

12-2020

**Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Noviembre 2020.
Vol. 1, No. 7**

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 Noviembre 2020. Vol. 1, No. 7" (2020). *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 7.
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/7>

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.



Revista Electrónica

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Diciembre, 2020. Vol. 1, No. 7

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

Gabriela Hernández Aguirre *Universidad
Pedagógica Nacional, Puebla*
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

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

Presidencia: Daniel Ramos García
México

Micaela Gómez
Nicaragua

Marta Eugenia Sánchez González
Costa Rica

Liliana Montenegro de Olloqui
República Dominicana

Ruth Sáez Vega
Puerto Rico

Daniel Tort Silveira
Uruguay

Olga Núñez Terrazas
Bolivia

Raquel Villaseca Zevallos
Perú

Ángela Katuska Salmon Roldán
Ecuador y Estados Unidos

Lourdes Herrera de Figueroa
Panamá

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

07-2020

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Diciembre, 2020. Vol. 1, No. 7

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 Edna Serrano Acuña
maraserrano@gmail.com
José Avellano
hola@joseavellano.com

CONTENIDO

Editorial	6
Investigaciones y ensayos	8
EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICAS EN LA DIRECCIÓN DE TESIS DOCTORALES	10
Mercedes Zanotto González	
ENSINO DISCURSIVO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E PORTUGUÊS ESCRITO	23
Deise Nanci de Castro Mesquita • Mariana Cirqueira Ricardo da Silva	
Propuestas desde la experiencia.	32
DIFUSIÓN DEL PROYECTO NACIONAL DE ESCRITURA DE LOS EE. UU. EN EL ÁMBITO HISPANO	34
María Teresa Mateo Girona	
EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. EFECTOS DERIVADOS DEL TRABAJO CONJUNTO DE ACTORES DIVERSOS Y DE LA CREACIÓN DE CÍRCULOS DE LECTURA	48
Vanessa Castro Cardenal	
Una mirada desde las bibliotecas	64
BIBLIOTECA SE SENTANEMILILIS. LA EXPERIENCIA DE UNA BIBLIOTECA COMUNITARIA DESDE LAS VOCES DE SUS ACTORES	66
Guadalupe López Hernández	
Reseñas	78
<i>LA LECTURA, OTRA REVOLUCIÓN</i>	79
Jaquelina Milan	
Otros Aportes.	82
LECTURA EN CRISIS: LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA DE LO SENSIBLE.	84
Pablo Álvarez F.	
Convocatoria para publicar en esta revista	93

EDITORIAL

El número 7 de la *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* cierra este año atípico y complejo, el 2020, año que ha implicado cambios, reacomodos, pausas, distancias y a su vez cercanías desde otros medios. Este número nos recuerda un tiempo añorado, del afuera, del estar juntos y cerca, pero también nos habla del tiempo presente en el cual hemos explorado nuevas posibilidades de mantener los vínculos. Cerramos este año entonces a través de seis artículos y la reseña de un libro, representando a seis países: Argentina, Brasil, Chile, España, México y Nicaragua.

En la primera sección, *Investigaciones y ensayos*, ofrecemos dos textos, el primero, de la mexicana Mercedes Zanotto, que nos invita a reflexionar sobre la escritura académica en la formación de estudiantes de doctorado y resalta la labor central del director de tesis, quien juega un papel de acompañamiento importante. En esta misma sección, Deise Nanci Castro Mesquita y Mariana Cirqueira Ricardo da Silva nos proponen una especial reflexión para la educación básica, para contemplar en los planes de estudio la enseñanza del lenguaje de señas brasileño y del portugués escrito.

En la segunda sección, *Propuestas desde la experiencia*, también brindamos dos artículos, el de María Teresa Mateo Girona, que nos invita a conocer el Proyecto nacional de escritura de los Estados Unidos para hispanohablantes, a partir de la experiencia de una docente española al participar en actividades que dicho programa ofrece. Por otro lado, desde Nicaragua, Vanessa Castro Cardenal describe una investigación realizada en el municipio de Siuna, en la Costa Norte nicaragüense; nos habla de resultados positivos en el proceso de alfabetización a partir de las alianzas y actividades que lo acompañaron, alianzas entre actores educativos, de instancias gubernamentales y de dos ONG; y actividades como los círculos de lectura.

Dentro de *Una mirada desde las bibliotecas*, Guadalupe López Hernández, mexicana, nos habla de una biblioteca en una comunidad de la Sierra Nororiental de Puebla, un entorno de lectura creado por jóvenes de la comunidad y sostenido por ellos mismos. En este artículo podemos

escuchar las voces de los actores que han hecho de esta biblioteca un espacio de encuentro con los libros y con el otro, asimismo nos muestra qué alimenta su decisión de ofrecer y cultivar este espacio.

Se reseña un libro imperdible para quienes estamos en el campo de la lectura y de su mediación, no solo desde los espacios escolares, sino también fuera de ellos. Jaquelina Milan, desde Argentina, nos habla de su compatriota María Teresa Andruetto y su libro *La lectura, otra revolución*, texto que nos ofrece la posibilidad de ver el acto de leer como un acto transformador.

Para cerrar este número y este año, en la sección *Otros aportes*, contamos con un texto del chileno Pablo Álvarez, quien nos invita a hacer un recorrido histórico por los libros y a detenerse en este presente que nos obliga y/o invita a pensar en la posibilidad de lo digital, sin embargo, al hacerlo no podemos dejar de mirar las brechas y las desigualdades estructurales que seguimos padeciendo en América Latina.

Despedimos este año y, de corazón, esperamos que 2021 nos permita volver a estar cerca, aprovechando lo aprendido en 2020.

Alma Carrasco Altamirano

INVESTIGACIONES Y ENSAYOS



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



INTERNATIONAL
LITERACY
ASSOCIATION



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

EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICAS EN LA DIRECCIÓN DE TESIS DOCTORALES

THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC READING AND WRITING IN THE SUPERVISION OF DOCTORAL THESES

Mercedes Zanotto González¹

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad, por una parte, de argumentar la relevancia de favorecer el desarrollo de la lectura y la escritura académicas durante la formación doctoral mediante el proceso de dirección de tesis y, por otra, de abordar las propuestas generadas a partir de la investigación que aportan intervenciones educativas que el director de tesis puede llevar a cabo para coadyuvar a dicho desarrollo. En esta lógica, al inicio de este trabajo se describen características relevantes de la lectura y de la escritura académicas durante la investigación doctoral, luego se especifican las dificultades que enfrentan los estudiantes de doctorado para aplicarlas en investigación y, finalmente, se abordan las posibles intervenciones educativas que puede efectuar el director de tesis para fortalecer estos procesos académicos en la formación de investigadores.

Palabras clave: Lectura, escritura académica, directores, estudios de doctorado, investigación.

Abstract

The purpose of this work is, on the one hand, to argue the relevance of promoting the development of academic reading and writing during doctoral training through the process of supervision and, on the other, to address the proposals generated from the research that provide educational interventions that the supervisor can carry out to contribute to this development. In this sense, at the beginning of this work relevant characteristics of academic reading and writing during doctoral research are described, later the difficulties that doctoral students face in applying them in research are specified. Finally, possible educational interventions that the supervisor can carry out to strengthen these academic processes in the training of researchers are discussed.

Keywords: Reading, academic writing, supervisor, doctoral studies, research

1) Institución: Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Orientación y Atención Educativa, Departamento de Orientación Especializada. Correo electrónico: mzanotto@unam.mx
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5261-2939>



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Introducción

La lectura y la escritura académicas y científicas, como es sabido, son esenciales para la producción y comunicación de nuevos conocimientos dentro del ámbito universitario. Por este motivo, resultan ser una pieza clave en la formación de investigadores y con ello en el desarrollo de las tesis doctorales. La lectura y escritura, como herramientas socio-culturales, en el contexto de la realización de investigación es sabido que involucran el desarrollo del pensamiento académico y científico, así como la integración del doctorando en una comunidad disciplinar y la construcción de su identidad como investigador en una disciplina determinada. Todo ello integra a redes intertextuales complejas (paradigmas, teorías, métodos, disertaciones, cuestionamientos, puntos de vista diversos, nuevas perspectivas, entre otros) con las cuales el estudiante de doctorado requiere aprender a interactuar y con ello a dialogar y generar nuevo conocimiento.

La lectura y la escritura académicas, si bien requieren ser enseñadas en el contexto univer-

sitario, como lo señalan las investigaciones sobre alfabetización académica (Castelló, 2014) y el Movimiento de Escritura a través del Currículum, más conocido por su designación y siglas en inglés: *Writing Across the Curriculum*, WAC (Bazerman et al., 2016), también resulta necesario que sean instruidas en la formación de investigadores. Esto debido a la complejidad que implica su utilización en los procesos de desarrollo de investigación, tanto en las disciplinas científicas como en las humanidades. Un recurso muy valioso para favorecer estos aprendizajes puede serlo la dirección de tesis, dada la función educativa que esta misma tiene para el desarrollo de procesos de investigación por parte del doctorando, con todo lo que esto implica en lo referente a su integración a una comunidad disciplinar y a la construcción de su identidad académica. En esta línea, la investigación al respecto aporta propuestas de intervención educativa que el director de tesis puede implementar para la optimización de este proceso de enseñanza. A lo largo del presente trabajo abordamos las características de la lectura y de la escritura académicas en el desarrollo de investigaciones doctorales, así también las dificultades que

respecto de estos procesos pueden encontrarse los estudiantes. Finalmente, se trata lo concerniente a intervenciones educativas enfocadas en favorecer la enseñanza de la lectura y escritura académicas en el contexto de la dirección de tesis doctorales.

Características de la lectura y la escritura académicas en los estudios doctorales

En los procesos de investigación, como es sabido, se requiere la construcción de un objeto de estudio, así como la aplicación de una perspectiva teórica y el desarrollo de una metodología para su abordaje, lo cual implica una búsqueda, selección, análisis, aprendizaje, síntesis y estructuración de una amplia y diversa información intertextual presente en distintos tipos de contenido académico y científico, así también involucra su aplicación en la interpretación de los resultados obtenidos. En el desarrollo de estos procesos se hace necesaria la utilización de una lectura y escritura que permitan la elaboración de conocimiento y la realización de nuevos aportes en el campo disciplinar correspondiente. Asimismo, es necesario tener presente que la lectura y escritura, especialmente en el contexto de desarrollo de investigación y en la producción escrita académica guardan una relación claramente interdependiente, por lo que son consideradas herramientas "híbridas" (Spivey, 1997), lo cual se observa con claridad en las etapas de lectura y escritura en el desarrollo de investigación (Miras y Solé, 2007). Esta interdependencia implica que aun cuando se aborde a uno solo de estos procesos, lectura o escritura, será importante considerar que de alguna manera estará presente el otro.

En lo referente a la lectura en la formación de investigadores, de acuerdo con McAlpine (2012), en el estudio que realizó sobre procesos lectores de doctorandos del área de ciencias sociales y de ciencias de dos universidades (una de ellas del Reino Unido y la otra de Canadá), los resultados ponen en evidencia la relevancia y la complejidad de estos procesos, que a su vez se manifiestan de manera diferente en estas áreas del conocimiento. En este sentido, la autora refiere que el principal

propósito de la lectura en ciencias sociales fue generar vínculos epistemológicos que podrían sustentar la investigación, tanto desde una perspectiva histórica como contemporánea. Asimismo, reporta que al inicio del programa un desafío importante para los doctorandos fue saber qué leer. Por otra parte, los más avanzados mencionaron que comprendían la naturaleza desenfocada de sus prácticas lectoras anteriores, y que por ello reconocían la necesidad de tomar decisiones estratégicas respecto de sus procesos de lectura.

En cuanto a los doctorandos de ciencias, en lugar de buscar un vínculo epistemológico, su lectura estaba dirigida a encontrar descubrimientos empíricos recientemente publicados que representaban lo más actual en hallazgos experimentales. Estar al tanto de la relación entre estos descubrimientos y vincularse a ellos fue percibido como un aspecto esencial en el progreso de investigación. Aunado a esto, los doctorandos planteaban objetivos de lectura y explicitaban las razones estratégicas para realizar determinadas prácticas lectoras. Sin embargo, esto no ocurrió en ciencias sociales, ya que no hubo evidencia de que la lectura se realizara con un propósito definido o que se llevara a cabo para establecer vínculos entre los autores que se leían. Por su parte, la lectura en ciencias se observó relacionada directamente con las prácticas de investigación, puesto que los experimentos se ejecutan innumerables veces con la finalidad de replicar o ampliar los hallazgos anteriores, a menudo con éxito no previsible. Debido a esto, para los estudiantes de doctorado era muy importante estar al tanto de los experimentos más novedosos, aunque a su vez comentaron que las publicaciones podían carecer de detalles, por lo que era necesario hacer llegar a los autores una solicitud de información mediante correo electrónico, lo cual en ocasiones no era del todo productivo.

En lo que concierne a los procesos de escritura en el doctorado, existe una amplia información, lo cual contrasta con la escasa investigación referente a procesos lectores en el presente contexto. En este sentido, McAlpine (2012) refiere que la escritura ha



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

aumentado considerablemente su visibilidad para el desarrollo de investigación y su enseñanza, a la vez que la escritura para publicar ocupa el lugar central del trabajo académico, la cual se vincula con el reconocimiento y prestigio, así como con la obtención de financiamiento para el desarrollo de investigación. Dado esto, señala la autora que es comprensible la creciente bibliografía sobre pedagogías de la escritura académica, así también el esfuerzo de las instituciones universitarias para apoyar el desarrollo de la escritura en el doctorado. Por su parte, en lo concerniente a la escritura para la elaboración de textos de investigación, de acuerdo con Castelló e Iñesta (2012), es necesario que el estudiante sea consciente de las funciones generales de la escritura académica, las cuales mencionamos a continuación. La primera de estas funciones corresponde a la utilización de la escritura para el desarrollo de procesos epistémicos, los cuales involucran a la construcción y transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987), así como a utilizar los ejes de

pensamiento mediante los cuales se estructura el campo de investigación correspondiente.

La función epistémica de la escritura académica, señalan Castelló e Iñesta (2012), no ocurre en el vacío y tampoco se ciñe exclusivamente a las características del escritor, sino que se manifiesta “como parte de una construcción conjunta de significado, de naturaleza síncrona y asíncrona (es decir, insertada en una dimensión histórica), de la cual el escritor debe ser consciente” (p. 180). Una segunda función atañe al establecimiento de un diálogo con integrantes de la comunidad académico-científica, mediante el cual los escritores requieren tomar posición frente a los aportes de los distintos autores y discusiones generadas en un ámbito de investigación determinado. La tercera función implica el establecimiento y mantenimiento de redes de influencia que se hacen patentes en las voces que el escritor prioriza en la interacción intertextual que aporta la producción escrita. Una cuarta función es la comunicativa, la cual abarca las funciones mencionadas, así como la capacidad de difusión e intercambio del conocimiento con otros miembros de la comunidad mediante los canales apropiados que han sido diseñados para esta finalidad. Una quinta función es la contribución de la escritura académica a la construcción de una identidad social como autores académicos e investigadores, la cual se genera progresivamente a partir del diálogo intertextual que los autores requieren llevar a cabo a través de la escritura.

Las funciones de la escritura académica abordadas previamente guardan similitud con procesos de lectura académica que se llevan a cabo por parte de doctorandos en el aprendizaje del desarrollo de investigación. Uno de estos elementos corresponde a la interacción que sostiene la lectura, como también la escritura, con las redes intertextuales. A este respecto, McAlpine (2012) señala que los estudiantes, tanto de ciencias sociales como de ciencias, a lo largo de su formación doctoral desarrollaron a través de la lectura una red intertextual integrada por elementos históricos y contemporáneos, epistemológicos y metodológicos, así como paradigmas de las comunidades

disciplinares que dialogan entre sí y que posteriormente proporcionarían los significados y elaboraciones que servirían a la escritura y otras formas de comunicación académica. Sin embargo, señala la autora, que este proceso de literacidad, no es fácil de articular y de explicitarlo por parte de los doctorandos. Así también, refiere que la lectura posibilita el aprendizaje del discurso del campo de conocimiento (por ejemplo, cómo se expresan las afirmaciones o cómo toma posición un autor/investigador) y también la percepción del tipo de interacción que se establece entre las prácticas textuales y las prácticas de investigación reales (por ejemplo, cómo se formula una pregunta pertinente en un campo, qué se considera evidencia apropiada o esencial). Esto guarda similitud con la función comunicativa de la escritura académica revisada previamente, en tanto implica a la apropiación del discurso y de sus formas moldeadas por el campo disciplinar correspondiente.

La lectura académica en el aprendizaje de los procesos investigativos también involucra al desarrollo de una identidad, como sucede con los procesos de escritura académica, la cual en general corresponde a la intención de pertenecer a un determinado grupo o comunidad, así como de lograr una afiliación y reconocimiento por parte de esta (Monereo y Pozo, 2011). En cuanto a la identidad académica, de acuerdo con Ursin et al. (2020), está constituida por percepciones, experiencias, valores, opiniones, intencionalidades que forman parte de la historia académica y laboral de una persona. Esta, a su vez, es dinámica, se modifica y tiene componentes relacionales, no sólo individuales. Por otra parte, también es definida por algunos autores como identidad disciplinar e identidad discursiva (Peredo, 2016), la cual se intersecta con la identidad lectora. Esta última implica a los motivos que tienen los estudiantes para regular sus procesos lectores, que a su vez se vinculan con la intención de rebasar su condición de aprendiz e incorporarse a una comunidad científica determinada. Esto representa comunicarse de manera escrita y oral como un integrante de la misma, así como contar con la capacidad de producir nuevo conocimiento. Por su parte, de acuerdo con la

autora, para llegar a ser científico el estudiante requiere apropiarse de un conjunto de prácticas y "(...) construirse una identidad lectora con un alto grado de reflexividad de quién se pretende ser; es decir, la autopercepción con objetivos determinados: la pertenencia, la autonomía, la credibilidad y el reconocimiento" (p. 47).

La complejidad de la lectura y la escritura en la formación doctoral y el aporte de la dirección de tesis en este contexto

Es sabido que la lectura y la escritura académicas requieren ser instruidas en los estudios universitarios de licenciatura, de manera integrada a cada una de las disciplinas. Desde esta lógica y debido a la complejidad que implica abordarlas dentro del contexto de la investigación científica, también resulta necesaria su enseñanza como parte de la formación doctoral, a partir de la dirección de tesis (Carter y Kumar, 2017; McAlpine, 2012; Stracke y Kumar, 2010). Asimismo, ser desarrolladas mediante otros apoyos educativos que puede brindar el contexto institucional y las comunidades disciplinares (Castelló et al. 2013; Stracke y Kumar, 2014). En el presente marco, la lectura y escritura académicas se consideran parte de los procesos importantes a aprender en la realización de investigación, lo cual también incluye el desarrollo del pensamiento científico en un campo disciplinar con prácticas discursivas determinadas. En este sentido, la lectura y la escritura no son únicamente herramientas para generar ciencia, sino partes constitutivas de la misma (McAlpine, 2012).

En lo referente a la escritura académica, de acuerdo con Castelló et al. (2013), las investigaciones han identificado dos importantes desafíos que enfrentan los estudiantes durante el desarrollo de la investigación académica avanzada. Uno de ellos corresponde a que los estudiantes universitarios suelen otorgar mayor relevancia al resultado o producto final (texto concluido), que al proceso de escritura a realizar, los cuales son interdependientes. Este hecho repercute en la autorregulación de la escritura y suele manifestarse en una necesidad de terminar el texto con urgencia

y/o tener dificultad para dialogar con otras voces y otros puntos de vista, lo cual puede observarse en la dificultad que tienen los estudiantes para integrar y gestionar las citas.

Las autoras señalan que el problema mencionado anteriormente puede solucionarse mediante intervenciones educativas enfocadas a favorecer en los estudiantes una representación más compleja de la actividad de escritura, para lo cual resulte evidente la necesidad de aprender a autorregular los procesos de composición escrita (Castelló e Iñesta, 2012). Respecto del segundo desafío, este corresponde al desarrollo de la identidad como escritor/a, la cual integra al "yo" que una persona aporta al proceso de escribir y al "yo" que se construye a través del acto de escritura (Burgess e Ivancic, 2010). El desenvolvimiento de esta identidad por parte de los doctorandos implica al desarrollo de su propia voz como investigador, la cual requiere de la construcción de una identidad académica, de autor y de investigador, que corresponden procesos muy complejos en el contexto de la escritura (Castelló et al., 2013).

