar acerca de este y el poco interés que se le da a la educación especial desde las autoridades próximas, director o supervisor de la escuela regular, cuando ellos no te dan tu lugar como especialista, difícilmente los docentes respetarán la corresponsabilidad en el trabajo.

Analizando desde otro ángulo, la carga de trabajo en el CTE no permite espacio para la orientación, pues hay que elaborar cuadros y rotafolios para obtener evidencias de lo trabajado y enviarlo a la autoridad. Revisando con detalle una minuta de un CTE, se requiere más de una jornada escolar para poder llevarla a cabo de manera significativa, no obstante, cuando se logra el espacio, es solo algunos minutos de manera apresurada, mientras se da la actividad, algunos docentes están calificando, llenando formatos o utilizando su celular.

Otros factores son la falta de recursos, tiempo y espacios, pues no hay quien cuide a los educandos mientras se dialoga con el o la docente, por lo que la asesoría se da en horas de clase, esto provoca problemas, basta que la profesora desatienda al grupo cinco minutos para recibir la asesoría de la especialista para que se genere un caos dentro del salón; otro espacio que se aprovecha para la asesoría es la hora de Educación Física en el patio, donde la profesora debe estar al pendiente de las niñas y niños, pues de acuerdo con los lineamientos escolares, es responsable del grupo, por lo tanto, el alumnado no debe quedar únicamente a cargo del profesor de Educación Física, Inglés, o incluso los de la UDEEI cuando intervienen en el aula.

Un elemento más es el que se relaciona con las exigencias de la institución y las políticas educativas que piden al docente cumplir con la instrucción y alfabetización de los alumnos sin tener

la capacitación e infraestructura adecuada, pues los salones son reducidos para el número de alumnos que se atienden, las nuevas exigencias como la autonomía curricular sin tener la formación y los medios necesarios para ello como computadoras, internet y materiales especiales que cada club requiere. Ello impacta en el acompañamiento, pues genera estrés tanto en el titular de grupo como en la maestra especialista. Otro factor es la capacitación, se requiere tiempo para leer, tomar cursos extras, incluso hay que utilizar el tiempo familiar para poder hacerlo, lo cual provoca descuidar a la familia y llegar incluso a tener conflictos de pareja.

Los aspectos mencionados abren un abismo entre la escuela regular y la educación especial que impide llevar un trabajo interdisciplinario, cada quien desde su rol y de una manera asertiva. La SEP, en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, define el acompañamiento como:

... una estrategia que convoca a implicarse con los sujetos y con los procesos, proyecta un apoyo generador de las condiciones para un trabajo común, compartido y sólidamente articulado [...] implica proximidad y cercanía en los contextos escolar, áulico y socio-familiar (SEP, 2011, pp. 135-136).

La realidad se desvía de lo que el modelo de atención enuncia, por tanto, es perentorio dar un giro al quehacer docente de la especialista, transformar la práctica a partir de un proceso de intervención. Antes de exponer la propuesta de intervención que se diseñó, explicaré cuál fue la metodología empleada para poder construirla.

El proyecto se abordó desde la metodología investigación-acción, por su corte cualitativo se considera una herramienta metodológica para las prácticas socioeducativas en tanto posibilita transformar el hacer y ser docente a partir de la exploración, interpretación y reflexión de esta. Elliot afirma:

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema... la investigación-acción

interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director (Elliot, 2005, pp. 24-25).

De este modo, profesor y profesora se convierten en investigadores participantes de su propia práctica, indagan acerca de las interacciones áulicas y escolares con los alumnos y alumnas, con sus iguales, directivos, trabajadores manuales y padres de familia, ya que ningún grupo de trabajo es homogéneo, es necesario conocer dentro del aula cuántos y quiénes son los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación² (BAP), si hay quienes presenten alguna discapacidad, cómo es la metodología docente, cuáles son sus estrategias y métodos que utiliza para que aprendan los educandos. De esta manera, a partir de la investigación-acción se ahondó en la práctica del acompañamiento docente y surge la propuesta de intervención.

LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención tiene como objetivo general gestionar la transformación del acompañamiento de la maestra especialista hacia los docentes frente a grupo en el contexto áulico mediante el diálogo, la confianza y la empatía. Los objetivos específicos que guían la investigación son:

- Crear un clima de confianza y respeto entre la docente de grupo y la maestra especialista mediante el diálogo constante y la empatía.

² Las BAP son todas “las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno [...] las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Ainscow, Mel y Booth, citado en SEP, 2018, p. 25).

- Elegir junto con la docente de grupo un tema que sea de interés para los alumnos de segundo grado de acuerdo con los planes y programas del grado escolar.
- Planear junto con la docente de grupo el proyecto elegido a partir de los intereses de los alumnos y el bloque del momento del proceso educativo en el que se encuentran.
- Evaluar junto con la docente de grupo el proyecto mediante una rúbrica.
- Evaluar junto con la docente de grupo el acompañamiento a través de una escala.

La intervención se llevó a cabo en un grupo de segundo grado en una primaria pública mediante el acompañamiento a la docente de grupo en la planeación y aplicación del proyecto de leyendas “Todos podemos ser actores”, con el propósito de mejorar la práctica de la maestra especialista como acompañante y, a su vez, la práctica de la profesora de grupo como acompañada. Dicho trabajo radicó en colaborar activamente con la docente durante el proceso del proyecto, el cual consistió en que los educandos, con apoyo de su familia, elaboraran una antología de leyendas de la época de la Colonia con ilustraciones, esta podía ser escrita a mano o en computadora y debía entregarse engargolada a la docente. Los alumnos se organizaron en equipos de cinco personas y eligieron una leyenda para representarla en el grupo, posteriormente, se votó por la mejor representación para escenificarla ante la escuela.

Durante el proyecto la dinámica que se llevó a cabo fue la siguiente:

- Diálogo constante para establecer horarios y acuerdos de trabajo con la docente de grupo e informar a la dirección sobre el trabajo.
- Comunicación vía correo electrónico para acortar tiempos y distancias, enviando el trabajo (planeaciones, rúbrica, proyecto, entre otros), posteriormente, concertar cita con la docente de grupo para dialogar acerca del trabajo, los

proyectos elegidos por cada docente, y escuchar y acordar poniendo siempre al alumno en el centro.

- Planear los espacios de reunión fuera del horario de clases aproximadamente 30 minutos, de dos a tres veces por semana con el propósito de revisar la planeación, los instrumentos de evaluación y retroalimentar el proceso; cabe mencionar que las citas y horarios fueron propuestos por la docente de grupo.
- Acordar con la profesora los espacios para la participación y observación de los procesos del proyecto, con alumnos, docente y padres de familia.
- Acompañar en la presentación de las obras de teatro y revisión de las antologías del alumnado, con el fin de dialogar sobre el proceso.
- Recoger información en el diario de campo en cada sesión.
- Analizar la información obtenida durante el trabajo colaborativo con la docente, después de cada sesión fuera del horario de intervención.
- Evaluar con la maestra de grupo el proceso de acompañamiento y hacer una autoevaluación.
- Elaborar un cronograma de actividades con el objetivo de organizar los tiempos.

LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DE LA INTERVENCIÓN

El maestro especialista es un mediador del proceso de enseñanza del docente hacia el aprendizaje del alumno en un ambiente inclusivo, basado en la confianza y el reconocimiento de los contextos escolar, socio-familiar y áulico, donde se desenvuelve el educando, para ello, se elabora el reporte de valoración inicial con el propósito de conocer las habilidades y capacidades del alumno, el currículo a enseñar, así como las estrategias para que en

colaboración con la profesora de grupo, el alumno logre llegar a su zona de desarrollo próximo.³

La importancia de valorar los tres contextos tiene que ver con indagar las posibles BAP que enfrenta el alumno o alumna, generalmente es en los ámbitos escolar y áulico donde está el trabajo fuerte del maestro de educación especial, donde se apuesta a eliminar o minimizar las BAP mediante la intervención con docentes y directivos de los planteles, ya sea orientando o acompañando en el proceso educativo. Es importante reconocer que como acompañante no se poseen todos los conocimientos, a la par, también se requiere ser acompañado por otras figuras como la del director, personal de la zona de educación especial y, muy importante, por el mismo acompañado. En mi recorrido por las escuelas he aprendido estrategias de los compañeros frente a grupo, las cuales me han sido útiles en el acompañamiento de otros profesores.

En la presente investigación el objetivo principal no son los docentes frente a grupo, sino el especialista, el análisis de la propia práctica dentro del campo laboral con otros docentes, directivos, incluso, alumnos, alumnas y padres o madres de familia, en investigación-acción es imprescindible que el investigador sea un participante activo dentro de la comunidad a investigar. Al respecto Salazar y Marqués afirman:

... adquiere relevancia la práctica de observación y acompañamiento en el aula, donde el observador puede ser parte del equipo directivo, equipo docente o pares, y tiene como meta conducir a los profesores y profesoras a situaciones de aprendizaje profesional que renueven su práctica. Desde esta mirada, no se espera que el observador emita juicios, sino que genere reflexión para el aprendizaje del profesor. Lo anterior solo será posible si el proceso de

³ Definir la ZDP implica determinar dos niveles de desarrollo en el alumno, el primero corresponde al desarrollo actual, alcanzado por el niño, y el segundo al desarrollo potencial, alcanzado por el niño bajo la dirección y la ayuda del adulto. La diferencia entre ambos es la zona de desarrollo próximo (Venet y Correa, 2014, p. 8).

acompañamiento es socializado y retroalimentado con el docente en un ambiente de fortalecimiento profesional. Esto lleva a desarrollar una mirada distinta, entendida como el análisis y la reflexión en torno al propio desempeño que, sin duda, resulta la mejor estrategia para el desarrollo profesional de los docentes (Salazar y Marqués, 2012, p. 11).

En este caso, es el acompañamiento entre iguales con diferentes roles y conocimientos que coadyuvarán al crecimiento de ambos en lo personal, laboral, intelectual y espiritual, para que ello ocurra será necesario escribir los procesos diarios, analizar lo escrito por las tardes, ya que hay calma, lejos del bullicio de la escuela, y buscar espacios de diálogo y reflexión con la acompañada para detectar las problemáticas sobre el propio quehacer docente, superar las limitaciones y tomar decisiones que coadyuven a transformar la práctica educativa.

El acompañamiento, de acuerdo con Vezub y Alliaud, se construye sobre cuatro ámbitos de intervención:

1. *El ámbito interpersonal* implica establecer una relación positiva y de confianza con los docentes para compartir tanto experiencias positivas como negativas de una manera franca y respetuosa del trabajo del otro. Para ello, el que acompaña:

- a) Genera un clima de confianza y respeto mutuo.
- b) Comunica sus expectativas y explora cuáles son las de los otros.
- c) Mantiene una comunicación regular y brinda un apoyo consistente.
- d) Es un buen oyente, aprende a escuchar antes de juzgar y emitir su opinión.
- e) Utiliza la comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista y su perspectiva.
- f) Muestra y ayuda a considerar puntos de vista alternativos, diferentes del propio. Construye con los docentes el plan de trabajo a desarrollar.

2. *En el ámbito pedagógico-didáctico*, los profesores que acompañan ayudan a que los y las docentes sigan desarrollando sus saberes, estrategias y recursos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes del estudiantado. Algunas de las tareas que se pueden realizar en este ámbito son:

- a) Organizar espacios y planificar actividades para que los y las docentes reflexionen sobre sus prácticas y las cuestionen.
- b) Analizar con el profesorado distintos tipos de evidencias (filmaciones o registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones, evaluaciones).
- c) Enseñar a utilizar y analizar los documentos curriculares, las guías, los textos, materiales y recursos disponibles en la escuela o diseñar y construir materiales propios.
- d) Armar y probar secuencias didácticas, proyectos curriculares.
- e) Proporcionar, sugerir textos y lecturas de interés.
- f) Proveer retroalimentación a los docentes sobre su práctica, señalar aspectos a mejorar.

3. *En el ámbito del desarrollo profesional*, la persona que acompaña colabora con las maestras y maestros para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas.

- a) Organiza talleres y actividades de formación.
- b) Brinda información acerca de los recursos y de las actividades académicas que ofrecen instituciones de la zona.
- c) Informa sobre nuevas publicaciones, materiales, cursos, jornadas y sitios de internet que sean de interés educativo y contengan materiales para el desarrollo de los y las docentes.
- d) Estimula y recomienda la lectura de textos y revistas pedagógicas.
- e) Promueve la sistematización de las buenas prácticas, la indagación pedagógica en la institución y en el entorno.
- f) Genera autonomía al discutir junto con el profesorado las alternativas posibles y las decisiones.

- g) Difunde las buenas experiencias que realizan otros colegas y escuelas, promoviendo el trabajo colaborativo en equipo.
- h) Organiza dispositivos para desarrollar nuevos saberes (la sistematización de experiencias, proyectos de indagación o de trabajo curricular interdisciplinario).

4. *En el vínculo con la comunidad*, el o la acompañante se propone incrementar la capacidad de las y los docentes para interactuar, trabajar con la comunidad y relacionarse con otras organizaciones que puedan contribuir con la escuela, para tal fin:

- a) Averigua con los educandos cuáles son los recursos de la comunidad, educativos, culturales, sanitarios, entre otros, disponibles en la zona.
- b) Identifica organizaciones no gubernamentales y de la comunidad que puedan trabajar con la escuela, propone actividades conjuntas.
- c) Respeta y explora la diversidad cultural existente en la comunidad.
- d) Indaga con la comunidad docente diferentes ambientes, lugares de aprendizaje, espacios alternativos al espacio escolar (Vezub y Alliaud, 2012, pp. 47-49).

Me parece importante enunciar los cuatro ámbitos ya que es donde se sustenta la práctica docente, el acompañamiento a profesores y profesoras frente a grupo; sin embargo, para esta investigación se consideraron los ámbitos interpersonal y pedagógico-didáctico porque son los puntos en los que se buscó mejorar como acompañante.

El ámbito interpersonal se refiere a la habilidad que se tiene para interactuar con las demás personas, en este sentido, los valores del respeto y la empatía son guía y pauta para que se genere la confianza y la aceptación, el diálogo horizontal de igualdad y desde la colaboración. Generar confianza es un punto que requiere tiempo cuando no se tiene bien desarrollada, como es el caso de la investigadora, decía una directora de primaria: “maestra, usted es una

persona muy desconfiada, si le pido que me deje sus documentos es porque solo después de que salen los niños puedo firmarlos y entregárselos al día siguiente”, ante esta situación reflexioné sobre qué fue lo que me llevó a esa desconfianza, la respuesta es que en más de una ocasión los documentos a firmar se traspapelaron y se tuvieron que hacer nuevamente; no obstante, es un valor que se requiere desarrollar para hacer un buen acompañamiento.

En las relaciones interpersonales también tendría que haber límites asertivos para ambos docentes, acompañante y acompañada, para que no se invadan en sus funciones, saber decir no en los momentos adecuados, cuidar los propios derechos y los de los demás, saber qué es lo que sí corresponde al quehacer de la especialista y que no, Cabarrús aporta lo siguiente:

Derechos del acompañado: A la individualidad: que no se le impongan esquemas de comportamiento. A tener sus propios valores culturales, políticos y religiosos. A la identidad personal: que sea aceptado como es, se respeten sus límites y se crea en él. A que se le escuche: que se oiga su palabra y no se trate de convencer. A disentir: aceptar o rechazar los planteamientos que se le hacen y ser el protagonista de su propio proceso. A que se le respete su propio ritmo del proceso: no ser presionado A la privacidad: a la confidencialidad y la confianza. A que se le atienda en un lugar adecuado en un tiempo suficiente y con cierta periodicidad. Derechos del acompañante: A la privacidad y a la protección de su intimidad. Derecho al descanso, al espacio personal. A decir no. Derecho a equivocarse, a no tener respuesta para todo. Derecho de confrontar y de cuestionar. Derecho a acompañar a la persona según su criterio, buscando el bien del acompañado (Cabarrús, citado por la Federación Internacional de Fe y Alegría, 2009, pp. 34-35).

Las relaciones interpersonales pueden ser sencillas o difíciles, todo depende de llevar a la práctica los valores del respeto, principalmente y, a la par, la empatía, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia, decía otra directora: “los profesores me han comentado que usted da las sugerencias y quiere que se hagan en el momento,

tiene que esperarse, compréndalos, ellos tienen mucho trabajo” (bitácora 2017-2018). En este caso, habría que hacer un análisis del discurso propio y de las y los docentes; una posibilidad sería grabar los acompañamientos y después escucharlos para evaluar la pertinencia de la intervención y hacer un seguimiento más exhaustivo y sistemático con el profesorado, verificando la fecha en que se da la sugerencia, acordar tiempos de implementación y evaluación de la estrategia. Seguramente será algo que integraré con más frecuencia a mi práctica.

El ámbito pedagógico-didáctico se refiere al trabajo diario con el acompañado, sugerir estrategias y recursos para que el alumnado alcance los aprendizajes esperados, organizar espacios y actividades para reflexionar sobre sus prácticas en la medida de lo posible en las juntas de consejo y entre clases de Inglés o Educación Física, incluso a través de los medios electrónicos, correo y WhatsApp. Analizar los trabajos de las niñas y niños y sus evaluaciones para planificar la enseñanza de acuerdo con sus habilidades y capacidades. Algo que ha funcionado es grabar las clases y acompañamientos, por ello se les sugiere a los profesores y profesoras que utilicen la grabadora de voz y realicen sus actividades de manera cotidiana y, posteriormente, escuchen el audio, ya que se encuentran aportaciones y correcciones al discurso para mejorar.

