

6-2020

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Junio, 2020. Vol. 1, No. 6

International Literacy Association

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation / Citación recomendada

International Literacy Association, "Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Junio, 2020. Vol. 1, No. 6" (2020). *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 6.
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/6>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

06-2020

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Junio, 2020. Vol. 1, No. 6

ILA

International Literacy Association

Follow this and additional works at:
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>
Part of the Education Commons

Revista Electrónica

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Junio, 2020. Vol. 1, No. 6



QUEST

ANTONIO RUBIO y ÓSCAR VILLÁN



UNA

Revista Electrónica

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Comité Científico

Elisa Bonilla Rius *BO·TH.mx*
MÉXICO

Daniel Cassany *Universita Pompeu Fabra*
ESPAÑA

Ana Lupita Chaves Salas *Asociación
Costarricense Consejo de Lectura*
COSTA RICA

Amparo Clavijo Olarte *Universidad Distrital
Francisco José de Caldas*
COLOMBIA

Mônica Correia Baptista *Universidad Federal de
Minas Gerais*
BRASIL

Silvana Gili *Consultora independiente*
BRASIL

Klency González Hernández *Universidad de la
Habana*
CUBA

Ana Margarita Haché De Yunén *Pontificia
Universidad Católica Madre y Maestra*
REPÚBLICA DOMINICANA

Gregorio Hernández Zamora *Universidad
Autónoma Metropolitana-Xochimilco*
MÉXICO

María Beatriz Medina Simancas *Banco del Libro*
VENEZUELA

Inés Miret *Neturity*
ESPAÑA

Federico Navarro *Universidad O'Higgins*
CHILE

Hilda Esther Quintana Rivera *Universidad
Interamericana*
PUERTO RICO

Ramón Salaberría *Especialista en Bibliotecas*
ESPAÑA y MÉXICO

María Helena Viana García *Sociedad de Dislexia
del Uruguay*
URUGUAY

Karla Villaseñor Palma *Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla*
MÉXICO

Virginia Zavala *Pontificia Universidad Católica
del Perú*
PERÚ

Directora

Alma Carrasco Altamirano *Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla*
MÉXICO

Coordinación Editorial

Rocío Brambila Limón *Consejo Puebla de
Lectura*
MÉXICO

Edgar Córdova García *Programa Nacional de
Lectura, Durango*
MÉXICO

Guadalupe Huerta Morales *Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla*
MÉXICO

René Ponce Carrillo *Consejo Puebla de Lectura*
MÉXICO

María Fernanda Varela Moroni *Secretaría de
Educación Pública-Puebla*
MÉXICO

Mercedes Zanotto González *Universidad
Nacional Autónoma de México*
MÉXICO

Integrantes del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura:

Presidencia: Daniel Ramos García
México

Vanessa Castro Cardenal
Nicaragua

María de los Ángeles Jiménez Carrillo
Costa Rica

Liliana Montenegro de Olloqui
República Dominicana

Olga Núñez
Bolivia

Ruth Sáez Vega
Puerto Rico

Ángela Katuska Salmon Roldán
Ecuador y Estados Unidos

Marta Eugenia Sánchez González
Costa Rica

Daniel Tort Silveira
Uruguay

Gaby Vallejo Canedo
Bolivia

Raquel Villaseca Zevallos
Perú

Florida International University
FIU Digital Commons
Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

06-2020

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Junio, 2020. Vol. 1, No. 6

ISSN: 2309-0006

Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la
Lectura y la Escritura

International Literacy Association

Follow this and additional works at: [https://
digitalcommons.fiu.edu/leerjournal](https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal)
Part of the Education Commons

This work is brought to you for free and open access
by FIU Digital Commons. It has been accepted
for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y
Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital
Commons. For more information, please contact
dcc@fiu.edu.

La Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED) es
una publicación del Comité Latinoamericano de la ILA
para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA).
14 norte 1808. Barrio El Alto. C.P. 72000. Puebla, Pue.,
México.

Tel. +52 (22) 24049313.

Correo electrónico:

revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

La *LED* está disponible en acceso abierto en la página:
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>. Su
contenido puede ser usado gratuitamente para fines
no comerciales, dando los créditos a los autores y a
la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los
criterios de la *LED* y son responsabilidad exclusiva de
los autores.

Directora:

Alma Carrasco Altamirano
alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx

Editora:

Verónica Macías Andere
vermaan@yahoo.com

Diseño:

Mara Serrano Acuña
mara.serrano@gmail.com
José Avellano
jose@skdiseno.com

CONTENIDO



Preámbulo	6
Editorial	7
Investigaciones y ensayos	9
Estudio de relato: experiencia de vida entre comunidades discursivas, literacidades académicas y otras formas de construcción de sentido	11
Adriana Chacón • Nicolte Torres	
La motivación en estudiantes universitarios con habilidades de escritura. Sus prácticas de escritura académica	19
Luz Eugenia Aguilar González • Enrique Casillas Padilla • Gilberto Fregoso Peralta	
Propuestas desde la experiencia.	27
Equidad de género: la construcción del concepto mediante tertulias literarias	29
Aura E. González Robles, Ph.D.	
La escritura en Inglés como lengua extranjera: Una revisión de la literatura e implicaciones pedagógicas	45
Fátima Encinas Prudencio • Verónica Sánchez Hernández • Yonatan Puon Castro	
Una mirada desde las bibliotecas	61
La Cachilo está cerca y te lleva lejos... experiencias de lectura en una biblioteca y el afuera	63
Autores: Equipo de Promoción de la Biblioteca Popular Cachilo	
Reseñas	73
<i>Como una novela. Una reseña a tres voces</i>	75
Juan Manuel Labarthe, Tzoalli León y Sara Paola Mateos Gutiérrez	
Enseñar por y a través de la escritura. Plataforma de recursos	79
Fernanda Uribe Gajardo	
Otros Aportes.	81
Tiempos confinados, cambios de hábitos en el ocio y la lectura, un valor en alza	82
Luis Miguel Cencerrado Malmierca • Elisa Yuste Tuero	
Convocatoria para publicar en esta revista	90



PREÁMBULO

Celebramos que la responsabilidad editorial de la *Revista Latinoamericana Leer, Escribir y Descubrir (LED)* la tenga ahora México. Buscamos hacer un trabajo que dé continuidad a los esfuerzos de profesionales latinoamericanos que hace siete años impulsaron la realización del primer número de la revista, en abril de 2013, como órgano del *Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLDLyE)* para la publicación de trabajos en español.

La Asociación Internacional de Literacidad (ILA, por sus siglas en inglés) impulsa la conversación internacional en torno a la cultura escrita. Esta revista es una iniciativa del CLDLyE, capítulo de ILA América Latina, formado por nueve países: Perú, Uruguay, Puerto Rico, México, Costa Rica, Nicaragua, Bolivia, Panamá y República Dominicana. La revista constituye nuestro órgano de conversación y difusión de los trabajos realizados sobre lectura y escritura. A lo largo de LED incluimos avisos y anuncios referentes a la Cartelera Latinoamericana, para ofrecer información sobre iniciativas y proyectos de distintos países latinoamericanos.

En este número el Comité Científico y la Coordinación Editorial crecen y se enriquecen con la participación de colegas de México y de otros países, sumando sus miradas y sus propuestas para que la revista se diversifique e incluya nuevas voces y nuevas experiencias.

Le invitamos a conocer *LED* en el repositorio institucional de la Universidad Internacional de Florida (FIU) <https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/>

Bienvenidos sus comentarios y contribuciones para hacer de la *Revista Latinoamericana Leer, Escribir y Descubrir* un recurso de conversación entre todos los actores que impulsan la cultura escrita en nuestros países.

Daniel Ramos García

Presidente del Comité Latinoamericano para el
Desarrollo de la Lectura y la Escritura

Presidente del Consejo Puebla de Lectura. México.

EDITORIAL



El número 6 de la *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* es el primero de dos números que publicaremos en el año 2020. Inauguramos con *LED* 6 una nueva etapa que organiza los aportes en cuatro grandes secciones. Dos de ellas ya existían en las revistas anteriores: *Investigaciones y ensayos* y *Otros aportes*, y sumamos dos nuevas secciones con contribuciones: *Propuestas desde la experiencia* y *Una mirada desde las bibliotecas*, porque una buena parte de los trabajos que recibimos surgen de propuestas de intervenciones que son sistematizadas por sus actores, quienes nos ofrecen una reflexión desde su trabajo; y porque un espacio central de nuestro quehacer en el mundo de la lectura, la escritura y el encuentro con las artes son las bibliotecas.

Celebramos en este número con la ampliación del Comité Científico, con la participación profesional de voces reconocidas de América Latina y España que se enriquece con nuevos integrantes de Brasil, Colombia, Cuba, España, México, Perú, República Dominicana y Venezuela. Con la experiencia y el compromiso de este Comité Científico planeamos fortalecer el trabajo de *LED*.

La literacidad académica es el eje de los dos trabajos de la sección *Investigaciones y ensayos* en este número de la revista. Estudiantes de la licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras en Colombia y de Letras Hispánicas en México, son los sujetos de estudio.

Una reflexión sobre la necesaria convivencia entre identidad cultural e identidad académica nos ofrecen las colombianas Adriana Chacón, investigadora, y Nicolle Torres, estudiante muisca y narradora del relato estudiado. Se manifiestan en la decisión de coautoría de un trabajo en el que realizan una construcción narrativa conjunta, que pone de manifiesto el reto de buscar conciliar los géneros narrativos con los argumentativos académicos.

Luz Eugenia Aguilar, Enrique Casillas y Gilberto Fregoso, académicos mexicanos ofrecen una experiencia de intervención y seguimiento con estudiantes que participan como autores para poner de manifiesto que la implicación en la tarea misma funciona como guía y motivo de realización de la escritura académica. Como autores, los estudiantes confían en su producción y les apasiona lo que escriben. Si bien no requieren de motivación explícita del docente, sí demandan reconocimiento de lo realizado y acompañamiento en forma de orientaciones puntuales que enriquezcan el texto.

En la reciente sección de *Propuestas desde la experiencia* se presenta un trabajo de impulso a la lectura en aulas de tercer grado de primaria en Puerto Rico. Su autora, Aura González, muestra, a través de fragmentos de diálogos, cómo

la literatura permite construir oportunidades para reconocer la importancia de atender a la equidad de género en la escuela y cómo esto repercute en la manera de relacionarse de los niños, tanto dentro como fuera de ella.

En esta misma sección incluimos también el artículo de Fátima Encinas, Verónica Sánchez y Yonatan Puon, cuyo objetivo es construir propuestas pedagógicas y de investigación relacionadas con la escritura en los programas de formación y actualización de los profesores de escritura en inglés como lengua extranjera en México.

La experiencia de la Biblioteca Popular Cachilo que forma comunidades lectoras en Rosario, Argentina, a través de un trabajo sostenido por casi dos décadas, inaugura en este número una nueva sección: *Una mirada desde las bibliotecas*. Como experiencia barrial, los promotores de la Cachilo encararon desde su origen la atención a los socios y la creación de públicos saliendo a buscar a los lectores. Desde el año 2008, en la vereda instalaron libros y ofrecen variedad de actividades lectoras y artísticas. Una atención especial la han merecido los niños pequeños y sus familias. Han sumado lectores y colaboradores que alimentan sus posibilidades de futuro. En su vocación lectora la biblioteca ha innovado también en este periodo de pandemia por el COVID-19 para acercar lecturas a sus lectores, la razón de su existencia.

En la sección de *Reseñas*, decidimos incluir a partir de este número de la revista, además de libros u obras escritas, otras artes y recursos que vale la pena conocer. En este número presentamos una reseña a tres voces de una obra clásica, el libro de Daniel Pennac *Como una Novela*, de la editorial Norma, y un sitio de recursos para la escritura universitaria alojado en la Universidad de O'Higgins, www.escriturayaprendizaje.cl

En *Otros aportes*, Luis Miguel Cencerrado y Elisa Yuste, estudiosos españoles de la lectura, nos ofrecen una síntesis de estudios realizados en su país sobre las tendencias en la lectura de ocio de la población en este tiempo excepcional de encierro causado por el COVID-19. Los datos son positivos porque muestran una tendencia general de aumento de lectores y de tiempo de lectura particularmente de los jóvenes. Si bien se observa un alza en la lectura digital, la lectura en papel también crece. Sin echar las campanas al aire, vale la pena reflexionar sobre la expresión de estas tendencias en nuestros países y sobre lo perdurable del cambio al volver a una nueva normalidad.

A lo largo de la revista se incluye información de actividades que se llevarán a cabo próximamente, como las actividades literarias organizadas por la Asociación Boliviana de Lectura (ABOLEC), el IBBY-BOLIVIA y la Biblioteca Thuruchapitas; el Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CONLES), que se celebrará de forma virtual en agosto 2021, coorganizado por Consejo Puebla de Lectura y Universidad Iberoamericana de Puebla, México; se ofrece también una invitación para participar en *La Maratón de lectura* que cada año impulsa el Comité de Lectura de Puerto Rico y que al sumar a otros países se ha ido convirtiendo en una tradición latinoamericana; asimismo, se difunde en este espacio las actividades que, de manera conjunta, ofrecen dos asociaciones latinoamericanas de la ILA: la de Costa Rica y la de República Dominicana.

En este, como en los siguientes números, aparecerá una convocatoria permanente para someter a dictámenes trabajos que deseen publicar en la Revista.

Alma Carrasco Altamirano

INVESTIGACIONES Y ENSAYOS





ESTUDIO DE RELATO: EXPERIENCIA DE VIDA ENTRE COMUNIDADES DISCURSIVAS, LITERACIDADES ACADÉMICAS Y OTRAS FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

CASE STUDY: LIFE EXPERIENCE BETWEEN DISCURSIVE COMMUNITIES, ACADEMIC LITERACIES AND OTHER FORMS OF SENSE CONSTRUCTION

Adriana Chacón¹ · Nicolle Torres²

Resumen

Este escrito reporta un *estudio de relato* que involucra la relación construida durante una investigación narrativa entre la investigadora y la narradora, una estudiante universitaria perteneciente al programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, cuya experiencia de vida escolar y académica resulta singular y significativa para entender los encuentros y desencuentros entre las distintas comunidades discursivas que integran los sujetos, las literacidades académicas propias del ámbito universitario y otras formas de construcción de sentido, que hacen parte del universo cultural que suelen dejar atrás profesores y estudiantes al ingresar a la educación superior.

La interpretación del relato se apoya en los planteamientos de Ricoeur sobre la trama narrativa; al mismo tiempo se procuran reflexiones sobre el valor de la narrativa como marco comprensivo para la indagación e interpretación de las prácticas discursivas presentes en las comunidades acadé-

micas, las cuales suelen apoyarse fundamentalmente en estructuras textuales argumentativas. En cualquier caso, queda manifiesto el interés por lograr un género discursivo que permita conciliar las convenciones académicas con una alternativa que guarde coherencia con los planteamientos de la metodología narrativa usada para la investigación social y educativa. Asunto difícil, pues de entrada nos regimos por los parámetros habituales de las comunidades académicas imperantes, cuyos miembros en el área de humanidades en algunas ocasiones rehúyen la herencia positivista de construcción de conocimiento, tal vez sin mucho éxito, pues poco pueden hacer cuando se trata de divulgación de saberes, participación y reconocimiento en escenarios acreditados por las autoridades científicas.

Palabras clave: Estudio de relato. Comunidades. Prácticas discursivas. Narrativa. Literacidades académicas.

¹ Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Colombia. Doctoranda en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia. Integrante del Grupo de investigación en Enseñanza del Lenguaje, Cognición, Discurso, Interacción y Semiosis de la UPN. Correo electrónico: achaconc@pedagogica.edu.co

² Graduanda de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Narradora del relato que se estudia. Correo electrónico: del_njtorress498@pedagogica.edu.co

Abstract

This article reports a case study that involves the relation built throughout narrative research between the researcher and the narrator. The researcher is an university student belonging to a Bachelor's program in Spanish and Foreign Languages, whose school and academic experience is unique and significant to understand the encounters and disagreements between the different discursive communities, the academic literacies from the university field and other forms of building the meaning, which makes part of the cultural universe that teachers and students leave when they join the university.

The interpretation of the story is based on Ricoeur's approaches to the narrative plot; at the same time, reflections are sought on the value of narrative as a comprehensive framework for the investigation and interpretation of discursive practices present in academic communities, which are usually based mainly on argumentative textual structures. In any case, the interest in achieving a discursive genre that allows to reconcile academic conventions with an alternative that maintains coherence with the approaches of the narrative methodology used for social and Educational Research is evident. Difficult issue, given that at first, we are governed by the usual parameters of the prevailing academic communities, whose members in the area of Humanities sometimes shy away from the positivist heritage of knowledge construction, perhaps without much success, as they can do little when it comes to the dissemination of knowledge, participation and recognition in scenarios accredited by scientific authorities.

Keywords: Story studies. Communities. Discursive practices. Narrative. Academic literacies

Introducción

Los textos que responden a las convenciones de las comunidades académicas suelen ser polifónicos; en el diálogo que proponemos como autores participan teóricos y expertos que fueron entrevistados. En esta oportunidad la polifonía se extiende de una forma que quizá sorprenda al lector, quien hallará una prosa en la que nuestras voces se entrecruzan al tomar distintos lugares como escritoras, investigadoras y narradoras.

Tal vez esta no sea la única diferencia con respecto a las convenciones del artículo académico. Por ello vale la pena considerar lo dicho por Steak (1998, citado por Bolívar, 2012).

Gran parte de los relatos que recogemos de otras personas estarán en forma de historias...

El informe de investigación tradicional, en el que se enuncia el problema, se revisa la bibliografía, se diseña, se recogen datos, se analiza y se concluye, es especialmente inadecuado como informe de un estudio de caso [...] El informe puede parecerse a una historia. [...] (p.559)

El esfuerzo por construir un texto distinto y optar por un enfoque alternativo de investigación educativa pasa por establecer algunas aclaraciones relacionadas con las particularidades de la metodología narrativa, las cuales se irán entreteniendo con reflexiones que van trazando el camino para adentrarnos al estudio de relato con apoyo de los planteamientos de Ricoeur en torno a la trama narrativa.

La ruta metodológica: lenguaje, relaciones y criterios para la triangulación

La primera aclaración tiene que ver con el uso del lenguaje y las implicaciones de orden ético, estético, afectivo, político y epistemológico que ello tiene; expresiones como estudio de relato, recolección de relatos, entrevistas narrativas y narradores toman distancia de otras perspectivas de

investigación cualitativa cuyas tradicionales categorías de estudio de caso, recolección de datos, entrevistas estructuradas o semiestructuradas y participantes se vinculan con un tratamiento científico, categorial y analítico de la información.

A cambio, la perspectiva narrativa propicia un acercamiento emocional y político a las realidades reflexionadas, lo cual implica constantes interacciones, diálogos y conversaciones entre los investigadores y los narradores. Lo anterior nos lleva a la segunda y más importante aclaración, la verdadera esencia de la investigación narrativa no se encuentra tanto en su orientación antipositivista como en el nuevo modo en que investigador y narradores establecen relaciones, "unas relaciones más igualitarias de investigación, inducir a que los sujetos creen sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador." (Bolívar, 2012, p.82).



Fotografía de Carlos Gabriel Díaz

No se trata solo de que los narradores cuenten su vida, sino que, al hacerlo, encuentren el sentido de su trayectoria, para lo cual tiene valor que las dos narraciones (de narradora e investigadora) confluyan en una construcción narrativa conjunta (Bolívar, 2012). Sobre la naturaleza colaborativa del proceso de investigación, Connelly y Clandinin

(1995) conciben una "comunidad de atención mutua *-caring community-*" (p.19), entre investigadores y participantes, dado que existe una **conexión emocional** por las historias que les conciernen y los resultados tienen valor para todos en términos del saber teórico y práctico.

Esa naturaleza colaborativa implica no solo que se comparta el espacio de encuentro con la narradora durante las entrevistas narrativas, sino, además, el espacio de publicación del relato del que ella es la principal protagonista, en virtud de que integramos esa *comunidad de atención mutua* que las dos hemos construido a lo largo del tiempo. Por ello, la autoría de este texto la compartimos con la narradora, con quien mantenemos una relación de profesora-estudiante desde hace algunos años en la Universidad Pedagógica Nacional, y ahora de colegaje por nuestro rol de investigadoras, ella con su monografía para optar a su título de Licenciada y yo con la tesis para alcanzar mi título de Doctorado. Somos, además, compañeras de historias a través de las cuales hemos descubierto un cruce de caminos en las decisiones que hemos tomado para nuestras respectivas investigaciones.

Los relatos compartidos por las autoras de este texto durante las entrevistas narrativas han revelado el interés por ofrecer alternativas de investigación educativa, que favorezcan la conciliación entre las prácticas discursivas propias de las comunidades académicas y aquellas que han configurado otras comunidades de las que hacen parte los sujetos *-estudiantes y profesores-*, y que constituyen su acervo histórico y sociocultural. Unas y otras comunidades han incidido en la definición de esas múltiples identidades de sus miembros, cuya participación depende de su posicionamiento como sujetos discursivos.

Las rutas metodológicas que hemos tomado de alguna manera trazan una diferencia con los trayectos de investigación cualitativa más ponderados en las comunidades académicas de las que hacemos parte. La investigación de la narradora marca un hito en la historia reciente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica

Nacional, donde lo usual, atendiendo a los parámetros exigidos, ha sido realizar monografías sobre temas relacionados con la lengua materna o las lenguas extranjeras (inglés y francés), a través de un enfoque particular de investigación-acción. A cambio, su trabajo se apoya en una metodología etnográfica y tiene como objetivo construir un diálogo de saberes intergeneracional, para la recuperación de la lengua *muysccubun* a través de oralidades³.

Para el caso de la investigadora, quizá menos insurrecto, si bien los estados del arte dan cuenta del uso de alternativas metodológicas como la investigación biográfico-narrativa en el ámbito educativo, son prácticamente inexistentes los estudios que han usado la metodología narrativa en investigaciones relacionadas con la lectura y escritura académicas, prácticas discursivas predominantes en la universidad, las cuales se soportan fundamentalmente en estructuras argumentativas.

Al situar la experiencia humana como fuente de indagación, se privilegia la construcción de significado y la interpretación, antes que criterios de confiabilidad o validez, pues la historia del narrador es flexible, variable y construida a partir de la interacción, lo que significa que es una producción articulada entre quien narra e indaga, provocada en un escenario en el que se comprometen activamente la escucha y los sentimientos. La narración contiene una dimensión emocional y otra política, lo que conlleva la emergencia de lo que Nussbaum (2014) denomina emociones políticas: empatía, compasión, solidaridad, amor, entre otras que la autora considera esenciales para comprender el mundo, contribuir al florecimiento de las capacidades humanas y construir una sociedad democrática con justicia e inclusión social.

Lo dicho da paso a la tercera aclaración, relacionada con los criterios de la investigación narrativa para la denominada triangulación de la informa-

³ Palabra alusiva a la forma de compartir los saberes de la tradición oral y ancestral de las comunidades indígenas y afrodescendientes, que incorpora la escritura alfabética como posibilidad de descentrar la narrativa eurocéntrica.

ción. Bolívar (2012) advierte que los tradicionales criterios de validez, confiabilidad y generalización para la investigación narrativa son problemáticos; lo relevante es la *pertinencia* y la *coherencia* del relato en la cultura de la que forma parte, pues a través de estas condiciones se configuran la credibilidad y plausibilidad de la narración dentro del contexto y grupo social de referencia, al tiempo que se logra articular lo individual y colectivo. Entre tanto, Connelly y Clandinin (1995) comentan que la investigación narrativa se apoya en criterios tales como *claridad*, *verosimilitud* y *transferibilidad*, por lo que es importante hacer esfuerzos por propiciar discusiones suplementarias sobre la base de los primeros relatos recogidos, de manera que el trabajo resulte congruente con los presupuestos metodológicos y epistemológicos de este enfoque. Al respecto, Huberman (1995) refiere el sentido de resonancia intersubjetiva, esto es, vivir el relato de otro, logrando al mismo tiempo que dicho relato refleje una verdad esencial o fundamental que trascienda su efecto sobre nosotros. El valor de la narrativa está en lo particular de los relatos y no en las generalizaciones.

Así, lenguaje, relaciones y criterios de triangulación propios de la metodología narrativa exhortan e inspiran este estudio de relato. Siguiendo a Ricoeur (2006), la vida del narrador se conforma de sucesos discordantes y a través de la trama narrativa, esto es, de la organización de las experiencias humanas se alcanza la concordancia que da sentido a la existencia.

Soy muisca, no indígena

Mi nombre es Nicolle Juliana Torres Sierra, soy muisca, desde que nací he vivido en Suba, territorio muisca desde hace más de 200 años. Para hablar de mí, primero voy a decir quiénes son mis abuelitos, pues a mí me enseñaron que primero van los abuelitos, porque son más viejos y más sabios... Mi abuelita es muy famosa, se llama Bernarda Niviayo Cabiativa, mi abuelito Esmildo Torres Riaño, y mis otros abuelitos Rosa García Beltrán y mi abuelito Constantino Sierra Sierra. Mi mamita se llama Aura Sierra García, aunque siempre le han dicho Laura... y



Fotografía de Ximena González

mi papá Julio Torres Niviayo... Crecí con mi familia paterna por el lado de los Niviayo. Mi abuelita es una de las mayores de Suba, tiene 86 años... un día mi abuela empezó a creerse el cuento de que ser indígena y campesino era malo, y que había que ponerse zapatos y aprender a firmar... Me molesta el "indio", aunque a veces lo usamos, porque aprendemos a reírnos de esos estereotipos que tiene la gente. Cada comunidad tiene su nombre, culturalmente ese término es demasiado global, es como decir: "los humanos, es que los humanos son muy espirituales y aman a la tierra", como si fueran una masa y todos pensarán igual.

La narrativa representa una triple forma de mediación, dado que da cuenta de las relaciones que el hombre establece con el mundo -referencialidad-, con los otros -comunicabilidad-, y consigo mismo -comprensión de sí-. El anterior relato nos revela un mundo presente que cuenta con un pasado histórico, el de los muisca en Suba; los otros, cuyas acciones y responsabilidades determinan la participación en su colectividad o comunidad; en este caso los abuelos y en especial el papel de la mayor en su comunidad; una *mismidad* a través de la cual se reconoce cierta identidad narrativa construida a lo largo del tiempo, a través de las historias de vida que nos definen como individuos singulares -distintos de los otros- y, al mismo tiempo, como sujetos que comparten relatos con miembros de unas u otras comunidades. El relato refleja el reconocimiento de la identidad de la narradora como muisca, quien en el recorrido por su linaje reflexiona sobre su origen y cuestiona los estereotipos que impiden

distinguir y respetar la diversidad cultural de sus ancestros.

¿Muisca: pueblo extinto?⁴

*Yo llegué a un colegio parroquial y allí nunca me gustó nada, me acuerdo chiquita cantando canciones muy religiosas y haciendo evaluaciones de dios y la razón era porque yo era Niviayo; los curas sabían que vivíamos en el cabildo, tenían el estereotipo de los hijos de los papás chicheros, que necesitaban ser salvados. **Hoy en día** por mi trabajo me doy cuenta que eso es exclusión. Yo no entendía qué significaba ser indígena, hasta que entré al colegio Distrital en Suba, y pensé que ahí podría zafarme de ese bullying por ser diferente... **una vez** llevaron comida para compartir, entonces mi abuelita me había mandado un montón de envueltos y los niños se rieron mucho, todos rechazaron mis envueltos, y yo le dije a mi abuela "qué asco de comida", y eso es algo que a mí me duele mucho, lo digo con sentimiento, ¡qué horror!, y ahora sentir que la quiero tanto... y fue en el colegio donde, por allá en una materia dicen (creo que sociales): "Los muisca: pueblo extinto", y **todo en pasado** como si no existiéramos, y yo me dije "¿cómo así?! Pero si yo **desde chiquita** voy al cabildo, y me han dicho que soy indígena muisca, y empiezo a decir como con pena a los profes y ellos me dijeron que no existían y yo no dije nada, y **pasó mucho tiempo**, fue horrible. **Como en séptimo** acompañaba a mi mamá al cabildo a hacer vueltas y empiezo a ver cosas interesantes, un taller de tejido... y empiezo a explorar..., entonces me cambio de colegio, y ese fue como el boom, porque entro al barrio otra vez y encuentro más chicos que precisamente eran Niviayo, que eran Piracú, que eran Caviativa, Buya, Chipú, o sea, tantas familias muisca que hay ahí, y siento que acá somos muchos; ya no soy rara y la niña indiecita de siempre, con mis compañeritas super lindas blancas porque venían de la ciudad ... los profesores, la mayoría de la Pedagógica, son los que me ayudan a entender y yo **me vuelvo a acordar**, y voy a la biblioteca a investigar sobre mis orígenes...*

⁴En el siguiente relato se identifican ejemplos que evocan las temporalidades (negrita), espacialidades (subrayado) y fuerzas narrativas (sin cursiva).

