



REVISTA ELECTRÓNICA

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

*El contenido en este número es
el siguiente*

¿CÓMO SE LEE Y ESCRIBE EN LÍNEA?

Daniel Cassany

ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y PERSONAS
ADULTAS: COMPONENTE INDISPENSABLE EN LA
FORMACIÓN DOCENTE

*Luz Emilia Flores Davis
Marta Eugenia Sánchez González*

DESAFIOS LATINOAMERICANOS: EN BUSCA DE UNA
CULTURA LETRADA

Adelina Arellano-Osuna

COMUNIDADES LECTORAS A TRAVÉS DE LA “RONDA DE
LIBROS”

Gaby Vallejo Canedo

EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA Y
ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Oscar J. Martínez-Alaniz



Abril 2013

Vol 1 No 1

ISSN #####-####

Abril 2013 Vol 1 No 1

POLÍTICA EDITORIAL

La *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* se publica dos veces al año por la Dirección de Operaciones Globales y el Comité Latinoamericano de la Asociación Internacional de Lectura (International Reading Association o IRA). La *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* publica en línea, artículos inéditos sobre lectura y escritura e implicaciones educativas, en los idiomas: español y portugués.

Esta revista estará disponible como parte del pago de la afiliación a la Asociación Internacional de Lectura (IRA) para todos los miembros inscritos y vigentes en sus afiliaciones de la Asociación de Lectura en la región Latinoamericana. Igualmente, para aquellos miembros de la Asociación Internacional de Lectura (IRA), en otras regiones del mundo que así lo deseen y expresen mediante el pago de la suscripción en su afiliación internacional.

GUIA PARA AUTORES

La *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* procura seguir los estándares más altos de las revistas académicas electrónicas para asegurar la calidad de los artículos que publica. Ello permitirá ser reconocida como una revista de prestigio internacional la cual podrá ser seguida y utilizada por las instituciones y profesionales más exigentes en el campo de la lectura, escritura y sus implicaciones en la educación formal e informal, en el mundo hispanoparlante y portuguésparlante.

El autor interesado debe enviar su trabajo a la dirección de la *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* que aparece a continuación: larevista@reading.org

para autores está disponible [aquí](#).

Invitamos a los educadores de todo el mundo para que utilicen y divulguen, sin costo alguno, previa solicitud de permiso y atribución propia, el contenido de esta publicación. Todas las solicitudes deben remitirlas a [Sakil Malik](#), Director de Asuntos Globales de la Asociación Internacional de Lectura.

Copyright © 2013 by the Global Operations Unit, International Reading Association, 444 N. Capitol St., Suite 640, Washington, DC 2001, USA.

Todos los derechos reservados.

Revista Electrónica

Leer, Escribir y Descubrir

Director del proyecto editorial

[Sakil Malik](#) Director de Operaciones Globales de IRA (EUA)

Asistente del Director del proyecto editorial

[Yesly Contreras](#) (EUA)

Directora/ Editora

[Adelina Arellano Osuna](#) (Venezuela)

Editor /Revisor

[Oscar J. Martínez Alaniz](#)(Mexico)

Diagramador/diseñador

[Joseph Howard](#) (EUA)

Miembros del Consejo Editor

[Ana Lupita Chávez](#) (Costa Rica)

[Silvana Gili](#) (Brasil)

[Liliana Montenegro](#) (República Dominicana)

[Martha Sánchez](#) (Costa Rica)

[Miriam Serech](#) (Guatemala)

[Daniel Tort](#) (Uruguay)

[Gaby Vallejo](#) (Bolivia)

[Ruth Saéz Vega](#) (Puerto Rico)

Miembros del Consejo Académico

[Gilberto Alfaro](#) (Costa Rica)

[Gilberto Aranda](#) (Mexico)

[Liliana Borrero](#) (Colombia)

[Daniel Cassany](#) (Barcelona España)

[Alan Crawford](#) (EUA)

[Maria de Famanía](#) (Panamá)

[Yolanda López Franco](#) (Panamá)

[Kenneth Goodman](#) (EUA)

[Yetta Goodman](#) (EUA)

[Amparo Clavijo Olarte](#) (Colombia)

[Katiuska Salmon](#) (Ecuador)

[Berenice Carrera de Vallejos](#) (Panamá)

[José Villalobos](#) (Venezuela)



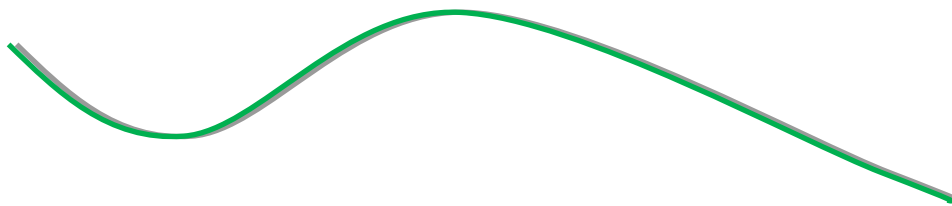
Revista Electrónica

Leer Escribir y Descubrir

Vol 1 No 1 Abril 2013

Sumario

¿Cómo Se Lee y Escribe en Línea? <i>Daniel Cassany</i>	1
Alfabetización de Niños, Niñas y Personas Adultas: Componente Indispensable en la Formación Docente <i>Luz Emilia Flores Davis</i> <i>Marta Eugenia Sánchez González</i>	25
Desafíos Latinoamericanos: en Busca de Una Cultura Letrada <i>Adelina Arellano-Osuna</i>	42
Comunidades Lectoras a Través de la “Ronda de Libros” <i>Gaby Vallejo Canedo</i>	50
El Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura en Inglés como Lengua Extranjera <i>Oscar J. Martinez-Alaniz</i>	56



¿Cómo se lee y escribe en línea ?¹

Daniel Cassany

Presentación

LA introducción de portátiles en el aula es una realidad en América Latina, siguiendo la estela de la famosa campaña *One Laptop per Child* (o OLPC), lanzada por Nicholas Negroponte desde el MIT norteamericano en 2005. Con varias denominaciones y notable diversidad en inversión, alcance y calendario, muchos países hispanohablantes han impulsado programas de introducción de *netbooks* en la escuela pública en los últimos años, como *Ceibal* en Uruguay (desde 2005), *Una Laptop por niño* en Perú (desde 2007) o *Conectar Igualdad* en Argentina (desde 2010; ver también *Educ.ar*), a modo de ejemplos²

En España el gobierno lanzó el programa *Escuela 2.0* en 2009, que se implementó inmediatamente en la mayoría de comunidades con varios nombres (como *Abalar* en Galicia, *Escuela TIC 2.0* en Andalucía o *EduCAT1x1* y *EduCAT2.0* en Cataluña; ver Muñoz de la Peña 2011), pero la crisis económica y un cambio de gobierno truncó su desarrollo en abril de 2012. Pese a ello, muchos centros pudieron aprovechar esos tres años para equipar sus aulas con redes eléctricas y acceso wifi, para abrir servidores y entornos virtuales de aprendizaje, para repartir un portátil de cierta calidad a una importante población escolar y para empezar a utilizar libros de texto digitales.

Algunos rasgos de esos programas son que: a) cada alumno dispone de un ordenador (llámese portátil, ultraportátil, *netbook* u ordenador personal; por ello hablamos de *uno por uno* o *1:1*); b) hay acceso a la red; c) se usan materiales didácticos digitales; d) el aula está equipada con pantalla y proyector, y d) existe un entorno virtual de aprendizaje (EVA a partir de ahora, como *Moodle*, *Sakai*, *Edmodo* u otros), en el que coinciden alumnos y docentes. En la práctica estas medidas constituyen una auténtica *digitalización* del aula, en el sentido de que se podría desarrollar el currículum escolar completo usando el portátil, los materiales digitales y la red.

Pero dichos programas también varían en muchos puntos, como: a) si el alumno se puede llevar el portátil a casa o no; b) si el acceso a la red es más o menos limitado; c) si el apoyo prestado a los centros en mantenimiento tecnológico y formación del profesorado es más o menos potente, o d) si el proyecto es para primaria (10-12 años) o secundaria (12-16). Esas variaciones son significativas y afectan al desarrollo y eficacia del proyecto, pero no modifican sustancialmente la idea central del mismo, formulada en la última frase del párrafo anterior.

Finalmente, conviene distinguir este modelo denominado 1:1 de el resto de iniciativas de introducción de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que pueden usar otros recursos y tener otros objetivos. Sin duda, provoca cambios en la enseñanza sustituir el viejo pizarrón de tiza por una pizarra digital interactiva (PDI a partir de ahora) o un proyector, o disponer de un centro informático o un laboratorio de idiomas, para que los alumnos se ejerciten en pequeños grupos con una computadora durante algunas horas. Pero está claro que el modelo de dar a cada alumno tenga un portátil en todo momento, dentro y fuera del aula, y el de digitalizar todo el material de aprendizaje (libro de texto, ejercicios, deberes), constituye una iniciativa más sistemática y ambiciosa.

Estado de la cuestión

La investigación sobre el uso de las TIC en la educación tiene una larga tradición, sobre todo en la disciplina de la Pedagogía, que se ha ocupado de esta cuestión desde la llegada de los primeros ordenadores a la escuela. Las perspectivas son variadas y abarcan desde la creación de aplicaciones y recursos (redes, webs y experiencias prácticas) hasta la descripción y el análisis de los cambios ocurridos en la práctica de aula con cada tecnología.

Resulta una buena introducción el reciente trabajo de corte etnográfico de Sancho Gil y Alonso Cano comp. (2012) sobre las políticas pedagógicas de implantación de TIC en Cataluña, que incluye cuatro estudios de caso de centros de secundaria en la época previa al 1:1 (ver también Sancho Gil y Alonso Cano 2011 y Alonso Cano 2010). Junto con otros autores, una de las conclusiones es que la preocupación por lo técnico (máquinas, programas, procedimientos de uso, funcionamiento correcto) oculta lo didáctico (aprendizaje del alumno, mejora de la educación, innovación), por lo que se propone pasar de las TIC a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Dicho de manera más coloquial, solo el día que dejemos de hablar de “tecnología” será porque ya está plenamente integrada y nos preocupamos de lo didáctico.

Ya en el marco del 1:1, en la red hallamos múltiples informes de valoración del impacto que han tenido estos programas en cada país, región y comunidad de centros. Area (2011) resume las conclusiones de algunas de las investigaciones europeas y norteamericanas más importantes, además de plantear los retos a los que se enfrentan dichos programas en América

latina (ver también la web del Proyecto TICSE2.0). Desde la OCDE, Valiente González (2011) revisa las webs oficiales de muchos programas, sus informes de evaluación y otros análisis académicos externos, para concluir que el 1:1 promueve avances relevantes en igualdad social (mejor acceso a las TIC de los grupos desfavorecidos, reducción de la brecha digital), pero que no está claro que genere innovación docente, ya que los centros tienden a preservar las prácticas educativas y a adaptarlas al nuevo escenario digital. Según este artículo, el 1:1 también favorece la competencia en expresión escrita del alumnado, en comparación con otras áreas curriculares, como las matemáticas, en las que hay menos correlación positiva.

Dos trabajos de investigación-acción con docentes de primaria y secundaria de centros españoles con 1:1 aportan datos sobre sus prácticas favoritas y el uso de alguna tecnología, además de documentar los procesos de actualización del profesorado que requiere este modelo. Domingo y Marquès (2011) analizan las respuestas aportadas por docentes de 21 centros sobre la PDI y concluye que ésta se usa en el aula para: a) realizar exposiciones magistrales del docente (95%), resolver ejercicios en común con todo el alumnado (82%), ver y comentar recursos de la red (80%) y corregir los ejercicios en común (68%). Además, los docentes valoran positivamente la PDI, que utilizan para mejorar sus exposiciones magistrales y que sólo moderadamente y con posterioridad ceden a los alumnos para que presenten sus trabajos en clase.

En la misma línea, otro estudio (Domingo y Marquès 2013) que analiza con más detalle los cuestionarios de 10 centros aporta datos ilustrativos de las prácticas verbales de aula:

(1) Un 51% del profesorado utiliza los portátiles entre un 25% y un 50% de su práctica docente. Este uso se compagina con el empleo de documentos en papel (83%) y libros de texto en papel (79%).

Una mayoría de alumnado utiliza el portátil para crear trabajos (79%), realizar ejercicios autocorrectivos o no (72%) y buscar en Internet recursos para el aula (64%). En menor medida se usa en la creación de cuentos o poemas (52%), en WebQuests (45%), blogs o wikis (42%), consultas en línea a los compañeros (39%) y trabajos colaborativos (36%). El portátil se utiliza para acceder a los libros digitales (32%), pero de forma mayoritaria para usar los recursos de Internet (60%) como por ejemplo: ver vídeos, leer prensa digital, visitar webs temáticas o usar simuladores.” Domingo y Marquès (2013)

Los autores concluyen que el uso de PDI y portátiles avanza paulatinamente y que hay pruebas relevantes de innovación docente en algunas prácticas particulares, aunque el profesorado sigue prefiriendo mayoritariamente el formato papel y persisten prácticas didácticas pretéritas.

Otros estudios también centrados en el 1:1 y en Cataluña adoptan una perspectiva experimental y sugieren que el uso de materiales digitales mejora el aprendizaje lingüístico,

como Marquès y Prats (sin fecha), que miden la mejora en ortografía básica que experimentan los alumnos de 27 centros de secundaria. Los resultados indican que los grupos que trabajaron con material digital (en clase y en casa), con ejercicios autocorrectivos de rellenar huecos de letras y palabras, mejoraron en un 20% su conocimiento ortográfico, en comparación con los grupos que trabajaron en clase con papel.

En resumen, la investigación aporta datos relevantes sobre la implantación de los portátiles y otras TIC en el aula, muestra que hay avances en la lucha contra la brecha digital, pero es menos clara cuanto a las mejoras en innovación educativa y aprendizaje del alumnado. Por otro lado, más allá de algún dato suelto, no existen descripciones más contextualizadas de los cambios que provoca en las prácticas letradas del aula la irrupción de este nuevo escenario.

Preguntas de investigación

¿Cómo se lee y escribe en clase cuando cada aprendiz dispone de portátil, está conectado a la red y el libro de texto es digital? Esta es la pregunta básica que voy a intentar responder a partir de los primeros resultados de una investigación en curso (ver nota 1). Algunos puntos que pretendo explorar son:

¿Cómo presenta la información el docente en el aula en este escenario (con PDI o pizarra digital interactiva, portátiles, wifi)?

¿Cómo se usa el libro de texto digital?, ¿cómo lo leen los aprendices?, ¿qué otros materiales usa el docente?, ¿cómo se usa el EVA o entorno virtual de aprendizaje?

¿Cómo toman apuntes los alumnos?, ¿en papel o en línea?, ¿el docente guía esta práctica?, ¿qué cambios ocurren?

¿Cómo son las tareas de escritura?, ¿cómo escriben los alumnos con el portátil y la wifi?, ¿cómo entregan sus trabajos al docente y cómo los corrige este?

¿Cómo se evalúa el aprendizaje con portátil y wifi?, ¿siguen habiendo exámenes escritos individuales, con papel y lápiz?

Otras cuestiones más transversales son: a) ¿se enseñan las especificidades de la lectura y la escritura digital, como el uso de los motores de búsqueda y la navegación o la evaluación de recursos?; b) ¿se aprovechan los recursos lingüísticos gratuitos de la red (diccionarios, verificadores, traductores, etc.)?, y c) ¿los cambios afectan de igual modo a todas las asignaturas del currículum?

Enfoque

Para responder a estas preguntas diseñamos una investigación de tipo cualitativo etnográfico, con una perspectiva ecológica y émica, fundamentada en la corriente de los Nuevos Estudios de Literacidad (o *New Literacy Studies*). En otros lugares se presenta en español esta aproximación teórica de la lectura y escritura (o *literacidad/alfabetismo*), con sus métodos de investigación y sus principales logros, por lo que no voy a insistir aquí (ver Zavala, Niño-Murcia y Ames 2002; Cassany 2006 y 2008; Kalman y Street ed. 2009 y el monográfico “El español escrito en contextos contemporáneos” de Cassany ed. 2010)

Dado este enfoque, nuestra investigación aspira a describir, documentar y comprender los nuevos escenarios de lectura y escritura, abiertos con la diseminación de internet y los portátiles. No pretendemos justificar, defender o argumentar a favor o en contra del programa 1:1 u otras iniciativas con TIC. Tampoco nos interesa demostrar si con portátil se aprende más, mejor o más rápido o a la inversa, para justificar la inversión tecnológica realizada o para convencer a los docentes y a las autoridades escépticas. Creo sinceramente que este planteamiento es equivocado.

Tengo serias dudas de que sea posible demostrar que con el ordenador se aprende más que con lápiz y papel, puesto que cada tecnología provoca cambios en las prácticas lingüísticas que modifican los discursos y su aprendizaje, de manera que resulta difícil comparar entidades disímiles. Por otro lado, creo que la escuela debe emplear los artefactos usados en cada momento y lugar en la comunidad, por lo que sería estúpido que pretendiera enseñar a leer y escribir sin ordenadores, si en el resto de ámbitos, instituciones y actividades se lee y escribe con pantallas

Si como se dice, hoy tenemos una escuela del siglo XIX, con docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI, los programas 1:1 —y otras iniciativas de aprovechamiento de las TIC y las TAC— son una excelente oportunidad para realizar un salto cualitativo en educación y no quedar descabalgados. Para ello necesitamos conocer con detalle cómo se modifican las prácticas de lectura y escritura en estos nuevos formatos.

Metodología y corpus

La investigación que nos sirve de base recopila información de los principales actores del aula (docentes, alumnos, familias, editores) y analiza varios de los artefactos y documentos usados (libros de texto, escritos del alumnado, entornos virtuales de aprendizaje, materiales del docente). Algunas de las líneas seguidas son: a) describir los puntos de vista favorables y desfavorables del profesorado; b) caracterizar el discurso “disidente” de familias que están en contra del 1:1 (y que por ello han cambiado sus hijos de escuela); c) analizar las normas de uso establecidas en cada centro para usar los portátiles, y d) analizar los libros de texto digitales. Pero aquí solo presentaré algunos de los datos aportados por los docentes, a partir de entrevistas orales en profundidad.

Las entrevistas cuyos los datos comentaré se realizaron en Barcelona y Girona entre julio de 2012 y marzo de 2013, a docentes de Lengua (Español, Catalán), Idioma (Inglés) y otras materias (Matemáticas, Física, Latín, Tecnología, Sociales) que dan clases en centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria o ESO (entre 12 y 16 años) del proyecto 1:1. El corpus consta de 24 entrevistas hechas a 23 docentes de 6 centros y suma 22 horas de grabación audio. Cada grabación dispone de una ficha descriptiva (datos del informante, observaciones del entrevistador), dura 20-90 minutos (con una mayoría de 40-60m) y sigue este guión semiestructurado:

Preséntate profesionalmente: ¿Qué grado y posgrado estudiaste?, ¿qué experiencia docente tienes y en qué asignaturas, cursos y centro?

Cuenta una de tus últimas clases, como si fuera una narración: ¿cómo se organizó y qué objetivo tenía?, ¿qué hicieron tus alumnos?, ¿qué materiales usaste?

Sobre la lectura: ¿tus alumnos leen el libro en digital o en papel?, ¿les das alguna indicación sobre la manera de hacerlo?, ¿cómo usáis el EVA?

Sobre la escritura: ¿qué redacciones o tareas producen tus alumnos?, ¿lo hacen en papel o con portátil?, ¿les das alguna indicación?, ¿cómo los corriges?

Sobre los apuntes: ¿cómo toman apuntes tus alumnos?, ¿les das alguna guía?

Cambios generales: ¿cómo han cambiado tus clases con el 1:1?, ¿y tu trabajo?, ¿cómo lo valoras?

La mayoría de entrevistas se realizó en el centro educativo (departamento, despacho, dirección), manipulando o consultando los artefactos propios (la pantalla del portátil mostrando el EVA del centro o el libro de texto, un *Google Docs* de un grupo de alumnos o la hoja *Excel* con los criterios de evaluación de una tarea). Posteriormente se transcribieron y analizaron los audios con las técnicas del Análisis del Discurso (análisis de la conversación, teoría de la relevancia y de la enunciación, etc.). A veces hemos triangulado los datos de la entrevista con otros documentos (correos de los docentes, textos de alumnos, normas escritas sobre el uso del portátil) para confirmar las interpretaciones.