En cuanto a la inclusión del alumnado, una estrategia funcional es el trabajo por proyectos, los cuales ya vienen especificados en el libro de texto, solo hay que adecuarlos al contexto del grupo. El plan de intervención se describe en el siguiente apartado.

EL PLAN DE TRABAJO

La propuesta se llevó a cabo con una profesora de segundo grado de primaria, es importante aclarar que la intervención empezó desde el análisis de los contextos escolar, áulico y socio-familiar, en la figura 4.1 se describen las actividades llevadas a cabo. Las

primeras cuatro son las que dan sustento al diagnóstico de los contextos, la quinta actividad se refiere a la función de la maestra especialista y las señaladas en la figura 4.2 son el acompañamiento dentro del contexto áulico.

Figura 4.1. Actividades que coadyuvan a la valoración de la situación inicial de las alumnas y alumnos en la interacción de sus contextos, para identificar las necesidades de intervención y el perfil de la maestra especialista (Aguas, 2019)

Propósito	Actividad	Tiempo	Participantes	Recursos
Conocer la comunidad escolar sus problemáticas e interacciones mediante entrevista a las autoridades.	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista a la directora y a la subdirectora del plantel. Espacio de análisis de la información recabada. 	<ul style="list-style-type: none"> 60 minutos aproximadamente. El necesario 	<ul style="list-style-type: none"> Directora, subdirectora y profesora acompañante. Profesora acompañante. 	Laptop
Investigar si existe violencia en las interacciones áulicas mediante entrevista a docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista a docentes de grupo. Espacio de análisis de la información recabada. 	<ul style="list-style-type: none"> 40 minutos. El necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> Docente de grupo y profesora acompañante. Profesora acompañante. 	Entrevista estructurada (Imberti, 2001).
Conocer la relación de padres e hijos desde la perspectiva del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario a alumnos. Espacio de análisis de la información recabada. 	<ul style="list-style-type: none"> 30 minutos. El necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos, docente de grupo y profesora acompañante. Profesora acompañante. 	Cuento La mejor familia del mundo y cuestionario escrito.
Analizar la información generada durante el proceso de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> Organización y análisis de la información. Espacio de análisis de la información recabada. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante la investigación. El necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> Profesora acompañante. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo. Laptop.
Analizar la función de la maestra especialista mediante el PTO y lineamientos vigentes.	Lectura comprensiva de los lineamientos y PTO.	El necesario.	Profesora acompañante.	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo. Laptop. Lineamientos. PTO.

En la figura 4.2 se señala la propuesta de intervención ya con el grupo asignado por la directora de la escuela donde se trabajó dicha propuesta, el plan de trabajo constó de 11 actividades que se realizaron en dos meses, correspondientes al quinto bloque, de acuerdo con planes y programas de la SEP. Algunas actividades fueron planeadas para realizarlas en colaboración maestra-especialista y docente de grupo, otras solo la o el docente; no obstante, hubo reuniones posteriores para orientar, aclarar dudas y reflexionar, pues, como se señaló anteriormente, el acompañamiento en el ámbito pedagógico-didáctico consiste en organizar espacios para que las y los educadores reflexionen sobre sus prácticas.

Figura 4.2. Actividades de intervención con el grupo de segundo grado (Aguas, 2019)

Propósito	No.	Actividad	Tiempo	Participantes	Recursos
Planear el proyecto con el que se acompañará a la docente.	1	Reunión con la docente para acordar el proyecto en el que se hará el acompañamiento y que además servirá para evaluar el quinto bimestre. Comentar detalles generales para su elaboración.	30 minutos.	Docente y profesora acompañante.	Planes y programas de segundo grado. Diario de campo.
	1.1	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Profesora acompañante	Diario de campo y laptop.
Elaborar la planeación del proyecto.	2	La docente realizará la planeación del proyecto y me lo enviará vía correo electrónico para su revisión.	Una semana	Docente frente a grupo.	Planes y programas de segundo grado. Laptop. Diario de campo.
	2.1	Espacio de diálogo entre ambas docentes para reflexión y retroalimentación.	30 minutos.	Acompañante y acompañada.	
	2.2	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Profesora acompañante	Diario de campo y laptop.

Propósito	No.	Actividad	Tiempo	Participantes	Recursos
Desarrollar el instrumento de evaluación del proyecto.	3	Evaluación del proyecto y elaboración de rúbrica, la cual entregará la profesora a los padres para informar sobre aspectos que se tomarán en cuenta para la evaluación.	20 minutos.	Docente y profesora acompañante.	Planes y programas de segundo grado.
	3.1	Espacio de diálogo entre ambas docentes para reflexión y retroalimentación.	20 minutos.	Acompañante y acompañada.	Diario de campo.
	3.2	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Profesora acompañante.	Diario de campo y laptop.
Evaluar la planeación y rúbrica	4	Revisión de la planeación y rúbrica, enviadas previamente por la docente de grupo.	30 minutos.	Profesora acompañante.	Planeación docente, planes y programas, laptop.
Coadyuvar al fortalecimiento de la planeación.	5	Espacio de diálogo y reflexión acerca de las observaciones en la planeación del proyecto.	20 minutos.	Profesora acompañante y docente.	Planeación Rúbrica, laptop.
	5.1	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Acompañante	Diario de campo.
Integrar a padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.	6	La docente convocará a los padres para informar sobre el proyecto y la manera como apoyarán a sus hijos en la elaboración de la antología, la escenografía y los ensayos de la obra de teatro, así mismo se acordarán horarios y lugar de ensayo y fechas para entregar el proyecto.	30 minutos.	Docente de grupo, profesora acompañante y padres de familia.	Diario de campo.
	6.1	Espacio de diálogo y reflexión acerca de lo acontecido.	15 minutos.	Acompañada y acompañante.	
	6.2	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Acompañante	Laptop
Orientar a padres y docente durante el proceso del proyecto.	7	Visitas de dos a tres veces por semana para dialogar y reflexionar con la docente sobre los avances. Observar los ensayos de las obras de teatro entre padres e hijos.	30 minutos.	Profesora acompañante, padres de familia, docentes y alumnos.	Diario de campo.
	7.1	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Profesora acompañante.	Diario de campo y laptop.

Propósito	No.	Actividad	Tiempo	Participantes	Recursos
Acompañar en la evaluación de los productos de los alumnos.	8	Presentación de las antologías por equipo, las cuales serán evaluadas previamente por la docente. Espacio de diálogo y reflexión acerca de la evaluación.	20 minutos.	Acompañante y acompañada.	Rúbrica, antologías y diario de campo. Lap top
	8.1	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Profesora acompañante.	
Acompañar en la evaluación de la puesta en escena de la leyenda.	9	Los alumnos presentarán como obra de teatro la leyenda de su agrado en el salón de clases, posteriormente, padres y alumnos votarán para elegir la que se escenificará ante la escuela. La acompañante estará colaborando con la docente en la organización y presentación de los equipos, a la par observará la dinámica para después dialogar y reflexionar con la acompañada.	Dos horas.	Docente de grupo, alumnos, padres de familia, directora y profesora acompañante.	Diario de campo, bolígrafo. Material de cada presentación (lo llevarán los alumnos y los padres de familia).
	9.1	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Profesora acompañante.	Laptop y diario de campo.
Acompañar en la presentación de la obra ganadora ante la escuela.	10	El equipo ganador presentará ante la comunidad escolar su leyenda.	20 minutos.	Comunidad escolar, equipo ganador y profesora acompañante.	Diario de campo. Laptop
	10.1	Espacio de diálogo y reflexión entre acompañante y acompañada.	20 minutos.	Profesora acompañante.	
	10.2	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.		
Evaluación del acompañamiento.	11	Retroalimentación mediante el diálogo acerca de lo aprendido en las actividades.	20 minutos.	Docente de grupo y profesora acompañante.	Evaluación Diario de campo. Laptop
	11.1	Espacio de análisis de la información recabada.	El necesario.	Acompañante	

RESULTADOS Y OBSTÁCULOS ENFRENTADOS

El tiempo previsto para la intervención fue mayor debido a los ensayos del festival del 10 de mayo y la organización del Día del Niño, la carga administrativa, las calificaciones del cuarto y quinto bimestre y el trabajo pedagógico de la docente; no obstante, la disposición de la profesora, su puntualidad y compromiso, permitieron concluir con el proyecto. En las siguientes líneas detallaré el proceso y, a la par, los resultados de la intervención.

La intervención comenzó desde que se abordó a la directora de la escuela donde se intervino para solicitarle la oportunidad de trabajar la propuesta en el colegio donde labora, desde ahí me comentaba las situaciones que había en su centro de trabajo, algunas las pude constatar durante las observaciones y en la entrevista estructurada que se aplicó a la docente de segundo grado para indagar las interacciones docente-alumnado cuyos resultados fueron los siguientes.:

Como diagnóstico inicial: uno de los grupos donde se presentaban más conductas violentas es el grupo de segundo, por lo cual la directora aceptó la intervención, la maestra que atendía al grupo era una docente novel; al inicio del acompañamiento se mostró desconfiada hacia la intervención como la mayoría del profesorado que atiende la UDEEI, no obstante, fue cambiando a una actitud de escucha y confianza.

La docente tenía nociones de la diferencia entre violencia y conflicto, se hicieron algunas acotaciones y se le sugirió integrar en su planeación actividades de “solución de conflictos mediante el diálogo”. Durante el proceso de intervención, se presentaron situaciones conflictivas entre niñas y niños, las cuales fueron abordadas, en un primer momento, por la docente especialista, la acompañada solo observaba, se escuchó a los educandos involucrados, se les motivó para que ellos buscaran la solución reparando el daño.

Una de esas situaciones se dio cuando un niño golpeó a otro en el pie, se habló con los dos alumnos y se acordó que el agresor

atendería durante el recreo por tres días a su compañero, apoyándolo en la compra de sus alimentos para que él no tuviera que desplazarse, así lo hizo durante el tiempo acordado y al final se socializó al grupo. Posiblemente en las interacciones no se manifestó un cambio significativo, sin embargo, se comentó con la profesora que es un proceso que se debe abordar cuando se presente un caso similar para que las niñas y niños aprendan a resolver problemas y mejoren las relaciones sociales dentro del grupo.

La relación de la docente hacia el alumnado es más de inclusión y de respeto, marca límites entre ellos, no obstante, se le recomendó poner a la vista el reglamento del grupo y cada consigna hacerla en positivo. En la siguiente figura se muestran los cambios realizados por la maestra.

Figura 4.3

Reglamento elaborado por alumnos y docente	Sugerencias de cambio
<ul style="list-style-type: none"> • No jugar en el salón. • No gritar. • No comer dentro del salón. • Traer las tareas. • No ir al baño hasta el recreo. • No decir groserías. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el salón realizo las tareas en orden. • Regulo mi voz al hablar dentro del salón. • Comer durante el recreo. • Ir al baño durante el recreo. • Expresarme con respeto y amabilidad.

La figura muestra el reglamento realizado por la docente y los alumnos cuando se integró al grupo. En la segunda columna se muestran los cambios hechos en acompañamiento con la docente especialista (Aguas, 2019)

Una de mis áreas de oportunidad fue apropiarme de la función de la maestra especialista, para ello se analizaron los lineamientos de la guía operativa vigente, la cual señala:

... el maestro especialista de la UDEEI orientará y/o acompañará la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la planeación didáctica conjuntamente con el docente titular del grupo [...] con el fin de implementar estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados y ajustes razonables, necesarios, que permitan mejorar los aprendizajes y participación de la población indígena,

migrante, con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, en situación de calle o que se encuentran en un contexto de mayor riesgo debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica, se encuentre obstaculizada por diferentes barreras en los contextos escolares (SEP, 2017, p. 71).

Dicha información no es algo nuevo, es lo que guía el quehacer de especialistas, cada año viene en la guía en diferentes numerales, los cuales se revisan en el Consejo Técnico intensivo de la UDEEI de manera rápida cuando da tiempo; sin embargo, considero que forma parte de lo que debería saber no solo la UDEEI, sino docentes y directivos de la escuela regular, pues los lineamientos son para todo el personal, la situación es que cada servicio revisa lo que aparentemente les compete.

En lo sucesivo dicha información formó parte de la orientación y acompañamiento, con lo que inicié mi intervención en los CTE de las escuelas, para ello, analicé mi espacio mediante el diálogo asertivo y el acompañamiento del director en turno de la UDEEI para acordar de manera conjunta y colaborativa la intervención a partir del quehacer de cada docente, tanto especialista como de educación regular. Las siguientes descripciones son las actividades implementadas a partir de la elección del proyecto acordado por ambas docentes y, a la par, el análisis de resultados.

Previo a la primera actividad se acordó con la docente el día y la hora en que nos entrevistaríamos, ella sugirió que fuera antes de que entraran los alumnos al salón, así que llegamos con puntualidad a las 13:30; como de costumbre, mientras encendía la computadora y ella acomodaba las bancas del salón, le comenté sobre los posibles proyectos que señalaba el libro de texto, cabe mencionar que antes de que me entrevistara con ella ya los había revisado, el primero que mencioné fue prevención de accidentes del campo exploración de la naturaleza y la sociedad, pues era el que más me había agradado, sin embargo, ella comentó que a los niños les

llamaban la atención las leyendas, por lo que prefería ese tema que pertenece a Español.

Aterrizamos algunos puntos para la planeación del proyecto, mientras los alumnos iban llegando, cuando la mayoría de los estudiantes entraron la docente les dio la bienvenida e iniciaron el trabajo. Entre cada actividad pedagógica de la profesora con los educandos íbamos cerrando la sesión, estableciendo como acuerdos que la profesora realizaría la planeación y en una semana la enviaría a mi correo electrónico, también acordamos la fecha de la próxima cita.

Me sentí un poco frustrada cuando la profesora rechazó el proyecto de exploración de la naturaleza y sociedad, ya que había planeado algunas actividades en relación con la prevención de accidentes, incluso vi la posibilidad de que los padres se integraran para hacer arreglos dentro del salón; no obstante, al llegar a casa y sentarme a analizar la sesión, me percaté de que me cuesta trabajo escuchar y comprender el punto de vista del otro, ello tiene que ver con el punto 5 y 6 del ámbito interpersonal señalado anteriormente: utilizar la comunicación poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista y su perspectiva y mostrar y ayudar a considerar puntos de vista alternativos, diferentes del propio, así que entendí que esos valores son los que había que construir o fortalecer en mi práctica docente.

Durante la siguiente semana me presenté dos veces a la escuela para continuar el trabajo en otros grupos que la directora me había solicitado, dudé en hacerlo, pero finalmente lo hice porque además de que me cuesta trabajo decir no, ella me dio la oportunidad de aplicar el proyecto después de intentarlo en otras escuelas sin obtener resultados positivos; no obstante, uno de los derechos a que tienen tanto acompañado como acompañante es a decir “no”, fue otro punto que descubrí, debía trabajar en mi persona.

En el receso aproveché para preguntar a la profesora de segundo como iba con su planeación, ella comentó que no había hecho nada porque estaba con los ensayos del festival del 10 de mayo, así que se

retrasó la entrega. Después de dos semanas de no recibir la planeación de la profesora por correo, debido a que no tenía internet, le propuse que la llevara en memoria USB para revisarla. Finalmente, ambas repasamos la planeación 20 minutos antes de que llegaran los alumnos a clases y en ese momento hicimos algunas correcciones de formato, ella dijo: “nunca me habían hecho observaciones de este tipo cuando revisan mi planeación y todo el tiempo la he hecho así”; también aclaramos algunas confusiones conceptuales entre competencias y tema o proyecto.

Ese día observé que la docente era cooperadora y se mostraba con mayor confianza, así adelantamos la actividad cinco, dialogar acerca de la planeación, y agendamos la próxima sesión a la misma hora para elaborar la rúbrica. Antes de retirarme le mostré la propuesta, ella quedó de revisarla y ajustarla al grupo y al proyecto de leyendas.

Al llegar al espacio de análisis recuerdo las palabras de la docente y sus expresiones, ello me hizo sentir que la confianza en el acompañamiento estaba fluyendo; sin embargo, también en ese momento reconocí que se me dificultaba hacer cambios, pues en ocasiones era muy directiva. En las siguientes dos reuniones quedaron terminadas tanto la planeación como la rúbrica para iniciar el trabajo con alumnos, alumnas y padres. Fuimos recuperando el tiempo, pues, en este caso, la docente sí envió por correo la rúbrica, ello favoreció a que en la siguiente reunión hubiera un diálogo más centrado en la escucha y la confianza, de modo que llegamos a establecer acuerdos, incluso a comentar acerca del discurso, los mensajes que enviaba al grupo, las resistencias y los miedos que existían en la práctica de ambas.

En la semana siguiente la docente convocó a los padres de familia para explicar que el último bimestre se evaluarían las asignaturas de Español y Educación Artística con el proyecto de leyendas “Todos podemos ser actores”, que juntas construimos. En esta reunión no estuve presente, sin embargo, concertamos una cita para dialogar acerca de los acontecimientos, ella decía: “a algunos padres

les gustó la idea, son los que siempre participan, otros ni siquiera vendrán porque trabajan, o bien, no les interesan sus hijos”. Esas frases, entre otras que se suscitaron durante los ensayos de la obra de teatro de los alumnos y padres de familia, me recordaron que yo también tenía esa misma percepción; sin embargo, me replanteo lo que es hacer un buen acompañamiento en el ámbito interpersonal, compartir experiencias positivas y negativas de manera respetuosa, comunicando las propias expectativas y explorar las del otro mediante una escucha empática para ayudar a construir un plan de trabajo en beneficio del alumnado.

