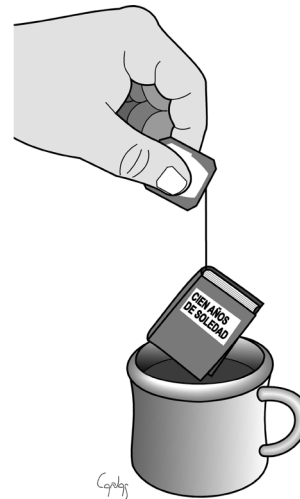


LA FORMACIÓN COMO LECTOR Y ESCRITOR: UN RETO PARA EL DOCENTE

TRAINING AS READER AND WRITER: A CHALLENGE FOR THE TEACHER

ROSA MARÍA TOVAR*
rosantovar@yahoo.es
Universidad de Carabobo
Valencia-Edo. Carabobo
Venezuela

Fecha de recepción: 15 de junio de 2008
Fecha de aceptación: 7 de julio de 2008



Resumen

Es evidente la necesidad de que los docentes sean lectores y escritores para que puedan promover estos procesos en sus estudiantes, por ello, este estudio pretende promover la formación de un grupo de docentes de Educación Básica como usuarios de la lengua escrita mediante la revisión, reflexión y transformación de estos procesos. Dicho estudio se encuentra orientado bajo el enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, utilizando como técnicas la entrevista no estructurada y el análisis de documentos escritos. Se desarrolló durante el año escolar 2006-2007, alcanzando los docentes los siguientes resultados: reflexión acerca de sus procesos de lectura y escritura, promoción del conocimiento de su propio proceso como lectores y escritores, participación de un entorno que permita el contacto con diversos materiales escritos, promoción del trabajo cooperativo con sus pares, y desarrollo de una didáctica personal. En conclusión, lograron evolucionar en su experiencia con la lectura y la escritura.

Palabras clave: formación, docentes, lectores, escritores, proceso.

Abstract

Evidently, teachers need to be readers and writers so they can promote these processes in their students. Therefore, this study aims to promote the education of a group of teachers in Basic Education as users of the written language through revising, reflecting and transformation of these processes. Such study is oriented under the qualitative approach with a research-action design, using non-structured interviews and the analysis of written documents as techniques. It was developed during the 2006-2007 school year, obtaining these results from the teachers: reflecting on their reading and writing processes, promoting the knowledge of their process as readers and writers, participating in an environment that allows the contact with various written material, promoting cooperative work with their peers and developing a personal didactic. In conclusion, they were able to evolve in their experience with reading and writing.

Key words: education, teachers, readers, writers, process.



Introducción



La formación de lectores y escritores autónomos es una de las metas fundamentales de la educación en virtud de los aportes que la lengua escrita ofrece al desarrollo humano y por las construcciones que, a partir de este aprendizaje, puede el ser humano alcanzar. El logro de esta meta depende de una serie de mediadores y de espacios en los que se propicie el acercamiento a este objeto de conocimiento, entre ellos están la familia como el entorno primigenio en el que el niño y la niña pueden experimentar con la lengua escrita, la sociedad alfabetizada en la que se establece un contacto permanente y natural con este objeto de conocimiento y finalmente, pero no menos importante, la escuela, institución encargada de sistematizar el conocimiento que en torno a la lengua escrita han construido los niños y niñas antes de ingresar a sus aulas de clases.

Aun cuando los niños y niñas ingresan al entorno escolar con un importante conocimiento previo en relación con la palabra escrita, es evidente que a la escuela se le ha asignado un rol protagónico en esta tarea de hacer que los y las estudiantes ingresen al club de la cultura escrita. La familia y la sociedad han delegado su responsabilidad en la escuela y ésta ha de asumirse como garante de tan importante proyecto, y para ello ha designado, a su vez, al docente quien ha de concretar las acciones necesarias para que sus estudiantes se formen como lectores.

El docente es en la institución escolar el miembro más cercano al niño y a la niña, quien cada día tiene la oportunidad de conocerlos, de orientarlos, de canalizar sus inquietudes, de ofrecerles afecto, de escuchar sus historias, de atender sus dudas. El docente es para el niño y la niña un ser especial con quien establecen importantes relaciones y nexos que a lo largo de los años no se olvidan, que se recuerdan aún en la edad adulta. El docente sirve de modelo y es el referente más importante para el niño y la niña que asisten a la escuela.