Vayamos ahora a ver algunos de los resultados, sabedores de que las preguntas planteadas superan con creces el espacio disponible aquí. He optado por presentar los puntos de vista de los docentes de manera general, cuando hay coincidencia, y en comentar fragmentos de las entrevistas cuando describen o argumentan hechos relevantes. He traducido al español las palabras de los docentes, cuando no se expresaban en esta lengua (pero incluyo la versión original en las notas finales); y los incisos entre corchetes aportan datos para interpretar algunos pasajes de habla elíptica.

Dominar la máquina

Veamos primero algunos cambios provocados por la llegada de esta herramienta sofisticada que se conecta al exterior de las paredes escolares, a la nube y a todos los recursos digitales. Son cuestiones generales de organización, que influyen en las prácticas letradas.

Manipular el portátil. El aprendiz tiene que abrir, cerrar y gestionar varias ventanas simultáneas en la pantalla, para acceder a los diferentes recursos: el libro de texto, una web externa recomendada, una base de datos (diccionario DRAE, *Wordreference*, Wikipedia), el EVA en que se cuelgan las instrucciones del docente, etc. Tiene que minimizar y maximizar una ventana, saltar de una a otra, modificar el tamaño de ambas y situarlas en la pantalla de modo que se puedan ver las dos al mismo tiempo, para resolver una tarea. Debe gestionar los archivos, crear carpetas, guardar documentos, ponerles una denominación clara, hacer copias de seguridad, etc. Son destrezas sofisticadas que exigen utilizar el teclado, el ratón o los comandos de

navegación, lo cual no tiene relación alguna con la manipulación del papel y el libro.

No es un aprendizaje fácil o automático, ni lo han realizado los alumnos fuera de la escuela. Muchos centros han desarrollado protocolos de trabajo (“Normas de uso del portátil”) que regulan los aspectos más relevantes de este punto. Así responde una docente de lengua a mi pregunta de cómo es una clase normal:

(2) El profesor entra en clase [...], abre el ordenador y entonces ya busca el material que necesita aquel día. El alumno, si es el caso, también abre el ordenador y tú proyectas en la pizarra todo el contenido de la unidad de aquel día. Hay alumnos que tienen también abierta esta unidad y en paralelo abren también una carpeta suya en la que irán tomando apuntes en el ordenador, con las dos ventanas. Hay alumno que no, que todavía solo abre si tú no se le pides su fichero personal, donde irá tomando apuntes, y mirará la pizarra. [...] Aunque esté proyectado todo el contenido del libro digital, yo voy escribiendo y sobreponiendo cosas a este contenido; vamos abriendo y cerrando [documentos] [...] Llega un momento en que tú te manejas más con el libro y haces clic, por ejemplo: “Aquí tenemos Tirant Lo Blanch y le doy ‘clic’ porque aquí habrá un PDF. Tenéis que buscar este enlace”. El alumno que no ha tenido la atención suficiente [...] queda rezagado y después llega siempre tarde. Por lo tanto, esto se tiene que gestionar paso a paso. [Diana]ⁱ

Controlar al aprendiz. El portátil que accede al libro de texto también permite conectarse a otros recursos que interesan al alumnado, como vídeos, chats, redes sociales, películas o música. No importa que la wifi escolar tenga cortafuegos, porque los alumnos aprenden a superarlo; tampoco basta prohibir el uso de los teléfonos móviles, porque aprenden a usarlos con disimulo. Por ello, muchos docentes tienen que dedicar más esfuerzo a controlar al aprendiz, a verificar que no se conecte a sitios indeseables. Los docentes lo verbalizan con gracia: “ahora paso más tiempo detrás, al fondo de la clase, para ver sus pantallas” [varios docentes]; “el profesor digital tiene que estar mirando la espalda y no la cara” [Teo], o “yo me imagino que eres el típico guarda de seguridad de un edificio [como en una película], ¿no?; que está allá con todas las pantallitas... [Merche].

Pero el control de la pantalla del alumno tiene también propósitos pedagógicos, como cuenta esta docente (que sigue el relato iniciado en la cita anterior):

(3) Claro, si tú estás cerca de la pizarra, para ir escribiendo, para ir añadiendo contenido en el libro digital; tú no estás atrás, con los alumnos, para ver qué tienen ellos en sus ordenadores. Esta gestión es la que a veces te hace perder el seguimiento del alumno: “¿este me está siguiendo?, ¿este no me está siguiendo?”. Yo siempre digo “¡se hará rico aquel que invente un ordenador transparente!”, que yo pueda ver lo que tienes [en la pantalla de tu portátil] des de aquí delante. [Diana]ⁱⁱ

Los docentes reseñan que este problema de orden tiene más incidencia en los primeros meses del inicio del programa 1:1 y en los primeros cursos, cuando el alumno tiene “mucho hambre” de internet o cuando se desconoce el protocolo (las normas establecidas por el centro). En cambio, más adelante, cuando el alumno ya se ha acostumbrado a la tecnología, los desórdenes y la necesidad de control del docente son menores. Pero el director de uno de los centros destaca que este es uno de los dos problemas esenciales del modelo 1:1, junto con el de conseguir un buen equipamiento técnico (portátiles, wifi, mantenimiento).

Normas de uso. La suma de los dos puntos anteriores (dominio del portátil y control del aprendizaje) convergen en la necesidad de fijar unos procedimientos de uso del portátil que orienten a un alumnado que quizás hasta entonces solo había usado el ordenador para divertirse como un juguete. Por ello, todos los centros consultados poseen unas “Normas de uso del portátil en clase” que fijan las pautas de trabajo que hay que seguir en clase, como “el docente decide cuándo se usa el ordenador” o “cuando habla el docente, hay que bajar la pantalla del portátil”. Al respecto una docente de Inglés contaba cómo habían sido los primeros días con un grupo de 1º (12 años), que usaban su portátil por primera vez:

(4) La primera semana fue absolutamente *normativa*: de cómo usar el ordenador en la clase; [para ellos] era como un juguete; no lo sabían utilizar con una finalidad pedagógica. Se les tenía que enseñar a usarlo, había que decirles unas normas que se tenían que aplicar. [Marga]ⁱⁱⁱ

Según explica Marga en la entrevista, la *normativa* de su centro establece que, cuando la maestra entra en el aula, los alumnos tienen que estar preparados con el portátil cargado y encendido, con el programa Word abierto y con el libro de texto abierto en la última página usada en la clase anterior.

En definitiva, la introducción de portátiles y wifi en el aula constituye un cambio radical en los artefactos que utiliza el aprendizaje para leer y escribir, que exigen un proceso de aprendizaje y adaptación.

Leer y estudiar en el libro digital

Veamos ahora algunos cambios provocados por la sustitución del libro de texto en papel por su versión digital, con el cambio de negocio comercial y de sistema de distribución y acceso de los materiales en el aula.

Elección del libro. Algunas editoriales españolas ofrecen los libros de texto digitales en paquetes del curso completo, lo cual reduce su coste económico para el alumno pero provoca la pérdida de autonomía del docente, que deja de poder elegir el libro de su asignatura por su cuenta. Si antes los docentes de una asignatura podían elegir su editorial favorita, ahora es el claustro de todo el centro el que debe negociar una

editorial única para todos siempre que quieran aprovechar la rebaja económica, claro. Este hecho comercial tiene consecuencias pedagógicas insospechadas.

Algunos centros optan por comprar dos paquetes de libros, de editoriales diferentes, para satisfacer los deseos de la mayoría, o por comprar algún libro complementario, en papel o en digital, para las asignaturas cuyos docentes consideran que el paquete elegido es malo para su materia. No es raro que algunos docentes tengan que trabajar con libros no deseados y que, por ello, lo utilicen menos. En este escenario, también hay menos presión para utilizar en clase algo que ha costado menos dinero a las familias. Éstas con el libro digital tampoco pueden hacer el seguimiento de lo que estudian sus hijos que podían hacer con el libro en papel. En conjunto, más docentes se atreven a usar sus propios materiales e incluso a prescindir del libro como columna vertebral del curso.

Acceso y uso. El formato digital del libro afecta a cuestiones organizativas sutiles. Si el libro se aloja en una plataforma que requiere licencia de uso, nombre de usuario y contraseña, es imposible “compartir” el libro como se hacía antes, o sea, un alumno no puede prestar su libro a un compañero, dos alumnos no pueden leer y escribir con un mismo libro, el hermano pequeño no puede aprovechar el libro del mayor, tampoco puede usarse el libro en verano o el año después, si la licencia ha expirado. No es solo una cuestión de derechos de autor; algunas plataformas registran (*track*) el comportamiento en línea del aprendiz (que webs consultan, los ejercicios que cumplimentan, cuánto tiempo están en cada uno, a qué vínculos hacen clic, qué grado de acierto han tenido en los ejercicios, etc.) y exigen que cada aprendiz acceda solo con su usuario.

Estudiar en la pantalla. Varios docentes mencionan las dificultades técnicas que sufren los alumnos para trabajar con la pantalla y el teclado que permite acceder al el libro de texto digital (cita 5 y 6), pero también las limitaciones que imponen los documentos virtuales a la editorial (cita 7):

(5) En pantalla ¡estudian sobre una pantalla tan pequeñita! no pueden subrayar o no tienen las herramientas para escribir encima. (Que se podría hacer teóricamente, claro, pero realmente es más complicado.) El alumnado [...] se siente incómodo. Luego acaba imprimiendo el material que les doy yo. [...] El otro día les pasé un PDF con los conceptos básicos que necesitan [de Gramática] y vi que la mayoría se lo imprimían y estudiaban con el papel, porque es más cómodo. [Rosa]

(6) No saben donde buscar [en el libro de texto] [...] La primera dificultad es esta de manejar, de ir a buscar la información, porque en un libro en papel puedes hojear, llegas muy rápido al lugar al que quieres ir; y en cambio en un libro digital está todo detrás de la pantalla pero no lo ves. [Rosa]

(7) La pantalla condiciona los contenidos [del libro], no al revés, de forma que las explicaciones se tienen que ir adecuando al espacio de la pantalla. Es pequeña; esto incluso condiciona la elección de textos. Por ejemplo, esto pasa cuando trabajas

tipología textual. Una descripción no supera nunca el párrafo; los modelos de descripción son absolutamente breves. Cuando intento decirles: “mira, ¿cómo estructuramos un texto?, ¿qué ponemos en el primer párrafo?, ¿qué ponemos en el segundo?”, no tengo textos [como modelo]. [Rosa]^{iv}

Tareas autocorrectivas. Las críticas a la poca calidad, interactividad o usabilidad de los libros de texto son frecuentes en las entrevistas, pero también las hubo sobre los libros de texto en papel, por lo que es complejo extraer datos específicos del material digital. Más claro resulta esta crítica a los ejercicios de respuesta cerrada con evaluación automatizada, porque enfatizan la búsqueda del “resultado correcto”, minusvaloran el proceso y a las estrategias empleadas en la resolución y fomentan el comportamiento mecánico del aprendiz:

(8) En 1º y 2º de la ESO yo no soy partidario de utilizar los ordenadores en Mates, sobre todo porque los materiales digitales que tenemos no aportan mucho. [...] No me gustan. No los utilizo. [¿Por qué no te gustan?] [...] No son muy interactivos. No aportan nada que les pueda divertir [a los alumnos]. Y luego, esto que hacen en otras asignaturas que meten un ejercicio y les dan tres intentos [para resolverlo]... [Los alumnos] acaban haciendo prueba y error. ¿Vale? No aprenden una metodología en Matemáticas. Yo en Matemáticas necesito que lo que resuelvan lo entiendan, que entiendan por qué lo resolvieron. Sobre todo en 1º de la ESO, más que operaciones [...] lo que tienen que aprender es a resolver problemas y para eso necesito que reconozcan una metodología y una estrategia. [Hilario]^v

Entiendo que leer y escribir matemáticas es otra práctica la lectura y escritura. La escritura se inventó para registrar cifras y fue primero matemática, antes que representar el lenguaje humano; la investigación internacional sobre alfabetismo verbal (*literacy*) suele ir paralela a la del alfabetismo matemático (o *numeracy*). Por ello, el comentario de Hilario en el punto anterior es muy pertinente aquí y aplicable a otras asignaturas.

Los recursos digitales. Los docentes de varias áreas coinciden en que una de las ventajas del 1:1 es el acceso a la red y la posibilidad de ampliar el libro de texto con otros recursos, que varían según las asignaturas. Los docentes de Lengua usan obras de referencia (diccionarios, gramáticas), repositorios de literatura (poemas, cuentos, fragmentos de narración), fotografías o documentos audiovisuales de autores. Los de Idioma destacan la facilidad para encontrar material auténtico audio y vídeo, para trabajar la oralidad (con variedad de acentos, sobre cualquier tema, subtulado o no, etc.). Los de Ciencias y Sociales sostienen que ahora los alumnos pueden trabajar de manera más autónoma los contenidos curriculares (ver apartado *Prácticas nuevas*). Así se expresan varios docentes:

(9) ¿Qué ha cambiado el 1:1 para ti que ya eras una docente innovadora?: “Antes [...] me enloquecía buscando material. [...] Yo había venido cargada de *realia* [documentos reales] de Inglaterra a aquí. Yo había comprado libros de recetas, de

historia, de tecnología [en inglés para disponer de material para preparar las clases]. Es un antes y un después [la llegada de Internet].” [Tomasa]

(10) ¿Por qué ahora, con el programa 1:1, haces trabajar a los alumnos en equipos cooperativos, si casi no lo habías hecho nunca antes?: “Primero que he encontrado yo muchísimas herramientas, muchísimos recursos por internet. Hay mucha cosa inventada. [...] Antes me cortaba. Ahora me he sentido más segura.” [Natalia].

(11) ¿Cómo ha cambiado tus clases el 1:1? “Primero, la clase es más dinámica, no se centra tanto en el profesor aunque yo tenga tendencia a hacerlo; segundo, los libros de texto y los materiales son mucho más variados y ricos, hay mucho más para elegir, y tercero se reduce la distancia entre lo que se hace en el aula y lo que se hace afuera.” [Rubén]^{vi}

Los docentes más innovadores que ya trabajaban con proyectos antes de la llegada de las TIC afirman que ahora es mucho más fácil hacerlo, y algunos que no lo hacían ahora se han animado a probarlo. Así, varios docentes de un mismo centro utilizaron en sus entrevistas el verbo “improvisar” para referirse a los momentos de clase en que no seguían el libro de texto (y usaban materiales propios o de internet, previamente planificados), y afirmaban que ahora “improvisaban mucho más”.

A modo de conclusión, constatamos que el cambio del papel por los *bites* modifica tanto el uso como la función del libro de texto en el aula, además de modificar las formas de leer y estudiar del alumno o los recursos que pone en juego el docente.

Escribir con portátil

El modelo 1:1 permite que los docentes cuelguen sus consignas de escritura en el EVA de su centro (una plataforma Moodle), que los alumnos las lean allí, que escriban sus redacciones con el portátil y que las suban también en el EVA, para que el docente las corrija también en línea. Pero este proceso digital completo pocas veces sucede así, según las entrevistas, porque los docentes entrevistados prefieren otras prácticas

Escritura manuscrita. Algunos docentes defienden el valor formativo de la escritura manuscrita con papel y lápiz y distinguen las tareas de escritura con portátil y las que deben realizarse a mano. Del mismo modo establecen que los portafolios de asignatura incluyan por norma material digital y manuscrito. Los argumentos para sustentar estas prácticas van desde la falta de reflexión que provoca la escritura digital y el uso de los programas de corrección automática (cita 12) hasta cuestiones más filosóficas (cita 13):

(12) La cuestión ortográfica se está viendo altamente perjudicada pienso por las nuevas tecnologías. Los chicos tienen un corrector en el ordenador que, evidentemente, si se equivocan (automáticamente, sin este paso de reflexión), les corrige. Por lo tanto, yo creo que aquí hay un punto de aprendizaje que se nos está escapando. [...] Por eso estamos de acuerdo en que tiene que haber cierto tipo de ejercicios que se tienen que hacer manuscritos precisamente para no perder ciertas

cosas que nosotros como profesores de lenguas pensamos que son esenciales. [...] Los alumnos saben perfectamente que hay cosas que se tienen que hacer con material digital y otras que se hacen con papel. En nuestro caso [Inglés] las redacciones siempre se hacen manuscritas. [Marga]

(13) Yo aquí tengo una teoría peregrina. [...] No creo que sea aplicable a los alumnos de 3º [14 años] sino a los pequeñitos. Cuando aprendes a escribir con la mano, es el cuerpo el que está memorizando lo que escribes. El ordenador o el teclado incluye un grado de abstracción superior y por ello crea más distancia entre el texto y tú. El texto manuscrito casi prolonga lo que eres tú. Hay una expresión más personal, por lo tanto es más tuyo de alguna forma. [Rosa]^{vii}

Impresión en papel. Más numerosos son los docentes que permiten usar los portátiles para escribir en todas las tareas pero que prefieren recopilar los escritos en papel y corregirlos manualmente con bolígrafo. Los motivos de este comportamiento pueden ser variados y menos claros: a) la adherencia al hábito de trabajar con papel; b) la falta de experiencia con el uso de herramientas digitales para corregir; c) la falta de dominio de las funciones del EVA que permiten el intercambio de ficheros con el alumnado. Sobre la corrección en línea, algún docente manifiesta que puede ser eficaz, pero que requiere mucho tiempo. Al contrario, uno de los pocos argumentos aportados para preferir la entrega de textos en línea es el ahorro de papel.

Copiar y pegar. Varios docentes coinciden amargamente en el hecho de que la emigración digital ha incrementado las conductas irreflexivas del “copiar y pegar” en la producción de los alumnos, tanto en las redacciones breves, como en los portafolios e incluso en la toma de apuntes, que pueden copiar del mismo libro de texto.

(14) La parte negativa es la que ya te he dicho: [...] el ordenador promueve que copies: “copiar y pegar”, pero no que sintetices y que saques la esencia de eso [de una lectura]. [Matilde]

(15) ¿Hasta qué punto todo lo que el alumno tiene en su portafolio es fruto de su producción personal o de su creatividad, y no del *copy and paste*? [Yo creo que hay] menos reflexión y más copia. [Diana]^{viii}

Varios docentes coinciden en afirmar que el alumnado hoy es menos crítico, a pesar de poder acceder a mucha más información. Contra esta situación, algunos docentes desarrollan consignas específicas de trabajo, como “debes escribir con tus propias palabras” [Tomas] o como la técnica del subrayado (ver cita 22).

Replantear tareas viejas. Algunos docentes de lengua e idioma ofrecen relatos particulares de los cambios que provoca el 1:1 en tareas tradicionales como el dictado, la corrección de ejercicios o la redacción. Sobre el dictado, algunos docentes mantienen el formato tradicional del ejercicio, exigiendo al alumno que escriba en papel; otros se adaptan al nuevo escenario: prefieren textos para dictar que estén en la red (para poder

proyectarlos en la PDI luego); permiten usar el portátil y el verificador, fomentan la autoevaluación. Sobre la corrección, varios docentes relatan experiencias de corrección en común proyectada en la PDI. Dos docentes de idioma extranjero reconocen que numerosos alumnos usan Google Traductor para elaborar la *composition* (redactando primero en su lengua materna y traduciéndolo luego al inglés), pese a sus llamadas de rechazo de este recurso.

La fotografía de conjunto que muestran estos datos sugiere que el salto del lápiz al teclado está llamado a provocar cambios muy radicales en las prácticas de producción escrita, pero que los docentes se muestran por ahora más moderados y vinculados con las prácticas previas.

Persistencia del papel

Las entrevistas muestran que el papel se mantiene también en otras prácticas: 1) en la lectura de novelas, cuentos y otros textos, y 2) en la evaluación final de la asignatura, sea en los exámenes individuales con papel y lápiz o en la entrega de portfolios u otras tareas escritas:

Leer libros. Según los entrevistados, la lectura extensiva de obras de literatura infantil y juvenil, sea obligatoria u opcional, se realiza en libros de papel lo cual no quita que algún alumno pueda usar por su cuenta copias digitales piratas. Por ahora, los lectores digitales (tabletas, *ebooks*, *kindle*) no han entrado todavía a la escuela, como también sostienen las encuestas sobre uso de tecnología.

Según el relato de los docentes de Literatura, sobre todo, en el aula el libro en papel y la lectura extensiva convive de manera muy productiva con las posibilidades que ofrece la wifi y la PDI, para: a) buscar el significado de algún vocablo desconocido; b) explorar en un mapa la ubicación de topónimos; c) escuchar o visualizar fragmentos de películas u obras de teatro de la obra leída; d) recuperar algún documento auténtico de un autor (fotografía, grabación de voz, etc.).