Los hechos se interpretan desde aspectos referenciales como las temporalidades, espacialidades, fuerzas narrativas y expresivas para ampliar los niveles de significación de los acontecimientos identificados como cruciales para la comprensión del fenómeno social (Quintero, 2018). Apoyada en Ricoeur, Quintero (2018) establece la interpretación desde tres tipos de tiempos: el tiempo de la preocupación y la impaciencia llamado cronológico, que se mide con horas, días, meses, años, etc.; el tiempo de la experiencia humana que convoca la reflexión de nuestro devenir y se vincula con el cuidado de sí y de los otros; el tiempo histórico que da cuenta del presente, pasado o futuro y se refiere a los cambios de la historia -permanencias, discontinuidades, fluctuaciones o transformaciones-. Las espacialidades son de dos tipos; coordenadas territoriales, referidas a lugares posibles de ser localizados y descritos; espacios simbólicos que pertenecen al mundo subjetivo, vinculados a

las costumbres y tradiciones, por lo que desde allí se construyen las identidades narrativas.

Para Quintero (2018), las fuerzas narrativas tienen que ver con lo que hacemos y decimos con el lenguaje e implican la expresión de emociones y sentimientos; la narradora es aquí sujeto de enunciación que emite reflexiones y juicios morales, políticos y estéticos. Existen tres tipos: fuerzas enunciativas compromisorias en las que el narrador comunica compromisos, promesas, juramentos, pactos, intenciones, grados de sinceridad y formas de relaciones del sujeto con el mundo; fuerzas enunciativas metafóricas, que permiten mostrar lo inefable de una experiencia, transmitiendo la intensidad de esta; y fuerzas narrativas simbólicas, que expresan emociones o evocan lo ocurrido en el origen de los tiempos.

Temporalidades		
Tiempo Cronológico	Tiempo Humano	Tiempo Histórico
<ul style="list-style-type: none"> • Hoy en día... • como en séptimo... 	<ul style="list-style-type: none"> • Un día mi abuela • Y fue en el colegio... • Desde chiquita • Y yo me vuelvo a acordar 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde hace más de 200 años • Y pasó mucho tiempo... • Era un colegio muy nuevo

Espacialidades	
Espacios Territoriales	Espacios Simbólicos
<ul style="list-style-type: none"> • Y fue en el colegio... • por allá en una materia 	<ul style="list-style-type: none"> • Pueblo extinto • Un taller de tejido

Fuerzas Narrativas		
Compromisorias	Metafóricas	Simbólicas
<ul style="list-style-type: none"> • siento que acá somos muchos • ya no soy rara y la niña indiecita de siempre 	<ul style="list-style-type: none"> • como si fueran una masa • Fue como el boom 	<ul style="list-style-type: none"> • eso es algo que a mí me duele mucho, lo digo con sentimiento, ¡qué horror!, y ahora sentir que la quiero tanto



Fotografía de Cristian Pérez

En el siguiente cuadro se relacionan algunos ejemplos de los referentes a través de los cuales la narradora da significado a su experiencia.

La interpretación de los incidentes críticos resultan ser una aproximación a los universos de creencias (Bolívar, 2012). La narradora evoca un acontecimiento que considera significativo en su experiencia de vida escolar, dado el impacto que le provocó en su identidad muisca. Se evidencian como cruciales los incidentes críticos relacionados con el universo de creencias en el **ámbito escolar** (espacio) cuando la narradora **era niña** (tiempo); ella identifica los estereotipos construidos sobre su comunidad, que provocan exclusión o discriminación a través de prácticas discursivas como las canciones religiosas y las evaluaciones sobre dios; nota también los falsos imaginarios dentro de sus propios profesores, quienes a pesar de la inquietud de la estudiante muisca, insisten sobre la inexistencia de su cultura. Si bien la narradora recuerda que *fue horrible* escuchar que su pueblo había desaparecido, el evento fue un detonante para empezar a interrogarse y cambiar cursos de acción.

Tender puentes

Cuando empecé a hacer mi monografía fue muy difícil. A uno lo mandan a otras aulas a encontrar

problemas y no se dan cuenta de que en la comunidad de uno hay un montón de problemas. Desde ahí deberíamos empezar porque uno sabe en qué puede llegar a contribuir...yo siempre había cuestionado la manera de hacer pedagogía y de investigar en pedagogía, cuando me nombraban a Vygotsky yo pensaba: "¿otra vez?, siendo esta la universidad educadora de educadores ¿no podemos avanzar en la decolonización del saber?"... ya tenía acercamientos a la educación popular y a las aulas vivas... en la justificación del proyecto yo puse todo lo referente a mi comunidad, los procesos en torno a la lengua, porque yo ya venía desarrollando el proceso investigativo de la lengua en el cabildo y tenía la clase de lengua muisca. Ya me había enfrentado a la investigación y publicación de libros del ámbito de interculturalidad... antes, había mirado otras maneras de ver la escritura y yo sustenté que los pueblos indígenas tenemos escrituras... yo soñaba con trabajar por mi familia y mi comunidad, pues yo misma crecí no teniendo mi lengua... y había estudiado por cinco años cosas para entender las lenguas y estaba apostando por otras lenguas... pues honestamente, ¿en qué contribuye la enseñanza de esas lenguas (modernas) para nuestra sociedad, para nuestra identidad?... Ahora voy a la Casa de Pensamiento Gue Atyquiib de Suba, que es un espacio intercultural para la primera infancia y allí trabajo en la recuperación de la lengua muisca...

La interpretación narrativa supone la exploración de los contextos desde una óptica particular, la de la identidad de los sujetos, en otras palabras, lo social adquiere rostro humano, señala Rivas (2010). La experiencia relatada nos acerca a las dos comunidades a las que pertenece la narradora (universidad y pueblo muisca), quien se resiste a pensar que sean mundos irreconciliables y busca los caminos que le permitan tender los puentes para responder a las convenciones de la comunidad académica al tiempo que trabaja en la recuperación de la lengua muisca en el Centro de Pensamiento Intercultural *gue atyqiiib* (jardín resplandeciente).

Si bien es cierto que en el mundo académico se ponderan las prácticas de lectura y escritura académicas, las cuales se nutren principalmente de las estructuras argumentativas y el estilo retórico, es indudable el valor de la narrativa para comprender e interpretar lo que ocurre al interior de dichas prácticas, la forma en que se han configurado y la manera en que podrían transformarse. Aunque se lean y escriban fundamentalmente textos argumentativos, muchas de las acciones que se dan alrededor de estas prácticas ocurren sobre la base de un tapiz narrativo. McEwan (1995) manifiesta que es difícil separar los elementos formales de relato y la argumentación y, de hecho, un método narrativo puede ayudar a avanzar un paso en busca de la necesaria reconciliación.

Conclusiones

A partir de las narraciones, los sujetos otorgan significado a los hechos, ofreciendo explicaciones sobre el mundo social y cultural en el que viven, al tiempo que van construyendo su identidad y haciendo contribuciones en la configuración y transformación de la realidad, con lo cual los relatos se convierten en un instrumento esencial para la acción social.

La narración de la experiencia académica y la posibilidad de compartir con otros los relatos sobre el camino recorrido podrían generar reflexiones sobre las propias prácticas educativas, que lleven a transformaciones que aboguen por el reconoci-

miento de la diversidad cultural y los mecanismos de diálogo que favorezcan prácticas letradas incluyentes o la inclusión de esas otras formas de construcción de sentido para sentir, comprender y ampliar nuestra visión de mundo.

La narradora en su rol de investigadora a través de las oralituras, al referir su historia y explicar sus decisiones y acciones consigue también desafiar el *statu quo*, al tiempo que logra imaginar mundos posibles para sí, para los otros y para su contexto cultural (Quintero, 2018). Demuestra, además, que los contenidos disciplinares son tan valiosos como los sentimientos que nos vinculan a estos.

Referencias

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa. Recogida y análisis de los datos. En M. Passeggi y M. Abrahao (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editora da PUCRS, pp. 79-109.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (1995) Los relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa (ed.) *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- Huberman, M. (1995) Trabajando las narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrotu.
- McEwan, H., y Egan, K. (comps.) (1995) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Quintero, M. (2018) *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora: papeles de filosofía* 25(2), 9-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565910>
- Rivas, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. Rivas y D. Herrera (coords.), *Voz y Educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.



Artículo recibido: 15 de octubre de 2019
Dictaminado: 30 de noviembre de 2019
Aceptado: 10 de diciembre de 2019

LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON HABILIDADES DE ESCRITURA. SUS PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA

MOTIVATION IN UNIVERSITY STUDENTS WITH WRITING SKILLS. THEIR ACADEMIC WRITING PRACTICES

Luz Eugenia Aguilar González⁵ • Enrique Casillas Padilla⁶ • Gilberto Fregoso Peralta⁷

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación sobre la relación entre la motivación y la escritura en estudiantes con avanzadas habilidades para la escritura académica. Los estudiantes de Letras hispánicas, por su orientación disciplinar, manifiestan motivación intrínseca y de logro, lo que les permite lograr la competencia escrita de su profesión. Asimismo, a partir de los resultados, analizamos la forma cómo la motivación y las rutas neurobiológicas son indicativos de la necesidad de establecer mecanismos motivacionales para el aprendizaje de la escritura, lo cual puede replicarse o aplicarse en otros niveles escolares con planeación pedagógica a través del currículo.

La recuperación de información se realizó mediante un cuestionario, diseñado a partir de principios teóricos sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Se aplicó a alumnos de primero y últimos semestres de la licenciatura. Asimismo, bajo narrativas, se indagó sobre los procesos de aprendizaje de escritura académica en estudiantes avanzados y sobre los procesos de enseñanza a profesores de investigación y escritura académica.

Los resultados de este trabajo corroboran resultados de otros estudios y de postulados teóricos sobre motivación, en los cuales el placer, el reto, la curiosidad, así como la investigación, el interés por un tema y el trabajo sobre el texto desarrollan la competencia de la escritura. También, los resultados obtenidos aquí desvelan algunas de las prácticas importantes para la consecución de la literacidad académica, tales como la retroalimentación y el trabajo grupal con personas más competentes.

Palabras clave: Motivación. Neuroeducación. Escritura académica. Práctica situada.

Abstract

Understanding motivation has become key in comprehending high developed academic writing abilities. This work shows the results on a case study on the relation between motivation and high-level academic writing. Hispanic literature student's manifest intrinsic motivation towards writing and acquiring consolidation in their professions discourse. From the obtained data, this investigation deepens on how motivation and its neurobiological routes become necessary standards in order to establish motivational mechanisms in acquiring writing skills. This standard can also be applied at other scholar levels through pedagogic planning and curriculum.

Data was obtained through a questionnaire designed from theoretical principles on writing teaching-learning. This questionnaire was answered by first semester and last semesters Hispanic literature students. Studying their narratives, data on academic writing in high level students and over teaching methods on writing used by research and academic writing teachers was obtained.

This work results corroborates similar studies results as well as theoretical postulates on motivation. Pleasure, challenge and curiosity collaborates with research, interest on a topic and work over the text in developing writing high abilities. Furthermore, data obtained in this study shows some important methods on achieving academic literacy, among which feedback from competent writers and work whit them stands out.

Keywords: motivation, neuroeducation, academic writing, situated practice.

⁵Universidad de Guadalajara.

⁶Sistema educativo marista.

⁷Universidad de Guadalajara.

Introducción

Esta ponencia es parte de una investigación más amplia que tiene como objetivo caracterizar las prácticas de escritura disciplinar de los estudiantes de la licenciatura en Letras hispánicas de la Universidad de Guadalajara. Aquí se presentan los aspectos motivacionales relacionados con la adquisición y el desarrollo de la escritura profesional en los estudiantes.

La investigación parte de la premisa que los estudiantes de Letras hispánicas, desde su ingreso a la universidad, tienen habilidades de escritura. Durante la carrera, las fortalecen y logran una de las competencias fundamentales para el profesionalista que es la producción de textos escritos.

Las preguntas de investigación de esta parte del trabajo son: ¿cuáles son los aspectos motivacionales de los estudiantes de la licenciatura en Letras hispánicas para el desarrollo de la escritura académica? Y ¿cómo se construyen narrativas en torno a la motivación para la construcción de la escritura académica durante la licenciatura? El objetivo es describir los aspectos motivacionales y contextuales para el desarrollo de la escritura académica de estudiantes de Letras hispánicas.

Acercamiento teórico

Curiosidad, exploración, deseo, necesidad, interés, placer y gusto son términos que están estrechamente vinculados con la motivación, condición *sine qua non* para el aprendizaje cada vez más presente en el discurso y en las discusiones sobre educación. Elvira Valdés apunta que "cada vez se otorga mayor importancia a los factores o elementos afectivos que inciden en el aprendizaje" (2011, p.105); en el caso específico de la educación universitaria, señala Francesc Imbernón que "hablar de innovación en la universidad son palabras mayores, ya que implica aportar elementos que conduzcan a la actividad intelectual individual o de grupo, crear condiciones y relaciones de retroalimentación y motivación para observar y verificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y activar

en ellos ese proceso de aprendizaje" (2019, p.7). Esta afirmación sobre el vínculo entre motivación e innovación coincide con lo dicho por Elvira Valdés sobre la actualidad pedagógica de la motivación. Una de las aproximaciones más innovadoras al respecto se encuentra en los estudios neuroeducativos que tienen su inicio en los años noventa (Battro, 1999; 2011).

La neuroeducación es para Jesús C. Guillén un "enfoque integrador" en el que neurociencias, psicología y pedagogía interactúan para ofrecer "las evidencias empíricas más significativas que apoyan una auténtica enseñanza basada en el cerebro" (2017, pp. 13-14). La neuroeducación reconoce en las emociones y la motivación todo un sistema biológico, culturalmente mediado, indispensable para el aprendizaje.

Definimos motivación como el impulso fisiológico, emocional (motivación intrínseca) o social (motivación extrínseca) que dirige nuestro interés



Fotografía de Arantxa Patricia

y esfuerzo hacia la consecución de una meta vinculada con alcanzar placer o la evasión del sufrimiento, ya sean estos de carácter físico, emocional o cultural; la motivación se encuentra estrechamente relacionada con el sistema de recompensa cerebral, involucrado con la adquisición de hábitos como las adicciones u otras conductas reiteradas orientadas al placer; todo lo cual tiene un interés fundamental para el dominio de una escritura exitosa. La conducta dirigida para producir placer nos permite afirmar que la motivación y las rutas neurobiológicas en que tiene sede son indicativos de la necesidad de establecer mecanismos motivacionales para el aprendizaje de la escritura, los cuales contengan satisfactores vinculados con su dominio y con logros de aprendizaje específicos, de modo que esto se convierta en señales emocionales que impulsen a aprender entonces:

Estas señales se producen en el llamado sistema de recompensa cerebral en el que interviene la dopamina, un neurotransmisor ligado a la curiosidad y a la búsqueda de lo novedoso. Este mecanismo de acción, solamente asociado a las experiencias positivas, es el que nos motiva y posibilita que podamos aprender durante toda la vida. Porque cuando se incrementa lo novedoso, lo diferente... lo que, en definitiva, suscita una mayor curiosidad, aumenta la activación de regiones cerebrales cuyas neuronas sintetizan dopamina, como el área tegmental ventral o la sustancia negra, y otras en las que se libera ese neurotransmisor, como el núcleo accumbens, mejorando la actividad del hipocampo [vinculado con la adquisición de nuevas memorias] y facilitando el aprendizaje. (Guillén, 2016, s/p)

Con lo dicho se confirma la relación entre curiosidad, exploración, deseo, necesidad, interés, placer y gusto con la motivación, como apuntamos arriba, pues cada una de las prácticas o actitudes señaladas están estrechamente relacionadas con la satisfacción y el placer, esenciales de la motivación.

El estudio de la motivación en procesos de enseñanza, y el aprendizaje de la escritura se han abordado desde la psicología, enfoques cognitivos y neurobiológicos. Los estudios desde la psicología, en la segunda mitad del siglo XX, tuvieron un enfoque predominantemente conductual, pero con los avances de estudios cognitivos y socioculturales se abandonaron. Así, el concepto de motivación ayuda a comprender las competencias sobresalientes de escritura que tienen los estudiantes de Letras hispánicas. Asimismo, este concepto ha sido retomado por la neuroeducación como uno de los ejes centrales de su desarrollo teórico y metodológico (Guillén, 2017).

La motivación es un estado dinámico, deseable. Soriano la define como "el proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas" (2001, p. 7).

En seguimiento de la caracterización que de la psicología parafrasea este autor, los tipos de motivación son: la intrínseca, la extrínseca y la de logro. La intrínseca es una motivación que activa al individuo y que no depende del exterior. Anima al individuo a buscar nuevas situaciones, enfrentarse a retos y, con ello, logra satisfacer necesidades



Fotografía de Alejandra Soriano



Fotografía de Daniela García

psicológicas. Esto tiene como consecuencia que el individuo tenga más herramientas para adaptarse a los retos y situaciones del entorno. La extrínseca es provocada desde fuera, por medio de un incentivo. Este incentivo atrae o aleja al individuo a realizar una conducta determinada. La de logro es de carácter social. Empuja al individuo a que consiga exitosa y competitivamente una meta u objetivo reconocido socialmente.

La motivación, en cualesquiera de sus tipos, influye en el deseo de aprender y el deseo mismo de aprender es una de las expresiones de la motivación. Para relacionar con mayor claridad motivación y aprendizaje, es necesario señalar que aprender es resultado de la interacción entre biología y cultura, pues "la biología es generadora de las condiciones de la cultura, los aprendizajes escolares incluidos, y la cultura es un medio de regulación y aprovechamiento de las condiciones biológicas" (Casillas, 2019, p. 39); si aprender es un hecho neurobiológico y cultural, la motivación también lo es.

Aprender es, en primer término, el "resultado de procesos mentales y corporales derivados de la interacción del aprendiz con su entorno social y material, de su procesamiento, de la búsqueda de ordenamiento mental de los estímulos del entorno y de la búsqueda de respuestas a esos estímulos" (Casillas, 2019, p 38); en segundo término, es:

Un fenómeno también social, solo posible gracias a la interacción con el mundo y con el otro, por lo que, del mismo modo que puede definirse al aprendizaje como un hecho interno e individual, su calidad social es evidente. Aun cuando el aprendizaje es una práctica mental de recepción de estímulos, su procesamiento, comprensión y respuesta, la recepción de los estímulos sucede en entornos sociales, las maneras de procesarlos se dan conforme a indicaciones establecidas por la sociedad y la respuesta se da también en términos sociales. (Casillas, 2019, p.38)

La motivación intrínseca, extrínseca y de logro en el proceso de aprendizaje de la escritura es, entonces, un hecho neurobiológico y socioculturalmente posible. Es necesario y se relaciona directamente con el éxito académico pues, como hemos apuntado, el deseo personal o el impulso docente se convierten en condiciones fundamentales para que los estudiantes aprendan.

Acercamiento metodológico

En la investigación global se diseñó un cuestionario con 54 preguntas. Las preguntas se formularon a partir de la operativización de conceptos teóricos y resultados de otras investigaciones sobre escritura, para comprender las prácticas de escritura que realizan estudiantes competentes. Las preguntas quedaron agrupadas en las categorías: prácticas escolares de escritura, proceso de escritura, oralización de la escritura y motivación. Esta última es la que abordaremos en este trabajo. De esta categoría se realizaron seis preguntas dicotómicas, seis abiertas y una de escala nominal. El instrumento se aplicó a 67 estudiantes, 30 de primero y 37 de octavo y noveno.

Por otro lado, se realizó una aproximación a las narrativas sociales de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Letras hispánicas en relación con el aprendizaje, la enseñanza y práctica de la escritura académica, basado en que:

Las narrativas sobre la escritura académica que se desarrolla en el marco de un programa universitario, expresadas por los sujetos [...], manifiestan las concepciones implícitas que hay detrás de su enseñanza, aprendizaje y práctica, en el seno de esa comunidad de prácticas escriturales (Casillas, 2018, p.2)

Así pues, consideramos que las narrativas sobre la escritura académica constituyen una teoría subyacente a dicha escritura, sobre la cual se desarrollan las actividades vinculadas con ella. Todo eso toma sentido en la comprensión de que la escritura académica no se reduce solo a cuestiones de carácter técnico (Aguilar y Fregoso, 2016, p. 16), sino que constituye una realidad compleja relacionada con su carácter social y comunicativo.

La investigación narrativa entiende que las narrativas son ontológicas de la vida social y a partir de ellas se construyen identidades, expectativas y proyecciones (Sparkes y Devís Devís, 2007). Las narrativas sobre la escritura académica definen las identidades de quienes desarrollamos esta práctica discursiva, nuestras expectativas y proyecciones sobre ella. Las narrativas permiten dar sentido a nuestras acciones y a través de ellas le damos sentido a nuestras experiencias (Gee, 1999).

Para reconocerlas, realizamos entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes y dos profesores de la licenciatura, elegidos bajo criterios específicos; por medio del análisis de las entrevistas, de las que se construyeron categorías analíticas para reconocer las asunciones acerca de la motivación y su papel en relación con la escritura.

Resultados y discusión

Los estudiantes manifiestan la necesidad de que se valore su trabajo de escritura. Ellos esperan que en sus escritos se les reconozcan sus logros. Esto aparece en relación con la retroalimentación que esperan. De los 67 alumnos, cuatro apuntaron que les gustaría una felicitación, que sus escritos son bellos, si escribieron bien o mal. La mayoría se inclina por una motivación intrínseca. Si bien

la escritura escolar es una obligación para los estudiantes, 59 de 67 la consideran placentera. En este sentido, Soriano apunta que “cuando la participación permite percepciones de competencia y auto-determinación, entonces suelen mostrar conductas intrínsecamente motivadas como la exploración a la investigación, la manipulación, la persistencia, el reenganche y la confrontación de retos” (2001, p. 9). El 91% de los estudiantes afirman que prefieren lecturas retadoras, el 94% considera la escritura como un desafío y el 70% investiga antes de escribir. Los estudiantes ya no necesitan al profesor como un motivador, lo consideran más como un guía, como un monitor que los oriente en el perfeccionamiento de su proceso. Bajo las recomendaciones que realiza Soriano (2001) para la motivación intrínseca está:

1. La estructuración de la tarea de forma compleja y que represente un desafío. Ante esto, 70% de los estudiantes tienen la sensación de que la escritura es un reto para ellos; el 18% se siente fracasado y el mismo porcentaje, indiferente. En este sentido, los estudiantes señalan la complejidad de actividades de escritura que les son solicitadas por los profesores, lo que, sin embargo, se convierte en un estímulo para mejorar las propias habilidades de escritura,



Fotografía de Daniela García



Fotografía de Gorane Ayesta

pues esa complejidad les permitía aprender mejor maneras propias de la escritura académica.

2. Otorgar retroalimentación para promover la evaluación, la competencia y la autodeterminación. En este punto, un 99% de los alumnos respondieron que desean que se les dé retroalimentación. El restante 1% no respondió.
3. Finalmente, dar recompensas que sostengan las competencias y autodeterminación. Como se comentó en párrafos anteriores, los estudiantes están más centrados en su avance personal. No necesitan este tipo de estímulos.

Estos resultados nos llevan a considerar la motivación de logro de los estudiantes. Este tipo de motivación aparece cuando el sujeto reconoce que el resultado de sus actividades depende solamente de él. Al 88% le agrada que reconozcan el valor de sus escritos. Esto se completa con la satisfacción que sienten por ellos; manifiestan que les gustaría que les comentaran sobre los "puntos destacables gracias a su excelente construcción" (Ao. 8); "Que mi sentido o mi estilo es muy bello" (Ao. 26).

Otro de los aspectos indagados fue sobre la elección del grupo de trabajo. Bajo la pregunta hipotética *¿con qué tipo de escritores te gustaría realizar trabajo de escritura en equipo?* los estudiantes manifestaron una alta motivación de logro, pues pensaron en personas con quienes tendrían éxito en la tarea. Ello también en coincidencia con la motivación intrínseca que tiene, como una de

las características, la curiosidad. Algunas de las respuestas apuntan hacia escribir con escritores competentes, que retroalimenten, que fomenten la pluralidad de conocimientos, metódicos, organizados, comprometidos, curiosos y analíticos. Por otras respuestas, también se percibe un deseo de aprendizaje de los grandes: 15 respondieron novelistas, ensayistas, poetas, dramaturgos y hasta mencionaron algunos nombres como Shakespeare, Villoro, Volpi, Benito Taibo, Saramago, entre otros.

Esto nos lleva a concluir que los sujetos están orientados hacia una meta de aprendizaje, pues:

se implican en las tareas, intentan aprender de sus errores; utilizan estrategias de aprendizaje eficaces; mantienen un autoconcepto más alto; no se desaniman frente a las dificultades, persisten más tenazmente; consideran que sus fracasos se deben a la falta de esfuerzo o a la precisión del proceso seguido; mantienen la creencia de que esforzándose se hacen más capaces (Soriano, 2001, p. 13).

El aprendizaje de la escritura y la motivación que los estudiantes poseen o han adquirido a través de su paso por la licenciatura, demuestran la relación entre la motivación y la escritura académica que los acerca a una competencia de su disciplina. Como uno de los determinantes de la motivación se tiene el valor que los alumnos le dan a "la realización y finalización de las diferentes actividades escolares" (De Caso-Furtes y García -Sánchez, 2006, p. 479). El valor que le otorgan a la escritura es alto, pues esta constituirá una de sus principales actividades en su vida profesional. A decir de Miras (en De Caso-Furtes y García-Sánchez, 2006), la composición de un texto es muy compleja, por ello, los estudiantes necesitan fuertes creencias motivacionales para enfrentarse a la complejidad y frustraciones de la tarea. En este sentido, Bruning y Horn (en De Caso-Furtes y García-Sánchez, 2006) demuestran que los escritores altamente motivados son capaces de usar diferentes estrategias, técnicas y acercamientos a medida que cambian sus audiencias y propósitos, así como se enfrentan a la

tarea con anticipación, control y ansiedad mínima, por lo que "la producción escrita es segura y relativamente libre de estrés" (p. 481). Esto coincide con lo que encontramos en nuestro estudio, pues los estudiantes de Letras investigan y reflexionan sobre el tema; realizan esquemas y borradores, los cuales someten a la revisión; además de que su relación con la escritura es altamente placentera: "Me ayuda a expresar lo que realmente pienso y siento. Una total reflexión" (Ao. 4); "Porque me relaja, me ayuda a expresar mis ideas y me divierto al hacerlo" (Ao. 5); "Porque es un entretenimiento que me ayuda a olvidar situaciones de estrés" (Ao. 6); "Un desahogo" (Ao. 32); "Descanso" (Ao. 46).

El aprendizaje requiere del acompañamiento experto del profesor para su desarrollo, tanto para la asesoría como para la corrección. Los estudiantes señalan que es importante la existencia de condiciones emocionales propicias para el aprendizaje y, en ese sentido, señalan que esas condiciones son: confianza en sí mismos como escritores, pasión por el tema sobre el que se escribe y la sensación de acompañamiento que les motiva al tiempo que les obliga a escribir de la mejor manera posible.

Formativamente, los estudiantes están adquiriendo las herramientas para una escritura académica exitosa en específico y, en lo general, están construyendo su relación con la escritura (sea formal o creativa), lo que constituirá el eje de su trabajo profesional. Las prácticas de escritura situadas y contextualizadas, bajo una meta específica que se llevan a cabo durante la formación escolar, contribuyen a que la motivación se manifieste como uno de los procesos que tienen que ser incluidos en la enseñanza de la escritura. Ya en el nuevo modelo de Hayes-Flower, se apunta que la escritura es una actividad que requiere de un contexto social o de un medio, "que requiere motivación, y que es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria" (Hayes, 1996, pp. 1 y 2). Los estudios de escritura podrían voltear la mirada hacia el estudio del entorno social en el que se desenvuelven las prácticas curriculares, para explicar mejor el proceso de escritura en las disciplinas.



Fotografía de Benjamin Velázquez

Para esto, vale la pena considerar lo que apunta Alicia Peredo sobre la escritura situada; ella señala que:

cada perfil profesional posee no solo una base de conceptos técnicos propios, sino también estructuras lingüísticas típicas, [...] el aprendizaje de una licenciatura se va introduciendo en la jerga propia del lenguaje técnico, así como en la lectura y análisis de los textos que en la misma se producen (Peredo Merlo, 2012, pp. 18-19).

La motivación, además de estar orientada a impulsar el dominio técnico de la escritura, requiere un impulso hacia la incorporación al contexto social o grupo, pues las comunidades disciplinares, mediatizan y particularizan la producción escrita; esto, en voz de los alumnos se manifiesta en el momento en que nombran a escritores y escrituras aspiracionales y al exponer la necesidad de acompañamiento con sus correcciones y reconocimientos de parte de sus profesores.

No sabemos lo motivado que puedan estar los alumnos cuando aprenden escritura, ni si los profesores realizan acciones específicas para motivar a los alumnos. Lo que esta investigación demuestra es que la motivación es un factor crucial en el proceso de aprendizaje y el tipo de motivación que se necesita. Los estudiantes, como parte de su formación disciplinar, tienen una motivación intrínseca y de logro, por lo que el proceso se vuelve más sencillo. Lo que se puede

rescatar de esta experiencia es que las prácticas de escritura en niveles previos no deben centrarse solo en aspectos estructurales, sino que el foco está en trabajar con prácticas situadas y con procesos de comunicación reales, significativos y críticos para los estudiantes. Otra veta por explorar para proponer acciones es la preparación de los profesores en torno al trabajo de motivación en el proceso de enseñanza de la escritura, focalizada en la planeación y en la retroalimentación.