Este lugar especial que posee el docente le ofrece la posibilidad única de acercar a sus estudiantes a la enriquecedora experiencia de leer y escribir. No obstante, para que un docente tenga éxito en esta tarea, como cualquier otra persona que desea promover la lectura y la escritura, requiere de un componente clave: su propia formación como lector y escritor. Sólo puede promoverse aquello que apasiona, aquello que genera satisfacciones, que plantea retos, sólo se promueve aquello que interesa. De manera que no podría pensarse en la existencia de un docente no usuario de la lengua escrita que lograra establecer relaciones afectivas entre sus estudiantes y la lectura y la escritura. La musicalidad de la voz del docente al leer un texto, el comentario entusiasta acerca del libro que está leyendo, las habilidades para redactar una carta, las expectativas que genera ante un buen libro, las posibilidades de lectura de diversidad de textos son claves fundamentales para que el docente pueda generar en los y las estudiantes el deseo inmenso de leer y escribir.

No obstante a esta necesidad de que el docente sea lector y escritor, existe una realidad que se enfrenta a este ideal, los docentes no siempre ejercen este rol, por el contrario, muchas veces evaden la experiencia con la lengua escrita, invierten sólo el tiempo necesario en la lectura con fines recreativos, encuentran dificultades para comunicarse de forma escrita, no compran libros con frecuencia, entre otras situaciones. De manera que se evidencia una problemática que aqueja a muchas instituciones educativas y que plantea la imperiosa necesidad de atender.

Emilia Ferreiro (en Castorina, Goldin y Torres, 1999, p. 224) en una entrevista que se le hiciera hace referencia a la preocupación existente en relación con la formación del docente como lector y escritor, a continuación un fragmento de dicha entrevista:

- **Ferreiro:** En muchas oportunidades intenté que algún organismo internacional analizara en serio qué clase de lectores son los maestros. Pero nadie quiere ese paquete porque todo el mundo teme los resultados: por ahora evaluamos el rendimiento de los alumnos y no tocamos al maestro porque quién sabe qué descubriremos ahí.
- **Goldin:** Ni siquiera evaluamos a los maestros como escritores.
- **Ferreiro:** Eso sería aún más complicado. El problema es complejo: sabemos que los países no se desarrollan si la proporción entre universitarios y estudiantes de educación básica no mejora. Con la proporción actual es impensable que tengamos la cantidad de técnicos y científicos que este país necesita. Pero además, si la educación básica no es de calidad, luego tendremos que poner “parche sobre parche” y generar prácticas tan abyectas como los talleres de redacción en las universidades. Esto es aún más alarmante porque los que llegaron a la universidad son la selección de la selección; si los

universitarios no saben leer y escribir correctamente, ¿cómo estarán los que se quedaron en el nivel de Educación Básica?

- **Goldin:** Como dice Rosa María, para tener una buena educación básica se necesita una buena educación superior; se necesita pensar, escribir. No se puede solucionar el problema desde una sola perspectiva.
- **Torres:** Pretendemos involucrar a los maestros en la transformación del sistema escolar, maestros que a su vez son ellos mismos resultado de ese mal sistema.

Pudieran ser estas palabras un tanto desalentadoras, sin embargo, su intención en este texto es diferente. Tenemos una realidad que ha sido identificada y descrita en infinidad de ocasiones y que pareciera ser un círculo vicioso que se repite una y mil veces. Es aquí donde la intención de este estudio entra en juego. Es necesario romper el círculo, es indispensable detenerse, volver la mirada atrás y comenzar a buscar las estrategias para vencer el determinismo y el escepticismo con respecto al desempeño del docente como lector y escritor.

Uno de los primeros aspectos a considerar como factor determinante de esta realidad es la propia formación que durante su historia alcanzaron los docentes en relación con la lectura y la escritura. Son muchos los docentes que no lograron disfrutar de la lectura como una experiencia de vida, en sus vivencias infantiles se registra un tímido acercamiento a la literatura, se mantiene en los recuerdos frases tales como “la letra con sangre entra”, aludiendo a la necesidad del castigo para acercarse a la lectura y a la escritura. Aquellos que no vivieron tales experiencias igualmente no fueron acercados a la palabra escrita con placer, con asombro, con disfrute, alejando la posibilidad de asumirse como usuario efectivo de la lengua escrita. Un docente ha de estar formado como lector y escritor para poder promover la formación de sus estudiantes dentro de esta área.