Los equipos fueron entregando a la profesora las antologías de leyendas, por lo que en los días siguientes la docente y yo las revisamos de acuerdo con la rúbrica previamente elaborada. Durante la revisión la profesora comenta: “la mamá de B me preguntó ¿cómo va a calificar? Porque dice no estar de acuerdo que le ponga la misma calificación a todo el equipo cuando A no trajo las leyendas ni cooperó para el engargolado” (Diario de campo, 4 de junio, 2015). La retroalimentación fue la siguiente: en la rúbrica existe un punto donde se evalúa el trabajo colaborativo, por lo tanto, el día de la presentación serán las mamás quienes evaluarán el trabajo dentro del equipo.

Durante la presentación de las obras de teatro estuvieron los padres de familia y la directora, quien dio la bienvenida y presentó el proyecto. La mayoría de los alumnos iban caracterizados del personaje que les tocó, los que no fueron acompañados por sus padres a los ensayos acudieron con su uniforme e hicieron su mejor papel. De esta manera se pudo lograr dentro del ámbito pedagógico-didáctico, analizar los trabajos de niños y niñas, no solo por las docentes, también se logró integrar a los padres de familia.

Como observador participante me encargué de la evaluación con los padres de familia (lo habíamos acordado previamente con la profesora), así se les pidió que anotaran cómo se sintieron durante el proceso, si tuvieron algún problema y cómo lo resolvieron. También se les indicó que votaran por la leyenda que más les gustó para presentarla ante toda la escuela.

Cuando la profesora recibió las antologías, las mamás volvieron a mostrar su inconformidad, pues no estaban de acuerdo en que sus hijos recibieran la misma calificación que los alumnos cuyos padres no participaron. Al finalizar el evento, ambas docentes dialogamos con las madres inconformes, haciéndolas reflexionar sobre la situación, después de escucharlas les argumenté: “el trabajo es en equipo, de acuerdo con la rúbrica que les entregó la docente hay dos aspectos que hablan acerca del trabajo colaborativo”, les fui nombrando los indicadores y ellas iban contestando según el desempeño del alumno AA, ellas afirmaban diciendo “si AA participó bien”, otra decía “a pesar de que no sabe leer, yo le leí el diálogo en dos ocasiones y se lo aprendió, pero no trajo las leyendas impresas”, “el papá no participó”, comentó otra mamá, “vea, no trajo la ropa del personaje”. “Entiendo su molestia”, les argumenté, sin embargo, vamos a evaluar el esfuerzo del alumno y su participación de acuerdo con lo que él pudo hacer, no estaba en sus manos ir a imprimir, pero sí el trabajar. “Según su desempeño, ¿qué calificación le pondrían?”, ellas lo pensaron, al final alguien dijo 9, otras 8 y una más 7. Lo que hice fue sumar y dividir entre tres, finalmente les dije “le toca 8, ¿están de acuerdo?”, ellas dijeron que sí.

Terminé agradeciéndoles el apoyo que brindaron a sus hijos y sobre todo al alumno AA, pues con ello les dieron una enseñanza de vida a sus hijos mediante la colaboración, la empatía y la solidaridad por el otro. Al parecer las mamás se quedaron conformes.

Al llegar a casa y analizar la información recabada en el diario de campo, concluí que los docentes estamos en constantes conflictos que hay que resolver en el momento que se presentan para evitar que se hagan más grandes, por tanto, un punto importante es estar en constante renovación, tener presentes los lineamientos y conocimientos actualizados. En este caso, darles una rúbrica a los padres y madres de familia tuvo la intención de que estuvieran enterados de los criterios a evaluar; para la docente se eligió porque son aptas para el aprendizaje situado, ya que, como señala Díaz Barriga, “son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas,

en particular, las referentes a procesos y producciones ligadas con simulaciones situadas y aprendizajes in situ (2006, p. 135)”.

Teniendo claro qué, cómo y por qué de la evaluación, fue más sencillo resolver la inconformidad de los padres al llevarlos a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y la situación de abandono en la que se encuentran algunos, de esta manera estuvieron de acuerdo en evaluar el desempeño. No estoy segura acerca de si las madres de familia lo entendieron como la docente y yo, ya que nosotras tenemos conocimientos previos sobre lo que significa la evaluación cualitativa y ellas solo reconocen la evaluación cuantitativa; sin embargo, durante la reflexión conjunta coincidimos en que se fueron satisfechas por haber apoyado al alumno en su proceso.

Los educandos seleccionados presentaron la leyenda ganadora a las 2 p. m., tanto el alumnado como las mamás estaban nerviosos, ya que la iban a escenificar frente a toda la escuela. Mientras esperaban a que los llamaran a escena, les invité a hacer un ejercicio de respiración para relajarlos, aquí llegué a la conclusión de que el acompañamiento también es para los alumnos. Al finalizar la obra mi intención era entregar a la docente la escala que evaluaría el proceso de acompañamiento, sin embargo, la profesora contestó que en ese momento no tenía tiempo, ya que estaba con la evaluación de los alumnos, así que acordamos otra fecha.

Continué asistiendo a la escuela en los días subsecuentes para ver otras situaciones que me había encomendado la directora, como siempre, los y las docentes seguían con mucho trabajo, organizando el fin de curso, evaluación, boletas, certificados, entre otros, por lo que fue casi a finales de junio cuando volví a reunirme con la docente para evaluar el proceso de acompañamiento mediante una escala tipo Likert.

Monje señala que esta escala “es un instrumento ideado para medir la intensidad de las actitudes y opiniones de la manera más objetiva posible. La opinión representa una posición mental consciente, manifiesta sobre algo o alguien (2011, p. 144)”. En este caso,

después del proceso de acompañamiento es importante saber cuál es la opinión del acompañado, cómo se sintió respecto al proceso y en cuanto a la confianza y la escucha; por ello, además de la escala tipo likert, utilicé el diario de campo como instrumento de evaluación cualitativa.

Figura 4.4. Evaluación del acompañamiento

Ámbito interpersonal	Siempre	Algunas veces	Nunca
Se generó un clima de confianza y respeto mutuo.		X	
Se mantuvo una comunicación regular y se brindó un apoyo consistente.	X		
Oyente (se escuchó al acompañante antes de juzgar y emitir una opinión).	X		
Se utiliza una comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista, su perspectiva.	X		
Construyó con la docente el proyecto a desarrollar.	X		
Ámbito pedagógico-didáctico	Siempre	Algunas veces	Nunca
Organizó espacios y planificó actividades para que la profesora reflexionara sobre sus prácticas docentes.	X		
Analizó junto con la docente distintos tipos de evidencias (filmaciones, registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones o evaluaciones).	X		
Construyó secuencias didácticas o proyectos curriculares.	X		

La escala fue elaborada a partir de los indicadores que señala Vezub y Alliaud (citado en Aguas, 2019).

Como se puede observar en la figura 4.4, el clima de confianza y respeto mutuo se fue generando poco a poco durante el proceso. Al inicio, la docente se mostró renuente al trabajo colaborativo al poner diversas excusas como no tener internet, olvidar la planeación, entre otras, aun así, se logró crear un ambiente de confianza por

medio de la comunicación y la escucha, ya que después de haber transcurrido más de un año, a solicitud de la profesora, nos volvimos a reunir para hablar de situaciones personales. En esa ocasión, ella expresaba que le había dado confianza y por ello se atrevía a solicitar un consejo.

La comunicación es indispensable, en este caso, se vio favorecida desde el momento en que hubo apertura para buscar los tiempos en los que no se afectara la atención de los alumnos, para ello ambas docentes estuvimos dispuestas, incluso, a dar media hora más de nuestro tiempo, lo cual es una característica de mi persona, y al parecer también de la docente de grupo, posiblemente porque es nueva dentro del sistema, ya que a lo largo de mi experiencia he conocido a pocos docentes con la misma disposición.

Como oyente, siempre traté de mantener la escucha atenta sin prejuzgar, por ello la docente señaló una valoración alta, sin embargo, considero que es un punto en el que tengo que trabajar más, pues a veces quiero imponer mis puntos de vista, ahora lo percibo así después de analizarlo no solo en este proyecto, sino también a partir de los comentarios de una directora con la cual trabajé el ciclo pasado, ella expresaba “los maestros se quejan de que usted quiere a fuerzas que se haga lo que usted dice”.

Parte de ser un buen acompañante tiene que ver con establecer una comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista, su perspectiva, y dentro de esta comunicación se encuentra la escucha activa.

En el ámbito pedagógico-didáctico, la disposición de la docente permitió organizar los espacios para planificar las actividades del proyecto y reflexionar después de cada acción los acontecimientos, ello permitió ir resolviendo las dificultades que se presentaban con padres y madres de familia, las preguntas que tenía la docente y, en mi rol de acompañante, consultar mis propias dudas en los documentos digitales o durante las tutorías.

En una de las sesiones de reflexión con la docente, comentamos respecto a la actitud que tenía cuando preguntaba al alumnado de

algún tema y sus respuestas no eran adecuadas, les hacía comentarios que podían interpretarse como agresivos, ella exclamó: “¿a poco dije eso?, no me di cuenta”, le sugerí grabara su clase y después la escuchara, así podría darse cuenta como era su discurso, solo quedó como sugerencia, pues nunca lo llevamos a cabo. Considero es importante hacerlo dentro de mi práctica, solo que, para llevarlo a cabo, tendría que pedir autorización de grabar a mi acompañado; seguramente será algo que implementaré en mi práctica diaria, por el momento considero que fue una intervención cuyo objetivo se cumplió, gestionar la transformación del proceso de acompañamiento que hago en el día a día dentro de mi práctica docente, pero esa gestión de transformación no está acabada, ya que es un proceso cíclico que lleva a estar en constante cambio.

APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

Es necesario comentar que pocas o nulas veces me había detenido a pensar sobre mi actuar docente, simplemente llegaba el nuevo ciclo, realizaba el diagnóstico, intervenía, evaluaba y así sucesivamente; la presión del sistema por entregar evidencias de trabajo me llevó a deshumanizarme y centrarme en demostrar que sí se habían llevado a cabo la intervención, ello también se observa en el profesorado frente a grupo a quien se le asignan más de 38 estudiantes distintos, unos con la necesidad de atención personalizada y que sin embargo, son abandonados, coadyuvando más a su atraso en los aprendizajes esperados, generando BAP en el contexto áulico y al final, simplemente no los promueven o les asignan una calificación aprobatoria para que no se queden en el mismo grado.

El aprendizaje con el que me quedo, es mirar al otro con empatía y solidaridad, tener presente que es un ser humano con sentimientos e historia propia y que en la medida en que se trabaje colaborativa y corresponsablemente, el alumnado se verá beneficiado

en su proceso de aprendizaje, para ello, en el acompañamiento es indispensable la confianza, la empatía y el dialogo, pero también la comunicación asertiva para dignificar el propio trabajo como maestra especialista, defender, desde los lineamientos y la normatividad, el quehacer de la especialista en favor de la inclusión de alumnos y alumnas. El proceso no concluye, tan pronto como se termina un ciclo, inicia otro, siempre buscando un elemento a fortalecer la seguridad, la confianza, la asertividad y/o el liderazgo.

En el ámbito pedagógico es importante reconocer y actualizarse en el conocimiento de estrategias y documentos que guían el quehacer docente, para ello hay que estar dispuesto no solo a ser acompañante, sino dejarse acompañar con humildad; estar dispuesto a aprender del otro, estar con la mente abierta al cambio, a partir del proceso dialéctico de la investigación-acción donde se hace un diagnóstico, una planificación, se lleva a la acción, se hacen las observaciones en la bitácora de la maestra especialista, se evalúa el proceso y nuevamente se inicia otro bucle.

Actualmente estoy en educación secundaria, un nivel nuevo para mí, me costó adaptarme ya que es diferente el trabajo al de preescolar o primaria, pues no solo se orienta y/o se acompaña a un docente por aula, sino a varios para un grupo, sin embargo, la presente investigación me ha servido para tomar en cuenta el punto de vista del otro, para hacer una labor colaborativa y corresponsable en el que he sido acompañante y acompañada por la directora, de esta manera he aprendido a entrar en el mundo de los adolescentes, no obstante, continuo en el proceso de aprendizaje y profesionalización con el otro.

REFERENCIAS

- Aguas, O. (2019). *El acompañamiento de la maestra especialista a docentes de educación básica basado en la confianza, el diálogo y la empatía*. Tesis de maestría no publicada. México: UPN.

- Díaz, A. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2009). Hacia una definición de acompañamiento pedagógico desde la visión de Fe y Alegría. En *Formación y acompañamiento docente* (pp. 34-35). Santo Domingo, República Dominicana: Corripio.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Imberti, J. (2001). Miradores sobre la violencia. En J. Imberti (comp.), *Violencia y escuelas. Miradas y propuestas concretas* (pp. 17-51). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Huila, Colombia: Universidad Sur Colombiana.
- Salazar, J. y Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 10-20. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4423>
- SEP (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: SEP.
- SEP (2017). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2016-2017*. México: SEP.
- SEP-Dirección General de Operación de Servicios Educativos. Dirección de Educación Especial (2015). *Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo*. México: SEP.
- SEP (2011). *Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial*. Dirección de Educación Especial. México: SEP.
- Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10 (17), 7-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo, Uruguay: ANEP.

CAPÍTULO 5

GENERACIÓN DE AMBIENTES DE INCLUSIÓN EN AULAS DIVERSIFICADAS A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS

Sara María Gutiérrez Camacho

INTRODUCCIÓN

Comprender el proceso de inclusión en las escuelas, implica entender la exigencia de prácticas y culturas con una visión diferenciada y nuevas formas de pensar acerca de las acciones e intervención que piden una respuesta educativa y social para brindar una igualdad de oportunidades para todos.

Durante mi experiencia como maestra especialista observo el esfuerzo que realizan los maestros frente a grupo por reorientar la tarea educativa y dar atención a poblaciones que enfrentan situaciones educativas de mayor riesgo para acceder a los aprendizajes como un derecho a la educación que tienen todas las personas; sin embargo, persiste la simulación de ambientes inclusivos por parte de los profesores de las escuelas, a pesar de todos los intentos por transformar las prácticas y las políticas educativas existentes derivadas del artículo 3o. constitucional y la Ley General de Educación.

En este capítulo comparto una propuesta de intervención que realicé como parte de mis funciones como maestra especialista en una escuela primaria de la Ciudad de México, el problema para el que se planteó la intervención fue la simulación de ambientes inclusivos en las aulas de una escuela de educación primaria. Lo anterior, a través de conocer las experiencias cotidianas de los docentes y su sentir ante la realidad educativa frente al proceso de inclusión en las aulas diversificadas. Esta intervención permitió valorar por qué el docente en su cotidianidad, y ante las exigencias administrativas que vive, pierde el sentido humano en el acto educativo y, en ocasiones, omite contribuir con sus cualidades y experiencia a la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan los aprendizajes esperados de los educandos. Para realizar este trabajo, se utilizó la investigación-acción, ya que permite proponer al docente el análisis de su propia experiencia profesional.

Esta propuesta de intervención pretende que el docente realice un ejercicio de reflexión para transformar las prácticas de simulación existentes en verdaderas prácticas inclusivas. En la primera parte del capítulo se plantea el objeto de conocimiento a través del análisis en las prácticas cotidianas de la escuela, se muestra cómo durante las rutinas escolares se deja de lado la atención de todo el alumnado invalidando el acceso a la educación. Se consideran los aspectos fundamentales para la inclusión: políticas, cultura y prácticas en los diferentes contextos para realizar un diagnóstico. En los siguientes apartados se describen los objetivos, fundamentación de la propuesta y el plan de intervención que se realiza durante un ciclo escolar, así como los resultados de la aplicación, también se exponen los aprendizajes y transformaciones logrados.

EL PROBLEMA ATENDIDO EN LA PROPUESTA

El problema de la propuesta de intervención son los ambientes simuladores en las prácticas inclusivas de las aulas diversificadas,

la intención es comprender e incidir en las condiciones que propician dichos ambientes. Para entender el proceso de inclusión, es preciso tener claridad en la referencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la que define:

... la inclusión educativa como un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la educación. Implica también cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la enseñanza, con una visión común que alcance a todos los niños de la misma edad y con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños, dándoles las mismas oportunidades de calidad y gratuidad (UNESCO, en Escribano y Martínez, 2013, p. 24).

Los diferentes modelos educativos ponen énfasis en la labor docente que se realiza en las aulas, haciendo hincapié en el trabajo profesional y reflexivo para modificar la práctica en la enseñanza: buscar alternativas de solución a los problemas que forman parte de nuestra realidad, la cual es adversa por los procesos multifactoriales de cada centro, además de considerar los movimientos sociales de la población, su propia historia y estilos de interactuar con la realidad en los espacios de enseñanza. Sin embargo, las estrategias implementadas en la institución no permiten un trabajo de investigación docente, los profesores nos enfocamos en la entrega de un cúmulo de documentación administrativa, aunado a todo esto, la normatividad, los acuerdos y las políticas que alejan al profesor de su principal tarea, la enseñanza, perdiendo así el sentido humano de la misma.

Se entiende que la escuela es un espacio de interacción para formar en y para la diversidad, pero sobre todo para fomentar en las y los educadores, como principales actores, la posibilidad de comprender que de nosotros depende abrir nuevos horizontes para

aprender e integrarse a los diferentes contextos, a partir de lo que se construye en los pequeños espacios de socialización como el aula escolar, respetando las diferentes características y estilos de cada alumno.

Por ello, es necesario concientizar acerca de que la asistencia al aula regular de alumnos con cierta condición amplía las oportunidades de desarrollo personal y social, además de sus capacidades y habilidades, pues les permite convivir y experimentar nuevas formas de interacción que permean y favorecen su aprendizaje. Lo anterior desde el aspecto del alumno; el docente, por su parte, vive la inclusión en otra realidad. Se detectan condiciones significativas que ponen en desventaja al maestro frente a grupo y lo llevan a simular ambientes de inclusión en las aulas.