Referencias

- Aguilar González, L. E. y Fregoso Peralta, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Battro, A. (22 de agosto de 1999) Qué es la neuroeducación. En *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/que-es-la-neuroeducacion-nid150530>
- Battro, A. (2011). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. En S. Lipina y M. Sigman, *La Pizarra de Babel. Puentes entre las neurociencias, psicología y educación*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Casillas Padilla, E. (2018). *La redacción académica en la licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara. Narrativas oficiales, estudiantiles y docentes*. Guadalajara: ISIDM. (Sin publicar).
- Casillas Padilla, E. (2019). *Educación Neurocultural. Una aproximación y propuesta sobre educación desde la neuroeducación y los Nuevos Estudios de Literacidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Sin publicar).
- De Caso-Furtes, A., y García-Sánchez, J.-N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003
- Elvira Valdés, M. A. (2011). Motivación y neurociencia: algunas implicaciones educativas. En *Acción pedagógica* (20) págs. 104 a 109. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/284162612_Motivacion_y_Neurociencia_Algunas_Implicaciones_Educativas
- Gee, J. P. (1999). The New Literacy Studies: from "Socially Situated" to the Work of the Social [Los Nuevos Estudios en Literacidad: de lo socialmente situado a el trabajo social]. En M. Hamilton, y R. Ivancic, *Situated Literacies: Reading and Writing in context* (págs. 180-196). Londres: Routledge. Recuperado de: <http://jamespaulgee.com/geeing/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies%20and%20the%20Social%20Turn.pdf>
- Guillén, J. (29 de septiembre de 2016). La motivación en el aprendizaje. En *Niuco educación*. Recuperado de: <http://jamespaulgee.com/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies%20and%20the%20Social%20Turn.pdf>
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Edición del autor.
- Hayes, J. R. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de: https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria/upload/OBLIGHayes._Nuevo_marco_para_la_comprension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf
- Imbernón, F. (15 de julio de 2019). La innovació docent a la universitat, és possible? [¿Es posible la innovación docente en la universidad?] En *El diari de l'educació*. Recuperado de: <http://diarieducacio.cat/la-innovacio-docent-a-la-universitat-es-possible/>
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. En *Revista de Relaciones Laborales* (9), 163-184. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Sparkes, A. C. y Devis Devis, J. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. Recuperado de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf



Artículo recibido: 30 de octubre de 2019

Dictaminado: 13 de diciembre de 2019

Aceptado: 20 de enero de 2020

PROPUESTAS DESDE LA EXPERIENCIA





EQUIDAD DE GÉNERO: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO MEDIANTE TERTULIAS LITERARIAS

GENDER EQUITY: THE CONSTRUCTION OF THE CONCEPT THROUGH LITERATURE DISCUSSIONS

Aura E. González Robles, Ph.D.⁸

Resumen

Este es un estudio que se realizó con niños de tercer grado en una escuela en Puerto Rico. Se analizó el desarrollo de *tertulias literarias* donde, por medio de los diálogos maestra-estudiantes y estudiantes-estudiantes, los alumnos aprendieron cómo discutir, analizar y reflexionar sobre el contenido de las lecturas, así como relacionar lo aprendido con su realidad. La teoría de respuesta lectora enmarcó la investigación, ya que estudia cómo el diálogo que surge de las tertulias literarias ayuda a desarrollar un entendimiento de la interrelación entre poder, ideología e identidad en el contexto social, así como la Alfabetización crítica de Paulo Freire. Un aspecto significativo del estudio es que las tertulias literarias fundamentadas en controversias sociales facilitaron múltiples oportunidades para reflexionar, crear diálogos y construir un entendimiento en cuanto a quiénes somos y proveyó espacios para que se desarrollaran como agentes sociales.

Palabras clave: Tertulia literaria. Literatura infantil. Teoría de Respuesta Lectora. Género. Alfabetización crítica.

Abstract

This study, conducted in a third-grade classroom in Puerto Rico, analyzed the development of *literature discussions*, in which through dialogues with the teacher and each other, students learnt how to discuss, analyze, and reflect upon what they are reading in class, and relate what they learn to their own circumstances. Reader Response Theory served as guide from the theoretical perspectives, which addresses how the dialogue featured in literature discussions helped develop understandings about how power, ideology and identity are interwoven in society, as well the Critical Literacy of Paulo Freire. A significant aspect of the study is that literature discussions of books based on social issues provide multiple opportunities to reflect, create dialogue, and build understanding about who we are in our current society and provide spaces to develop as social agents.

Keywords: Literature discusión. Children's literatura. Reader Response Theory. Critical Literacy.

⁸Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Departamento de Programas y Enseñanzas. Correo electrónico: aura.gonzález@upr.edu y auraenid@gmail.com

Este artículo presenta parte de los hallazgos de la investigación *Creando espacios para la alfabetización crítica en aulas puertorriqueñas: Modelo ideológico de Tertulias Literarias (Creating Spaces for Critical Literacy Within a Puerto Rican Elementary Classroom: An Ideological Model of Literature Discussions)*. La misma se llevó a cabo en un aula de tercer grado de escuela primaria en Puerto Rico. El estudio analizó el desarrollo de *tertulias literarias* en las cuales, por medio de los diálogos maestra-estudiantes y estudiantes-estudiantes, los alumnos desarrollaron destrezas de discusión, análisis y reflexión. Además, el contenido de las lecturas promovió que relacionaran lo aprendido con su realidad inmediata. La pregunta de investigación que guió este estudio fue: ¿Cómo las tertulias literarias y las prácticas de alfabetización crítica influyen en la comprensión de los estudiantes sobre controversias sociales?

El propósito de este artículo es ofrecer una visión de cómo la literatura infantil y las tertulias literarias influyeron en la comprensión sobre el concepto *género* en estudiantes de escuela elemental. Para ello, se presentarán fragmentos de diálogos ocurridos durante las tertulias literarias que permitieron que los estudiantes se involucraran en reflexiones críticas en torno a la equidad de género. Además, ayudaron en el desarrollo de la conciencia sobre el poder de la acción (praxis) para transformar experiencias discriminatorias.

Fundamentos teóricos

Un problema constante en la enseñanza de la lectura es que se ha enfatizado la fonética como vehículo para aprender a leer. Por otro lado, el lugar de la comprensión dentro del proceso lector ha tenido poca atención, así como su relación que esta guarda con las realidades del niño. Este estudio atiende el aspecto de la lectura como conexión con la vida y se enfoca en dos teorías que explican cómo la literatura infantil y las tertulias literarias permitieron el desarrollo profundo del concepto género: la teoría de Rosenblatt y la de Freire.

La teoría de respuesta lectora de Louise Rosenblatt (1996; 1995; 1994; 1991) contribuye al cambio de paradigma sobre lo que es leer y para qué leemos. Además, contempla los diferentes niveles de transacción presentes en el proceso de leer. Para Rosenblatt el significado no existe en el texto o en el lector, sino que se despierta durante ese encuentro que ocurre por primera vez entre el lector y el texto. Es ese encuentro y relación lo que lleva a la construcción del significado. Igualmente ocurre cuando, después de leer, se llevan a cabo las tertulias literarias. Los lectores comparten su construcción de significado, lo cual les permite valorar otras perspectivas, y descubrir diferentes significados que no habían considerado antes. La segunda teoría fundamental para esta investigación es la de Paulo Freire. Para Freire la lectura no se limita solo a leer libros. Para él, *leer el mundo* es lo más importante porque mueve a los seres humanos a transformar su realidad. Freire (1981) establece que la visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu; porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado. En otro momento, en su entrevista con Macedo, destaca "que la práctica educativa no debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo" (Freire y Macedo, 1987, p. 45). Por lo cual, cuando se lee un libro, hay que considerar el momento histórico en el que se encuentra el lector, para que pueda entender qué quieren decir las palabras escritas en relación con su vida. Es decir, entender la palabra para poder interpretar el mundo. Se puede concluir que para ambos -Rosenblatt y Freire- el diálogo es la herramienta más poderosa para leer nuestro mundo.

El concepto *tertulias literarias* es la traducción al español que utilizó Ruth Sáez (1996) para el concepto "Literature discussion" o literature circle". Se ha utilizado en inglés por autores tales como Noe y Johnson (1999); Short, y Harste (1996); Martínez Roldán (2005a, 2005b); y Möller (2002). Las tertulias literarias se desarrollan cuando un grupo de niños dialoga sobre un texto que han leído. Esta estrategia permite el desarrollo de la

alfabetización crítica. Además, promueven la construcción del conocimiento sobre situaciones de la realidad del estudiante en colaboración con otros a partir de la literatura infantil fundamentada en problemas sociales. Los diálogos que los estudiantes establecen luego de la lectura les brindan la oportunidad de profundizar sobre problemas o situaciones que podrían experimentar en su vida. El fundamento filosófico de la tertulia literaria prioriza el diálogo como herramienta de construcción de significado que le permite a los niños enfrentarse a diferentes *perspectivas* de un problema, y evaluar dichas perspectivas como parte de su reflexión para asumir su propia postura. La visión de Freire sobre el poder de la palabra y el diálogo valida la estrategia de la tertulia literaria como una herramienta de alfabetización crítica. Para Freire (2000), la esencia del diálogo en la alfabetización crítica es la *palabra*. Él concibe que la palabra va más allá del proceso de pronunciarla o leerla, ya que representa el entendimiento y la conciencia desarrollada para interpretar el contexto en el que se vive. El uso de la palabra socialmente es lo que permite que se abra una gama de perspectivas que fomentan la participación del educando, no solo para entender su mundo sino para transformarlo. Freire (2000) enfatiza que la "palabra" tiene dos dimensiones en el proceso dialógico de la conversación: la reflexión y la acción (p. 87). El proceso dinámico de lo que es el diálogo debe conducir al educando tanto a reflexionar como a tomar acción ante las condiciones que lo oprimen. La pedagogía de la alfabetización crítica consiste en ayudar a entender cómo funciona el mundo, proveyendo la esperanza de transformar sus conflictos. Para Freire existe una relación estrecha entre la reflexión y la acción cuando ocurre una interacción social entre los seres humanos que les permite transformar su realidad. Del planteamiento de Freire se puede inferir que las dimensiones del diálogo, la reflexión y la acción, dependen una de la otra. Es decir, la reflexión que no lleva a la acción es solamente un proceso de pensamiento; por otro lado, si los seres humanos actúan sin ser mediados por un proceso de reflexión, Freire entiende que se convierte en mero activismo. En síntesis, la práctica de diálogo genuino debe estar

fundamentada en la "praxis" que, según Freire, es el diálogo que conduce a crear agentes de cambio.

A partir del análisis de Freire sobre el diálogo como reflexión-acción, se puede concluir que las tertulias literarias no se pueden limitar a quedar en un diálogo de ideas, sino que deben conducir a una fuerza movilizadora, que fomente la acción mediante el aprendizaje, de manera que los seres humanos cambien su realidad.

Otra teoría en la que se basan las tertulias literarias como lectura crítica es la *Respuesta a la lectura* de Louise Rosenblatt (1994; 1995). Esta postula que el significado se construye en una transacción entre el texto, las experiencias de vida que tiene el lector y el contexto en el que ocurre el evento de lectura. La tertulia literaria, como construcción social juega, pues, un papel importante en el proceso de construcción de significado. Rosenblatt (1994; 1995) critica el hecho de que tradicionalmente el proceso de la enseñanza de la lectura se ha limitado a descodificar símbolos; analizar la función del estilo y estructura del texto; descifrar cuál es el mensaje del autor, y el estudio psicológico de los personajes. El resultado de esta visión reducida de lo que es leer ha eliminado el potencial que tienen los niños y jóvenes lectores de sentir, imaginar, conectar con el presente y pasado, explorar, crear y construir significado a través de la experiencia con la lectura de la literatura. Ciertamente, el paradigma tradicional no reconoce el proceso de leer como una actividad social y crítica. No obstante, realmente se construye significado cuando un lector realiza una transacción por primera vez con un texto y dialoga sobre el mismo, de manera que se generen otras ideas o posibilidades de interpretaciones para llegar a un entendimiento profundo de lo que implica lo que leyó para su vida.

De acuerdo con Rosenblatt (1994; 1995), existen varios niveles de transacción con un texto. El primero ocurre cuando el texto, el lector y la circunstancia en la que ocurre el evento de leer se encuentran. El segundo ocurre cuando los lectores en diálogo se encuentran e intercambian los significados construidos a partir de su lectura.

En el contexto de las tertulias literarias, es en este intercambio que las distintas perspectivas ante una misma situación permiten que los estudiantes reflexionen y evalúen sus posturas; reconstruyendo el significado de la primera transacción. Este proceso de reconstruir el significado a partir de las evaluaciones de las distintas perspectivas es lo que los lleva a desarrollar la criticidad durante el proceso de ponderar diferentes visiones que, tal vez, no habían contemplado. De esta manera, la comprensión lectora trasciende la comprensión literal y fomenta el diálogo después de leer, con el fin de analizar aspectos profundos que permitan entender el mundo y accionar en él de manera transformadora.

Tertulias Literarias en la práctica

No existe una estructura específica para llevar a la práctica la estrategia de tertulias literarias en el salón de clases. Sin embargo, para fines de la presente investigación, establecí varios criterios que guiaron la realización de las tertulias literarias en el salón de tercer grado. Un primer criterio fue el uso de una literatura infantil auténtica. El término *auténtica* se refiere a una literatura que le permita al estudiante relacionarse con ella. Una literatura que le facilite entender su mundo y el contexto en el que vive, a la vez que lo transforma.

Esto me llevó a considerar el segundo criterio: la selección de la literatura. Los libros que seleccioné presentaban problemas sociales en los que, no importando la diversidad cultural, los niños podían ver sus vidas reflejadas. Es decir, libros de temas que ayudaron a los niños a conceptualizar dichas situaciones. Otro aspecto que consideré dentro de la selección de libros es la variedad de textos disponibles: diferentes textos que presenten múltiples perspectivas del mismo tema, y no limitarse a la visión de un solo autor. Como maestros o investigadores, se debe presentar un problema desde diversos puntos de vista, para explorar cómo las personas enfrentan la misma situación en contextos diferentes, lo que permite analizar la situación desde diferentes perspectivas.

Otro elemento clave es la cantidad de niños que deben conformar la tertulia literaria. Algunos profesionales como Short y Harste (1996) y Noe y Johnson (1999) coinciden que la cantidad de miembros en la tertulia debe ser de tres a cinco personas. El razonamiento detrás de esta cantidad es que menos de tres niños se convierte en un diálogo que tal vez no ayude a que algunos de los miembros consideren otra perspectiva y se mueva de su análisis. Por eso, los números impares en la formación de grupo ayudan a romper con posiciones en conflicto.

El último elemento esencial para lograr un desarrollo del diálogo con propósito o sentido en las tertulias literarias son aquellas estrategias que van a guiar a los estudiantes a decidir de qué quieren conversar en la tertulia. Cuando se llevan a la práctica las tertulias literarias, muchos niños no están acostumbrados al diálogo como herramienta de comprensión. Por esa razón, es necesario introducir poco a poco algunas estrategias, como tabla de conexiones y tensiones, red de conceptos, o radiografía cultural, entre muchas otras más (Short y Harste, 1996) que le permitan organizar sus ideas, prepararse para el diálogo y decidir de qué problema quieren hablar.

Como se mencionó antes, no existe una estructura específica, más bien el maestro la va a ajustar a su programa de clase según le convenga para beneficio del desarrollo lector de los niños. La estructura de trabajo para llevar a cabo las tertulias literarias que se presenta a continuación fue el resultado de la organización curricular fundamentada en la modalidad de integración curricular. Según Sáez, López y Santiago (1995) "la integración curricular propone un acercamiento entre las experiencias de aprendizaje que se dan de forma integrada en contextos sociales, fuera de la escuela y las que se dan en el ambiente escolar" (p. 339). En un periodo de tres horas, bajo el tema generador, se trabajaban los conceptos, destrezas y procesos importantes de las áreas académicas de Ciencia, Estudios Sociales y Artes del lenguaje. Bajo el tema generador de identidad en el área de Ciencia, se trabajó el cuerpo humano y sus

distintos sistemas. En el área de Estudios Sociales, se atendió *el tema* desde el aspecto del desarrollo de personalidad y del género y la formación socio-cultural. En el área de Artes del lenguaje, se desarrollaron destrezas de comprensión de lectura, formación de escritores, así como aspectos gramaticales y ortográficos a partir de la literatura infantil. La literatura fue el factor clave para desarrollar aquellos aspectos de la multiplicidad de identidades que puede tener una persona, a la vez que aprendían a leer críticamente.

Un día de la semana se seleccionaba un periodo para la presentación del libro de literatura infantil con la que se iba a trabajar. Se les presentaba un pequeño resumen de cada texto, de manera que seleccionaran el de su interés. Luego del resumen de cada libro se les entregó una hoja para que anotaran por lo menos tres opciones de los libros presentados. Con la selección del libro, la maestra analizó las preferencias y heterogeneidad para la composición de grupo. Durante la lectura, se les enseñó que el relato podía hacerles recordar alguna anécdota o experiencia de su vida o la vida de otros. A eso se le llamó *conexión*. Para ello se utilizó una hoja adhesiva que pegarían en la parte del texto que les provocó ese recuerdo o conexión. En una oración debían escribir qué recordaron. También se trabajó que durante la lectura pueden encontrar aspectos que les causaran disgusto o identificar algo con lo que no estaban de acuerdo, ya fuera con el personaje o la propuesta del autor. Es aquí cuando se introdujo el concepto de *tensión*, que se refiere a algún elemento de la lectura con lo que se está en desacuerdo. Igualmente, debían colocar una nota adhesiva en la que explicaran la razón por la cual no estaban de acuerdo. Luego de terminar de leer, se pasó a completar un diario literario de manera que se organizaran aquellas ideas que contribuirán al diálogo en la tertulia. Luego de haber leído, trabajado las conexiones y el diario, al próximo día, en una plenaria, se discutía la comprensión literal del texto para garantizar que hubo comprensión. Este tipo de análisis les permitía indagar sobre las diversas dimensiones de los elementos del texto. Luego de este proceso, al otro día, se inició la tertulia. Cada subgrupo se

reunió en un espacio propio seleccionado en el salón. Antes de comenzar a dialogar, debían repasar sus conexiones, tensiones y su diario para escoger las ideas que querían compartir.

La construcción del concepto equidad de género

Hoy día ha tomado auge el *concepto de equidad de género*. La mayoría de las personas lo resumen como la igualdad que deben tener los hombres y las mujeres en la sociedad. Sin embargo, adentrándose al análisis del concepto se descubre que es mucho más que las mujeres tengan la oportunidad de realizar las tareas o trabajos al igual que los hombres. Autores como Pérez y Merino (2009) expresan que el "concepto de equidad está vinculado a la justicia, imparcialidad e igualdad social. Lo definen como la defensa de igualdad del hombre y la mujer en el uso de bienes y servicio de la sociedad". Es decir, la equidad de género es una propuesta para eliminar todas aquellas decisiones que discriminan y privilegian un género por encima de otros. Se resume al "conjunto de ideas, creencias y valores sociales en relación a la diferencia sexual, el género, la igualdad y la justicia en lo relativo a los comportamientos, las funciones, las relaciones entre hombres y mujeres" (en *Significados.com*). Parte del análisis que se presentará a continuación, recoge cómo la literatura auténtica permite que los estudiantes puedan construir el concepto de equidad de género a partir de las conexiones entre sus propias vivencias y cómo lo relacionan con la experiencia que presentan los personajes en los distintos textos leídos. Ambas experiencias facilitan el análisis del concepto en la medida que los niños se adentran a la problemática del personaje, cómo se sienten ellos respecto a esa experiencia y lo que han experimentado en la realidad social en la que viven.

Para la tertulia literaria relacionada con el tema de *Identidad de género* se escogieron los siguientes libros: *Rosa Caramelo*, *Oliver Button es una nena*, *Arturo y Clementina*, *Una feliz Catástrofe* y *La asombrosa Graciela*. Estos cinco libros presentan diferentes perspectivas sobre el concepto de

equidad de género. Cada grupo, a partir del libro leído, generó diferentes focos de inquirir. Por ejemplo, algunos grupos se cuestionaron: ¿por qué la sociedad espera que las personas actúen de acuerdo a su género?, ¿por qué las niñas no pueden hacer las mismas cosas que los niños?, ¿qué cosas son para niños y cuáles para niñas?, ¿por qué a algunos niños los conceptúan como homosexual?, ¿por qué mi papá me dice: "deja las paterías"? y ¿qué puedo hacer para resolver esta situación (paterías)? Para efectos de este artículo, solo se seleccionaron dos ejemplos de cómo los estudiantes, a partir de la literatura infantil utilizada, comenzaron a cuestionarse y construir el concepto de equidad de género.

El primer foco de inquirir que se presenta surge del análisis de la tertulia literaria que tuvo un grupo de niños luego de leer el libro *Oliver Button es una nena*. En esta ocasión se inició la tertulia literaria a partir de la siguiente tabla que se diseñó. La tabla tenía tres columnas que comenzaban con las siguientes preguntas: la primera columna preguntaba ¿Qué determina que [algo] sea [del] hombre o mujer?, la próxima preguntaba ¿Quién determina que algo es de hombre o mujer (quién te lo enseñó)? y la última preguntaba ¿Qué crees tú?, ¿cuál es tu perspectiva? El propósito de comenzar la tertulia

con esta tabla fue explorar las construcciones de los modelos culturales que poseían los niños relacionados al tema *Identidad de género*. Desde el principio de este diálogo fue evidente que los estudiantes tenían la noción que el concepto género es una construcción social y cultural que determina la identidad de una persona. Los estudiantes no utilizaron el concepto construcción social o cultural como tal, no obstante, al analizar su línea de pensamiento se puede concluir que conceptualmente sus ideas hacen alusión a las expectativas de lo que la sociedad espera de una mujer o el un hombre. En la Figura 1 se observa que las respuestas a la pregunta sobre qué determina que algo sea de hombre o mujer es evidente que permea la idea de que las tareas del hogar son tareas de la mujer, y no del hombre. Por ejemplo, ellos mencionaron atender a los niños y limpiar las casas como tareas femeninas, particularmente cuando una niña menciona que su abuela limpia la casa todos los días, al contrario de su abuelo que puede "janguear" y no va con su abuelita. Es decir, mientras su abuela limpia la casa, que es la tarea que la sociedad les ha impuesto a las mujeres, su abuelo puede salir a divertirse. Esto se confirma cuando Lirio clarifica que su abuela no puede ir a "janguear"¹⁰ con el abuelo.

Este ejemplo permite concluir cómo la interacción social que ocurre con los adultos es un factor que permite que los niños aprendan cómo se define la identidad de acuerdo con el género. Es decir, la experiencia

Figura 1: Ejemplo de la tabla que se utilizó para iniciar el diálogo en la tertulia literaria

Qué determina que sea mujer o hombre?	Quién determina que sea de hombre o mujer? o Quién te lo enseñó?	Qué crees tú?Cuál es tu perspectiva?
<ul style="list-style-type: none"> - tareas del hogar - cocinar - atender los niños - "mi abuela todos los días limpia la casa." - "mi abuelito se va a "janguear" y no va con mi abuelita." 	<ul style="list-style-type: none"> - tiendas - los dividen - la televisión - "señor": "dijé eso es de niño" - revistas 	<ul style="list-style-type: none"> - las niñas juegan soccer. - las niñas pueden jugar todo lo que quierán - "Yo nunca jugaría con un juguete de niña y menos con una Barbie." - "Yo pateo los juguetes de muñecas." - yo lo debería decidir con
<p>niñas</p> <ul style="list-style-type: none"> • cheerleaders • Barbie • tacos • vestuarios • disfraces • muñecas 	<p>niños</p> <ul style="list-style-type: none"> • fútbol • Pot Wheels • Max Steel • Nerf • Monster Trucks • Bakusaur 	

⁹En Puerto Rico, se utiliza el término de *paterías* con una connotación despectiva, cuando un hombre muestra conductas o actitudes que se asocian con las de una mujer.

¹⁰La palabra "janguear" viene de la palabra en inglés "hangs out" que significa salir con amigos a divertirse.

de aprendizaje sobre las expectativas que tiene la sociedad de acuerdo con si eres hombre o mujer es mediatizada por ese intercambio sociocultural, como expone Vygotsky (1978). La interpretación que los estudiantes adquieren espontáneamente la consciencia de que las estructuras sociales y culturales influyen en su aprendizaje acerca del concepto género, se confirma con las repuestas que ofrecieron a las preguntas de la segunda columna de la tabla: quién te enseña que algo es de hombre o mujer o qué determina que algo sea de hombre o mujer. Las respuestas de los estudiantes se agruparon en cuatro categorías: la primera es la *intergeneracional* que se refiere al aprendizaje que ocurre a través de familiares, amigos, maestros o cualquier persona con las que estén en contacto; la segunda categoría es la *educación*, que se refiere al conocimiento que se adquiere a través de las instituciones como escuelas, profesionales o en la calle (comunidad, vecindario); la tercera categoría se relaciona con el *media*, que se refiere al aprendizaje que ocurre a través de la televisión y la *cultura popular*, es decir, el conocimiento que se adquiere a través de las revistas, películas, caricaturas o tiendas por departamento, entre otros.

A partir de la discusión de la columna 3 que preguntaba cuál es tu perspectiva sobre qué determina que algo sea de hombre o mujer, se inició un debate entre los estudiantes sobre qué juegos pueden jugar los niños y las niñas. En la Figura 1, en la columna 3, las niñas expresaron que ellas pueden jugar fútbol (soccer) al igual que lo hacen los niños. Una niña, enfática, aclara que las niñas realmente pueden jugar lo que ellas quieren. Es decir, para ella no debe haber ninguna limitación para que una niña juegue el deporte de su preferencia. Frente a este planteamiento uno de los niños ripostó que él nunca jugaría con un juguete de niña y mucho menos con una Barbie. Es claro que las muñecas y, en especial la marca "Barbie", son el icono social y cultural de la feminidad. Por otro lado, otro niño rechazó totalmente la posibilidad de que los niños puedan tener preferencias por juegos o deportes de niñas y enfáticamente expresó que él patea las muñecas. Esta reacción

por parte del niño ejemplifica esa visión limitada y un tanto machista que permea en algunas sociedades que inculcan el rechazo a toda posibilidad de equidad entre géneros. Social y culturalmente es mal visto que un niño juegue con muñecas, porque los hace verse débiles y amanerados (abrir la puerta a la homosexualidad). Este debate llevó a la maestra a presentar una descripción de una persona, y los estudiantes tuvieron que determinar si esa persona descrita era una niña o un niño. A partir de la discusión que tuvieron los niños, surgió el título del foco de inquirir, que se presenta a continuación: "¿Quién tú eres: un niño o una niña?", refiriéndose a qué determina el género de una persona. Los niños se enfocaron en los siguientes problemas: si el género es una cuestión de preferencia o gustos; si el género tiene que ver con roles; o si el género tiene que ver con las expectativas que tiene la sociedad. A continuación, se presenta el ejemplo de las situaciones utilizadas en diferentes grupos.

Situación 1

A esta persona le gusta mucho jugar en su diario vivir. Entre sus deportes preferidos está el baloncesto, el fútbol, el volibol y la pelota. Pertenece y participa en competencias y torneos relacionados con estos deportes. No le gustan los juegos pasivos, tienen que ser activos y de mucho contacto físico. No le gusta ver las novelas románticas, ni le gusta bailar. La mayor parte del tiempo le gusta jugar con los niños de su grupo.

Situación 2

A esta persona le gustan los animales, la naturaleza, las ciencias, los experimentos, el teatro y leer. Su vida gira alrededor de buscar información y conocer animales como las serpientes, lagartos, caballos e insectos. En la escuela, esta persona dedica su tiempo libre a conocer la naturaleza y ver qué tipo de animales puede conseguir en ella. Esta persona es pasiva, no le gustan los juegos bruscos y, más aún, no le gustan los deportes. Prefiere la tranquilidad y coleccionar objetos que le llaman la atención como rocas y minerales. Siempre que hay una obra de teatro en la escuela está disponible para actuar. Le gusta imitar, bailar y pintar.

Figura 2: Ejemplo de las dos situaciones presentadas a los diferentes grupos de tertulias literarias

Algunos estudiantes decían que la descripción de la situación 2 representaba a una niña, otros a un niño. Para ellos representaba un reto decidir si esa descripción se ajustaba a un niño o una niña. Comenzaron a cambiar de una idea a otra, ya que en la discusión sus argumentos eran debatidos por las opiniones de sus compañeros. El diálogo con sentido comenzó cuando Leticia¹¹ compartió la idea de que las niñas pueden tener las mismas preferencias o gustos que los niños. Es en este punto que los estudiantes comenzaron a evaluar sus puntos de vista relacionados con el género. Se cuestionaron si el concepto tenía que ver con preferencias o gustos de las personas; si tiene que ver con los roles o con las expectativas que existen de acuerdo con el género. El siguiente fragmento muestra cómo los niños comenzaron a transaccionar con sus ideas para construir el concepto de equidad de género.

Leticia: Yo creo que es una niña que le gusta hacer cosas que hacen los niños.

Maestra: Tú piensas que es una niña que le gusta hacer cosas que hacen los niños. ¿Y qué cosas hacen los niños?