En lo referente a los procesos lectores, aun cuando son escasos los estudios que ponen de manifiesto la relevancia de su enseñanza en la formación de investigadores, estos presentan resultados y argumentos cardinales que fundamentan su pertinencia (Kwan, 2008; 2009; McAlpine, 2012). En lo referente a las dificultades que la investigación ha identificado en los procesos lectores durante la formación doctoral se encuentra, de acuerdo con Kwan (2009), la complejidad implicada en la selección de la bibliografía, la lectura intertextual y la elección de las citas pertinentes. Hacer frente a estas dificultades requiere que el estudiante conozca la investigación específica de la comunidad disciplinar a la que su trabajo pertenece o se extiende, así como el paradigma que esta sigue, en caso de que existan múltiples paradigmas, y con ello quiénes son citados y leídos como parte de este, así como los trabajos que no son citados dentro del mismo.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Otra de las complejidades en el desarrollo de la lectura para generar investigación se deriva de la naturaleza cada vez más multidisciplinaria de los estudios, lo que conlleva frecuentemente a la revisión y citación de bibliografía de campos disciplinares distintos, lo cual también implica un conocimiento de sus paradigmas. Por otra parte, Kwan (2008) señala que existe una concepción frecuente en los doctorandos que prevalece la realización de un tipo de lectura homogénea para el desarrollo de investigación y que a su vez considera a los procesos lectores como necesarios principalmente al inicio de la misma. Esto, señala la autora que, además de causar procrastinación para la escritura, implica una perspectiva limitada de la relación co-constructiva entre lectura, escritura e investigación y con ello de los distintos enfoques de lectura a desarrollar por el doctorando (lectura no uniforme a lo largo del proceso investigativo), lo cual repercute en su desempeño como investigador.

Por su parte, la función del director de tesis es clave para la formación del doctorando, y con ello para brindar alternativas que atiendan las dificultades especificadas previamente, en conjunto con la institución universitaria que aporta una serie de recursos para la formación de investigadores

(bibliotecas, asignaturas, seminarios, coloquios, jornadas, intercambios, entre otros). De acuerdo con Fernández y Wainerman (2015), consideramos que la dirección de tesis corresponde a una práctica educativa, dentro de la cual el aprendizaje de la investigación se comprende como el resultado de la interacción tesista-director y no generado únicamente a partir de las competencias del estudiante. Este proceso relacional se esperaría que integre al contexto en el cual el aprendizaje, la investigación y la enseñanza sean posibles, asimismo que involucre a las redes de recursos, de académicos/investigadores y de estudiantes constitutivas del entorno institucional y de las comunidades disciplinares.

Acorde con lo previo, Fernández y Wainerman (2015) señalan cuatro funciones principales de la práctica de dirección de tesis, las cuales corresponden a la asesoría académica, la socialización, el apoyo psicosocial y el apoyo práctico. Estas funciones a grandes rasgos promueven en el estudiante de doctorado el aprendizaje profundo y sustantivo de la disciplina, así como la generación de nuevos conocimientos, el acceso a la cultura académica y la enculturación a la comunidad de práctica. A su vez, permiten proporcionar las condiciones socioemocionales indispensables para la formación del estudiante y la culminación de su tesis, así como aportar orientaciones referentes al contexto institucional y proveer de contactos que puedan favorecer su integración a la comunidad disciplinar y el acceso a información sobre financiamientos para la investigación.

Por otro lado, la práctica de dirección de tesis, de acuerdo con Bastalich (2017), tendría que ser entendida como un proyecto colaborativo y como una práctica pedagógica que requiere ser apoyada educativamente desde las instituciones. En este sentido, la autora señala la importancia de atender mayormente al contexto institucional, pero también disciplinar en los que suceden los aprendizajes del desarrollo de investigación y con ello refiere que es necesario considerar explícitamente a la contingencia de la innovación en dependencia del contexto social y disciplinario,

en vez de centrarse en los procesos metacognitivos de los investigadores individuales. De esta manera, si bien resultan esenciales los procesos de supervisión del director de tesis para el avance de los estudiantes, observamos que este no es el único recurso para la formación de investigadores. En esta lógica, Castelló et al. (2013) señalan la relevancia de la función del director de tesis y también la del desarrollo de andamiajes institucionales que distribuyen la enseñanza de los procesos de investigación en el contexto educativo. Estos andamiajes son los seminarios electivos y las distintas tareas académicas que los estudiantes requieren efectuar antes de la defensa de la tesis doctoral (por ejemplo, la elaboración de un artículo para ser presentado en una conferencia evaluada por pares y un artículo de investigación para su publicación en una revista de factores de impacto).

Intervenciones educativas del director de tesis enfocadas en el desarrollo de la lectura y escritura académicas del estudiante de doctorado

A partir de lo abordado previamente, consideramos la relevancia de la práctica de dirección de tesis en interacción con el contexto de la institución universitaria, que aporta una serie de recursos valiosos para la formación de investigadores (bibliotecas, asignaturas, seminarios, coloquios, jornadas, intercambios, entre otros). Así también se encuentra en interacción con el campo disciplinar y por lo tanto con las redes que configuran a sus comunidades de práctica, los cuales no están exentos de dificultades y desafíos para los doctorandos (Jazvac-Martek et al., 2011). Desde este marco, nos centramos en los procesos de dirección de tesis como una intervención educativa que puede abordar de manera explícita el desarrollo de la lectura y escritura académicas. Dado esto, a continuación, observamos un conjunto de propuestas pedagógicas fundamentadas en investigación que, desde el contexto de la dirección de tesis, tienen la finalidad de favorecer el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura académicas enfocados en el desarrollo de investigación y,

Por otra parte, de acuerdo con McAlpine (2012) es necesario que el director se asegure de que los estudiantes conozcan una variedad de géneros más allá del de la tesis (por ejemplo, artículos, la escritura para solicitar una beca, conferencias, revisión de manuscritos) y también que puedan interpretar correctamente los recursos no textuales, como tablas, gráficos, imágenes, entre otros. En algunos campos -señala la autora-, como sociología y biología, esta inmersión necesitaría ser muy amplia, para abarcar diferentes géneros metodológicos tanto cuantitativos como cualitativos. Asimismo, en la dirección de tesis la utilización de la noción de trabajo en red intertextual puede ayudar a los estudiantes a desarrollar el proceso de participar en las prácticas de lectura esenciales en el doctorado. La red intertextual es constitutiva del campo disciplinar y de sus comunidades de práctica. En este sentido, de acuerdo con Kwan (2009), el conocimiento que el director de tesis propicie en el doctorando respecto de esta red, favorecerá que este comprenda los dispositivos y sistemas de género que caracterizan a la comunidad disciplinar en la que pretende escribir y desarrollar su investigación, lo cual también implica que identifique un conjunto de normas que regulan su funcionamiento.

Otra intervención pedagógica importante por parte del director de tesis consiste en que este aliente a los doctorandos a hacer una integración de sus redes intertextuales con las redes interpersonales cotidianas que conocen y valoran. Esto favorece la comprensión de cómo otros académicos, más allá del supervisor, regulan la producción textual del campo, tales como los editores, los sinodales, los revisores de artículos de investigación, entre otros. A su vez, estas redes intertextuales corresponden a lo que Bastalich (2017) refiere como contexto disciplinar, culturas de investigación y redes de investigación, con las cuales el proceso mismo de dirección de tesis se encuentra vinculado y que no podría ser entendido al margen de estas. Por otro lado, es fundamental que el director de tesis se asegure de proporcionar apoyo adicional a los doctorandos menos familiarizados con el discurso académico convencional y con ello con los

supuestos tácitos y valores culturales asociados con el lenguaje disciplinario, como puede suceder con doctorandos del extranjero o pertenecientes a grupos de escasos recursos, minoritarios o marginados. La dificultad que esto supone para el acceso y el manejo del discurso académico dentro de una cultura de investigación tiene frecuentemente consecuencias negativas para el avance del doctorando en sus procesos de aprendizaje e investigativos (McAlpine, 2012).

Otra contribución referente al tipo de intervención que puede realizar el director de tesis para favorecer el desarrollo de la lectura académica por parte de los doctorandos es la que proponen Miras y Solé (2007). Esta intervención se realiza en el marco de tres etapas para la escritura de un texto de investigación (proyecto, tesis, artículo, entre otros), en este caso la tesis doctoral. Las etapas de este proceso son las siguientes: la *exploratoria*, la de *elaboración* y la de *comunicación*. A grandes rasgos, la *etapa exploratoria* consiste en el aporte de los fundamentos necesarios para la investigación a partir de la revisión intertextual de la bibliografía y de la toma de notas que registran la información más significativa para fines de la investigación; la *etapa de elaboración* se caracteriza por hacer un análisis de los contenidos bibliográficos consultados y llevar a cabo un proceso de aprendizaje a partir de los mismos, lo cual conlleva una toma de notas de tipo personal con contenidos que ayudan a comprender, analizar y reflexionar; y la *etapa de comunicación* concierne a la escritura del texto con la formalidad requerida para ser presentado en las instancias académicas o medios de publicación correspondientes, lo cual también implica la relectura intertextual que aporta las precisiones necesarias a los contenidos que fundamentan la investigación y con ello a las citas efectuadas.

En la escritura de un texto de investigación, de acuerdo con Miras y Solé (2007), el director de tesis puede intervenir de manera pedagógica durante la etapa exploratoria para favorecer que el doctorando transite de una exploración intuitiva a una exploración guiada. La exploración o inda-



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

gación intuitiva sucede regularmente al inicio del proceso investigativo, como puede ser durante el desarrollo del planteamiento del problema de investigación, y consiste en una búsqueda, selección y revisión de bibliografía sin recursos suficientes que las orienten. Esto implica una lectura intertextual frecuentemente desorganizada y con poca claridad en el tipo de información que se requiere obtener, lo cual puede dificultar la concreción y la delimitación de la temática a indagar y por ende obstaculizar la formulación del problema de investigación. Por otra parte, la exploración o indagación guiada es aquella que se realiza con criterios de búsqueda y selección de información, lo que representa una lectura intertextual metódica y enfocada a la obtención de contenidos determinados.

La indagación guiada lo será tanto más cuanto el planteamiento del problema se encuentre adecuadamente delimitado, lo cual circunscribe los ámbitos de búsqueda de información documental. Aunado a ello, será decisiva en esta etapa la intervención del director de tesis para requerir explícitamente la lectura de determinados textos, asimismo para compartir y acordar con el doctorando criterios de búsqueda y de selección de información, tales como "(...) autoridad y prestigio de las fuentes (autores y publicaciones), actualidad,

carácter vertebrador o fundacional para el ámbito de conocimiento, capacidad para proporcionar un «estado de la cuestión», entre otros." (Miras y Solé, 2007, p.88). Estos criterios de búsqueda de información son imprescindibles en las indagaciones que se generan en la consulta de bases de datos, lo cual favorece una selección de información con un enfoque claro que permita orientarla. La intervención del director se trataría de que fuese andamiada, de tal manera que permita que el doctorando se vuelva cada vez más autónomo en el manejo adecuado de las fuentes bibliográficas, lo cual implica tomar decisiones fundamentadas respecto de la búsqueda y selección de información. En este sentido, el objetivo es obtener la bibliografía que resulte más útil para los fines de la investigación. Hacer explícito este enfoque por parte del director de tesis resulta muy importante para que el doctorando gradualmente desarrolle una perspectiva estratégica en el tratamiento de la información documental.

Por su parte, la investigación sobre procesos de dirección de tesis para favorecer la escritura en la investigación doctoral ha señalado a la retroalimentación del director como un elemento clave para guiar el avance del doctorando. Esta retroalimentación, de acuerdo con Carter y Kumar (2017), es recomendable que sea formativa y se efectúe

en un contexto de diálogo con el doctorando, a manera de cumplir con dos objetivos principales del proceso de dirección de tesis, los cuales consisten en concluir la tesis en el tiempo establecido y formar a un escritor de investigación independiente. Asimismo, la investigación ha puesto de manifiesto la relación que existe entre el tipo de retroalimentación que el director aporta y los procesos de autorregulación en el aprendizaje del estudiante (Stracke y Kumar, 2010). Por su parte, el director de tesis podría fomentar la integración del estudiante a grupos de mentoría entre pares (Stracke y Kumar, 2014), los cuales mediante el tipo de retroalimentación expresiva se ha demostrado que pueden favorecer la autorregulación del aprendizaje, la habilidad de comunicar información, el desarrollo del pensamiento crítico, la automotivación, la organización de la investigación y el trabajo en equipo. A continuación, se abordan estas intervenciones pedagógicas que puede llevar a cabo el director de tesis para el desarrollo de la escritura académica de los doctorandos.

La investigación realizada por Stracke y Kumar (2010) pone de manifiesto la relación estrecha que existe entre la retroalimentación de tipo expresivo por parte del director de tesis, la cual integra a los elogios o comentarios positivos, a la crítica y a las opiniones, como un recurso que favorece en el doctorando la autorregulación de sus procesos de aprendizaje. Respecto de los comentarios positivos o elogios, se observó que es posible que el estudiante los asocie a la obtención de la membresía en una comunidad académica y los interprete como un reconocimiento al desarrollo de una mayor experticia como especialista en su campo de investigación, a la vez que pueden propiciar el desarrollo de una mayor confianza en sus procesos de autorregulación de conocimientos y de habilidades. Por su parte, el criticismo que aporta una justificación de este y una perspectiva alternativa frente al trabajo analizado, así como sugerencias, fue un elemento que propició en el doctorando el desarrollo de un enfoque más crítico respecto de su propio avance. Si bien al inicio de sus estudios el doctorando se puede sentir desmotivado por las críticas, también tiene la posibilidad de percibir las

como un desafío para mejorar sus procesos de autorregulación y con ello plantearse objetivos de avance claros. En lo concerniente a las opiniones, estas pueden favorecer el desarrollo de ideas emergentes en el marco de un diálogo reflexivo. Esto se aleja de un posible comportamiento autoritario por parte del director de tesis, lo que es susceptible de propiciar la motivación del estudiante para efectuar los cambios requeridos en el avance de la investigación doctoral, a la vez que desempeñar un papel activo en su propio aprendizaje teniendo en cuenta la perspectiva del director.

La retroalimentación del director de tesis, de acuerdo con Carter y Kumar (2017), representa un proceso cuyos objetivos principales son cumplir con los tiempos de presentación de tesis y formar un escritor de investigación independiente. En cuanto al primer objetivo, en el presente estudio se reporta que su logro representa una de las mayores preocupaciones de los directores, especialmente si las revisiones requieren más tiempo del que este dispone, debido a factores como la baja calidad del trabajo escrito o que el estudiante tenga que realizar la tesis en una lengua que no es la materna. A manera de contribuir con una alternativa que ayude a alcanzar este objetivo, los autores sugieren el establecimiento por parte de los directores de tesis de grupos de mentoría o de apoyo entre pares, los cuales pueden favorecer el proceso de avance en la tesis doctoral mediante el aporte de una retroalimentación dialogada al estudiante.

Los grupos de apoyo entre pares pueden llevar a cabo la revisión y reflexión dialogada de borradores antes de que sean enviados al director de tesis. Así, por una parte, se favorece que los doctorandos reciban observaciones y sugerencias para resolver dificultades en escritura académica y, por otra parte, que los mentores desarrollen habilidades para proporcionar retroalimentación. Los estudiantes que se integran y se comprometen con estos procesos de retroalimentación dialogada y reflexiva, acorde con Carter y Kumar (2017), analizan los conocimientos de los contenidos, desarrollan habilidades de escritura

académica y habilidades transferibles a otras situaciones de aprendizaje. Todo ello favorece que se formen como aprendices autorregulados con la capacidad de gestionar su avance en la investigación y sus procesos de escritura académica en los tiempos estipulados. De acuerdo con Stracke y Kumar (2014), estos grupos de apoyo además son un recurso importante para la realización de los atributos esperables en la obtención del grado de doctor, los cuales responden a las demandas de la vida académica real y a los requisitos de las instituciones.

Las intervenciones educativas que Carter y Kumar (2017) proponen para favorecer el logro del objetivo que concierne a la formación de un escritor de investigación independiente apuntan a dos niveles distintos, el primero contempla un enfoque formativo que abarca tres aspectos importantes, uno de estos atañe a mantener un equilibrio entre la crítica y los comentarios positivos, integrando el comentario de tipo expresivo (Stracke y Kumar, 2010); un segundo aspecto corresponde a que el director tenga la apertura de trabajar con doctorandos que piensan distinto a él; el tercero concierne en evitar revisiones exhaustivas. El segundo nivel abarca dos problemas puntuales que obstaculizan el avance: el primero se refiere al hecho de que los doctorandos no atiendan a la retroalimentación del director, para lo cual los autores proponen que el doctorando enumere los cambios realizados y justifique la decisión de no efectuar modificaciones determinadas que fueron solicitadas por el director. El segundo problema corresponde a tener poca claridad gramatical y en general desarrollar un trabajo de baja calidad. Para resolverlo los autores sugieren la utilización de andamiajes en los que los doctorandos inicialmente escriban para sí mismos, a manera de obtener un primer borrador, antes de escribir para una audiencia determinada. Posteriormente, buscarían en la institución una revisión por pares que les permita clarificar aspectos gramaticales. A la par, es necesario que el director dialogue y reflexione con el doctorando sobre los distintos procesos implicados en la escritura académica.

Por su parte, la implementación de estas intervenciones educativas puede implicar diversos desafíos a los cuales el director de tesis requiere hacer frente, tales como en algunos casos tener dificultad para utilizar un discurso claro sobre los procesos de lectura y escritura, la existencia de presiones académicas, contar con tiempos limitados, entre otros. Sin embargo, como hemos podido observar, la investigación pone de manifiesto la importante contribución de estas intervenciones, en relación con el contexto institucional y las comunidades disciplinares, para el fortalecimiento de la lectura y escritura académicas en el marco de la formación de investigadores.

Conclusión

A lo largo del presente trabajo, hemos abordado las características de la lectura y la escritura en el contexto de la formación doctoral, y como parte de estas la complejidad que implica su aplicación en el desarrollo de investigación. Asimismo, hemos tratado lo que atañe a la función del director de tesis para la formación del doctorando como investigador y, como parte de ello, las intervenciones educativas que puede llevar a cabo para el desarrollo de la lectura y escritura académicas del doctorando aplicadas a los procesos investigativos. Por su parte, entendemos a la dirección de tesis en interacción con otros apoyos brindados por la institución y por la comunidad de práctica, de esta manera la dirección no es percibida como un proceso que integra únicamente al director de tesis y al doctorando. En esta lógica, sería pertinente hacer explícito que el director también puede promover que el doctorando fortalezca su interacción con los otros recursos que la institución provee. Así también que puede cumplir una función importante para favorecer que el estudiante sea agente en la extensión y conservación de las redes que forman parte de la comunidad de práctica, las cuales favorecen el diálogo e intercambio tanto de ideas clave que son pertinentes al pensamiento constitutivo de la investigación doctoral, como también de aquellas ideas vinculadas con los paradigmas y el pensamiento académico en el campo elegido.