El análisis de los diferentes contextos educativos: escolar, áulico y socio-familiar es un paso imprescindible del proceso de atención a los alumnos que enfrenta barreras para aprender y participar. Además de acercar al maestro especialista a la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el alumnado y que se generan en estos contextos, así como las diversas formas para intervenir y minimizarlas con un enfoque inclusivo en la escuela.

En este ámbito cobran especial importancia las estrategias diversificadas, producto del trabajo colaborativo del docente especialista y docente de grupo en donde se pone en juego los saberes pedagógicos para diseñar acciones que les permitan a las y los alumnos acceder a los aprendizajes del currículo de cada nivel educativo. Situación que se traduce en un verdadero desafío que se vuelve relevante cuando se asume la responsabilidad del análisis de las condiciones del alumnado, la situación familiar, los procesos de aprendizaje, las metodologías y el uso de los materiales, así como las formas de participación y estilos del alumnado para el diseño y el desarrollo del proceso de enseñanza.

Por su parte, el proceso de inclusión requiere de conceptualización y valores en un afán de recuperación de nuevas prácticas e

implementación de acciones que nos faciliten intervenir ante la diversidad y, con ello, posiblemente exista un principio rector en la construcción de este proceso. Si podemos dejar de entretejer actividades en el grupo que expongan a los que son más vulnerables y, por el contrario, impulsamos actividades que respeten sus capacidades y demuestren sus habilidades por mínimas que sean –diseñando alternativas en los diferentes contextos, trabajando con los talentos de cada miembro de la comunidad educativa–, quizá será el inicio de una sociedad más justa y participativa.

Trabajar por y para la inclusión permite entender que es necesaria una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y una respuesta educativa y social. Burton (2004) señala que la educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos. Ha de formar parte de una política escolar de igualdad y de oportunidades para todos.

Desde mi experiencia, la inclusión es un proceso de oportunidades en el que se reconocen y se respetan las características individuales. Implica propiciar una participación igualitaria entre los sujetos que se integran a un contexto social, educativo y laboral, a partir de sus diferentes habilidades y capacidades, recreando el significado humano en el uso de los recursos pertinentes para imprimir las condiciones de mejora para ser y estar bien en la vida. En consecuencia, para hablar de inclusión se debe considerar una búsqueda interminable de formas adecuadas para responder a la diversidad, bajo un enfoque del modelo social, humanista y comunitario.

LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como maestra especialista en mi espacio de interacción, observé lo complejo que es tratar de atender la diversidad, el docente demuestra poca sensibilidad acerca de una situación sociocultural y el resultado son prácticas educativas excluyentes que ponen en riesgo a toda la población escolar. A pesar del constante acompañamiento

que brindo a los profesores, basado en un diálogo continuo y colaborativo, y la implementación en el aula de estrategias que se ajusten a cada necesidad educativa, no se han logrado resultados favorables respecto a la atención de las personas con alguna condición de discapacidad o situación de enfermedad, por citar solo algunas circunstancias específicas que pueden presentar los niños y niñas.

La presente propuesta de intervención tiene como marco de referencia el modelo educativo de la UDEEI, el cual, de forma sucinta, se comparte en el siguiente párrafo:

La instancia técnico operativa de educación especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (Dirección de Educación Especial, 2015, p. 11).¹

La intención de la propuesta, a través de la narración de cada maestro y maestra, fue propiciar la reflexión de su práctica y avivar la sensibilización hacia las miradas de ambientes inclusivos y mejorar las condiciones y la calidad de vida de los sujetos involucrados en dicha realidad, lo que, desde mi referente, es la inclusión del alumnado en las aulas diversificadas. La intervención parte de sensibilizar a los docentes que intervienen en sus aulas diversificadas para crear ambientes inclusivos, por medio de acciones que fomenten la conciencia y generen actitudes bajo un enfoque humano que permita la transformación de prácticas socioculturales de docentes y

¹ La UDEEI es un servicio educativo especializado, garantiza atención con calidad y equidad al alumnado en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio-familiar.

autoridades que integran una comunidad de aprendizaje en torno a la población en riesgo de ser excluida.

Mi herramienta principal de trabajo está basada en las narrativas de experiencias de docentes y agentes de la comunidad educativa, en las cuales se expresan las ideas que dan sentido y significado al proceso de inclusión como parte de un problema sociocultural que vive constantemente la escuela actual como institución formadora.

Con esta propuesta pienso en una escuela que se decide a dar importancia a los aprendizajes de todos los y las estudiantes, además de la mejora de actitudes, participación y bienestar; una institución vigorosa y de carácter distintivo en su disposición de ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan hacer frente a sus necesidades educativas.

La intervención se organizó en 10 actividades realizadas en los espacios de CTE, orientadas a la reflexión de la práctica docente acerca de cómo daban respuesta al proceso de inclusión a través de las estrategias diversificadas y el trabajo colaborativo con la maestra especialista. En estas actividades de reflexión se expresaban sus actitudes, disposición y participación en el trabajo, elementos de análisis que permitieran dar cuenta de su ser docente.

Objetivos

Objetivos generales:

- Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de crear ambientes inclusivos a partir de principios que respondieran a las necesidades del alumno, independientemente de sus características, valorándolo como ser humano dentro de una comunidad social de aprendizaje.
- Concientizar sobre prácticas incluyentes basadas en las características individuales y grupales de un aula diversificada como un proceso de organización a la que responde una escuela centrada en el estudiantado.

- Lograr que el profesorado concibiera la escuela inclusiva como una organización que ajusta sus estructuras para tratar la diferencia a partir del principio de que todo el alumnado es valioso como miembro de una comunidad escolar.

Objetivos particulares:

- Coordinar acciones interinstitucionales con el liderazgo directivo para promover una cultura incluyente, durante los espacios de CTE y los espacios alternos al curso sobre temas relacionados con la inclusión y el manejo del aula.
- Favorecer la asesoría colaborativa participativa en la que la planta docente sea capaz de reflexionar sobre los problemas cotidianos y sus posibles soluciones desde una perspectiva de investigación y reflexión para la toma de decisiones y mejora de las aulas inclusivas, favoreciendo su corresponsabilidad y autonomía ante la diferencia.
- Establecer trayectos profesionales de docentes inclusivos con el apoyo de talleres de resiliencia como una herramienta de estructura personal que favorezca el autoconcepto y la expresión de emociones.
- Consolidar mi trayecto formativo como maestra especialista bajo un enfoque humanista que garantice la colaboración, el diálogo y la reflexión de ambientes inclusivos como parte de una comunidad de aprendizaje, respetando la diferencia.

El plan de trabajo

El diseño de la propuesta de intervención está estructurado en los siguientes apartados y con actividades transversales relacionadas con la inclusión y las aulas diversificadas, estos dos últimos aspectos fueron el punto central para generar experiencias reflexivas y propositivas entre los docentes. Se recuperaron posturas que enfrentaba el profesorado en ambientes de tensión al incluir a un(a) alumno(a)

en riesgo de exclusión, identificando elementos para la mejora de su formación profesional a través de situaciones que se introducían para dar respuesta a las necesidades del alumno y con ello rescatar el ser docente como una persona de alto sentido humano.

Participaron, además de los y las docentes del plantel, otros especialistas de diferentes centros educativos, así como autoridades. En este diseño se consideró una actividad eje como herramienta de comunicación y de trabajo: el *blog* y correo electrónico, donde participó el profesorado con sus actividades y escritos de anécdotas vividas, siendo yo la responsable de manera colaborativa con la directora.

La labor en las juntas de consejo implicaba, además del análisis y la reflexión del trabajo de inclusión realizado en las aulas, el diseño de estrategias para dar respuesta no solo en el ámbito académico, sino también en el área del desarrollo personal y social de docentes, alumnos y alumnas, lo cual impactaría en el quehacer cotidiano.

Sesiones 1 y 2

Objetivo: intercambiar experiencias entre pares a través del diálogo, respecto a la atención a la diferencia en las aulas diversificadas.

Actividades:

1. Participación en los espacios de Consejo Técnico con especialistas que narraran sus éxitos en relación con la inclusión del alumnado en los diferentes niveles educativos.
2. Perfil de las y los docentes inclusivos.
3. Condiciones que permiten identidad y pertenencia del estudiantado en la comunidad educativa.
4. Factores de riesgo para excluir a un alumno o alumna en el aula y escuela.
5. Compromisos de todos los que constituyen la comunidad de aprendizaje.

Sesiones 3 a 5 (Taller de resiliencia)

Objetivo: descubrirse y fortalecerse como tutores resilientes.

Actividades:

1. Favorecer el autoconocimiento del estudiantado en su escuela y familia.
2. Promover el autodomínio en el alumnado.
3. Desarrollar la responsabilidad del estudiantado a partir de la exploración de sus motivaciones, necesidades, pensamientos y mociones.
 - “Yo soy” (autoconocimiento).
 - “Yo puedo” (autodomínio).
 - “Yo tengo” (reconocimiento de su red de apoyo).
 - “Yo estoy” (responsabilidad personal y motivación al logro).

Sesión 6

Objetivo: identificar los factores que determinan la profesión docente y su compromiso social como formador.

Actividades:

1. Luces y sombras de la profesión docente.
 - a) Se elabora un vitral que represente los obstáculos y facilitadores del trabajo diario.
 - b) Los colores claros significan alegrías, ideales, aspectos positivos, gratificantes o facilitadores.
 - c) Los colores oscuros señalan los aspectos problemáticos o los obstáculos.
 - d) Se presenta el vitral explicando, con base en su configuración, el significado de la composición y qué factores influyen para reflejar la profesión docente.
 - e) Explican y relatan cómo han resuelto los obstáculos y qué impacto ha tenido esto en su experiencia docente.

Sesión 7

Objetivo: reflexionar sobre el ser docente bajo un enfoque humanista y su implicación en las aulas diversificadas.

Actividades:

1. El maestro de mi país.
 - a) Lectura previa *La aventura de ser docente*.
Cada docente modela de acuerdo con la lectura y su experiencia ¿cómo vive el maestro hoy?, ¿cuál es la situación por la que está pasando?
 - b) Al presentar su modelo debe explicar:
 - Qué visión tiene sobre el compromiso docente, los rasgos del docente comprometido ante su responsabilidad como formador.
 - Las posibilidades y limitaciones de su profesión, ¿qué considera pertinente hacer para mejorar sus prácticas?
 - Los principios y valores de una educación para la diversidad.
 - Las costumbres y prácticas para trabajar con todo el estudiantado de un aula.

Sesión 8

Objetivo: analizar y reflexionar sobre la tarea docente y su impacto en los diferentes contextos.

Actividades:

1. Cómo me miran los demás, *Retrato hablado*.
 - a) El profesorado indaga con la comunidad (alumnos, padres y compañeros docentes) ¿cómo los miran?, ¿qué percepción tienen de su personalidad?
 - b) Las y los docentes escriben los rasgos que integran su retrato y lo que les hace suponer y analizar la forma en la que fueron descritos.

- c) Al presentar su retrato comentan: ¿qué les agradó?, ¿qué ha influido para que la comunidad los perciba así?, ¿qué aspectos de las relaciones que establecen con los demás los definió con las características que integraron?
- d) Por último, reflexionarán sobre las transformaciones que tendrían que realizar para integrar un nuevo perfil docente.

Sesión de apoyo durante cada CTE

Objetivo: coordinar acciones interinstitucionales con el liderazgo directivo para promover culturas de docentes incluyentes, durante los espacios de CTE y los espacios alternos al curso ordinario, sobre temas relacionados con la inclusión y el manejo del aula (este objetivo impacta en la intervención de las y los especialistas invitados durante los 10 meses de trabajo).

Actividades:

1. Lectura de narrativa (maestra de grupo y psicóloga con experiencia en el proceso de inclusión).
 - a) El docente identifica el desarrollo personal, social y humano que implica el trabajo con la diferencia en los distintos niveles de educación básica.
 - b) El docente reflexiona sobre las circunstancias personales que lo llevaron a elegir la docencia como profesión.
 - c) El docente reflexiona sobre su trama personal y trayectoria profesional.
 - d) El docente reflexiona sobre la relación entre el trabajo docente y su realización personal.

Sesión 9

Objetivo: analizar trayectos formativos en las prácticas docentes y su impacto en los vínculos emocionales con el alumnado que presenta alguna condición.

Actividades:

1. ¿Cómo y dónde aprendimos a ser docentes?: “Biografía de un retrato hablado de la maestra de grupo”, experiencia exitosa... la magia de la responsabilidad.

Cada docente dibuja sus manos y en cada dedo registra los factores e influencias que han determinado sus prácticas docentes y su actitud profesional frente al compromiso de aulas diversificadas.

Sesión 10. Retroalimentación en el blog escolar a través de videos y textos

Objetivo: concientizar sobre el papel de los docentes en la creación de ambientes inclusivos.

Actividades:

1. Mi compromiso y sensibilidad en las aulas inclusivas.
 - a) Creación de un correo electrónico de grupo en el cual se puedan intercambiar textos relacionados sobre el papel docente en la inclusión; conferencias en relación con el trabajo docente en las aulas diversificadas y el trabajo con la formación de aulas inclusivas; narrativa de experiencias de padres y maestros de diferentes escuelas para la conformación de redes interesuelas, con la finalidad de compartir la participación de trabajo en aulas diversificadas.
2. Reflexionar sobre su mirada hacia el alumnado incluido, a través del diálogo en los espacios de asesoría de cada docente en relación con el trabajo de inclusión.

PRINCIPALES ELEMENTOS TEÓRICOS DE LA INTERVENCIÓN

Durante los espacios de trabajo con las y los docentes, observé que sus tareas son complejas por toda la carga administrativa que

deben atender durante la intervención en el espacio educativo. Su labor no solo implica la planeación de la enseñanza, debe involucrarse en un sinnúmero de tareas y compromisos que la propia organización escolar exige; en este sentido, la escuela consume tiempos valiosos que el docente podría utilizar para tareas que le permitan profesionalizar sus prácticas. Se percibe que el trabajo docente solo debe condensarse en las funciones metodológicas propias de la enseñanza, olvidando que en los salones se sitúan seres humanos con historias de vida, en ocasiones, poco favorables y que afectan su rendimiento escolar y su convivencia. Esteve (en Mungarro) define el malestar docente como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (2017, p. 24). Ese malestar docente al que se refiere el autor tiene como consecuencia que en los espacios escolares se deje de escuchar la voz del profesor y no se observen sus emociones y sentimientos.

Por lo anterior, promoví una estrategia de apoyo en la que se coordinan diferentes actividades lúdicas y artísticas con una línea socioemocional para después producir las narraciones como un trabajo poco explorado; lo anterior motivó al docente y despertó su interés. La propuesta implicaba trabajar las emociones y sentimientos de sus alumnos y las propias del maestro, territorio olvidado en las aulas. Durante diferentes actividades se pretendía reconocer e identificar factores personales y sociales que impiden que un niño o adulto desarrolle al máximo sus capacidades, independientemente de sus condiciones.

Las actividades artísticas tienen una importancia fundamental en la propuesta, reconozco que el arte forma parte significativa de la vida social, cultural y afectiva.

La educación artística no se limita a la transmisión de determinadas técnicas o al desarrollo de la creatividad, sino que compromete y estimula una serie de competencias que no son abordadas por otros saberes disciplinares. El

aprendizaje de los lenguajes artísticos, en sus dimensiones sintáctica y poética, contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y comprensión de mensajes significativos (Dirección General de Cultura y Educación, 2016, p. 2).

Las potencialidades de la educación artística se expresan también en la siguiente imagen:

La educación artística de calidad favorece el desarrollo integral de las personas desde la primera infancia y brinda:



Fuente: Conaculta (2016).

Además de utilizar el arte como una habilidad de reflexión e interpretación, se usa la narrativa de experiencias del docente, con la idea de acercarse al estudio de los significados de una realidad vivida en la comunidad educativa, en torno a la inclusión en las escuelas, situación que cobra un significado diferente a través de compartir la propia experiencia con sus pares.

Estos análisis narrativos son construidos socialmente mediante prácticas de significación que brindan una experiencia. Se pretenden generar las condiciones adecuadas para que cada docente se acerque a sus significados, los comprenda, interprete y transforme, de manera que se trate de comprender el mundo de esos significados y se clarifique cómo están influidos tanto en el lenguaje como en las acciones de cada persona, sin olvidar que una interpretación es en sí misma la construcción de una lectura de esos significados.

Por ello, la narrativa es el medio de intervención para interpretar y transformar un proceso complejo como la inclusión educativa.

Si los docentes lográramos incursionar en la descripción de los hechos que disfrutamos todos los días en nuestras aulas y, además, pudiéramos socializarlas en nuestras comunidades de trabajo o fuera de estas, con otros docentes, estructurando así redes de conocimiento, se transformarían los espacios escolares de forma significativa para los que ahí participan.

La finalidad de esta situación educativa no era poner en la balanza las teorías pedagógicas, didácticas o psicológicas, ya que no son suficientes para dotar de un sentido a las prácticas de inclusión realizadas, no se trata de comprender regularidades, sino de ofrecer testimonios de experiencias y para ello nada mejor que narrar. Hernández-Prados refiere que

... la narrativa, en cualquiera de sus modalidades (de crítica social, de aprendizaje e inducción, de práctica reflexiva, de trayecto, de esperanza y de liberación), favorece pensamientos, orienta significados y propicia sin duda el desarrollo tanto personal como profesional. Es una fuente de inspiración y conocimiento que estimula a los docentes a reflexionar profundamente sobre sus ideas y los dilemas de su profesión. Pero también constituye un proceso de interacción que integra la habilidad para escuchar y comprender las historias de las personas que viven a su alrededor (Hernández Prados, 2017, p. 202).