Exámenes. La mayoría de los docentes entrevistados sigue midiendo el aprendizaje del alumnado con los exámenes individuales con papel y lápiz, con varios tipos de preguntas (test de elección múltiple, problemas de ciencias, preguntas de respuesta breve) y con distintos porcentajes sobre la nota final. Un docente de lengua materna que usa el portfolio como herramienta de evaluación periódica, sustitutoria o no del examen, también reconoce que como mínimo una parte del material que compone dicho dossier debe elaborarse en papel, de manera manuscrita o con la impresión de documentos procesados con portátil. Los docentes de Ciencias, que pueden medir el trabajo diario de los alumnos en clase y su desempeño en proyectos o unidades, también utilizan un examen final con papel. En conjunto, la evaluación parece ser uno de los reductos más conservadores de la práctica educativa, en los que resulta más lento y complicado que se apliquen cambios.

En la misma línea que en otros apartados, la irrupción súbita de los portátiles y la wifi no mata la presencia del papel y los libros, sino que abre un periodo de convivencia e interacción entre ambos, que puede tomar diferentes caminos según las elecciones pedagógicas del docente y del centro.

Tomar apuntes

Esta tarea central en la educación secundaria, que mezcla la producción escrita con la lectura del libro y la atención a las exposiciones magistrales del docente, merece comentarios de la mayor parte de los entrevistados, como ya hemos visto (ver en la cita núm. 2 un ejemplo).

Gran diversidad. Las entrevistas muestran una gran diversidad en los procedimientos para organizar tarea, según los centros, los docentes y las asignaturas. Unos pocos profesores relatan experiencias cooperativas de toma de apuntes (cita 16) y afirman que el 1:1 facilita la interacción entre el alumnado, con correo y chat o herramientas 2.0 como las wikis, los foros o los documentos compartidos. Otros docentes intervienen en sentido opuesto, prohibiendo el uso del portátil (cita 17) o repartiendo el uso del portátil y de la “libreta de la asignatura” según las situaciones y funciones (cita 18):

(16) Yo lo que hago con ellos es un *dossier* grupal. [...] El dossier será de un grupo de 6 personas. [...] Cada uno toma sus apuntes pero después lo mejoran y hacen un dossier del grupo. [...] Es una toma de notas en grupo. [...] [¿Por qué?] “Primero, porque de esta manera estoy seguro que los apuntes que van a tener serán mejores que si es en individual. Haciendo en grupo van a tener mejores apuntes para estudiar. Por otro lado, no es que el que va a hacer el dossier es el mejor de ellos y el resto lo que hacen es apropiarse de ese dossier, sino que lo hacen de manera colaborativa usando una herramienta... En este caso la que usamos es *Google Docs*, que además tiene la particularidad de poder editar a la vez, o sea, pueden estar escribiendo los 6 a la vez en el mismo documento; y además queda registrada la historia de quién escribió qué cosa. Por lo tanto, allí queda registrado si han trabajado o no. Ellos hacen sus apuntes allí; yo después los miro; lo comparten con un permiso y luego lo mejoran. Esa es la parte teórica, donde yo presento la electrónica como si fuera una obra de teatro... [Juan Lorenzo]

(17) Yo cuando explico precisamente por eso, para que no estén conectados y no pierdan el tiempo les digo que el ordenador no lo tengan abierto. [...] Pero hay chicos que en aquel momento necesitan, o sea, cuando tú explicas algo abren el ordenador y ves que están escribiendo lo que estás contando, o sea, los apuntes. Entonces encuentran injusto, los cuatro o cinco que lo hacen bien, [...] que no les dejes tener el ordenador abierto. [Teo]

(18) A ver, cuando es un ejercicio algo más largo digo: “Venga, en este [tomad apuntes] en la libreta” [...] [En cambio] los [ejercicios] de corrección automática en el ordenador evidentemente, solo en el ordenador. [...] “Apuntad en la libreta de apoyo lo que no recordaréis, lo que hayáis hecho mal, lo que si sale en el examen ya no te

acordarás. [Gracia]^{ix}

Formación inicial. Algunos centros ofrecen una formación inicial al respecto, que puede darse en la asignatura de Tecnología y que incluye el uso particular del procesador de textos y las directrices sobre cómo presentar trabajos. En este ejemplo, el centro fomenta también la ayuda entre alumnos:

(19) ¿Guiais a los alumnos para tomar apuntes con portátil? “Sí, en primero. En primero de ESO [12-13 años] les enseñamos; les enseñamos entre otras cosas a cómo utilizar el Word. Porque, claro, son usuarios superbásicos aunque nos parezca que dominan determinadas cosas, pero el Office no lo dominan nada; entonces les enseñamos cómo se hace o cómo se categoriza, cómo se hace... Claro, al final lo hacen perfecto. Entre ellos [se corrigen]: “¿éste es *Título 1*?”, “¡no, hombre, no! ¡Esto es el *título 3*! [...] A mi me encanta cuando uno le dice al otro: “¿me puedes pasar aquello?” o “¿me pasas aquel trozo, que me he perdido?” Pero así, en el medio de la clase. Y el otro se lo pasa, se lo envía, lo inserta. Por correo electrónico y el otro: “vale, ¡ya está! [o sea cuando un alumno envía a otro por email un fragmento de apuntes que ha perdido] ¡Esto es fantástico! Cooperativamente se ayudan entre todos. Es un dinamismo en el aula muy diferente; [Concha y Merche]^x

Ciencias. Mención especial merecen las asignaturas de Ciencias que requieren lenguajes formales, menos accesibles desde un teclado convencional. Estos docentes coinciden en las dificultades técnicas para tomar notas digitales y en el uso de alternativas:

(20) Depende de lo eficiente que puede ser cada uno de ellos para tomar notas. [...] A veces estamos viendo ecuaciones matemáticas, que escribirlas en un portátil es bastante complicado, y les sugiero que lo hagan a mano, en una libreta, y que después en todo caso lo pueden pasar tranquilamente, si quieren tenerlo en el ordenador. [...] La tecnología no ha avanzado lo suficiente. En el futuro lo que tendrán es un *tablet*; ellos dibujarán a mano y se les transformará directamente en las ecuaciones impresas, como debería ser. [...] *Google Docs* tiene un editor de ecuaciones; lo están mejorando poco a poco. [...] Suelo usar recursos que hay en la web; hago apuntes yo, a veces directamente; no usamos libro [de texto] y tengo unos apuntes en PDF; escribo en Latex y lo imprimo en PDF y lo pongo allí [en el EVA]. Ellos no [saben usar Latex], ellos lo leen. Y luego uso, en lugar de Powerpoint, uso un formato que llaman SVG, [*Scalable Vector Graphics*]; lo bueno que tiene esto es que permite verlo en cualquier navegador web. [Juan Lorenzo]

(21) Soy profesor de Matemáticas de 1º y 2º de la ESO y no usamos el portátil. Utilizo los cañones y yo voy con un *Ipad*. Y a veces salen [los alumnos] y escriben en el *Ipad* y los compañeros lo ven en el cañón. [Hilario, que considera que en estos niveles el alumno tiene muchas dificultades para procesar la escritura matemática y no puede usar portátil]^{xi}

En resumen, la práctica de tomar apuntes puede variar notablemente en un mismo centro, según la asignatura, el docente y la tarea en sí, como podemos ver en el conjunto de las cuatro citas.

Prácticas nuevas

Veamos para terminar cuatro prácticas letradas sin equivalente en la época del papel, que ocupan un lugar importante en el aula 1:1 y que están llamadas a tener relevancia en la formación letrada actual y futura:

Buscar información en la red. Durante el relato de sus clases, muchos docentes mencionan tareas de búsqueda de información sobre contenidos técnicos de su asignatura (Latín, Física, Historia, Literatura). En una clase de cultura latina, los alumnos debían preparar talleres formativos para sus compañeros de primaria sobre temas de su interés referidos al Imperio Romano (la estrategia de guerra, la vestimenta de los soldados, el maquillaje de las mujeres, la comida, etc.) y para ello debían buscar el contenido en la red; en otra clase de Literatura, el alumnado tenía que contrastar datos biográficos fiables del poeta catalán Salvador Espriu; en otra, había que buscar información sobre circuitos electrónicos integrados.

Este tipo de tareas comparten varios rasgos: a) se centran en datos muy especializados de cada disciplina; b) fomentan la lectura plurilingüe, porque ponen al aprendiz en contacto con muchos idiomas; c) facilitan el acceso a textos multimodales (con fotos, vídeos, audios); d) exigen dominar los parámetros del motor de búsqueda, y e) los recursos más comunes (Wikipedia, Wordreference) ofrecen resultados insuficientes, lo cual obliga al alumnado a esmerarse. Sin duda se trata de una tarea novedosa, que no se puede comparar con la consulta de fuentes de información en una biblioteca de papel. Algunos centros tratan esta cuestión de manera general e inicial en 1º de ESO (12 años), en la materia de Tecnología, pero los docentes reconocen graves lagunas en las prácticas de cada asignatura y la necesidad de ejercitar estas cuestiones dentro de cada disciplina. Así lo trata estratégicamente una docente:

(22) Y cuando ellos tienen que buscar información en la red, entonces yo siempre les pido: “¡No bajéis la información como churros!”, mi frase típica. Si tú me imprimes alguna cosa que has encontrado, me subrayas lo que creas que es más importante y luego al final a mano me escribes dos o tres líneas de lo que tú piensas sobre lo que has subrayado. Porque si no puede ser que te busquen información, te la den y no se la hayan leído. [...] Y evidentemente que sí que les tienes que guiar mucho en cómo se ha de buscar la información. [Diana]^{xii}

Correo electrónico. Muchos docentes reconocen que se comunican con sus alumnos por la red a través de varios canales (correo electrónico, chat, comentarios a documentos compartidos, etc.). Es un volumen ingente de mensajería que no existía antes de la implantación de internet, cuando alumnos y docente solo hablaban. El tratamiento que hacen los docentes de esta

situación varía también mucho: algunos docentes se niegan a responder (cita 23) mientras otros atienden en todo momento (cita 24). Todos los docentes coinciden en que el 1:1 incrementa el tiempo de preparación y gestión de la clase fuera del horario lectivo.

(23) Yo no, yo vengo cada día a trabajar y cada día me ven [si tienen alguna pregunta que me la hagan en clase]; yo no tengo tiempo material para contestar correos. [Matilde]

(24) Ayer me miraba cuántos correos electrónicos de mis alumnos [de un grupo]; solo de los que son de tutoría, he recibido 89 del inicio hasta ahora [de septiembre a 19 de noviembre]. Son correos que recibes y que tienes que responder, de los alumnos o de padres. Y a veces lo hago el domingo por la tarde. [...] Procuero no chatear con los alumnos, pero si alguno me pilla en línea le respondo. [Rubén]^{xiii}

Algunos centros y docentes ordenan el uso del correo electrónico con algunas directrices básicas (corrección, temas de consulta, grado de formalidad), pero otros lo dejan más abierto. En cualquier caso, se trata de una práctica letrada relevante por la frecuencia y la autenticidad.

Experimentación. Muchos docentes de Ciencias y Tecnología formulan con palabras y enfoques variados un cambio de profundo calado que resume este dicho: hemos pasado “de escuchar al profesor o estudiar la lección a experimentar, ensayar y jugar con el portátil”. La llegada del 1:1 facilita que los alumnos adopten un rol más activo al trabajar los contenidos curriculares: pueden usar un videojuego (un *serious game*) para reflexionar sobre un proceso físico, simular los efectos ópticos de determinadas superficies o las consecuencias del calentamiento del planeta, explorar la orografía de un país, visualizar un cronograma de manera interactiva, crear realidades virtuales con un programa, etc.

Gracias al desarrollo informático accesible desde los portátiles, muchos contenidos escolares han dejado de ser datos para leer, repetir y memorizar; ahora son experiencias prácticas, contextualizadas y divertidas, en las que los alumnos adoptan roles más participativos, con autonomía y riesgo, asumiendo funciones y responsabilidades parecidas a las de un científico o un técnico profesionales. Del mismo modo, el docente ha dejado de hacer “explicaciones magistrales” para pasar a gestionar estas tareas del alumno:

(25) A diferencia de otras asignaturas, en que el portátil es una máquina de escribir o un objeto en el cual nosotros podemos ver contenidos, [...] aquí nosotros queremos usar el ordenador como la manera de poder programar y hacer que un robot se mueva y haga lo que nosotros queremos que haga. [Juan Lorenzo]

(26) A mí me da un apoyo a la imagen muy bueno. Es algo muy positivo. Yo lo necesito. Si explico cualquier cosa, cuando lo ven, los alumnos están súpermotivados. Cuando les explico que Enrique VIII tiene una armadura muy grande porque tenía una enfermedad, y venga, va: hago clic aquí y me sale un retrato suyo, de Enrique VIII. Ya se la imaginan y les encanta. Preguntan y a mí también me gusta mucho. [Matilde]^{xiv}

Redes sociales. Casi todos los alumnos de los centros estudiados tienen perfil en alguna red social (la mayoría en Facebook), pese a que muchos incumplan el requisito de edad mínima, con la connivencia de sus familias que valoran las ventajas de este hecho (ahorro en gasto telefónico, control sobre las amistades de sus gracias al control de su perfil). Dedicar horas diarias a colgar *posts*, con texto y fotografías, a leer y comentar el muro de los amigos y a chatear, con una escritura descuidada y alejada del lenguaje académico (Torrego González 2011). Se forman grupos de amigos según las afinidades (grupo de clase, sexo, edad, amistades), que coinciden en la red cada tarde para comentar las novedades del día.

Una parte de esta cháchara escrita son chismorreos privados, pero también hay intercambios con fin académico: consulta de dudas, grupos de trabajo para resolver tareas escolares, intercambio de ficheros de clase. Es una actividad verbal relevante, que ocupa mucho tiempo de los aprendices y contribuye a formar su competencia letrada. La bibliografía más reciente describe tanto las conductas de riesgo que siguen muchos de estos jóvenes y la necesidad de educarles (Almansa-Martínez, Fonseca y Castillo-Esparcia, 2013) como las enormes potencialidades didácticas del medio (Facebook for educators, Piscitelli, Adaime y Binder 2010).

Pero los centros catalanes suelen vivir de espaldas a estas redes. Están prohibidas porque se consideran espacios privados de ocio que distraen al alumnado y carecen de interés formativo. Hay cortafuegos que bloquean su acceso desde la wifi y tampoco se pueden usar los móviles si algún alumno lo usa. Eso crea una situación paradójica y compleja: los alumnos se comunican cada día por la red entre sí, pero solo fuera del aula; lo que dicen allí se refiere a sus clases, pero el docente no puede saberlo. En las entrevistas, varios docentes expresan la dificultad de manejar esta situación y la angustia y el estrés que provoca en el día a día.

Sin duda se trata de una de las grandes cuestiones que tiene hoy planteadas la escuela. Más allá de regular la presencia y el uso de una herramienta tan poderosa como esta, esperemos que se avance en la conveniencia de educar al alumno en la gestión de su “identidad digital” (distinguir lo privado de lo público, respetar la *ciberetiqueta*) y en el aprovechamiento más académico y profesional de la red social, más allá de su legítimo uso privado.

Cabe recordar que estos cuatro puntos (búsqueda de información, uso de la mensajería, fomento de tareas activas y aprovechamiento de las redes sociales) no agotan los géneros discursivos y prácticas letradas novedosas que provoca la llegada de internet y los portátiles. Así, varios docentes mencionan el uso de documentos multimodales (Powerpoint, Prezi, vídeos) para acompañar presentaciones orales, la realización de vídeos caseros o amateurs o la creación de blogs y comunidades de bloggers (Cassany 2012).

Epílogo

Cierro con dos conclusiones breves que podemos extraer de los puntos anteriores, a modo de epílogo provisional:

La introducción de portátiles y wifi en el aula construye un escenario distinto para leer y escribir, con géneros escritos, prácticas didácticas, roles de autor/lector y procedimientos de trabajo nuevos, que poco a poco van consolidándose en los centros. Entran en crisis algunas prácticas tradicionales (tomar apuntes con bolígrafo, copiar, hacer dictados, memorizar) y aparecen con fuerza otras maneras de interactuar con la escritura: buscar información en la web con motores de búsqueda, intercambiar correos con los compañeros y el docente, experimentar con diversos programas educativos de simulación y visualización a través del portátil.

Pero dichos cambios avanzan de manera paulatina, de modo mucho más lento que la introducción súbita de artefactos informáticos o que la digitalización del libro de texto, que ocurre de un curso para el siguiente. En este sentido, cabe recordar que la emigración que docentes y alumnos desarrollan hacia el mundo digital empieza antes del inicio del modelo 1:1 o de que abran aulas de informática en los centros, cuando el sujeto usa su móvil o su ordenador personal para desarrollar tareas sociales fuera de la escuela, en su comunidad digitalizada. Lo que provoca el modelo 1:1 es un avance más rápido de dicho proceso.

La entrada de portátiles y el acceso a la red no elimina el papel, como hemos visto en el segundo apartado. Algunas estimaciones positivas hechas por docentes y directores de centros cifran el uso de los portátiles en el 50% del tiempo de clase o menos, lo cual indica que el papel sigue siendo usado en el resto del tiempo. También es posible compaginar la computadora y el papel (libreta de apuntes, lectura de libro) en diversas prácticas complejas, que han quedado reseñadas en las voces citadas de los docentes más arriba. Sin duda, es mucho mejor entender el papel y el portátil como complementos que como rivales.

Para terminar, casi todos los docentes entrevistados ofrecen una respuesta positiva y bastante clara a mi pregunta final sobre valoración del programa 1:1 aunque quizás sea así porque los que piensan lo contrario no aceptaron ser entrevistados...— Pero me quedo con la respuesta que me dio Rosa, a mi petición de si se sentía mejor profesora ahora que usaba portátiles: “Ni mejor ni peor, yo me siento superviviente”.

Referencias Bibliográficas

- Almansa-Martínez, Ana; Fonseca, Óscar y Antonio Castillo-Esparcia. (2013). "Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española", en *Comunicar*, 40/XX: 127-135. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03> <consulta 2-4-2013>
- Area Moreira, Manuel. (2011). "Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas", *Revista Iberoamericana de educación*, 56: 49-74. Versión digital: <http://www.rieoei.org/rie56a02.pdf> <consulta 27-3-2013>
- Alonso Cano, Cristina *et al.* (2010). "De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula", *Revista de Educación*, 352: 53-76. Versión digital: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352_03.html <consulta 27-3-2013>
- Cassany, Daniel. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- Versió castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporànea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, Daniel ed. (2010). "El español escrito en contextos contemporáneos", *Cuadernos Comillas*, 1. <http://www.cuadernoscomillas.es/archivo/ccom1.html>
- Domingo, María y Pere Marquès (2011). "Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente", *Comunicar*, 37/XIX: 169-175. <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=37&articulo=37-2011-20> <consulta 27-3-2013>
- Domingo, María y Pere Marquès (2013) "Práctica docente en aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria de España", *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, 42: 115-128. <http://peremarques.net/docs/aulas20pixelbit2013.pdf>
- Facebook for Educators*. <https://www.facebook.com/FBforEducators>
- Kalman, Judith y Brian Street ed. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México: Siglo XXI CREFAL. 9-21.

Marquès, Pere y Miquel Àngel Prats (sin fecha) “¿Podemos mejorar con las TIC los resultados académico?”, Informe de investigación:

<http://peremarques.net/docs/investigaortografia.pdf> <consulta 27-3-2013>

Muñoz de la peña, Francisco (2011) “La Escuela 2.0 en las distintas comunidades autónomas”, *Educ@contic*, post del 9-11-2011. <http://www.educacontic.es/blog/la-escuela-2-0-en-las-distintas-comunidades-autonomas> <consulta 27-3-2013>

Piscitelli, A.; Adaime, I. y I. Binder (2010) *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel / Paidós. <http://www.proyectofacebook.com.ar/> <consulta 2-4-2013>

Sancho Gil, Juana y Cristina Alonso Cano. comp. (2012) *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las TIC*. Barcelona: Octaedro.