En el caso específico de un grupo de docentes de Educación Básica de la U. E. “Luisa del Valle Silva”, se encuentra que éstas manifiestan que su proceso como lectoras y escritoras se ha visto afectado por falta de tiempo, por no encontrar espacios para acercarse a la lectura recreativa y han descubierto un desconocimiento de su propio proceso como lectoras y escritoras, de manera que muchas veces no se sienten en capacidad de atender las dificultades que se les presentan ante la lectura de algunos textos. Igualmente, lograron identificar que su experiencia con la literatura no era suficiente, especialmente con la poesía. De manera que de este diagnóstico inicial se generó la necesidad de desarrollar una experiencia de investigación-acción abocada a la transformación de su propia realidad como lectoras y escritoras, asumiendo para ello que se encontraban frente a un problema que deseaban atender.

Surgen las siguientes interrogantes: ¿de qué forma pueden las docentes asumir el desarrollo de su propio proceso como usuarias de la lengua escrita? ¿Cuáles son las reflexiones que se generan ante su experiencia con la lectura y la escritura y la acción pedagógica emprendida con sus estudiantes? ¿Qué avances se generan en su proceso? ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para alcanzar la transformación deseada? ¿Cuáles son los cambios experimentados a lo largo de la experiencia desde la investigación-acción?

Objetivos del estudio

General

Promover la formación como lectoras y escritoras de un grupo de docentes de Educación Básica de la U. E. “Luisa del Valle Silva”, CEI-UC, a través de la revisión, reflexión y transformación de su proceso como usuarias de la lengua escrita.

Específicos

- Indagar en las características del proceso de lectura y escritura del grupo de docentes atendiendo a sus intereses, necesidades y preferencias.
- Propiciar un espacio de reflexión orientado a la revisión teórica, la confrontación de experiencias y el acompañamiento pedagógico.
- Planificar, en forma conjunta, las acciones necesarias para la transformación del proceso como usuarias de la lengua escrita de las docentes.
- Ejecutar las acciones planificadas tomando como marco de referencia la planificación y las reflexiones hechas por el grupo de docentes a lo largo del proceso investigativo.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, en el que el investigador “se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa, escribe” (Rodríguez, Gil y García, 1998, p. 122). La investigación cualitativa permite dar respuesta a las inquietudes relacionadas con los fenómenos humanos abordándolos bajo un esquema abierto y flexible. El enfoque cualitativo permite estudiar la realidad desde el mismo ambiente en el que se desenvuelven los autores, respetando los procesos que se puedan ir desarrollando en el aula de una manera natural y espontánea (Espinoza, 2000).

Fetterman (en Buendía, Colás y Fuensanta, 1998) señala una serie de características que es importante considerar cuando se selecciona el enfoque cualitativo. Una de ellas es su objetivo, el cual se centra en la



comprensión de un fenómeno social desde la perspectiva de los actores involucrados, de manera que la forma de actuar, las opiniones, las relaciones y los sentimientos de las personas son fundamentales en el proceso investigativo. Otra característica es su carácter holístico, lo que lleva a que las observaciones e interpretaciones se orienten a comprender las relaciones de los elementos dentro de un todo y no de forma aislada. Con el enfoque cualitativo no se pretende la generalización, de manera que todos los datos han de contextualizarse en el marco social en el que los hechos suceden. En palabras de Rusque (2003), la investigación cualitativa permite ver la realidad desde la óptica integradora, lo que lleva a considerar todos los aspectos que la intervienen.

Todas estas características hacen que el enfoque cualitativo sea el más adecuado para comprender el fenómeno objeto de estudio de esta investigación, a través del mismo se pretende comprender el proceso de transformación de la realidad de un grupo de docentes en relación con sus prácticas lectoras y escritoras.

Diseño de la investigación

Tomando en cuenta que lo que se esperaba era la transformación de la realidad del grupo de docentes en relación con su proceso como lectoras y escritoras, el diseño de investigación seleccionado era necesariamente la investigación-acción. Martínez (2006) plantea que este es el método indicado cuando "...no sólo se desea conocer una determinada realidad o un problema específico y su solución, sino que se desea también resolverlo en la práctica, en la vida real" (p. 178).