Otro aspecto no menos importante que se abordó fue la resiliencia, Grotberg (2003, p. 20) la define como la “capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad”. Entiendo este concepto como la capacidad de reconocimiento en el ser docente para responder a situaciones complejas y descubrir habilidades que fortalecen su trabajo en lo personal, y como parte de un colectivo para formar redes de apoyo que posibiliten la construcción de nuevas intervenciones en torno al trabajo de inclusión en las aulas.

Debemos considerar que la práctica pedagógica necesariamente debe ser reflexiva, pensar en la reflexión como medio para dotar de significado lo vivido, lo sentido y lo pensado en nuestra práctica, podemos reconocer la enorme importancia que adquiere este discurso narrativo producido por el docente. Reitero entonces que mi propuesta de trabajo cobra sentido a partir del discurso narrativo sobre la experiencia vivida de los que participamos en las aulas, o bien, compartimos la fortuna de ser padres y contar con el apoyo de los educadores para atender las necesidades educativas de todo el estudiantado que se integra y participa en los espacios escolares.

LOS RESULTADOS

Para dar cuenta de los logros de la intervención, se consideró el índice de inclusión de Boot, Ainscow y Kingston, para tomar como referencia la siguiente definición de inclusión:

La inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela (Boot, Ainscow y Kingston, 2000, p. 21).

Atendiendo a la anterior definición precisaré las siguientes características de la inclusión:

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión en la cultura, currículo y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.

- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión, no solo aquellos con discapacidad o etiquetados como con “necesidades educativas especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender la diversidad de su alumnado.
- Todos los y las estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad y localidad.

A partir de los aspectos hasta aquí mencionados, daré cuenta de cada uno de los procesos que se enfrentaron durante la realización del proyecto y los avances alcanzados. Puedo marcar tres ejes que guiaron la realización de la propuesta:

- El derecho de la educación como parte de una política educativa que, desde su propia argumentación, debería garantizar una educación inclusiva, una educación para todos, entendiendo la diversidad y la diferencia.
- La formación del profesorado, que exige la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, conocimientos de diferentes herramientas y recursos para responder a la diversidad.
- Pensar en una educación dinámica, propositiva, humanista, inacabable, profunda, que se preocupa por brindar una educación formativa y que en su propia movilidad y ejercicio todos aprendamos juntos, cambiando el sentido de

nuestras prácticas escolares y sociales, dejando un legado de experiencia para los próximos profesores inclusivos.

El plan de intervención que realicé manifiesta la actitud del profesorado, ya que algunas actividades se tenían que realizar fuera de los horarios escolares y sorprendentemente aceptaban y se responsabilizaban. En la realización de las acciones se observaba una reflexión y cambio hacia el trabajo con sus alumnas y alumnos. Cada una de sus producciones, críticas, cuestionamientos y relatos de experiencias, ayudaron a remover, reconsiderar o consolidar nuestros argumentos para continuar trabajando con los propósitos del plan de intervención: brindar una educación a quienes lo requerían independientemente de sus condiciones, solo por ser, en su esencia, seres humanos. Sin duda, cada una de las actividades representaba una oportunidad para que en sus espacios logran construir aulas inclusivas.

Si bien el magisterio sabe y está convencido de que no puede negarse a aceptar a un niño o niña con diferentes condiciones, eso no garantiza que sean sensibles y estén dispuestos a brindar los recursos y ambientes necesarios para responder a sus diferentes necesidades. En ocasiones, el hecho de mencionar a las y los docentes que por derecho estos alumnos y alumnas deben estar y permanecer en el aula, causa una ruptura, una negación, una contradicción, la experiencia para ellos no ha sido la mejor, porque, incluso, su situación laboral se ha visto en riesgo.

La simple creación de leyes en pro de la inclusión en la educación no es suficiente para avanzar en la construcción de una educación inclusiva. Vivir y crecer con los y las docentes en esta propuesta de intervención, en los espacios de cada aula, permitió expresar el deseo por lograr que la vida de cualquier estudiante sea placentera en su trayecto educativo.

Esa situación no puede ser impuesta desde los marcos normativos, la vía es por una ruta, un hilo conductor, único y significativo: escuchar el sentir del docente, sus necesidades, y brindar

el acompañamiento necesario para poder colaborar y ofrecer una oportunidad a la diversidad, la escuela no puede quedar en lo intransferible de una ley.

El diseño de las actividades, su realización, el intercambio y el acercamiento a diferentes experiencias que se han vivido en las aulas, permitieron ver la inclusión como una oportunidad de transformación de prácticas educativas y de aceptación del papel de las y los docentes desde una categoría de desarrollo humano. Educar no solo debe verse como una acción de transmitir el conocimiento, el compromiso del profesorado es el deseo de responder a la necesidad educativa, independientemente de la condición, realizar los ajustes necesarios para el trabajo de ambientes de aprendizajes. A partir de ello se mira el logro de haber acompañado y apoyado a cuatro alumnos con discapacidad que concluyeron satisfactoriamente su educación primaria en la escuela.

Actualmente, la escuela donde se realizó esta propuesta de intervención tiene una demanda alta para la admisión de infantes con alguna situación diferente, se le reconoce como un sitio donde son atendidos y aceptados, además de lograr objetivos de aprendizaje y participación.

Es importante que el profesorado se de la oportunidad de aprender del error, que sea capaz de arriesgarse a implementar acciones que puedan o no tener éxito, de aprender a neutralizar el temor de que lo planeado no de los resultados esperados. El intento debe ser una primera instancia de elogio para que en otras circunstancias se valoren los resultados y exista el ánimo de probar algo distinto. Es necesario que los profesores y profesoras se reconozcan como seres humanos en su historia de vida y trayecto profesional.

Este trabajo contribuyó a que el maestro se mirara diferente, ya no como el responsable directo de toda la problemática que aqueja a un país. Cuando tienes confianza en lo que haces, te das permiso de gozar el trabajo y te impones retos desde lo más sencillo hasta la elaboración de grandes proyectos.

Durante el taller de tutores resilientes, un aspecto importante que se vivió fue salir de la monotonía y descubrir la inspiración, teniendo como base el entusiasmo, el amor que da fuerza al deseo, a través de identificar nuestras emociones, desencuentros, frustraciones y éxitos. Ser creativos es parte de la responsabilidad de transformarnos y es parte de la vocación de nuestro hacer docente que se ha ido diluyendo. Darse oportunidad de responder a la población diversificada como compromiso profesional de comprensión y búsqueda de nuevas posibilidades, es una fuente de crecimiento, alimenta las expectativas sobre las prácticas docentes. No se requiere de evaluaciones estandarizadas para revalorar la profesión docente, si se viven las realidades de un espacio áulico y se significan los resultados del trabajo narrados a través de un sentido estricto de reflexión, de comparación con otros docentes y diferentes espacios escolares.

El ejercicio de la escritura reflexiva de las y los docentes permitió relacionar su práctica con las ideas de inclusión, así este tipo de escritura facilitó el desarrollo de argumentaciones para explicar tanto su práctica como sus problemáticas y vislumbrar posibilidades de intervención. Cuando el profesorado logra el repaso de sus acciones, despierta su sentido humano, toma conciencia de que es a la vez cuerpo, emoción, razón e intuición, y que es capaz de reconfigurar las formas de acuerdo con las necesidades y experiencias que lo van formando.

La educación inclusiva es la oportunidad de ampliar las posibilidades de una profesión para afrontar la diversidad del alumnado. Comprender la realidad educativa y dar un valor al proceso de inclusión, llevan a una consigna: entender aspectos relevantes de la inclusión educativa y la diferenciación de integración escolar, así como las respuestas educativas a la diversidad desde la norma vigente, lo educativo y las prácticas socioculturales. La inclusión es un proceso social de compromiso y de participación de toda la escuela para la toma de decisiones.

No debe olvidarse que el profesorado no es creador de mentes seriadas, somos seres humanos formados para cultivar mentes,

enriquecer vidas, transformar culturas para un mejor estilo de vida. Con cada una de las actividades implementadas, las y los docentes empezaron a pensar en los infantes como seres humanos que requerían de toda su atención para diseñar lo necesario y lograr dar respuesta a sus requerimientos. Por ejemplo, una de las maestras señala: “ya comprendí que a Sofía la evaluaré con los propósitos de grado a partir de sus procesos de aprendizaje, sé que para ella su nivel de escritura es la asociación por palabras y de acuerdo con este proceso tendré el nivel de aprendizaje que se logró; con el proyecto de trabajo para todos, diseñaré las estrategias que me permitan ver esa práctica que ella relaciona en su proceso de escritura”.

Todo indica que las actividades del plan de intervención modelaban el sentir de los y las docentes para no obsesionarse por alcanzar un logro que, posiblemente por la condición de la alumna o alumno, en este momento de su trayecto escolar, no se alcanzaría. Con ello se abordaba un gran reto, generar en la práctica a partir de una realidad, diversas estrategias para afrontar una situación, pero desde una mirada inclusiva. Mostrarse como educadores en todas sus posibilidades y facetas para descubrirse en el otro, en la dinámica de la enseñanza bajo una serie de propuestas dirigidas al aprendizaje de todos, a través de nuevas prácticas. Entonces, la situación didáctica cobra un significado, generar un recurso razonable propio a la condición de un alumno(a) y que beneficia a la diversidad; podríamos hablar de una educación centrada en el alumnado, en su formación. De tal manera que profesoras y profesores se vuelven seres creativos, dinámicos y promotores de estrategias diversificadas para generar ambientes de aprendizajes para todos.

Actualmente cada una de las figuras educativas de la escuela donde se intervino, tiene el compromiso de reconocer al alumnado y de promover los recursos pertinentes para dar respuesta a sus necesidades. Si no se tienen un ambiente normado para atender a las necesidades del estudiantado, los docentes comprometidos pueden fortalecer sus saberes a través de la investigación en la búsqueda

del conocimiento, no esperan la intervención del o la docente especialista, la escuela ha aprendido a movilizar sus propios recursos humanos y materiales.

MI EXPERIENCIA EN LA APLICACIÓN

Durante el año de trabajo de esta propuesta de intervención descubrí que en la labor educativa de inclusión, es necesario reconocer al profesorado como ser humano que está en constante desafío y vive sus posibles errores con temor de ser criticado y sancionado. Cuando un docente se convence de que el trabajo colaborativo es con un mismo fin, las tensiones se terminan y el abanico de estrategias se crean, los ambientes se tornan favorables para el aprendizaje y la convivencia, el error es parte del aprendizaje y transformación de la práctica.

El propósito fundamental de las actividades fue que las y los docentes se descubrieran en sus emociones, despertaran su sensibilidad y pasión por su trabajo, para dar respuesta a sus alumnas y alumnos incluidos en su aula. Pero era necesario reconocerse en su historia personal y entender cómo esa historia impactaba en su ser docente. A través de narrar su experiencia, su historia, su práctica, y escuchar la de sus pares, además de la de otros especialistas que tenían la oportunidad de trabajar con infantes con alguna condición, se valoraba en cada palabra, a modo de espejo, lo que significaba su esencia docente.

Escuchar a los padres de familia fue de gran importancia, pero también valorar lo que opinaban el alumnado y sus pares, así como revisar lecturas y videos. No se trataba de una crítica, simplemente de un análisis de su desarrollo y relación con todos en la comunidad escolar.

Durante las 10 sesiones se mantuvo un clima de respeto, confianza y escucha. Las actividades se monitoreaban y se acompañaban, era interesante ver cómo se involucraban y les agradaba, puedo

decir que lo disfrutaban; jamás preguntaron: ¿para qué lo voy a realizar, me sirve de algo?, al contrario, se explicaba el procedimiento, el propósito y se realizaba; escribir les costaba mucho trabajo al principio, pero de manera progresiva lo fueron realizando.

Considero que la actividad de docentes resilientes fue un parteaguas para involucrarlos, además de que cada actividad les permitía analizar su historia personal y entender por qué actuaban de tal manera en el aula o por qué no podían trabajar con algún alumno en particular. Al final decían: “aprendo y disfruto con lo que hacen y dicen los y las niñas”. De igual forma, el rostro de los infantes iba cambiando, ya el maestro más serio bromeaba con ellos y aprendió a escucharse, aunque a veces los niños en su lógica no miden sus verdades, otro aspecto que el profesorado aprendió a regular. No podrían enojarse con lo que decían los niños, “no puedes ponerte en el lugar de niño, porque actuarás como un adulto haciendo niñerías”. Les causaba risa, pero también los cimbraba y tenían que mover su estructura para sacar de su interior al niño escondido, para ser adultos y además educadores.

Como especialista, cuando te incluyes en el contexto escolar, debes olvidar por un momento todos tus saberes sobre métodos y técnicas para atreverte a valorar al ser humano que está preocupado por la responsabilidad que se le ha asignado y de la cual debe entregar resultados. En cada realidad educativa se viven historias personales que es necesario conocer para generar sensibilidad y evitar ambientes educativos que aparentemente atienden y dan respuesta a las necesidades educativas de todos.

Hablar de educación para todos es realizar trajes a la medida de cada uno de los que viven los procesos educativos, no hay tallas ni medidas establecidas. El traje es personal, depende de la situación y condición, es importante mirar al ser humano para empezar a visualizar los cambios. Los resultados no son inmediatos, la confianza te permite apreciar los logros y darles a las y los docentes la tranquilidad de que se logran cambios para alcanzar los aprendizajes en todos los componentes educativos. Apreciar no es igual que medir, es

un proceso de análisis y reflexión sobre nuestro quehacer educativo y ser docente que se transforma en cada momento, tener una mente creativa y un cambio constante, es salir de la zona de confort y vivir del desafío para modificar las prácticas.

Aprender a escuchar es parte importante de percibir el error y reflexionar sobre lo que deseas cambiar, te retroalimenta y afirma tus decisiones o las modificas. Cuando un docente dice “algo bueno habré realizado para que mis pares y la comunidad me describa con aspectos que jamás había percibido, esto me permite pensar y revisar todo lo que he realizado y repetir lo que me ha ayudado a lograr estos cambios favorables para mis alumnos y alumnas, creo que haber escuchado a cada alumno, cuando se acercan a mí, hace la diferencia”, esa experiencia no está escrita en un libro, no hay referente, solo un sentido humano.

REFERENCIAS

- Aguilar, N. y Bolaños, A. (s.f.). Escuela Nacional del Colegio de Ciencias Humanidades (CCH), UNAM. Recuperado de <http://portalacademico.cch.unam.mx/integral>
- Boot, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2002). *Índice para inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil* (F. González, M. Gómez y C. Jenaro, trads.). Bristol, Inglaterra: CSIE.
- CNCA (2016). *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo. Caja de Herramientas*. Santiago de Chile: CNCA.
- Dirección de Educación Especial (2015). *Modelo de Educación Especial*. México: SEP.
- Dirección General de Cultura y Educación (s.f.). *La importancia del arte en la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea.
- Grotberg, E. (2003). Introducción. Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. Suárez, *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Hernández-Prados, A. (2017). Reseña del libro *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19).
- Mungarro, G. et al. (noviembre, 2017). *Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

CAPÍTULO 6

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE IGUALES PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA ACADÉMICA EN EDUCADORAS EN FORMACIÓN

Martha Guadalupe Gama Buenrostro

ESCENARIO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Este capítulo presenta una experiencia compartida a partir de una propuesta de intervención en el nivel superior con estudiantes que presentan peculiaridades específicas por ser educadoras en activo que se reincorporan a una profesionalización, después de años de experiencia como educadoras en el ámbito de preescolar. Esta propuesta se llevó a cabo en la Unidad UPN 097 Sur, en la Ciudad de México.

La propuesta que aquí expongo derivó de un programa mayor, el Programa de Acompañamiento entre Iguales (PAI) que se estableció en la Unidad UPN 097 como un espacio para mantener comunicación entre estudiantes y para formar un grupo de apoyo integrado por estudiantes de niveles superiores y docentes, con la finalidad de establecer vínculos afectivo-sociales en el proceso de formación profesional. Se creó esta red de apoyo con una visión de ofrecer un programa alternativo y complementario que permitió consolidar un grupo de universitarias que compaginarían sus vidas

personales con una serie de actividades de aprendizaje que implementaron en su travesía como estudiantes. Este programa permitió generar posteriormente la intervención para favorecer la lectura de textos académicos.

En esta intervención se buscó abordar dos aspectos recurrentes en la vida de cualquier estudiante universitario: el primero, la necesidad de un acompañamiento entre iguales para subsanar de alguna manera esos caminos áridos, sobre todo al inicio de una carrera profesional, con la certeza de estar en las mismas circunstancias de otros y no sentirse solo en este trayecto. El segundo, la apropiación y el uso de la comprensión lectora de contenidos académicos para participar en la cultura discursiva de las diferentes disciplinas, a través del análisis de textos para aprender en la universidad.

La propuesta fue producto de un trabajo de investigación-acción, esta labor dentro de la escuela no tiene la intención de compartir datos, experiencias o resultados superficiales, encaminados a disfrazar una mejora; por el contrario, es una tarea más profunda, que permite penetrar a un mundo de significados, los cuales admiten, a la vez, entrelazar opiniones, pensamientos, acciones, valores, conocimientos, deseos y acuerdos, más allá de una simple transmisión de contenidos académicos dentro del aula.

La investigación nos marca una ruta para una mejora, un orden, un registro, instrumentos para recabar información, una toma de decisiones consensuadas, una planificación, una evaluación y, finalmente, la elaboración del informe final (una experiencia compartida).