Referencias bibliográficas

- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157. DOI: 10.1080/03075079.2015.1079702
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Broadway: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burgess, A. e Ivanic, R. (2010). Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales. *Written Communication*, 27(2) 228-255. <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Carter, S. y Kumar, V. (2017). 'Ignoring me is part of learning': Supervisory feedback on doctoral writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 68-75. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1123104>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión e investigaciones actuales. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M. e Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. En M. Castelló, C. Donahue (Eds.) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 179-200). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M., Iñesta, A., y Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. Students' transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477.
- Fernández, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37 (148), 156-171.
- Jazvac-Martek M., Chen S., McAlpine L. (2011) Tracking the Doctoral Student Experience over Time: Cultivating Agency in Diverse Spaces. En McAlpine L., Amundsen C. (Eds) *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators* (pp. 17-36). Londres: Springer.
- Kwan, B. (2008). The nexus of reading, writing and researching in the doctoral undertaking of humanities and social sciences: Implications for literature reviewing. *English for Specific Purposes*, 27(1), 42-56.
- Kwan, B. (2009). Reading in preparation for writing a PhD thesis: Case studies of experiences. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 180-191.
- McAlpine, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 351-361. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728875>
- Miras, M. y Solé, I. (2007). Elaboración y comunicación del conocimiento científico. En Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp.83-112). Barcelona: Graó
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Coords.) (2011). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Peredo, G. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 41-54.
- Saltmarsh, D., & Saltmarsh, S. (2008). Has anyone read the reading? Using assessment to promote academic literacies and learning cultures. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 621-632.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*. San Diego: Academic Press.
- Stracke, E. y Kumar, V. (2010) Feedback and selfregulated learning: insights from supervisors' and PhD examiners' reports. *Reflective Practice*, 11(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/14623940903525140>
- Stracke, E. y Kumar, V. (2014) Realizing graduate attributes in the research degree: the role of peer support groups. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 616-629. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901955>
- Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine, L. y Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541971>



Artículo recibido: 18 de junio de 2020

Dictaminado: 20 de julio de 2020

Aceptado: 27 de julio de 2020

ENSINO DISCURSIVO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E PORTUGUÊS ESCRITO

ENSEÑANZA DISCURSIVA Y LITERACIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA Y PORTUGUÉS ESCRITO

Deise Nanci de Castro Mesquita² • Mariana Cirqueira Ricardo da Silva³

Resumo

Esta apresentação tem por objetivo expor e discutir alguns planos de aulas para o ensino de LIBRAS e de Português escrito, a partir da leitura e análise de textos organizados por temas geradores (Freire, 2011; 2017a; 2017b; 2018), presentes em disciplinas de educação básica em escolas brasileiras. Estas propostas se fundamentam teoricamente em uma concepção dialógica e discursiva de linguagem (Bakhtin, 1997; 2010), que não reduz a língua a listas de palavras atadas por normas gramaticais, mas a compreende como um rico sistema de enunciados estabelecido arbitrariamente por um dinâmico corpo social. Não se trata, pois, de um manual ou receituário de aprendizagem, mas de um convite a professores, intérpretes e demais interessados no ensino de línguas, para que problematizem procedimentos metodológicos que adotam a gramática normativa como única referência linguística e experimentem o conceito de "ato responsivo" proposto por Bakhtin, como mais uma estratégia de ensino que corrobora o letramento na escolarização básica.

Palavras-chave: ensino discursivo, ato responsivo, educação básica.

Resumen

Esta presentación tiene por objetivo exponer y discutir algunos planes de estudio para la enseñanza del lenguaje de señas brasileño (LIBRAS, por sus siglas en portugués) y portugués escrito, a partir de la lectura y análisis de textos organizados por temas generadores (Freire, 2011; 2017^a, 2017b, 2018), presentes en materia de educación básica en escuelas brasileñas. Estas propuestas se basan teóricamente en una concepción dialógica y discursiva del lenguaje (Bakhtin, 1997; 2010), que no reduce el lenguaje a listas de palabras atadas por normas gramaticales, sino que lo entiende como un rico sistema de enunciados establecidos arbitrariamente por un dinámico cuerpo social. No se trata, por tanto, de un manual o prescripción para el aprendizaje, sino de una invitación a los profesores, intérpretes y demás interesados en la enseñanza de lenguas, a problematizar procedimientos metodológicos que adopten la gramática normativa como único referente lingüístico y ensayen el concepto de "acto receptivo" propuesto por Bakhtin, como otra estrategia de enseñanza que corrobora la alfabetización en la educación básica.

Palabras clave: enseñanza discursiva, acto responsivo, educación básica.

2) Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Letras e Linguística/UFG.

3) Professora intérprete de Libras da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Mestre em Ensino na Educação Básica / PPGEEB/CEPAE/UFG.

A Teia Dialógica do Discurso

Na perspectiva dialógica bakhtiniana, tomamos as palavras como signos potenciais que só ganham e/ou produzem sentido quando imersos em um emaranhado textual. Nesse sentido, texto não se restringe a uma materialidade representada no papel – a escrita, ou no som – a fala, mas a um organismo vivo que ganha existência em contato com outros textos – no contexto. Nessa interação, que ocorre não de forma linear, mas espiralada, para frente, para trás, em um eterno vaivém, surgem pontos de contato que indicam os possíveis sentidos dado às palavras e às formas como foram estruturadas – em diálogo. Trata-se, pois, de um contato dialógico entre enunciados, e não um encontro mecânico entre sinais (tipográficos, fônicos, visuais...) dispostos linearmente sob a tutela de rígidas e fixas normas gramaticais.

Apenas o enunciado comporta uma relação imediata com a realidade e com o locutor vivo (com o sujeito). Na língua, existem apenas as potencialidades (os esquemas) dessa relação (formas pronominais, modais, recursos lexicais etc.). Mas o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito – “autor” falante (e pela relação deste com a língua como sistema de potencialidades, e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua relação imediata com os outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação. Fora dessa relação, o enunciado não tem realidade (a não ser como texto). Apenas o enunciado pode ser correto (ou incorreto), verdadeiro, verídico (mentiroso), belo etc. (Bakhtin, 1997, p. 351).

Por meio da linguagem e na interação com o outro, isto é, durante as mediações dialógicas entre sujeitos, as materialidades textuais vão se constituindo em discursos e, assim, o que é pensado, falado, escrito, sinalizado... passa a causar efeito de afirmação, negação, reflexão, estranhamento, questionamento, indagação, concordância, discordância... Em outras palavras, é apenas o

enunciado (organizado em textos como potencialidades dialógicas), e não a abstração linguística de um idioma (as palavras da língua e sua formabilidade gramatical), que possibilita a interação social entre locutores e promove as mediações humanas capazes de produzir efeitos de sentidos a sua existência.

As marcas linguísticas presentes nas produções textuais dos sujeitos estão intimamente ligadas às suas experiências com o idioma, dependem de sua imersão no mundo letrado; e os efeitos que provocam são meras ressonâncias dialógicas, são o resultado de um entrelaçamento de discursos advindos do seu contato com outros interlocutores. Assim, a compreensão a que se pode chegar é de que não existe nada fora da linguagem, todas as relações interpessoais passam por ela, todos os atos humanos são textos potenciais em constante diálogo com outros textos, isto é, são discursos.

Sob esse prisma, as interações que se configuram no ambiente educacional também devem ser consideradas em seu contexto dialógico e os sujeitos que dele fazem parte devem ser tomados como produtores de discursos. Ao produzirem seus textos e ao atribuírem sentido ao texto do outro, os educandos deixam suas marcas, posicionam-se como autores também, apresentam-se a seus interlocutores, enunciam parte de suas experiências, demonstram suas visões do mundo. A isso Bakhtin (1997, p. 290-291) nomeia ato responsivo.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o

grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

As sugestões de atividades apresentadas a seguir perseguem esse objetivo, buscam superar uma visão de ensino de línguas centrado em listas de palavras e exercícios gramaticais deslocados de seus contextos discursivos. Propõem que se tome a língua – os idiomas, como discurso, um produto sempre inacabado das interações dos sujeitos com o mundo, com o outro; e que se invista no seu aprendizado a partir da imersão dos sujeitos em textos – teias discursivas visuais, escritas, orais. Enfim, se sustentam na aposta de que é por meio da vivência dos sujeitos em contextos reais de uso das línguas que suas estruturas linguísticas e seu sistema convencional de signos poderão ser acessados e internalizados, possibilitando, assim, as suas (re)construções discursivas.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

O Ato Responsivo

A intenção de apresentar e discutir o passo a passo destes planos de aula em formato escrito é que os leitores possam também interagir, dialogar e problematizar o ensino de línguas em uma abordagem dialógica e discursiva, bem como elaborar, reformular, experimentar e avaliar tais propostas em contextos reais de sala de aula. Assim, as atividades aqui apresentadas podem ser tomadas como ideias ou referências tanto para professores quanto intérpretes, pois apenas colaborativamente elas poderão ser desenvolvidas em um espaço escolar de ensino de LIBRAS e Português Escrito. Para efeito de um breve exemplo prático, as aulas aqui disponibilizadas fazem referência a conteúdos apenas da disciplina de português. Mas outros exemplos para as aulas de matemática, ciência e história também podem ser acessados no canal virtual "Ensino Discursivo Bilingue" (https://www.youtube.com/channel/UC4_6uAXJ1_jl1FBBGL79DHW). Nesses exemplos, a leitura, a análise e a escrita dos textos em português escrito interpretados em LIBRAS são organizados a partir de *temas geradores*, norteados pela proposta freiriana assim definida:

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é suas práxis". (Freire, 2018, p.136).

Os temas geradores escolhidos devem ser frutos da realidade dos educandos, de suas necessidades dialógicas, de suas relações com o mundo, na valorização do “saber de experiência feito”, reconhecendo o mundo vivido como objeto de conhecimento. Mas aqui, neste caso específico de planejamento e não de desenvolvimento em suas presenças, como não há a possibilidade de dialogarmos previamente com eles na tentativa de chegarmos, juntos, a um *tema gerador*, a um objeto de investigação, nos valeremos desta sugestão de Freire:

Com o mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionarão como ‘codificações de investigação’. Começarão assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciarão a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas. (Freire, 2018, p. 165)

Nessa situação, não podemos nos distanciar da realidade de nossos educandos, mas respeitar o conhecimento que trazem, propondo atividades sempre sujeitas a modificações, construídas no coletivo, a partir da necessidade dialógica do grupo. Ou seja, o trabalho a ser desenvolvido a partir de um *tema gerador* não pode ser algo fechado, imutável, mas deve oportunizar que os educandos assumam o papel de sujeito diante do conhecimento e sejam estimulados a querer conhecer, o que para Freire (2017a) antecede o conhecer.

No papel de sujeitos, de participantes do ato de conhecer, observamos a acentuação de sua *curiosidade epistemológica*, de seu desejo de investigação. Freire (2018) denomina *universo temático mínimo* - temas geradores em interação, configurando uma teia de saberes a serem investigados, de conhecimentos a serem produzidos, na interação dos sujeitos com o outro e seus textos.

E, conscientes disso, na estruturação de nossos planos de aulas partimos da exposição do que Freire (2018) denomina *situação existencial provo-*

adora, que tem a ver com o ato de desafiar os educandos a buscarem respostas ao problema apresentado, *a discutir o tema e a obter respostas não apenas em nível intelectual, mas da ação* (Freire, 2018, p.120).

Plano de aula

Tema Gerador: Relações Interpessoais

Unidade Temática: Relacionamento Amoroso

Disciplina: Português

Livro literário: *Venha ver o pôr do sol e outros contos* (Lygia Fagundes Telles)

Conto: Venha ver o pôr do sol (Lygia Fagundes Telles)

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática, para o desenvolvimento da LIBRAS e do Português Escrito.

Objetivos Específicos

- Desenvolver estratégias de leitura interpretativa.
- Discutir questões que envolvam as relações interpessoais entre os sujeitos.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar características do tipo narrativo no gênero literário conto e o efeito de sentido que podem provocar.

Metodologia

- Leitura e interpretação do conto, em LIBRAS.
- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e LIBRAS.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

Situação existencial provocadora 1

Atividade 1

Assista ao vídeo e discuta com seus colegas:

Vídeo: *Venha Ver o Pôr do Sol // Animação*, adaptação do conto de Lygia Fagundes Telles.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5NzRd8UYNxo>. Acesso em: 15/07/2019.

- Qual a sua opinião sobre o conto, ou seja, que tema central definiria sua impressão do texto? Justifique sua resposta com algumas cenas e/ou excertos de diálogos presentes na animação.

A proposta é apresentar aos educandos uma adaptação do conto *Venha ver o pôr do sol*, antes de interagirem com o texto original. A partir da leitura de suas imagens e legendas damos-lhes a possibilidade de ampliar a compreensão textual

e as relações associativas que venham a fazer, aumentando suas estratégias de leitura diante das interações e diálogos que estabelecem com o texto, o que os auxiliará na realização de leituras com efeito de sentido.

Situações existenciais provocadoras 2 e 3

Atividade 2

Texto 1

Leia o texto *Venha ver o pôr do sol* individualmente e destaque dele palavras, frases ou trechos que julgue ser importante para a compreensão de sua temática.

Fonte: <http://www.colegionomelini.com.br/midia/arquivos/2013/1/5e445f1ad2a6eb-c730b440466212ca38.pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

Texto 2

"Pôr do sol é metáfora poética, e se o sentimos assim é porque sua beleza triste mora em nosso próprio corpo. Somos seres crepusculares". (Rubem Alves)

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTQ0MzU4OQ/>. Acesso em: 15/07/2019.

- É possível relacionar as palavras de Rubem Alves com o conto lido? Explique.
- Em sua opinião, a autora utilizou metáforas para provocar um efeito de sentido similar ao proposto por Rubem Alves? Exemplifique.
- Que outras metáforas você selecionaria para provocar a ideia de que "somos seres crepusculares"?

A partir da leitura individual do conto, após a apreciação de sua adaptação em forma de animação, os educandos têm a possibilidade de ampliar a leitura que fazem de sua temática, o que lhes possibilita fazer novas inferências. A eles é apresentado um enredo complexo, agora em seu formato original, em que as personagens envolvidas estão imersas em uma trama que muito se assemelha a muitas relações interpessoais observadas em nosso cotidiano.

Aproximando-se mais das características de cada personagem, os educandos têm a possibilidade de com elas dialogar e a elas emprestar suas impressões, valores, crenças. Assistindo à animação e, posteriormente, identificando as escolhas linguísticas que a autora faz no texto escrito, os educandos poderão selecionar os trechos que julgarem adequados para a realização de um exercício de síntese, isto é, poderão retirar de sua construção fragmentos que lhe causem efeito de sentido, de significação. Abordar o sentido metafórico de um texto é dialogar com as interpretações que o sujeito faz dele e de seu contexto, suas vivências interpessoais, suas *leituras de mundo*. Enfim, trata-se da atitude responsiva do sujeito e de uma relação de intimidade com a temática abordada e seus desdobramentos.

Atividade 3

Agora que já concluiu a leitura individual, façamos uma leitura coletiva com interpretação em LIBRAS. Em seguida, em uma roda de conversa, apresente a seus colegas suas impressões do texto e o porquê dos destaques realizados na atividade anterior.

Nas rodas de conversa oportunizamos aos educandos e educandas que dialoguem acerca de suas impressões, suas opiniões, o que possibilita avanços nas discussões sobre um dado tema; o que enriquece o entrelaçar de ideias, de interpretações, e nos possibilita ampliar as relações associativas diante do texto do outro.

Atividade 4

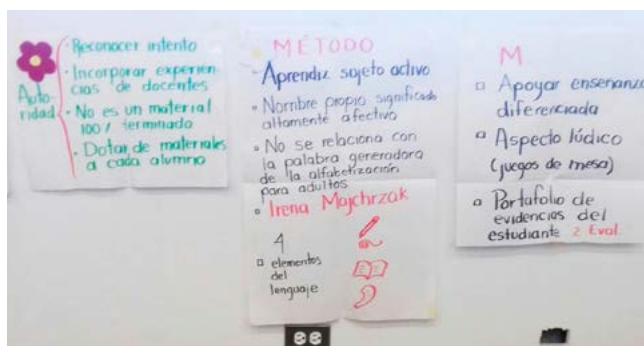
Organizem-se em pequenos grupos, para que juntos escolham um trecho do conto lido para recontá-lo em forma de teatro a ser apresentado a toda turma. Apresentem por escrito o esboço de um roteiro do trabalho a ser apresentado com a sequência dos fatos a serem narrados e as falas de seus personagens. Sejam criativos na adaptação!

Ao realizarmos a leitura de um texto, dialogamos com ele e lhe emprestamos nossas interpretações. A partir das relações associativas que fazemos, nos tornamos também seus autores (Bakhtin, 1997). A proposta aqui é ir além dessa interação dialógica descrita e realizar adaptações ao texto do outro, nos possibilitando imprimir em seu enredo e personagens mais de nós, de nossa singularidade.

A Incompletude do Ser

Reconhecemos as potencialidades dialógicas de interação dos sujeitos, compreendemos e respeitamos suas singularidades, logo, nunca teremos como prever o que, quanto nem quando irão aprender do que supostamente ensinamos. Não conhecemos nem controlamos as relações associativas que fazem ao longo das interações dialógicas que vivenciam, são atos responsivos! Por isso, o objetivo de cada uma das propostas aqui apresentadas é apenas problematizar o conhecimento e sugerir que juntos, professores, intérpretes e alunos dialoguem, levantem hipóteses, formulem ideias, discordem, concordem etc.; que seja possibilitada aos educandos aproximarem-se do objeto de estudo em pauta, cada qual à sua maneira, a partir de suas experiências dialógicas que são sempre atravessadas pelos discursos do outro.

Nessas atividades, apresentamos ideias do que pode ser discutido, considerando que não há limites para a interação dialógica, ela não se



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

esgota na alternância de enunciados que muitas vezes em sala de aula acreditamos controlar. O que expomos aqui não condiz com a ideia controladora que muitas vezes temos de que, fazendo indagações "pré-programadas", os educandos e educandas irão responder da forma desejada, o que nos conduziria a uma aula bem-sucedida, tendo em vista que planejamos levando em consideração o que queríamos que os educandos e educandas respondessem.

Não se trata disso. É claro que, durante nossos planejamentos, supomos determinados conhecimentos por parte deles, todavia não controlamos as relações associativas que fazem diante dos diálogos que se configuram no ambiente educacional. Cientes disso, coerentemente assumimos a postura de professores problematizadores, abertos ao diálogo, conduzindo-os para uma *curiosidade epistemológica* diante do objeto investigado, o que muitas vezes foge ao que havia sido previamente planejado, abrindo-nos para a possibilidade de enriquecermos nossas discussões e vislumbrarmos novas perspectivas.

Acreditando na relevância de se trabalhar em pequenos grupos, apresentamos a possibilidade de orientar nossos educandos em um trabalho de parceria, de modo dialógico e colaborativo, na função de sujeitos problematizadores do conhecimento, instigando-os a conhecerem mais, a superarem a *curiosidade ingênua*, alcançando a *curiosidade epistemológica*. É importante acompanhar as discussões que permeiam o trabalho investigativo, conduzindo-os à descoberta de novos conhecimentos, articulando suas pesquisas

a aulas práticas, de campo, palestras e/ou até mesmo aulas expositivas, orientando seus olhares sobre o objeto, para que juntos desenvolvam um trabalho interdisciplinar; um trabalho realizado a partir de projetos em parceria com professores com formações específicas.

Não podemos negligenciar a relevância de se estimular, durante esses trabalhos em pequenos grupos, a leitura coletiva dos textos que surgirem, de modo a proporcionar aos educandos trocar ideias, expor seus conhecimentos, seus "saberes de experiência feita", sua visão de mundo. Para que possam concordar, discordar, ponderar e tomar decisões ante os textos do outro, é imprescindível que ampliem suas pesquisas ao invés de somente buscarem a intervenção do professor. Enfim, são diversas as possibilidades de trocas, já que existem muitos saberes e vivências dialógicas envolvidas.

Reiteramos que os planos de aulas aqui apresentados são limitados, submetidos apenas à perspectiva das autoras. Não houve aqui a possibilidade de um trabalho em parceria com intérpretes e professores de diferentes disciplinas para que



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

dialogássemos com diferentes áreas do conhecimento, a partir de um objeto comum. De toda forma, buscamos trazer para o contexto de sala de aula exemplos de como é possível explorar discursivamente diferentes tipos e gêneros discursivos, objetivando a ampliação do universo semântico e sintático de todos os educandos, surdos e ouvintes.

Com isso, esperamos poder oferecer evidências de que o aprendizado de línguas não depende da capacidade do sujeito em dominar listas de palavras e regras gramaticais, pois isso se refere a saber sobre a língua e não como interagir por meio dela. Para isso, há uma infinidade de possibilidades de combinações dos elementos linguísticos que, na verdade, só são limitadas e relativamente estáveis (constituindo-se como idiomas) devido a convenções estabelecidas arbitrariamente pelo corpo social.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e

todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica

e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (Bakhtin, 1997, p. 279-280).