Igualmente, este autor señala que en la investigación-acción los sujetos investigados participan como coinvestigadores, es decir, se involucran en el desarrollo de la investigación en cada una de sus fases, en este sentido, se encuentra que la investigadora es miembro de la institución en la que se plantea el estudio y, por lo tanto, se identifica con la problemática planteada y su interés responde al sentir de sus compañeras de trabajo quienes se cuestionan acerca de su relación con la lectura y se plantean la necesidad de darle solución a las situaciones que les generan preocupación.

Es importante indicar que la investigación-acción posee una serie de pasos importantes que no pueden dejar de mencionarse y, aunque en muchas ocasiones se dan casi de manera simultánea, para los efectos de la sistematización de la investigación se contemplaron por separado. Se tomaron para su descripción los pasos mencionados por Kemmis y McTaggart (1998), los cuales designan las fases en las que se llevó a cabo el estudio.

- FASE I. **Reflexión Inicial o diagnóstico:** ésta se realiza a la luz del planteamiento de un problema que ocupa la mente del investigador. "Debemos tener una base para nuestro plan, una opinión inicial acerca

de cuál es nuestra situación en el marco de nuestra preocupación temática" (Op. Cit. p. 71). Esta fase se planteó con una duración aproximada de cuatro (4) semanas en las que se utilizó como técnica central para la recolección de la información la entrevista no estructurada a las docentes acerca de sus concepciones en relación con la lectura y la escritura, experiencias con la lengua escrita, características de su proceso y necesidades e intereses.

- FASE II. **Planificación:** este período se orientó hacia la acción en busca de mejoras de la situación observada. Aquí es fundamental la participación de los actores escolares, quienes pueden ofrecer alternativas de solución con las que ellos se sientan comprometidos. Es por ello que se plantearon reuniones en las que los docentes ofrecieron sus ideas para la construcción del Plan de Acción, esto se hizo en un tiempo aproximado de dos (02) semanas, a fin de permitir la revisión de las propuestas hechas por las docentes.
- FASE III. **Ejecución o puesta en práctica:** consistió en el desarrollo de las acciones planificadas, las cuales se encuentran expresadas en el Plan de Acción. Esta fase se desarrolló en doce (12) semanas.
- FASE IV. **Reflexión final o sistematización:** se trata de analizar, sintetizar, interpretar y explicar los resultados obtenidos con la puesta en práctica del Plan de Acción. En esta fase se pueden tomar en cuenta todos los acontecimientos y puede llegarse a un nuevo diagnóstico que requerirá de una planificación, acción y sistematización. He aquí la naturaleza recursiva de la investigación-acción y la imagen del espiral que representa este proceso investigativo. Por ello, es necesario señalar que todas las fases de esta investigación se sucedieron de manera simultánea y recursiva.

Participantes

El grupo de participantes de este estudio está conformado por las docentes del nivel de Educación Básica, la coordinadora de este mismo nivel educativo y la coordinadora de la investigación quien es la subdirectora de la institución en la que todas ejercen sus funciones, U. E. "Luisa del Valle Silva" CEI-UC. El grupo de participantes se constituyó de la siguiente forma: 4 docentes de la Primera Etapa de Educación Básica, 1 docente de inglés, 1 docente de computación, la coordinadora de Educación Básica y la subdirectora. De manera que el grupo de participantes es de 8 personas.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizaron dos técnicas fundamentales: la entrevista y el análisis de documentos escritos. Igualmente, estas técnicas se acompañaron por los registros descriptivos como

instrumento utilizado para el reporte de la información obtenida a través de las técnicas anteriormente mencionadas.

Entrevista no estructurada. En esta investigación, la entrevista no estructurada tenía como propósito obtener información relevante acerca de las experiencias de las docentes como lectoras y escritoras: sus gustos y preferencias al leer, sus concepciones en torno a la lectura y la escritura, las estrategias utilizadas durante el proceso de lectura y escritura, sus dificultades al leer y al escribir, los problemas que se les presentan y las formas de resolverlos.

Análisis de documentos escritos. Esta técnica es referida por Boggino y Rosenkrans (2004) como la posibilidad de estudiar los documentos utilizados en el entorno escolar tales como: planificaciones de los docentes, cuadernos de actividades de los niños y niñas, informes de progreso de los y las estudiantes, informaciones escritas que se encuentren en el aula, entre otras. En el caso de este estudio se tomaron como documentos las reflexiones escritas por las docentes durante su proceso de lectura, así como los registros hechos por ellas. La información obtenida a través de esta técnica se contrastará con la derivada de las entrevistas.