Bausela, (2001) enfatiza que el propósito de este tipo de investigación consiste en profundizar en la comprensión del maestro sobre su práctica, no tanto para contribuir a la resolución inmediata de un problema, sino para desarrollar la capacidad de reflexión sobre su propia práctica para que planifique e introduzca mejoras en su trabajo educativo, en forma progresiva.

Las técnicas de investigación que se utilizaron en este trabajo, son las siguientes:

- Diario del investigador
- Bitácora de clase
- Registros anecdóticos
- Cuestionario
- Entrevistas
- Árbol de problemas (permite detectar las causas y las consecuencias de la prioridad educativa).

Con estas herramientas pude identificar las posibles causas que generaban la problemática, así como sus repercusiones académicas dentro del aula; ahora podía tener una mayor comprensión respecto al contexto y a la población con la que trabajaba, una población en situación vulnerable, con una escolaridad discontinua y mecanizada, en algunos casos, con escasa seguridad para expresar sus ideas, angustia por no comprender textos con nuevos significados y descubrir por sí mismas que leer requiere más que hilar palabras.

Con las consideraciones citadas en párrafos anteriores, la investigación-acción me permitió acercarme al contexto escolar, la enseñanza y el aprendizaje, desde una introspección individual y colectiva, de mutua colaboración que, a la vez, permitió seleccionar los procedimientos, técnicas e instrumentos acordes con la mirada asumida por mí, como docente que hace investigación.

Precisamente, la metodología de la investigación-acción expone al sujeto como ser pensante y reflexivo, quien hace uso de su experiencia y la teoría (praxis) como base para ser protagonista de su propia transformación y la de su entorno. La investigación-acción, según Rodríguez (1999), proporciona el ambiente de trabajo que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción.

PROBLEMA ATENDIDO CON LA PROPUESTA

Gracias a la práctica reflexiva se descubren situaciones a mejorar, a cuestionarnos qué sucede en el aula y encontrar posibles rutas

para una mayor realización profesional de nuestras estudiantes. Entonces, nos permitimos organizar nuestras ideas y acciones de forma sistematizada. Las metodologías más indicadas y propicias en el aula escolarizada son de corte cualitativo (se estudian procesos sociales), se pretende enfatizar en forma específica el portento de indagar para comprender e identificar problemas de la vida social, como sugiere Reguillo (1998), no como meros objetos de estudio, sino como un material de análisis para producir conocimientos más amplios que los acostumbrados o marcados tradicionalmente.

La información, una vez analizada, proyectó múltiples necesidades, entre otras, la económica-social, de la cual se pueden desprender la falta de un hilo escolar continuo, acceso limitado a las artes, poca o nula disponibilidad de tiempo para fortalecer su propia profesionalización, la aceptación de un trabajo fortuito, un sueldo poco remunerado precisamente por no poseer un título y la falta de herramientas para incursionar atinadamente a estudios de nivel superior, entre otros. Respecto al factor emocional, luchan entre una suplicante profesionalización y sus afanosos roles otorgados como sostén de un hogar, como madres, esposas, hijas, hermanas y, sobre todo, como docentes.

Del análisis de los instrumentos aplicados se desprendió que la mayoría de las maestras que participaban en el PAI leían superficialmente, comprendían escritos cotidianos o de rutina como programas, planes, circulares o su diario de trabajo, pero no se localizó un hábito como tal, incluso se adjudica a la lectura como requisito escolar, solo para cumplir con las demandas que solicitaba la propia universidad.

Problemática a la que respondió la propuesta

La falta de comprensión lectora de textos académicos en las estudiantes de la licenciatura en la Unidad UPN 097 generación 2013-2016 forja cierto desánimo en su formación profesional y se enfrentan a barreras como la dificultad de la recuperación de información escrita, interpretación del texto, reflexión y evaluación de este.

La comprensión lectora es un proceso que se inicia con el desarrollo del lenguaje e inciden otros factores como: las características y capacidades del lector, el contexto en el que se desenvuelve, su cultura, el grado de lectura de su propio ambiente, su herencia, la manera en que aprendió a leer y escribir, sus intereses, los estereotipos que asuma ante el acto de leer y la necesidad que tenga o sienta por la lectura.

Hay que tener presente que la comprensión lectora se encuentra en la mira de las políticas educativas, tanto a nivel internacional como nacional. Hoy, educar para la vida demanda múltiples competencias a los maestros, se busca un desarrollo pleno e integral, así como desarrollar capacidades para la vida personal y laboral con la intención de tener acceso a las oportunidades, al bienestar, la libertad, la felicidad y el ejercicio de los derechos.

Entre las competencias vertebrales para potencializar otras capacidades está la comprensión lectora o el valor de la lectura, proceso complejo que cada persona realiza por sí misma que le permite comparar conocimientos ya existentes con los recién adquiridos; se tienen mayores posibilidades de participar en el mundo social y político por medio de la palabra. La palabra está asociada a los derechos de conciencia y opinión, empoderando a quien domina sus usos (Curso Básico de Formación Continua 2010).

Propuesta de intervención

Una vez planteada la problemática se procedió a contemplar una propuesta contenida en ciertas estrategias para favorecer el proceso hacia una mejor comprensión lectora por parte de las participantes; dentro de un marco de solidaridad y buen trato.

La propuesta consistió en construir una comunidad de aprendizaje dentro de un espacio en el cual coincidirían estudiantes de mayor grado académico que facilitarían, guiarían y apoyarían al grupo de participantes (estudiantes de la licenciatura) del PAI. Se trabajó en un ambiente confidencial y cordial y de cada encuentro derivaron procesos de reflexión y transformación docente.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta se construyó con las 10 estudiantes que solicitaron el acompañamiento en el PAI en la Unidad UPN 097 Sur, se trabajó con ellas dos horas semanales durante seis meses. Esta ruta educativa sufrió modificaciones una vez puesta en marcha, ya que terminamos el proyecto con siete participantes constantes y dos eventuales (asistieron alrededor de siete veces).

Es necesario aclarar que requeríamos de un espacio físico como encuentro de reunión, sin embargo, este espacio lo construimos dentro y fuera del aula, asistimos a conferencias, hicimos uso de salas audiovisuales en la UPN Ajusco, nos encontramos en un restaurante café, nos reunimos en un departamento, fuimos a pasear a los Dinamos, el espacio físico era lo de menos, todas reunidas, sin importar el lugar, era nuestra comunidad de aprendizaje.

Objetivo general:

Que la estudiante-educadora logre una mayor comprensión de textos académicos a través de la fuente y su contenido, así mismo, entre varios textos, con la finalidad de integrar nuevos conocimientos a su propia formación intelectual, con base en una participación activa dentro de una comunidad de aprendizaje en un marco de colaboración recíproca, que redundará, sin duda, en su crecimiento personal.

Objetivos específicos:

1. Que la estudiante-educadora identifique diferentes concepciones y aportaciones sobre la comprensión lectora para utilizarlos como herramientas en el desarrollo personal y académico.
2. Que la estudiante-educadora reconozca los elementos y procesos que intervienen en la comprensión de textos para reestructurar su propia competencia lectora.
3. Que la estudiante-educadora localice un espacio colectivo de confianza y apoyo para continuar con su trayecto profesional.

Las participantes se enfrentaron, intempestivamente, viniendo de un contexto laboral en el que contaban con un cúmulo de saberes implícitos y conocimientos experienciales, a un espacio educativo que exigió de ellas no solo herramientas o estrategias académicas, sino que la universidad penetró en su intimidad personal, familiar y comunitaria en forma desconcertante. Por lo cual, se requirió de un buen trato y comprensión para que el PAI se fortaleciera con persistencia, tenacidad y afecto; estos últimos aspectos fueron puentes cruciales tanto para los acompañantes como para las acompañadas, pues la comprensión lectora o cualquier otro aprendizaje se desarrolla mejor dentro de un ambiente solidario, colaborativo y cordial.

Se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Al respecto, Carretero menciona “algunos mecanismos de carácter social, los cuales estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema” (1997, p. 30).

Los elementos necesarios para configurar la propuesta fueron: el grupo de estudiantes con su respectiva visión sobre la situación a favorecer, los espacios, los recursos materiales y humanos, el tiempo y el enfoque que sustenta dicha propuesta, también contemplar si la planificación era factible.

Con base en la cohesión de todos los elementos citados y la gran disponibilidad para ofrecer apoyo, se tendría que monitorear a las profesoras alumnas constantemente para mantener el interés y la motivación pertinentes. Lo anterior constituye sin duda un desafío enorme por ser una actividad fuera del horario de clase; ante cualquier nuevo intento de trabajo docente existe cierta imposibilidad de predecir, sin embargo, se apostó a los puentes que se conforman con el intercambio de los bienes culturales entre expertos y aprendices.

Algunas de las ideas principales y que siempre estarían presentes en la planificación fueron:

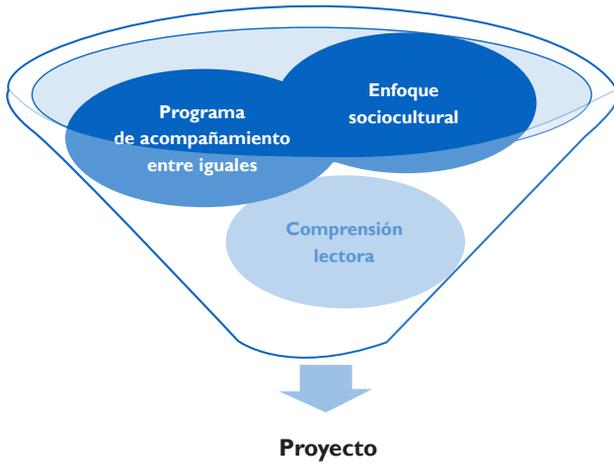
- Lectura en parejas y compartida
- Leer para otros
- Leer en voz alta
- Lectura de sus propios trabajos
- Reseña de libros
- Debatir libros
- Archivar lecturas de las estudiantes con sus comentarios
- Interactuar con expertos en lectura

Tal pareciera que la propuesta no conlleva una ruta marcada en forma estricta y específica, cabe aclarar que el acompañamiento surge en forma espontánea y natural, sin embargo, había que tener un punto de conexión y de partida que permitiera saber a dónde dirigirnos: favorecer la comprensión lectora a partir de los primeros insumos. La estructura de la sesión a veces se modificaba de acuerdo con los intereses surgidos dentro de la misma profesionalización con respecto a leer con mayor comprensión y en otras, inclusive respecto a los temas vistos en clase de la malla curricular de la propia licenciatura.

Esta etapa inició en virtud del perfil identificado en nuestras lectoras, que ellas mismas ubicaron como algo deficiente, por lo cual comenzamos con lecturas cortas y con significados cercanos para todas, por ejemplo, historias biográficas de mujeres célebres, cuentos, narraciones y poemas, esto nos permitiría, desde la mirada de los expertos citados, mantenerlas motivadas y hacer conexiones con sus propias historias, sobre todo el factor afectivo y emocional siempre presentes; incluso, generar confianza en el grupo y así asegurar una autoestima valiosa al referirse con más soltura sobre los nodos del autor(a) y el texto. Iniciamos con textos asequibles, más cotidianos para aterrizar al final con documentos sugeridos por el mismo programa de la licenciatura.

Como se explicó en párrafos anteriores, la intervención realizada tuvo dos componentes: el desarrollo de la comprensión lectora de las estudiantes y el acompañamiento entre iguales. Por tanto,

estos dos aspectos tienen su respectivo fundamento teórico y, a su vez, ambas se sustentan en el marco más general de la teoría sociocultural del aprendizaje.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA

El enfoque que sustenta la presente propuesta es la visión sociocultural de Vigotsky (1978), teórico que afirma que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual el sujeto tiene acceso a una vida intelectual legada por quienes le rodean; todo tipo de aprendizaje tiene una historia previa.

Vigotsky (1978) acentúa en sus investigaciones las ayudas externas, al posibilitar al sujeto caminos alternativos para solucionar problemas y, al mismo tiempo, una gran variedad de materiales. Acuña el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que es la distancia entre la zona de desarrollo real (ZDR) y la zona de desarrollo potencial, esta última como un nivel o un punto óptimo al que se puede llegar gracias al apoyo, acompañamiento o ayuda de alguien más experto.

Bajo esta perspectiva, y respecto al ámbito educativo, el nivel real de desarrollo define funciones que ya han madurado, mientras

que la ZDP es el proceso de funciones que todavía no han madurado y el sujeto no es capaz de realizarlo solo de forma independiente, requiere la ayuda de otro. La ZDP proporciona al docente un instrumento mediante el cual puede comprender el curso interno del desarrollo, trazar un futuro inmediato, así como también el estado evolutivo del estudiante. Reconocer un desarrollo real en el alumnado y clarificar la ZDP, permite tener hoy en día un punto de partida y un referente a donde se quiere llegar; un recorrido entre el diagnóstico y un aprendizaje que se desea alcanzar.

Con estos insumos socioculturales se fortalece el programa de acompañamiento y se solidifican las participaciones de todos los integrantes, además de aclarar que el papel del acompañante o acompañado no es jerárquico como suele ser en un aula común, en donde el maestro impone cierta autoridad y denota experticia; en esta comunidad de aprendizaje, cualquiera puede convertirse en experto cuando dirige, apoya, facilita, asesora o explica, y también cualquiera se convierte en acompañado cuando pregunta, escucha, solicita apoyo y acepta la experiencia y conocimiento del otro o los otros.

Debido a las circunstancias por las que han atravesado nuestras estudiantes, se requiere de contemplar escenarios y formas de interacción que generen confianza y seguridad, desde la óptica de Baquero (2009), el posicionamiento en el “lugar del saber” genera de alguna manera una distinción entre los sujetos para determinar si cuentan con posibilidades o grado de educabilidad; las prácticas educativas, en cierto modo, inciden y pronostican los aprendizajes posibles de los sujetos, entonces reconocer sus fortalezas generará, sin duda, una autoimagen más positiva sobre sí mismas. Al pensar en la posible ruta, creímos en sus propias capacidades; mujeres de lucha, tenaces, comprometidas, inteligentes, que están dispuestas a una transformación a través del conocimiento, a través de leer el mundo.

Otro aspecto a recuperar es la propia ontología de la lectura, su historia, su evolución. Ferreiro (2000) afirma que todos los problemas de alfabetización comenzaron al considerar que escribir no era una profesión, sino una obligación; se desvaneció la marca de

sabiduría por la marca de ciudadanía. Cada época y cada circunstancia histórica ha dado diferentes sentidos a los verbos leer y escribir, ambos son constructos sociales. Sin embargo, en educación se ha pugnado por implantar una técnica de la correcta oralización del texto, esta perspectiva trata solo de codificar el texto, es una práctica mecanicista, se presuponía que después de haber dominado la técnica brotaría como por arte de magia la lectura expresiva (resultado de la comprensión).

Se recupera además la comprensión lectora como práctica social y como proceso en el que intervienen múltiples factores que contribuyen a la construcción de nuevos significados.

El presente estudio enfatiza su análisis en la importancia de recuperar la trascendencia de la comprensión lectora en la universidad y destacar el proceso central que es la interacción entre el lector, el texto y el contexto, dentro de una situación dinámica, interactiva y esencialmente deliberada por parte del lector. Recuperar una experiencia que nos permitió transitar de una lectura mecánica, y tal vez algo acartonada, a una lectura con una capacidad de conectar con la información y re-construir representaciones coherentes con el texto y la propia experiencia de quien lee.

En este trayecto académico hemos congegado una praxis sobre la comprensión lectora que contribuirá a la sensibilización de los principales actores del escenario pedagógico: educador-educando. La lectura nos amplió un panorama lleno de posibilidades que nos ha permitido, a la vez, leer nuestro propio entorno, hacer lectura de lo que somos y hacemos, dimensionar las condiciones actuales como mujeres en nuestros diferentes ámbitos: personal, laboral, educativo, familiar y social, entre otros entornos. La comprensión lectora nos permite encontrar significados, requiere de una actitud activa y consciente para descubrir qué significa, quién lo escribió, qué quiere decir, en qué época, cómo repercute en mi vida, en otras palabras, hacer un contacto con sentido con el texto.

Carlino (2005) nos incita a fomentar la lectura como una herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un

tema, por lo cual sugiere: contribuir con estrategias de afrontamiento, fomentar el sentimiento de confianza en las propias habilidades y promover la conformación de procedimientos autodirigidos para formar aprendices independientes.

Freire (1984) describe la lectura como un acto de estudiar, no es un pasatiempo sino una tarea seria en la cual los lectores pueden clarificar sus propias dimensiones sombrías de su estudio; los textos deben ser comprendidos y evitar una memorización mecánica; se requiere de un proceso cognoscitivo, de hacer un mayor esfuerzo para pronunciar el mundo; exhorta a que hombres y mujeres se posicionen como seres creativos y pensantes ante su realidad.

Este paso, de reconocernos como seres pensantes, fue crucial para la propuesta porque la idea fue recuperar fortalezas y, a la vez, retirar hábitos inadecuados en el momento de leer, como subrayar ideas principales y terminar subrayando casi todo el texto o leer en la noche muy cansados hasta quedarse dormidos.

El punto medular del proyecto fue incorporar estrategias y herramientas para generar otras perspectivas de nuestra propia realidad, labor nada fácil; sin embargo, el acto de leer el mundo, que se comprende, desde la mirada de Freire (1984), como la vinculación entre lo que se lee y la realidad, y que permite, a la vez, conducir un verdadero proceso de conocimiento transformador del hombre y su mundo. Una buena capacidad lectora produce un impacto positivo que trasciende en el desarrollo de la vida personal y profesional de cualquier persona.