Finalmente, uma vez mais reiteramos que, na tentativa de aumentar o alcance de nossas discussões, nos propomos a divulgar os planos compartilhados em um suporte virtual, utilizando um canal no *YouTube* para sua socialização. A proposta é possibilitar uma maior interação dialógica entre os que desejarem problematizar e contribuir com as discussões sobre o ensino

discursivo de LIBRAS e Português Escrito na Educação Básica, como um ato responsivo.

Referencias

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsivo*. São Carlos: Pedro e João editores, p.130-143.
- Freire, P. (2011) *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2017a) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017b). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.
- Freire, P. (2018) *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



Artículo recibido: 14 de mayo de 2020

Dictaminado: 21 de julio de 2020

Aceptado: 31 de julio de 2020

PROPUESTAS DESDE LA EXPERIENCIA





DIFUSIÓN DEL PROYECTO NACIONAL DE ESCRITURA DE LOS EE. UU. EN EL ÁMBITO HISPANO

THE SPREAD OF THE NATIONAL WRITING PROJECT IN THE US TO HISPANIC

Maria Teresa Mateo Girona⁴

Resumen

Se pretende difundir en el ámbito hispano el *Proyecto nacional de escritura de los EE. UU.*, mediante el relato de actividades del Proyecto de la Costa Sur de escritura (Universidad de Santa Bárbara). El relato se basa en la experiencia de un docente español en tres actividades formativas: *el Instituto de verano en Composición y Alfabetización Crítica*, el Primer retiro del Proyecto *SCWriP Pathway* y el módulo del *SCWriP*.

El conocimiento de principios, metodología y evaluación de estas actividades pone de manifiesto dos problemas para explicar el proyecto en el ámbito hispano: los docentes de las diferentes asignaturas son responsables de enseñar a escribir y la enseñanza de la escritura es un problema nacional. Su conocimiento permitiría a los docentes aceptar estos programas y a la administración abordarlo de manera institucional.

Palabras clave: programas de escritura, enseñanza de escritura, formación de profesores, escritura a través del currículo.

Abstract

The objective is to spread the National Writing Project in the US to Hispanic through the story of activities of the Project of the South Coast of Writing (University of Santa Bárbara). The story is based on the experience of a Spanish teacher from three training activities: Summer Institute for Critical Composition and Literacy, First Retreat of the *SCWriP Pathway project* and *SCWriP* module.

The knowledge of the cores, methodology and activities highlights two problems in explaining the project in the Hispanic environment: teachers in different subjects are responsible for teaching writing, and teaching writing is a national problem. Their knowledge would allow teachers to accept these programs and the administration to approach it institutionally.

Keywords: writing programs, writing teaching, teacher training, writing across the curriculum.

4 Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Calle del Rector Royo-Villanova, s/n, 28040 Madrid. 0034913946168/ 0034606263232. mtmateo@ucom.es
ORCID: RF151269474ES



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Presentación

La enseñanza de la escritura en todos los niveles del sistema educativo americano es una realidad que se evidencia en las prácticas de los docentes de este país. Desde que, en 1974, se creó el *Proyecto nacional de escritura (National Writing Project, NWP)*, en la Universidad de California-Berkeley, lo que comenzó siendo una iniciativa de un grupo de profesores preocupados por la difusión de las mejores prácticas educativas centradas en la enseñanza de la escritura, en todos los niveles educativos y en todas las materias del currículo; actualmente es un proyecto nacional que abarca a los 50 estados. Existen un total de 175 *Proyectos de Escritura (Writing Projects)* locales, cuya organización cuenta con el apoyo económico del gobierno, de asociaciones privadas y de cualquier persona que quiera hacer un donativo.

Como muestra de lo que estos 175 *Proyectos de Escritura* desarrollan en EE. UU., en este artículo se presenta la realidad de un proyecto concreto: el *Proyecto de la Costa Sur de escritura (South Coast Writing Project, SCWriP)*, el cual se encuentra en el Campus de la Universidad de California-Santa Bárbara, en la Escuela de Grado en Educación Gervitz. Este proyecto se dirige desde el Programa de educación de Profesores, en el Departamento

de Educación. El director de dicho proyecto, Tim Dewar, concedió una entrevista en la que explicó cómo funciona; además, facilitó la participación en varias actividades que ofertan: el *Instituto de verano en Composición y Alfabetización Crítica (Summer Institute in Composition and Critical Literacy)*, el Primer retiro del año del *Equipo de liderazgo del proyecto SCWriP Pathway (SCWriP Pathway Project Leadership Team)* y el módulo acerca del SCWriP en el *Programa de educación de Profesores*. Todas estas experiencias se van a relatar, con la finalidad de dar a conocer el funcionamiento de este macroproyecto escritural en EE UU. Sin embargo, se percibe que, al intentar explicar los programas de escritura diseñados por el NWP en el contexto educativo hispano, se ponen de manifiesto las dificultades que surgen para su correcta comprensión, lo cual supone un primer impedimento para que estas acciones puedan adaptarse al contexto hispano. Por este motivo, el fin último del artículo consiste en profundizar en las causas de por qué estos intentos suponen un fracaso.

La metodología empleada en esta investigación es de índole cualitativa, pues busca la comprensión del origen del NWP y su funcionamiento, mediante la observación participante realizada por un docente en el programa SCWriP. A lo largo de la descripción que se realiza en el artículo, se mostrará la información recogida de fuentes documentales, de entrevistas y de relatos autobiográficos del propio docente.

Origen del NWP en la Universidad de California-Berkeley

Se dice que 1974 fue un gran año para la enseñanza de la escritura en Estados Unidos⁵. Durante el verano, se realizó el primer *Instituto de verano o Summer Institute* del NWP en la Universidad de California-Berkeley. El fundador de dicho movimiento fue Jim Gray, quien puso en práctica esta idea radicalmente novedosa sobre la formación

5) Esta idea, junto con las siguientes informaciones, se han traducido libremente de la página web oficial del NWP. Los términos específicos se han adaptado al entorno educativo hispano, con la finalidad de que sea mejor comprendido. De esta manera, la página versionada es: <https://www.nwp.org> y <https://education.ucsb.edu/scwrip>

del profesorado: los maestros exitosos en el aula son los mejores maestros para otros maestros.

El *NWP* comenzó en 1974 en la Escuela de Grado en Educación, donde Gray y sus colegas establecieron un programa docente de liderazgo para maestros de 0-16. El nombre que dieron a dicho proyecto fue: *Proyecto de Escritura del Área de la Bahía (BAWP)*.

Gray, formador de maestros y exprofesor de inglés de Secundaria, tenía el objetivo de crear una manera diferente de formación del profesorado. Su idea se fundamentaba en unir la teoría con la práctica, pero no con cualquier práctica, sino con las mejores prácticas de los maestros líderes. También, su propuesta se basaba en promover el intercambio del saber teórico-práctico entre profesores. Su personalidad tenaz fue la clave de su éxito, por lo que figura en un listado de las 18 figuras líderes en educación en EE. UU. (Goldberg, 1995).



Archivo de imagen del Consejo Pueblo de Lectura

Entonces, formó una fundación para los distintos distritos escolares del Área de la Bahía. La finalidad principal fue ofrecer servicios de formación docente para maestros y escuelas interesadas en mejorar la enseñanza de la escritura. Este fue el primer diseño de los programas de escritura, el cual, posteriormente, fue creciendo, pero siempre desarrollándose con base en dos ejes: la formación era impartida por los propios maestros ("maestros, docentes de maestros"); y la escritura se presentaba como una herramienta de apren-

dizaje para desarrollar en todas las asignaturas. Tanto la idea de la escritura con función epistémica (Scardamalia y Bereiter, 1992; Vygotski, 1985 y 1978; Miras, 2000; Rosales y Vázquez, 1999; Bruner, 1987; Solé, 1992 y 2005; Tolchinsky, 1993; Olson, 1998; Applebee, 1984; Olson, 1995; Flower y Hayes, 1994; Carlino, 2006; Agosto, Álvarez, Hilario, Mateo y Uribe, 2018); como la concepción de que la escritura se debe trabajar en todas las asignaturas del currículo (Bazerman, 2016; Tolchinsky y Simó, 2001) han sido ampliamente avaladas por la investigación.

Los proyectos locales que componen el *NWP* comparten aquel modelo desarrollado en aquella primera escuela de 1974. Hoy en día, cada verano, a través de los llamados Institutos de verano, los profesores con mayor éxito en su docencia reciben la invitación para asistir a este curso. Cada curso se diseña de manera única, pero se comparte el principio de que sean los propios maestros los que impartan la formación, como en el curso de 1974.

En 1976, el *NWP* había crecido en 14 lugares de seis estados. En los años siguientes, la red continuó creciendo con la financiación de diferentes subvenciones que recibía como fundación. En 1991, 15 años después, el *NWP* fue aprobado como un programa de educación federal, lo que permitió que la red se expandiera incluso a otras zonas, en las que las necesidades de mejorar la escritura eran mayores.

El proyecto dejó de recibir una financiación amplia a nivel nacional a partir de 2011, sin embargo, el *NWP* ha seguido desarrollando programas innovadores con el apoyo de una amplia nómina de financiadores privados. Actualmente, se trabaja la escritura con especial énfasis en las tecnologías emergentes, por lo que, de una manera renovada, se atiende a las necesidades actuales que la escritura presenta. El grado de compromiso social del proyecto se basa en la creencia firme de que la escritura es poder, y de que lo que se publica y se da a conocer por escrito influye en la sociedad. Esta tarea de escribir en manos de los docentes los convierte en líderes educativos; por lo que es un

proyecto que pretende, desde su origen, servir a la ciudadanía mediante el desarrollo de la escritura en y desde la propia comunidad educativa.

Principios que guían a las comunidades de escritura

Como se ha dicho anteriormente, se tiene la creencia de que la escritura es esencial para la comunicación, la educación y la vida cívica. Además, la escritura es poder, por lo que tiene el valor equivalente al dinero para los nuevos puestos de trabajo y para la economía de un mundo globalizado.

Con base en estas creencias, dando un valor capital a la escritura en su contexto social, el *NWP* declara los siguientes cinco principios:

- Los docentes son los agentes de un nuevo tratamiento de la escritura, desde 0-3 años hasta la universidad, pues la reforma ha de hacerse en todos los niveles educativos.
- La escritura puede y debe enseñarse, no solo solicitarse como tarea, en cada nivel educativo. Los programas de formación docente deben ofrecer la posibilidad de que los docentes trabajen de manera colaborativa para desarrollar todos los aspectos complejos que implica el desarrollo de la enseñanza de la escritura en las distintas materias y en los distintos niveles educativos.
- El conocimiento sobre la enseñanza de la escritura proviene de muchas perspectivas: teoría e investigación, análisis de la práctica y experiencia de la escritura. Se deben ofrecer continuas oportunidades de programas efectivos de formación del profesorado, para que los docentes trabajen la escritura desde todos los ámbitos.
- No existe un modelo único y correcto para enseñar a escribir; sin embargo, algunas prácticas demuestran ser más efectivas que otras. Ante esta

situación, se hace necesario crear comunidades de práctica reflexiva que puedan diseñar y desarrollar programas integrales de escritura.

- Los docentes que están bien formados y que son efectivos en sus prácticas pueden ser maestros exitosos para otros maestros, así como participantes del proceso de investigación educativa, el desarrollo y la implementación de programas.

En la entrevista con el director del programa del *SCWriP*, este insistió en que estos cinco principios se pueden resumir en tres ideas prácticas que conviene subrayar:

- Primero, que los profesores escriban ("para enseñar a escribir, primero escribir").
- Segundo, que los profesores publiquen y compartan su trabajo para dar a conocer sus prácticas docentes.
- Tercero, que los profesores de todos los niveles educativos y de todas las áreas del saber puedan aprender unos de otros.

Si bien estos son los principios que uniformizan a todo el movimiento de escritura estadounidense; cada uno de los 175 programas desarrolla sus propios principios.

En el caso de *SCWriP*, expresa sus principios a partir de tres nociones básicas: escritura, escritores y formación de docentes⁶.

a. Escritura:

- Escribir es una habilidad que todos pueden desarrollar, no se trata únicamente de un talento natural.
- La escritura no debe solo pedirse como tarea, sino que debe enseñarse; además, debe enseñarse en todos los niveles.

6) Esta idea, junto con las siguientes informaciones, se han traducido libremente de la página web oficial del *SCWriP*. La página versionada ha sido tomada de: <https://education.ucsb.edu/scwrip>.

- La escritura es una herramienta poderosa para aprender.
- La escritura es una herramienta poderosa para desarrollar el conocimiento.
- La escritura, como todas las formas de comunicación, refleja los valores y las ideologías de las comunidades donde se encuentra. Por lo tanto, una "buena" escritura debe tener en cuenta el contexto en el que se escribe.

b. Escritores:

- Todos los escritores aprenden a escribir escribiendo, recibiendo comentarios y revisando sus escritos.
- El desarrollo de cada uno de los escritores es diferente, pero existe un patrón general: se comienza desarrollando la fluidez y, poco a poco, se mejora en el aspecto formal y en la corrección.
- El proceso de composición de los escritores es variado, pero puede ser apoyado por la instrucción en todas las etapas educativas.
- Los escritores "conocen" la gramática, sin embargo, en ciertos contextos específicos, se necesita desarrollar un conocimiento del lenguaje específico de dicho ámbito.
- Los escritores tienen más éxito cuando son capaces de desenvolverse y responder a las expectativas que se tienen en contextos diversos, para audiencias distintas y con objetivos variados.

c. Formación de docentes

- Los profesores de escritura primero deben escribir. La autoridad de un docente de escritura se basa en su propia experiencia personal como escritor, de esta manera, va a conocer en primera persona las luchas y las satisfacciones de la tarea del escritor.
- Los programas de formación docente deben ofrecer oportunidades para que los profesores trabajen juntos, para comprender el desarrollo completo

de la evolución de la escritura en todos los niveles educativos y en todas las materias. La creación de comunidades de prácticas reflexivas y formadas es el mejor agente para diseñar y desarrollar programas integrales de escritura.

- No existe un método único y correcto para enseñar a escribir; sin embargo, está demostrado que algunas prácticas son más efectivas que otras. Los programas exitosos de formación docente son aquellos que ofertan continuas oportunidades para que los maestros analicen, compartan y escriban de manera sistemática, tanto aspectos teóricos, como actividades de la práctica docente.
- Los maestros que han recibido una formación específica y que realizan su práctica docente de manera exitosa son considerados líderes para la investigación, el desarrollo y la implementación de programas. En concreto, estos docentes, son piezas fundamentales para la reforma educativa.
- Todos los profesores de escritura pertenecen a una red o comunidad llamada "comunidad de práctica reflexiva y formada", cuyo funcionamiento consistirá en compartir desafíos profesionales, los cuales los resolverán mejor de manera colaborativa e interdependiente, siempre basada en el respeto mutuo y profesional. Por lo tanto, estos docentes son la autoridad para dictaminar qué es lo que mejor funciona en las aulas.

El caso del SCWriP en la Universidad de California-Santa Bárbara

SCWriP es una red que cuenta con más de 500 maestros-consultores, a los que les une el deseo de mejorar la enseñanza de la escritura en sus escuelas, en todos los niveles educativos y en todas las materias. Como cada una de las 175 redes, es una red afiliada a la macrorred del NWP.

El nombre de SCWriP se debe a que ofrece todos sus servicios de formación docente como *Proyecto de la Costa Sur de escritura (South Coast Writing Project)*. La "Costa Sur" se refiere a las playas, orientadas al sur, de la parte en la que se sitúan

en California. Tiene su sede en la Universidad de California, en el Campus de Santa Bárbara, pero prestan sus servicios a escuelas, a maestros y a estudiantes de tres condados: Santa Bárbara, Ventura y San Luis Obispo (incluso, ocasionalmente, también atienden al Condado de Kern). De esta manera, se puede observar que, puesto que su objetivo es mejorar la enseñanza de la escritura en su contexto, en sus iniciales combinan el nombre de su región con el de su misión. Familiarmente, es conocido como la "Costa Sur", aunque la mayoría lo llaman con el acrónimo: "SCWriP".



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Para poder entender lo particular de este proyecto en su contexto, son dos aspectos los que se van a destacar: la financiación y la excelencia del líder. La explicación de estos se presenta mediante la narrativa de dos sucesos, para que el lector pueda acceder al conocimiento de las ideas que subyacen al proyecto inductivamente, a partir de unos sucesos particulares y significativos.

En un principio, se contó con financiación estatal, pero siempre se ha respaldado con financiación privada. Ahora, los fondos estatales son cada vez menores, por lo que sus miembros tienen que ingeniárselas para recibir ayudas con el objeto de seguir ofertando servicios formativos. Las iniciativas que se emprenden para mantener los proyectos son muy diferentes a las iniciativas que se pueden pensar en España. La siguiente anécdota sirve para ilustrar cómo están viviendo estos momentos difíciles en la financiación del

proyecto y cómo continúan gestionándolo. Todos los años, cuando llega la semana del Día de Acción de Gracias, se celebra la *Reunión Anual del Proyecto Nacional de Escritura*. Es un encuentro especial en el que se reúnen antiguos compañeros, se ponen en común nuevas ideas y, como sucede en cada encuentro organizado por los *Writing Projects*, es un momento para escribir. Durante el encuentro de 2017, el cual se celebró en St. Louis, se dio la noticia de que el *NWP* no celebraría su reunión anual al año siguiente, pues ya, en ese año, no se recibió la ayuda federal esperada. Sin embargo, al igual que muchas organizaciones sin ánimo de lucro en EE. UU., la *NWP* tuvo la idea de utilizar el *Giving Tuesday*, para lanzar campañas de recaudación de fondos. De esta manera, y puesto que, en el verano siguiente, el verano de 2018, se iba a celebrar el 40° aniversario del primer verano del *NWP* de 1974, se programaron eventos especiales para obtener fondos económicos. En el caso de *SCWriP*, desde enero fueron programando unos actos especiales para conmemorar este aniversario y, al mismo tiempo, recaudar fondos. Así se creó *Forty-4-Forty*, mediante el que se solicitaba el envío de dinero para el centro de Santa Bárbara. O bien, otro acto ilustrativo, que se encuentra vigente en el momento presente, es el que el *NWP* anuncia con: *#50for50*, que también promueve la donación de dinero, con la fecha límite del año 2024, por ser la fecha en la que se celebrará el 50° aniversario de su fundación.

Por tanto, para que un proyecto sea eficaz y pueda ser mantenido en el tiempo, se tiene claro que se necesitan fondos económicos. Los proyectos que se institucionalizan tienen la ventaja de contar con fondos económicos públicos, pero en caso de que dejen de contar con ellos, siguen adelante con la petición de fondos a las personas y entidades privadas. Es una sociedad que tiene conciencia de que cuando se recibe algo, debe responderse aportando de manera recíproca, en beneficio del bien común. Es frecuente en todas las páginas de las instituciones públicas, el *banner* publicitario para hacer una aportación económica o donativo.

El segundo aspecto que se resalta para entender lo particular de este proyecto en su contexto, es la figura del docente exitoso en su práctica docente. De nuevo, se ilustra esta característica con la presentación de la figura líder para SCWriP: Tim Dewar (2016). Tim fue nombrado director de este centro en el año 2010, del que previamente había sido codirector, así como también había sido supervisor de candidatos para la obtención de credenciales en el *Programa de educación de profesores* en la Escuela Gevirtz. Su trayectoria profesional comenzó como docente en Secundaria, durante 13 años enseñó en escuelas tanto públicas como privadas, en contextos urbanos rurales. Posteriormente, empezó una nueva trayectoria profesional en la universidad, en concreto, en el Departamento de Educación Secundaria de la Universidad Estatal de Nueva York. Desde 1994, participa en numerosas escuelas de verano y programas de escritura, ha impartido decenas de conferencias. Es miembro del *Instituto para el Estudio de la Escritura Académica del Proyecto de Escritura de California* y es coordinador de importantes proyectos de investigación del NWP que evalúan el impacto de los programas SCWriP en las escuelas con las que trabaja. Recibió un reconocido premio en EE. UU.: *CEE Janet Emig Award for Exemplary Scholarship in English Education*. El motivo fue la publicación más exitosa en el ámbito de la enseñanza de la escritura en las escuelas (Whitney, 2008). Es así como, su figura de líder, combinada con la institucionalidad del proyecto, ha conseguido promover esta iniciativa y consigue que, cada año, el proyecto se mantenga y siga siendo un modelo de enseñanza de escritura al cual mirar desde otros países (Dewar, 2012).