Leticia: Jugar fútbol.

Maestra: ¿Eso lo hacen los niños?

Leticia: Sí. Yo juego soccer y yo soy la única niña. Digo, hay dos niñas.

Maestra: ¿Tú juegas soccer? ¿Tú tomas clases de soccer en la escuela?

Leticia: Sí.

Maestra: ¿Por la tarde a las tres? Okey, y en el grupo que estás, ¿tú eres la única niña?

Leticia: No.

Anthony: Son tres niñas nada más.

Maestra: Hay tres niñas y ¿como cuántos varones?

Leticia: Muchos.

Maestra: ¿Muchos?

Anthony: Cerca de 14.

Maestra: ¿Cómo 14 el total del grupo?

Anthony: Ujum.

Maestra: Okey. Y de esos 14, ¿tres son niñas? Bien,

Olmedo, ¿qué tú piensas de la persona del ejemplo? ¿Es una niña o un niño para ti? ¿Qué hace esta persona?

Anthony: Para mí es un niño, porque esas cosas que mencionaste (refiriéndose a la persona de la situación 1) mayormente lo hacen los niños.

Maestra: Mayormente lo hacen los niños. ¿Qué tú piensas, Olmedo?

Olmedo: Un niño o niña. Cualquiera de los dos.

Al analizar el comentario de Leticia, se observa que ella es la primera en establecer que los niños y niñas pueden tener los mismos gustos y preferencias. Para ella, no hay nada malo que a las niñas les guste hacer cosas que los niños hacen. De su comentario se puede inferir que la identidad por género de las niñas y niños tiene que ver con sus preferencias y gustos, no necesariamente con las expectativas del género. Por eso, Leticia afirma en la oración que la persona de la situación 1 es una niña, ya que el hecho de que prefiera hacer lo que tradicionalmente se asocia con "cosas de niños" no implica que sea uno de ellos. La palabra *gusta* apoya esta idea, ya que implica preferencias. Esta idea de elegir o gustar valida que las personas puedan escoger qué hacer sin que esto signifique que guarde relación con su género.

La maestra trata de que los estudiantes profundicen en su análisis y pregunta "¿Tú piensas que es una niña que le gusta hacer cosas que hacen los niños? ¿Y qué cosas hacen los niños?" La pregunta importante de la maestra es "¿Y qué cosas hacen los niños?", ya que los estudiantes comienzan a identificar diferentes deportes que la sociedad relaciona más a menudo con los niños. Leticia contesta: "Jugar fútbol (refiriéndose a soccer)". Es evidente que la respuesta de Leticia es un ejemplo de que ella sabe que la sociedad establece unos roles que responden al género. El fútbol (soccer) es considerado un juego físico y rudo. Por esta razón, es que este juego podría decirse que satisface la expectativa de los roles de los hombres, no responde al rol de las mujeres que, según la sociedad, son delicadas y pasivas. La maestra pregunta "¿Eso lo hacen los niños?", y

¹¹Todos los nombres de niños que aparecen en este escrito son seudónimos que se utilizaron para garantizar la confidencialidad de los participantes del estudio.

Leticia en ese momento clarifica que el fútbol es un juego de niños, pero siempre existen excepciones a la regla en términos de género. Leticia se considera la excepción. Ella contesta: "Sí" (refiriéndose a que es un juego de varones), pero, a la misma vez, indica; "yo juego soccer y yo soy la única niña. Digo, hay dos niñas". Leticia entiende que existen juegos para niñas y juegos para niños. Sin embargo, no acepta la idea de que ciertos deportes sean de niñas y otros de niños. Cuando dice "yo soy la única niña" se puede inferir que existe la posibilidad de romper las reglas y las expectativas de la sociedad con relación al género; ella es un ejemplo de eso. En otras palabras, afirma que las mujeres pueden jugar fútbol al igual que los niños; ella es jugadora de fútbol y es la excepción. Se puede identificar una actitud de cierta resistencia en Leticia para aceptar las expectativas de la sociedad.

La maestra continúa preguntando cuántas niñas había en el equipo de fútbol, Anthony responde: "Son tres niñas nada más". Se puede deducir que Anthony está tratando de explicar el hecho de que numéricamente hay una diferencia entre la cantidad de niños y niñas que pertenecen al equipo. La evidencia matemática presentada por Anthony es reflejo de la expectativa de la sociedad de que el fútbol es un deporte de niños. Este análisis no implica que Anthony necesariamente esté de acuerdo con esta idea. No obstante, él utiliza la evidencia matemática (como una forma de apoyar las ideas) para reconocer que los roles que asumen las personas según el género permean las decisiones que toman, de acuerdo con sus gustos y preferencias. La prueba está en el hecho de cuántas niñas forman parte del equipo. Anthony reconoce que tanto Leticia como las otras dos niñas que participan del equipo representan la excepción de mujeres que juegan deportes que están determinados como de niños. Cuando la maestra pregunta cuántos varones, Leticia acepta que hay más niños que niñas en el equipo cuando responde "Muchos". La palabra *muchos* confirma la idea de que ella reconoce que tradicionalmente el fútbol es un deporte para niños. Ella representa la minoría del equipo de acuerdo

con la expectativa tradicional, aunque enfatiza que ella está rompiendo con esa visión (reclamo de equidad porque es por gusto o preferencia). Con sus argumentos demuestra que existe una cierta resistencia a la imposición de roles otorgados por la sociedad según el género y las conductas esperadas.

A través del diálogo de Anthony, puede dar la impresión de que para él está claro que cualquier deporte puede ser para niñas o niños. Él afirma que la descripción de la persona que compartió la maestra es un niño. Sin embargo, es en su explicación que se presenta a veces su conflicto y ambivalencia entre las expectativas que tiene la sociedad y sus propias concepciones, gustos y preferencias. Anthony comenta: "Para mí es un niño porque esas cosas que mencionaste mayormente lo hacen los niños". Al analizar la situación 1 leída en términos de cómo actúa, cómo piensa y los intereses, Anthony podría estar pensando que la descripción se ajusta a los roles que establece la sociedad para un niño. Por consiguiente, él considera que los niños pueden jugar con cosas que podrían relacionarse con las niñas, pero, al final, es importante actuar, pensar y valorar las reglas que establecen los roles para niños y niñas.

Al contrario de Anthony, el diario reflexivo de Olmedo y las notas adheridas durante la lectura del libro aparentan que él acepta que está bien que existan ciertos roles de acuerdo con los géneros: niños y niñas. Sin embargo, posteriormente en la discusión, cuando la maestra explora sus ideas, él demuestra que es posible que las mujeres y hombres actúen de la misma manera. La repuesta de Olmedo refleja que él reconoce que puede haber equidad entre mujeres y hombres. Esta idea se infiere de la repuesta de Olmedo cuando la maestra le pregunta: "¿mayormente lo hacen los niños? ¿qué tú piensas, Olmedo?", él contesta "Un niño o niña. Cualquiera de los dos".

Es aquí cuando la maestra comienza a profundizar en el pensamiento de los niños, cuando pregunta "¿qué hacen las niñas y qué hacen los niños?, ¿qué es eso que ustedes me dicen que mayormente lo

hacen las niñas o que mayormente lo hacen los niños?, ¿qué es eso que mayormente hacen las niñas?". Los niños, especialmente, se enfocaron en identificar aquellas cosas que tradicionalmente se consideran para niñas. Por su parte, las niñas, argumentaron que las cosas que los niños identificaron como de niñas ya no son así, han cambiado.

Anthony: Juegan con...

Maestra: ¿Qué hacen las niñas?

Anthony: Jugar. Tienen muñequitas como las princesas. Algunas.

Maestra: Está bien. Okey. Ven muñequitos de princesa. ¿Qué más?

Leticia: (Se ríe de lo que Anthony dice.)

Olmedo: Hay niños que juegan voleibol.

Anthony: Los niños mayormente juegan soccer, baloncesto, voleibol.

Maestra: Baloncesto, voleibol. ¿Qué más?

Leticia: Yo jugaba estos dos (señalando en la cartulina voleibol y baloncesto).

Maestra: ¿Qué más hacen los niños (dirigiéndose a Olmedo)? ¿Qué más les gusta hacer?

Olmedo: Juegan ajedrez. Las niñas también juegan ajedrez.

Maestra: Okey. ¿Qué les gusta jugar a las niñas?

Antonio: Les gusta jugar con muñecas.

Anthony: A mí me gusta jugar en el baño como a mi hermana. Algunas cuando son pequeñas.

Maestra: ¿Con burbujas en la bañera?

Anthony: Sí.

Maestra: Okey. ¿Y los niños juegan con burbujas en la bañera?

Antonio y

Anthony: Noooooo.

Anthony: Cuando son bebecitos. Mi hermana paró de hacer eso cuando tenía los cinco años.

Cuando se analiza el primer comentario de Anthony, se observa que refleja el pensamiento tradicional de la sociedad sobre qué se espera de las niñas. Él sabe que existen ciertos tipos de juegos que están determinados solo para niñas. Anthony dice "juegan (refiriéndose a las niñas). Tienen muñequitas como las princesas. Algunas".

La palabra *muñeca* y *princesa* son conceptos que permean la mentalidad de la sociedad a través de la cultura popular (ejemplo, juguetes, revistas, muñequitos, periódicos y moda, entre otros). Tanto los niños como las niñas están bajo la influencia de las reglas y normas que establece la cultura sobre lo que debe ser y se espera de una mujer u hombre. Cuando Anthony utiliza la palabra *muñeca*, se puede inferir que él entiende que ese juguete forma parte del desarrollo de las niñas como mujeres, en el sentido que las prepara para ser madres. Las muñecas son regalos para las niñas porque la sociedad establece que el cuidado de la familia es el rol de la mujer. Sin embargo, al hombre se le concibe como el proveedor. En el caso de la palabra *princesa*, se concluye que Anthony se refiere a las actitudes, acciones y forma de pensar de las niñas, roles que tradicionalmente son representados en la televisión, en las películas y en las tiendas. Es en estos lugares donde se reproducen el sentido y el significado de lo que debe ser una jefa de familia, madre y esposa. En otras palabras, para Anthony las niñas juegan con muñecas para ser madres y actúan como princesas, ya que deben ser delicadas. Cabe señalar que al concluir su respuesta, Anthony dice someramente "algunas". Desde la perspectiva de este análisis, se deduce que para Anthony es importante destacar que él reconoce que no a todas las niñas le gustan jugar con muñecas ni actuar como princesas. En otras palabras, las excepciones pueden existir.

Un evento que ocurrió mientras Anthony participaba de la conversación con sus compañeros fue que Leticia se reía mientras él conversaba. Esta acción por parte de ella puede llevar a concluir que estaba en total desacuerdo con la percepción de Anthony de que todas las niñas juegan con muñecas y actúan como princesas. La postura de Leticia durante la discusión evidencia que ella es un ejemplo de que no necesariamente a las niñas les gusta jugar con muñecas y actuar como princesas. Todos sus argumentos sostienen que su identidad como niña (género) está fundamentada en sus diferentes gustos y preferencias; no en las expectativas que impone la sociedad sobre ella como niña. En otras palabras, ella tiene claro

que rompe con los estándares de lo que se espera que represente como niña.

Olmedo, por su parte, aporta a la discusión cuando comenta: "hay niños que juegan voleibol". Este comentario de Olmedo implica otra vez que existen excepciones a las reglas. Cuando él menciona que *hay niños que juegan voleibol*, lo que quiere decir es que ese deporte es uno que tradicionalmente se asocia con las niñas. En resumidas cuentas, para Olmedo, tanto las mujeres como los hombres, pueden hacer las mismas cosas. Se podría interpretar que desde la perspectiva de Olmedo la idea de equidad existe en términos del papel que juega el género. Por otra parte, cuando Anthony responde "los niños mayormente juegan soccer, baloncesto, voleibol", él está claro que los deportes están determinados por los estándares que existen con relación al género y que influyen a la hora de decidir qué deporte jugar. Cuando él usa la palabra *mayormente* implica que, en general, en la sociedad se asocia el baloncesto, fútbol y volibol con niños, aunque este último se considera más para niñas. En esta ocasión, Leticia comenta "yo jugaba estos dos" (señalando en la cartulina voleibol y baloncesto). Ella insiste en enfatizar que juega lo mismo baloncesto -que se considera un deporte de niños- como voleibol, que es un deporte considerado de niñas. Nuevamente, ella es la excepción y rompe con las reglas de lo que se considera los roles de niña. Se puede concluir que Leticia envía un mensaje de que ella cree firmemente que los deportes de niñas o niños no existen, es una decisión personal. Ella entiende que los deportes se deben escoger de acuerdo con los gustos o las preferencias de las personas. Cuestiona continuamente quién decide cuál deporte es de niñas o niños. Leticia establece que las personas pueden escoger qué hacer de acuerdo con lo que prefieren o les gusta hacer, y no lo debe determinar su género.

La maestra pregunta otra vez: "¿qué más hacen los niños (dirigiéndose a Olmedo)? ¿qué más les gusta hacer?" Olmedo contesta: "Juegan ajedrez. Las niñas también juegan ajedrez". Una vez más, Olmedo favorece la equidad en términos de los

roles según el género. Su primera respuesta fue identificar el ajedrez como un juego de niños, pero inmediatamente añade que el ajedrez es también de niñas. Se observa un patrón invariable en las respuestas de Olmedo. Él constantemente con sus respuestas implica que la equidad existe entre el género femenino y masculino cuando se habla de la capacidad que tienen las personas de jugar y escoger qué deporte practicar. Por consiguiente, su discurso es a favor de la equidad de género.

La maestra vuelve a preguntar: "Okay, ¿qué les gusta jugar a las niñas?". El diálogo se detiene cuando Antonio comparte su idea de que las niñas juegan con muñecas. De pronto, Anthony comenta: "A mí me gusta jugar en el baño, como a mi hermana. Algunas cuando son pequeñitas." Él admite que le gusta jugar en la bañera como su hermana. Además, que le gusta hacer cosas que se consideran para niñas. Anthony entiende que está permitido a los niños jugar o hacer cosas que las personas pueden considerar para niñas porque su decisión está fundamentada en su gusto o preferencias y no de acuerdo con las expectativas que existen con relación a su género. También, en los comentarios que él hace se evidencia su idea de que las persona tiene la prerrogativa de cambiar sus intereses según sus gustos y preferencias. El ejemplo que utiliza es cuando las personas crecen (como las niñas), quienes dejan de jugar en la bañera porque desarrollan otros gustos. La maestra le pregunta a él si juega con burbujas cuando se está bañando, a lo que él responde que sí. El problema surge cuando la maestra pregunta: "¿y los niños juegan con burbujas en la bañera?". Antonio responde a la misma vez que Anthony, "Noooooo". Este *no*, muy enfatizado por parte de Antonio y Anthony, podría interpretarse como que hay cosas para niñas que los niños nunca deben hacer. Por lo menos, en el caso de Anthony, parece que no debe ser admitido delante de otros niños. Tal vez, la palabra *burbujas* implica algo que es muy femenino. Se puede concluir que Anthony y Antonio piensan que pueden hacer cosas de niñas, pero que no deben ser demasiado femeninas. Es decir, que no parezca que son niñas. Anthony clarifica que los niños sí pueden jugar con

burbujas solamente cuando ellos son bebés, y las niñas pueden seguir jugando cuando crezcan. De la discusión se desprende que, a pesar de que los niños parecieran tener una visión de equidad (como en el caso de Anthony) entre lo que puede hacer un niño y una niña de acuerdo con su género, en realidad no es así. Es evidente que la influencia de las expectativas que impone la sociedad en las distintas culturas tiene mayor influencia en el pensamiento de los niños.

La maestra hace dos preguntas tratando de profundizar más en el diálogo: "pero, ¿quién determina esto (refiriéndose a que hay cosas para niñas y cosas para niños)? Vamos a ver. ¿Díganme un ejemplo de juguete de niño?" Los niños no fueron capaces de contestar quién determina lo que se ha establecido en términos de las expectativas de lo que deben hacer los niños y niñas. Ellos se enfocaron más en los tipos de juegos para niños. Es obvio, ya que es la información más relevante y pertinente para ellos. Los niños mencionaron juegos tales como PlayStation, carros, Bakugans, camiones y soldados. Un punto importante dentro de la discusión es cuando Leticia y Olmedo clarifican que las niñas podían jugar con esos juegos. Cuando Anthony dijo "Playstation", Leticia le contestó: "Yo he jugado con Playstation". En el caso de Olmedo cuando mencionó "Bakugans" como un ejemplo de juego de niños, la maestra preguntó: "Y quién determina que los Bakugans son de niños?". Él inmediatamente dijo: "También para niñas. Rocio tiene Bakugans (refiriéndose a su hermana)". Como mencionamos anteriormente, Olmedo siempre ha hecho claro que cualquier juego puede ser lo mismo para niños que niñas.

La maestra dijo: "Piensen bien, ¿quién decide que estos juegos son de niños o que aquellos juegos son de niñas? (señalando en la tabla de anotaciones), ¿Quién lo decide? ¿Quién tú crees que decide?" Anthony responde: "El gusto", y Leticia comparte: "A mí me gusta eso". Se puede interpretar, que tanto Anthony como Leticia están de acuerdo con que el gusto debe ser el criterio para decidir qué hacen los niños y las niñas. Sin embargo, Antonio vuelve a enfatizar que para él

es importante considerar otras ideas que no sea el argumento del gusto o las preferencias cuando los niños deciden jugar algún deporte o con algún juguete que se considera para niñas. Él comenta: "Cuando yo voy a casa de mi prima y mi mamá tenía que ir a trabajar, me dejaba en casa de mi abuelita para que me cuidara. En casa de mi abuela viven las hijas de mi tío, el hermano de mi mamá. Por tal razón, no hay juguetes de niños. Mis primas lo que tienen son casas de muñecas. Yo juego con esas casas y con carros grandes" (refiriéndose a los carros para que las muñecas monten). Es claro que Antonio, cuando visita a su familia, quiere jugar con sus primas. Su intención es la de jugar. Sin embargo, los únicos juguetes que hay son solo muñecas. En este caso el deseo de Antonio es lo que guía su decisión de jugar con las muñecas. Antonio no escoge jugar porque desea jugar con muñecas, por el contrario, él quiere jugar con sus primas y esos juguetes son los únicos disponibles para lograrlo. Este asunto de jugar con los juguetes de sus primas se convirtió en un problema para él.

Foco de inquirir: ¿Qué puedo hacer para resolver este problema?

Antonio compartió en una de las tertulias el conflicto que le causó el jugar con las muñecas y juguetes de sus primas. Él contó que cada vez que su tío (el papá de sus primas) llegaba a la casa de su mamá (la abuela de Antonio) y lo veía jugando con las muñecas lo llamaba *pato*¹². Esta situación le causaba mucha molestia porque entendía que jugar con las muñecas de sus primas no atentaba contra su masculinidad. Así que, decidió escribirle una carta a su tío para dejarle saber cómo se sentía cada vez que él lo llamaba *pato* y de una vez resolver su problema. En su carta le explicó a su tío que había leído un libro en su salón de clases que se titulaba *Oliver Buttom es una nena*. Este cuento trataba de un niño que quería ser bailarín pero otros niños se burlaban y se mofaban de él. Antonio le explicó a su tío que luego de haber

¹²Término peyorativo que se utiliza en Puerto Rico y otros países del Caribe para identificar aquellos niños que actúan o se comportan como niñas.

leído el libro aprendió que se deben aceptar a las personas tal y como son. Y le confesó que no le gusta que le digan pato porque es un niño. (Carta, 9-01-09). El libro le permitió a Antonio reflexionar sobre su realidad, pero más aún, lo motivó a convertirse en agente de cambio, ya que enfrentó la incómoda situación de dialogar con su tío para cambiar su realidad. De manera respetuosa, él compartió con su familia cómo se sentía cuando su identidad de género era juzgada por estereotipos de la sociedad. El hecho de que él jugara con muñecas cuando visitaba a su abuela y primas respondía a un interés genuino de jugar. Realmente no determinaba su identidad de género el juguete que usara. Por otro lado, también enfatizó en su carta que no importa que las personas sean diferentes, no hay razón para tratarlos de una forma irrespetuosa. Antonio entendió que merecería ser respetado, ya que se conceptuaba un niño. En otras palabras, como ser humano, él deseaba que lo respetaran y lo aceptaran.

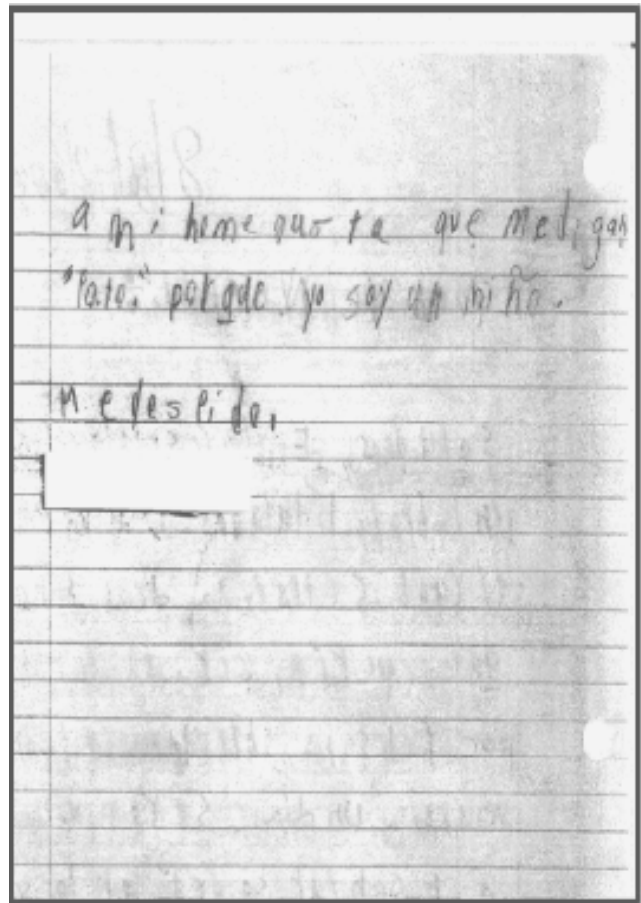
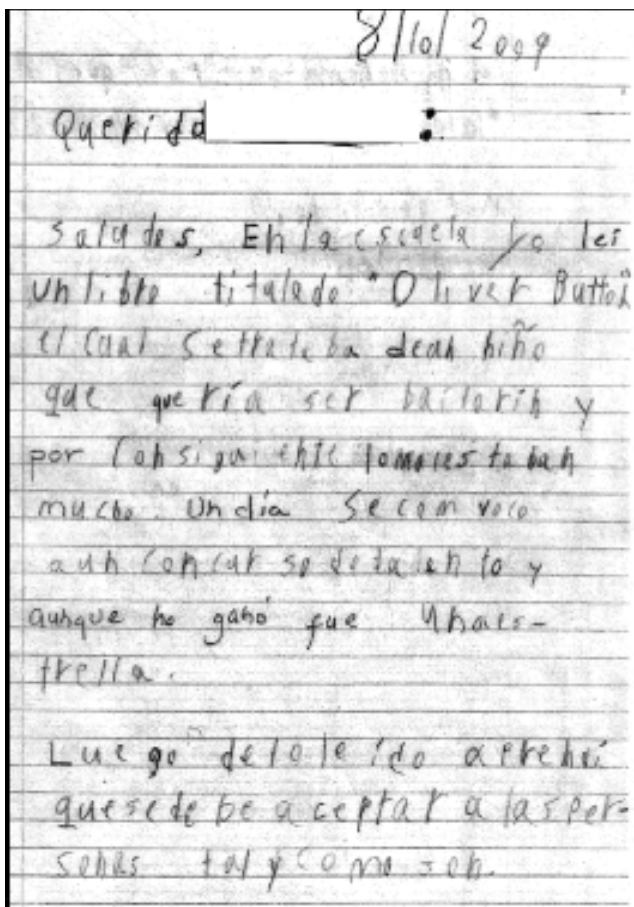


Figura 3: Carta escrita por Antonio

Conclusión

Una conclusión que se deriva de esta investigación es la importancia de contar con libros que les permitan a los estudiantes retar los valores impuestos por la sociedad. La literatura que se escogió fue fundamental para desarrollar una conciencia crítica, ya que presentan problemas sociales del diario vivir. Este elemento es lo que lleva al niño a conectar con el personaje. La historia permite que el estudiante se ponga en el lugar del personaje para profundizar en su reflexión. Este es el espacio que crea la literatura infantil, para que el lector se cuestione su realidad y evalúe cómo transformarla. De acuerdo con Rosenblatt (1995), la literatura es uno de los medios de mayor importancia por el cual los patrones culturales son transmitidos. Los libros tienen el poder de influir al lector de forma positiva. A través de la literatura infantil, los estudiantes reconocieron diversas situaciones,

realidades, visiones de mundo y culturas que les facilitaron reflexionar sobre ellos mismos. La literatura permitió que los lectores reconocieran quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde quieren ir. Se evidenció, de igual manera en los diálogos, cómo los estudiantes que participaron de la lectura y las discusiones crecieron al reflexionar sobre sus propias situaciones, realidades, vidas y culturas. Los libros les permitieron comenzar a evaluar ciertos valores culturales, problematizarlos y tomar acción como resistencia a la imposición de las expectativas de la sociedad y transformar sus realidades.

Otra conclusión es que, a partir de las tertulias literarias, se observó cómo los estudiantes se adentraron en un proceso de reflexión crítica cuando tuvieron que negociar significados, pensar y reflexionar juntos como una comunidad de aprendizaje. En este proceso de lectura crítica, un elemento que permitió que se lograra el diálogo con propósito y sentido fue la *confianza* que creció como parte de la negociación de significado. Ciertamente, este elemento que se desarrolló en las tertulias literarias permitió que los estudiantes se adentraran a un nivel de transacción profunda al compartir sus ideas y evaluar sus experiencias de vidas. Se evidencia cómo el diálogo contribuye a transformar la realidad del mundo. Cuando los estudiantes se sienten seguros al compartir sus situaciones y existencia, se adentran a la raíz de sus conflictos y buscan alternativas para transformar su realidad. Este proceso fue evidente en la construcción del concepto de equidad de género. Los estudiantes problematizaron sus propias experiencias a través de las que fueron vividas por los personajes de los cuentos. Cada libro permitió que se vieran reflejados en la experiencia del personaje. Mediante el diálogo trataron de hacer sentido a la vez que buscaron espacios que les permitieran tomar acción para trabajar con sus dilemas; especialmente aquellos que se relacionaban con la identidad de género.

Por último, otra conclusión importante del proceso de construcción del concepto equidad de género mediante las tertulias literarias fue cómo las ideo-

logías de los estudiantes sobre el papel que juega el género influyeron su discurso, y cómo los posicionaron de acuerdo con el contexto en el que se dio el diálogo.

A través de esta investigación, se hace evidente el papel trascendental que jugó la literatura auténtica y la tertulia literaria en el proceso de desarrollo de la alfabetización crítica y la comprensión de la realidad social de los estudiantes. Durante los diálogos se demuestra cómo los estudiantes iniciaron con un discurso cultural que cambió en la medida que profundizaron en la negociación de sus puntos de vista. Es, en este cambio de discurso, que validamos cómo la estrategia de tertulias literarias y las prácticas de alfabetización crítica influyeron en la comprensión de los estudiantes sobre controversias sociales.

Referencias

- Freire, P. (1981). *La importancia de leer*. Presentación del Congreso Brasileño de Lectura en Sao Paulo, en noviembre de 1981.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum: NY.
- Freire, P. & Macedo, D., (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- González, A. (2011). *Creating spaces for critical literacy within a Puerto Rican elementary classroom: An ideological model of literature discussions*. University of Arizona, Tucson. (UMI 11654).
- Martínez-Roldán, C. (2005a). The Inquiry Acts of Bilingual Children in Literature Discussions can open up possibilities for children to engage in meaningful inquiries around texts. *Language Arts*, 83 (1), 22-32.
- Martínez-Roldán, C. (2005b). Examining Bilingual Children's Gender Ideologies through Critical Discourse Analysis. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 2(3), 157-178.
- Möller, K. (2002). Providing support for dialogue in literature discussion about social justice. *Language Arts*, 79 (6), 467-477.
- Noe, K. & Johnson, N. (1999). *Getting Started with Literature Circles*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publisher, Inc.

Pérez, J. y Merino, M. (2009). Equidad de género. *Definición de*. Recuperado de <https://definicion.de/equidad-de-genero/>

Rosenblatt, L. (1991). *Literature SOS! Language Arts*. 68 pp. 444-448.

Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, and the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press: Illinois.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. (1996). *Textos en Contexto*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Sáez Vega, R. (1996). *The literacy of Puerto Rican children in a whole language kindergarten: An ethnographic case study*. Tucson, AZ: University of Arizona. (UMI E9791 1996 75).

Sáez Vega, R., López Torres, L. y Santiago Díaz, L. (1995). El lenguaje integral y la integración curricular: La experiencia del kindergarten puertorriqueño. En M.C. Hernán (Coordinador General), (1995) *Memorias Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional.

Short, K. y Harste, J. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. New York: Heinemann.

Significados.com. Equidad de género. Recuperado de: <https://www.significados.com/equidad-de-genero/> Consultado: 10 de noviembre de 2019, 03:04 pm.