Análisis de la información

De acuerdo con Albert (2006), el análisis de los datos se puede definir como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan de la información con el propósito de encontrar los significados relevantes en relación con el problema de investigación. Este proceso ha de ser flexible y se va constituyendo durante el trabajo de investigación y para ello se desarrolló de la siguiente forma:

1. Revisión y organización del material que se recogió a lo largo del proceso a través de criterios lógicos como: temas, actos relevantes.
2. Establecimiento de un plan de trabajo en el que se incluyó la revisión de documentos, el análisis de las notas de campo y registros descriptivos. En este plan de trabajo se le asignó una codificación a cada uno de los datos y se agruparon de acuerdo con la temática que les correspondía.
3. Reducción de los datos para seleccionar la información que permitiera ser abarcada y manejada adecuadamente por las investigadoras utilizando para ello categorías que permitieran la interpretación de la información aportada.
4. Interpretación de los datos en la que se le dará sentido a las descripciones de cada categoría ofreciendo una descripción de la misma y estableciendo la relación entre las diferentes categorías.
5. Obtención de resultados y conclusiones que permitieron ofrecer los aportes de esta

investigación de forma descriptiva y de acuerdo con las interpretaciones alcanzadas y el sentir de las participantes de la investigación.

6. Validez de la investigación, ésta se logró a través de la triangulación de la información obtenida a través de la observación participante, entrevista no estructurada y análisis de documentos escritos. Esto permitió la visión de los hechos desde diferentes ángulos, para compararlos y contrastarlos entre sí. Igualmente, se confrontaron los resultados con los actores escolares para comprobar si éstos se sienten reflejados en los mismos y se muestran en acuerdo con lo arrojado por el estudio.

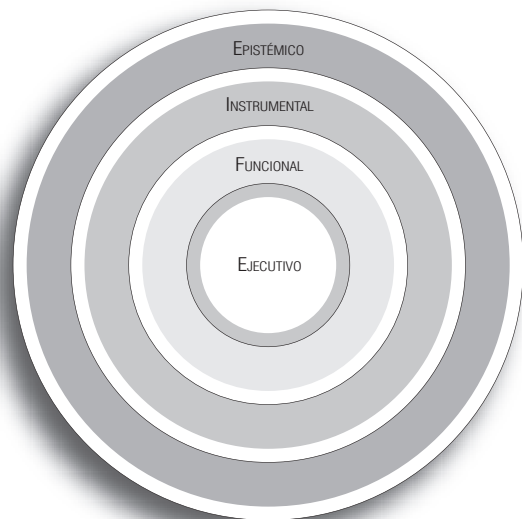
Resultados

Al llevar a cabo un proceso introyectivo en el que cada una de las docentes pudiera indagar en su propia realidad y descubrir sus limitaciones en relación con la lengua escrita surgieron algunos indicadores que se encuentran conectados con las limitaciones que los docentes presentan:

- Lee sólo lo necesario para el trabajo: planificaciones, evaluaciones, informes, entre otros.
- Manifiesta desagrado por los textos complejos o muy densos.
- Carece de tiempo para la lectura recreativa.
- Encuentra dificultad para concentrarse en la lectura por largos períodos de tiempo.

Como bien puede observarse, son estas dificultades las mismas que los docentes encuentran como debilidades en sus estudiantes. En este sentido, puede apreciarse que el grupo de docentes se mantenía entre los niveles ejecutivo y funcional planteados por Colomer y Camps (en Cassany, Luna y Sanz, 2001) (Gráfico 1).