Para promover y aterrizar al punto de llegada con respecto a la lectura en la universidad, Vega (2013) sugiere que la comprensión lectora de múltiples documentos en la universidad constituye una de las principales fuentes del aprendizaje disciplinar. Aprender a través de los contenidos curriculares implica la construcción de estructuras conceptuales por parte del estudiante que van más allá de la comprensión intratextual (el contenido del texto) a través de prácticas lectoras; por el contrario, estas tareas deberían caracterizarse fundamentalmente por ser intertextuales (diferentes textos de

un mismo tópico). En este proceso se implican, por lo regular, la búsqueda, la evaluación y la selección de diferentes fuentes de información, las cuales deben ser leídas, comprendidas e integradas en una representación mental global que permita el aprendizaje con mayor profundidad de los contenidos disciplinares, sin embargo, señala la autora en sus investigaciones, los estudiantes no se ven beneficiados con el potencial de las prácticas citadas por presentar problemas en la comprensión de la información de manera integrada.

Posterior al desarrollo de estas habilidades, el lector experto comprende e integra la información de múltiples fuentes, así mismo construye una representación para cada uno de los documentos al considerar la fuente y el contenido. Temo no poder abordar con la claridad que se merece este proceso por la vasta información que existe al respecto; sin embargo, aludiré de forma concisa a cada uno de los elementos que Vega (2013) identifica como nodos, puntos de concordancia para la propuesta.

1. Nodo de la fuente. Se representa la información al considerar:
 - 1.1. La identidad del autor: nombre, estatus, motivaciones para escribir el texto...
 - 1.2. El contexto: periodo histórico-cultural, la reputación del medio de publicación.
 - 1.3. La forma del documento: el estilo del lenguaje, el tipo de texto.
 - 1.4. Los objetivos retóricos: intenciones del autor, por ejemplo, persuadir, narrar, explicar, y la audiencia a la que se dirige el documento.
2. Nodo del contenido. Por medio de la representación que implica que el lector construya el texto base y el modelo situacional; elaboración de una representación mental global coherente de la situación expuesta en el escrito. Al interactuar con el texto deviene en la construcción de tres niveles de representación mental o aprendizaje:
 - 2.1. Superficie del texto: decodificación. Hilar sonidos para conformar palabras.

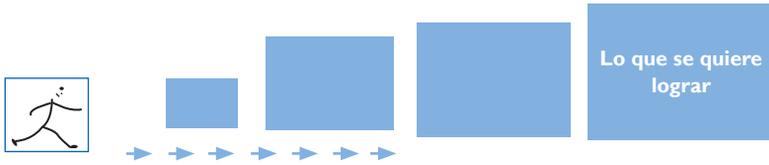
- 2.2. Texto base: conocer lo que el texto dice en significado literal.
- 2.3. Modelo situacional: se construye cuando el lector activa su conocimiento previo acerca del tema y lo integra a través de inferencias a la red semántica establecida, por medio del significado del texto, logrando así un aprendizaje más profundo. Este modelo situacional, referido como una representación global y coherente del texto, es almacenada en la memoria de largo plazo, la cual es requerida en futuras tareas de aprendizaje.

Estos dos últimos componentes toman la forma de una red conceptual que integra el conocimiento previo que posee el lector sobre ambos nodos. Lo rescatable e interesante de estos procesos es cuando el modelo del documento permite al lector vincular fuente-contenido soportados por su conciencia sobre la información que precisamente otorgan los dos componentes: el de la fuente y su contenido (Vega, 2013).

Una vez compartida la base teórica e integrada al entramado investigativo, fue pertinente: representar en forma gráfica el análisis y la definición de nuestro trabajo educativo, en ese intento por construir saberes; apropiarnos de las bondades de un espacio escolar, la recuperación de un trabajo colectivo y entre pares; y, por supuesto, encontrar la forma de lograr los objetivos propuestos. El siguiente esquema intenta representar los vínculos entre las zonas de desarrollo próximo que se contemplaron y que se presentan en forma separada para una mayor comprensión, aunque están estrechamente entrelazadas; el desarrollo proximal es personal y único, sin embargo, si se sabe a dónde se quiere llegar, es más fácil brindar y aceptar el acompañamiento.

Zona de desarrollo próximo: situaciones que permiten llegar al propósito del proyecto. Se puede observar un punto de partida, en el cual se encontraban nuestras estudiantes y el punto al que

se pretende llegar, dicho proceso requiere de tenacidad y paciencia (desarrollo continuo).



Zona de Desarrollo Real		Zona de Desarrollo Potencial
Técnica de lectura	→	Lectura del mundo
Lectura privada	→	Lectura pública
Identidad del autor	→	Nodo de la fuente
Decodificación	→	Nodo del contenido
Lectura fragmentada	→	Leer un todo
Comprensión intratextual	→	Comprensión intertextual

El PAI, del cual deriva esta propuesta, complementó la intervención con nuestras estudiantes-educadoras en la UPN. Desde la postura de Sánchez (2011), el PAI es propiciar un tiempo-espacio y las vías pertinentes para mantener comunicación entre las estudiantes y un grupo de apoyo, constituido este último por alumnas con formación profesional más avanzada y maestros de la Unidad UPN 097 Sur, con la intención de establecer vínculos socio-afectivos para ir más allá de un habitual intercambio o afinar un conocimiento en el trayecto profesional.

Cabe aclarar que este programa fue totalmente voluntario y sin fines de acreditación, el mismo autor enfatiza que es un espacio formativo que implica elementos de co-construcción dialógica entre acompañado y acompañante, en el que se genera una situación colaborativa con colegas de la profesión, el aspecto afectivo se entrelaza y el estudiante universitario se integra a un nuevo espacio

institucional a través de prácticas sociales que posibilitan su incorporación a un nivel educativo que en ocasiones puede ser desconcertante (Sánchez, 2011).

El PAI se cimienta en la formación de habilidades profesionales a través de una actividad conjunta entre acompañante y acompañado; el primero es un estudiante de cualquier semestre, pasante o titulado, que sea capaz de comprender el contexto emocional y cognitivo del acompañado, con la finalidad de apoyarlo y juntos compartir espacios en los cuales se intercambien experiencias y aprendizajes de manera reflexiva y crítica, dentro de actividades espontáneas o intencionadas.

El segundo, el estudiante de nuevo ingreso o quien lo solicite, si continua en la universidad.

El programa de acompañamiento permitió consolidar una comunidad de aprendizaje para promover el desarrollo de la comprensión lectora en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, plan 2008 (LEP 08), generación 2013-2016. La comunidad de aprendizaje como la opción de generar una relación diferente a la acostumbrada dentro de una institución escolar, en este caso la universidad. El concepto de comunidad de aprendizaje, afirma Coll (2004), es una alternativa dentro de la educación formal y escolar que no se limita a cuestionar el qué –contenido y objetivos– y el cómo –métodos–, sino que rescata muy especialmente al quién –agentes educativos– y, sobre todo, al para qué –finalidad de la educación–. Este es el punto medular de este proyecto, pensar quiénes son esos seres que están por hacerse un lugar en la escuela, en la comunidad, en la sociedad, en la vida. Preguntarse también para qué vamos a estar juntos y juntas, pertenecer y, a la vez, brindar redes de apoyo para generar un aprendizaje colectivo y personal.

Otro autor que abonó a la siguiente propuesta desde una postura cotidiana y no necesariamente académica fue Wenger (2001), sobre todo, bajo la óptica de que somos seres sociales que aprendemos en grupo. Dicho autor argumenta que todos pertenecemos a comunidades de práctica, en casa, en la escuela, en el ámbito laboral,

en cualquier momento y en cualquier lugar, están por todas partes; constituyen contextos que cambian el curso de nuestras vidas. Son tan cotidianas y omnipresentes que rara vez generan un centro de interés explícito, razón por la cual suelen ser familiares; la mayoría de estas comunidades de práctica no tienen nombre, ni expiden carnés, no requieren de una validez institucional.

Wenger (2001) replantea en las comunidades de aprendizaje el aprendizaje como una actividad conjunta, no aislada; participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades también consiste en refinar la práctica y garantizar nuevas generaciones de participantes; es una parte integral de nuestras vidas, a diferencia de un aprendizaje estereotipado en la escuela, donde solo se construye el aprendizaje en el aula, en sesiones de instrucción con libros, tareas y ejercicios. Una de las premisas que sustenta sus investigaciones es que somos seres sociales, aspecto esencial del aprendizaje, situación que nos motiva a favorecer las propias competencias y comprometernos de una manera activa en el mundo. El término “práctica” connota hacer algo, no en forma aislada y personal, sino hacer algo en un contexto histórico y social, mismo que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos; en suma, la práctica siempre será una práctica social.

Lo anterior me daba la idea de brindar un acompañamiento, sin ninguna condición, sin ninguna validez oficial, sin ningún otro convenio como es el hecho de pasar alguna materia o asignar puntos extra para mejorar una calificación, solo el simple hecho de transitar un camino profesional y personal, en el cual todos aprendemos de todos.

Pareciera que contemplar una ruta pedagógica para procurar una mejora en el espacio educativo fuera una acción sencilla y práctica, sin embargo, desde mi particularidad no lo es, profundicé en mi reflexión y también fundamenté la estructura y realización de la secuencia didáctica. Fue encontrar sentido para las acompañadas y para mí; generar un encuentro en el cual los significados y la realidad subjetiva cobraron relevancia. Una tarea de entretejer intereses,

necesidades, peticiones, escritos desde cotidianos hasta académicos y experiencias personales y, por supuesto, bajo un ambiente de confiabilidad, respeto, empatía y colaboración compartida.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

Una vez expuesta la fundamentación teórica de la intervención, presento a continuación el cronograma de trabajo cuya intención es identificar el proceso y la gradualidad de las acciones educativas que favorecieron y estimularon de alguna manera la comprensión lectora de nuestras estudiantes.

La estructura generalizada de cada sesión:

- Saludo y saber brevemente cómo nos encontramos.
- Lectura compartida y comentada. Se lee el diario de clase.
- Actividad o tema central.
- Desarrollo del tema.
- Participación de alguna integrante para el cuidado (aportación afectiva), de forma rotativa.
- Conclusiones. Comentario final.
- Despedida. Se asigna el diario de clase.

Cronograma de actividades

Resulta oportuno mencionar que se llevaron a cabo 30 sesiones, de las cuales elegí las más importantes y diferentes, ya que al graduar y seleccionar dichas actividades tenían continuidad y eran parecidas, como, por ejemplo, al principio les agradó leer a Guadalupe Loaeza, por referir a mujeres en diferentes circunstancias y escuchar sus logros, vicisitudes y, en otros casos, sus éxitos.

A continuación, se presenta la ruta pedagógica que nos permitió percibir una evolución:

Sesión	Fecha	Lectura compartida	Actividad central	Evidencia
1	5 de marzo de 2015	“Se llama Rigoberta”, en <i>Mujeres maravillosas</i> de Guadalupe Loaeza.	Aplicación del cuestionario diagnóstico. Se leyó un fragmento del libro <i>La resiliencia en la escuela</i> .	Comentarios verbales sobre el tema. (Enganche del tema a la lectura)
3	9 de marzo de 2015	<i>Diálogos de mujeres sabias</i> , de Fina Sanz.	“Te atreves a soñar” (video). ¿Qué es la zona de confort y la zona de aprendizaje? Comentar sobre el aspecto más relevante: la confianza en uno mismo. Revisión de nuestras creencias, miedos y la importancia de la autoestima.	Mensaje escrito sobre el sueño que cada quien está trabajando.
5	6 de abril de 2015	Acerca de la lectura en “Leer y escribir a partir del currículum”.	Citar diferencias entre procesos de lectura y maneras de leer.	Escribir sobre el texto que se leyó y el vínculo con nuestra historia personal.
6	3 de abril de 2015	“La reina”, de José Emilio Pacheco, en <i>16 Cuentos Latinoamericanos</i> . SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.	La importancia de las 6W en periodismo, fórmula para dar un informe completo. Así mismo, identificar las preguntas que nos podemos formular antes de leer un texto.	¿Creen que podemos aplicar estas formulaciones en nuestra vida cotidiana? ¿Cuándo? ¿En qué momento? ¿Para qué me servirían?
8	1 de mayo de 2015	“Leer para comprender”, por Valeria Abusamra.	Análisis sobre un apartado de la lectura relacionado con la comprensión.	Comentario escrito sobre el texto.
10	8 de junio de 2015	Tema emergente: ¿qué es la investigación-acción?	Compartir diferentes autores especializados en investigación-acción. Se realizó un cuadro de doble entrada. Autores: Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, John Elliot.	Se realizó con la participación de todas el cuadro de doble entrada.
12	5 de junio de 2015	“La señorita Cora”, por julio Cortazar, en <i>16 cuentos latinoamericanos</i> .	Intercambio de estrategias o recomendaciones sobre el acto de leer entre el grupo.	Compartieron lo que aprendieron.
13	8 de septiembre de 2015	“No te rindas”, de Mario Benedetti. Poema.	La invitada ofrecerá sugerencias para el diseño del proyecto de intervención. Licenciada Martha Trejo.	Aplicaron una técnica sobre lo escrito; el cambiar una palabra, cambia todo el sentido.
14	10 de septiembre de 2015	“Un hogar para la mente”, en <i>La escuela inteligente</i> , por David Perkins.	Acuerdos sobre un paseo a los Dinamos, el miércoles 16 de septiembre.	La carta de acuerdos.

Sesión	Fecha	Lectura compartida	Actividad central	Evidencia
15	7 de septiembre de 2015	Paseo a los Dinamos.	Disfrutar del contacto con la naturaleza.	Fotos y narrativa.
16	4 de septiembre de 2015	“De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita”, por Gregorio Hernández.	En forma libre esquematicen o escriban sobre lo que significa para ellas la cultura escrita.	Producción personal por escrito.
18	8 de octubre de 2015	Lectura elegida y leída por la estudiante Luisa.	Sesión realizada por todas las integrantes, cada una participará con una actividad.	Diario de clase.
19	5 de octubre de 2015	“Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México”, Gregorio Hernández Zamora.	Comentar sobre la lectura y si existe una vinculación con su historia personal.	Diario de clase. Rescatar incógnitas como: ¿Sabes quién es el autor? ¿A qué época refiere? ¿Te identificas en algún punto? ¿En qué no estás de acuerdo? ¿Cómo te sentiste después de la lectura? ¿Descubres otras posibilidades para mejorar nuestra lectura?
20	2 de octubre de 2015	“La fiesta ajena”, por Liliana Heker, en <i>17 Narradoras latinoamericanas</i> . SEP. libros del rincón.	Feria de libros sobre: ¿Qué es leer? Entre varios libros toman uno que les interese y leen por 10 minutos algo que les llame la atención, para posteriormente compartirlo.	Lluvia de ideas sobre la importancia de leer.
21	9 de octubre de 2015	¿Qué es un conversatorio?	Se realizará un conversatorio con tres invitados que compartirán experiencias sobre cómo ha influido la lectura en sus vidas: • Licenciada en Educación Preescolar y Guía Montessori. • Licenciada en la Enseñanza del Inglés. • Actor	Fotos
22	5 de noviembre de 2015	“El aprendizaje pleno”, por David Perkins, lectura con la participación de todas.	Ver el video “Los fantásticos libros voladores”. Realizar un debate sobre si es fácil o difícil escribir. Rescatar el mensaje, intercambiar impresiones.	Diario de clase

Sesión	Fecha	Lectura compartida	Actividad central	Evidencia
23	12 de noviembre de 2015	“Diálogos de mujeres sabias”. Cambios emocionales. Fina Sanz.	Analizar el PE 2011 para reafirmar el enfoque por competencias y el vínculo con la problematización de su proyecto.	Compartir el análisis de cada una de las estudiantes.
25	26 de noviembre de 2015	Lectura elegida y leída por una estudiante.	Elaborar una planificación con campos formativos y sus aprendizajes esperados, en relación con el proyecto de intervención de las estudiantes.	La planificación personalizada de cada estudiante.
29	7 de enero de 2016	Lectura elegida y leída por una estudiante	Feria de libros sobre: ¿Qué es leer? Eligen un libro entre la exhibición de unos 15 libros, leen 15 minutos y comparten las ideas principales del texto.	Reflexionen por escrito, las ideas principales y comenten si están de acuerdo o no y por qué. De la lectura inicial: recuperar: ¿Qué emociones se incitaron al escuchar la lectura? ¿Les evocó algún acontecimiento personal?
30	14 de enero de 2016	“La escuela como lugar”, de <i>Un lugar llamado escuela</i> , por Eulalia Bosch.	Presentar un ensayo o una línea del tiempo sobre la importancia de la lectura. También se aceptan sugerencias para evidenciar el acompañamiento realizado durante un año, sobre la comprensión lectora.	Compartir el escrito respecto a la lectura y el trayecto que realizamos juntas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Desde un principio se descartó la idea de una evaluación estandarizada, así que decidí que se llevaría a cabo una evaluación de procesos, centrada en la evolución de cada participante, por la misma naturaleza de la propuesta de intervención. Se requirió de seguimiento y valoración, principalmente sobre las estrategias para crear, tanto el ambiente de confianza como lograr la intención pedagógica sobre el desarrollo de una comprensión lectora dentro del área académica.

Frigerio (2002) considera a la evaluación como un mecanismo del propio aprendizaje, un procedimiento que conlleva obtener información y construir un saber, con la finalidad de mejorar. Desde la mirada de esta autora y dentro de un marco institucional, la evaluación es conformada como el proceso de recolección de información necesaria que soporta el análisis para la construcción de un saber, diseñar estrategias y tomar decisiones. Actualmente, en educación referimos a los aprendizajes esperados; tener en mente, el punto a donde se desea llegar para tener un mejor desempeño ante la demanda de una sociedad que se transforma de forma vertiginosa y desmedida.