Literatura infantil:

DePaola, T. (1979). *Oliver Button es una nena*. León, España: Ediciones Everest S.L.

Hoffman, M. (1996). *La Asombrosa Graciela*. New York: Dial Books for Young Readers.

Turín, A. (1976). *Rosa Caramelo*. Barcelona: Editorial Lumen.

Turín, A. y Bosnia, N. (1976). *Una feliz catástrofe*. Barcelona: Editorial Lumen.

Turín, A. (1986). *Arturo y Clementina*. Barcelona: Editorial Lumen.



Participantes: Tercer grado

Estrategias de discusión para iniciar tertulia literaria



Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico



Artículo recibido: 8 de septiembre de 2019

Dictaminado: 18 de octubre de 2019

Segunda versión: 15 de diciembre de 2019

Aceptado: 6 de enero de 2020

CONVOCATORIA

CONLES 2021

XVI Congreso Latinoamericano
para el Desarrollo de la Lectura
y la Escritura



Del 23 al 28 de agosto de 2021

Congreso Virtual

Sede Virtual: Universidad Iberoamericana Puebla

Dirigido a docentes, investigadores, bibliotecarios y actores diversos de la cultura escrita.

OBJETIVO Y EJES TEMÁTICOS

El XVI Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CONLES 2021) se lleva a cabo, como cada dos años, para intercambiar durante una semana de oportunidades de encuentros con diversos actores que participan, describen y estudian la cultura escrita.

Las contribuciones podrán situarse en alguno de los siguientes seis Ejes Temáticos:

1. Lectura en primera infancia
2. Cultura escrita y enseñanza en educación básica
3. Lectura y escritura académica y disciplinar
4. Cultura escrita y entornos contemporáneos
5. Bibliotecas
6. Literatura aplicada

MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

Cada participante podrá someter un máximo de tres contribuciones.

El tipo de contribuciones aceptadas son ponencia, presentación de material, cartel y/o taller. Se reciben contribuciones para dictaminar hasta el 30 de enero de 2021.

Cada contribución deberá ser registrada en línea.

REGISTRO E INFORMES

<https://www.consejopuebladelectura.org/registro>
<https://www.iberopuebla.mx/CONLES2021>
conlesmx@gmail.com

IBERO
PUEBLA


Consejo Latinoamericano para
el Desarrollo de la Lectura y la Escritura

INTERNATIONAL
LITERACY
ASSOCIATION


CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A.C.



<https://www.iberopuebla.mx/CONLES2021>

LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A REVIEW OF THE LITERATURE AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Fátima Encinas Prudencio • Verónica Sánchez Hernández • Yonatan Puon Castro¹³

Resumen

Este artículo explora estudios sobre la escritura del inglés como lengua extranjera de Latinoamérica, en tres campos: 1) la formación y actualización de profesores de este idioma en México, 2) los movimientos de enseñanza de la lectura y escritura de español latinoamericanos que han permeado la escritura del inglés y 3) la publicación científica en inglés. El objetivo es presentar las implicaciones pedagógicas de estos estudios para construir propuestas de investigación y pedagógicas respecto a la enseñanza de la escritura en los programas de formación y actualización de los maestros de inglés en México.

Palabras clave: Escritura en inglés como lengua extranjera. Formación y actualización docente.

Abstract

This article explores studies on writing in English as a foreign language in Latin America in three fields: 1) pre-service and in-service teacher education in Mexico 3) the Latin American reading and writing movements in Spanish which have permeated writing in English, 3) scientific publication in English. The objective is to present the pedagogical implications of these studies to construct research and pedagogical proposals for pre-service and in-service teacher education in Mexico.

Keywords: Writing in English as a foreign language. Pre-service and in-service teacher education.

¹³Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

En México, la escritura en inglés empezó a construir su "propio espacio" en la enseñanza de lenguas hace unas dos décadas. Este interés surgió fundamentalmente por dos razones: 1) La profesionalización de la enseñanza del inglés mediante la creación y el desarrollo de las licenciaturas y maestrías en Lingüística Aplicada y Enseñanza del Inglés (Tabla 1), y 2) la necesidad de publicar en inglés como la "lingua franca" de la academia y la ciencia.

El objetivo de este artículo es revisar estudios respecto a la escritura en inglés como lengua extranjera para poder elaborar tanto propuestas de investigación como pedagógicas para la formación o actualización de los profesores de escritura en inglés en México.

1. La escritura en la formación y desarrollo profesional de profesores de inglés

La escritura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera era una habilidad desatendida en los cursos de inglés por múltiples razones: 1) Aunque se consideraba una de las cuatro habilidades del lenguaje, el enfoque comunicativo priorizaba el inglés oral como lo destaca Saenkhum (2020) al analizar políticas educativas en Asia y Europa Occidental. 2) Las condiciones de los salones de clase numerosos dificultan la enseñanza de la escritura y la gran mayoría de los profesores tenía poca experiencia con la escritura en español o en inglés (Leki, 2001). 3) Por ello, las instrucciones que dan a sus estudiantes tienden a ser poco claras, por ejemplo, se olvidaban de ex-

LICENCIATURAS		MAESTRÍAS	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	1984 2005	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	2005
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	1992	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	2000
Universidad Autónoma de Baja California	1996	Universidad Autónoma de Baja California	2011
Universidad de Quintana Roo	1995	Universidad de Quintana Roo	2006
Universidad Autónoma de Nayarit	2011	Universidad Autónoma de Nayarit	2010
Universidad Autónoma de Nuevo León	2007	Universidad Autónoma de Nuevo León	2002
Universidad Autónoma de Querétaro	1988	Universidad Autónoma de Querétaro	
Universidad Autónoma de Tlaxcala	1977	Universidad Autónoma de Tlaxcala	2008
Universidad Autónoma del Estado de México	1992 2000	Universidad Autónoma del Estado de México	2007
Universidad de Guadalajara	1987	Universidad de Guadalajara	2012
Universidad de Guanajuato	2000	Universidad de Guanajuato	2015
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	1990	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2009
Universidad Nacional Autónoma de México	2017	Universidad Nacional Autónoma de México	1972
Universidad Veracruzana	1968 2007	Universidad Veracruzana	2000
Universidad Autónoma de Chihuahua	1982		
Universidad Autónoma de Guerrero	2001		
Universidad Autónoma de Hidalgo	1999		
Universidad Autónoma de Tamaulipas	2008		
Universidad de Colima	1989		
Universidad de Sonora	1995		

Tabla 1. Licenciaturas y posgrados en México

plicitar ciertas características como el propósito, audiencia o las expectativas del maestro (Vidal & Perales-Escudero, 2010). Más aún, al simplificar el proceso, no se prepara a los estudiantes para participar en la comunidad discursiva y los pueden llegar a confundir (Crawford, 2010).

No obstante, el contexto internacional cambió y la internacionalización impulsó el surgimiento de las evaluaciones institucionales, como las acreditaciones en lenguas con exámenes estandarizados como el TOEFL (1964) y los exámenes del Marco Común Europeo (2001), entre los más conocidos; estos influyeron en la enseñanza de la escritura. Por ejemplo, McCarthy (2020) estudia las diferencias que existen en la preparación de docentes de inglés en contextos globales y establece que unos de los principales factores que influyen en la preparación de los docentes es un ambiente orientado a los exámenes.

En 1993, la creación del acuerdo del Tratado de Libre Comercio de México con Estados Unidos y Canadá fomentó, aún más, la creencia de la necesidad de aprender inglés, y las instituciones

dedicadas a la enseñanza de lenguas se multiplicaron. Las universidades públicas y privadas incorporaron cursos de esta lengua y en algunos casos implementaron exámenes internacionales de inglés. Se creó en 2009, el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PINEB), actualmente el Programa Nacional de Inglés (PRONI), y se crearon un número significativo de colegios particulares mientras otros ya existentes se hicieron bilingües. Por esta situación, se modificaron los requisitos en cuanto a contratación de maestros de inglés, siendo las certificaciones internacionales (B2 o C1 en el MCE) uno de ellos. Esta situación ha ido transformando lentamente la formación de profesores de inglés a muchos niveles, entre ellos, la enseñanza de la escritura del inglés en estos contextos.

En la búsqueda de medios para abordar la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera, en programas de formación docente, se estudiaron las escuelas más importantes en la actualidad: 1) Inglés para Propósitos Específicos (Swales, 1990; Johns, 2002), 2) La Escritura a través de las Disciplinas (Bazerman, 1988; Bazerman et al. 2005), 3) Literacidades Académicas (Lea & Street, 1998) y 4) Gramática Funcional (Halliday, 1994). Estas cuatro escuelas han influido significativamente en la enseñanza de la escritura tanto en inglés como en español. Actualmente, la enseñanza de la escritura basada en géneros en inglés en Latinoamérica generalmente adopta la teoría del inglés por propósitos específicos (Banegas et al., 2020) o la gramática funcional.

2. La investigación sobre la escritura en español: impacto en prácticas de escritura en inglés

Leki (2001) y Hirvela & Belcher (2007) plantean que se requiere más investigación respecto a la escritura de los alumnos en su lengua materna, y Casanave (2009) considera que es necesario desarrollar más investigaciones enfocadas a los contextos en los que se enseña la escritura en lengua materna. Las creencias institucionales y de docentes sobre la enseñanza de la escritura



Fotografía de Mariana Domínguez

en español también influyeron en las creencias acerca de la escritura en inglés en México. Existía y aún existe una perspectiva de "déficit", y una creencia más o menos generalizada de que los estudiantes ya deberían saber escribir y que los docentes de las materias no tienen que ocuparse de la lectura y la escritura. Por ello, se examinó el interés creciente respecto a la escritura en español en la educación superior, que inició hace unas tres décadas.

Cabe mencionar que un número de profesores que se dedicaban únicamente a la enseñanza de la escritura en inglés participaron en eventos dedicados a la lectura y escritura en español en la educación superior, y estos encuentros propiciaron intercambios muy enriquecedores y fructíferos. Es necesario enfatizar que, en Latinoamérica, probablemente por la naturaleza de la escritura y por la tradición en esta disciplina, la mayoría de las iniciativas pedagógicas como los proyectos de investigación se trabajan en grupos de colaboración o redes, a menudo con profesionales de distintas disciplinas como letras, lingüística y educación, y en ocasiones con especialistas en otras áreas como matemáticos, biólogos e ingenieros interesados en la enseñanza de la escritura en sus disciplinas. Así, los grupos de investigación generalmente con fines pedagógicos surgieron a mediados de los noventa con la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en Latinoamérica, (<http://cms.univalle.edu.co/lenguaje/index.php/escuela/convenios/34-catedra-unesco-para-la-lectura-y-la-escritura-en-america-latina>). A partir de entonces, se formaron grupos nacionales como dos muy conocidos en Argentina: 1) Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>) y 2) Programa de desarrollo de habilidades de la lectura y escritura en la educación superior (PODEAC) (<https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/programa-de-desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-academica>). Paralelamente, en Chile, La Escuela Lingüística de Valparaíso (<http://www.elv.cl/elv/giovanni-parodi/>) es un proyecto más dedicado a

la investigación lingüística de la escritura. Actualmente, existen más grupos enfocados en estos temas, sin embargo, estos fueron los pioneros y los más reconocidos. Paralelamente, se fueron creando redes de colaboración como la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior en Colombia (2006) (<https://www.ascun.org.co/red/detalle/red-de-lectura-y-escritura-en-educacion-superior-redlees>), La Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas en México (2008) y la red de la Asociación Latinoamericana de Lectura y Escritura en la Educación Superior creada en 2016 (ALES) (<https://www.estudiosdelaescritura.org/sobre-ales.html>). Estos grupos y redes presentan una propuesta muy productiva dentro de un panorama en el que la investigación sobre la escritura se ha especializado y multiplicado, enfocándose en los usos, la enseñanza y la escritura en contextos académicos y profesionales, con un desarrollo sin precedentes durante los últimos 15 años (Bazerman et al., 2017; Navarro, 2017).

Es necesario enfatizar que, en Latinoamérica, generalmente, el interés por la lectura y escritura académica se vincula a la inclusión y a la equidad, fundamentalmente por las desigualdades sociales y económicas de la región. Más aun, la masificación de la educación superior en Latinoamérica ha incrementado el número de estudiantes no tradicionales. Lo que ha generado, por un lado, un aumento en la tasa de deserción, repetición y abandono y, por otro, la implementación de una serie de políticas públicas que intentan reducir inequidades y ampliar oportunidades para estos nuevos sectores estudiantiles. Por lo tanto, se han generado investigaciones respecto a esta problemática y se han puesto en marcha diversas iniciativas de enseñanza de lectura y escritura en los programas universitarios de licenciatura y maestría (Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013). Sin embargo, en las universidades públicas en México, la mayor parte de estas iniciativas se han reducido a los primeros semestres de la licenciatura, lo que es cuestionable, ya que "la formación en escritura disciplinar es un proceso continuo que requiere la vinculación permanente entre prácticas



Fotografía de Karla Castillo

comunicativas, contenidos disciplinares y marcos epistemológicos" (Navarro, 2018, p.17).

Por todo lo explicado, los estudios de enseñanza de la escritura adoptan frecuentemente perspectivas críticas y perspectivas interdisciplinarias que requieren conciliar tradiciones y teorías diferentes. Estos estudios se presentan como iniciativas pedagógicas y como proyectos de investigación que se fundamentan, por lo general, en teorías de tres disciplinas: la lingüística, la educación y la psicología, resultando muy a menudo en estudios interdisciplinarios.

3. La investigación sobre la escritura del inglés como lengua extranjera en programas de formación de docentes

La investigación sobre escritura en inglés como lengua extranjera nació en México a mediados de los noventa (Encinas & Keranen, 2010; Roux et al., 2012) y los contextos que se estudiaban eran primordialmente temas relacionados con las licenciaturas del área (Santos, 2010; Perales, 2010; Crawford, 2010; Olmos & Criollo, 2017). Unos años

más tarde, surgen estudios sobre la vida profesional de los docentes de inglés, que incluyen sus prácticas de publicación (Trujeque et al., 2015; Encinas et al., 2019).

La enseñanza de la escritura en inglés en los programas de licenciatura y maestría, tanto de enseñanza de inglés como de lingüística aplicada en México, se ha construido, en muchos casos, a partir de la misma lógica que los talleres o materias donde se enseña la escritura en español. En la mayor parte de los programas, la escritura se enseña en los cursos generales de inglés y, en algunas ocasiones, con uno o dos talleres de redacción en esa misma lengua. Sin embargo, las exigencias de las maestrías son mayores y no siempre incluyen un taller o apoyo a la escritura.

No obstante, los profesores que tuvieron la experiencia de estudiar en universidades de habla inglesa durante mediados de los noventa y dos mil (apoyados por el Programa de Mejoramiento del Profesorado), aportaron con sus experiencias a sus facultades, y la perspectiva docente respecto a la escritura ha ido cambiando lentamente, poco a poco se ha ido ganando un espacio tanto en las licenciaturas como en las maestrías del área.

La revisión de la literatura sobre procesos y prácticas de escritura en inglés como lengua extranjera en contextos de formación y actualización docente en Latinoamérica aborda cuatro aspectos fundamentales, que se describen a continuación:

3.1 Los textos de los alumnos

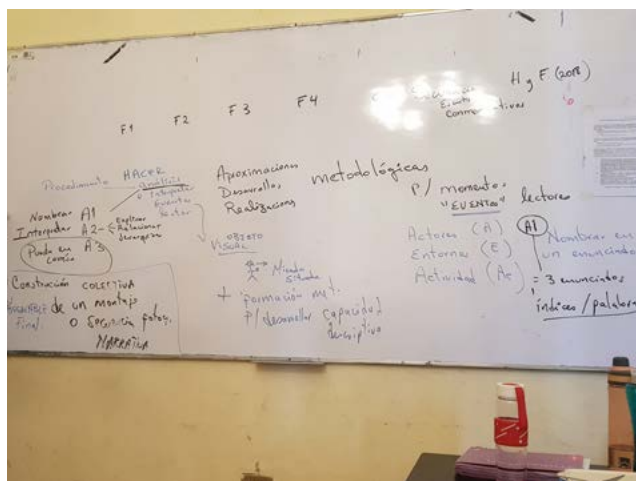
Algunas de las primeras investigaciones estudiaron los textos de los alumnos en programas de formación docente en México (Roux et al., 2013). Los estudios de los textos de los estudiantes concluyeron que estos demuestran muy poca argumentación (Zamudio, 2002; Vidal & Perales-Escudero 2010; Roux et al., 2011), una tendencia a no utilizar primera persona para proyectar una identidad autoral (Olmos, 2008; Roux et al., 2011), sobre uso de conectores (Olmos, 2008) y que los

estudiantes en la escritura del español utilizan lo que aprendieron en inglés (Pamplon-Irigoyen, 2010).

3.2 Perspectivas de estudiantes y profesores

Además de los textos, se estudiaron las perspectivas de alumnos y docentes en la licenciatura (Enseñanza del Inglés o Lingüística Aplicada). Uno de estos estudios es el de Cuatlapantzi y Perales-Escudero (2010) quienes compararon las perspectivas de docentes y alumnos. Estos investigadores concluyeron que las expectativas de ambos tipos de participantes respecto a las escrituras académicas coincidían en los rasgos generales de la buena escritura como: cohesión, coherencia, lenguaje sofisticado, puntuación y claridad. Sin embargo, los profesores enfatizaron diferencias sobre la importancia de seguir instrucciones y el uso de las referencias. Además, ellos utilizaron conceptos como formato, voz y estilo con una variedad de significados, esto probablemente afectó la forma en que las comunicaban a los estudiantes.

En uno de los pocos estudios respecto a las perspectivas de los docentes, Encinas y Keranen (2010) analizaron las percepciones de los docentes que reformaron un programa sobre los requisitos de escritura de una licenciatura en Enseñanza de Inglés. Los programas incluían los siguientes tipos de texto: proyectos de investigación, reportes, proyectos finales, exámenes y tareas, y se omitía la inclusión de las descripciones de los tipos de texto que proponían para la evaluación y, cuando se les consultó, las respuestas de los docentes variaron significativamente, lo que podría causar confusión tanto entre maestros como entre alumnos. Por lo tanto, los maestros de las materias tendrían que ponerse de acuerdo respecto a los tipos de géneros que requerirían que los estudiantes escribieran en cada una de las tres disciplinas (lingüística, docencia y cultura).



Fotografía de Alma Carrasco

3.3 Prácticas de evaluación de los docentes

Encontramos tres estudios respecto a las prácticas de evaluación de la escritura de los profesores. En el primero, Vidal y Perales-Escudero (2010) abordaron las expectativas y prácticas de tres profesores del área de docencia en una licenciatura. Ellos concluyeron que las perspectivas de los docentes están directamente relacionadas a sus experiencias de escritura en su vida académica y profesional. Los profesores definieron a la escritura en el área de docencia como: una forma de promover la reflexión, un hábito de lectura, un proceso de cooperación o la forma apropiada de usar la gramática. En general, ellos solicitan reportes, aunque no necesariamente los nombran así y no promueven la argumentación de los alumnos. En la segunda investigación, Bussiniers et al. (2010) examinaron las propuestas de tesis escritas por estudiantes de la licenciatura y concluyeron que los profesores no le daban mucho valor a la escritura en sí. El tercero, realizado a nivel maestría, muestra que Hernández (2011) encontró que la calificación asignada por un grupo de profesores se basaba más en el mejoramiento individual que en el logro de metas; los profesores prestaban especial atención a los procesos de reescritura de los estudiantes. Lo que detectamos en estos estudios son divergencias entre los docentes, dependiendo de sus experiencias académicas y profesionales con la escritura (Cuatlapantzi & Perales Escudero, 2010; Mora, 2010; Vidal & Perales-Escudero, 2010).

3.4 Nuevos marcos teóricos

En esta década, se abordaron temas nuevos como construcción de identidad y trayectorias, y se adoptaron nuevos marcos teóricos. Al respecto, Hidalgo y Paredes (2008) concluyeron que escribir es un acto de identidad, que se forma a través de las diferentes actividades en las que se involucran los sujetos en las comunidades de práctica en las que participan. Por su parte, con un marco teórico crítico, Crawford et al. (2016) exploraron la construcción de identidad de profesores de inglés, escritores bilingües con una perspectiva crítica. Concluyeron que la identidad puede estar relacionada con factores no lingüísticos, como las emociones o la familia y con aspectos de identidad híbrida. También desde un marco crítico, López-Gopar et al. (2011) cuestionaron la aparente hegemonía de la escritura académica dominante de la lingüística aplicada, y presentaron formas alternativas de escritura dramatizando el tema, el enfoque y la metodología que emplearon. En su enfoque novedoso recurrieron a representar los resultados, más que a explicarlos.

Desde el marco de las nuevas literacidades y de la participación periférica legítima, Roux (2012) analizó las prácticas de alfabetización académica de una estudiante mexicana de licenciatura en Lingüística Aplicada. El estudio se realizó durante ocho meses, en los que la participante escribió una tesis y otros textos derivados, en inglés y en español. Este estudio cualitativo examinó los textos de la participante y el sentido que le dio a su escritura al tratar de entrar a una comunidad disciplinaria. Con este mismo marco teórico, Encinas et al. (2019) analizaron las trayectorias de ocho profesores-investigadores de lenguas. Los datos recopilados de los currículums, textos y entrevistas semiestructuradas de los participantes revelaron momentos significativos en sus procesos de autoría, que estuvieron impregnados y moldeados por su conciencia, sus contextos, prácticas en redes y publicaciones, así como el sentido de agencia de cada uno.

Otro estudio que adopta un marco teórico más interdisciplinario es el de Banegas et al. (2020),

que estudian géneros escritos de los estudiantes de un programa de formación docente (Hyland, 2009) y relacionan el desarrollo del dominio del idioma a través de la escritura y la construcción de identidad (Pennington, 2015; Barkhuizen, 2016). Por otra parte, Aranha y de Olivera (2020), en Brasil, utilizan un marco teórico basado principalmente en el interaccionismo socio discursivo, la teoría crítica de Freire y la perspectiva de género (Swales, 2009). Investigan los factores políticos, sociales y culturales en programas de formación docente de lenguas extranjeras y demuestran que poco o nada se enfoca a la pedagogía de la escritura.

3.5 Los discursos disciplinarios

En la investigación sobre la escritura en el área, en pocos casos se concientiza a los estudiantes respecto a las divergencias entre géneros entre las distintas disciplinas de los programas de formación de docentes, que generalmente son: lingüística, docencia, literatura y temas relacionados con la cultura. Existen diferencias entre los géneros que se utilizan en las distintas disciplinas en el mismo programa académico, y el valor que se da a cada uno de estos en cada disciplina. Es decir, en lingüística se tiende a privilegiar al reporte o al examen escrito; en cambio en docencia se valora más un texto reflexivo, narrativo o un reporte de las experiencias docentes. Además, existen diferencias en el vocabulario y uso de marcadores lingüísticos. Por ejemplo, en los cursos de lingüística, en general, se solicita a los estudiantes que escriban de modo impersonal; mientras que en docencia existe la tendencia a promover la utilización de pronombres personales, especialmente en las reflexiones (Encinas & Keranen, 2010; Vidal & Perales-Escudero, 2010). Estas diferencias, si no son explicadas claramente, pueden llegar a confundir a los alumnos. Los estudiantes requieren conocer las características de los géneros a partir del análisis de estos.

3.6 El acompañamiento y andamiaje

Las investigaciones acerca de la retroalimentación docente presentan un panorama aún poco claro



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

acerca de estas prácticas, que están muy relacionadas con las experiencias académicas y profesionales de los docentes. Aguilar y Tapia (2013), en un estudio de las percepciones de los estudiantes de maestría, concluyen que además de retroalimentación oportuna y crítica, requieren sugerencias, expectativas explícitas y ejemplos de las tareas de escritura académica que se les solicitan.

Como se mencionó, existen pocas investigaciones respecto al uso de andamiajes en las prácticas docentes. En una de estas, Bañales et al. (2015) presentan una experiencia de intervención enfocada en la enseñanza de la argumentación, en la que participaron dos docentes y 25 estudiantes universitarios de licenciatura en Lingüística aplicada. En esta intervención utilizan andamiajes para que los estudiantes construyan sus argumentaciones. Por su parte, Camps (2004) concluyó que el estudio sobre el papel que juegan los materiales visuales como andamiajes para la redacción académica requiere mayor investigación.

3.7 Enseñanza de la escritura

Encontramos pocas investigaciones respecto a la enseñanza de la escritura en México. En una propuesta de intervención muy novedosa, Bañales

et al. (2015) incorporaron andamiajes gradualmente para que los estudiantes construyan su argumentación.

4. La escritura y la publicación en inglés en la academia y la ciencia

En paralelo, el rol del inglés como la "lingua franca" de comunicación en la academia y la internacionalización de la educación superior han impulsado la participación de investigadores en eventos académicos, y la publicación en esta lengua (entre otros Swales, 2004; Lillis & Curry, 2010) a pesar de la resistencia cultural particularmente en las humanidades y ciencias sociales.

Esta problemática dentro de la academia ha sido abordada desde distintas perspectivas, como las políticas internacionales y nacionales que propician la publicación en inglés. Así como los retos y tensiones que enfrentan los investigadores cuya primera lengua no es inglés (Englander & Uzuner-Smith, 2013; Salager-Meyer, 2014).

Asimismo, se han estudiado los retos que afectan la participación en países periféricos, López-Leyva (2011), por ejemplo, investiga el tema de la visibilidad del conocimiento mexicano y propone

que las revistas mexicanas mejoren su calidad al incorporar evaluación externa y fortalecer el acceso abierto. Además, se ha abordado la falta de infraestructura, fondos y acceso a recursos bibliográficos actualizados, lo que puede generar que los investigadores se queden al margen de las redes internacionales de investigación (Canagarah, 1996; Salager-Meyer, 2014).

También, se han investigado las prácticas de escritura y publicación en las humanidades y ciencias sociales (Lillis & Curry, 2010; Encinas et al., 2019) y en las ciencias duras (Keranen et al., 2012, Englander, 2014). Más aún, Carrasco y Kent (2011) investigaron doctorados de ciencias en México y concluyen que el nivel y la frecuencia de interacción con pares y expertos es crucial para que los estudiantes de doctorado logren escribir sus textos académicos. Carrasco et al., (2020) concluyen:

Los resultados sugieren que los doctorandos se convierten en especialistas "en el trabajo" en un entorno colaborativo, supervisados y guiados por expertos. En este proceso formativo, los estudiantes juegan roles de autor, lector, crítico, editor y experto local, al participar gradualmente en procesos de investigación, comités de política y gestión, paneles de revisión y comisiones de evaluación. Principalmente, aprenden a escribir artículos, revisarlos, someterlos a dictaminaciones de comités científicos disciplinares. (p. 34)

Asimismo, se han estudiado las opiniones de investigadores en distintas disciplinas respecto a su escritura y publicación en inglés. En una encuesta a 1,717 investigadores españoles acerca de sus dificultades, motivaciones, actitudes y estrategias de publicación en inglés, López-Navarro et al. (2015) concluyen que la motivación para publicar en distintas disciplinas es que el trabajo sea reconocido y recompensado.

No obstante, en el contexto internacional, aún existen pocas propuestas pedagógicas (Pérez-Llantada, 2012; Flowerdew, 2015; Hyland, 2015; Corcoran & Englander, 2016) que apoyen el desarrollo de la escritura en inglés de investiga-

dores internacionales para contextos plurilingües. Los estudios existentes reconocen potencial de los enfoques basados en géneros para impulsar la confianza y las prácticas de escritura tanto de investigadores de reciente formación como de aquellos con más experiencia (Cargill & O'Connor, 2006; Ferreira, 2016; Kwan, 2010). Generalmente estos enfoques incluyen análisis del discurso y un análisis de corpus de la disciplina (Lee & Swales, 2006). Existen algunos estudios que sugieren promover las prácticas sociales como el acceso y participación en las redes sociales (Curry & Lillis, 2013) así como responder a la retroalimentación de los dictaminadores y otros "brokers" (Lillis & Curry, 2006).

En México, existen algunos estudios respecto a las prácticas de publicación en inglés, especialmente en las ciencias duras. Englander (2010) concluyó que hace falta investigación en este país sobre la forma y función de los géneros científicos, orales y escritos, a través de los métodos del análisis de discurso, así como traducir los resultados de esa investigación de acuerdo con las necesidades de los científicos, para que puedan aportar al mundo científico internacional. Como se mencionó anteriormente, Carrasco y Kent (2011) investigaron las prácticas de publicación de estudiantes de doctorado en el área de ciencia. Bazerman et al. (2012) examinaron el rol del inglés en la participación internacional de un grupo de científicos mexicanos exitosos, encontraron que las dificultades de estos con el idioma fueron un reto para comunicarse en el campo de la ciencia. Sin embargo, a través de sus procesos estratégicos y de reflexión aprovecharon las ventajas de sus trayectorias profesionales y superaron los obstáculos a través de su inmersión en el juego internacional de la ciencia.

5. Implicaciones pedagógicas para la formación y desarrollo profesional de profesores de inglés

Para comprender las implicaciones pedagógicas que se plantean en este texto es importante aclarar que concebimos a la literacidad y, por tanto,

a las prácticas escritas como arraigadas en las creencias y en las prácticas sociales situadas (Gee, 1996; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000, entre otros) de las profesiones (Bazerman, 1988; Bazerman et al., 2005) en lugar de unas competencias genéricas que los estudiantes no han logrado desarrollar en la escuela.