Sancho Gil, Juana y Cristina Alonso Cano. (2011) *Cuatro casos cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Grupo ESBINA. Proyecto Ministerio de Ciencia e Innovación.SEJ2007-67562. Barcelona: Dipòsit digital de la UB. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17122>

Torrego González, Alba (2011) “‘Eskriibo en el Tuenti komo pronuncioh’. Apuntes sobre la ortografía en una red social”, *Tarbiya*, 41: 33-51. <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf> <consulta 2-4-2013>

Valiente González, Óscar (2011) “Los modelos 1:1 en educación. Prácticas internacionales, evidencia comparada e implicaciones políticas”, *Revista Iberoamericana de educación*, 56: 113-134. Versión digital: <http://www.rieoei.org/rie56a05.pdf> <consulta 2-4-2013>

Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Patricia Ames ed. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Enlaces

Ceibal en Uruguay: <http://www.ceibal.edu.uy/Paginas/Inicio.aspx>

Conectar Igualdad en Argentina: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

Educ.ar, el portal educativo del Estado argentino: <http://www.educ.ar/>

One Laptop per Child [OLPC]. <http://one.laptop.org/>

Proyecto TICSE2.0: <http://tecedu.webs.ull.es/ticse20/index.php?lang=es>

Una laptop por niño en Perú: http://www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Home.html

1) Los datos en que se basa este artículo proceden del proyecto *IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea* (EDU2011-28381; 2012-14), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011, del gobierno español. Además, el autor de este artículo forma parte del Gr@el (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*; cuerpo de investigadores sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas), que ha recibido una ayuda del gobierno catalán (AGAUR 2009 SGR 803, resolución 3-7-2009) y que ha merecido la categoría de grupo consolidado de investigación. Por otra parte, este trabajo no hubiera sido posible sin el tiempo y el interés de los informantes que aceptaron ser entrevistados; mi agradecimiento por ello a las autoridades y los docentes de l'Escola Virolai y los institutos Alzina, Montilivi, Montserrat, Salvador Espriu y Sobrequés.

2 Para conocer los programas de cada país resulta útil la wiki de la propia organización OLPC: http://wiki.laptop.org/go/The_OLPC_Wiki En la bibliografía final se incluyen algunos vínculos directos a algunos de los programas citados.

2 ⁱ) “El professor entra a la classe [...], obre l’ordinador i aleshores ja busca el material que necessita aquell dia. L’alumne, doncs, si és el cas, també obre l’ordinador i tu projectes a la pissarra tot aquell contingut de la unitat que tu treballes aquell dia. Hi ha alumnes que tenen també oberta aquesta unitat digital i en paral·lel oberta també una carpeta seva on aniran prenent apunts a l’ordinador, amb dues finestres. Hi ha alumne que no, que encara només obre si tu no li dius “fes-ho” el seu fitxer personal, on anirà prenent apunts, i mirarà la pissarra. [...] Encara que estigui projectat tot el contingut del llibre digital, jo vaig escrivint i sobreposant coses en aquest contingut; anem obrint i tancant i fent i desfent. [...] Arriba un moment en què tu amb el llibre ja hi interactues més i cliques per exemple: “Aquí tenim Tirant Lo Blanch i clico perquè aquí hi haurà un PDF. Aquest enllaç l’heu de buscar”. L’alumne que no ha tingut la suficient atenció [...], després va molt més enrere i arriba una mica a misses dites. Per tant, això s’ha d’anar gestionant.” [Diana]

iⁱ Citas breves en el párrafo anterior: “el professor digital que ha d’estar mirant l’esquena i no la cara” [Teo]; “jo m’imagino que ets el típic guàrdia de seguretat d’un edifici [...] ¿no?; que està allà amb totes les pantalletes...” [Merche]; 3) “Clar, si tu estàs a prop de la pissarra, per tu anar escrivint a la pissarra, per anar afegint contingut en el llibre digital; tu no ets al darrere, amb els alumnes, per veure què hi tenen ells en els seus ordinadors. Aquesta gestió és la que de vegades et fa perdre el seguiment de l’alumne: “aquest m’està seguint, aquest no m’està seguint”. Jo sempre dic “es farà ric aquell que inventi un ordinador transparent”, que jo des d’aquí davant pugui veure el que tu tens. Els de 4t d’ESO d’aquest curs ja són molt més autònoms; és el que diem, ja és el quart any que fan servir continguts digitals; si parléssim d’altres nivells veuríem que hi ha diferències.” [Diana].

4 ⁱⁱⁱ) La primera setmana va ser absolutament *normativa*: de com fer servir l’ordinador a la classe; era com una joguina; no el sabien fer servir amb una finalitat pedagògica. Se’ls havia d’ensenyar a com fer-lo servir, se’ls havien de dir unes normes que s’havien d’aplicar. [Marga]

5 ^{iv}) En pantalla (estudien sobre pantalla tan petitona) no poden subratllar o no tenen les eines d’escriure al damunt. (Que es podria fer teòricament, esclar, però realment és més complicat.) L’alumnat [...] s’hi troba incòmode. Llavors acaba imprimint el material que els dono jo. [...] L’altre dia els vaig passar un PDF amb els conceptes bàsics que necessiten i vaig veure que la majoria que estudiaven s’imprimien això i estudiaven amb el paper, perquè per estudiar és més còmode. [Rosa]; 6) No saben on buscar [en el llibre de text] [...] La primera dificultat és aquesta de manejar, d’anar a buscar la informació, perquè en un llibre en paper pots fullejar, arribes molt ràpid al lloc on has d’anar; i en canvi en un llibre digital és tot rere la pantalla però no ho veus. [Rosa]; 7) La pantalla condiciona els continguts [del llibre de text], no al revés, de forma que les explicacions s’han d’anar adequant a l’espai de les pantalles. Són petites; això fins i tot condiciona la tria de textos. Per exemple, això passa

quan treballes tipologia textual. Una descripció no supera mai el paràgraf; els models de descripció són absolutament breus. Quan intento dir-los: “mira, com estructurem un text, què posem al primer paràgraf, què posem al segon”, no tinc textos. [Rosa]

8^{v)} “A 1r i 2n de l’ESO jo no sóc partidari de fer servir els ordinadors amb les Mates, sobretot perquè els materials digitals que tenim no aporten gaire. [...] No m’agraden. No faig servir els llibres digitals. [...] No és tampoc molt interactiu. No aporta cap cosa que ells es pugin divertir. I després, això que fan en d’altres assignatures que fiquen un exercici i els donen tres intents... acaben fent prova i error. *Vale?* No aprenen una metodologia en Matemàtiques. Jo a Matemàtiques necessito que el que resolen ho entenguin perquè ho resolen. Sobretot a 1r de la ESO més que operacions [...] han d’aprendre a resoldre problemes i per això necessito que reconeguin una metodologia i una estratègia.” [Hilario]

9^{vi)} “Quan abans havia de buscar informació em tornava ximpleta buscant material. [...] Jo havia anat carregada de reàlia d’Anglaterra a aquí. Jo havia comprat llibres de receptes, d’història o de tecnologia. És un abans i un després...” [Tomas]; 10) “Primer que he trobat jo moltíssimes eines, moltíssims recursos per internet. Hi ha molta cosa inventada. [...] Abans em tallava. Ara m’he sentit més segura. ” [Natalia]; 11) “Primer, la classe és més dinàmica, no se centra tant en el professor encara que jo tingui tendència a fer-ho; segon, els llibres de text i els materials són molt més diversos i rics; n’hi molt més per triar, i tercer es redueix la distància entre el que es fa a l’aula i el que es fa a fora.” [Rubén]

12^{vii)} La qüestió ortogràfica s’està veient altament perjudicada penso per les noves tecnologies. Els nanos tenen un corrector a l’ordinador que, evidentment, si s’equivoquen, automàticament, sense aquest pas de reflexió, els hi corregeix. Per tant, jo crec que aquí hi ha un punt d’aprenentatge que se’ns està escapant. [...] Per això estem d’acord que ha d’haver-hi cert tipus d’exercicis que s’han de fer manuscrits precisament per no perdre certes coses que nosaltres com a professores de llengües pensem que és essencial. [...] Els alumnes saben perfectament que hi ha coses que es fan amb material digital i que hi ha coses que es fan amb material amb paper. En el nostre cas [Inglés] les redaccions sempre es fan manuscrites. [Marga]; 13) Jo aquí tinc una teoria peregrina. [...] No crec que sigui aplicable als alumnes de 3r [15 años] sinó als petits. Quan aprens a escriure amb la mà, és el cos el que està memoritzant allò que escrius. L’ordinador o el teclat inclou un grau d’abstracció superior. I per tant crea més distància entre el text i tu. El text manuscrit gairebé perllonga allò que ets tu. Hi ha una expressió més personal, per tant és més teu d’alguna forma. [Rosa]

14^{viii)} La part negativa es la que ja t’he dit: [...] l’ordinador promou que copiïs: “copiar y pegar”, però no que sintetitzis i que treguis l’essència d’això [de una lectura]. [Matilde]; 15) ¿Fins a quin punt tot el que l’alumne té en el seu dossier és fruit de la seva producció personal o de la seva creativitat, i no del *copy and paste*? Menys reflexió i més còpia. [Diana]

19^{xix)} “Tinc alumnes, jo quan explico –precisament per això, perquè no estiguin connectats i no perdin el temps- els hi doc que l’ordinador no el tinguin obert. [...] Però hi ha nois que en aquell moment necessiten, o sigui, quan tu expliques alguna cosa obren l’ordinador i veus que estan escrivint el que els estàs dient, és a dir, els apunts. Llavors troben injust, els quatre o cinc que ho fan bé, en aquest sentit, troben injust que no els deixis tenir l’ordinador obert.” [Teo]; 18) “A veure, quan és un exercici una mica més llarg dic: “Va, aquest a la llibreta” [...] Els de correcció automàtica a l’ordinador evidentment, només a l’ordinador. [...] “Apunteu-vos a la llibreta de suport allò que no recordàrieu, allò que us heu equivocat, allò que si surt a l’examen ja no te’n recordars.” [Gracia]

19^{x)} “Sí, a primer. A primer d’ESO els hi ensenyem; els hi ensenyem entre d’altres coses a com utilitzar el Word. Perquè, clar, són usuaris superbàsics encara que ens sembli que dominen determinades coses, però l’Office no el dominen gens; llavors els hi ensenyem com fer-ho o com es categoritza, com es fa... Clar, al final ho fan perfecte. Entre ells: “això és *Títol 1?*”, “no, home, no! Que això és el *títol 3*. [...] A mi m’encanta quan un li diu a l’altre: “em pots passar allò?” o “Em passes aquell tros, que m’he perdut?”. Però així, al mig de la classe. I l’altre li passa, li envia, li inserta. Per correu electrònic i l’altre “*vale*, ja està! Això és fantàstic! Cooperativament s’ajuden entre tots. És un dinamisme a l’aula molt diferent.” [Concha y Merche]

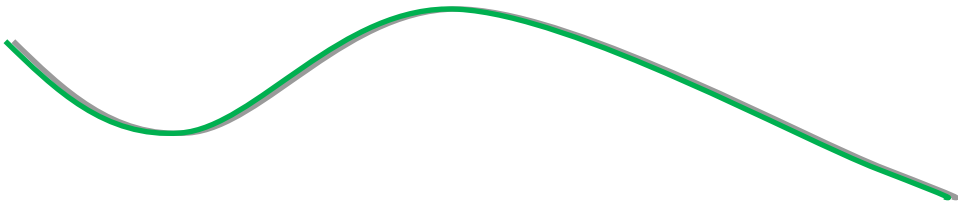
21^{xi)} “Sóc professor de Matemàtiques de 1r i 2n de la ESO i no fem servir el portàtil. Faig servir els canons i jo vaig amb un *Ipod*. I a vegades surten [els alumnes] i escriuen a l’*Ipod* i els companys ho veuen en el canó.” [Hilario]

22^{xii)} I quan ells han de buscar informació a la xarxa oberta, aleshores jo sempre els demano: “No baixeu la

informació com a xurros”, la meua frase típica. Si tu m’imprimeixes alguna cosa que has trobat, tu em subratlles allò que creguis que és més important i després tu al final a mà m’escrius dues tres línies d’allò que tu penses del que has subratllat. Perquè si no pot ser que et busquin informació, te la donen i no se l’hagin llegida. [...] I evidentment que sí que els has de guiar molt com s’ha de buscar la informació. [Diana]

23^{xiii}) Jo no, jo vinc cada dia a treballar i cada dia em veuen [si tenen alguna pregunta que me la facin a classe]; jo no tinc temps material per contestar correus. [Matilde]; 24) Ahir em mirava quants correus electrònics dels meus alumnes; només dels que són de tutoria, n’he rebut del començament fins ara 89. Son correus que reps i que has de respondre, dels alumnes o dels pares. I a vegades ho faig el diumenge a la tarda. [...] Procuo no xatejar amb els alumnes, però si algun m’enganxa en línia, li responc. [Rubén]

26^{xiv}) A mi em dóna un suport a la imatge molt bo. És una cosa molt positiva. Jo ho necessito. Si explico qualsevol cosa, quan ho veuen, els alumnes estan súpermotivats. Quan els hi explico que l’Enric VIII té una armadura molt gran perquè tenia una malaltia i, vinga!, va: clico aquí i em surt un retrat d’ell, de l’Enric VIII. Ja se la imaginem i els encanta. Fan preguntes i a mi també m’agrada molt. [Matilde]



Alfabetización de niños, niñas y personas adultas: Componente indispensable en la formación docente

Luz Emilia Flores Davis
Marta Eugenia Sánchez González

INTRODUCCIÓN

UN hombre de 56 años que compra zapatos nuevos porque va a retomar un sueño: aprender a leer y a escribir". Este episodio es real, forma parte de la historia de un carpintero que participa de una experiencia de alfabetización de adultos, la cual desarrollan los estudiantes como parte de las actividades de un curso universitario que les prepara para enseñar lectura y escritura a niños, niñas y personas adultas. Este curso pertenece al plan de estudios del Diplomado en Educación Básica, salida lateral de la Licenciatura en Pedagogía que ofrece el Centro de Investigación y Docencia en Educación – CIDE – en la Universidad Nacional. Jorge Arturo, amigo del padre de la estudiante, aceptó con entusiasmo asistir a la casa de la joven para que ella le enseñara a leer y a escribir. La cita, siete de la noche, pero no pudo esperar hasta esa hora, tomó el autobús de las seis, para llegar pronto, y a las seis y quince minutos entraba a la casa donde recibiría sus clases. Antes de esa reunión, Marcela, la estudiante, había conversado con él y sabía que Jorge Arturo tuvo que dejar de estudiar por razones económicas. Ahora su interés principal por aprender a leer y escribir es para leer los periódicos. Ese primer día de clases, Marcela lo esperaba con un "cartelito" con su nombre completo y su apellido. Y así fue como le presentó su nombre. Luego de observarlo y copiarlo cuidadosamente lo cortaron en las sílabas que lo forman. Cuando copiaba su nombre, Jorge Arturo manifestó observaciones interesantes para él, entre ellas, destaca el hecho de que algunas letras, las del inicio de cada palabra, eran diferentes a las otras, de esa forma, aprendió entonces que hay mayúsculas y minúsculas. También le llamó la atención que algunas bajaban o subían de la línea que trazó Marcela para apoyar su nombre. Finalmente con emoción "armó" su nombre, jugó con las sílabas y quería repetir la actividad una y otra vez. Con entusiasmo

expresó: "*Juepúchiga*, ya puedo ser hasta bachiller".

¡Comprar zapatos para aprender a leer y a escribir!, "calzarse" para ir a la escuela, algo realmente significativo de la conciencia de la movilidad social que adquieren las personas y que se logra mediante el acceso a la educación en los diversos niveles del sistema educativo, en un país democrático. Gracias a la alfabetización se abrirán caminos insospechados para quien aprende y para quien enseña, seguramente que se necesitarán muchos zapatos nuevos para ese recorrido.

¿Cuáles son las motivaciones para retomar un sueño y de esa manera superar fracasos anteriores?

Sin duda alguna la respuesta es muy diversa, como diversa es cada experiencia concreta de alfabetización de adultos. Lo que si hemos comprobado es que enseñar a leer y escribir a una persona adulta sensibiliza a los estudiantes de la carrera de educación y los prepara para ser más que maestros técnicamente eficientes pues los compromete socialmente. Asimismo, les permite valorar el hecho de que todos los niños y las niñas con quienes comparten sus contextos de aprendizaje, deben de ser atendidos de acuerdo con sus necesidades y experiencias desde el primer momento en que ingresan a la escuela pues la forma en como esos estudiantes se perciban en la escuela, hará posible o por el contrario, dificultará sus aprendizajes futuros. Bettelheim y Zelan (1986) destacan el hecho de que el modo en que el niño y la niña experimenten el aprendizaje de la lectura determinará el concepto que de aprendizaje en general logren construir así como el concepto de aprendiz y por consiguiente, de persona. Cabe recordar la reflexión de esos autores respecto a la importancia que tienen las primeras experiencias del niño o niña en la escuela:

“Para el niño su primer día en la escuela, no es una experiencia más, equiparable a otras muchas, a menudo alarmantes, que ha vivido en el pasado. Por el contrario, es una experiencia que añade una nueva dimensión a su vida, la cual nunca volverá a ser la misma (Bettelheim y Zelan:1986:29)

Formar a los futuros maestros y maestras en el área de lectura y escritura, ha sido una tarea a la cual se le ha dado gran importancia a lo largo de la historia de la formación docente en Costa Rica, lo que corresponde con la función alfabetizadora de la escuela en nuestra sociedad. En esa evolución se han utilizado los métodos que parten de elementos no significativos de la palabra así como los que consideran las unidades significativas del lenguaje (Braslavsky, 1985):

Métodos ubicados en el primer grupo	Métodos ubicados en el segundo grupo
Alfabético	Palabra
Fónico	Frase
Silábico	Oración
Psicofonético	Cuento
	Texto libre
	Experiencias e lenguaje

Por otra parte, la investigación en lo relativo a los procesos de adquisición de la lengua, ha generado cambios sustanciales en la forma de abordar esos procesos, un ejemplo de ello han sido las experiencias desarrolladas en la década de los noventa en el CIDE, Universidad Nacional, con base en los aportes del constructivismo a esos procesos.

El constructivismo nos ofrece un fundamento sólido para generar los procesos de cambio en los espacios de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita pues concibe al niño y a la niña como productor y productora de textos así como lector y lectora de los mismos. Para Coll (1991) los principios o postulados constructivistas coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humanos son básicamente el resultado de un proceso de construcción.

Dentro de esa corriente, Palacios de Pizani y colaboradoras al referirse a los textos elaborados por los niños, lo hacen de la siguiente manera:

La elaboración de textos por los niños da lugar a discusiones en que se ponen de manifiesto hipótesis y dudas de los niños que constituyen un material de gran valor para el trabajo del maestro. Los argumentos que los niños manifiestan en favor o en contra de una decisión (por ejemplo: cómo escribir una palabra, cómo expresar una idea o dónde poner un punto) develan los procesos que subyacen en ella. Estos datos serán de gran ayuda para el maestro, pues conociéndolos podrá planificar estrategias que conduzcan a incidir en ellos (Palacios de Pizani y colaboradoras,1987:43).

Para las autoras arriba mencionadas hoy se tienen suficientes evidencias de que la mayor parte de los “errores” en que los niños incurren no son al azar ni responden a actitudes negligentes. Por el contrario, son construcciones muy inteligentes, que por responder a un razonamiento diferente al del adulto no se deben dejar pasar en forma desapercibida (Palacios de Pizani,1987). Las mismas autoras conceden especial valor a la interacción entre los alumnos

porque ellos reconstruyen conjuntamente el conocimiento. Lo hacen confrontando sus hipótesis, muchas de las cuales se afirman durante el proceso mientras que otras se desechan. Asimismo el conocimiento que los estudiantes poseen, puede sufrir modificaciones durante las discusiones que ellos llevan a cabo. Es en ese intercambio, de acuerdo con las autoras mencionadas, que los conocimientos de cada niño son valorados y a su vez, enriquecen los de sus compañeros (Palacios de Pizani y colaboradoras, 1987). Lo anterior alimenta de manera acelerada la formación de docentes en relación con el abordaje de los procesos de lectura y escritura tanto en niños, niñas, personas jóvenes y adultas.

En otro contexto, diferente al latinoamericano, en Barcelona, España; Leal y Fortuny (1988) enfatizan el papel de los niños en la construcción de textos iniciando por la construcción de palabras, frases y oraciones para luego elaborar sus relatos. Esa construcción se concibe como un continuum pues los alumnos van pasando, muchas veces sin darse cuenta de ello, de la construcción de las palabras a las frases. En ese proceso aplican lo aprendido y a la vez, les prepara para construir oraciones y luego los textos. El papel del docente es el de mediador entre lo que los niños desean expresar y la forma como pueden comunicar sus ideas, pensamientos, sentimientos y necesidades.