Gráfico 1. NIVELES EN LA ADQUISICIÓN Y EL DOMINIO DE LA LENGUA ESCRITA





En este momento es propicio intentar explicar los elementos que han generado, en gran parte, la reproducción inequívoca de ese círculo vicioso, y ante esto se hace imprescindible reconocer aquello que debemos cambiar. Esta reflexión permite dar respuesta a la siguiente pregunta: *¿Cuál es la situación del docente?*

1. Se ha formado en el mismo sistema educativo que debe transformar. Generalmente, el docente y especialmente el que tiene a su cargo los primeros grados de la escuela básica, no ha sido formado para atender las necesidades de este grupo de niños y niñas, y ante su incapacidad tiende a utilizar las estrategias pedagógicas y de evaluación, y el tipo de texto escolar que utilizó cuando era un niño o una niña.
2. Presenta dificultades con sus competencias lingüísticas. El sistema pedagógico del que participó en su formación escolar lo convierte en un usuario deficiente de su lengua materna, encontrando dificultad para asumir que él mismo padece de las deficiencias lingüísticas que debe abordar en sus estudiantes.
3. Tiene poco acercamiento a la lectura estética. Muchas veces el docente no ha logrado disfrutar de la lectura en su sentido estético, este acto no forma parte de su vida y sus experiencias con la lectura no siempre han sido las más satisfactorias: “la letra con sangre entra”.
4. Carece de formación en el área de la lengua escrita. A pesar de que la mal llamada “Nueva Propuesta Psicolingüística” llegó a Venezuela en la década de los setenta, aún hoy muchas de las instituciones encargadas de la formación inicial del docente mantienen los postulados ya abolidos del campo teórico, en los que se concibe a la lectura y la escritura como un fin en sí misma y como un conocimiento basado en gran medida en la memorización y repetición. De manera que todavía existe poca y confusa información en relación con los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua escrita.
5. Concibe a la lengua escrita como un fin en sí misma: un contenido a enseñar. El valor de la lectura y la escritura, como procesos que permiten la comprensión del mundo, que promueven el desarrollo del pensamiento y que amplían la visión del hombre, es reducido a la concepción de un contenido a ser aprendido, un fin en sí mismo.
6. Reflexiona poco en relación con su rol como formador de lectores y escritores. Considera con frecuencia que la tendencia de los niños y niñas a evadir la lectura y la escritura o que sus dificultades con este aprendizaje están relacionadas con la familia, con el contexto social o con la personalidad del propio niño o niña. Encuentra dificultades para reconocer su responsabilidad dentro de este proceso, especialmente cuando las cosas no funcionan adecuadamente.

7. Se excluye del círculo de la lengua escrita. Se concibe como artífice de la formación de sus alumnos sin involucrarse en el proceso. Reconoce que no le gusta leer o que tiene dificultades para redactar un texto, sin embargo, no establece conexión entre este hecho y la formación de sus estudiantes.
8. Desconoce en sí mismo las competencias lingüísticas que pretende desarrollar en los estudiantes. Desconoce su proceso como lector y escritor y esto le lleva a su vez a desconocer el de sus alumnos, encontrando dificultades para facilitar dicho proceso.

Se puede observar que todos los componentes de este panorama se encuentran entrelazados entre sí, generando el círculo vicioso al que se hace referencia anteriormente. Sin embargo, esta es una realidad que puede ser transformada en la medida en que el mismo docente pueda asumir la determinación de hacerlo. Para esto se hace indispensable el reconocimiento por su parte de la realidad a transformar. Este reconocimiento es fundamental, ya que no se puede facilitar aquellos procesos en los que se poseen debilidades. Paulo Freire (1994), en sus *Cartas a quien pretende enseñar*, expresa una idea que se conecta directamente con el propósito de esta disertación:

...el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe.

Esta cita plantea una verdad que no se puede evadir ni cuestionar: *la formación del docente, como lector y escritor, no es una opción, es un compromiso consigo mismo y con sus estudiantes*. Todas las personas pueden decidir entre ser o no lectores y escritores, siempre y cuando no se haya elegido como profesión ser docente. Si se ha escogido ser docentes, se debe emprender con urgencia un proceso de formación en esta área, y tomar conciencia de ello es el primer paso para alcanzar el éxito de esta aventura. Es necesario reflexionar en relación con las experiencias con la lectura y la escritura vivenciadas a lo largo del proceso, generando una sistematización del recorrido hecho.

Una vez que se ha iniciado ese proceso reflexivo, se puede hacer una nueva pregunta: *¿Cuál es el reto?* Tomando como referencia los niveles propuestos por Colomer y Camps (citados en Cassany, Luna y Sanz, 2004) se encuentra una respuesta: que el docente pueda desarrollar otros niveles, tales como el instrumental y el epistémico, en los que logre utilizar la lengua escrita como un medio para alcanzar aprendizajes y para descubrir y comprender el mundo. Se pretende

el desarrollo de un lector y escritor autónomo, meta prioritaria del sistema educativo en el que desarrolla su labor como docente.