La escritura como práctica social nos permite comprender que existen escritores, culturas, lenguas, contextos y usos diversos, y que a cada evento específico corresponde una cierta manera de escribir. Estas prácticas de escritura se manifiestan y se pueden organizar en géneros discursivos (Swales, 1990, 2009). Los géneros discursivos son eventos comunicativos orales o escritos que los miembros expertos de una comunidad reconocen. En las prácticas escritas, son textos más o menos estables, pero pueden variar por cambios en la comunidad discursiva o por la necesidad de comunicarse con otras comunidades (el caso de investigaciones interdisciplinarias). Son reconocibles por la comunidad y se difunden de cierta manera y en ciertos espacios. Tienen determinados propósitos y según el tema y el propósito se escriben utilizando cierta estructura esquemática, gramática y léxico específico. Por ello, planteamos una pedagogía basada en géneros para la enseñanza de la escritura con la perspectiva de inglés para propósitos específicos.

Esta revisión y reflexión de la literatura nos lleva a plantear las siguientes implicaciones pedagógicas:

1) En Latinoamérica, el enseñar a escribir necesariamente implica un compromiso con la inclusión y la equidad. Lo que conlleva a abandonar el discurso de "déficit" de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, y responder a las necesidades de los estudiantes no tradicionales, quienes, en algunos casos, son hablantes de lenguas originarias que, por un lado, tienen el derecho de salvaguardar sus lenguas y, por el otro, deben ser capaces de comunicarse tanto en español como en inglés. Para ello, es necesario construir propuestas pedagógicas que "nivelen" al estudiante no tradicional (Zavala, 2019).

2) La escritura académica es multidimensional, por lo tanto, el estudiante al escribir no solo presenta lo que va aprendiendo, sino que además se va representando a sí mismo. En la universidad, el estudiante en su proceso de enculturación va confrontando las prácticas y discursos dominantes con sus valores, creencias e intereses (Ivanic, 1998). Por ello, se deben tomar en cuenta las identidades de los estudiantes en la enseñanza de la escritura, especialmente cuando escriben en una lengua extranjera.

3) Los estudios respecto a las prácticas de literacidad de los estudiantes universitarios revelan una multiplicidad de prácticas, tanto en los medios digitales como en los tradicionales, que forman parte de sus vidas, y cuestionan la creencia de que los estudiantes no leen ni escriben (Juárez, 2012). Adicionalmente, un número de estudios indican que los alumnos que se involucran en más prácticas de literacidad cotidiana tienden a utilizarlas para fortalecer su escritura académica (Ruggerio, 2019; Ávila Reyes, Navarro y Tapia Ladino, 2020). Consecuentemente, podemos incluir en el aula las prácticas de escritura sociales de los estudiantes como recursos que constituyan andamiajes y motiven su escritura académica. Por ejemplo, el poder comparar sus géneros sociales con los géneros utilizados en la academia como apoyo, mensajes de correo, cartas, entre otros. Estas comparaciones pueden ayudar a comprender temas orientados a los diferentes tipos de audiencia.

4) Proponer iniciativas pedagógicas de escritura desde el ingreso a la universidad que introduzcan tareas complejas en forma gradual y andamiada en español y en inglés, de acuerdo con el nivel del estudiante y la materia. Este tipo de prácticas de carácter estratégico y colaborativo debe incluirse en los repertorios de tareas escritas, tanto en los diferentes cursos como en los talleres de escritura. Por ejemplo, los estudiantes para escribir una revisión de la literatura pueden avanzar de manera gradual con géneros intermedios, como tomar notas de las lecturas, comentarios breves que los apoyen a comparar autores y llenar tablas compa-

rativas (Bañales et al., 2015). Estos géneros intermedios se deberían socializar en el salón de clases presenciales o virtuales.

5) La mayoría de los profesores de escritura en los programas de formación son hablantes de español como primera lengua, y muy pocos cuentan con formación en la enseñanza de la escritura en inglés. La mayoría enseñan como a ellos les enseñaron (Vidal & Perales Escudero, 2010). Por ello, se proponen investigaciones enfocadas a los docentes de escritura (Hirvela & Belcher, 2007; Casanave, 2009; Seloni & Henderson, 2020), sus prácticas de lectura y escritura y sus prácticas de enseñanza en estos contextos.

6) A partir de las investigaciones sobre los profesores y la escritura, se propone incluir en la formación docente para la escritura las contribuciones de la investigación en Latinoamérica: a) abandonar el discurso de déficit; b) valorar e incluir los géneros sociales utilizados por los estudiantes cuando sea necesario; c) proponer tareas complejas utilizando gradualmente géneros intermedios como andamiajes; d) promover la comprensión de los géneros académicos utilizados por cada comunidad discursiva, incorporando prácticas como el modelamiento y el análisis de la forma en que están contruidos estos géneros.

7) Es necesario implementar investigaciones colaborativas entre profesores, según sus intereses, en el contexto del programa de formación de docentes de inglés. Estas investigaciones permitirán apoyar el desarrollo docente y el fortalecimiento de la enseñanza de la escritura.

8) La pandemia del COVID-19 ha planteado retos para el aprendizaje virtual. Lo que implica proponer pedagogías innovadoras en ambientes virtuales de aprendizaje.

9) Se requiere más investigación sobre las prácticas de lectura, escritura y publicación en distintas disciplinas. Es decir, que los profesores de inglés interesados en apoyar la investigación en las disciplinas donde enseñan, por un lado, publiquen sus

propias investigaciones y, por otro, conozcan más de cerca las prácticas de literacidad y de publicación de la disciplina donde enseñan.

Referencias

- Aguilar González, G., & Tapia Carlín R. E. (2013). M.A. students' expectations and perceptions about teachers' written feedback in academic assignments. In M. Witten, T. Castineira Benitez & V. Sánchez Hernández (Eds.) *Investigations from the Maestria en la Enseñanza del Inglés: The Impact of Research Theses within the Mexican Context*. Puebla, Mexico: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Aranha, S., & de Olliviera, L. (2020). Second language Writing Teacher Education in Brazil. In L. Seloni and S. Henderson. *Second language teaching instruction in global contexts: English language teaching preparation and development*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters. Blue Edge Summit
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Banegas, D., Nieva, C., Herrera, M., Doroñuk, L. y Salgueiro, Y. (2020). Writing makes us professional; second Language Writing in Argentinian Teacher Education. In L. Seloni and S. Henderson. *Second language teaching instruction in global contexts: English language teaching preparation and development*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters. Bristol. Blue Ridge Summit.
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A. y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Barkhuizen, G. (Ed.). (2016). *Reflections on language teacher identity research*. London: Taylor & Francis.
- Barton, D. Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Psychology Press.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Keranen, N., & Encinas, F. (2012). Facilitated Immersion at a Distance in Second Language Scientific Writing. In Castello, M. & Donahue, C. (Eds.) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Bradford, UK: Emerald. ISBN: 978-1-78052-386-6, ISSN: 1572-6304

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press and WAC Clearinghouse. Available at http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/.
- Bazerman, C., Reyes N., Bork, A., Polisel-Correa, F., Cristovão, V., Ladino, M. & Cardona, E. (2017). Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America. In C. Bazerman et al. (Eds.), *Research on writing: Multiple perspectives*, 281–297. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & CREM.
- Bussiniers, P., Giles D., Núñez, P. & Rodríguez, V. (2010). The research proposal at the BA in English of a major public university in east Mexico: A genre and register analysis of student writing. En M. Perales-Escudero, *Literacy in Mexican higher education: Texts and contexts* (pp. 36-73). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Camps, D. (2004). The design of visual materials for academic purposes: The case of a Mexican post-graduate student at an English-speaking university. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 22 (40), 115-133.
- Canagarajah, S. A. (1996). From critical research practice to critical research reporting. *TESOL Quarterly* 28.2, 321–330.
- Cargill, M. and O'Connor, P. (2006). Getting research published in English: Towards a curriculum design model for developing skills and enhancing outcomes. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 53, 79–94
- Carrasco, A., Encinas, F., Castro, C. y López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de investigación educativa, volumen XVIII*, número 57 P. 349 - 354
- Carrasco, A. y Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, pp. 1227-1251.
- Carrasco, A., Méndez-Ochaita, M., Brambila, R. Encinas, F. Sánchez, V. (2020). Leer y escribir como interpretación de roles de estudiantes de doctorado. *DIDAC* 75.
- Casanave, C. P. (2009). Training for writing or training for reality? Challenges facing EFL writing teachers and students in language teacher education programs. In R. M. Manchón (ed.) *Writing in foreign language contexts*. 256–277. Buffalo, NY: Multilingual Matters
- Crawford, T. (2010). *ESL writing in the University of Guanajuato: The struggle to enter a discourse community*. México: Universidad de Guanajuato.
- Crawford, T., Pablo, I. M., & Lengeling, M. M. (2016). Struggling authorial identity of second language university academic writers in Mexico. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* 18(1), 115-127.
- Corcoran, J. & Englander, K. (2016) A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for research publication purposes. *Publications* 4 (1), 1–10. doi: 10.3390/publications4010006.
- Curry, M.J. & Lillis, T.M. (2013) *A Scholar's Guide to Getting Published in English: Critical Choices and Practical Strategies*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters
- Cuatlapantzi, G. y Perales-Escudero, M. (2010). How teachers and students at a BA in ELT express their expectations about academic writing. In M. Perales-Escudero. (Ed.) *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Encinas, F., & Keranen, N. (2010). Curriculum redesign and ELT university sector writing: Responding to global factors interpreted by local players. In Perales-Escudero, M. (Ed.) *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Encinas, F., Hernández-Sánchez, V., Thomas-Rusik, M., Cuatlapantzi-Pichón, G., Aguilar -González, G. (2019). Trajectories towards Authorship: Eight Mexican English Teaching Professionals. In J. Corcoran, K. Englander and L. Muresan (ed) *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English: Local initiatives Supporting International Scholars*. London: Routledge.
- Englander, K. (2010). An analysis of the awkward scholarly writing in English by L2 writers. In S. Santos (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: Research and experience* (pp. 55-71). Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Englander, K. (2014) *Writing and Publishing Scientific Research Papers in English: A Global Perspective*. Netherlands: Springer.
- Englander, K. & Uzuner-Smith, S. (2013). The role of policy in constructing the peripheral scientist in the era of globalization. *Language Policy* 12, 3, 231-250.
- Ferreira, M. M. (2016) Challenges for Brazilian post/graduate students writing in the academy: Insights for future pedagogical interventions. In C. Badenhorst and C. Guerin (eds) *Research Literacies and Writing Pedagogies for Masters and Doctoral Writers* (pp. 93–112). Leiden: Brill.
- Flowerdew, J. (2015) Some thoughts on English for research publication purposes (ERPP) and related

- issues. *Language Teaching* 48 (2), 250–262. doi: 10.1017/S0261444812000523.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Halliday, M. K. A. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Second Edition. London: Edward Arnold.
- Hernández, A. (2011). *Exploring professors' evaluation practices of academic texts in an ELT graduate program in Mexico: A case study*. (Tesis de maestría inédita). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Hidalgo Avilés, H. & Paredes Zepeda, B. (2008). Identity and students' writing. *Revista Cuatrimestral de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, CINTEOTL*, 3. Recuperado el 02 de marzo de 2011 de: http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/revista/revista_num3_08/identity_students.htm
- Hirvela, A. & Belcher, D. (2007). Writing scholars as teacher educators: Exploring writing teacher education. *Journal of Second Language Writing*, 16 (2007), 125-128.
- Hyland, K. (2009) *Teaching and Researching Writing* (2nd edn). London/New York: Routledge.
- Hyland, K. (2015). *Academic Publishing: Issues and Challenges in the Construction of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press
- Ivanic, R. (1998) *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company
- Johns, A. (2002). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Juárez, A. (2012) *Students' L1 Literacy Practices as resources for developing Foreign Language literacy demands for Learning in Higher Education*. Tesis Maestría. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Keranen, N., Encinas, F., & Bazerman, C. (2012). Immersed in the game of science: Beliefs, emotions, and strategies of NNES scientists who regularly publish in English. In C. Bazerman, C. Dean, J- Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.). *International advances in writing research: Cultures, places and measures*. Fort Collins Co: *Writing Across the Curriculum*. Clearinghouse. ISBN-10: 1602353530 ISBN-13: 978-160235353
- Kwan, B.S.C. (2010) An investigation of instruction in research publishing offered in doctoral programs: The Hong Kong case. *Higher Education* 59 (1), 55–68. doi: 10.1007/s10734-009-9233-x.
- Lea, M.R. & Street, B.V. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lee, D. and Swales, J. (2006) A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes* 25 (1), 56–75. doi: 10.1016/j.esp.2005.02.010.
- Leki, I. (2001) Material, educational and ideological challenges of teaching EFL writing in the turn of the Century. *International Journal of English Studies*. 1 (2), 197-2019
- Lillis, T. & Curry, M.J. (2006) Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication* 23 (1), 3–35. doi: 10.1177/0741088305283754
- Lillis, T. & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context*. Londres: Routledge.
- López-Gopar, M.E., Clemente, A. y Sughrua, W. (2011). Co-Creating identities through identity texts and dialogical ethnography. *Writing and Pedagogy*, 3(2), 241-264.
- López-Leyva, S., Alvarado-Borrego, A. y Mungaray-Moctezuma, A. B. (2011). *La comunicación de la ciencia a través de artículos científicos*. México: Juan Pablos Editores y U de O.
- López-Navarro, I., Moreno, A. I., Quintanilla, M. A., Rey-Rocha, J. (2015). Why do I publish research articles in English instead of my own language? Differences in Spanish researchers' motivations across scientific domain. *Scientometrics*, 103(3), 939–976.
- McCarthy, S. (2020) Teacher preparation for teaching instruction in Singapore. In L. Seloni & S. Henderson. *Second language teaching instruction in global contexts: English language teaching preparation and development*. Multilingual Matters. Bristol, U.K.: Blue Ridge Summit
- Mora (2010). Mismatches between teacher's beliefs and practices when receiving feedback: a comparison between native and non-native English speaking teachers. En S. Santos, (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*, (pp. 239-262). México: Universidad de Nayarit y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Letras Modernas* 50, 9-14
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En Federico Navarro y Graciela Aparicio (coordinadores) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Argentina. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

- Olmos, P. (2008). *Identity construction: The complexity of EFL academic writing in conclusions as genre*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de las Américas-Puebla, México.
- Olmos, P. y Criollo, R. (2017). *Reading and Writing Pedagogies: Insights for an ELT Undergraduate Program in Mexico*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Pamplon-Irigoyen, E.N. (2010). The writing process of four EFL students: A protocol-based study. En Saúl Santos (Coord.), *EFL writing research in the university context: The Mexican experience* (pp. 75 – 102). Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Pennington, M.C. (2015) Teacher identity in TESOL: A frames perspective. In Y.L. Cheung, S.B. Said and K. Park (eds) *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (pp. 16–30). Abingdon/New York: Routledge.
- Perales-Escudero, M. (Ed.) (2010). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Pérez-Llantada, C. (2012) *Scientific Discourse and the Rhetoric of Globalization: The Impact of Culture and Language*. London: A & C Black.
- Roux, R. (2012). Academic literacy practices in applied linguistics: hanging around the border of peripheral participation. *MEXTESOL Journal*. Vol. 36, No. 2.
- Roux, R., Encinas, F. & Cuatlapantzi, G. (2013) La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en lenguas extranjeras en México en el periodo 2000-2011. En Ramírez, J.L. *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México (2000-2011)*. Estado de México: Pearson.
- Roux, R., Mora, A. y Tamez, A. (2011). Prácticas argumentativas en la formación de los profesores de lenguas extranjeras. *Foro Nacional de Lenguas Extranjeras* (FONELEX). Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México.
- Rugiero, L. (2019). *Four Mexican High School Students' Journals in English: A Longitudinal Teacher Study*. Tesis de maestría inédita. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Salager-Meyer, F. (2014). Writing and publishing in peripheral scholarly journals: how to enhance the global influence of multilingual scholars? *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 78-82.
- Santos, S. (Ed) (2010) *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*. Tepic, México: Universidad de Nayarit.
- Saenkhum, T. (2020) English Teaching Instruction and Teaching Preparation in Thailand: Perspective from the Primary and Secondary Schools. In L. Seloni & S. Henderson. *Second language teaching instruction in global contexts: English language teaching preparation and development*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters. Blue Ridge Summit
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK Cambridge University Press
- Swales, J. (2004) *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press
- Swales, J. (2009) Worlds of genre: Metaphors of genre. In C. Bazerman, A. Bonini and D. Figueiredo (Eds) *Genre in a Changing World* (pp. 291–313). Santa Barbara, CA: WAC Clearinghouse and Parlor Press
- Trujeque, E., Encinas, F. & Thomas Ruzic, M. (2015) Exploring authorship development (AD) among Mexican EFL teacher-researchers. *PROFILE Issues in Teacher' Professional Development*, 17 (2), 43-62.
- Vidal, C. & Perales-Escudero, M. (2010). Writing Tasks in a Pre-Service English Teaching Program: Professors' Beliefs. In M. Perales-Escudero (Ed.) *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Zamudio V. E (2002). Acercamiento a la problemática en la escritura de ensayos de análisis literario, *Estudios de Lingüística Aplicada*, 20(36), 105-119.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359.



Artículo recibido: 29 de febrero de 2020

Dictaminado: 29 de marzo de 2020

Aceptado: 4 de abril de 2020



7º Maratón Latinoamericano de Lectura

8 de septiembre de 2020

“Lejos, pero cerca gracias a la lectura”



<http://celeli.uprrp.edu/>

maratondelecturapr@gmail.com



[maraton.latinoamericano.lectura](https://www.facebook.com/maraton.latinoamericano.lectura)

Actividades conjuntas entre dos Asociaciones latinoamericanas de la ILA

La Asociación Costarricense Consejo de Lectura, la Asociación Dominicana de Lectura, la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional Costa Rica y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra han organizado en conjunto dos conferencias para compartir sus investigaciones con los miembros de sus Asociaciones, con profesores y estudiantes universitarios y con miembros de los Ministerios de Educación de sus países.

Fecha: 25 de agosto de 2020
Hora: 3:00 p. m., hora de Costa Rica
Título: Fortalezas y áreas de mejora de la formación inicial docente en lectoescritura en la República Dominicana
Expositora: Dra. Liliana Montenegro-de Olloqui
Convocantes: Asociación Costarricense Consejo de Lectura, Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional Costa Rica



Fecha: 22 de septiembre de 2020
Hora: 5:00 p. m., hora de República Dominicana
Título: Reflexiones sobre la lectura y escritura en la educación primaria: modalidad a distancia
Expositora: Dra. Marielos Murillo Rojas
Convocantes: Asociación Dominicana de Lectura (ADOLEC) y Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra-Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE), República Dominicana



UNA MIRADA DESDE LAS BIBLIOTECAS





LA CACHILO ESTÁ CERCA Y TE LLEVA LEJOS... EXPERIENCIAS DE LECTURA EN UNA BIBLIOTECA Y EL AFUERA

THE CACHILO IS CLOSE AND TAKES YOU AWAY... READING EXPERIENCES IN A LIBRARY AND OUTSIDE

Autores: Equipo de Promoción de la Biblioteca Popular Cachilo¹⁴

Resumen

La Biblioteca Popular Cachilo está situada en el distrito oeste de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. La realidad socioeconómica en esta zona urbano-marginal abarca desde clase media baja hasta extrema pobreza.

Con 20 años de recorrido, la Cachilo ha desarrollado varios programas de promoción de lectura, sobre todo con intervenciones en su territorio, destinados principalmente a niños y jóvenes. Se ha convertido en un polo cultural del barrio, instalando la lectura y el aprendizaje artístico como una opción válida a la cual toda la comunidad puede acceder.

Palabras clave: Biblioteca. Lectores. Lectura. Organizaciones sociales. Promoción social.

Abstract

The Cachilo Popular Library is in the Western District of the city of Rosario, province of Santa Fe, Argentina. The socioeconomic reality in this urban-marginal area ranges from the lower middle class to extreme poverty.

Over twenty years of experience, the Cachilo has developed several reading promotion programs, especially with interventions in its territory, aimed mainly at children and young people. It has become a cultural point of the neighborhood, installing reading and artistic learning as a valid option that the entire community can access.

Keywords: Library. Readers. Reading. Social organizations. Social promotion.

¹⁴Biblioteca Popular Cachilo. Virasoro 5606. Rosario – Argentina. bibliocachilo@gmail.com

Dos maneras de contar nuestra historia: la primera

Érase una vez... una biblioteca

Érase una vez una biblioteca... una vez fue ganas de que hubiera libros disponibles en el barrio, fue también libros que trajeron los vecinos... fue sueño de que la gente se agolpara a sus puertas... fue manos que pusieron ladrillo por ladrillo... fue espera mansa hasta lograr terminar el edificio... fue murmullo de voces que llenaron sus paredes...

Érase una vez la Cachilo, surgiendo despacio, tímidamente, pasito a pasito, libro a libro, sueño a sueño, manos a manos.

Fueron voces que se levantaron para no callarse más, voces del barrio, de los vecinos de este lejano oeste... atrás quedó el invierno silencioso de la dictadura, nunca más callarse para consentir, para dejar hacer... se alzó una voz en este barrio y los sonidos, las voces y los gritos de todos se hicieron sentir.

En el 88 nació la radio Aire Libre, y las voces poblaron el silencio, junto con canciones, radioteatros, programas y hermosos momentos... y surgieron semillas al andar el camino, que se transformaron en ideas y en verdaderos Sentidos.

Un Sueño se cayó del transitar noches y días creciendo y creciendo... se cayó y echó raíces... hasta convertirse en Hecho. La Biblioteca, pronto, pronto, sería un poco más que cuento.

Primero se acomodaron libros en un rincón, libros que traían vecinos, amigos y conocidos... la pilita creció y creció, hasta que no cabía en el lugar elegido. El edificio flamante, conseguido con tanto esfuerzo, en el que ya había una radio seguía su paso hasta convertirse en nido de la Cachilo... y en cuna de tantos libros, sentires, amores y trabajo sostenido.

Un día de 2000, con el nuevo milenio, la Cachilo nace al calor de Aire Libre y de tantos vecinos que

la parieron... Nace con dos estanterías y un sistema de clasificación de libros inventado... Nace tan sola de solemnidades y tan llena de ganas...ganas que comenzaron a girar la rueda.



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo

Y esa rueda no se quedó quieta, salió a girar por el barrio y se transformó en "La Cachilo te Cuenta". Salimos primero con un carrito, llevando libros, leyendo en parques, en clubes, en veredas de vecinos y amigos...se fue multiplicando y fueron uno, dos, tres, muchos lugares...crecían libros y encuentros.

Y la biblio seguía sumando estanterías, libros, talleres, gente participando.

«¿Y si vamos a buscar más niños? ¿Y si buscamos más libros?» El rincón para los chicos se concretaba en colores y almohadones, y las ferias de libro nutrieron las estanterías... fue surgiendo lentamente un espacio para ellos y el Aire que era libre fue también más verde.

Con el paso de los años, quisimos llegar más allá, con un trencito dijimos «recorreremos el cielo y podremos llegar con libros donde los libros no llegan...y llevaremos las historias a pasear por los barrios» y dijimos «la Cachilo está cerca y te lleva lejos... lejos».



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo

Y así nació el Expreso Cachilo, un trencito que nos lleva más allá y sigue recorriendo caminos, por toda la ciudad... leer para compartir encuentros llevando libros, historias, voces, silencios...para festejar los cuentos...para rumiar el silencio.

Tantos fueron esos encuentros que dijimos «¿Y si buscamos aún más niños?» Esta vez fueron niños más pequeños, desde la panza nos visitan en la nueva Bebeteca, los niños con sus adultos, cantando, leyendo y soñando juntos historias que pegan la vuelta, la vuelta a la vereda. Mamás que vienen con sus hijos... recordando ser ellas las que una vez encontraron un libro, un libro acá a la vuelta.

Esta es una historia sencilla, unos libros, un barrio y unas manos que acercan...manos que se encuentran con otras y tejen el mundo en silencio.

Dos maneras de contar nuestra historia: la segunda

1. Nuestro contexto

Leer hoy no es una cuestión de sabiduría, sino de ciudadanía. El ejercicio de la lectura no solo determina el acceso a los bienes culturales, sino también el eficaz desenvolvimiento de los ciudadanos en su vida cotidiana y en el ejercicio de sus derechos sociales y políticos.

Emilia Ferreiro

La Biblioteca Popular Cachilo está situada en el distrito oeste de Rosario. La realidad socioeconómica en esta zona urbano-marginal abarca desde clase media baja a extrema pobreza. Por un lado, hay un alto índice de desocupación y subocupación, así como un alto porcentaje de familias con planes

sociales; pero, por otro, algunos vecinos están desarrollando pequeños emprendimientos que, apoyados por la municipalidad, organizan ferias de "economía solidaria", tejiendo pequeñas redes que permiten su subsistencia.

En este contexto, muchas organizaciones barriales dedican su trabajo a satisfacer demandas inmediatas y materiales. También las políticas públicas priorizan esta demanda de la comunidad y, en algunos casos, como el presupuesto participativo, abordan la problemática de la lectura aisladamente, sin planes continuos.

Las escuelas que nos rodean, sumidas en grandes carencias, tratan de cubrir necesidades primarias y en los pocos casos que hay libros, no hay bibliotecaria, disposición espacial o capacitación de docentes para llevar adelante animación a la lectura. Por otra parte, no existen bibliotecas públicas o populares en la zona.



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo

Nuestra comunidad tiene poco acceso al trabajo, educación, transporte, servicios y bienes culturales. Consumos como disponer de libros, frecuentar una biblioteca o participar en actividades culturales no solo se vinculan con lo económico, sino también con las representaciones simbólicas y culturales. Estas representaciones se amplían y modifican leyendo y siendo consumidores culturales, para lo cual es necesario, en principio, disponer de materiales y propuestas accesibles para tener oportunidades de elegir, pero también multiplicar la posibilidad de mediación, de producir encuentros. Es decir, ámbitos y personas capacitadas, que ofician



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo

de animadoras de lectura en los espacios donde los integrantes de la comunidad se encuentren.

A partir del trabajo sostenido de la Cachilo desde la atención, selección y animación, dirigido fundamentalmente a niños y jóvenes, hemos detectado que han ido aumentando gradualmente las consultas, los préstamos y los lectores literarios.

Sin embargo, a pesar de estrategias variadas de comunicación, hemos notado que esta circulación, era muy acotada territorialmente: los vecinos solo se dirigen a aquellos lugares muy cercanos y delimitados por las avenidas. Esta segmentación y la dificultad de movilización hacen muy difícil la llegada de la propuesta educativa-cultural de la biblioteca a algunos sectores.

Coincidimos con Petit (2001) cuando dice que "Cuando alguien no ha tenido la suerte de disponer de libros en su casa, de ver leer a sus padres, de escuchar relatar historias, las cosas pueden cambiar a partir de un encuentro" (p.25). Un encuentro entonces puede dar la idea de que es posible otro tipo de relación con los libros.

2. Puntos clave en nuestro recorrido

2.1 Proyecto La Cachilo te cuenta

Comenzamos el proyecto "La Cachilo te cuenta" en febrero de 2008 como una forma de acercar la biblioteca a los lugares (y personas) que, por estar entre avenidas, quedaban un poco aislados. De esa

manera decidimos llevar la biblioteca, sacarla a la calle, tomando un espacio público como la vereda. En ese momento instalamos un carrito con libros que daba vueltas por el barrio realizando talleres de promoción de lectura, con actividades expresivas y lúdicas. Con el transcurrir del año, fuimos ampliando las zonas de intervención, estando presentes en un radio de 10 cuadras de la biblioteca, además de un punto más alejado, el Parque Oeste, lugar de encuentro de familias en el barrio.

Todas las semanas realizábamos un taller en la casa de un vecino que nos prestaba su vereda. Transportábamos los libros con un carrito que decoramos y acondicionamos para tal fin. Los días en que se realizaban los talleres eran sábados o domingos por la tarde. Convocamos a los niños y niñas por medio de volantes, carteles y publicidades radiales. Como siempre, funcionaba también el boca a boca entre los vecinos.

En 2008 decidimos continuar con el proyecto instalándonos en las veredas de cuatro vecinos en puntos estratégicos del barrio. Realizábamos talleres semanales y se prestaron libros.

El portador consistía en un bolso de lona conteniendo unos 80 libros, de literatura infantil y juvenil en su mayor parte, aunque también contenía libros para adultos. Los préstamos se realizaban semanalmente a todos los niños y adultos sin ningún requisito.



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo

Es importante destacar que en los cuatro puntos de préstamo que estuvieron abiertos durante el año 2008 se conservó un 90% de los libros prestados.

En 2009 decidimos continuar con el proyecto, instalándolo en las veredas de cuatro vecinos en puntos estratégicos del barrio. Vecinos referentes de la comunidad, quienes eran depositarios del bolsillero con los 80 libros. Los fines de semana, en cada vereda, se desplegaron los cuatro bolsilleros, las banderas y lonas para el taller de lectura que culminaba con préstamos de libros, sin ningún requisito más que participar. En este sentido es destacable que, al igual que en el año anterior, se conservó un 90% de los libros prestados. En la difusión incorporamos, en lo territorial, pasacalles, carteles en negocios e instituciones, anuncios por la radio; así como por vía electrónica a medios de comunicación, organizaciones e instituciones.