Formación de docentes en SCWriP

SCWriP está afiliado tanto al *Proyecto de California de Escritura (California Writing Project, WCP)* como al NWP. SCWriP está comprometido con la creencia, que se destacaba al inicio, que defiende que los maestros son la clave del cambio educativo. Para potenciar esta reforma, diseña y ofrece programas que, de manera continua y sistemática, apoyan a los maestros en el aprendizaje y el crecimiento



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

profesional. El programa más conocido de SCWriP es su *Instituto de Verano en Composición y Alfabetización Crítica* para maestros excelentes de los tres condados. Sin embargo, la oferta de programas es mayor. A continuación, se recoge la descripción de una muestra documental de los talleres que ofrecen a los diversos centros educativos de la zona. Todos ellos, se caracterizan por las siguientes curiosidades:

- los participantes reciben formación, pero también son elegidos como ponentes;
- la distribución de las sesiones incluye un tiempo de descanso para compartir comida;
- el calendario de las franjas horarias es determinante para su eficacia.

Entre los talleres ofrecidos en su página web, se pueden encontrar los mencionados a continuación. Cabe destacar que se incluye aquí sus descripciones, para ejemplificar la extrañeza que supone, en nuestro entorno educativo, la descripción de talleres mediante las tres características reseñadas:

- **Talleres de tres días completos**

Estos talleres están programados para impartirse durante tres días completos, pero con un intervalo de aproximadamente seis semanas entre taller y taller. Se seleccionan a tres profesores para presentar experiencias de escritura exitosas. Los profesores son liberados de su docencia ese día para participar en la formación.

- **Talleres de fin de semana**

Estos talleres son de ocho horas, comienzan los

viernes, por la tarde, incluyendo la cena, y terminan los sábados, a las 2:30 p.m.

- **Talleres de 18 horas**

Estos talleres se realizan mediante presentaciones programadas una vez al mes durante cuatro meses, y se llevan a cabo al terminar el horario escolar, de 4:00 a 8:00 p.m., incluyendo una cena.

- **Talleres de veinte horas**

La primera y la última sesión se realizan un sábado por la mañana, de 9:00 a.m. a 1:00 p.m. Entre ambas sesiones, se distribuyen cuatro talleres fuera del horario escolar, generalmente de 3:30 a 6:30 p.m.

- **Talleres con tutorización**

Se trata de un Taller de fin de semana o de un Taller de 18 horas, al que se le añade un programa de tutorización. Los tutores son un maestro de aula y un consultor habilitado por SCWriP, con experiencia en llevar a cabo prácticas y metodologías específicas al aula.

- **Campamento de escritores jóvenes**

El *Campamento de escritores jóvenes (Young Writers Camp)* ofrece, cada verano, una oportunidad para que los más jóvenes exploren la escritura en las instalaciones del propio campus universitario. Las clases se imparten por profesores con certificación obtenida en el *Instituto de verano de SCWriP*, en *Composición y Alfabetización Crítica*, en UCSB. Los estudiantes participan en actividades de aprendizaje estimulantes que crean una comunidad de escritores para un apoyo y crecimiento óptimos. Las actividades específicas varían de un año a otro y de una clase a otra, incluida una amplia gama de géneros y experiencias orientadas a generar una escritura rica. Esto puede incluir: poemas, bocetos autobiográficos, cuentos cortos, obras de teatro, memorias, autores invitados, excursiones a pie, etc. Al final del campamento, se invita a las familias a celebrar mientras los estudiantes leen su mejor trabajo de su propia copia de una antología publicada. Estos campamentos son los más adecuados para los estudiantes que desean asistir y que quieren escribir por diversión.

Experiencias en el South Coast Writing Project (SCWriP)

A continuación, se describe en qué consiste el *Instituto de verano* ofrecido por SCWriP mediante la relatoría de una experiencia vivida como investigador docente invitado internacional. Además, se narran otras dos prácticas formativas, también vividas en este centro: Primer retiro del año del *Equipo de liderazgo del proyecto SCWriP Pathway* y módulo acerca del SCWriP en el Programa de educación de Profesores.

Experiencia en el Summer Institute

El *Invitational Summer Institute* se llevó a cabo del 8 de julio al 2 de agosto de 2017, de lunes a viernes, de 8:30 a.m. a 2:45 p.m.

Los solicitantes nacionales seleccionados para asistir recibieron una pequeña ayuda económica, para cubrir los gastos que podría ocasionarles el desplazamiento diario al Campus de Santa Bárbara.

En el siguiente extracto del propio diario del docente investigador internacional, se puede conocer de primera mano la experiencia vivida:

DESCRIPCIÓN

El curso que he realizado con profesores de todas las materias y niveles ha sido excelente, perfecto. No le he encontrado ninguna crítica. El año que viene van a celebrar su 40ª edición, se percibe que ha mejorado año tras año, y han conseguido que sea de alta calidad.

ORGANIZACIÓN

Es increíble lo bien que está organizado. Dura 4 semanas y son 6 horas al día. Se comienza escribiendo la primera media hora (8:30-9:00). El silencio en esa media hora se puede cortar. Nadie llega tarde, cosa que sería impensable en España. A partir de las 9, Tim tocaba una de las campanas que tenía en su mesa, y comenzaba

la presentación de las actividades que se iban a realizar en ese día. También daba avisos y se recordaba quién era el encargado de tomar las notas para twitter del día.

Normalmente había dos presentaciones de prácticas modélicas cada día, y entre ambas, se hacían diferentes reuniones por grupos. Los grupos eran de tres temas y estaban formados por distintas personas, siempre había un responsable (una persona que ya había participado en un Summer Camp anteriormente con SCWriP). Los grupos eran: grupo de escritura, grupo de lectura, grupo de asesoramiento.

Se nos dieron cinco versiones del calendario: se fue adaptando para que todos pudieran hacer sus presentaciones los días que mejor les venían, se podía cambiar el tema de las presentaciones... Todo estaba muy organizado y acotado, pero a la vez, el comité organizador, se reunía a diario, al final de las sesiones, y tomaban las decisiones pertinentes según iba avanzando el curso.

GRUPOS

-En el grupo de escritura cada uno leía algo que hubiera escrito durante estos días o algún otro escrito que quisiera compartir, y los compañeros le hacían comentarios. Nos hicieron una muestra de cómo debía hacerse. A dirigió la actividad. También M aportó ideas.

A mitad de curso, se hizo una lectura pública en el Museo de Arte de Santa Bárbara. Cada uno llevó su texto perfeccionado con los comentarios de los compañeros. Y también, el último día, leímos otro texto delante de todos. Estos textos se van a publicar en la revista del SCWriP.

-En el grupo de lectura se leía un libro en común (ha habido cinco diferentes y cada uno se apuntaba al que le apetecía) y se ponía en común. Al final se trabajaba una presentación para exponer el grupo a la clase.

- El grupo de tutorización o coaching era para ayudarnos unos a otros en las presentaciones de las prácticas modélicas. Y también para hacer un TIW. Esta actividad se dividía

en cuatro fases: 1º tres minutos de escritura individual sobre la presentación que se había escuchado de un compañero; 2º siete minutos de conversación en el Coaching group acerca de lo escuchado en la presentación; 3º ocho minutos de conversación con todo el grupo para darle una retroalimentación colectiva al ponente; 4º dos minutos para poner un post-it note en el cartel de la persona que había expuesto. Solían ser mensajes en los que, o bien se destacaba algo que habíamos descubierto y que nos había gustado, o bien se señalaba algo que podría ser mejorable. De esta manera, todas las prácticas de escritura que hemos compartido han sido muy productivas para todos, pues se ha discutido acerca de su conveniencia, de cómo mejorar cada una, etc.

REUNIONES VARIADAS

Ha habido otras actividades más, como reuniones por grupos hechos según etapas educativas, según materias impartidas, etc. En el caso de la reunión por etapas educativas, al finalizar, cada grupo tuvimos que lanzar una pregunta al grupo de la etapa educativa anterior, y al grupo de la etapa educativa superior (siempre hablando de qué es lo que se espera que los estudiantes tengan desarrollado sobre escritura en cada nivel). Otra reunión por grupos fue según los temas de interés. Se pusieron cuatro carteles en las cuatro esquinas, cada uno podía elegir qué tema le interesaba: currículo, evaluación, interacción con los estudiantes, géneros. Al finalizar, cada grupo hacía un resumen de las ideas que se había discutido.

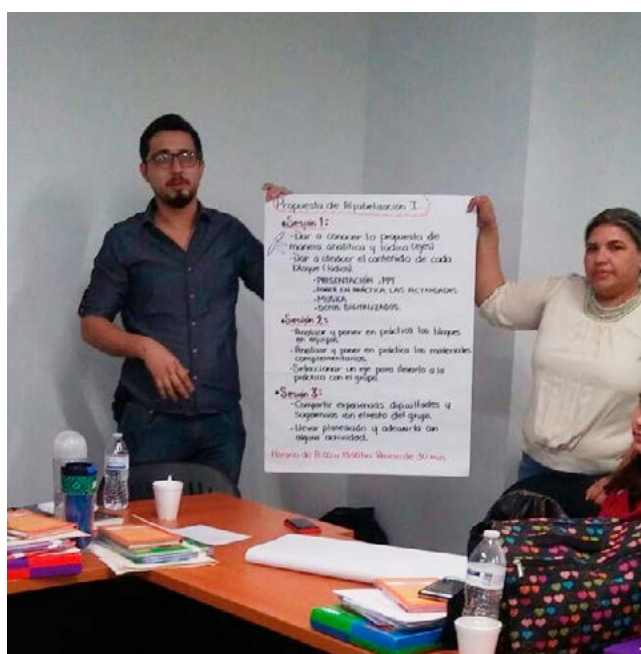
EVALUACIÓN

Cada día se superaba al anterior, cuando ya no pensaba que nada más interesante pudiera pasar, llegó el último día, nunca pensé que pudiera ser algo tan especial. En un mes habíamos creado una comunidad de aprendizaje y no queríamos que llegara el final.

Ese día fue una sesión de evaluación continua, esta vez, comenzando con una hora

de escritura. Después se compartieron escritos, se realizaron múltiples encuestas de valoración, todo en la casa fundacional del primer SCWriP, a orillas de la costa sur del Pacífico. ¡Insuperable!

Es cierto que me invade el entusiasmo, pero objetivamente, se puede comprobar este SCWriP, perteneciente al Writing National Project, han avanzado mucho la investigación, no solo sobre la escritura académica, sino también sobre cómo ofrecer una capacitación en escritura a los profesores de todas las áreas y niveles educativos de alta calidad. La escritura está más presente que nunca en nuestras vidas. Después de esta experiencia transformadora a través de la escritura, nuestra manera de enseñar a escribir no va a ser ya la misma.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

El Summer Institute se podría definir brevemente con estas palabras: es una experiencia que cambia tu vida. Los aspectos en los que se incide y que proporcionan un cambio son:

- la toma de decisiones centrada en los estudiantes;
- estrategias de enseñanza altamente efectivas;
- enfoques colaborativos para la planificación;

- formas cuidadosas y consideradas de escuchar y responder a los demás.

En resumen, es un programa de desarrollo profesional de cuatro semanas, en el que un grupo de docentes de todos los niveles y de todas las disciplinas, reflexiona e investiga para mejorar su docencia, principalmente, a través de presentaciones sobre prácticas de escritura y lectura de sus estudiantes; al tiempo que ellos mismos también comparten sus propios procesos de escritura y de lectura.

Posdata a la experiencia: PostSCWriP

A continuación, se recoge una muestra de uno de los mensajes recibidos por el docente investigador participante en el SCWriP, en el que se puede ver cómo la comunidad de aprendizaje creada en ese tiempo ha continuado viva y sigue alimentándose gracias a la escritura.

Mensaje PostSCWriP: Thomas Fire Check-In

Querida comunidad SCWriP:

Los desastrosos incendios e inundaciones de Thomas han afectado a todos en nuestra área, ya sea directa o indirectamente, y estamos viviendo una gran sensación de tristeza, vulnerabilidad y trauma.

A medida que avanzamos, los maestros serán una parte crucial del proceso de curación de los estudiantes, pero antes de que podamos responder efectivamente a sus necesidades, primero debemos reflexionar sobre nuestras propias experiencias y emociones.

Con este fin, pedimos a los miembros de SCWriP que nos envíen reflexiones e historias sobre el incendio y la inundación de Thomas para una edición especial de PostSCWriP, la cual esperamos que sea un primer paso para sobreponernos a las consecuencias de estos trágicos eventos.

No podemos entender lo incomprensible, pero podemos recordar cuánta luz hay en

encontrar las palabras y cuánta curación hay en ayudarse mutuamente.

Esta es también una invitación para dialogar con amigos y colegas de SCWriP, en general, y agradecemos, sinceramente, cualquier pensamiento, noticia, narración breve o poema que desee compartir. Sus escritos para PostSCWriP nos ayudan a nutrir el sentido de comunidad y conexión en nuestro grupo, que está muy disperso, pero siempre demuestra ser una familia cariñosa y comprometida en los momentos importantes.

El plazo es breve, pero hay cierta urgencia en esto, así que puede enviar sus textos como un archivo adjunto a este mismo correo electrónico antes del lunes 5 de febrero de 2017.

Que tengas paz y tranquilidad.

Escribe pronto.

Experiencia Equipo de liderazgo del proyecto SCWriP Pathway

La otra experiencia en la que el profesor investigador pudo participar fue en una sesión de formación continua que se ofrece a los docentes de un centro educativo. Se trata de una formación que reciben durante cinco años. El tema de la investigación gira en torno a las estrategias cognitivas que se ponen en funcionamiento al tener que escribir. Han ideado una "caja de herramientas" (*tool kit*) con distintas estrategias, como: hacer conexiones, evaluar, etc. Se ha comprobado su eficacia, pues los profesores que se suman a este programa en una escuela concreta experimentan la mejora de sus estudiantes.

El mensaje que recibió el profesor investigador en el que se puede ver el grado de compromiso, de motivación y de confianza que se muestra a los docentes desde SCWriP, se copia a continuación:

Estamos muy entusiasmados de reunirnos el miércoles 20 de septiembre de 2017 para

comenzar nuestro trabajo con ustedes en este curso escolar, será la tercera promoción de maestros del Proyecto Pathway. La presentación del día será sobre las estrategias cognitivas y la intervención que estamos investigando y compartiendo.

En los últimos tres años, hemos comprobado el poder de los maestros que trabajan juntos para mejorar la lectura y escritura de nuestros estudiantes. Creemos que su participación no solo mejorará el aprendizaje de sus estudiantes, sino que también será gratificante personal y profesionalmente.

En este correo se puede ver la esencia de lo que supone el NWP para los docentes, una vez más. Es difícil imaginar un proyecto de este tipo, en el que se respire ese clima de colaboración, entre profesores universitarios y profesores de enseñanzas media en España.

Experiencia en el Máster del Profesorado

Por último, el profesor investigador pudo participar en las clases de varias asignaturas del Máster del Profesorado, y lo que se recoge en esta ocasión como muestra documental son los propios comentarios de los estudiantes acerca del módulo SCWriP en el Máster. Los comentarios están divididos según la especialidad de cada uno:

-Para los estudiantes de inglés: *las clases estuvieron muy bien, las actividades que nos presentaron fueron muy útiles para usar en clases.*

-Para los estudiantes de historia: *las prácticas que hicieron no nos ayudaron, pues no podrían aplicarse en nuestras clases de ninguna manera. Sin embargo, las ideas que pudimos extraer de esas sesiones sí fueron muy convenientes. Tendríamos que trabajar un poco más acerca de cómo aplicar actividades de escritura a nuestra asignatura⁷. En cualquier caso, las actividades fueron divertidas.*

7) Hay que tener en cuenta que la distribución de este Máster es especial, pues son apenas 40 estudiantes de tres especialidades compartiendo las mismas asignaturas.

-Para los estudiantes de matemáticas: *les interesa pues se está pidiendo que se escriban las soluciones matemáticas en las pruebas de acceso a la universidad, por lo que deben formar a sus estudiantes en esa competencia.*

La aplicación de un curso de estas características en un Máster de formación de profesorado de Secundaria solo podría hacerse si realmente todos los docentes sintieran la urgencia de desarrollar la escritura en sus materias y de tener herramientas para mediar con sus estudiantes.

Aun así, sigue sin comprenderse

Con toda esta muestra de documentos, se ha buscado mostrar de manera experiencial lo que supone la inclusión de un proyecto de escritura nacional para las instituciones educativas. Aun así, sigue sin comprenderse.

Son dos los aspectos especialmente problemáticos que surgen al explicar el proyecto en el ámbito hispano:

-Primero, la idea de que todos son profesores de lengua (o que todos los profesores deben enseñar a escribir en sus asignaturas). En el ámbito hispano está muy difundida la idea de que el profesor de lengua es el responsable de que los estudiantes no sepan escribir. Es difícil concebirlo como un problema de todos los estamentos, tanto sociales como educativos.

-Segundo, la idea de que es un problema nacional y, de que, por lo tanto, se debe abordar de manera institucional en todo el país.

El conocimiento de otros modelos y el conocimiento de las limitaciones para entender otros

modelos pueden ser un primer paso para abrir horizontes y tratar de adaptar programas modélicos a nuestra realidad, que supongan el desarrollo de esta destreza comunicativa escritural en nuestros estudiantes. Los estudios de investigaciones nacionales estadounidenses confirman ganancias significativas en el rendimiento de la escritura entre los estudiantes de los maestros que han participado en programas de *NWP*, ¿necesitamos más muestras de que es un programa que podría aportar bondades a nuestros sistemas educativos?

Es hora de tomar conciencia de este problema, tanto docentes como instituciones, y de tomar medidas para solventarlo. Si el primer paso es ser consciente de los límites de lo que no se tiene, el segundo sería la formación del profesorado. La lectura de este artículo puede dar claves sobre cómo adaptar los programas de formación revisados a nuestros contextos hispanos. El diseño de propuestas concretas de talleres o de cursos de formación para docentes debe ser realizado según cada contexto, pero sería conveniente tener en consideración los principios, las metodologías y las evaluaciones revisadas en estos programas del caso de *SCWriP*, para que se consiguiera una implantación eficaz.

Referencias bibliográficas

- Agosto, S., Álvarez, T., Hilario, P., Mateo, M^a T. y Uribe, G. (2018). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en Secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Applebee, A. (1984). *Writing and Reasoning. Review of Educational Research*, 53 (4), 577-596.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós.
- Bazerman, Ch. [et al.]. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*; ed. Federico Navarro. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*. 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Dewar, T. (2012). Professional development as professional learning, *California English*, 17,3, 6-7.

- Flower, L. & J. Hayes (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo, en *Lectura y Vida*, 72-110.
- Goldberg, M. (1995). Portraits of Educators: Reflections on 18 High Achievers. In: *Educational leadership*. Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- National Writing Project*, en <https://www.nwp.org>
- Olson, R. D. (1995). La cultura escrita como actividad meta-lingüística. En Olson & Torrance, N. (Comps.) *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona, Gedisa.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Solé, G. I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 28, 3, 329-347.
- Solé, G. I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó Editorial
- Rosales, P. & Vázquez, A. (1999). Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8 (15), 66-79.
- SCWriP, en: <https://education.ucsb.edu/scwrip>
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Whitney, A., Blau, S., Bright, A., Cabe, R., Dewar, T., Levin, J., et al. (2008). *Beyond strategies: Teacher practice, writing process, and the influence of inquiry*. *English Education*, 40, 201-231.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



Artículo recibido: 14 de mayo de 2020

Dictaminado: 23 de agosto de 2020

Aceptado: 1 de septiembre de 2020



EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. EFECTOS DERIVADOS DEL TRABAJO CONJUNTO DE ACTORES DIVERSOS Y DE LA CREACIÓN DE CÍRCULOS DE LECTURA

THE PROCESS OF LEARNING OF LITERACY. EFFECTS DERIVED FROM THE JOINT WORK OF DIVERSE ACTORS AND THE CRATION OF READING CIRCLES

Vanessa Castro Cardenal⁸

Resumen

Aprender a leer no es espontáneo, se necesitan ingentes esfuerzos de docentes, directores, padres de familia y de los propios estudiantes para que este aprendizaje se dé en los primeros tres grados de primaria cuando es oportuno. Cuando los niños y niñas que acuden a escuelas públicas provienen de hogares de baja escolaridad y además realizan trabajo tanto en el campo como en el hogar, su riesgo de fracaso se incrementa.