Al plantearse este reto, comenzó un encuentro con cada uno de los participantes del estudio y al mismo tiempo con el otro en un espacio propicio para alcanzar metas en conjunto. Para alcanzar la meta fue necesario abordar los siguientes aspectos en la formación del docente:

1. Reflexionar acerca de sus procesos de lectura y escritura. Para desarrollar este aspecto fue necesario incorporar, a través de los círculos de estudio, la lectura y discusión de material teórico relacionado con los procesos de lectura y escritura. Esta posibilidad permitió el reconocimiento de estrategias que podían utilizarse para potenciar el desempeño como usuarios de la lengua escrita.
2. Promover el conocimiento de su propio proceso como lector y escritor. Al conectar la teoría con la práctica se logró reconocer las debilidades y fortalezas como lector y escritor, lo que permitió la toma de conciencia de aspectos tales como: género preferido para la lectura, tiempo dedicado a la lectura, libros leídos, competencias desarrolladas, debilidades necesarias de abordar, concepciones en relación con la lectura y la escritura. Aspectos que se convirtieron en la brújula para guiar las acciones a desarrollar.
3. Participar de un entorno que permita el contacto con diversos materiales escritos. El espacio de encuentro entre las docentes, representado en los círculos de estudio, permitió el contacto afectivo y efectivo con variedad de textos que antes no se habían leído y que se convirtieron en punto central de discusión y disfrute de las experiencias vividas a partir de su lectura. Esta posibilidad permitió el acercamiento de las docentes a la literatura y les brindó la oportunidad de asumir la postura estética planteada por Rosenblatt (2002). A partir de aquí se generó un despertar que llevó a los docentes a las bibliotecas, a las librerías, al préstamo de libros.
4. Propiciar el trabajo cooperativo con sus pares. Tal como se promueve el trabajo cooperativo entre los niños y las niñas, fue fundamental consolidar un círculo de estudio en el que la lectura en grupo, la discusión de las ideas y el disfrute del sentido construido permitieron la evolución de las docentes como lectoras y escritoras. Este trabajo cooperativo incluyó, muchas veces sin una intencionalidad, la incorporación del grupo familiar (esposos, hijos) al proceso, especialmente con la lectura.
5. Desarrollar una didáctica personal. Es interesante observar que cada una de las docentes planteó sus propias estrategias para desarrollar sus

potencialidades como lectora y escritora y organizó su tiempo para avanzar en el proceso.

A continuación se presentan algunas de las experiencias, reflejadas en los testimonios escritos del equipo de docentes, en las que se aprecia su reflexión frente al proceso seguido:

Con la lectura:

- Me he sentido más atraída por la lectura, antes no leía absolutamente nada, sólo lo necesario, ahora me detengo a leer cosas que de repente no son ni importantes ni urgentes. Pues he entendido que la lectura puede llenar mucho a un individuo, tanto personal como instruccionalmente.
- Estoy dedicando poco tiempo a la lectura recreativa pasando la mayor parte del día leyendo por encargo, por compromiso. He sentido la necesidad de disfrutar y compartir otras lecturas y de buscar nuevos caminos en el proceso de lectura.
- He organizado la lectura a través de estrategias para lograr entender el texto. He practicado la lectura estética. He compartido la lectura de algunos materiales con las compañeras del módulo, siento que nos ha unido más el hecho de leer juntas, preguntarnos.
- He desarrollado estrategias de lectura como: barrido rápido, identificación del paratexto, interrogación del texto, anticipación, predicción, construcción de hipótesis, subtítulo, índice, identificación de ideas principales.

Con la escritura

- Escribiendo he llorado a mares con las producciones, hay una muy especial que se llama "Un destello de luz en mis ojos" que a pesar de que la leí miles de veces me sigue sacando mil emociones.
- ... he mejorado algunos detalles que me coartaban mi fluidez al escribir, éstos relacionados con la ortografía y la redacción. Algunas de estas estrategias son: escribir todo lo que creo y luego se hace la revisión, tomar cualquier motivo que logre inspirarme para escribir al respecto.
- ... he agudizado la observación al leer, percatándome de la ortografía y acentuación de las palabras, puedo realizar borradores con mayor fluidez...
- ... observo mayor fluidez al tratar de explicar por escrito aspectos diferentes como: cartas, planificación, registros, diarios personales en relación con estados de ánimo, etc.
- ... en estos momentos pienso que tengo menos temores al momento de enfrentarme a la escritura, me siento capaz de escribir, por ejemplo, un cuento, novela u otro material.