Cada dos meses todos los participantes fueron invitados a compartir un gran taller de lectura en la biblioteca. A la par, tuvieron oportunidad de participar de otros eventos culturales (espectáculos, muestras, festivales) en la biblioteca, mundo desconocido para muchos niños.

Un periodista grababa en cada bolsillero lecturas, recomendaciones o experiencias con relación a la lectura. Esto se editaba y emitía semanalmente en micros radiales.

Al promediar el año, se incorporó la promoción de escritura con un taller específico de escritura e ilustración durante cuatro meses, que culminó con la publicación del libro producido por los niños.

En 2010 se incorporaron a los talleres de lectura, profesores de plástica que trabajaban junto a los mediadores de lectura, que tenían el objetivo de realizar producciones artísticas a partir de los libros leídos y acercados por los mediadores. Los niños que concurrían se involucraban mucho más a partir de conocer que, además de leer, venían a volcar ese proceso en una obra que expresaba lo que ellos habían recibido de la lectura, lo que esa lectura había disparado dentro de ellos.

Se continuó además con el préstamo de libros, logrando altísimos porcentajes de devolución, muestra del arraigo y aceptación del proyecto en la comunidad.

2.2 Pinta para leer

Durante 2011 surge "Pinta para leer", un proyecto de realización de murales junto con talleres de lectura en diferentes veredas del barrio. Se continúa con la realización de talleres de lectura, pero esta vez se culmina la jornada con la pintada (durante dos meses) de un mural que contiene un tema que tiene que ver con el barrio y los libros que se trabajaron en los encuentros.

La última etapa de este proceso, el proyecto Arte y lectura en el espacio público, en 2012, permitió a la biblioteca conformar equipos con modalidad interdisciplinaria de mediadores de lectura y talleristas artísticos (teatro, plástica y expresión corporal), con quienes se desarrollaron talleres de lectura y arte, y préstamo de libros sistemáticamente en el espacio público. Además, el recorrido en el territorio brindó la posibilidad de estrechar y crear nuevos vínculos con organizaciones del barrio, con quienes se desarrolla un trabajo de cooperación.

En el año 2013, le propusimos también a otras instituciones ser parte de este tejido de lectores

y lecturas, y el proyecto se desarrolló en un club barrial y en una vecinal.

2.3 Expreso Cachilo

Con el objeto de llegar a más distancia, inauguramos el Expreso Cachilo, un trencito librero que visita con propuestas de lecturas y muchos libros parques y plazas de toda la ciudad.

En lo comunicacional abarcamos distintos aspectos. Las voces y opiniones de los participantes de estos talleres son grabadas en la calle y se reflejaron semanalmente en la producción del micro radial "La Cachilo te cuenta", emitido por Aire Libre, radio comunitaria; la distribución de una cartilla de animación a la lectura dirigida a los adultos del entorno del niño; y la publicación de la experiencia en revistas.

2.4 Bebeteca

Todos los textos internos que poseemos provienen de algún vínculo afectivo o de circunstancias cargadas de afectividad

Laura Devetach

Fueron dos los objetivos generales para la implementación de un proyecto de lectura que atendiera a la franja etaria de 0 a 5 años, y pensándolo de manera superadora, sistematizada y con identidad propia:

- Posicionar al bebé como lector, como un sujeto activo y protagonista de su propio encuentro con la palabra, instaurando la idea de que no se requiere estar alfabetizado para ingresar al mundo simbólico de la literatura y el arte.
- Formar a los padres como mediadores de lectura de sus hijos, apelando a la importancia del vínculo afectivo existente y que la actividad requiere, y entendiendo al hogar y la familia como el primer entorno de lectura para los niños.

A pesar de la experiencia que teníamos como mediadoras de lectura, sabíamos que dirigirla a los bebés requería una capacitación especial, concierne a la selección de los libros y las necesidades específicas del espacio como tal.

Así fue como nos formamos buscando material virtual disponible de otras bebetecas y a través de la experiencia directa con la escritora Laura Escudero y la especialista Cecilia Bettoli de CEDILIJ, Córdoba (2013); y con Alma Carrasco, Edith Corona y Guadalupe López, del Consejo Puebla de Lectura, México (2014).

Con las herramientas ahora a nuestro alcance y con un espacio propio asignado dentro del edificio de la biblioteca, comenzamos a adquirir y producir los implementos necesarios: almohadones, alfombras, canastos, pisos antiderrapantes y libros, sobre todo, muchos libros.



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo

¿Pero cuáles? Los mejores. Los que les pueden gustar a un bebé o a un niño más grande; de autores reconocidos, nacionales, extranjeros; y, por qué no, en otras lenguas. Libros álbum, ilustrados, sin palabras; informativos; de poesía; de tradición oral; colecciones completas; con una diversidad de tamaños, formatos y soportes; con distintos sentidos estéticos en el tratamiento de las imágenes; en definitiva, salir del cliché de que los libros para bebés son solo de tela o sumergibles.

La convocatoria a los participantes se concretó, en principio, con el boca a boca, invitando a los socios para que acudieran con sus hijos, hermanos, sobrinos, nietos. También apelamos a las redes sociales y a la propaganda callejera mediante folletería en los negocios del barrio.

La lista comenzó a crecer, se anotaron socios actuales; otros que ya hacía tiempo no lo eran pero que, al enterarse de la novedad, retornaban ahora como abuelos o como padres; y estuvieron también los que, por primera vez, pisaban una biblioteca.

2.4.1 Las sesiones, de cómo lo hicimos y lo que se generó...

*Silencio, está por comenzar la ceremonia.
Pendemos de la voz o de la letra. "Había una vez..." y se abre la casa imaginaria, nos deja que la habitemos.*

Graciela Montes

Es viernes y faltan pocos minutos antes de las 16 horas. El piso de color está colocado, los banderines atraviesan el cuadrado que abarca la bebeteca; los libros están en las canastas y en pequeñas islas a lo largo y a lo ancho del espacio; los almohadones están aprestos para ser ocupados; la música suave se escucha detrás de las cortinas; la luz es tenue; las fichas de préstamo acomodadas y hasta el aire tiene aroma a bebé.

Es la hora. Los bebés llegan en brazos, en cochecito, en triciclo, caminando, cargados en un fular... vienen con sus madres, en algunos casos (los menos), con sus padres, abuelas y hermanos mayores. Comienza el rito de iniciación: descalzarse.

Sin que nadie lo diga, espontáneamente, comienzan a explorar, a zambullirse en los canastos, a buscar el rincón más cómodo, a mirarse entre ellos. Es el tiempo dedicado a la lectura libre. Cada bebé encuentra y elige a su mediador: a veces es su familiar (que no siempre sabe el rol que está ocupando); otras, se dirige a las coordinadoras del taller; o a la mamá de otro bebé.

Transcurren 15 minutos, la música se detiene y comienza, sin anuncio, la lectura en voz alta por parte de las mediadoras. Un tema: la familia, los miedos, el mar, los viajes, los túneles, los animales, los relatos de tradición oral, la poesía, las nanas y los arrullos... Los libros del día han sido seleccionados previamente siguiendo la temática abordada. Leemos entre dos y tres títulos en ese momento.

Nuevamente se instala el momento de lectura libre. Muchos, buscan los libros que se leyeron en voz alta y los llevan a su pequeño territorio



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo

inventado; otros van por la teta o la mamadera, sin dejar de estar atentos a la voz lectora; se escuchan balbuceos, pequeñas riñas por el mismo libro; bostezos; y el clásico "otra vez, otra vez".

Segundo momento de lectura en voz alta, la selección del día continúa y las mediadoras comparten lo que tienen preparado: dos o tres libros más y una actividad de cierre relacionada con la temática, que puede ser una canción, un títere, una lectura bajo la tela, un lienzo y témperas de colores, un caracol y un mar simulado en una palangana con agua, un túnel que invita a ser atravesado...

Y antes de partir, los pequeños lectores y su familia se acercan con las mediadoras para anotar los libros que eligieron en préstamo y que circularán, junto con ellos, a su casa, a casa de la abuela, al trabajo de la mamá, a la visita al pediatra...

Las sesiones mantienen siempre la misma estructura. Los bebés se habituaron a ella y los "nuevos" participantes imitan las *actitudes lectoras* de los "viejos". Si esto no ocurre, basta una mirada de estos lectores experimentados para manifestar su descontento.

Las edades de los bebés se mantienen entre los cuatro meses y los tres años. Proviene de familias de distintos sectores socioeconómicos: hijos de empleados, de amas de casa, de universitarios. Algunos de ellos viven en el barrio, otros en otras zonas e, incluso, de otras localidades.

Al finalizar el primer año, el grupo se sostuvo con 10 niños que asistieron de manera constante. Esta cifra, aparentemente pequeña, no se reduce a 10 bebés, ellos son multiplicadores en sus casas, con sus familias y gente allegada. Además, habla del sostenimiento de los padres de estos bebés, que cada viernes los trajeron a las sesiones. Este número, además, da cuenta de la continuidad, de un proceso lector que tuvo un buen comienzo y que se sostuvo a lo largo de todo el año. Cifra que, comparando con otros talleres u espacios, habla de una verdadera y genuina constancia de la que otros espacios carecen.

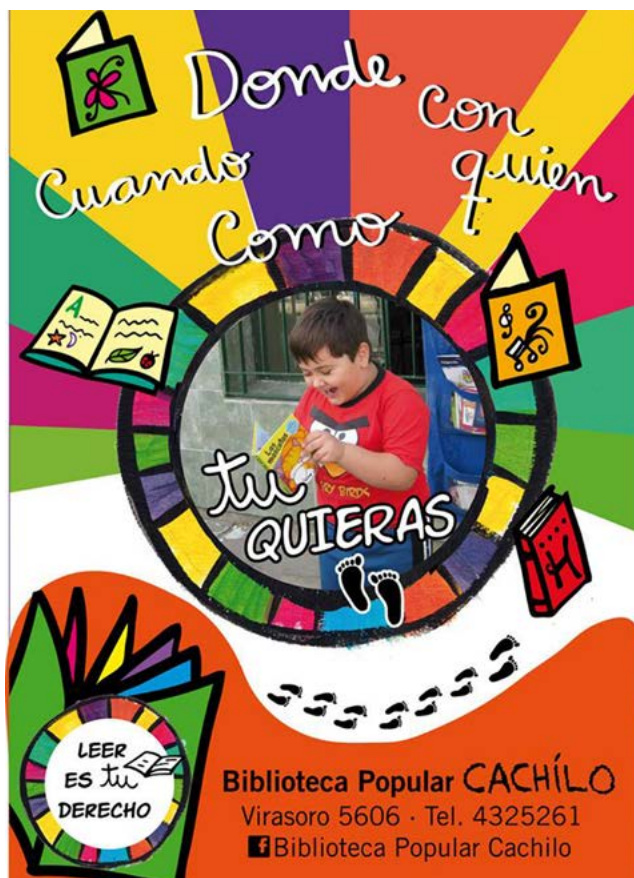
Las bebetecas son algo más que poner textos seleccionados al alcance de los más chicos. Se trata de espacios cuidados, con un tiempo de trabajo conjunto entre bibliotecarios y adultos (madres, padres, abuelos, tíos, etc.) que ofician de mediadores, que se sumen a

la lectura y la multipliquen, le den continuidad en el hogar. Algo así como una invitación a dar el primer paso para que la literatura sea parte de los bienes culturales de los más pequeños. Otro derecho de la infancia. (Isaías, 2014)

2.5 Campaña Leer es tu derecho

Es una campaña gráfica, radial y audiovisual que se realizó en 2015, con el objetivo de visibilizar el trabajo de la biblioteca y, al mismo tiempo, reforzar la idea de que la lectura es un derecho, como dice Michèle Petit (2001), todos tenemos el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, a apropiarnos de bienes culturales que contribuyen en cada etapa de la vida, a la construcción o al descubrimiento de uno mismo, a la apertura hacia el otro, tenemos derecho a la fantasía –sin ella no hay pensamiento–, a la elaboración del espíritu crítico. Cada persona tiene derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, con sus textos e imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana.

La campaña Leer es tu derecho se realizó con las voces de los niños que concurren a los talleres de lectura de la Cachilo. En ella se registraron diferentes momentos y circunstancias de lectura en un hospital, una escuela, la biblioteca, la bebeteca (espacio de lectura con bebés), una vecinal, un club y una plaza. En todos estos espacios, la biblioteca realiza semanalmente talleres de lectura con bebés, niños y jóvenes para potenciar encuentros (con el libro y entre los participantes), expresar con voz propia lo leído, crear una nueva lectura a partir de lenguajes artísticos (plástica, música, expresión corporal, etc.) y realizar préstamo de libros en cada punto de lectura. Durante esos encuentros, en estos diferentes espacios, con el mismo objetivo: promover la lectura. Vivenciamos distintas situaciones unidas por el sorprendente descubrimiento del momento en que un niño se pone en contacto con una historia, con un libro. Ese momento maravilloso en el que nos encontramos con la creación de un sentido propio y significativo para cada uno y el grupo. Poner el énfasis en la libertad de leer, y encontrar un sentido propio no único, esa libertad



Archivo de imagen de la Biblioteca Popular Cachilo

es la que queremos transmitir en esta campaña. Leer como nos guste, desde nuestra experiencia, nuestro sentir y con nuestra propia voz.

2.6 Otros proyectos

Las actividades realizadas se difunden en las redes y en los medios locales. Esto le da no solo visibilidad en el territorio, mejorando la valoración de los vecinos, sino también en la ciudad, ya que, al incorporar el tema de la lectura en los medios masivos, moviliza iniciativas privadas y públicas.

Con relación a esto, pudimos desarrollar otros proyectos simultáneos con organismos del Estado:

- El proyecto "Lecturas y voces en el aire" consistió en el desarrollo de talleres anuales de lectura y radio, dirigidos a niños y docentes de escuelas públicas, que se convirtieron en micros radiales temáticos de la literatura infantil.

- "Los chicos ilustran" fue un proyecto que tuvo como producto la creación de un libro compartido. Los niños participantes del taller de plástica invitaron a escritores, quienes les donaron poesías inéditas, que los chicos ilustraron con grabados.

- El proyecto "Sin barreras para leer", que consistió en lecturas en contextos de encierro e internación, con hospitales, psiquiátricos y cárceles, donde entregamos bolsilleros con libros seleccionados para ese proyecto y formamos a colaboradores y empleados de cada institución pública como mediadores.

- Junto al Plan Nacional de Lectura, desarrollamos la formación y acompañamiento a docentes de escuelas de nivel inicial y primario.

2.7 La Cachilo está más cerca...Hoy

En 2019 la Biblioteca contó con más de 20 talleres artísticos, talleres de promoción de lectura dedicados a niños, jóvenes y adultos, un taller de promoción de lectura itinerante por veredas del barrio y las intervenciones del Expreso Cachilo en plazas de la ciudad. Además de espectáculos y charlas de capacitación docente. Es un verdadero centro cultural, además de sostener el servicio de préstamo y referencia diariamente, contando con más de 20,000 volúmenes.

A veces se nos hace difícil sostener estas múltiples actividades, y el recorrido que pudimos contarles es gracias al trabajo voluntario de cientos de compañeros que pasaron y están en este espacio.

Hoy nos encontramos produciendo contenido audiovisual para las redes sociales debido a la pandemia. Son dos series "La Cachilo va a tu casa", con narración de cuentos y propuestas de actividades artísticas; y "La Bibliotecaria en espera", que cuenta las vicisitudes de una bibliotecaria atrapada en la biblioteca. Gracias a esto, seguimos teniendo contacto con algunos de nuestros lectores, que participan a través de internet. Esperamos reencontrarnos pronto con ellos, ya que son el vehículo que nos hace llegar tan lejos...y tenemos que compartir este viaje.

Los invitamos a acompañarnos:
Facebook: Biblioteca Popular Cachilo
Instagram: cachilobiblioteca

Referencias

- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Isaías, M. (2014). Lecturas para bebés, tan necesarias como cambiarles los pañales. Un espacio que funciona en la biblioteca Cachilo. Suplemento Mujer, *Diario La Capital*, Rosario, 18 de mayo de 2014.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.



Artículo recibido: 22 de abril de 2020

Dictaminado: 27 de mayo de 2020

Aceptado: 3 de junio de 2020

RESEÑAS



Los 10 Derechos del Lector

por Daniel Pennac, basado en las ilustraciones de Quentin Blake (2015) interpretado por Kaitza Amaro Escobar (2020)



COMO UNA NOVELA. UNA RESEÑA A TRES VOCES

Juan Manuel Labarthe, Tzoalli León y Sara Paola Mateos Gutiérrez¹⁵

Daniel Pennac
Grupo Editorial Norma
Bogotá, 2004 (primera edición en francés, 1992)
179 páginas

Como una novela es un libro que merece leerse muchas veces y también merece que se hable de él muchas veces, en distintos momentos, para distintos destinatarios. Aquí incluimos tres voces que hablan de este texto de Daniel Pennac que se ha convertido en un clásico en el campo de los estudios sobre la lectura y su promoción y que no solo convoca a especialistas, sino a cualquier persona interesada en leer.

Voz 1: Juan Manuel Labarthe

«Leer no debe de ser una actividad obligatoria», nos repite constantemente Pennac en su libro *Como una novela*, y su argumento es certero y difícilmente cuestionable. Leer es una actividad fundamentalmente placentera y sin duda es imposible obligar a alguien a sentir placer. Lo contrario, por cierto, suele ser verdad: la lectura aplicada de forma dogmática normalmente inflige dolor como bien lo puede atestiguar cualquier estudiante de secundaria o preparatoria.

Para demostrar su argumento, Pennac no se sirve solo de opiniones o ideas, sino que empalma en su texto fondo y forma: *Como una novela* consta de capítulos cortos donde emergen con naturalidad diálogos cotidianos con los que están familiarizados los educadores, padres y escolares, y que nos hablan de la relación problemática y gozosa que se tiene con la lectura. La prosa, el tono y las imágenes poéticas elaborados por Pennac son deleitosas y guían con agilidad la lectura, al tiempo que esbozan paulatinamente un manifiesto, que se presenta con toda claridad en la cuarta y última parte del texto en la forma de un decálogo de derechos del lector. A diferencia de los mandamientos bíblicos, estos derechos no prescriben ni proscriben, por el contrario, son una invitación a la rebeldía, a participar de una anarquía gozosa

¹⁵Estudiantes de la maestría en Literatura aplicada de la Universidad Iberoamericana - Puebla.



mediante dictums como "leer lo que uno quiera", "leer sin terminar el libro", "leer saltándose páginas", "leer donde se quiera" y quizá el más importante de todos: "el derecho a no leer".

En conclusión, para Pennac la lectura es un acto tanto liberador, como de amor y de conocimiento. Se puede vivir sin leer, sin duda, pero el que lee de manera constante y no por obligación participa en un acto privilegiado que integra la esfera de lo sagrado en el espacio de lo cotidiano, y que hace del resto de la vida una experiencia placentera y plena.

Voz 2: Tzoalli León

Este libro de Daniel Pennac es una invitación a la reconciliación con la lectura, una historia que nos narra el camino de retorno hacia el placer de hojear un libro con libertad, como una experiencia que es casi una aventura, y no como una imposición que nos produzca miedo o rechazo. En las cuatro partes que conforman el libro (*Nacimiento del alquimista*, *Hay que leer*, *Dar de leer* y *El cómo se leerá o los derechos imprescriptibles del lector*), el autor nos muestra cómo, a través de la intervención del otro, se va modificando nuestra relación con la lectura. Se comienza leyendo por gusto y se termina leyendo como deber y para demostrar que hemos aprendido; la lectura se convierte entonces en una tarea apremiante que nos abruma.

El autor también nos deja ver que la lectura es un acto personal e íntimo, una acción subversiva que nos causa placer porque nos permite abstraernos del mundo para encontrarnos en él y darle sentido. Desde este punto de vista, leer es una creación permanente del mundo y de nosotros mismos, nos obliga a imaginar y nos ayuda a satisfacer nuestra curiosidad. Leemos para aprender, para saber quiénes somos, para vislumbrar a dónde queremos dirigirnos; dice Pennac que el tiempo que dedicamos a la lectura es similar al momento en el que amamos, cuando nos permitimos estas experiencias se dilata el tiempo de vivir.

El libro está lleno de frases y reflexiones acerca de la lectura, los libros y también la pedagogía; sin embargo, no busca dar pautas de lo que se debería hacer ni pretende formular una receta para cocinar lectores. El autor no desea plantear deberes, sino hablarnos del derecho que tenemos a sentir placer y ser libres cuando leemos; así en la última parte explica que los lectores tenemos derecho a no leer, a saltarnos las páginas, a no terminar un libro, a releer un texto, a escoger cualquier cosa o leer para la satisfacción inmediata de sensaciones, a leer en cualquier lugar,

a solo hojear, a leer en voz alta o a no rendirle cuentas a nadie y callarnos.

La gran virtud de este libro es recordarnos que, si la lectura es una forma de creación, entonces tenemos la libertad de elegir las lecturas que queremos que nos construyan, en el momento y lugar que queramos hacerlo, y sobre todo por el gozo y la pasión que nos produce. Ninguna persona debería obligar a otra a leer, pero sí podemos compartir con otros el entusiasmo y el amor que sentimos por los libros. Freire decía que nadie educa a nadie, y que nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunidad a través de la mediación con el mundo; teniendo esa frase y la lectura de Pennac en mente, nos daremos cuenta que basta con generar espacios que nos permitan contar las historias que nos maravillan, será suficiente regalarle nuestra experiencia a los demás para que ellos se animen a buscar las propias y desarrollen el ímpetu por explorar y conocer más.

Voz 3: Sara Paola Mateos Gutiérrez

Si le preguntáramos a cualquier persona: *¿hay que leer?*, dudo mucho que alguna dijera que no. Puede que no se realice esta actividad con regularidad —por lo menos en el sentido convencional de *leer un libro*—, pero desde pequeños nos han repetido este mandamiento en la escuela. ¿Por qué parecemos estar tan convencidos y podemos enumerar con facilidad las virtudes de la lectura, aunque no la efectuemos? El escritor francés Daniel Pennac se adentra en esta y otras cuestiones paradójicas sobre el mundo del lector en su obra *Como una novela* (1993).

El narrador, perspicaz y crítico con su generación, ideología, instituciones y modelos de enseñanza, pone en tela de juicio todos los presupuestos que en torno a la lectura se han erigido: cuándo, cómo, qué y para qué se tiene que leer. Los capítulos avanzan ágilmente, ya sea que recreen escenas que, de alguna forma, cualquiera ha vivido en la escuela, ilustren la práctica lectora en el hogar durante la adolescencia —y que para muchos se vuelve tormentosa— o enciendan la reflexión con algún aforismo. Poco a poco descubriremos que esta voz adulta que narra representa, por un lado, al padre o madre que amorosamente sumerge al niño en la literatura: “Ésa era la pareja que formábamos entonces, él el lector, ¡oh, qué pillo! y nosotros el libro, ¡oh, qué cómplice” (Pennac, pp. 12 y 13), pero también al promotor de la lectura, cuyas preocupaciones son acuciantes al darse cuenta que entre más preocupado se siente por “aprovechar” la lectura, menos lo consigue: “Solo que nosotros, ‘pedagogos’, somos unos ávidos

usureros. Poseedores del Saber, lo prestamos a interés. Tiene que rendir. ¡Y rápido! Porque, si no, dudamos de nosotros mismos" (p. 41).

El problema es que a la práctica lectora se le suele despojar del placer, vitalidad y gratuidad de cuando éramos pequeños y nuestros padres nos contaban historias por las noches para imponerle, en cambio, la fatalidad de cumplir una obligación, el imperativo de engullir ciertos títulos clásicos, la comprobación forzada de las competencias lingüísticas que marca un programa. En vez de concebirla como una *experiencia*, en el sentido que plantea Jorge Larrosa, con toda la dimensión enriquecedora que conlleva, se limita a ser un "deber escolar". Frente al entusiasmo que antes nos embargaba para descubrir las aventuras que una obra guarda como tesoros inesperados, ahora se limitan a ser cierto número de páginas que hay que atragantarse con tedio y además sintetizar en un reporte que no nos dice nada sobre nuestra vida. Bajo este paradigma, nos advierte el narrador, se olvida también que el lector posee ciertos derechos como son el no leer, el saltarse las páginas, el no terminar un libro que le desagrada o para el que todavía no se siente listo, el releer o leer "cualquier cosa que caiga en nuestras manos" para usar una feliz expresión de García Márquez, entre otros.

La figura del libro se ha entronizado, se ha vuelto un fetiche al que se reconoce como valioso, aunque, paradójicamente, eso aleje cada vez más al lector, que lo piensa como accesible para solo unos cuantos, sin darse la oportunidad de experimentar, padecer, confrontar, amar u odiar un libro. Más que descifrar los signos de un código, como lo podría hacer un traductor en voz alta, encontrar las ideas principales y secundarias de un texto, como se pregunta en los exámenes de admisión, un lector es aquel que puede entablar una relación cercana con el libro, no necesariamente positiva o utilitaria, pero sin duda transformadora de su ser.



Artículo recibido: 20 de marzo de 2020

Dictaminado: 20 de abril de 2020

Aceptado: 27 de abril de 2020

ENSEÑAR POR Y A TRAVÉS DE LA ESCRITURA. PLATAFORMA DE RECURSOS

WWW.ESCRITURAYAPRENDIZAJE.CL

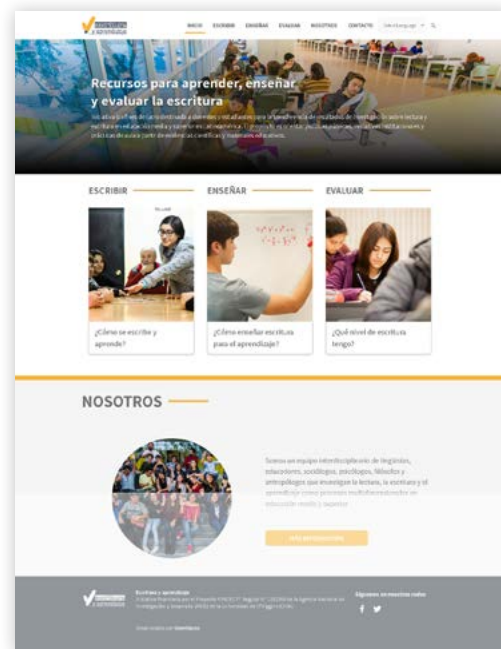
Fernanda Uribe Gajardo

La lectura y la escritura poseen un rol central en las trayectorias de formación de las y los estudiantes. En contextos educativos, sean estos escolares o universitarios, estas habilidades permiten la comunicación y la socialización, la adquisición de conocimiento científico, la participación plena en las áreas disciplinares y/o asignaturas, la transformación de los propios saberes y la creación de nuevos conocimientos. No se trata solo de enseñar a leer y escribir, con diferentes niveles de complejidad y de experticia, sino también de enseñar por y a través de la escritura.

La lectura y la escritura son elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje y poseen una alta presencia a lo largo de los planes de formación y el currículum. Sin embargo, es difícil encontrar investigación sistemática, rigurosa y sostenida en el tiempo que permita informar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura para quienes participan de la comunidad académica, y también para quienes diseñan políticas públicas, lideran procesos de innovación curricular o pruebas estandarizadas y a quienes se enfrentan al desafío de trabajarlas con estudiantes desde un rol pedagógico en aula.

Las preguntas que docentes y funcionarios enfrentan son múltiples: ¿cómo apoyar el aprendizaje a través de la escritura?, ¿qué tipo de tareas pedir?, ¿cómo acompañar su elaboración y brindar retroalimentación efectiva?, ¿cómo incentivar la lectura dentro y fuera del aula?, ¿cómo saber el nivel de escritura en una institución?, ¿cuánto leen y escriben los jóvenes de hoy en día? Las respuestas a estas preguntas muchas veces aparecen de forma fragmentaria, en revistas especializadas de difícil acceso o en manuales poco conocidos o de elevado valor.

Lanzada en 2020, la página www.escriturayaprendizaje.cl ofrece un espacio orientado a la divulgación de investigaciones, materiales educativos y recomendaciones basadas en la evidencia para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Es una plataforma abierta y sin fines de lucro dirigida a docentes, estudiantes y



www.escriturayaprendizaje.cl

gestores interesados en este tema que estén buscando evidencia que permita orientar sus prácticas y reflexiones. Se trata de más de una década de investigaciones y acciones educativas, con base en once proyectos financiados en distintas universidades y países, con el liderazgo de Federico Navarro, Natalia Ávila Reyes y Gabriela Gómez Vera.