Por ello, dos ONG, —una nicaragüense y la otra internacional-, comprometidas con mejorar la calidad educativa a través de la lectoescritura, implementaron estrategias para apoyar a centros escolares que atendían mayoritariamente a estudiantes vulnerables en Siuna, -un municipio rural y multicultural-. En 2018, a partir de los datos de esas evaluaciones se buscó analizar, usando una metodología combinada, qué factores podían explicar estos resultados en comprensión y fluidez lectora. Este análisis tomó más de un mes, y consistió en un minucioso estudio de casos en seis escuelas. Se usó una muestra de contraste para poder entender también a qué se podía atribuir que algunas de las escuelas en este territorio no obtuvieran tan buenos resultados.

Palabras clave: lectoescritura, aprendizaje, armonización de trabajo de comunidad educativa, evaluación, círculos lectores.

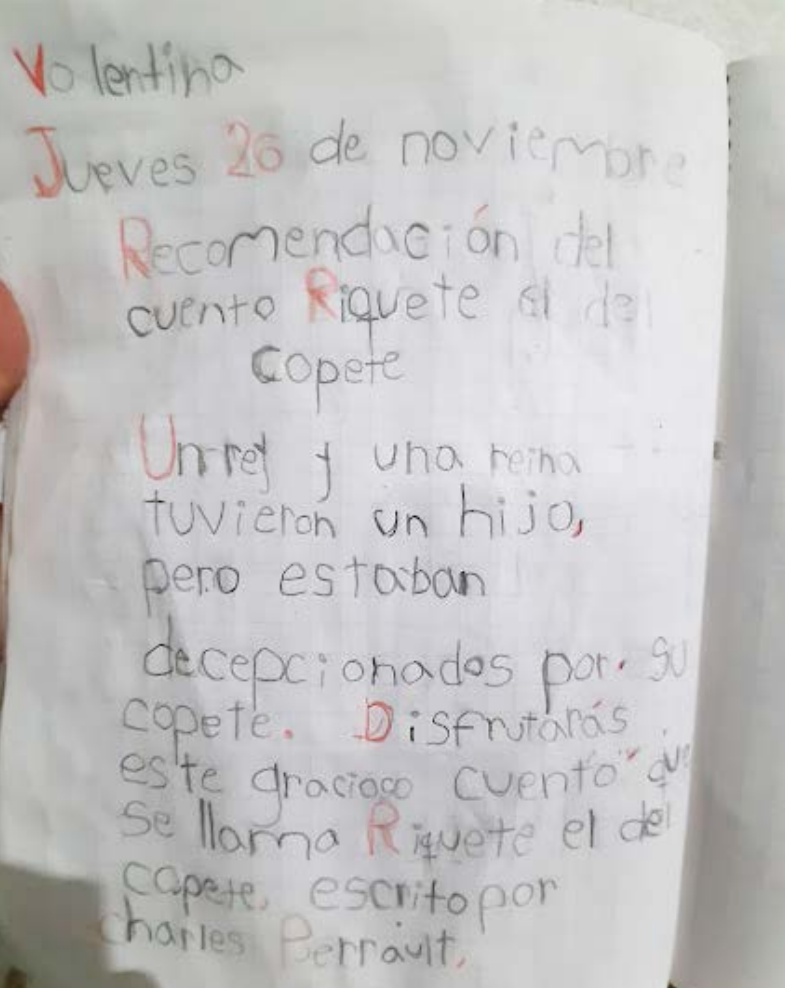
Abstract

For third graders to acquire literacy, huge efforts must be made by teachers, principals, parents and students themselves. When children who attend public schools come from low schooling households and also work both in the field and at home, they risk not learning how to read and write and later drop out of school.

Thus, two NGOs committed to enhance the quality of education implemented several strategies to improve literacy providing support to schools which tended a majority of students in risk of failure in Siuna, a rural and multicultural municipality. In 2018, after analyzing the results from these studies, S.C. financed a research with combined methodology to determine what factors could explain these excellent results in reading comprehension and fluency. For more than a month, a six school cases study was conducted using a contrasting sample.

Keywords: literacy, learning, harmonization of educational community work, evaluation, reading circles.

8) Doctora en educación con un posgrado en enseñanza de la lectoescritura. Consultora e investigadora de instituciones internacionales. Coordinadora de la campaña nacional "Vamos a leer, leer es divertido". vcastrocardenal@gmail.com



Archivo de imagen del Consejo Pueblo de Lectura

de clase a que los estudiantes hicieran lecturas variadas y entretenidas, simultáneamente fomentando entre sus alumno-as, la comprensión de lo leído, haciendo preguntas dirigidas a fortalecer el pensamiento creativo y crítico, promoviendo que los estudiantes conectaran lo leído con su contexto de vida.

En este artículo por limitaciones de espacio se trabajarán los hallazgos vinculados a la primera premisa. El artículo contará con tres secciones: la primera sobre aspectos metodológicos, la segunda aborda los hallazgos correspondientes a la armonización de esfuerzos entre diferentes actores y cuenta con varias subsecciones, y una última sección de conclusiones. Estas conclusiones se desprenden del análisis del impacto del esfuerzo desplegado por la sociedad civil, la comunidad educativa y familias de los estudiantes en acompañar el esfuerzo de gerencia del sistema a cargo del Ministerio de Educación en Siuna.

Metodología

La escuela en este estudio fue considerada un espacio de articulación de esfuerzos entre quienes están a cargo del sistema educativo: asesores, directores, docentes, con los educandos, sus familias, y facilitadores-promotores de IPADE, misma que se había venido trabajando en el terreno con financiamiento de Save the Children en mejorar la calidad de la enseñanza y en particular en promoción de la lectura.

A su vez también se consideró que entre mejor funcionaran los círculos de lectura generando un ambiente ameno, estos serían más útiles para la escuela y los familiares de los estudiantes participantes, pasando estos a tener más chance de aprender a leer mejor y desarrollar más entusiasmo por la lectura y la escritura.

Muestra

La muestra fue de seis escuelas, seleccionadas entre los centros escolares participantes en las dos evaluaciones de lectoescritura efectuados por la Asociación Nicaragua Lee (ANL) a solicitud de Save the Children. Estas evaluaciones hechas en un grupo grande de municipios -entre ellos Siuna-, fueron implementadas a mitad del año escolar en 2015 y en 2018. En las evaluaciones, estudiantes de tercer grado hicieron la prueba Early Grade Reading Achievement, conocida por sus siglas en inglés: EGRA¹². El estudio de ANL indicó que estudiantes de tercer grado de centros escolares de Siuna -muchos multigrado, rurales y con alumno-as en riesgo de fracaso- habían logrado obtener mejores resultados que sus pares de otras escuelas de municipios más prósperos y menos aislados. Los resultados del estudio de ANL confirmaron una tendencia positiva para los estudiantes de Siuna, que se presentaba desde 2010 en evaluaciones de lectura impulsadas por la Campaña nacional "Vamos a leer, leer es divertido".

12) EGRA fue validada en Nicaragua en 2007 en español y miskitu, esta validación permitió adaptarla al contexto. Desde entonces se ha venido utilizando en diferentes evaluaciones impulsadas por organismos varios.

Contando con esos datos la muestra se construyó "a propósito", buscando contraste entre las escuelas sobresalientes en fluidez y comprensión lectora –que eran cuatro, dos regulares (multidocentes) y dos multigrado (unidocentes)-; y dos que habían tenido resultados promedio en la muestra de escuelas de los estudios ejecutados por ANL.

Instrumentos-entrevistas

Hubo una revisión exhaustiva de diferentes informes incluyendo los dos estudios ejecutados por ANL. Se realizaron 13 grupos focales y 14 entrevistas, usando guías de preguntas abiertas. Se entrevistaron seis directores (uno por centro), y siete docentes de tercer grado. También se entrevistó una vez, al asesor educativo municipal del Ministerio de Educación (MINED). Hubo seis grupos focales con estudiantes y seis con mamás; se observó el funcionamiento de nueve círculos lectores y se realizó un grupo focal con sus promotores, también se visitó nueve hogares.

En las seis escuelas, las clases de Lengua y literatura destinadas a enseñar a leer y escribir deben durar en tercer grado 90 minutos diariamente. El promedio de horas observadas fue 5.5 por centro escolar, o sea dos y medio día de clases. El instrumento usado para las observaciones de clase fue una adaptación del Stalling, (Secretaría de Educación Pública México, 2011) validado en investigaciones realizadas en El Salvador y Nicaragua (Castro, Mejía, Cummiskey, Pressley, Betts, y Gove 2018).

Para indagar sobre la premisa que se está trabajando en el artículo, las preguntas buscaban ahondar sobre el nivel de coordinación entre los diferentes actores, las percepciones de las personas entrevistadas sobre el rol de otros agentes educativos, el involucramiento de estos actores en las diversas acciones de promoción de la lectoescritura impulsadas por IPADE, tanto en

estos centros escolares como en la comunidad, y cómo percibían su impacto en el aprendizaje

Este artículo presenta los hallazgos principales del estudio en la siguiente sección, en la misma se recogen las opiniones de las personas entrevistadas sobre aspectos de las estrategias utilizadas por S.C. e IPADE para garantizar el mayor éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Estos hallazgos arrojan luz sobre los factores correspondientes a la primera presunción que guio el estudio.

Principales hallazgos

Armonización de esfuerzos para mejorar la calidad educativa y la lectoescritura

De acuerdo con el Banco Mundial (2018 p. 12-16), alinear los esfuerzos de distintos actores a favor del aprendizaje en el sistema educativo contribuye a garantizar que la niñez aprenda y sepa que leer y escribir apropiadamente es vital. En el caso de Siuna, la creación de una coalición "de facto" entre el Ministerio de Educación (MINED) local, S.C., que ha patrocinado programas educativos¹³ en varios departamentos del país, IPADE y los familiares de los estudiantes fue positiva. En los centros escolares en los cuales la coalición armonizó esfuerzos, estos incidieron favorablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ese elemento de la estrategia implementada por S.C., e IPADE fue muy importante, tanto que ambas ONG con su esfuerzo lograron que MINED local superara la desconfianza con que este Ministerio a nivel nacional ha visto los aportes y el apoyo de la sociedad civil a la educación pública desde 2007.

IPADE en particular apoyó al MINED en Siuna en los siguientes procesos:

- acompañamiento a pie de aula
- capacitación

13) El Programa Estratégico para 2016-2018 que al momento de este estudio estaba ejecutando Save the Children (S.C.) en Nicaragua tenía el propósito de que: "Para 2030, los niños y las niñas más desfavorecidos asistan a una educación básica de calidad e inclusiva y demuestren importantes resultados de aprendizaje" "mejorando sus habilidades lectoras en su lengua materna (español y miskitu)" y consiguiendo que maestras y maestros en escuelas apoyadas por SC pusieran en práctica metodologías innovadoras de enseñanza para mejorar los aprendizajes de niñas y niños en situaciones de desarrollo y de emergencia".

- evaluación del aprendizaje
- dotación de recursos didácticos y literatura infantil a los centros
- promoción de la lectura a través de círculos para estudiantes

A continuación, se detalla la información recabada durante las entrevistas y observaciones sobre cada uno de estos procesos.

Acompañamiento al pie de aula

El acompañamiento a pie de aula hecho con sistematicidad y de forma colaborativa, puede fungir como una mentoría para los docentes, lo cual es clave en la mejoría del proceso enseñanza- aprendizaje. Trabajando en esta dirección, IPADE y S.C. apoyaron a MINED preparando guías de observación de clases, impartiendo capacitaciones a asesores y directores sobre cómo aplicarlas y dotando al MINED de estos instrumentos en físico. El uso de estas guías –según varios de los entrevistados–, sirvió para hacer las observaciones de aula en Lengua y literatura, de forma más ordenada, y facilitó la devolución de los resultados de las observaciones de manera expedita y sistematizada. La orientación que privó en la capacitación sobre el uso de las guías fue que la visita a clase siguiera el modelo de asesoría colaborativa, creando un clima de confianza entre asesor o director y docente. Se sugería que se evitara desde todo punto de vista realizar un acompañamiento que podía ser percibido como supervisión y/o que tuviera por objetivo hacer reclamos, reprimendas y/o llamados de atención escritos.

El asesor de MINED a cargo de la supervisión del trabajo educativo en Siuna valoró que el apoyo de IPADE a pie de aula, había sido un pilar fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza de la lectoescritura. Según otros entrevistados, la guía preparada por IPADE se convirtió en una importante herramienta para los directores, y coadyuvó a que las visitas a clase fueran altamente productivas.

En opinión del asesor de MINED, el esfuerzo de IPADE para capacitar en acompañamiento y apoyar esta labor visitando aulas fue:

muy útil, ... excelente y oportuna, pues el maestro cuando el técnico de IPADE llegaba, aprovechaba para preguntar de todo, entonces el (maestro-a) lo sentía como un aliado que le daba paz al ayudarlo a salir adelante con los niños a su cargo y de paso le servía para conocer qué podía hacer ante alguna dificultad que se le presentara (Comunicación personal, Asesor del Ministerio de Educación, noviembre 2018).

Una de las directoras de escuelas con rendimiento alto opinó de forma similar al decir que la guía preparada por IPADE le había servido, dado que con la misma podía:

saber lo que el niño está haciendo, lo que el docente está haciendo, si el maestro está pendiente de ese niño. Además, es fácil de aplicar porque no es cerrada, y eso a mí me ayuda como directora, porque con todos esos insumos que recojo, me siento [luego] con el docente y podemos ver los logros y qué nos hace fallar, para mejorar (Comunicación personal, Directora Escuela noviembre 2018).

Otro director –de una escuela con alto rendimiento– también señaló que el instrumento que: *presentó IPADE nos gustó bastante, por lo cual se están haciendo coordinaciones para anexarla a la del MINED, pues la guía de IPADE la miramos más fácil (ibidem).*

Capacitación

IPADE y S.C. organizaron una serie de capacitaciones sobre cómo enseñar lectoescritura de forma lúdica. Uno de los énfasis en los cursos impartidos fue apoyar a las docentes en la labor de trabajar comprensión lectora durante la clase de Lengua y literatura. En estos talleres se trabajaron estrategias para mejorar la comprensión y ejercicios específicos para lograrlo. Tanto direc-

tores como docentes valoraron positivamente estas capacitaciones. Según los entrevistados, los contenidos además de ser pertinentes estaban alineados con los objetivos perseguidos por MINED. Las personas entrevistadas en su mayoría reconocieron la importancia de las capacitaciones para enseñar a comprender y a practicar escritura creativa¹⁴, y también el valor de las capacitaciones a los directores, que según estos(as) les dieron pautas sobre cómo llevar a cabo mejor su trabajo.

Las docentes de las escuelas sobresalientes en EGRA mostraron creatividad en sus clases y se les vio poner en práctica tanto actividades pedagógicas lúdicas como otras, todas aprendidas durante las mencionadas capacitaciones. El hecho de que algunas de ellas hayan hecho adaptaciones importantes en la enseñanza de la conciencia fonológica, por ejemplo, la introducción del uso de "palabras generadoras", indica que estas maestras además de tener disposición y motivación estuvieron en capacidad de hacer ajustes al método Fonético Analítico Sintético (de ahora en adelante denominado FAS), que oficialmente está establecido por MINED como el único a utilizarse en Nicaragua. De acuerdo con los resultados de los dos estudios hechos por ANL bajo auspicio de S.C., (2015 y 2018), cuando las docentes mostraban esta capacidad de adaptar la metodología oficial de MINED, sus estudiantes tenían un mejor rendimiento.

Lo anterior en palabras de una de las docentes entrevistadas, quien labora en una escuela regular sobresaliente:

Las [capacitaciones] de IPADE me han ayudado a enseñarle a los niños, porque cuando yo empecé a dar clases no sabía cómo se planeaba, cómo se evaluaba, qué tenía que hacer, nada; yo escribía, pero no sabía si esto estaba bien o estaba mal, pero cuando yo vine aquí, la directora me metió en esas capacitaciones y fui aprendiendo y aprendiendo, y me

fue gustando más enseñar a leer (Comunicación personal docente, noviembre 2018).

Esta afirmación la refuerza la "responsable"¹⁵ de un centro multigrado "sobresaliente" (alto rendimiento), quien opinó que las capacitaciones de IPADE ayudaron mucho a la docente que imparte de tercero a sexto. Uno de los aportes fue en la enseñanza de la comprensión, pues a través de esta capacitación la maestra aprendió las diferencias entre el tipo de preguntas a formular a los estudiantes.

Para el asesor, las capacitaciones impartidas por IPADE y S.C. resolvieron vacíos técnicos y metodológicos de los docentes y les brindaron herramientas para evaluar lo que está pasando en el aula, cómo usar el tiempo de clase, entender qué hacen los niños, cómo lo hacen, y determinar cuál es el tiempo realmente dedicado al aprendizaje y cuál es el tiempo durante el cual los estudiantes solo están haciendo presencia en el aula. Además, él opinó que las capacitaciones de IPADE, al haber beneficiado también a padres de familia, habían dado oportunidades a los familiares de los estudiantes a apoyar más a sus hijos. Sobre esto, señaló que: *padres y madres de familia [aprendieron] sobre la importancia de la asistencia de sus hijos a la escuela y sobre la importancia de que estudiaran, a la vez aprendieron métodos para reforzar ejercicios de lectura en casa, entre otros temas. (ibidem)*

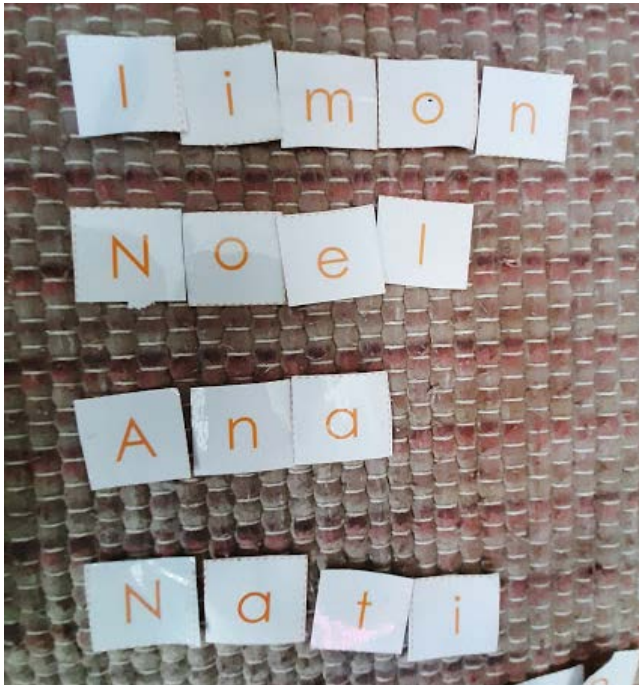
Evaluación

La evaluación adquiere sentido cuando es capaz de generar información que sirve para tomar decisiones e iluminar las acciones de mejora que se desean implementar.
(UNESCO-OREALC-TERCE 2015)

Basar el diseño de políticas educativas en evidencia y usar esta para introducir mejoras en la práctica docente es muy importante. Esto lo señalan muchos organismos internacionales en

14) El énfasis que ha puesto MINED en la enseñanza de la escritura es esencialmente en caligrafía y un poco en ortografía, y lo hace a través de que los niño-as hagan planas en papeles previamente pautados. Este énfasis impide que la escritura se trabaje como un medio de comunicación, su función esencial.

15) En los centros multigrado no hay director, sino que una de las docentes funge como responsable y/o coordinadora del mismo.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

diferentes estudios sobre la utilidad de resultados de investigaciones y evaluaciones para mejorar la enseñanza. Por ello, se ha venido recomendando la necesidad de realizar sistemáticamente evaluaciones del progreso del aprendizaje. Consecuentemente, ha sido relevante que en las escuelas del sistema escolar de Siuna apoyadas por IPADE y S.C., se haya valorado bien iniciativas encaminadas a evaluar el dominio de habilidades clave en la lectoescritura.