La alfabetización, tanto en niños, niñas, jóvenes como en personas adultas, continúa siendo un reto para el sistema educativo costarricense, y los esfuerzos por mejorar los resultados en el primer año de la escuela, forman parte tanto de las agendas de las distintas gestiones gubernamentales como de las instituciones formadoras de docentes. Debido a lo anterior, la Universidad Nacional comparte ese compromiso y contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación, tanto desde el aporte de sus investigaciones, como desde sus proyectos de extensión y fundamentalmente, desde la formación de educadores para la Educación Básica.

Lectura y escritura en el curriculum

La División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación CIDE, incluye en su plan de estudios para la formación de profesionales en Pedagogía, dos cursos correspondientes a la enseñanza de la lectura y escritura. Existen dos elementos a destacar en el abordaje de la formación de maestros en esos cursos.

Primero, la perspectiva del estudio de los métodos utilizados para enseñar a leer y escribir, como " proceso histórico, evolutivo ".

Segundo, el manejo paralelo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, en niños y personas adultas, desde un enfoque práctico-teórico orientado por la elaboración de textos por parte de los protagonistas en esos procesos.

En lo relativo al primer aspecto, se ha valorado que el estudio de los métodos para enseñar a leer y a escribir se realice desde la perspectiva de su evolución, lo cual permite abordar cada

uno de los métodos desde su aporte en un momento histórico determinado y en relación con los conocimientos vigentes en ese entonces. Ello, además de poner en contacto a los estudiantes con cada uno de los métodos, propicia una formación comprometida con la innovación y con la investigación en el aula así como la formación de profesionales creativos y conscientes del reto que significa ser un educador o educadora. Lo anterior, con el propósito de que los estudiantes comprendan el devenir histórico de los métodos y se posicionen en el momento actual de ese desarrollo valorando los aportes de cada momento a la construcción actual.

Realizar experiencias concretas de enseñanza de lectura y escritura con niños, niñas y personas adultas es otro componente importante que ha demostrado ser de gran valor en la formación de docentes. La experiencia de alfabetización de adultos ha permitido ampliar la mirada de esos procesos al flexibilizar la alfabetización infantil. Lo anterior, en razón de que el trabajo con adultos se realiza en espacios informales y la infantil, en espacios escolarizados, muchas veces rígidos y marcados por creencias tanto del docente como de tipo burocráticas. Por otra parte, compartir con personas adultas sus necesidades y frustraciones por no saber leer ni escribir y sus experiencias, hace que los estudiantes universitarios se den cuenta de la importancia de su trabajo de alfabetización en los niños y el impacto que éste puede tener en el desempeño de las personas en las otras etapas de sus vidas.

En relación a la experiencia de enseñar a leer y escribir a niños, ésta se lleva a cabo con un grupo de tres a cinco niños con dificultades en su aprendizaje de lectura y escritura que cada estudiante identifica en un aula regular de primer grado. Con ese pequeño grupo se reúne una vez por semana, durante un trimestre, para entusiasmarlos en su aprendizaje, leerles cuentos, conversar, escribir juntos cosas interesantes y también para "repasar" lo que la maestra les está enseñando. De esta experiencia cabe destacar que lamentablemente en algunas ocasiones las maestras ya han asumido que esos niños van a reprobado el grado, a pesar de encontrarse apenas a mitad del curso lectivo. Y en ciertos casos, incluso solicitan a los estudiantes que trabajen con otros estudiantes que según su criterio tienen "más oportunidad" de aprovechar su apoyo, argumento importante de analizar en clase con los estudiantes universitarios y reflexionar en el papel de la escuela con respecto a la formación de las personas pertenecientes a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad. Otro aspecto que adquiere especial relevancia es la producción de textos por parte de las personas a ser alfabetizadas.

La construcción de textos como vivencia para generar procesos de alfabetización

Josette Jolibert (1988) considera que la labor de enseñar a escribir a los estudiantes debe ser asumida por el maestro como una labor de producción de textos y no de las partes que lo integran como son las frases y las oraciones. Asimismo, esos textos deben surgir de situaciones reales de comunicación, producirse en contextos sociales tal y como lo señala Arellano (1997).

Es importante que los alumnos sean capaces de representar sus ideas, sentimientos, pensamientos y necesidades mediante el tipo de texto que desean producir. Por consiguiente, el maestro debe producir conjuntamente con sus estudiantes los textos para que a partir de la vivencia, de una situación que promueva la producción textual, se familiaricen con la superestructura o estructura global y que es la que define sus características. Asimismo con la enunciación, la gramática y las microestructuras a nivel de la frase (Jolibert,1988).

Jolibert considera que la pedagogía del lenguaje no debe sujetarse a una serie de técnicas sino que por el contrario, el momento de escribir constituye una actividad que compromete a quien escribe por lo tanto es una actividad que le es significativa. Asimismo es un acto cooperativo pues se requiere de las ideas y del aporte de quienes le rodean (Jolibert,1988). En una de sus obras, Jolibert (1988) presenta diferentes tipos de textos que se pueden elaborar en el aula, entre ellos está la carta de solicitud, los afiches tanto de invitación como de información, fichas con instrucciones para realizar un trabajo determinado como lo es una receta, las reglas para realizar un juego determinado, informes de visitas, excursiones, un registro de experiencias tanto personales como de grupo, novelas cortas, poemas. El proceso en la elaboración de ese tipo de textos, de acuerdo con Jolibert (1988) considera las etapas de planificación, textualización y revisión del mismo.

Si bien es cierto que con el constructivismo se enfatiza la producción de textos por los alumnos, esa práctica pedagógica no es reciente. Una mirada de esa labor en el aula, recupera ese aporte pues al recorrer retrospectivamente las páginas de la historia de la pedagogía universal, encontramos que ya a mediados del siglo pasado, en Francia, Célestin Freinet destacaba la importancia de la escritura por parte de los niños en la adquisición de la lengua escrita. Ese pedagogo proponía a los maestros desde ese entonces, realizar una serie de ejercicios de escritura que permitieran a los alumnos familiarizarse con la lengua escrita y por consiguiente, establecer la relación entre el pensamiento y las grafías que lo representan (Sánchez y Castro, 1995).

El aporte de Freinet (1978) en relación con los textos elaborados por los niños pone énfasis en que el aprendizaje de la lectura y escritura se realice a partir de los textos que ellos formulan. Esos textos surgen del medio en que se encuentran por lo que tienen gran significado para sus autores.

Para Gómez Palacio y colaboradores (1995) hablar del proceso de enseñanza – aprendizaje implica hacer referencia a una relación entre el maestro y el alumno, mediada por el contenido. Esta relación maestra- contenido– alumno gira en torno al enseñar y al aprender. En tal sentido, en el proceso enseñanza- aprendizaje ambos actores: maestro y alumno, despliegan determinadas actividades en torno al contenido con el propósito de llevar a cabo la apropiación de cada palabra.

El sentido que cada sujeto genera de un texto, de acuerdo con Palacios de Pizani y colaboradoras (1987) depende de la experiencia previa de los sujetos, de su información no visual, de sus esquemas de asimilación y de los contenidos afectivos que es capaz de movilizar en el momento en que se enfrenta con el texto.

Gómez Palacio y colaboradores (1995) presentan algunas ideas que se pueden considerar en la elaboración de estos tipos de textos, entre ellas están el que los niños construyen párrafos en forma oral a partir de la elaboración de relatos con una secuencia lógica. Asimismo son capaces de mejorar las oraciones que componen un relato para lograr de esa manera, expresarlo en forma más clara y comprensible.

La construcción de textos puede surgir al presentar a los niños un conjunto de láminas con secuencia para que los estudiantes piensen respecto a los que esas láminas les presentan, se expresen en forma oral y luego escriban en el pizarrón las oraciones que han acordado escribir. Cuando las oraciones se han escrito, se procede a su lectura. El maestro trata en ese momento de que los niños se den cuenta de las repeticiones innecesarias que puedan existir en las expresiones que han manifestado, la ausencia de algunas oraciones que le darían un mejor sentido al texto así como los errores que puedan existir en la elaboración del texto que se está trabajando. El papel del maestro es fundamental pues orienta a los niños mediante los procesos de reflexión en el aprendizaje de la lengua escrita. El maestro va introduciendo las modificaciones que surgen y lee las oraciones nuevamente. Esa lectura permite comparar el texto inicial con el texto ya revisado dando a los participantes la oportunidad de reflexionar acerca de la lengua escrita, de su relación con la lengua oral y buscar las mejores formas de expresión de tal manera que le den unidad al texto construido.

Los textos en el aula pueden surgir en torno a la invención de un cuento, la narración de experiencias interesantes como un trabajo en el área de las ciencias naturales o sociales, un paseo, excursión, un acontecimiento de interés surgido en el aula, en la escuela o en la comunidad.

Otra de las actividades sugeridas por Gómez Palacio y colaboradores (1995), consiste en la invención de cuentos. Esa actividad la puede iniciar el docente al sugerir una frase que luego es completada por los alumnos.

Asimismo la construcción de diferentes oraciones con un mismo significado es otra actividad a la que se puede recurrir en el trabajo de aula. Esa actividad conduce a los niños a la reflexión sobre la lengua tanto oral como escrita. El maestro va escribiendo las oraciones en la pizarra o puede guiar a los niños para que sean ellos quienes las escriban y seguidamente, proceder a la lectura oral de esas expresiones.

Un aspecto importante por destacar en la construcción de textos con los alumnos es el poder dar sentido, unidad a las oraciones que ellos expresan, conocer el vocabulario que se comunica y relacionar esas oraciones con el entorno.

Con el fin de generar un ambiente propicio para la construcción textual, se recurre a la estrategia de aula taller, ésta nos ofrece una nueva visión de ese espacio de enseñanza y aprendizaje al considerar el desarrollo tanto individual como social de los participantes. En ese contexto, la teoría y la práctica se entrelazan con el fin de hacer más significativas las actividades de aprendizaje que ahí tienen lugar. Asimismo, la interacción social y la comunicación están presentes pues ellas hacen posible que los protagonistas de los procesos que ahí se generan pongan en común sus intereses, necesidades, deseos, expectativas y preocupaciones.

La educación que se promueve en el espacio que se propicia mediante el aula taller es una educación participativa. Asimismo las experiencias que se proponen toman en cuenta los conocimientos previos que cada persona posee al inicio de un nuevo tema o aspecto por trabajar. Lo anterior nos lleva a tomar en cuenta la historia de cada una de las personas que conforman la cultura del aula.

El contexto de aula se caracteriza por la presencia de materiales auténticos (Calero,1999) de esos materiales con los que nos encontramos en el entorno y con los que tropezamos e interactuamos constantemente. Debido a lo anterior el juego y la creatividad constituyen ejes en el desarrollo de las actividades que se diseñen y ejecuten en ese espacio.

El papel del docente en el aula taller es el de mediador en los procesos pues debe de diseñar la zona de desarrollo próximo de cada persona y hacerlo con base en el conocimiento que de cada quien va adquiriendo así como en los objetivos que desea se alcancen en el proceso. Para ello puede recurrir a la conversación u otras técnicas que le permitan el conocimiento de la otra persona.

Debido a lo anterior el docente se convierte en investigador de las situaciones que ahí se llevan a cabo. El asumir ese papel permite al mediador introducir cambios oportunos a su labor y por consiguiente, lograr que ésta sea significativa tanto para él como para quienes comparten las situaciones diseñadas.

Una experiencia concreta de alfabetización de personas adultas

Durante el año 2002, como en años anteriores, las estudiantes de la carrera de Pedagogía de la División de Educación Básica, realizaron durante el segundo trimestre de su formación un proyecto de alfabetización de adultos, el cual llevaron a cabo durante el tercer trimestre del año. Para formular el proyecto necesitaron en primer lugar, "encontrar" a la persona analfabeta con quien trabajarían y luego invitarla a participar, conocerla y diseñar las estrategias de

enseñanza así como ponerse de acuerdo en aspectos organizativos propios de una experiencia de educación no-formal.

El primer asombro de los estudiantes se dio con la ubicación de la persona analfabeta pues éstas se encontraban cerca de ellas sin haberlo notado anteriormente. Ejemplos de cómo las estudiantes contactaron a las personas por alfabetizar son los siguientes:

- Por medio de familiares y amigos.
- Por medio de la Municipalidad de su localidad.
- Por medio del dueño de la pulpería de su barrio.
- En el "Centro de rehabilitación y educación especial".
- En un "Hogar de ancianos".
- En la escuela de su comunidad.
- Personas amigas.
- Personas vecinas.
- Personas del servicio doméstico.

En experiencias de años anteriores, algunos estudiantes han realizado el proyecto con familiares muy cercanos, tales como su mamá, su papá o su abuelita. En la experiencia del año 2002, dos estudiantes trabajaron con sus tías, cuatro con vecinos o vecinas, una con un amigo suyo y otra con un amigo de su papá. El resto llevó a cabo ese proceso con personas con quienes no tenían ninguna relación previa.

Características de las personas analfabetas participantes

En esa experiencia participaron 16 mujeres y 13 hombres cuyas edades van de los 14 años a los 69 años tal y como puede verse en el cuadro adjunto.

#	EDAD	SEXO	EST. CIVIL	HIJOS	NACIONAL	OCUPACION	RELACIÓN	ESCOL.	DISCAPACIDAD
1	14	M	SOLTERO	0	COSTAR.	AYUDANTE CAMIONERO	NINGUNA	0	NO
2	14	F	SOLTERA	0	COSTAR.	AYUDA EN SU CASA	VECINA	0	NO
3	16	M	SOLTERO	0	COSTAR.	ESTUDIANTE	NINGUNA	3	RETARDO MENTAL
4	17	M	SOLTERO	0	COSTAR.	NO TIENE	NINGUNA	6	NO
5	19	F	SOLTERA	0	COSTAR.	EMPLEADA FABRICA	NINGUNA	0	NO
6	23	F	SOLTERA	3	NICAR.	EMPLEADA DOMÉSTICA	NINGUNA	2	NO
7	23	M	SOLTERO	0	COSTAR.	AYUDA EN SU CASA	AMIGO	0	RETARDO MENTAL
8	23	M	SOLTERO	0	COSTAR.	AGRICULTURA	VECINO	5	LEVE RETARDO
9	24	F	CASADA	0	COSTAR.	AMA DE CASA	VECINA	6	TOXOPLASMOSIS
10	25	F	CASADA	1	COSTAR.	EMPLEADA DOMÉSTICA	NINGUNA	1	NO
11	25	F	SOLTERA	4	COSTAR.	DEPEND. RESTAURANTE	NINGUNA	0	NO
12	25	M	SOLTERO	0	COSTAR.	VENDEDOR COPOZ	NINGUNA	0	NO
13	26	M	SOLTERO	0	COSTAR.	NO TIENE	NINGUNA	6	ESQUIZOFRENIA
14	27	M	SOLTERO	0	NICAR.	OPERADOR FABRICA	NINGUNA	0	NO
15	29	M	UNION LIBRE	4	NICAR.	EMPLEADO EN VIVERO	NINGUNA	1	NO
16	32	F	CASADA	2	COSTAR.	EMPLEADA DOMÉSTICA	NINGUNA	2	NO
17	32	M	DIVORCIADO	3	COSTAR.	MECÁNICO	VECINO	0	NO
18	33	M	SOLTERO	0	COSTAR.	CONSTRUCCION	NINGUNA	1	PROBL. APREND.
19	35	F	CASADA	3	COSTAR.	AMA DE CASA	NINGUNA	5	NO
20	35	F	CASADA	4	COSTAR.	AMA DE CASA	NINGUNA	1	NO
21	38	M	SOLTERO	0	COSTAR.	CARPINTERO	NINGUNA	0	SORDO
22	40	F	CASADA	3	COSTAR.	AMA DE CASA	TÍA	1	LAGUNAS MENTALES
23	40	F	CASADA	4	COSTAR.	AMA DE CASA	NINGUNA	0	NO
24	45	F	CASADA	2	COSTAR.	AMA DE CASA	NINGUNA	2	NO
25	50	F	SOLTERA	0	COSTAR.	AMA DE CASA	TIA	0	NO
26	56	F	VIUDA	6	NICAR.	MISCELANEA	NINGUNA	0	PROBL. VISION
27	56	M	SOLTERO	3	COSTAR.	CARPINTERO	AMIGO PAPÁ	1	NO
28	65	F	VIUDA	6	COSTAR.	EMPLEADA DOMÉSTICA	NINGUNA	1	RETARDO MENTAL
29	69	F	VIUDA	3	COSTAR.	NO TIENE	NINGUNA	2	NO

lo referente al estado civil de esas personas se tiene:

SOLTEROS	CASADOS	VIUDOS	UNIÓN LIBRE	DIVORCIADOS
16	8	3	1	1

Cuatro de los participantes son nicaragüenses, dos hombres y dos mujeres; el resto es de nacionalidad costarricense. Nueve personas presentan alguna discapacidad, lo cual tiene que ver con el interés de los estudiantes universitarios del grupo en cuestión, ya que al concluir su

Diplomado en Pedagogía con concentración en I y II ciclos, van a continuar los estudios

correspondientes al Plan de estudios del Bachillerato con énfasis en Educación Especial. Las ocupaciones de los participantes son las siguientes:

LABORES EN HOGAR	EMPLEADOS EN EMPRESA	EMPLEADAS DOMÉSTICAS	CONSTRUCCIÓN	SIN EMPLEO	ESTUDIANTES	VENDEDOR	AGRICULTOR
9	6	4	4	3	1	1	1

El número de hijos que tienen las personas participantes se expresa a continuación:

SIN HIJOS	1 HIJO	2 HIJOS	3 HIJOS	4 HIJOS	6 HIJOS
14	1	2	6	4	2

En lo referente al nivel de escolaridad alcanzado por los participantes tenemos:

NINGUNO	UN AÑO	DOS AÑOS	TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS	SEIS AÑOS
12	7	4	1	0	2	3

Al indagar respecto a los motivos por los cuales los participantes no habían aprendido a leer y escribir encontramos que la razón principal radica en la necesidad de trabajar desde muy corta edad así como de cuidar a sus hermanos; en segundo lugar se presenta como motivo el fracaso en el primer año escolar relacionándolo en muchos de los casos, con su situación económica. En cuanto al hecho de no haber aprendido en edad más avanzada, destacan cuatro razones:

Necesidades económicas. Una señora manifiesta: “Tengo necesidad de trabajar haciendo labores domésticas en casas ajenas por lo que nunca he podido dedicarme al estudio”.

De integración social. Por ejemplo una persona expresa: “me da vergüenza que sepan que yo no se leer”.

De género. “Mi esposo no me dejaba”, comenta una participante.

Por falta de oportunidades. “ Volví a intentarlo de adulto, estuve dos meses pero la muchacha no pudo seguir enseñándome”, cuenta Fredy.

Proceso de alfabetización

Como se mencionó con anterioridad, el primer paso de la experiencia de alfabetización de adultos se da en el curso inicial de lectura y escritura, en el cual se tratan los siguientes temas:

- Concepto de alfabetización desde la realidad del estudiante-maestro.

- Proceso de alfabetización inicial con niños, jóvenes y adultos:
- Psicogénesis de la lectura y la escritura
- Desarrollo del pensamiento en la construcción del lenguaje.
- Función social de la lectura y la escritura
- Influencia de factores políticos, sociales, económicos y culturales en la alfabetización.
- Evolución de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Introducción al Lenguaje integral.

En este curso, como ya se dijo, los estudiantes “contactan” a la persona con quien desarrollarán el proyecto y elaboran una propuesta de alfabetización con los siguientes componentes:

<p>Conceptualización de alfabetización</p> <p>Datos personales del participantes</p> <p>nombre</p> <p>edad</p> <p>sexo</p> <p>nacionalidad</p> <p>estado civil</p> <p>número de hijos</p> <p>domicilio</p> <p>ocupación</p> <p> Motivación y expectativas de la persona con quien van a trabajar.</p> <p> Conocimientos del participante al iniciar el proceso.</p> <p> Posibles actividades por realizar.</p> <p> Organización:</p> <p> lugar de las sesiones</p> <p> horario</p> <p> Observaciones o comentarios.</p> <p> Bibliografía.</p>

Puede verse en el formato de la propuesta, la necesidad de que los estudiantes hallan establecido las primeras relaciones con el participante para poder elaborar una propuesta que tome en cuenta sus características, expectativas e intereses, así como sus conocimientos previos.

Es interesante destacar que año tras año se repite que los participantes expresan alguna de las siguientes, como sus principales motivaciones por aprender. Así lo confirman sus palabras.

Interés por conseguir trabajo o un mejor trabajo: “Quisiera trabajar como cajero”.
 Para leer la Biblia: “ Deseo leer yo misma la Biblia”.

Para ayudarles a sus hijos en los estudios: “Mi hijo ha tenido que *jugársela* sólo en la escuela, porque no tiene quien le ayude y le cuesta un poco.”