En la web se pueden encontrar recursos orientados a cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se evalúa la escritura, a partir de información publicada en diversas fuentes que van desde videos y entrevistas hasta artículos académicos y manuales. Algunos de los materiales que se pueden encontrar en esta plataforma son, por ejemplo, investigaciones y columnas en las que se indaga respecto de los supuestos que tienen los estudiantes sobre la escritura, las dinámicas de involucramiento de los estudiantes con ciertas prácticas letradas y el análisis y caracterización de géneros académicos en distintas disciplinas y áreas. Asimismo, se puede acceder a información que aborda temas como la retroalimentación efectiva, marcos teóricos y didácticos para la enseñanza de la escritura, la construcción de tareas de escritura significativas, los aspectos a considerar para la evaluación de la escritura, el impacto y los desafíos de las pruebas estandarizadas y manuales para la enseñanza de la lectura, la escritura y la comunicación oral.

La página www.escriturayaprendizaje.cl es una iniciativa financiada por el Proyecto FONDECYT Regular N°1191069 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), en la Universidad de O'Higgins (Chile) y todos los materiales están disponibles para su descarga gratuita.



Artículo recibido: 29 de abril de 2020

Dictaminado: 27 de mayo de 2020

Aceptado: 3 de junio de 2020

OTROS APORTES



TIEMPOS CONFINADOS, CAMBIOS DE HÁBITOS EN EL OCIO Y LA LECTURA, UN VALOR EN ALZA

Luis Miguel Cencerrado Malmierca¹⁶ • Elisa Yuste Tuero¹⁷

Resumen

Este artículo responde a un momento histórico atípico en el mundo, y en particular pone el foco en España, en los tres meses de confinamiento provocados por la pandemia de COVID 19. Una de las consecuencias de este estado de alarma ha sido el impacto ejercido en los hábitos de ocio de los españoles, donde la lectura y el libro, tanto impreso como electrónico, han tenido un importante papel para personas de distintos grupos de edad.

A partir de los resultados de diversos informes y encuestas de diferente envergadura, se habla aquí del comportamiento lector de los españoles derivado del obligatorio encierro y se muestra que la lectura entró a formar parte de las actividades a las que mayormente se consagraron los ciudadanos en el tiempo de pandemia.

Palabras clave: Lectura. Comportamiento lector. Hábitos. Ocio.

Abstract

This article responds to an atypical historical moment in the world and focuses on Spain during the three months of quarantine due to the Covid-19 outbreak. One of the consequences during this state of alarm has been the impact the quarantine has had in the leisure habits of Spaniards, particularly in regards to reading since books, both physical and electronic, have played an important role for people of different age groups.

Based on the results of various reports and surveys of different scopes, the reading behavior of Spaniards derived from the compulsory confinement is discussed here. It is shown that reading became a part of the activities to which citizens were mostly devoted in the pandemic times.

Key Words: Reading. Reading Behavior. Habits. Leisure

¹⁶Bibliotecario-Documentalista y formador en los ámbitos bibliotecario, educativo y sociocultural. lcencerrado@gmail.com

¹⁷Experta en el impacto de la tecnología en la práctica y la promoción de la lectura. elisayuste@gmail.com

Una de las consecuencias directas de los más de tres meses de duración del estado de alarma en España es el impacto ejercido en los hábitos de ocio de los españoles. En este sentido, parece que la lectura no salió mal parada y el libro, impreso o electrónico, se reveló como un verdadero salvavidas para muchas personas, grandes y chicas, que en esos días hubieron de permanecer en casa sin opciones de socialización con amigos ni de participación en actos ni espectáculos públicos más allá de las pantallas, a excepción de la cita diaria en los balcones, claro está, al caer la tarde.

Diversos informes y encuestas de diferente envergadura ponen de manifiesto los aludidos aspectos positivos que sobre el comportamiento lector de los españoles ha dejado el periodo de confinamiento por la crisis de la COVID-19. Uno de ellos es el sondeo realizado por **Conecta**¹⁸, la misma empresa que se encarga de los Barómetros de la lectura que anualmente promueve la FGEE (Federación del Gremio de Editores de España). Se basa en entrevistas telefónicas realizadas entre el 25 de marzo y el 3 de abril de 2020 a 614 sujetos de 18 años en adelante y residentes en España.

Uno de los aspectos destacables que arroja este informe es el confirmar que **la lectura entró a formar parte del Top ten de las actividades** a las que mayormente se consagraron los ciudadanos en el tiempo de pandemia. Concretamente, leer se sitúa en el noveno puesto respaldado por un 56% de la muestra. Así, si el *Barómetro de Lectura y Compra de Libros en España 2019*¹⁹ situaba el número de lectores frecuentes en el 50%, se eleva la cifra hasta el 54% en relación con los españoles que leyeron durante la primera semana de confinamiento.

Es significativo también el valor que los españoles otorgan a la lectura como apoyo y ayuda para sobrellevar la cuarentena, situándola en un tercer

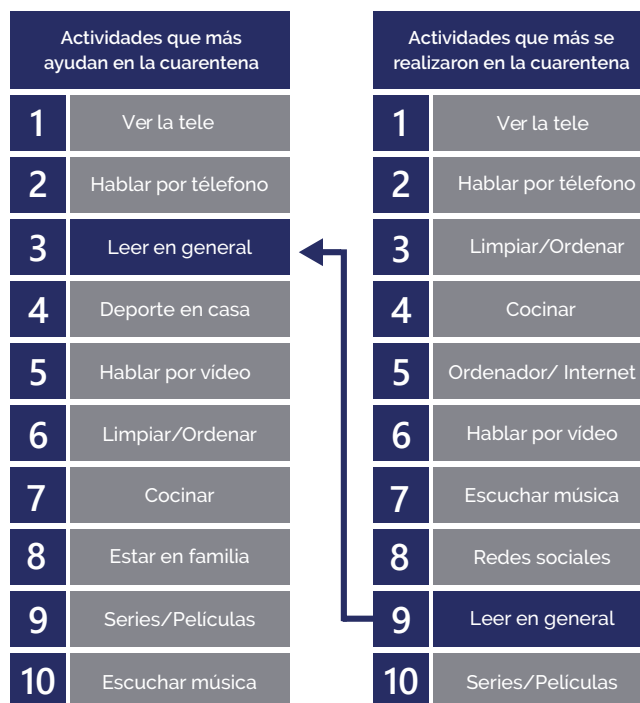


Imagen nº 1: La lectura en tiempos de Covid-19. Conecta

lugar detrás de ver la televisión y hablar con amigos o familia por teléfono. Estas valoraciones tienen su reflejo en el aumento de las horas diarias de lectura, que según este informe experimentaron un incremento de 24 minutos en relación con la dedicación diaria a la lectura antes del confinamiento. En cuanto al tipo de lectura, los libros de ocio (como novelas, poesías, ensayos, etc.) son los preferidos por la mayor parte de los lectores, que en un 74% manifiestan haber elegido este tipo de propuestas.

Otros informes basados en sondeos realizados durante el periodo de movilidad restringida abundan en la misma tendencia, aunque se observa variabilidad en las cifras. En el caso del promovido por **Exlibric**²⁰, empresa especializada en autoedición, figura que el 98,3% de los lectores continuaron leyendo durante el confinamiento y un 36,5% de los encuestados confirmaron haber aumentado el tiempo dedicado a la lectura. En este caso el tiempo ganado para leer es incluso

¹⁸La lectura en tiempos de Covid-19. Conecta, abril 2020. Disponible en: <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2020/05/LA-LECTURA-EN-TIEMPOS-DE-COVID-19.pdf>

¹⁹Barómetro de Lectura y Compra de Libros en España 2019. Federación del Gremio de Editores de España, 2020. Disponible en: <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2020/02/Barómetro-de-Hábitos-lectura-y-Compra-de-Libros-en-España-2019.-FGEE.-Presentación.pdf>

²⁰Aumenta en un 63,8% el hábito de lectura durante el confinamiento. Exlibric. (22/04/2020). Disponible en: <https://www.exlibric.com/blog/habitos-de-lectura-durante-el-confinamiento>

mayor al apuntado anteriormente, alcanzando la cifra de más de cinco horas semanales.

¿La lectura digital es la gran beneficiada de la pandemia?

Como apuntan múltiples fuentes, el cierre de las bibliotecas y librerías desde mediados de marzo en España y la obligada permanencia en casa de gran parte de la población del país ha propiciado de forma particular la subida de los índices de lectura digital. Todos los informes elaborados durante el periodo de alarma coinciden en constatar el aumento del volumen de venta de libros electrónicos en España durante el confinamiento y ligado a ello el incremento de los niveles de lectura digital.

En este sentido, el editor de Planeta, **Roger Domingo**, aporta unos datos según los cuales la venta de ebooks experimentó una subida del 50% y el tiempo de lectura en soporte digital creció en torno a un 15%, en razón de una media de lectura diaria en soporte digital de 45 minutos. De la misma manera, el tiempo de permanencia en plataformas de lectura por suscripción lo estima un 30% mayor que el empleado antes de la pandemia. Son datos que extraemos de un webinar²¹ en el que el editor aborda los efectos del confinamiento en el sector editorial, así como en los hábitos lectores y a la que corresponde esta captura de pantalla:



Imagen nº 2: Análisis del sector editorial en estos momentos de incertidumbre. Roger Domingo (7 de mayo de 2020)

(14/05/2020). Disponible en: <https://universoabierto.org/2020/05/14/un-estudio-de-nubico-y-kobo-para-fnac-confirma-el-aumento-de-la-lectura-digital-durante-la-cuarentena-en-espana>

Por su parte, en el informe de Exlibric se refleja un repunte del libro electrónico del 27,4%. Las cotas más altas de uso corresponderían al papel con el 61,7% y el resto del pastel se lo repartirían los lectores híbridos que intercalan ambos soportes, que alcanzan el 10,5%, y los que optaron por el audiolibro, que cubrirían el 0,4% de la muestra. En cuanto al informe de **Conecta** respecto a la elección del soporte de lectura, se observa un cierto incremento de la lectura en soporte digital (ebook, smartphone, tablet y PC) pero limitado a los grupos de menor edad, y se confirma el liderazgo del papel en todos los grupos de edad.

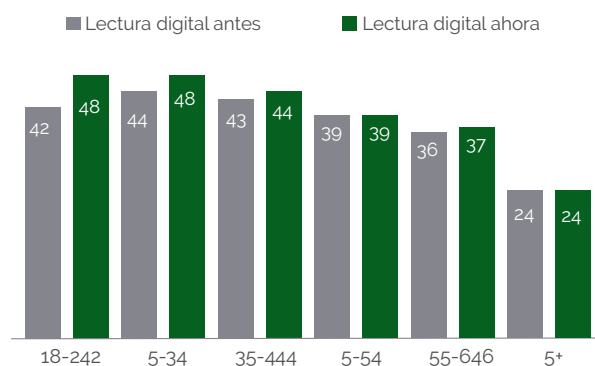


Imagen nº 3: La lectura en tiempos de Covid-19. Conecta

Según otro estudio, el promovido por Fnac y desarrollado por Nubico y Kobo²², la principal plataforma de suscripción digital en España y la librería online, también coinciden con las fuentes anteriores en apreciar un significativo aumento de actividad en torno a la lectura en la esfera digital. Contextualizadas al entorno de las empresas mencionadas, las cifras indican que el tiempo que dedicaron los suscriptores a leer experimentó un incremento del 61% desde el arranque del confinamiento. En cuanto al aumento de los tiempos de lectura, el citado estudio lo cuantifica en una hora a la semana y estima que el número de libros electrónicos leídos en España durante la crisis del coronavirus creció en torno al 32%.

²¹Análisis del sector editorial en estos momentos de incertidumbre. Roger Domingo. Webinar Youtube. (07/05/2020). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Oew3JeLbJHU>

²²Un estudio de Nubico y Kobo para Fnac confirma el aumento de la lectura digital durante la cuarentena en España. Universo Abierto.

También desde **Libranda**²³, distribuidora de contenido digital editorial en lengua española en todo el mundo, se corrobora el crecimiento de la lectura en formato digital. Así, en palabras de su CEO Arantza Larrauri las cifras de venta de libros digitales fueron un 130% superiores a las registradas en el mismo periodo del ejercicio anterior. Respecto a la consolidación de este avance, Larrauri considera que se puede afirmar que la tendencia marcada se mantendrá y que el libro digital irá teniendo más peso en los hábitos de lectura de la población española.

En la misma línea de estas consideraciones y los datos que las arrojan, se sitúa el nivel de impacto que ha tenido el tiempo de confinamiento de la población española en sus casas sobre los servicios de préstamo digital. Tomando como ejemplo **eBiblio**²⁴, la plataforma pública más extendida en el país, en su comportamiento durante el primer cuatrimestre de 2020 se observa un total de 121.701 nuevas altas, de las cuales un 80,5 % se registraron durante los meses de marzo y abril. En cuanto al uso de la plataforma en dichos meses, hubo 794.797 préstamos, lo que representa el 69,1 % del total de préstamos realizados desde comienzos de año.

De igual forma, otras fuentes reflejan un comportamiento similar de las plataformas educativas de las editoriales, que aumentaron su uso en un 250%, según se desprende de los datos aportados por **ANELE**²⁵ (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza) . Para continuar con la labor docente tras la suspensión de las clases presenciales en España a mediados del mes de marzo, un total de 1.500.000 alumnos y profesores solicitaron licencias de acceso para emplear las herramientas que las editoriales del ámbito educativo ofrecen en línea.

Finalmente fijamos la mirada en otro reciente estudio, auspiciado en este caso por las **Universidades de Valencia y Salamanca**²⁶, que no solo aporta datos cuantitativos, sino también información cualitativa que nos permite acercarnos desde una perspectiva de mayor calado a la incidencia del confinamiento derivado de la pandemia de la COVID-19 sobre los hábitos de lectura de la población adulta española.

Para el citado estudio se realizaron 4.013 encuestas a personas adultas residentes en España durante las cuatro primeras semanas de confinamiento en el país. Las conclusiones del análisis de las respuestas reafirman la idea a la que venimos dándole vueltas en esta nota, el hecho de que en el periodo referido los españoles aumentaron el tiempo que dedicaban a la lectura. Revisando los datos que aporta este estudio encontramos que:

- Entre un 39,9 y un 47,9% de la población mantuvo una frecuencia lectora similar, y entre un 8,8 y un 27,4% disminuyó su tiempo de lectura.
- Según el tipo de lectura, los mayores aumentos se registran en la lectura social (Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.) y la de ocio (novelas, cómic, revistas, blogs, etc.), según declara un 46,1% y un 45,3% de la población respectivamente.
- La lectura de noticias en periódicos, revistas, webs o Twitter también crece, pero de forma menos destacada al igual que la lectura para estudio o trabajo, concretamente de informes, webs o documentos, que se mantiene más estable.

²³Podemos afirmar que la tendencia es que el libro digital vaya teniendo más peso en nuestros hábitos de lectura». PublishNews-ES. (14/05/2020). Disponible en: <https://www.publishnews.es/materias/2020/05/14/la-tendencia-es-que-el-libro-digital-vaya-teniendo-mas-peso-en-nuestros-habitos-de-lectura>

²⁴El Ministerio de Cultura compra 58.560 nuevas licencias para el servicio de préstamo de libros electrónicos en eBiblio. (13/05/2020). Disponible en: <http://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2020/05/200513-compra-licencias-ebiblio.html>

²⁵Las plataformas de contenido educativo de las editoriales incrementan su uso un 250% durante el confinamiento – ANELE. Disponible en: <https://anele.org/notas-de-prensa/las-plataformas-de-contenido-educativo-de-las-editoriales-incrementan-su-uso-un-250-durante-el-confinamiento>

²⁶ERI-Lectura: Hábitos lectores durante el confinamiento por la covid-19 [Informe ejecutivo]. RODERIC Universitat de València, 2020. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/74797>

Aumento de lectura

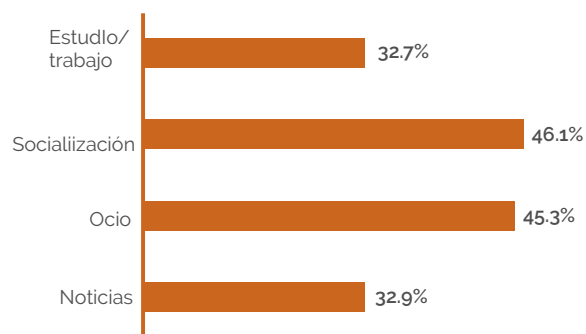


Imagen nº 4: Hábitos lectores durante el confinamiento por la covid-19. ERI-Lectura

En cuanto al tiempo dispensado a la lectura diaria de los diversos tipos de contenidos el cronómetro queda de esta manera:

- Respecto a la lectura de ocio, antes del confinamiento la media era 56 min/día y la media se eleva en la 1ª y 2ª semana a 1 h 14 min/día. En las 3ª y 4ª semana aumenta y alcanza la cota de 1 h 21 min/día.
- En lo referente a la lectura de noticias, antes del confinamiento la media era 55 min/día. En la 1ª y 2ª semana crece hasta 1 h 11 min/día y baja hasta 1 h 4 min/día en la 3ª y 4ª semana.
- En lo tocante a la lectura ejercida en torno a las redes sociales, si antes del confinamiento era de 1 h 3 min/día, en la 1ª y 2ª semana sube a 1 h 31 min/día y experimenta también una caída en la 3ª y 4ª semana hasta 1 h 28 min/día.

Sobre la lectura según el formato elegido, en este informe se observa igualmente un incremento de la lectura en soporte digital a lo largo de las cuatro semanas estudiadas. Crecimiento que afecta tanto a la lectura de ocio como a la de noticias y la ligada al estudio o al trabajo, si bien en estas dos últimas categorías fue marcadamente mayor que en la primera.

Un proceso de cambio acelerado... ¿con freno y marcha atrás?

Así pues, vemos cómo los datos sobre el comportamiento lector durante el periodo de confinamiento que conocemos nos hablan todos, desde distintas perspectivas y enfoques, de un crecimiento del consumo de bienes culturales y de un crecimiento en particular de los tiempos de lectura en el día a día del conjunto de la población española.

Es esperanzador también conocer que el segmento de edad en el que parece haber crecido más la lectura en estos días corresponde a los jóvenes, tal y como destaca el estudio de las Universidades de Valencia y Salamanca, en el que observamos que:

- Respecto a la lectura de ocio (novelas, cómic, revistas o blogs), según la edad el aumento mayor fue entre los más jóvenes.
- Los jóvenes, independientemente del periodo, son los que más tiempo dedican a la lectura por estudio o trabajo y a la lectura social. Sin embargo, conforme pasan las semanas de confinamiento, aumentan las horas dedicadas a la lectura por estudio o trabajo a la par que disminuye la lectura social.
- De la misma manera, los jóvenes incrementaron las horas de lectura por ocio y de noticias durante la 1ª y 2ª semana, siendo la lectura de noticias la única categoría que disminuyó durante la 3ª y 4ª semana volviendo a niveles de pre-confinamiento.

En esta apreciación coincide también con el informe de Conecta comentado previamente, en el que se recoge que, si bien el confinamiento redujo sensiblemente las diferencias por sexo en la proporción de lectores de libros, las diferencias por edad crecieron. El aumento en el número de lectores justamente se produjo entre los más jóvenes, en la franja de edad entre los 18 y los 24 años. Esta tabla comparativa de la lectura de libros

en tiempo de ocio antes y durante el periodo de confinamiento según franjas de edad así lo muestra:

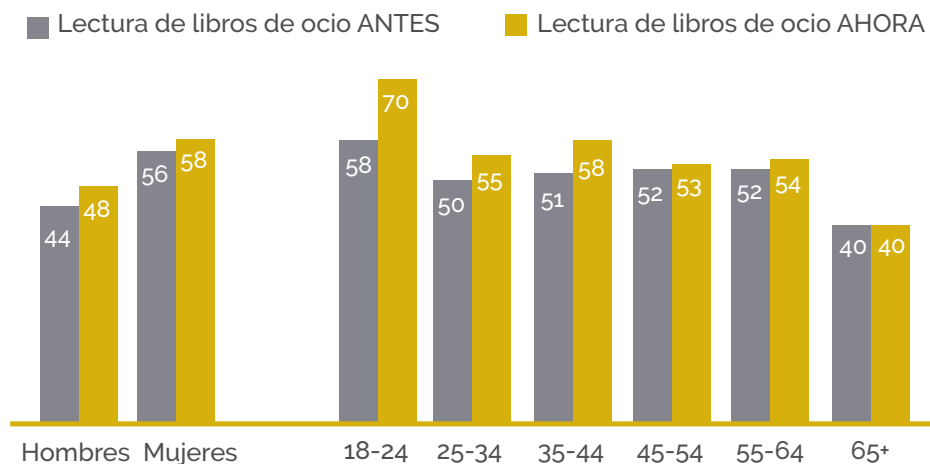


Imagen nº 5: La lectura en tiempos de Covid-19. Conecta

Son todas ellas apreciaciones positivas que invitan al optimismo, pero, no obstante, no podemos olvidar que se trata de un tiempo excepcional. Así, a medida que vamos avanzando en las fases del proceso de desescalada surgen las dudas acerca del mantenimiento de este repunte de casos de "nuevos lectores" y del aumento del tiempo de dedicación a la lectura de los ciudadanos. La cuestión en el aire es si esta curva seguirá teniendo un recorrido ascendente una vez superada la pandemia y en el camino hacia la normalidad.

Como se afirma desde la **Fundación Germán Sánchez Ruipérez**²⁷, "La cuestión crucial es determinar si estos fenómenos se esfumarán al acabar la crisis de la epidemia o suponen un cambio estable." A favor de la hipótesis de que los cambios tendrán un carácter perdurable, la propia Fundación aporta la percepción misma de los protagonistas, que estiman que los cambios en sus comportamientos y en el consumo de contenidos van a ser permanentes, tal y como se refleja en este gráfico:

¿Cree que los cambios en comportamientos y consumos del hogar se consolidarán al acabar la cuarentena?

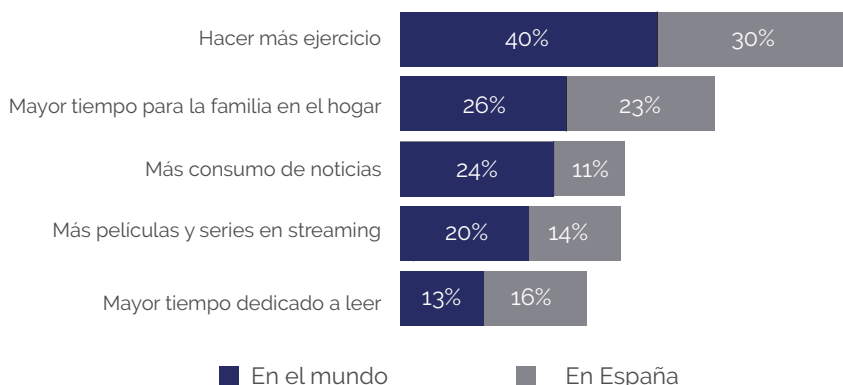


Imagen nº 6: Primeros datos sobre lo que la pandemia está provocando en el ocio y la lectura. FGSR

²⁷Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Primeros datos sobre lo que la pandemia está provocando en el ocio y la lectura. FGSR. Disponible en: <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2020/04/Cuarentena-y-lectura.pdf>

Una percepción que presenta variaciones según la edad y que nuevamente muestra un acento más marcado en la franja más joven, la de los nacidos después de 1995, que expresan más claramente que ese aumento de tiempos dedicados a la lectura tiene vocación de permanencia.

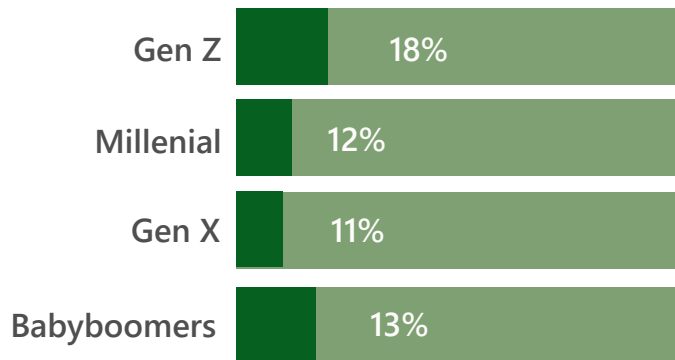


Imagen n° 7: Primeros datos sobre lo que la pandemia está provocando en el ocio y la lectura. FGSR

En todo caso, ahí están las cifras y que la incertidumbre no nos empañe el poder celebrar las cotas al alza que la lectura ha alcanzado en este periodo de pandemia y confinamiento, a pesar desde luego de las nefastas y por nadie deseadas circunstancias en las que nuestra sociedad se ha visto envuelta. Esperemos que estos apuntes sean ciertamente indicadores de una tendencia que tenga un largo recorrido, no solo en lo tocante al aumento del número de lectores y de sus tiempos de lectura, sino también en relación con la calidad de las lecturas, de la profundidad con la que leemos, de nuestros niveles de comprensión y de nuestra capacidad crítica.



Artículo recibido: 22 de mayo de 2020

Dictaminado: 3 de junio de 2020

Aceptado: 5 de junio de 2020

La Asociación Boliviana de Lectura, ABOLEC, el IBBY-BOLIVIA y la Biblioteca Thuruchapitas, desde hace dos meses, promueven actividades literarias todos los sábados a las 19:00 horas a través de la plataforma ZOOM. Aquí incluimos las próximas fechas:

1. Agosto, 22: Festival de Cuenta- cuentos.
2. Agosto, 29: Narrativa Boliviana Contemporánea- Narrativa de la interioridad o la condición humana.
3. Septiembre,5: Maratón latinoamericana y boliviana de la Lectura.
4. Septiembre, 12 a 19: Guardia Vieja de la Narrativa Boliviana.
5. Septiembre, 24: Narrativa Boliviana del Terror.
6. Octubre, 3: Narrativa de la otredad o la extrañeza.
7. Octubre, 10: Narrativa fantástica y de ciencia ficción.
8. Octubre, 17: Narrativa virtual.
9. Octubre, 24: Libros-álbum para niños.
10. Octubre, 31: Tertulia Literaria: Literatura infantil en Cochabamba.

Mayores informes:

onut@hotmail.com y gabyvallejocanedo@gmail.com

REVISTA ELECTRÓNICA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR (LED) CONVOCATORIA²⁰²⁰₂₀₂₁

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, revista de difusión académica de periodicidad semestral del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, convoca a participar en sus dos números anuales.

Tiene como objetivo difundir estudios académicos, teóricos, críticos y experiencias de intervención sobre el campo de la cultura escrita.

Es un espacio abierto a la participación de docentes, académicos, investigadores, críticos y mediadores de lectura que quieran unirse a este esfuerzo. Contamos con una Coordinación Editorial y árbitros que seleccionarán los materiales atendiendo a los siguientes aspectos: redacción clara, argumentación lógica, originalidad y relevancia del tema, contribución para el enriquecimiento del campo disciplinar y fuentes actualizadas.

SECCIONES

- A. **Investigación y ensayos.** Dedicada a trabajos que miren la realidad social y que sean resultado de procesos de investigación de quienes se dedican al estudio de la cultura escrita. De 6000 a 8000 palabras.
- B. **Propuestas desde la experiencia.** Dedicada a trabajos y reflexiones de enseñanza o promoción de actividades alrededor de la cultura escrita, tanto en escuelas, como en comunidades y otros espacios sociales. Se aceptan trabajos de tipo: descripciones, narrativas de experiencia, crónicas, memorias, evocaciones, biografías o incluso divertimentos. De 6000 a 8000 palabras.
- C. **Una mirada desde las bibliotecas.** Dedicada a estudios, propuestas, expresiones y reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura en entornos de bibliotecas públicas, comunitarias, populares, universitarias, etc. De 6000 a 8000 palabras.
- D. **Reseñas.** Dedicada a reseñas de obras, encuentros o actividades que aporten conocimientos al mundo de la cultura escrita. De 2000 a 4000 palabras.
- E. **Otros aportes.** Otros trabajos de divulgación, artísticos o de interés. De 2000 a 4000 palabras

BASES

1. La presente convocatoria está abierta y pueden participar todas las personas interesadas en hacerlo.
2. Los textos deben estar escritos en español o portugués y su temática tendrá que ser sobre un tópico de interés contemporáneo en el campo de la cultura escrita.
3. Deberá incluir un breve resumen de hasta 130 palabras en dos lenguas: español e inglés o portugués e inglés. Se indicarán cinco palabras clave en los dos idiomas. Para palabras clave ver IRESIE: http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01
4. La extensión máxima del título del trabajo será de 15 palabras.
5. Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final.
6. Cada autor podrá enviar para dictamen un solo artículo al año y este deberá apegarse a los lineamientos de la sección elegida y deberá estar en formato APA 7a edición, podrá guiarse en esta página: <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf>
7. Los artículos serán enviados al correo revistaleerescribirdescubrir@gmail.com.
8. Se enviará un correo de confirmación de recibido.
9. El Comité Dictaminador elegirá los artículos que considere pertinentes para cada sección y avisará a los autores por correo electrónico en cuál de los dos números de la revista 2020 se publicará su artículo
10. Los demás artículos aceptados que no puedan ser publicados en 2020 se conservarán y se avisará a los autores en caso de que sean seleccionados para un número posterior, a menos de que el autor decida retirarlo.
11. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir es un proyecto gratuito de difusión académica, por lo que ningún autor recibirá un pago por su artículo.
12. La participación en esta convocatoria implica la aceptación total de las presentes bases.

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Verónica Macías Andere
revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

Tel.: + 52 (22) 4 04 93 13

www.consejopuebladelectura.org

Revista de acceso abierto

<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/>