Seguidamente, la producción de una de las docentes:

Mi motivo

Autora: Elitza Lugo

Es una sonrisa al final del camino, la emoción que brilla en los ojos del que escucha, la palabra melódica del que habla y contagia.

Es ese descubrir tesoros en lugares que se creen inhóspitos.

Es beber agua de los manantiales más dulces.

Es tan simple como mirar al cielo, contemplar su grandeza y al volver el rostro, ver otros ojos que te dan la certeza de que en tu largo caminar, vas dejando un granito de arena que se une armoniosamente con otros formando montañas.


Mi motivo se transforma, nunca permanece igual, él pasa de sembrar a regar, de regar a cosechar, de cosechar a disfrutar.

Su voz sutil nunca se calla, siempre me habla y me apoya recordándome mis esperanzas, mis ilusiones, haciéndome agradecer cada día por la vida y por las personas que me rodean.

A manera de cierre

Se hace indispensable dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿POR QUÉ ASUMIR EL RETO? y ahora una de las respuestas: “Porque es necesario vencer el círculo que ha generado altos índices de analfabetismo funcional, cuantiosas cifras de exclusión y fracaso escolar, frustración y rechazo por parte de los y las estudiantes frente a la lectura y la escritura y poco interés de los y las estudiantes por este objeto de conocimiento”.

Finalmente surgen algunas reflexiones:

- Sólo en la medida en que el docente se conecte con su propio proceso podrá comprender y promover el de sus estudiantes.
- La formación de un lector y de un escritor puede iniciarse en cualquier momento, pero no acaba jamás.
- Toda persona puede asumir el reto de formarse como lector y escritor. 

* Docente e investigadora de la Universidad de Carabobo. Valencia, Edo. Carabobo, Venezuela.

Bibliografía

- Capra, Fritjof. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. (D. Sempau, Trad.) Barcelona, España: Anagrama, S.A. 1998. (Trabajo original publicado en 1996).
- Carmona Rodríguez, Miriam A. (2004). Transdisciplinariedad: una propuesta para la educación superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía*. Recuperado el 11 de abril del 2006 en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-9792.
- Crick, Francis Harry. (1994). *La búsqueda científica del alma. Una revolucionaria hipótesis para el siglo XXI*. (2da ed.). Madrid, España: Editorial Debate S.A.
- Fensham, Peter J. (2008). *Science Education Policy-making. Eleven Emerging Issues*. UNESCO 2008.
- González Agudelo, Elvia María. (s/f). *La investigación formativa o acerca del desarrollo de competencias científicas en la educación superior*. Recuperado el 27 de marzo del 2008 en http://www.udenar.edu.co/viceacademica/CICLOS%20PROPED%20C9UTICOS/CONVENIO%20ALCALDIA_UDENAR/SEMINARIO%20UDENAR/ARCHIVO1/competencias%20cientificas.doc.
- Irizar, Liliana Beatriz y Mancipe Flechas, Eduardo. (2006). Un rostro humano para la sociedad del conocimiento. Acerca del talante ético del investigador. *Studiositas*. 1, 4-12.
- Kuhn, Thomas Samuel. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. (1ra ed. en español; A. Con-tin, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962).
- Morin, Edgar. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (5ta ed. en español; M. Pakman, Trad.). Barcelona, España: Editorial Gedisa. (trabajo original publicado en 1990).
- Tetz, Victor V. (2005). The pangenome concept: an unifying view of genetic information. *Medical Science Monitor. Internacional Medical Journal for Experimental and Clinical Research*, 11: HY24-29.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC. (2003). Informe Final del Encuentro sobre Educación Científica. Santiago de Chile. Recuperado el 23 de marzo del 2008 en http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/5d64699cc7b7296acddf67dc086cd53finforme_final_encuentro_cientifica.doc.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Recuperado el 23 de marzo del 2008 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Vélez White, Cecilia María. (2005). *La revolución educativa*. Ponencia presentada en el Foro Universitario en Competencias Científicas. Medellín, Colombia.