Para desarrollar seguridad en sí mismo: “Quiero sentirme seguro e igual a todos”. “Quiero que dejen de burlarse de mí”.

Para conseguir libros de acuerdo con sus intereses: “Para comprarme libros acerca de cómo tallar madera para hacer muebles”.

Para “ser independiente”.

Para leer el periódico. “Quiero leer el periódico para informarme de las noticias”.

Para sacar la licencia de conducir: “Mi patrón tiene camiones y dice que yo podría ser camionero”.

Para escribir cartas a familiares: “Siento el anhelo de aprender a leer y escribir correctamente para poder relacionarme con mis familiares por escrito”.

Para seguir estudiando: “Quiero saber mucho, sacar el bachillerato y enseñarles a las personas”.

Paralelamente al desarrollo del segundo curso universitario de lectura y escritura, los estudiantes llevan a cabo su propuesta de alfabetización, motivo por el cual se dedica un espacio en cada clase para conversar sobre el desarrollo de la experiencia y así compartir ideas, angustias, risas y preocupaciones, propias de una experiencia nueva, para estudiantes de recién ingreso a la carrera de educación.

Finalmente cada estudiante presenta por escrito y de manera oral, su informe de la experiencia de alfabetizar a una persona adulta. Se les solicita incorporar en este informe, entre otros los siguientes componentes:

Introducción.

Propuesta inicial de alfabetización.

Crónicas de cada una de las sesiones de trabajo, con su respectiva fecha, descripción de la actividad y su análisis.

Evidencias de los progresos en trabajos realizados por el participante.

Conclusiones.

Recomendaciones.

- Bibliografía

Aprendizajes de los estudiantes – maestros

La relación entre teoría y práctica se lleva a cabo en la experiencia descrita, de una manera integral, en una situación concreta que enfrenta cotidianamente a los estudiantes con la necesidad de reflexionar sobre la experiencia pedagógica que realizan. Cabe destacar el sentido que los estudiantes le dan a una teoría que “re-descubren” en una práctica y las expresiones de “sorpresa” que manifiestan cuando se dan cuenta que lo que dice la teoría “es cierto”. Algunas expresiones de los alumnos, en este sentido, se transcriben a continuación:

“Puedo concluir que es de suma importancia conocer los conocimientos previos de nuestros alumnos y sin importar si tienen dificultades propiciar un aprendizaje tomando en cuenta los intereses, motivaciones y expectativas antes, después y durante el proceso de enseñanza”

“Comprendí a raíz de la experiencia que es muy importante realizar evaluaciones a lo largo del proceso para comprobar los alcances y realizar los ajustes necesarios”

“Avanzado el tiempo y siguiendo algunos conceptos relacionados con el andamiaje de la teoría de Vigotsky adaptado a la lectura y escritura, pretendí otorgarle (al participante) mayor autonomía en el proceso, con el fin de que la experiencia de leer y escribir fuera cada vez más personal”.

Se desarrolla también la solidaridad entre el grupo de estudiantes que le dan seguimiento a las experiencias particulares de cada uno de sus compañeros y aportan sus ideas para la solución de problemas.

La experiencia de alfabetización de adultos lleva a los estudiantes a redimensionar la importancia de la alfabetización de los niños, comprendiendo la función tan importante del maestro y la responsabilidad que conlleva el fracaso de algún niño en el primer año.

Por otra parte, los alumnos de educación desarrollan con esta experiencia una gran sensibilidad social, así como autonomía y creatividad, a partir de la relación que establecen con una persona mayor que ellos mismos, en la mayoría de los casos, así como también por la necesidad de tomar decisiones y generar estrategias innovadoras para que su estudiante aprenda. Lo anterior les otorga una gran seguridad con respecto a su futura profesión.

Esta experiencia también les permite comprobar la satisfacción que brinda enseñar a leer y a escribir, como expresan los estudiantes en sus propias palabras:

“ José está supercontento con lo que yo le he enseñado, dice que cuando anda por las calles trata de leer todo lo que se encuentra”

“ Este señor ha pasado por muchas dificultades por no saber leer y escribir, pero ahora su situación ha ido cambiando, ya se siente orgulloso de saber leer unas cuantas palabras y ver que el mundo que pasó escondido para él se está mostrando”

“ Es increíble lo bien que uno se puede sentir, nunca imaginé que para alguien fuera tan especial la ayuda que yo le pudiera brindar y es más importante todavía ver que es una persona adulta que lo necesita mucho”

Referencias Bibliográficas

- Arellano, Adelina (1997). *Lenguaje integral para leer, escribir y aprender*. Perú: Ediciones Libro Amigo. 104 p.
- (1998). *Propuesta integral para la alfabetización del adulto*. Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios. 117 p.
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen (1986). "Aprender a leer" (fragmento). En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 8. Nº 4. Buenos Aires: IRA. pp29-31.
- Braslavsky, Berta (1985). "El método de Panacea, negación o pedagogía?". En: *Revista Lectura y Vida*. Buenos Aires: IRA. pp4-9.
- Calero, Andrés y colaboradores (1999). *Comprensión y evaluación lectoras en educación primaria. Un acercamiento constructivista*. Barcelona: Praxis, S.A. 11p.
- Coll, César y colaboradores (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÓ. 183p.
- Dewey, John (1967). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada. 131p.
- Fortuny, Joan y Leal, Aurora (1986). "Lenguaje y realidad." En: *La pedagogía Operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. Moreno, Montserrat (comp). Barcelona: Laia. 365 p.
- Fortuny, Montserrat (1988). "La escuela Decroly de Bruselas. Vocabulario básico." En: *Cuadernos de Pedagogía* N.163. Barcelona: Fontalba. p 17.
- Flores, Luz Emilia (1994). "Textos elaborados por los niños. Una alternativa para la atención de los procesos de lectura y escritura." En: *Los procesos de lectura y escritura. Selección de lecturas*. Heredia: EUNA. pp 109-111.
- Gómez Palacio y colaboradoras (1987). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP. 93 p.
- Gómez Palacio, Margarita (1995). *La producción de textos en la escuela*. México. D.F.: SEP. 142 p.

Gómez Palacio, Margarita y colaboradores (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México D.F.: SEP. 229 p.

Gomez Palacio, Margarita y colaboradores (1995). *La lectura en la escuela*. México. D.F.: SEP. 303 p.

Jolibert, Josette (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago, Chile: HACHETTE – Chile. 182 p.

Jolibert, Josette (1992). *Formar niños lectores de textos*. Santiago, Chile: HACHETTE – Chile. 214 p.

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana. 207 p.

Leal, Aurora (1987). *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*. Barcelona: Gemidas. 271 p.

Palacios de Pizani, Alicia y colaboradores (1990). *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires: Aique. 162 p.

Pasel, Susana y Asborno, Susana (1993). *Aula- Taller*. Buenos Aires: Aique. 186 p.

Sánchez G., Marta Eugenia y Castro V, Marielos (1992). *Los niños como productores de textos*. En: *Imágenes*. Revista de Extensión. Heredia: Universidad Nacional. pp 89-95.

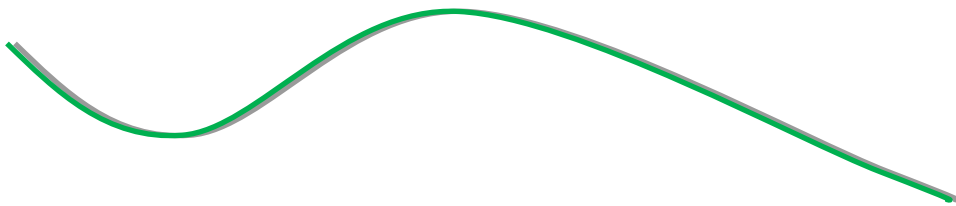
Secretaría de Educación Pública (1993). *El plan y programas de estudio de educación primaria*. México: SEP. 163 p.

----- (1995). *Español. Sugerencias para su enseñanza*. Primer grado. México: SEP. 92 p.

----- (1995). *Fichero. Actividades didácticas Español*. Primer grado. México: SEP. 70 p.

----- (1995). *Español. Sugerencias para su enseñanza*. Segundo grado. México:
SEP. 92 p.

----- (1995). *Fichero. Actividades didácticas Español*. Segundo grado. México:
SEP. 70 p.



Desafíos latinoamericanos: En busca de una cultura letrada

Adelina Arellano-Osuna

EN su vertiginoso avance el nuevo siglo, cuenta con investigadores de disciplinas muy variadas como la antropología, la lingüística, la bibliotecología, la sociología, la psicología, las ciencias de la educación, entre otras, inmersos con dedicación y devoción al estudio y comprensión de lo que significa una cultura letrada.

Los desafíos latinoamericanos en materia relacionada con la búsqueda de una cultura letrada, nos obliga a repasar algunos escenarios que aún perturban el avance para enfrentar este reto.

Para nadie es un secreto que durante muchos años, ha prevalecido la idea de definir la lectura como el simple descifrado visual o reconocimiento de un código escrito, que lo acompaña una circunstancial representación fónica. Lamentablemente, lo expresado previamente, sólo comprendería una consideración superficial del acto de leer. No podemos negar que la lectura es un acto perceptivo, pero no fugaz, sino de duración prolongada, exigiendo que el lector sea capaz de realizar una serie de organizaciones dentro de la red de significados para llegar a reconocer y soportar las expresiones materiales o virtuales, de un mensaje determinado. Al leer debe encontrar el sentido y además, ser capaz de realizar los enlaces necesarios que operan dentro, no sólo a nivel mental, sino visual y, hasta virtual. En este siglo, de cambios dinámicos en el proceso de construir significados, o como nos recuerda Rosenblatt (2005), la manera de ver al SER u observador estando completamente separado de su entorno, no puede seguir vigente. Ciertamente es también que, este paradigma emergente lo

arroja la teoría Newtoniana la cual orientó a muchos investigadores que se centraron en buscar resultados por medio del estímulo, respuesta, paradigma tan utilizado desde los años 60. Se centraban en el análisis de las interacciones entre los contenidos o significados, generalmente, fuera de contexto. En la actualidad y con el amplio conocimiento adquirido producto de las investigaciones y hallazgos realizados, no es posible seguir en la dirección que nos propuso ese pasado. En realidad, mientras más avanzamos en el conocimiento de las representaciones necesarias para alcanzar a comprender, mayores son las evidencias de la efectividad de ofrecer oportunidades para que en la sala de clase, sean los procesos transaccionales entre, lector, texto y contexto los que orienten la acción pedagógica y, no simplemente, organizar la didáctica de la lengua escrita hacia el reconocimiento por interacción de contenidos.

Según G. Perec (1986) leer es ante todo extraer de un texto elementos significantes, ...pero también sonoridades (rimas), modos de disposición en la página, giros de frase, particularidades tipográficas...o aún secuencias narrativas enteras.

Leer requiere usar la vista pero también la voz, la lengua, la respiración, los labios, las manos, la mente y el cuerpo en su orientación y postura. Es un acto que nos lleva siempre a experimentar y relacionarnos con un escritor que suministra su texto para generar en sus usuarios infinitas posturas frente al mismo. Nunca se lee de la misma manera, aunque ese libro ya lo hayamos leído. Todo vuelve a ser nuevo debido a los propósitos y motivaciones del lector y más importante aún, por la organización de ese texto en particular. Todas estas posibilidades son las que remiten al análisis de la lectura como una práctica cultural.

De esta manera, podemos evaluar los actos de lectura y las tendencias de las prácticas de la lectura en nuestra cultura occidental. De forma muy resumida podríamos decir que la lectura durante el siglo XVIII, por ejemplo, se hacía como lectura pública, compartida de recitación, memorización. En la actualidad, por el contrario, se lee una variedad de textos en su contenido y forma predominando la lectura rápida, superficial, en la mayoría de los casos en forma silenciosa, individual o privada.

Con la llegada de las nuevas tecnologías también identificamos una cultura diferente de lectores. Cabe destacar, la escritura laberíntica e intrincada de los hipertextos que posee características bien diferentes de aquellas encontradas cuando se escribe a mano o cuando lo hacemos con un teclado.

La última revolución del siglo XX, Internet se produce a mediados de los años sesenta, más por requerimiento militar estadounidense, que por razones de otra índole. El Internet es una red de redes. Los servicios más conocidos y utilizados en Internet son el correo electrónico o E-

mail para intercambiar mensajes a los que se les puede agregar aditamentos de todo tipo, imágenes, gráficos, fotografías, archivos de textos y otros. El *www* –World Wide Web o sistema de hipertexto que permite navegar por medio de conexiones entre muy variados documentos. Como usuarios de estos recursos ciberespaciales se contabilizan cerca de 40 a 60 millones de personas.

Igualmente importante nos parece mencionar el lenguaje de la televisión expresado por sistemas de representación múltiples, no sólo el alfabético, sino el de la imagen, el icónico, musical y otras formas que abundan en significación.

Es por todos estos cambios tecnológicos, ocurridos de manera tan rápida y violenta que nos surge la necesidad de examinar las significaciones de la lectura y la escritura, especialmente, para encontrar las mejores formas de promover su uso o práctica cultural en la escuela.

El lector, ante todo tiene que apropiarse del texto como portador de significado. Realizando una lectura interpretativa no fragmentada sin tener que prestar atención solamente a los escasos elementos componentes de su estructura textual. Tanto el lector como el texto deben ser abiertos o flexibilizarse, el primero para reaccionar frente al segundo, siempre teniendo como meta encontrar el sentido guiado por sus motivaciones y propósitos. La importancia radica no son sólo en esas relaciones internas o relacionadas con el sujeto (lector) sino también aquellas de íntima relación con el objeto (libro). Ahora bien, resulta igualmente cierto observar que detrás de todo escritor, hay un posible lector. Ese lector es quien reescribe con su imaginación sacando nuevos significados. Los lectores de hoy, requieren de estrategias diferentes para alcanzar efectividad en el procesamiento de lo codificado en forma alfabética.

La escuela ha considerado casi siempre que la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura debe ser de carácter normativo y académico lo cual remite a estudiar los componentes de tipo gráfico, léxico, fonológico, ortográfico y sintáctico.

Muchos docentes, suelen estar dispuestos sólo a dictar la norma para lo correcto o incorrecto de cada una de las partes componentes de este objeto de conocimiento llamado lectura. De aquí que siempre nos preguntamos si la escuela lo que ha hecho por mucho tiempo, no es otra cosa que, limitar el verdadero aprendizaje de la lectura y la escritura. En el caso de la escritura, por ejemplo, observamos dos tipos de escrituras, unas llamadas literarias y otras cotidianas. En ambos casos, con fines y funciones bien determinados. Ambas maneras de escribir son utilizadas y desarrolladas como efecto de las obligaciones escolares o formativas de la educación y no como herramientas construídas socialmente para desarrollo personal.

Los antropólogos, ven la lectura y la escritura que operan en la escuela como contextual y relativista. Ellos no ven maneras correctas o incorrectas de leer. Observan a la lectura y la escritura como una construcción sociocultural. Se trata de la articulación de contextos y relaciones sociales alrededor de lo escrito. Enfatizan la importancia de observar los actos de lectura diarios para apreciar lo que significa lo escrito en la vida de los seres humanos y cómo moldea su vida y mente. Es a partir de este conocimiento que los lectores encontrarían la respuesta a una inquietante pregunta como lo es ¿Para qué me sirve leer? Pues bien, la apropiación de la lengua escrita exige maestros o adultos que comprendan los aspectos culturales del proceso, ya que conociéndolos a fondo, podrán buscar las mejores formas de promover su desarrollo en ambientes escolares.

Después de este breve marco de referencia en lo que concierne a la cultura de la lengua escrita orientaré mi exposición hacia posibles reflexiones para organizar ambientes dentro de un salón de clase que permitan apropiarse de la lengua escrita como práctica cultural. No queremos que continúe siendo un simple ejercicio descontextualizado de componentes de este proceso sino que, una vez por todas, se convierta en la herramienta de comunicación y crecimiento personal. Ya Vygotsky (1981), señalaba que son los signos los que otorgan a los seres humanos el poder de regular y cambiar las formas naturales de comportamiento y conocimiento. Por ejemplo, escribimos en nuestro calendario la hora y fecha para asistir a un evento, esta información vendría a ser el signo para indicarnos el compromiso acordado y así aumentar nuestra habilidad natural de recordar. De esta manera, las acciones de mediación de las herramientas mentales, como sería el caso del calendario sería una forma natural de transformarla en formas culturales superiores exclusivas de los humanos. Vygotsky (1981), denomina a este proceso como el de mediación semiótica. Esto podría interpretarse como aquella conducta que debe existir socialmente primero, antes de que, alcance a ser conducta interna del sujeto. La conciencia individual sólo existirá en presencia de la conciencia social y el lenguaje. Igualmente importante es el concepto que este mismo autor utiliza en la denominación de internalización, refiriéndose muy claramente al hecho de que la transferencia progresiva de la actividad social externa mediada por signos debe controlarse internamente. Es desde este concepto que plantea que toda función en el desarrollo cultural de los niños aparece en dos planos, primero en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre dos personas como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño como categoría intrapsicológica. (Vygotsky, 1981).

El concepto de internalización juega un papel muy importante en la educación. Veamos un ejemplo con la lectura o la escritura de los niños. Por ejemplo, un alumno le pregunta a su maestro como se escribe una palabra en particular, una vez que el maestro ayuda al alumno a

encontrar la respuesta, ofreciéndole claves, sugerencias o relaciones en las cuales el alumno se apoya para responderse, convirtiendo esta ayuda en lo que se denominaría la herramienta psicológica que el alumno utilizaría y regularía, es decir, estaría controlada ahora por el alumno. De esta manera la conducta externa que se definió en parte por la cultura la internalizó el alumno convirtiéndose ésta en función y su herramienta mental para el conocimiento. Vygotsky, (1981) nos ayuda a entender el papel del lenguaje en el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Se orienta a pensar que la enseñanza que los alumnos reciben en la escuela suministra a los alumnos el contexto cultural y social para poder desarrollar sus funciones mentales superiores. El trabajo que desarrollan los maestros en la escuela con los niños para apropiarse de la lengua escrita podría analizarse al verse mediado por signos, los cuales estarían enraizados en la actividad mediada socialmente. Es así como observamos que en aulas donde se aplica la filosofía denominada Lenguaje Integral, los alumnos se apropian de la lengua escrita mientras disfrutan de su inmersión en actos de lectura o escritura con alta significación para ellos. Es un ambiente rico en escritura para ser leída o para componer textos en actos de comunicación real y relevante. Es pues un proceso de buscar siempre sentido a todo lo que se lee o escribe y no el simple desarrollo de habilidades lingüísticas aisladas y fuera de contexto.

Por otra parte, conceptos muy importantes en la escuela de hoy, se orientan a entender la zona de desarrollo proximo y el papel del maestro como mediador de los procesos de lectura y escritura u otros aprendizajes escolares. Ambos conceptos bien explicados en la teoría de Vygotsky y por fortuna aplicándose con gran éxito en muchas aulas del mundo entero.

Avanzaremos ahora a examinar cómo sería un modelo de mediación para promover la lectura y la escritura en un salón de clase. El maestro tendrá que saber que sus alumnos deben sentir pertenencia y responsabilidad sobre el uso y función de estas dos herramientas construidas socialmente, la lectura y la escritura. Es un trabajador dinámico, flexible que asume el rol de conductor, facilitador o promotor de conocimiento. Todo esto ocurre mientras se efectúan transacciones sociales. En el caso particular de la lengua escrita, el maestro observa de qué manera las características de un texto pueden facilitar o impedir el desarrollo de la lectura. Este conocimiento lo ayuda a determinar primero aquellas estrategias de lectura que el alumno requiere desarrollar para luego organizar sus estrategias pedagógicas con el fin de mediar estos procesos. Las estrategias de lectura podrían enumerarse de la manera siguiente: a) estrategias para la comprensión del texto: predicción, inferencias y selección de la información; b) estrategias para la identificación de las palabras: contextuales, fonéticas o de análisis estructural del texto, entre otras; c) estrategias referidas al texto: partes que conforman el cuento, conceptos más importantes, diálogos y otros más. Una vez que se determina la estrategia requerida por el alumno el maestro le suministra apoyo mientras que lo requiera. El maestro

tiene que reflexionar constantemente para saber si el alumno está comprendiendo el texto. Ya sea que lo haga por autoregulación o mientras comparte con sus compañeros ese conocimiento. Recordemos que el maestro es el mediador sociocultural que sirve de puente didáctico para la apropiación de un objeto de conocimiento en forma autónoma.