Desde 2010 se realizaban en escuelas de Siuna evaluaciones continuas de aprendizajes de la lectoescritura. Una buena parte de estas fueron implementadas por IPADE en el marco de la campaña de lectura nacional "Vamos a leer, leer es divertido". Esta campaña, implementada por un grupo de fundaciones y organizaciones no gubernamentales, entre ellas S.C. e IPADE, lleva 11 años ejecutándose, y ha tenido entre sus ejes de trabajo un concurso de lectura anual cuyos resultados provienen de la aplicación de una versión sintetizada de la prueba EGRA, que evalúa fluidez y comprensión lectora entre estudiantes de primer grado de las escuelas inscritas en esta campaña de lectura. En el concurso se administra EGRA – de sorpresa— a todos los estudiantes de primer grado presentes al momento de la valoración. Los

resultados de la aplicación sirven para promover un concurso entre primeros grados de las diversas escuelas del municipio. El concurso fomenta una sana competencia inter-escolar, y motiva a las familias a apoyar a sus hijos en la lectura con el deseo de obtener prestigio para la escuela y en algunos casos premios. Los resultados sirven a docentes y directores para conocer qué estudiantes están teniendo problemas de aprendizaje. Quienes antes de 2018 ganaban el concurso municipal participaban en el Concurso nacional en Managua. Siuna fue un constante ganador y que además consiguió en varias ocasiones superar a escuelas de Managua y otras ciudades en el concurso final.

Para fomentar el amor a la lectura meses antes del concurso –el cual fue concebido como un elemento motivador para leer-, IPADE distribuía entre los estudiantes de las escuelas participantes literatura infantil donada por la campaña "Vamos a Leer, leer es divertido". Esta literatura organizada en minibibliotecas se podía usar en la escuela beneficiaria, y también en las comunidades aledañas y escuelas vecinas.

Dado que este concurso se promovió en todas las escuelas que IPADE apoyaba, tanto los estudiantes, docentes y directores, como los padres de familia en estos centros escolares se familiarizaron con la prueba EGRA y el manejo de sus resultados. Asimismo, en el marco de la campaña de lectura y con apoyo de S.C., se promovió en 2017 la aplicación del instrumento Stalling¹⁶ (Secretaría de Educación Pública México, 2011) para determinar el uso de tiempo de clase en el aula en la asignatura de Lengua y literatura. El estudio (S.C., 2015) mencionado usando Stalling formó parte de un esfuerzo de S.C. e IPADE apoyado por la campaña "Vamos a leer" que mostró la importancia del uso efectivo del tiempo de clase.

Sobre los resultados de las observaciones con Stalling sobre el uso del tiempo en clase que IPADE compartió, el asesor de MINED opinó:

Me gustaron, porque con la aplicación de ese instrumento se dieron cuenta de qué porcentaje del tiempo dedican prácticamente a trabajo administrativo, o de otra índole y qué tiempo es trabajo pedagógico (Comunicación personal, Asesor MINED, noviembre 2018).

En lo que toca a los resultados de la prueba EGRA administrada durante los concursos anuales de lectura, se auscultó entre los entrevistados si ello-as conocían y usaban sus resultados. Se buscaba determinar si los datos de EGRA alimentaban decisiones de enseñanza aprendizaje y si, de alguna forma, la medición del aprendizaje había contribuido a mejorar el desempeño de los estudiantes de las escuelas sobresalientes en la muestra de este estudio.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Todos los entrevistados concordaron en que los concursos de lectura impulsados por IPADE en el marco de la campaña "Vamos a Leer" fueron importantes para ellos. Según maestros y directores, los concursos –basados en la evaluación con EGRA–, animaron a los estudiantes a leer y motivaron a sus docentes a enseñar más y mejor en las clases de Lengua y literatura.

16) El instrumento de observación de aula, conocido como Stallings, ha representado una opción cuantificable que permite estandarizar observaciones a través de un listado de actividades que la docente y los estudiantes realizan en la clase de lectoescritura. Al observar con base en una guía estandarizada esta clase, se puede determinar qué se hace, cómo se organiza, quién hace las actividades y qué tiempo se utiliza durante la clase para cada actividad.

La siguiente cita proveniente de una directora de una escuela "sobresaliente", da testimonio de esto:

...nosotros participamos en actividades, en los concursos que se hacen en colegios. Y como dicen los maestros-as: "Profe, nuestro colegio siempre donde vayamos brilla, siempre está presente". [Por ello] si una docente está mal, no dicen la docente [está mal], dicen el colegio, entonces [debemos] tratar de ayudar a ver cómo resolver, [pues] ellas se motivan cuando hay actividades y dicen: "Nosotros no nos podemos quedar atrás, vamos a participar y vamos a llevarnos un buen lugar". A ellas [maestras] les encanta el logro y para tener logro hay que trabajar. (Comunicación personal, Directora, noviembre 2018).

Los resultados de las evaluaciones tanto en el marco de "Vamos a Leer", como otras, han alimentado el diseño de capacitaciones específicas para trabajar las habilidades lectoras que no estaban siendo debidamente enseñadas, entre ellas, la comprensión lectora. Datos de EGRA indicaban que había limitaciones de una mayoría de estudiantes para comprender críticamente lo leído, por lo cual se dedujo que los docentes estaban dedicando poco tiempo a esta crucial habilidad y, además, dando prioridad a trabajar preguntas literales. Esto llevó a impulsar varios cursos cortos sobre la enseñanza de la comprensión.

A lo largo del proyecto S.C.- IPADE también se capacitó asesores del MINED y directores en el manejo de herramientas de evaluación como EGRA y Stalling. Estas capacitaciones no solo sirvieron para que estos importantes actores del sistema educativo contaran con mejores herramientas para hacer valoraciones, sino que también contribuyeron a la sostenibilidad de esta cultura en la cual la medición del aprendizaje es visualizada como un componente importante del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, la evaluación en el marco del concurso impulsado por "Vamos a

leer", contribuyó a que esta actividad se asumiera con gran familiaridad, tanto en los centros, como en el resto de la comunidad educativa. La participación de las familias alentando a los niños a leer para que su aula ganara y sobresaliera en el concurso ha contribuido a unir a la comunidad educativa, motivar a estudiantes y docentes y también a hacer ver la importancia de aprender a leer. Es relevante señalar que la implementación anual de estas evaluaciones hizo que se perdiera el miedo a la "evaluación" pues esta no era utilizada como mecanismo punitivo, sino como un medio útil para el trabajo y también para la celebración y diversión.

Dotación de recursos

El rol de IPADE en esta área importante para el aprendizaje fue clave. El hecho de que muchas escuelas y docentes reconocieran que si no fuera por IPADE no hubiesen tenido recursos didácticos pone en evidencia, por un lado, las limitaciones presupuestarias de MINED y, por otro, que contar con materiales apropiados da un respaldo fuerte al trabajo de los docentes en la enseñanza de la lectoescritura. Los entrevistados en todas las escuelas mencionaron con satisfacción que habían recibido libros de cuentos, no obstante, es llamativo que solo en las escuelas sobresalientes las mamás y los papás de los grupos focales comentaron que sus hijos llevaban y utilizaban los libros en las casas, pues sus maestras se los prestaban.

Señaló una directora:

Todos [los estudiantes] recibieron los libros de lectura y también su cuaderno de escritura. Y se los llevan a sus casas, en la biblioteca a veces nos quedamos sin libros, pero [lo importante] es que los tenemos en manos de los niños para que los manipulen. Prestar los libros ha hecho que haya unos cuantos deteriorados, pero no es una gran cantidad, los libros infantiles [en realidad] han sido donados en su mayoría por IPADE. (Comunicación personal con directora, noviembre 2018)

En dos de los centros escolares con rendimiento inferior al promedio -los cuales también habían recibido estos recursos- los libros no podían salir de la escuela, por lo cual los estudiantes no los podían leer en sus hogares. Estas diferencias en el manejo de la literatura infantil son factores que incidieron en la motivación de los niños a leer y en acompañamiento de los padres al esfuerzo de sus hijos por aprender.

En lo que respecta al uso de la literatura donada es interesante hacer ver que las directoras y docentes los consideraban de gran utilidad. Opinó una directora de un centro "de alto rendimiento" que:

Los cuentos donados por IPADE los usa el docente para que el niño avance en la lectura, cuando los pone a trabajar, por ejemplo, en equipo; ellos [los estudiantes] van revisando la lectura, y como son cuentos ilustrados, eso les llama más la atención y las maestras aprovechan para mejorar la lectura (Comunicación personal, Directora, noviembre 2018).

Cabe mencionar que durante las capacitaciones se entregaba material útil al maestro, tanto para documentarse, como para aplicar lo aprendido.

Los círculos de lectura

IPADE cumplió un rol importante apoyando un trabajo que incumbe a todos los nicaragüenses: mejorar la calidad educativa. Siuna ha sido un territorio destacado en todos los concursos promovidos por la campaña de lectura "Vamos a Leer...". También cabe resaltar de nuevo que una mayoría de sus escuelas sobresalieron en el estudio implementado por ANL, que impulsó S.C. para evaluar el aprendizaje de la lectoescritura en tercer grado. En parte, estos resultados tienen que ver con la apertura de MINED de trabajar de la mano -como señalan algunas docentes- con una ONG comprometida con disminuir el fracaso escolar y elevar la capacidad de leer y escribir de niños vulnerables.

Ya se dio información detallando cómo IPADE apoyó en capacitaciones, asesorías y acompañamiento, también en la distribución de material didáctico y literatura infantil. Pero es importante destacar que, entre las estrategias implementadas por IPADE con apoyo de S.C., fue que la lectura se convirtiera en un mecanismo de esparcimiento. En esta estrategia -eje importante de la campaña "Vamos a leer, leer es divertido"-, se considera que la lectura no es nada más un medio de aprendizaje, sino un medio de diversión. Para fomentar esta visión la labor de promotores de IPADE y de los docentes que han acogido esta perspectiva ha sido clave. Y en ello, la creación de círculos de lectura ha sido vital.

Los círculos según los definió el propio IPADE son "un espacio para leer, con que cuentan niñas y niños de la comunidad y del barrio para disfrutar y gozar de la lectura, en su tiempo libre, y de esa forma también mejorar su calidad como lectores (IPADE 200 ND)".

Estos círculos fueron diseñados por IPADE como un mecanismo para promover el leer por placer. Al momento del estudio funcionaban 20 círculos de lectura, los cuales eran facilitados por personas de las comunidades que asumen el rol de promotores voluntarios de lectura en Siuna. Para que puedan realizar este trabajo IPADE les capacita previamente.

Las labores que realizan las personas promotoras de los círculos para motivar a los niños a leer y enamorarlos de la lectura son muy variadas: a) visitar hogares, b) ayudar al aprendizaje de la lectura a estudiantes con dificultades, c) organizar festivales y d) motivar a los estudiantes a escribir creativamente. Para conseguir que los niños creen y redacten sus propios cuentos, en algunos casos les dan a los estudiantes *seis palabras, para que con ellas inventen un cuento y después cada niño pase a leerlo* (Grupo focal de promotoras de círculos de lecturas, noviembre 2018).

Las promotoras de lectura, capacitadas por IPADE, reconocen que a través de las distintas capacita-

ciones han logrado adquirir conocimientos muy útiles, ejemplo:

[entienden] *los pasos del aprendizaje de la lectura, cómo trabajar con cuentos. [Saben trabajar en comprensión] para lo cual usan diferentes tipos de lectura y promueven la lectura comprensiva, tanto literal como crítica. Eso no lo sabíamos antes* (Grupo focal promotoras círculos lectura, noviembre 2018).

La promoción de la lectura, sin embargo, no es solamente realizada por los promotores. En esa labor se ha incorporado también a la familia y la comunidad. Para ello en los círculos se utilizan técnicas y dinámicas lúdicas que han sido enseñadas en talleres diversos organizados por IPADE. Los círculos de lectura, por tanto, juegan el rol de motivar a todos (niños, padres, docentes), a amar la lectura. En los círculos se usa literatura infantil donada por IPADE/SC y la campaña "Vamos a leer", que se ubica en rincones de cuentos. Los círculos de lectura de cuentos funcionan en áreas físicas acondicionadas con mobiliario confortable e idóneo para la lectura, algunos están dentro de las escuelas, otros en casas comunales y otros funcionan en condiciones precarias, una acera si es necesario.



Círculo lector funcionando frente a una casa en la calle con apoyo de un promotor voluntario

En lo que corresponde a la labor de las familias, la directora de una escuela regular sobresaliente consideró como experiencia exitosa

que entre maestros y padres y madres, hayan creado recursos útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. En su entrevista, esta directora dijo que uno de estos recursos es:

Un folleto con diferentes lecturas para que los niños no se aburran de leer lo mismo, pues siempre quieren algo nuevo. La maestra buscó las lecturas más apropiadas y luego se los presentó a ellos [los papás y mamás], y cada uno hizo [y pagó] la reproducción para cada estudiante, [ahora] ellos “caminan” [portan-llevan consigo] sus folletos coloridos con los cuentos (Comunicación personal, Directora, noviembre 2018).

Para 2018, docentes y directores se habían apropiado de los círculos haciéndolos funcionar en “horario de clase alterno”, como un complemento importante para la tarea de enseñar lectoescritura. En las escuelas por encima del promedio los círculos funcionaban con mayor regularidad y asistencia. En estas escuelas las promotoras –tal como lo señaló una mamá–, brindaban apoyo en sus propias casas a niños que tenían limitaciones en el aprendizaje de la lectura.

Los círculos, de acuerdo con las personas entrevistadas, eran exitosos y fueron positivamente valorados. Al respecto el asesor de MINED opinó:

Los círculos de lectura son un componente del trabajo de IPADE, que fortalece el trabajo del maestro, los compromisos de los padres de familia y la felicidad directa del niño(a), quien también adquiere mayores conocimientos (Comunicación personal, Asesor MINED, noviembre 2018).

Una de las directoras de un centro sobresaliente coincidió con el asesor señalando que, durante los tres años de funcionamiento de los círculos, estos han ofrecido a los niños un tiempo extra de lectura complementario a la clase, según dijo:

No es suficiente el bloque de Lengua y literatura, ahora que contamos con los círculos en las escuelas, los [estudiantes] que tienen más dificultad practican más la lectura y los profesores se quedan con el resto en otra asignatura en la que le corresponde según el horario (Comunicación personal, Directora, noviembre 2018).

Una docente también señaló algo similar diciendo que los círculos:

Les sirven para reforzar la comprensión en la lectura en los niños, pues contribuyen a agilizar la lectura, y les motiva al desarrollar gusto para leer cuentos (Comunicación personal, docente, noviembre 2018).

El trabajo de los círculos es complementado con festivales de lectura que se realizan dentro del centro escolar fuera del horario de clase. En los festivales se coloca literatura infantil diversa en rincones ambientados con música de fondo.

Festival de lectura en el que hubo teatro organizado por los estudiantes



Festival de lectura en el que hubo teatro organizado por los estudiantes

En los rincones se colocan cojines, sillas o mantas para que los niños se sienten o acuesten y puedan leer con comodidad. Además, los participantes seleccionan el libro que desean leer. En palabras de una promotora:

Se ponen los libros a la vista, los niños y niñas empiezan a pasar por los rincones de lectura, escogiendo el libro que más les gusta, después de que lo leen, se realizan dinámicas, cantos, concursos, etc. (Grupo focal de promotoras de círculos de lecturas, noviembre 2018).

En algunos círculos de escuelas sobresalientes se trabaja también escritura creativa. Cita una directora que en los círculos se les da a los niños media docena de palabras para que escriban una oración corta libremente. Esa actividad les permite, luego, *ir escribiendo ideas más amplias, e ir desarrollando su [capacidad de] redacción* (Comunicación personal, Directora de Escuela sobresaliente, noviembre 2018).

La actividad de escribir cuentos a partir de media o una docena de palabras es considerada por algunas docentes como de impacto, pues además mejora sus habilidades de *decodificar e incrementar su creatividad* (Comunicación en que coincidieron varias docentes, noviembre 2018).

El hecho de que los círculos se realicen en la cercanía de las escuelas o en las escuelas mismas ha permitido mayor participación.

Opiniones de los estudiantes y sus familias

Los estudiantes

La mayoría de los estudiantes entrevistados hacen trabajos en casas e incluso labores de campo, como "halar agua" y manejar ganado vacuno.

Todos los estudiantes participantes en los grupos focales habían participado en los círculos de lectura. Uno de ellos comentó: *Es muy bonito [el círculo] porque nos juntamos, nos sentamos en cojines y leemos. Una niña a su vez comentó que en los círculos: Disfrutan porque sienten que hay más dinámica de juego que en la clase de Lengua y literatura.*

Muchos estudiantes de escuelas con rendimiento sobresaliente coincidieron en afirmar que estos

círculos son un lugar donde ellos, además de leer, juegan y se divierten.

La mayoría de los estudiantes de las escuelas de "alto rendimiento" reportó que estudiaban en su hogar y hacían tareas diariamente. También coincidieron en señalar que sus clases eran dinámicas.

Los familiares

En los centros escolares por encima del promedio la mayoría de los papás valoraron positivamente la labor de las docentes. Una de las mamás comentó que su hijo leía los libros prestados en la escuela y que durante la clase la profesora solicitaba al niño que lo comentara y diera su opinión sobre lo leído.

También se corroboró con una mayoría de los entrevistados que los promotores de lectura de los "círculos" apoyaban a los estudiantes con dificultades, habiendo dicho una mamá que enviaba a su hija *donde Andrea, la promotora*, cuando la niña no entendía la tarea en la cual ella tampoco podía ayudar.

Los padres de estudiantes de estos centros sobresalientes señalaron al unisono que los círculos eran positivos, pues hacían sentir bien a los niños y les ayudaban en la lectura para que no "cancañearan"¹⁷. En particular una de las mamás señaló:

Aquí a los niños les gusta participar en los círculos y, como son en la escuela, nos sentimos seguras, si ya no han venido a las 12 del día, ya sabemos que están con el promotor o la promotora (Grupo Focal padres y madres noviembre 2019).

En otro grupo focal de papás y mamás con hijos estudiando en un centro sobresaliente, los entrevistados coincidieron en que los círculos son positivos pues ofrecen un espacio donde sus hijos leen cuentos con la ayuda de la promotora. Dos madres añadieron que a sus hijos les gusta mucho ir a los círculos y que regresan a casa con libros

¹⁷) Leer silabeado sin poder decodificar la palabra fluidamente

prestados y, además, contando a la familia sobre los cuentos que estuvieron leyendo.

También la mayoría comentó –lo cual evidencia una buena disposición para apoyar a sus hijos- que a pesar de no tener libros en su casa, visitaban a los vecinos para pedirles prestados cuentos para que sus hijos leyeran.

En el grupo focal de otras de las escuelas regulares con resultados en lectura por encima del promedio se dio la siguiente opinión:

...a los padres [nos incluyen] en diferentes tipos de actividades para dar acompañamiento a nuestros hijos. Para mí, esta es una manera de que el niño se sienta acompañado y, en algo que no entiende, su profesora tiene el apoyo de los padres para que le explique de una manera que él pueda captar fácilmente. (Grupo focal papas y mamás, noviembre 2018).



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Esto pone en evidencia que para el aprendizaje es clave que los padres se comprometan con la educación. Queda claro que la coalición a favor de la lectura entre docentes, directores, padres de familia, MINED y las dos ONG que operan en Siuna en estos centros ha jugado un rol positivo.

En el grupo focal de un centro con rendimiento inferior al promedio hubo siete mamás participando. Dos de ellas no proporcionaban ayuda en las tareas y el resto apoyaba sobre todo en escritura, pues es en esta área que dos de ellas manifestaron que sus hijos tenían problemas.

Ellas coincidieron en señalar que no tienen libros en su casa, por lo cual los niños sólo pueden leer libros en su escuela. También fue llamativo que dijeran que, si los círculos de lectura eran en la casa de otra familia, no permitían que sus hijos asistieran.

En otro de los grupos focales de escuelas con rendimiento bajo, las mamás reportaron que sus hijos participan en los círculos. Habiendo comentado una de ellas que esto ha sido útil, pues el niño *ha aprendido más a leer y escribir, pues allí le cuentan cuentos*. Sin embargo, en un informe presentado por el IPADE a S.C. sobre el círculo de lectura que funciona en esta escuela, se reportaba que el círculo de lectura allí tiene una asistencia irregular.