Al referir desempeño y aprendizaje, se rescata la importancia del enfoque por competencias, las cuales implican también, en este proyecto, el desarrollo de las propias habilidades lectoras. Desde la mirada de Frade (2011), la competencia lectora incluye las capacidades adaptativa, cognitiva y conductual, que responden a la demanda solicitada dentro de un contexto, es decir, una persona es competente cuando sabe hacer bien lo que se le solicita. Para ser un lector competente se debe comprender, inferir, interpretar y producir nuevos conocimientos a partir del contenido que se leyó, es saber pensar para saber leer y aprender.

La autora citada anteriormente enfatiza que las competencias lectoras están estrechamente ligadas con las habilidades del pensamiento y se desarrollan a lo largo de toda una vida de lectura con constancia y continuidad. Para Frade (2011), el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o final) prescribe acciones que el aprendiz hará propias, como es el lenguaje y la cultura, de ahí la importancia de seleccionar herramientas para cada proceso como son: entrevistas, cuestionarios, listas de cotejo, portafolio, rúbricas, entre otros. A continuación, se comparte una de las herramientas finales aplicadas para descubrir los diferentes procesos de la comprensión lectora de nuestras estudiantes.

Rúbrica de estudiantes de la Unidad UPN 097

Participantes Criterios	S	L	M	E	A	J	P	Frecuencia
Anticipa el texto de acuerdo con el título.	sí	7						
Comprende la información textual del contenido de un escrito.	sí	7						
Localiza en textos amplios la información que necesita.	sí	7						
Infiere nueva información no escrita en el texto.	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	6
Se forma una opinión sobre el texto y da su propia valoración.	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	6
Elabora preguntas previas sobre lo que quiere investigar o buscar en la lectura.	sí	7						
Explica las intenciones y significados que brinda un texto: literario, de entretenimiento, científico.	sí	sí	sí	sí	no	sí	no	4
Considera época, autor, contexto y tema para lograr una mejor apropiación del texto.	sí	sí	sí	no	sí	sí	no	5
Verifica el contenido de la lectura y lo compara con sus propias prácticas, estableciendo juicios sobre la veracidad, autenticidad, validez, confiabilidad y otras variables.	sí	sí	no	sí	sí	sí	no	5
Propone la lectura de otros textos que puedan describir, explicar o enseñar mejor los aprendizajes logrados y argumenta sus razones para hacerlo.	sí	sí	sí	no	sí	no	no	4
Puntaje	10	10	8	6	9	9	6	8.2

En la fila de participantes se escribió la primera sílaba de los nombres de las educadoras que participaron en la intervención. En los criterios en los cuales aparece la palabra “no”, son aspectos que se encuentran en proceso, no es que estén ausentes o las estudiantes no los apliquen, es que requieren mayor tiempo y trabajo para perfeccionarlos. Si observamos, tenemos un 8.2 de aprovechamiento grupal, sin embargo, esta rúbrica nos permite ver los criterios con valoración baja que deben reforzarse.

RESULTADOS

No puedo aseverar con exactitud que las acciones educativas propuestas fueron en su totalidad efectivas o que impactaron definitivamente la conciencia en cada una de nosotras, sin embargo, es conveniente resaltar que la presencia de las participantes para cada jueves fue necesaria y productiva, los procesos comunicativos dentro de estos espacios nos llevaron a producir cuestionamientos sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, por qué lo hacemos, el sentido que le damos y, en el mejor de los casos, abrir un poco la conciencia, que incita a procesos de búsqueda y favorece a la vez procesos de transformación.

La invitación de expertos en relación con temas de lectura y escritura fue muy bien recibida por parte de las acompañadas. En estas situaciones educativas, se estableció una relación cordial, de confianza y respeto al exponer sus dudas y escuchar las estrategias que han aplicado los invitados sobre la apropiación de la lectura en sus vidas.

Otra estrategia rescatable fue la lectura, la cual siempre se realizó al comienzo de cada sesión, para posteriormente invitar a las maestras-estudiantes a comentar acerca de lo leído, no solo del tema, sino del estilo, la forma o el léxico que aplicaba cada autor con respecto a su escrito. Reconocer que las estudiantes poseen un saber, el cual en ocasiones es acallado, permitió la expresión de palabras, de intervenciones atinadas, el gusto por hablar y ser escuchadas, así mismo manifestaron interpretaciones, inconformidades, aciertos, deseos, sueños y frustraciones, actos que derivaron en beneficios como elevar su autoestima y valorarse como verdaderas estudiantes.

En este espacio se permitió hablar de todo lo que incitara o produjera el escrito, relato, poema o historia, aspecto que favoreció la relación con los otros, cara a cara y constituyó un ambiente de complicidad y confidencialidad. Tomar la decisión de asistir cada jueves y expresar deseos, metas, sentimientos y aportaciones, fue

parte fundamental y latente de nuestra responsabilidad como estudiantes; nosotros construimos tanto la escuela como nuestro propio pensamiento, por ello, nuestro único interés fue un “trueque intelectual”, formamos parte de una comunidad de conocimiento, que nos permitió vincular lo que se sabe, con lo que no se sabe, ese vaivén entre la propia experiencia y la nueva teoría, ese acomodo de ideas entre lo intuitivo y lo racional.

Atinadamente, otro recurso que surtió efecto fue la sugerencia de su lectura, la lectura elegida y realizada por ellas y la propia interpretación co-relacionada con la interpretación de las otras, produjo un efecto de corresponsabilidad y gran compromiso, tanto para ellas mismas como para el grupo, esforzarse por producir una dicción y entonación del texto ante oyentes más especializados, fue una tarea desafiante. Descubrir que existen otras miradas que discrepan o son afines, permitió ampliar nuestros horizontes.

Entre los avances que incluso ellas mismas detectaron, estuvieron que sus representaciones mentales de los escritos leídos permitieron conformar una red más extensa de significados como la identidad del autor, su contexto, el objetivo y la forma, de esta manera poseían más elementos para argumentar lo que escribían. Un ejemplo ilustrativo fue el cuadro de doble entrada que cada una elaboró, activaron sus conocimientos previos acerca de la investigación-acción (tema), realizaron de cierta manera un modelo de representación mental al vincular la fuente con el contenido de cada autor sobre el tema y plasmaron sus comentarios. Iniciamos así un trayecto que permitió una lectura, no solo desde un punto de vista o de un autor (forma aislada), sino que permitió también esclarecer los puntos de coincidencia y discrepancia entre los mismos autores sobre un mismo tópico.

Desde la mirada de Rogoff (1993), estos encuentros promueven la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y prácticas propiciadas por los mismos integrantes dentro de los eventos de interacción. Así mismo, retomo a Kalman (2005) para enfatizar que estos mismos encuentros generaron dos

condiciones sociales indispensables para la apropiación de la cultura escrita, “la disponibilidad”, que requiere la presencia de materiales y artefactos escritos, y “el acceso”, que apunta a la cercanía de discursos sociales y comportamientos letrados mediados por la convivencia con otros lectores y escritores.

Así que empezamos a descubrir otros espacios, hicimos uso de la hemeroteca, recurrimos al internet, a la biblioteca, al intercambio de libros, a las fotocopias y a la invitación de otros expertos aficionados a la lectura, evidencia de ello es este fragmento de nuestro querido diario, escrito por otra de las participantes:

Me perdí de los primeros encuentros, porque el último camión pasaba a las 9 de la noche, pero ya cambié el horario y ahora ya me incorporé a “Resiliencia”. Hemos realizado diferentes actividades, he aprendido a reflexionar con mayor facilidad, comprometerme más con la lectura, a redactar con más seguridad. Hubo invitados que compartieron su experiencia sobre su inclinación a la lectura y sus beneficios como promover la independencia, el desarrollo de habilidades y conocer otros mundos (Bitácora del aula, participante en el programa de acompañamiento).

Si bien es cierto que la comprensión lectora fue el punto central, las representaciones escritas de las lecturas conformaron un complemento que permitió desarrollar también la otra cara de la práctica social de la cultura escrita: la propia escritura como medio de expresión y comunicación.

Respecto al último objetivo contemplado en la propuesta, desde una apreciación personal, fue el más fácil y aceptado, ya que consistió en rescatar un espacio de confianza y apoyo a través de un trabajo colaborativo para terminar el trayecto profesional de las estudiantes-educadoras. Coincido con la voz de Rogoff (1993), quien da una mayor importancia a la situación de la participación guiada, en la cual el sujeto y el contexto interactúan y están mutuamente entrelazados. Esta autora arguye que el aprendizaje no siempre supone una enseñanza activa o intencionada por el más

hábil, ni contextos específicos de enseñanza-aprendizaje, sino que también se produce a través de la observación y participación en actividades propias de una cultura o de un grupo social.

Al reflexionar sobre mi autoevaluación, recupero el crecimiento que también se gestó en mí, en un inicio yo no tenía la misma perspectiva que hoy debido a la falta de esta experiencia, como acompañante, y también a la falta de teoría, de la cual hice uso, misma que coadyuvó a tomar decisiones más certeras al realizar el acompañamiento. Algunas situaciones las fui aprendiendo sobre el mismo trayecto, me parecía fácil planificar en función de mi apreciación y lo que consideraba necesario para favorecer la comprensión de textos, lo cual no funcionó del todo porque los intereses se tornaban diferentes a lo que ellas demandaban en ese momento.

Hoy sé que es un gran desafío engarzar una propuesta con los intereses de los participantes, con una planificación diseñada, un fundamento teórico, canalizar esfuerzos y beneficios hacia una misma meta porque es muy fácil perderse ante tanta información. Aprendí que ser acompañante académico es agudizar la observación, estar atento a las interacciones que se establecen, consensuar las demandas, considerar los instrumentos para obtener información y contemplar así una evaluación permanente, fase que nos permite reorientar, a la vez, la acción educativa.

Son significativas para mí las palabras de Mercado (2013), quien argumenta que los profesores que consiguen que sus alumnos estén involucrados en el aprendizaje son los que vinculan la enseñanza con los intereses, con situaciones que se relacionen con su realidad y con su vida, que les permita crecer tanto en el aspecto cognitivo como en el afectivo, al percibir que existe una mayor comprensión, y así se dirigen con mayor autonomía en el mundo circundante.

APRENDIZAJES, EXPERIENCIAS Y TRANSFORMACIÓN

Concluyo de forma concisa con los aprendizajes que abonan a mi trabajo profesional gracias a esta experiencia y que deseo hacer extensivos a la comunidad interesada:

- La primera premisa y la más importante es que el conocimiento debe conquistarse y, como docentes, socializarlo; un conocimiento que no se comparte pierde su validez.
- No sé exactamente la gradación del impacto en la vida académica de mis estudiantes o aprendices, sin embargo, el buen trato, el respeto y la admiración son actos que permean una gran disposición por parte del sujeto que aprende dentro de cualquier escuela.
- La reconfiguración del concepto de aprendizaje como el proceso que construye el propio aprendiz o estudiante desde su historia, gracias a las relaciones interpersonales que establece en contextos determinados. El aprendizaje es social, se participa a la vez en la edificación de un aprendizaje colectivo.
- Colocar al estudiante en el centro del acto educativo, a partir de sus intereses, necesidades y aspiraciones, a través de la escucha, la confianza y la confiabilidad que se gesten en el aula, esto nos dimensiona hacia una escuela actualizada.
- Concientizar que todos somos seres pensantes y afectivos, con una historia propia que debe hacer conexión con la teoría y la experiencia que se vive dentro del aula. La mirada que se tenga hacia el otro es la mirada que le servirá para crecer o para ser aniquilado.
- Hay que reconocer que siempre los seres humanos estamos ávidos de una cercanía con el otro, de compartir un espacio, un momento, de hablar, de escuchar, de apoyar o que nos apoyen, y qué mejor que brindar un acompañamiento en la universidad que puede ser el cobijo necesario para que el otro no desista, no claudique, no se pierda... no se sienta solo.

- La lectura no es un acto fácil, es un sistema arbitrario y, en la mayoría de los casos, un código ajeno y mecánico. Lo ideal sería encontrar la magia de esos signos para apropiarnos de otras ideas, de otras miradas, de otros secretos, de otros pensamientos, que nos empoderarán a través de esos escritos y nos permitirán evolucionar al crear nuestro propio punto de vista.
- Como facilitadora, y en relación con la apropiación de la lectura, es importante reconocer que es un proceso complejo, que contiene a su vez una serie de pasos que requieren de comprensión y apoyo por parte de los académicos.
- Cuando el estudiante ingresa a la universidad no garantiza que sabe leer, comprender e interpretar la teoría, por consiguiente, me genera un compromiso por descubrir el proceso en el que se encuentran los estudiantes y poder abonar en sus zonas de desarrollo próximo.
- El más enriquecedor de mis aprendizajes es crear las condiciones para la enseñanza, mantener una actitud cálida, aprovechar el ambiente estimulante que me confieren las estudiantes en cada encuentro, que me incita a leer para que juntas descubramos aportaciones teóricas, otros ojos para ver la vida, otras formas de pensamiento, otros aprendizajes que construyen puentes... para afiliarnos a otros mundos.

Así, a partir de esta experiencia compartida, como cualquier otro grupo social, se derivaron aprendizajes y conocimientos promovidos dentro de la universidad que fortalecieron nuestra profesionalización y crecimiento humano, pero pondero los efectos que un acompañamiento puede generar en el nivel superior; me atrevo a confirmar que este programa permeó nuestras conciencias y trastocó nuestra forma de pensar, sensibilizó aún más nuestro corazón a pesar de las heridas y recuperó el poder que cada una de nosotras posee, para continuar por nuestra senda formativa, no solo como docentes sino como seres humanos.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2), 263-280. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=79915035005>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 35 (1) 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Coll, C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje*. IV Congreso de Psicología y la educación. Recuperado de https://www.innova.uned.es/.../las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la...Coll
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Recuperado de www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf México: Cinvestav.
- Frade, L. (2011). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa.
- Frade, L. (2012). *Elaboración de rúbricas, metacognición y aprendizaje*. México: Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (1984). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Hernández, G. (2014). *¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita?* Bogotá, Colombia: ICAE.
- Kalman, J. (2005). *El origen social de la palabra propia*. México: Conaculta.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Mercado, R. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. México: SM.
- Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o de la posibilidad de la investigación. En R. Mejía y S. Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación*. México: Iteso.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.

- Sánchez, J. et al. (2011). *Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. México: UNAM.
- SEP (2010). Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. Curso básico de formación continua para maestros en servicio. México: SEP.
- Secretaría Técnica de Planificación (2010). *El árbol de problemas*. Recuperado de <https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/el-arbol-de-problemas.pdf>
- Vega, N. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Comie.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Massachusetts, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, España: Paidós.

ACERCA DE LOS AUTORES

María de Lourdes Salazar Silva

Profesora de la Unidad UPN 097 Sur, Ciudad de México, desde 1991. Doctora en Pedagogía por la UNAM, Integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Responsable del Cuerpo Académico en consolidación Formación docente e inclusión a través de la perspectiva de género, la historia de la educación y el enfoque biográfico narrativo. Autora y coautora de libros, capítulos de libros, artículos y ponencias.

Martín Antonio Medina Arteaga

Licenciado en Sociología por la UAM. Diplomado Superior en Gestión de las Instituciones (Flacso-Argentina) y Maestría en Educación (UPN). Actualmente es profesor de tiempo completo con 34 años de antigüedad en la Unidad UPN 097 Sur, Ciudad de México. Coautor de libros y capítulos de libros, de artículos en revistas indexadas y ponencias.

Guadalupe Neri Chávez

Maestra en Educación Básica por la Unidad UPN 097 Sur, Ciudad de México, con Especialidad en Construcción de Habilidades del Pensamiento. Recibió mención honorífica por la UNAM en la

Licenciatura en Psicología, con la tesis *Estrategias de juego para el conocimiento y desarrollo del esquema corporal en niños preescolares*. Se ha desempeñado durante 29 años en el área educativa en los niveles: preescolar, primaria y educación especial, en escuelas públicas y privadas.

Sara María Gutiérrez Camacho

Maestra en Educación Básica por la Unidad UPN 097 Sur, Ciudad de México. Maestra de primaria con Especialidad en Audición y Lenguaje por la Normal de Especialización. Experiencia laboral de 30 años en apoyo a la inclusión con alumnos de diferentes capacidades a nivel básico, a través del trabajo colaborativo con docentes. Fungió como apoyo técnico pedagógico en zona de supervisión de educación primaria.

Martha Guadalupe Gama Buenrostro

Maestra en educación Básica por la Unidad UPN 097 Sur, Ciudad de México. Normalista de formación inicial. Estudió los diplomados en Escritores Creativos; Matemáticas Constructivas a través de Regletas y Geoplanos en Educación Básica y Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior. Uno de sus principales centros de interés profesional son la lectura y la escritura, a nivel básico y a nivel universitario. Pugna por una escritura libre y con sentido.

María Alicia Armella Arce

Es maestra en Educación Básica por la Unidad UPN 097 Sur, Ciudad de México. Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Sus estudios de posgrado le han permitido desempeñar su labor docente con innovación, calidad y responsabilidad en una escuela pública a nivel preescolar.

Olga Aguas Mejía

Maestra en Educación Básica con especialidad en Manejo de Conflictos en el Aula por la Unidad UPN 097 Sur, Ciudad de México. Licenciada en Psicología Educativa por la UPN Unidad Ajusco. Actualmente se desempeña como docente especialista en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) brindando atención en educación preescolar, primaria y secundaria.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaría Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinación Técnica*

Vocales académicas

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formación*
Jessica Coronado Zarco *Diseño de portada*
Armando Ruiz Contreras *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *La intervención educativa: una mirada hacia la práctica docente transformadora* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 8 de diciembre de 2022.