Otro concepto que los maestros deben entender es el de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1986). Este conocimiento les permitirá determinar el nivel actual de desarrollo del niño determinado por la resolución de problemas en forma independiente y su nivel de desarrollo potencial marcado por la ayuda o apoyo que reciben del adulto o compañero más capaz para resolver un problema dado. Se requiere, así mismo que un maestro prepare su trabajo para enseñar en la zona de desarrollo próximo creada como el sendero del aprendizaje social para ofrecer a los alumnos oportunidades de llevar a cabo abundantes interacciones sociales que les permita la internalización independiente. Es decir se va de la acción regulada por otra persona, en este caso, el maestro, hasta alcanzar la regulada por el propio alumno. Tres aspectos importantes se observan mientras el maestro suministra apoyo en la zona de desarrollo próximo. Estos aspectos son claves, a) el maestro suministra las posibles interacciones sociales que se producirán en forma de colaboración mientras el alumno va construyendo los enlaces o relaciones necesarias de comprensión y competencia. b) La mediación del maestro es flexible, todo lo que hace o ejecuta como maestro dependerá de la retroalimentación que recibe del niño mientras se sumergen en una actividad de aprendizaje determinada; y c) El maestro se concentra en determinar cuánto apoyo requiere el alumno. Generalmente, el maestro va desde instrucciones muy precisas para el niño hasta llegar a suministrar sólo las requeridas, es decir, ayuda, pero en su más mínima expresión. En la actualidad y de acuerdo a nuestra organización social, es la escuela quien puede mejor suministrar el contexto social y cultural para que los niños puedan desarrollar sus funciones mentales superiores. La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es una actividad de mediación social en donde la lengua escrita, llega a entenderse conscientemente por el niño, no sólo en su estructura sino también en su función. Es de esta manera que el alumno alcanza su mediación propia a partir de aquella suministrada por el maestro en diferentes situaciones de aprendizaje. El propósito de la lectura va entonces, a estar supeditado a las características intereses de los lectores, así como también, la longitud, estructuras, tópico, sintáxis y vocabulario del texto seleccionado. Para ejemplificar lo antes dicho, imaginémosnos en un escenario en donde un maestro inicia su mediación pedagógica, presentando el cuento a sus alumnos, haciendo visible las posibles predicciones o inferencias que van emergiendo del texto para que impulse el deseo en el alumno a seguir haciéndolo, por sí mismo, como su proceso de comprensión. Veamos un ejemplo de cómo el maestro podría mediar el proceso de lectura a

partir de un texto altamente predecible. “El Lagarto Rafael” Arellano-Osuna, (2012). Primero el maestro comienza a hablar de la ilustración en la portada del texto. Luego va recorriendo cada una de las páginas con su respectiva ilustración. Desde este recorrido toma elementos del texto que le permiten identificar los personajes y sus características para luego llevarlos por rima y aliteración al humor y deseo de continuar leyendo el texto. Así mientras el maestro controla la actividad se va ayudando con lo que logra extraer de los niños mientras responden usando las estrategias que los ayudan a llevar el hilo conductor de la lectura. Es así como en una primera parte de la actividad el maestro sirve de mediador o compañero más capaz para que poco a poco, el lector tome control sobre el proceso y siga sólo. Otra manera de hacerlo, sería cuando el maestro se detiene en cada una de las páginas y va preguntando a los lectores qué piensan que ocurrirá en la próxima página, lo cual está ya anunciado en la página anterior, pues cada personaje anuncia la llegada del nuevo. Así el lector sólo completaría la acción realizada por el nuevo personaje que forma parte del cuento.

En el proceso de apropiación de la lengua escrita, debo ahora mencionar qué ocurre con el desarrollo de la escritura, una vez que he relacionado resumidamente el proceso de lectura y su mediación pedagógica.

Desde muy temprana edad los niños comienzan a construir su escritura desde una perspectiva propia y muy personal. Esta perspectiva va a estar basada en su experiencia desde su propio conocimiento previo mediado éste por un entorno letrado. Algunos niños viven en ambientes donde la escritura es una necesidad diaria, mientras que otros alumnos la ven a distancia y en contadas ocasiones. Estas dos posibilidades marcarán grandes diferencias en las respuestas de los niños a este objeto de conocimiento. Por esto el maestro tendrá que observar el proceso de escritura y perfilar claramente, cuánto sabe el niño acerca de su uso. Desde ese conocimiento podrá entonces, crear posibles escenarios para que la escritura se convierta en la herramienta que se construye socialmente con fines y propósitos que el usuario debe reconocer y sentir. Es de esta manera que la escritura puede cambiar desde una postura mecanicista de desarrollo de su forma y ortografía a una escritura para comunicar el pensamiento desde sus innumerables funciones y usos. Aquí los maestros suministran diariamente tiempo suficiente para que los alumnos puedan interactuar con la escritura. Al comienzo desde una perspectiva que se aleja mucho de la escritura del adulto alfabetizado pero que refleja el tipo de conceptualización que ya el niño lleva consigo. Este conocimiento puede orientar mejor la planificación y ejecución de la actividad pedagógica ya que permitirá al maestro crear situaciones de aprendizaje más allá de la zona de desarrollo próximo de los niños ayudándolos a acelerar efectivamente su desarrollo potencial como escritores.

Para concluir, debo señalar que una de las misiones del educador integrador es la de conocer la relectura de sus alumnos para conducirlos a formas muy variadas de comprensión y construcción de los textos como objetos socioculturales. De esta manera estaríamos aproximándonos a la deseada cultura letrada de todos nuestros ciudadanos. Finalizando con las palabras del gran maestro, P. Freire, (1999) ...“nuestra tarea fundamental, entonces debería ser buscar las formas de experimentar con intensidad la dialéctica entre “la lectura del mundo” y la “lectura de la palabra”.

Referencias Bibliográficas

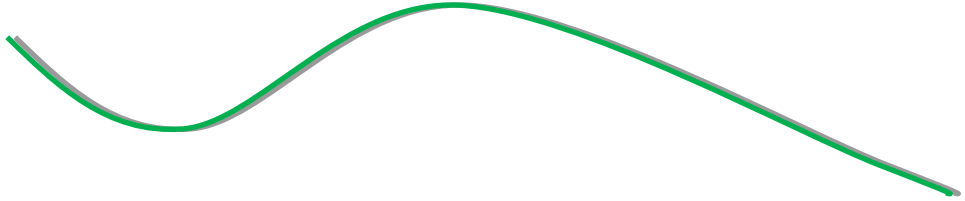
Arellano-Osuna, A. (2012). *El Lagarto Rafael*. Editorial de Literatura Infantil. En prensa.

Freire, Paolo. (1999). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid. España. Siglo Veintiuno Editores.

Perec, G.(1976). *Pensar y clasificar*. Barcelona. Gedisa.

Rosenblatt, L. (2005). *Making Meaning with Texts*. Heinemann. Portsmouth, NH.

Vygotsky, L.S.(1981). The instrumental method in psychology. En J. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.



Comunidades lectoras a través de la “Ronda de Libros”

Gaby Vallejo Canedo

Comunidades lectoras

Una de las ambiciones del universo de Guttemberg, del papel impreso y su lectura, ante el anuncio de la muerte del libro, es envolver en la lectura a comunidades enteras. Se trata de un intento orgánico de movilizar personas para las cuales el libro, por ahora, tiene escasa significación en sus vidas.

Una comunidad supone personas de diferentes edades, sexo, profesiones, ocupaciones e intereses. Encender la red de una comunidad y mantenerla encendida es un proceso complejo. Más aún si pretendemos que sea el libro el elemento eje, motivador, si buscamos que la lectura encienda la red.

Leer con otros, para otros, se ha constituido en el eje motriz de esta búsqueda de lectores. De ahí el ambicioso título: Comunidades Lectoras.

Creemos con Angélica Lazcano del programa argentino Banco de Horas de Lectura, que “La lectura parece más lectura cuando es compartida”. Cuando se lee con el otro, en el caso de una lectura compartida de grupo al que se pertenece o para el otro porque queremos hacer un esfuerzo de lograr la emoción o comprensión de un texto en el otro, o finalmente cuando leemos por el otro, en caso de necesidad de apoyar, complementar sus lecturas, se añade un secreto estímulo interior en el lector de partida que da más sentido a su propia lectura y profundidad al diálogo interlectura con el otro. Entonces, en cualquiera de los casos, en ambos seres se potencia la naturaleza primera de la lectura y de su recepción y se ensancha sus posibilidades de comunicación.

Si bien leer en soledad, en íntima soledad es el destino final de todas las estrategias de

lectura, las prácticas en comunidad bien diseñadas - recuérdese a Vigostki - favorecen la creación de una atmósfera atrayente, placentera alrededor del libro, hecho que en sí es suficiente para que a lo largo de la vida, las personas retornen al libro en cuanto pueden

En esta búsqueda de comunidades lectoras, los profesores se constituyen en los pilares fundamentales. Profesores que amen los libros y vibren cuando se lee o se habla de libros. Profesores que serán los interlocutores e iluminadores de los encuentros con los libros. “El profesor que no es un lector maduro no será competente para la función de intermediador...El alumno percibe la falta de entusiasmo y convicción del profesor y queda desestimulado” dice Lucía Pimental G. En “La Aventura de la Literatura para Niños”. Nos presenta la fórmula:

Convicción + Entusiasmo = Competencia

“Los padres tienen un papel predominante a la hora de hacer lectores a sus hijos” dice el documento que bajo el título “DECÁLOGO DE UNA FAMILIA COMPROMETIDA CON LA LECTURA” nos llega por internet. www.familiaci/Contenido.aso?cod_cont=2836

Nosotros parafraseamos “Los niños tienen un papel predominante a la hora de hacer lectores a sus padres” ya que hemos sido testigos de cómo los niños lectores han envuelto a sus padres en la conquista de la lectura.

Para que se produzca esta mutua influencia emocional, de padres a hijos y de hijos a padres, es importante reflexionar el decálogo del cual hemos sacado la frase anterior e incorporarlo a la vida diaria. Se juega el destino lector de los hijos.

Copiar del texto pag. [Decálogo de una familia comprometida con la lectura](#)

Parte I “Ronda de Libros”

“Ronda de Libros” es un programa de promoción de lectura planificada desde la biblioteca “Th’uruchapitas”, del Taller de Experiencias Pedagógicas, Cochabamba- Bolivia. Incorpora en primera instancia a directores de unidades educativas, profesores, alumnos y en segunda instancia a padres, familiares de los estudiantes, la prensa y otras

1.- Acciones desde la biblioteca

La biblioteca presenta el programa “Ronda de Libros” a directores y docentes interesados en implementarlo y procede a la inscripción de profesores motivados, de acuerdo a grados escolares y personas de la comunidad.

Luego, organiza paquetes de libros de más de diez títulos para cada curso que se inscribe al programa. Estos paquetes tienen, en lo posible, la misma bibliografía para cada curso de cada ciclo, pudiendo en algunos casos completarse con títulos distintos. Estos paquetes son

prestados por siete u ocho meses bajo la responsabilidad del docente que recibe el paquete.

Los paquetes de libros van acompañados de una serie de sugerencias en el manejo de los mismos y un compromiso de trabajo y devolución de los libros. En una fecha especial se realiza una sesión de motivación e informaciones colaterales para los docentes inscritos. Se prevé, con los docentes, por lo menos, dos sesiones de intercambio de estrategias y de experiencias de animación a la lectura, de tal manera que todos reciban ideas y propuestas de un mejor manejo de la lectura de los libros.

2.- Acciones escolares y familiares

En las escuelas se inicia el programa con una campaña a favor de la lectura, con carteles, visitas curiosas de personajes de cuentos, relatos de experiencias anteriores, etc. Se mantiene el interés durante la campaña por descubrir en qué consiste aquello de los anuncios misteriosos para los que realizan la experiencia por primera vez y la incógnita de los libros nuevos que llegarán para los que ya conocen el programa.

Los libros presentados a cada curso van pasando de mano en mano, de casa en casa y de familia en familia. Los niños que llevan los libros a la casa, no sólo leen ellos sino que invitan a todos los miembros de la familia a leer, conversar sobre los libros con otros familiares y amigos de la casa, escribir algunas opiniones, visitar el curso, etc. Todo este movimiento alrededor de los libros en las casas, se expone en unos minutos de la clase con cierta frecuencia. De este modo, se crea una continua atmósfera de ida y vuelta de ideas y emociones.

Por otro lado, cada libro y cada docente tienen una serie de estrategias de animación a la lectura que va implementando como estímulo de aula que se intercambia con los demás docentes del programa en las sesiones de encuentro y evaluación.

3.- Actividades de movilización de la “Ronda de Libros” durante su implementación

Entre todos los docentes que participan en el programa se implementan acciones conjuntas para estimular la lectura y escritura, como ser:

*Intercambio de cartas entre alumnos de cursos similares, de colegios distintos, donde el tema de la lectura, los libros, serán fundamentales, con la intermediación del docente, pudiendo terminar en intercambio con un encuentro de conocimiento de los alumnos, donde el libro y la lectura juegan un papel importante.

* Visita de un(a) escritor(a) para niños o jóvenes, con preferencia si sus libros se encuentran entre prestados a los alumnos. Se programa la actividad con la presentación de bienvenida a cargo de un(a) alumnos(a), un afiche o más sobre los libros del visitante, entrega de mensajes, cartas al autor, toma de fotos, entrega de un presente, flores, etc.

*Visita de una persona especial: Invitación a uno o más padres de familia del curso o de otro colegio, a un bibliotecario, un ilustrador de libros para niños, un cuenta-cuentos, un cómico, un joven o niño promotor de lectura, etc., para la narración de experiencias personales sobre libros, lecturas, otros.

* Intercambio de saberes, experiencias de lectura, impresiones sobre libros, desde niños a niños o de jóvenes a jóvenes, mediante visitas organizadas por los docentes encargados del programa, ya sea a cursos del mismo establecimiento o de otro – estén o no en el programa “Ronda de Libros” - para crear expectativa sobre los contenidos de los libros, mostrar lo que pueden expresar los estudiantes sobre los libros, estimular una sana competitividad entre los estudiantes y hasta lograr curiosidad por lo que sucede en el interior del programa.

4.- Mesas redondas de niños lectores y de padres lectores

Las Mesas Redondas de Niños o Jóvenes Lectores y de Padres Lectores se constituyen en las sesiones más importantes del programa. Para ello, previamente se logra la preparación de los moderadores para las Mesas Redondas. Los mismos docentes del programa se ofrecen a participar como moderadores, de acuerdo a sus lecturas hechas. Lo fundamental es que renuncien a su deseo de opinar y se preparen estimular constantemente a los participantes, con preguntas sugestivas, novedosas, generadoras de diálogo.

Las Mesas Redondas de Niños o Jóvenes Lectores, reúnen a los estudiantes que han leído más libros de los prestados al programa, de todos los grados y ciclos. Se los organiza de acuerdo a la cantidad de delegados, ya sea por grados o por ciclos y de acuerdo a los ambientes con que se cuenta. Para esto los docentes habrán informado con anticipación la participación de sus alumnos.

Los estudiantes invitados puestos en círculo hacen su presentación de la delegación por colegios. Posteriormente el moderador inicia su experiencia de provocar muchos diálogos. Como se trata de un encuentro abierto de estudiantes lectores que hablan de libros y no se trata de una competencia del saber, no se invita a padres de familia ni a profesores, que suelen desvirtuar el encuentro con respuestas preparadas, resúmenes, discursos y otros.

Las Mesas Redondas de Padres Lectores tienen su propio dinamismo, ya que se preparan concientemente y saben que irán a lucir sus conocimientos y lecturas. El moderador trata de llevar el diálogo hacia los libros leídos por o con sus hijos dentro el programa y a cuestiones pedagógicas, humanas con referencia a la lectura, al derecho de los niños a escoger sus lecturas, el derecho a no leer, o tener padres que comparten sus lecturas, etc.

Otra de las acciones - como un premio estímulo para los mejores lectores del programa de cada año, seleccionados durante la realización de las Mesas Redondas - es la “Visita a la Ciudad”. Esta actividad ha ofrecido algunos años la Biblioteca Thuruchapitas, cuando ha tenido

la oportunidad de conseguir cierto financiamiento para realizarlo. “Visita a la Ciudad” desarrolla actividades con los mejores lectores de todas las edades, durante un día. Es un programa diseñado especialmente, que ha variado cada año, pero que trata de poner en contacto a los lectores premiados con uno más lugares turísticos, lograr una entrevista con dos a o tres escritores, visitar a un atelier de un pintor, a la casa de un músico, el paseo guiado por algún museo, encuentro con un editor, ilustrador de libros para niños. Durante el día se les ha ofrecido un refrigerio, almuerzo, helados, empanadas. Y no han faltado libros de regalo de parte de los escritores y de la misma biblioteca.

La biblioteca Thuruchapitas cuida mucho que la “Ronda de Libros” sobre todo en esta fase de “Visita a la Ciudad” no se convierta en un concurso. El lector premiado es aquel que durante todo el año ha sido un lector, ha leído los libros del programa, ha participado en actividades diseñadas por el docente, ha participado en la Mesa Redonda y demostrado su compromiso con la lectura.

Finalmente, muchos niños y jóvenes que no conocían la biblioteca Thuruchapitas, empiezan a visitarla y convertirse en lectores y promotores de lectura.

Proyecciones

Esta experiencia, muy inicial, la publicamos hace muchos años en un libro titulado “Manual del Promotor de Lectura. Desde entonces, el programa se ha mantenido en la biblioteca “Thuruchapitas” y la demanda ha crecido de tal manera que limitamos nuestra acción en proporción a los materiales bibliográficos que disponemos.

Esta experiencia se puede realizar a partir de dos docentes que están dispuestos a propiciar la compra de unos cuantos libros para compartir entre niños y padres de dos cursos. Se trata de comprender que aunque el acto de leer es el más íntimo y personal de los actos en soledad, el hecho de compartir lecturas es altamente estimulante, descubre lectores y crea una atmósfera favorable alrededor de los libros.

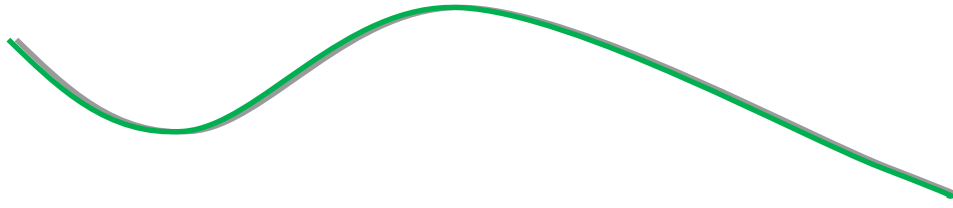
Queremos que mientras compartimos las lecturas que realizamos en la más íntima proyección, al mismo tiempo, se puedan alcanzar mediante la lectura compartida aquellas proyecciones sociales y emocionales que son realmente infinitas. Leer, se torna en un acto en cadena, donde las vibraciones íntimas se multiplican en los otros.

Referencias Bibliográficas

Pimental Goes, Lucía, (1990) “A Aventura da literatura para crianças,” Ed. Melhoramentos, Sao Paulo, Brasil, *Decálogo de una familia comprometida con la lectura.*
(www.familiacl/Contenido,aso?cod cont=2836)

Vallejo, Gaby. *Manual del Promotor de Lecturs*, Ed. Fundación S.I. Patiño, Cochabamba. Bolivia

Vallejo, Gaby. *Leer, un Placer Escondido*, Ed. Poligraf, Cochabamba, Bolivia



El desarrollo de habilidades de lectura y escritura en inglés como lengua extranjera

Oscar J. Martinez-Alaniz

EL presente artículo describe cómo podemos ayudar a nuestros alumnos para que escriban espontáneamente durante el desarrollo y producción de una lengua extranjera. Igualmente, compartiremos algunas recomendaciones y orientaciones pedagógicas que pueden ayudar a facilitar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en inglés como lengua extranjera.

La enseñanza del inglés en las últimas décadas ha sufrido un sin número de cambios en su metodología principalmente, en la manera de abordar la enseñanza/aprendizaje de la gramática del inglés en los salones de clase anglosajones sin orientarnos efectivamente para saber cómo aplicar una didáctica de la gramática inglesa como un sistema lingüístico, formando una partr muy impotante de una lengua extranjera, observando el caso de la gramática inglesa. Es importante señalar cómo también se aborda la didáctica gramatical como segunda lengua, de manera emergente ayudando al estudiante a fortalecer la producción de habilidades orales, lecto-escritas y las de comprensión auditivas. Pero cierto es que, cuando se enseña Inglés como lengua extranjera en, algunas ocasiones, se puede realizar actividades de mini sesiones de escritura tsl y como lo menciona la profesora Calkins (1994), en su libro “El arte de la escritura” permitiendo a nuestros estudiantes que produzcan, desarrollen y exploten su habilidad de lecto-escritura.

Pero también es cierto que nuestros estudiantes necesitan de una instrucción gramatical estructurada atendiendo a que no están en la sociedad de origen de esa lengua que se estudia,. Si fuese así, ayudaría a ampliar el vocabulario, estructuras gramaticales, fonética y pronunciación, en contextos lingüísticos auténticos .

Sin embargo, Harry Nolan (1999), en su libro “Imagen gramatical” hace referencia a la instrucción de la gramática como herramienta necesaria para la producción escrita en casos extremos en los que el estudiante en definitiva no encuentre o no pueda producir un escrito en

una lengua extranjera, y más aun, a nivel bachillerato. También hace referencia al uso de imágenes para la enseñanza de la gramática, las cuales facilitarían al estudiante la expresión creativa de sus producciones escritas.

Es importante aclarar la diferencia que existe entre bilingüismo y bilingüismo, en décadas pasadas y muchos profesores de lingüística han tratado de ponerse de acuerdo con estos dos conceptos y han llegado a un acercamiento muy similar; bilingüismo es la habilidad de la persona para manejar adecuadamente dos lenguas. Teniendo una mínima diferencia en la sintaxis en una de las dos. Puede suceder que la persona tenga un manejo competente, quizás de un 100% de la sintaxis y semántica en las dos lenguas pero no necesariamente tiene que suceder de esta manera.

Habilidades orales y escritas

“Enseñar a escribir es tener fe. Nosotros demostramos esa fe cuando nosotros escuchamos cuidadosamente a nuestros estudiantes, y cuando nos dirigimos a ellos como escritores. Cuando nosotros esperamos que ellos escriban y pongan su entera dedicación en lo que están haciendo” (Calkin, 1994. p.17)

En el salón de clases se puede ayudar a los estudiantes siendo mentores, o mediadores de estrategias de lectura y escritura. Modelando el trabajo que hace o realiza un escritor.

Constantemente los docentes se preguntan, ¿Cómo podemos ayudar a nuestros estudiantes para que realicen la escritura en una lengua extranjera?

La *tutoría personalizada* puede ser una de las primeras recomendaciones que pueden servir de apoyo, para que los alumnos escriban creativamente lo que sienten, observan, escuchan, perciben y lo que desean compartir con sus compañeros de manera escrita y después en forma oral.

Para esto los profesores tienen que diseñar diferentes estrategias pedagógicas que los ayuden a escribir; se puede facilitar mediante el uso de carteles (material didáctico no alfabético), juegos organizados, modelando escritos propios y tantos otros.

Estos van a despertar la creatividad espontánea del lenguaje escrito en una lengua extranjera. Facilitarán a los alumnos, la realización de nuevos escritos de una manera más organizada.(Atwell, p.21)

Es importante subrayar la forma y la organización en que se van a llevar a cabo nuestros proyectos de lecto escritura en lenguas extranjeras. Se recomienda crear un compromiso persistente, primero con nosotros mismos como educadores demostrando cómo escribir para después poder invitar a los alumnos a que participen y formen parte de los proyectos, y así

puedan ellos también, desarrollar la escritura más fácilmente.

En este proceso es importante, tener bien claro, qué es lo que deseo que mis alumnos aprendan. De esta manera descubrirán juntos formas creativas de realizar un escrito, manteniendo alimentada la motivación semiótica de la escritura. (Atwell, p.27)

Sin embargo, no debemos de perder de vista los cambios constantes que tienen los estudiantes durante su etapa de desarrollo lingüístico a nivel secundaria y bachillerato. Estos cambios no deben de interferir en el desarrollo del proyecto de lecto-escritura, sino que, por el contrario, deberían servir de motivación para imprimirle la fuerza que necesitan para alfabetizarse en la lengua extranjera.

Los cambios observados en los estudiantes ayudarán estratégicamente, a mantener la motivación en los proyectos de lecto escritura de manera más viva.

Enseñar a escribir a nivel secundaria no es como improvisar en una banda de jazz, donde una trompeta toca a una escala, y los otros instrumentos siguen la melodía, en más bien, saber el valor que tiene cada nota, y en la lecto escritura el valor que tienen cada uno de los elementos que conforman una lengua (Calkins, p.162)

Comprender los cambios psicológicos de los estudiantes, brinda herramientas que fortalecen el desarrollo del lenguaje escrito. Lenguaje que le ayudará a expresarse de manera clara y precisa en su vida diaria y futura como usuario de una lengua extranjera.

Cuando el alumno lea alfabética o no alfabéticamente, (*alfabética: leer sintáctica y semánticamente. No alfabético: Interpretación de la información sin reglas sintáctica o semántica*) y escriba el resumen de lo que ha sido leído, entonces tendrá la seguridad de expresar su punto de vista a sus compañeros, profesores, o miembros de la familia, y no se limitará a expresar su sentir, su forma de pensar o simplemente lo que propondría o cambiaría si este fuera el caso. Es aquí donde se puede ver lo importante que es la lecto escritura. De esta forma se les invita a mantener la firmeza y la constancia en los proyectos de escritura. Porque desarrollar el hábito de escribir, es hablar de desarrollo sólido de un puente comunicativo entre nuestros alumnos y la sociedad que *se desarrolla diariamente con paciencia, esmero y dedicación.* (Atwell, p.75)

La sociología didáctica tiene un valor muy importante ya que proporciona e invita a nuestros alumnos a la lecto-escritura alfabética y no alfabética, aprendiendo la manera correcta de escribir o leer una palabra, o una frase que incremente su vocabulario.

Nos referiremos a la sociología didáctica como a todos los elementos externos que utilizamos en las aulas para invitar a los alumnos a la lecto-escritura diaria. Despertar el interés de auto corregirse o ser corregido por sus compañeros y profesores, descubrir temas de su

interés que generen ideas, o solución a problemas de manera escrita, que lo inspiren a escribir poemas por primera vez, a redactar historietas con fantasía, suspenso, terror e historia, ya que estos no serán penalizados por el maestro.

Los elementos antes mencionados son necesarios para despertar la creatividad diaria y continua en sus escritos, que reflejen un aprendizaje claro y preciso de sus ideas y que les brinde soluciones a problemas concretos durante su proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Los cuales se van a ver plasmados en su comunicación diaria.

En décadas pasadas, toda la literatura sobre la enseñanza de la escritura estaba enfocada en los salones de clases de educación primaria. Pero esto ha cambiado gracias a la contribución de Atwell con su libro *In the Middle* y Tom Romano con su libro *Clearing the way*. Estos fueron los primeros libros que nos hablan de la vida y la experiencia de la escritura en educación secundaria en los Estados Unidos.

“Para convencer a los estudiantes de su potencial académico, tenemos que demostrarles las expectativas y el potencial académico que tienen cada uno de ellos” (Calkins p.80)

No podemos exigir a los alumnos que escriban. Podemos guiarlos o invitarlos a escribir lo que ellos quieren expresar a sus compañeros, a su manera de pensar, de escribir, hablar y leer.

Por eso es importante reconocer lo que está escribiendo, respetando sus ideas, sus posibles soluciones a problemas que tiene que enfrentar, y no esperar que en los primeros escritos lo hagan aplicando el sistema ortográfico de la lengua que se estudia, ayudarle a madurar y corregir sus errores de manera íntegra y armoniosa, demostrando interés en los que hacen, tomando la reflexión como un instrumento certero que le facilite su auto corrección.

Cada día que compartimos ideas reafirmamos lo que quiere escribir, lo que desea expresar, para después poder compartirlo con los demás. Debe estar claro que la escritura vista como una de las formas de lenguaje, es todo un proceso. Y cuando este proceso esta fortalecido con palabras de estímulo, facilita el desarrollo mismo del proceso de la escritura.

Desarrollo de las habilidades orales y escritas:

La diversidad de recursos didácticos que utilizemos con los estudiantes día a día, facilitará este proceso en ambas direcciones profesor-alumno.

No existe mejor elemento que reconocer la creatividad de los alumnos en sus escritos, de lo contrario se sentirá rechazado y es aquí donde la misión en lecto-escritura muere. Es vital reconocer y apreciar lo escrito por los alumnos, pues es su forma de sentir, es su forma de apreciar el mundo en que vive. No podemos coartar con autoritarismo su manera de percibir lo externo, sus fantasías, sus alegrías y sus tristezas en su entorno.

“Es compromiso encauzarlos al bien pensar y al bien obrar, para que este compromiso de encauzarlo se vea plasmado en sus escritos, y no sólo como parte de un sistema curricular. Como profesores de educación media, también tenemos que participar con historias propias en el desarrollo y experiencias de enseñanza aprendizaje con los colegas y agregarlas a un expediente de casos exitosos del desarrollo lecto escritor a nivel Secundaria.” (Calkins p.162)

A los alumnos les fascina ser tomados en cuenta, que sus ideas sean escuchadas y compartidas con los demás. Teniendo estos puntos bien definidos la misión en el desarrollo de la lecto-escritura alcanzará sus metas. Entonces podemos alegrarnos de la formación integral de nuevos ciudadanos en nuestra sociedad, *que saben leer y escribir, que saben pensar y escuchar, que saben sentir y expresar, que saben decir y compartir con los demás quienes también son parte de una sociedad.* (Atweel. p.80)

A medida que los estudiantes van creciendo, van madurando en su forma de actuar, pensar, y hablar. Por esto la misión como mediadores del desarrollo de habilidades de lectura y escritura debe estar bien fortalecida con mediaciones pedagógicas motivadoras. Guiados por este principio, pronto los alumnos estarán siendo motivados continuamente, con intereses y funciones relevantes de lectura y escritura, los cuales les ayudarán a desarrollar la lecto-escritura de manera armónica.

Algunas veces los talleres de lecto-escritura en educación media no funcionan en su totalidad por el horario que se ha establecido para dictar las clases (de lenguas extranjeras) que es un tiempo estimado de cuarenta y cinco minutos por día, con una frecuencia de cuatro días a la semana. Es importante recordar que recomendaríamos que los talleres de lecto-escritura son flexibles y pueden fraccionarse durante la semana.

Los temas de la clase de inglés generarán ideas para el desarrollo de las habilidades de lecto escritura.

Como profesores de educación media es recomendable establecer una relación amigable con los estudiantes, teniendo un sentido de comunidad en los salones de clases. Es aquí cuando se empieza a motivar a los estudiantes a realizar las actividades que tenemos planeadas para ellos.

“Frecuentemente nos preocupa la motivación que deben recibir los alumnos durante el aprendizaje de una lengua extranjera, y el hecho de que para solucionar esta situación nos dediquemos a organizar una serie de actividades didácticas que nos ayuden en nuestra próxima sesión pedagógica. No solo para llevar a cabo el contenido de la clase, sino también para alcanzar eficiencia en el desarrollo de habilidades lectoras que, para los estudiantes de educación media, generalmente, les resulta tedioso escribir. Entre más tiempo pasen nuestros

estudiantes en la escuela, menos les agrada leer y escribir, así mismo, también debemos reconocer que la materia menos agradable para nuestros estudiantes, es la clase de lenguas extranjeras. Es precisamente entonces, cuando los docentes deben armonizar el área de trabajo, planificar las estrategias pedagógicas y los materiales necesarios que favorezcan el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la sala de clase.” (Calkins p.164).

La escritura en la enseñanza de una lengua extranjera:

Con el uso de fotografías, recortes, revistas, periódicos, y carteles; alcanzamos a obtener los generadores preponderantes en el proceso enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, y también motivadores que incrementan el vocabulario en una lengua extranjera. Se pueden realizar actividades sencillas con estos materiales sin tener que mencionar a los estudiantes de manera tajante que **hoy vamos a leer o a hacer una composición**. Tan simple y tan sencillo como; **describe** con tus propias palabras lo que percibes de tu recorte o fotografía.

Es posible que el estudiante empiece a preguntar cómo se dicen ciertas palabras en inglés, francés o la lengua extranjera que se esté enseñando. Es en ese momento cuando los estudiantes de lenguas extranjeras están empezando a leer de manera no-alfabética, se están divirtiendo, están aprendiendo, están compartiendo y nosotros estamos logrando el objetivo de motivarlos a leer y a escribir en una lengua extranjera. Pues hasta este momento no hemos mencionado frases como; **vamos a leer o vamos a escribir**. Pero sí es importante utilizar sinónimos relacionados con la lecto-escritura. Cuando los estudiantes hacen preguntas referentes a nuevas palabras de la lengua extranjera que se está enseñando / aprendiendo, podemos **anotar** en el Pizarrón. Entonces estamos empezando a **demonstrarles** a los alumnos lo importante que es **tomar nota** del nuevo vocabulario.

Pero **¿Cuándo voy a realizar escritura?** Bueno cuando los alumnos empiezan hacer sus anotaciones del nuevo vocabulario, (para esto es importante que tenga en su libreta una sección dedicada exclusivamente a vocabulario) y de esta manera están realizando escritura.

Después de realizar este ejercicio tan sencillo, se invita por participación voluntaria, a **describir en voz alta** (lectura en voz alta) la fotografía o recorte. También se pide a los alumnos que hagan una lista de sustantivos, adjetivos, verbos, artículos y así sucesivamente. Para después pedirles que con el uso de los mismos, **desarrollen** una historia en sus cuadernos. Los alumnos pueden pegar ese recorte en su cuaderno, para que después compartan con sus compañeros o con todo el grupo en general, la fotografía o recorte y su historia. De esta manera, ya estamos desarrollando habilidades de lectura y escritura en una lengua extranjera, sin mencionar de manera tajante que tenían que **escribir y leer** pero ya se está haciendo.

También se puede utilizar este material para reafirmar gramática, proporcionándole al alumno el tiempo o estructura gramatical que se desea revisar, pidiendo que **describa** la fotografía utilizando ese tiempo (estructura gramatical), en ese espacio, también se puede

revisar la creatividad de los alumnos.

Dando un uso diferente a las revistas o periódicos; sugiriéndoles que identifiquen formas o estructuras gramaticales en los textos de la revista o de los periódicos, los alumnos están leyendo con el afán de localizar la estructura gramatical.

Es importante subrayar que no estamos hablando de comprensión lectora, estamos hablando de la iniciación o motivación a la lectura en una lengua extranjera, para que esto ayude a desarrollar la comprensión lectora más adelante. Estas son estrategias y técnicas sencillas que en nuestras aulas podrían facilitar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Se recomienda preguntar a los alumnos si ellos saben de qué trata el contenido del artículo de la revista o periódico. Estos serán indicadores de que los alumnos están desarrollando habilidades de comprensión por la lectura. Al tiempo que integran su conocimiento de la estructura gramatical, de identificación de personajes, detalles, adjetivos y otros que están escritos en el artículo de la revista o periódico.

Se puede hablar de las diferentes formas de llevar a cabo los talleres de escritura, con el deseo de insentivar o motivar a los estudiantes mediante conversaciones acerca de la lectura. Los profesores no necesitamos decir lo importante que es la lectura y la escritura, sino modelar el hábito, cariño, y agrado por la lectura y la escritura, que son formas de expresión, que es todo un arte y una experiencia gratificante. (Calkins p.168)

Se puede concluir que mediante **la escritura y la lectura vamos aprendiendo**: una lengua extranjera, nuestra propia lengua, maneras de expresión, formas de comunicación, vocabulario, estilos de escritura, lectura, y así aprendemos a expresarnos de una manera sencilla, clara y precisa. Es importante reflexionar sobre la mejor manera de mediación pedagógica en los salones de clases, de esta forma estaremos contribuyendo a generar procesos de lectura y escritura eficientes, porque es a partir del desarrollo eficiente de la lectura y escritura que alcanzaremos la alfabetización en una lengua extranjera, o entre personas de una sociedad determinada, de una nación y sobre todo de una CULTURA.

Referencias Bibliográficas

Arellano-Osuna, Adelina. (1988) *Propuesta integral para la alfabetización del adulto*. Talleres Gráficos Universitarios. Venezuela.

Atwell, Nancie.(1988) *In the Middle*. Heinemann. USA

Bialystock, Ellen (2001) *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Cambridge. USA.

Brown, James (1991) *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press. New York. USA

Buendia, Leonor (1997) *Metodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw Hill. España.

Calkins, Lucy McCormick. (1994) *The Art of Teaching Writing*. Heinemann. USA.

Croft, Kenneth(1980) *Readings on English as a Second Language*. Winthrop Publishers, Inc. USA.

Fletcher, Ralph(1996) *Breathing In Breaking Out*. Heinemann. Portsmouth. NH. USA

Gebhard, Jerry (2000) *Teaching English as a Foreign or Second Language*. Michigan Press. USA.

Goodman, Kenneth.(1996) *On Reading: a common-sense look at the nature of language and the science of reading*. Heinemann. USA

Goodman, Yetta & S. Wilde.(1992) *Literacy Events in a Community of Young Writers*. Teachers College Press, USA

GUIA PARA AUTORES:

El Manuscrito debe redactarse a doble espacio y según el formato de la American Psychological Association (APA). Los artículos que no cumplan con estos requisitos **no** serán considerados.

Los artículos no podrán exceder las 20 páginas, tamaño carta, escritos a doble espacio y en letra formato Times, 12puntos - (hoja tamaño carta de 21.59 cm x 27.94 cm)

Ajuste de márgenes del documento

- Derecha: 0.50" (1.270 cm) - Arriba: 0.75" - Cabeza: 0.50"

- Izquierda: 0.75" (1.905 cm) - Abajo: 0.75" - Pies: 0.50"

utilizando el procesador de textos, Word® (.doc). de Microsoft® versión 97 o posterior (windows o Mac).

Los autores son responsables de solicitar autorización para el uso de tablas y citas originales de las fuentes originales, según se especifica en la Ley de Derechos de Autor. Las figuras deben enviarse por proceso electrónico. El nombre del autor, su dirección electrónica e institucional deben aparecer solamente en la portada. El autor interesado debe enviar su trabajo a la dirección de la revista electrónica **Leer Escribir y Descubrir** que aparece a continuación: larevista@reading.org

Una vez recibido el artículo, se enviará un recibo al autor. El artículo se somete ante el Consejo Editorial como organismo debidamente constituido bajo la presidencia de la directora/editora, quien evaluará en primera instancia. Si lo considera meritorio, lo remite, en forma anónima a dos lectores externos, quienes colaboran como evaluadores expertos ante el Consejo Académico. Al recibir los trabajos debidamente valorados por los evaluadores externos, el Consejo Editorial por medio de su directora/editora, decide si el trabajo se publica, si se devuelve al autor para correcciones o si no se publica. Todo esto en un plazo no mayor a cuatro semanas desde su consignación en la dirección de la revista. Si se incurre en alguno de los casos anteriores, la directora/editora enviará comunicación al autor, notificando la decisión del Consejo Editorial. Los trabajos que no se acepten no se devolverán.

PROCESO DE EDICIÓN

La revista: Leer, Escribir y Descubrir Publicará artículos, enviados a la Dirección de la Revista.

A. Envío de artículos por parte de los autores

1. Enviar los manuscritos a la dirección de la revista correo electrónico:
larevista@reading.org

B. Edición de los trabajos (artículos) recibidos:

1. Registrar la fecha en la que se recibe. Elegir un mínimo de dos revisores/especialistas que, por idioma y temática, puedan encargarse de la revisión.
2. Escribir a los *evaluadores/especialistas* elegidos y pedirles que respondan antes de 15 días:
 - a. Si aceptan, rechazan o sugieren revisiones previas a su publicación.
 - b. Comentarios para el autor (indicando, en su caso, puntos a reconsiderar, explicar o modificar).
 - c. Sugerencias para ampliar las posibilidades de desarrollo del tema (páginas WWW de especial interés, otros documentos, etc.)
3. La directora/editora hace un resumen de los planteamientos de los evaluadores/especialistas, sin nombres, para posteriormente remitirlo al autor con el fin de informar alguna de las siguientes opciones:
 - a. Informar de la aceptación y de la fecha de publicación.
 - b. Remitir las objeciones planteadas por los evaluadores externos y solicitar los cambios pertinentes a la mayor brevedad.

- c. Informar de la denegación del manuscrito remitido, con indicación de razones (no ajustarse al contenido de la revista, etc.) y sugerencia de otros posibles lugares para publicar.
4. Cuando el autor remita el artículo modificado para solventar las objeciones, se reenviará al evaluador /especialista quien haya expresado la mayor parte de objeciones, para que vean si la nueva versión es apta para publicar.