Teniendo presente las opiniones recogidas entre la mayoría de los entrevistados y sobre todo en las escuelas con mejor rendimiento en las pruebas EGRA, se puede afirmar que los círculos están cumpliendo con el objetivo de que los niños amen la lectura y la consideren un medio importante de diversión. Esto se puede notar en las palabras de uno de los papás participantes de los grupos focales, en los círculos mis hijos... *disfrutaban porque sienten que hay más dinámica de juego que en la clase de Lengua y literatura*.

Aunque los círculos no son parte oficial del sistema educativo, hubo consenso entre los entrevistados indicando que su impacto es positivo, pues han contribuido a promover el amor a la lectura e incidido en mejorar la fluidez, la comprensión y la creatividad entre los estudiantes.

Además, esta estrategia seguida por IPADE y por S.C., ha permitido la creación de una red de apoyo a la labor educativa que es útil para las escuelas de Siuna. También, los círculos han contribuido a empoderar a muchas personas que han descubierto una vocación de vida y servicio y ahora dominan las necesarias herramientas para efectuar esta labor con éxito.

Conclusiones

Es destacable en este estudio de caso la capacidad que tuvo IPADE de trabajar en armonía con el Ministerio de Educación y convertirse, a través de sus esfuerzos, en un aliado confiable que durante diez años desempeñó un rol de gran importancia para la educación y en particular para la lectoescritura. Teniendo como referencia el marco conceptual citado al inicio y una de las premisas del estudio, esto implica que se creó una coalición a favor de la educación que jugó un papel crucial. La incorporación de madres, padres, docentes y estudiantes con el objetivo preciso de mejorar la enseñanza y el aprendizaje usando datos de observaciones, evaluaciones y círculos de lectura divertidos fue también muy relevante.

En lo que corresponde a la armonización de esfuerzos para mejorar el aprendizaje, se desprende de las opiniones recopiladas que el rol de IPADE junto con S.C. fue clave, pues su tarea de impulsar esta articulación del MINED, las escuelas, directores, docentes, familias, promotores y estudiantes contribuyó de manera eficiente a elevar la calidad educativa mejorando la lectoescritura.

- Primero, porque la relación armoniosa con MINED y la capacidad de IPADE de moverse en las escuelas incidió positivamente en el apoyo a los centros escolares.

- Segundo, la evaluación promovida a través de IPADE /S.C. en el marco de la campaña "Vamos a Leer ..." fue un mecanismo importante tanto para mantener exigencias sobre el aprendizaje, como para crear motivación. Los resultados de estas evaluaciones, aparte de crear una cultura favorable a la medición del aprendizaje, fueron útiles para retroalimentar a la comunidad educativa sobre logros y problemas en lectura.
- Tercero, IPADE en conjunto con S. C. dieron un vital apoyo a la enseñanza de la lectura, al impartir capacitaciones que llenaban vacíos detectados en observaciones hechas con Stalling y evaluaciones con EGRA. Las capacitaciones tuvieron mucha importancia. En el caso particular de la asesoría al pie de aula, al haber IPADE capacitado a los directores en el uso de guías más "amistosas" y eficientes, logró coadyuvar en que el acompañamiento a clases fuera más útil. Fue una contribución decisiva que al trabajo de acompañar a los docentes se hayan sumado directores, técnicos de MINED e IPADE, y que los docentes además contaran con el apoyo de promotores de lectura de esta ONG. El acompañamiento ayudó a que la labor de enseñanza de lectoescritura fuera más efectiva.
- Cuarto, la distribución de literatura infantil que anualmente hacía IPADE incidió en que hubiera diversidad textual, lo cual es importante para enseñar a leer, ya que había disponibilidad de libros variados y de calidad. También, la disponibilidad de literatura bien ilustrada y atractiva fomentó la motivación y disposición de los niños y niñas hacia la lectura. Sin esta literatura, dada la poca disponibilidad de recursos didácticos, textos y libros infantiles que hay en Siuna, hubiera sido muy difícil promover amor a la lectura y la enseñanza aprendizaje. Ese tema fue resaltado por las personas entrevistadas, ya que la dotación de libros benefició no sólo a los estudiantes que concursaban dentro de la campaña "Vamos a leer...", sino también a las y los estudiantes de la escuela y, sobre todo, a los tres primeros grados priorizados por MINED, IPADE y algunos de los directores en su labor de apoyo y acompañamiento.

- Quinto, y no por ello de menor importancia, la labor impulsada por IPADE y S. C., de organizar círculos de lectura para promover leer por placer permitió, no solo la creación de una red a favor de la lectura que es útil para Siuna y sus escuelas, sino que sirvió para mostrar cómo estudiantes provenientes de hogares con baja escolaridad y limitaciones económicas aprenden a leer exitosamente cuando se implementan estrategias efectivas que fomentan: a) la fluidez, b) la comprensión, c) la escritura creativa y d) la lectura como forma de diversión. Los círculos de lectura demostraron en este municipio que gozar de leer es importante y ayuda enormemente en el dominio de la lectoescritura.

En síntesis, el estudio de casos arrojó importantes luces sobre cómo, entre más armonizada este la labor de los diferentes actores que inciden en la educación, mayor es la oportunidad de que los estudiantes dominen habilidades indispensables para la lectoescritura.

Referencias bibliográficas

Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del "Panorama general"*. Banco Mundial, Washington DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO.

Bruns B., y Luque J., (2014). *Great Teachers How to raise Student Learning in Latin America and the Caribbean (Advance Edition)*. Washington D.C: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

Castro V., Laguna J. R., Callejas P., Gómez M., (2015). *Informe de Resultados: Medición de Línea de Base de Habilidades Lectoras a niñas y niños de tercer grado en escuelas seleccionadas de los Municipios de Matagalpa, Jinotega, Managua, Siuna y Prinzapolka*. Sin publicar

Castro V., Laguna J. R., Callejas P., Gómez M., (2018). *Informe de Resultados: Medición de Habilidades Lectoras a niñas y niños de tercer grado en escuelas seleccionadas de los Municipios de Matagalpa, Jinotega, Managua, Siuna y Prinzapolka*. Sin publicar

Castro V., Mejía J., Cumiskey Ch., Pressley J., Betts, K., y Gove A., RTI International (2018). *Evaluación de lectura en el Primer ciclo de Educación Básica (EGRA) en El Salvador* <https://pdf.usaid.gov>

Denzin K. N., y Lincoln S. Y., (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Los Ángeles, Sage.

IPADE (s/f). Proyecto "Niños y niñas de sectores marginados logran el derecho a una educación básica de calidad en situaciones de desarrollo y emergencia": *Los Círculos de lectura*. Cuadernillo PDF

UNESCO-OREALC-TERCE (2015). *Cuadernillo 3. Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago, Chile

USAID-Gobierno de Guatemala (2013). *Aprendizaje de la Lectoescritura*. Guatemala: MINEDUC

Save the Children (S.C.) (2015). *Programa Estratégico para 2016-2018*. Nicaragua. Sin publicar

Save the Children (S.C.) (2015) *Estudio sobre horas de clases efectivas en Lengua y literatura (L.L)*. Nicaragua. Sin publicar

Secretaría de Educación Pública México (2011). *Observaciones en el Salón de Clase a Partir del Sistema de Observación STALLINGS. Manual y guía del usuario, Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase*. PDF



Artículo recibido: 29 de abril de 2020

Dictaminado: 21 de julio de 2020

Segunda versión: 28 de julio de 2020

Aceptado: 21 de septiembre 2020



UNA MIRADA DESDE LAS BIBLIOTECAS





BIBLIOTECA SE SENTANEMILILIS. LA EXPERIENCIA DE UNA BIBLIOTECA COMUNITARIA DESDE LAS VOCES DE SUS ACTORES

SE SENTANEMILILIS LIBRARY. THE EXPERIENCE OF A COMMUNITY LIBRARY FROM THE VOICES OF ITS ACTORS.

Guadalupe López Hernández¹⁸

Resumen

El presente artículo comparte el proyecto de una biblioteca comunitaria, ubicada en una comunidad rural e indígena de México, desde las voces de quienes la idearon y construyeron; de los niños que la frecuentan y de los jóvenes responsables de atenderla. La historia "única" de la lectura que prevalece en el discurso hegemónico es la de una actividad escolar o de intelectuales, recientemente de actores o deportistas. Sin embargo, las prácticas de lectura son muchas y muy variadas, pero los discursos oficiales han legitimado solo algunas, invisibilizando otras que no son menos valiosas o legítimas y han creado falsas imágenes de la lectura y estereotipos de lectores. Entonces, se hace necesario mirar y escuchar esas otras historias a las que los grupos de élite no dan lugar. Esta es una de esas historias.

Palabras clave: biblioteca, lectura, lectores, testimonio, discurso hegemónico.

Abstract

This article shares the project of a community library, located in a rural and indigenous community of Mexico, from the voices of those who devised and built it; of the children who frequent it; and of the young people responsible for caring for it. The "unique" history of reading that prevails in hegemonic discourse is that of a school activity or of intellectuals, recently of actors or athletes. However, there are many and very varied reading practices, but official speeches have legitimized only a few, unvisitable others that are no less valuable or legitimate; and have created false reading images and reader stereotypes. So, it becomes necessary to look and listen to those other stories that elite groups do not give rise to. This is one of those stories.

Keywords: library, reading, readers, testimony, hegemonic discourse.

18) Mediadora de lectura y Estudiante de la Maestría en Literatura Aplicada de la Universidad Iberoamericana Puebla. nautaazul@gmail.com

*Me interesa la historia del alma.
La cotidianidad del alma.
Aquello que la gran Historia suele olvidar,
aquello de lo que prescindir su visión altiva.
Yo me dedico a la historia omitida*
Svetlana Alexiévich

Entre 2008 y 2018 laboré en una asociación civil de fomento a la lectura, la cual colabora con distintos grupos o espacios, con los que comparte objetivos. Uno de esos espacios fue la Biblioteca Comunitaria Se Sentanemililis, ubicada en la localidad de Ayotzinapan, en Cuetzalan del Progreso, uno de los 217 municipios del estado de Puebla, en México. Ayotzinapan cuenta con aproximadamente 800 habitantes. La mayoría de la población habla náhuatl y español; sus índices de escolaridad son muy bajos, pues según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) hasta el 2010 el 40% de personas de 15 años y más tenía educación básica incompleta. Entre las actividades económicas principales se encuentra la siembra de café y pimienta y el bordado. Cuenta con el servicio de luz eléctrica, sin embargo, es común que este falle y pasen días enteros sin él; la señal de celular solo llega en puntos específicos y, por lo tanto, no se cuenta con el servicio de internet.

En la Biblioteca Se Sentanemililis se ofrecen servicios como consulta de libros y préstamo a domicilio. Esta biblioteca es particular porque fue gestionada por la misma comunidad y algunos de los usuarios que crecieron con la biblioteca ahora son los responsables de este espacio. A continuación, se cuenta un poco de su historia.

Entonces tuvimos esa idea de hacer la biblioteca: la historia de la biblioteca

En 2009 un grupo de jóvenes vio la necesidad de contar con una biblioteca en su comunidad. Esto porque necesitaban un lugar para llevar a cabo sus tareas, porque los libros que tenían en casa eran insuficientes, porque la biblioteca más cercana estaba a media hora en transporte

público y porque veían que la deserción escolar era una constante.

«Mi mamá no me podía ayudar a veces con mis tareas y mi papá regularmente no estaba, porque estaba en el trabajo. Entonces yo tenía que ir con mis tíos, porque ellos habían estudiado hasta el bachillerato. Todos los habitantes de la comunidad tenían una historia similar. La mayoría no entendíamos las palabras de los libros, pedíamos ayuda. Pensamos que tal vez los diccionarios podrían apoyarnos, a mí me ayudaron muchísimo. Entonces pensamos en un espacio donde por lo menos hubiera diccionarios. Esa fue la necesidad.»

Gaudel, 27 años, abogado



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

Este grupo pensó en tener un espacio donde por lo menos hubiera diccionarios, porque al ser una comunidad donde se habla el náhuatl, la dificultad de comprender palabras en los libros de texto era una constante.

«Yo me acuerdo que éramos muchos chicos que, cuando nos reuníamos, decíamos: "Queremos hacer algo en la comunidad", pero no sabíamos qué. Dijimos: "Pues una biblioteca estaría muy bien". Empezamos a ver cuáles eran las necesidades de la comunidad y veíamos que la educación aquí no está bien vista, es más importante ir a sembrar, ir a trabajar, porque así es la cultura, es de generación en generación lo que se transmite. Entonces, nos decidimos a eso, porque veíamos: "Si queremos investigar algo, vámonos a Cuetzalan, vámonos a San Miguel, está lejos, el pasaje, no hay dinero, está lloviendo, mejor no estudio", así de fácil, entonces fue cuando tuvimos esa idea de hacer la biblioteca.»

Fátima, 19 años, estudiante de contaduría

En el 2010, este grupo de jóvenes se constituyó como asociación civil con el nombre de Se Sentanemililis, que significa: un solo pensamiento.

Los adultos de Ayotzinapan no habían soñado con llegar a tener una biblioteca, pues algunos ni siquiera habían visitado una y ni se imaginaban cómo era.

«De niña nunca visité una biblioteca. De las bibliotecas supe apenas, nada más escuchaba, porque yo casi no estudié, nada más la primaria. Casi no me apoyó nadie, entonces ya no fui. Ya después, algunos compañeros... porque la mamá de Fátima es mi compañera y ella estudió y con ella platicaba y me decía: "Ahí está una biblioteca en San Miguel". Pero yo nada más escuchaba, porque yo como no estudié, no me llegaba a mi mente que había libros. Yo no me imaginaba qué era una biblioteca, no me imaginaba nada.»

Virginia, 38 años, artesana

Gaudel, que en ese entonces estudiaba la universidad en la ciudad de Puebla, compartió la idea de la biblioteca con un amigo, maestro universitario.

«Y empezamos a pensar y Jorge siempre decía: "A ver, vamos a ponernos a imaginar

cómo va a ser ese espacio, que si va a tener mesas, sillas, los libreros cómo van a estar puestos", a imaginar totalmente y nos reuníamos para eso, aunque no había nada imaginábamos, pensábamos en los talleres, con él fue como un ejercicio de imaginación y entiendo que era como una suerte de resistir, porque en realidad no teníamos nada, mientras vamos gestionando el imaginar nos ayudaba a resistir y a no soltar el proyecto.»

Gaudel, 27 años, abogado

Posteriormente lograron contactar con una fundación, la cual donó dinero para material de construcción y 167 libros. La comunidad también empezó a donar libros e incluso un cuadro que actualmente está colgado en la biblioteca.



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

Gaudel, de 18 años en ese entonces, pensó que la biblioteca podría estar en un terreno cercano a la primaria. Entonces, le pidió a su papá que intercambiara un terreno suyo por el que a Gaudel le había gustado. El padre logró hacer el trato. El terreno adquirido ya tenía una construcción empezada, pero le faltaba el techo, el cual fue construido por la comunidad.

«Ya hay gente que empieza a mirarnos, a darnos libros, a regalarnos un cuadro, se empieza a divulgar la idea con otras personas, entonces empieza a generar como ciertos compromisos, eso nos llevó a que yo le planteara otra vez a mi papá: "Oye, ¿sabes qué?

pues creo que esto sí va en serio", entonces él dijo: "Sí, no hay problema, entonces vamos a ponerle la loza a la biblioteca". Y se invitó a las personas de la comunidad para que apoyaran. En un día quedó, obviamente contrató un albañil mi papá para que hiciera toda la parte del alambre que ponen, todos los palos, tablas y demás. Muchísima gente participó y llegaron mujeres con comida.»

Gaudel, 27 años, abogado

Posteriormente Gaudel conoció a un australiano (en esta comunidad es común que personas de otros países lleguen a hacer trabajo comunitario) que enseñó y ayudó a los jóvenes a hacer las ventanas de madera y los libreros para la biblioteca. Finalmente mandaron a hacer la puerta con un carpintero para que ésta fuera más segura.



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

Mientras se construía y adaptaba el espacio para transformarse en biblioteca, los niños que viven en los alrededores se imaginaban que quizá sería una nueva casa y otros que sería una escuela. Cuando

supieron que sería una biblioteca porque algún vecino les dijo, porque vieron que en la fachada del espacio decía BIBLIOTECA o porque escucharon que la anunciaron en la radio comunitaria, los niños se emocionaron.

Cuando yo nací ya estaba

La conozco desde el inicio

Pero ya no me acuerdo qué día empezó

La conozco desde que se inauguró

Cuando se fundó yo era un niño de seis años

La conozco desde los cinco años, me trajo mi mamá

Vi cuando la construyeron

Pasé cuando la estaban haciendo, pensé que era una casa

La conozco desde que tenía como siete años

La vi cuando venía bajando de Cuetzalan

Vengo desde los nueve años

Escuché que ya estaba

La anunciaron en la radio y quise venir

Don Martín avisó: ya van a abrir

Sentí emoción porque pensé que iba a ir

Mi mamá me dijo: «vamos»

Me pareció que era bonita

Cuando la vi me sorprendí porque había muchos libros

Me daba miedo

Cuando entré tenía pena, tenía miedo

Vi a muchos que estaban leyendo, pensé que estaban en una "tipo" escuela

Me interesó porque los niños estaban haciendo actividades divertidas

Vi que decía: Biblioteca

Voces de Claudia (8 años), Eufemia (8 años), Leidi (11 años), Cristian (9 años), Tonal (11 años), Uriel (11 años), Kevin (11 años), Jonathan (11 años), Armando (24 años), Guadalupe (35 años), Maricela (32 años), Virginia (38 años) y Micaela (34 años).

Los jóvenes y adultos cuentan que no sabían cómo armar la biblioteca, no sabían muy bien qué harían con ella, pero pensaron que tendría que ser la casa más acogedora del pueblo.

«No había un concepto de biblioteca, no existía en nuestro imaginario, existían los libros

de texto, los Libros del Rincón cuando estudie no habían, no existía un concepto de biblioteca. Lo que una vez dijimos con Jorge es que sea la casa más acogedora del pueblo, si no quieren leer que no lean. Habrá espacios para leer en silencio y afuera podrán jugar o al lado, también se ha pensado que los libros estén lo más abajo posible, que no tengan que pedir al adolescente que no soporta a nadie y el niño se va porque tiene miedo de pedirle a alguien que le ayude.»

Gaudel, 27 años, abogado

El sábado 13 de octubre de 2012 la escritora Elena Poniatowska inauguró la biblioteca y donó más de 500 libros. Para ello realizaron un festival en la primaria y convocaron a toda la comunidad.

«El día de la inauguración, que se necesitan sillas, se necesitan mesas, que no hay carro para trasladar sillas, entonces nos apoyamos, la organización de Yohualichan nos apoyó con la camioneta, fuimos a traer sillas, mesas, comida. La comida se hizo aquí [su casa], lo llevamos en el centro para darle de comer a todos y participó la secundaria de San Andrés, la de acá y fueron varios.»

Gabriel, 57 años, campesino

Actualmente, los usuarios regulares son niños de entre seis y 12 años. Ellos asisten ahí a buscar información para realizar sus tareas, a observar y explorar los libros, a escuchar lecturas en voz alta, a leer con sus amigos, a escribir, a dibujar, a conversar y a jugar.

«Pensábamos que era para darle información a los niños, pero al final, desde mi punto de vista, la función que tenía era la de formar una comunidad con los niños, porque ahí se conocían todos los niños, se concentraban. Entonces, yo creo que después de cumplir con dar la información a los niños, cumplía también con ser ese lugar que necesitaban para concentrarse, tanto niños y jóvenes.»

Roberto, 28 años, fue bibliotecario durante cinco años

Los usuarios de la biblioteca llegan a esta en cuanto saben que la biblioteca se abrió, ya sea porque vieron pasar el encargado de abrir, porque otro niño les dijo o porque lo anunciaron en las bocinas de la comunidad. Ingresan al espacio de manera libre, no hay un "¿puedo pasar?", es como si el espacio fuera tan suyo, como su casa, que no necesitan pedir autorización para ingresar.



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

Vienen para aprender a leer.

Les gusta traer cuentos y juegan rompecabezas.

Podían leer poco, sílabas, podían deletrear.

Lo que más les gusta son los libros que pueden leer.

Les era difícil leer porque algunas palabras no podían.

Les gusta más venir por los talleres.

Pueden pedir prestados los libros, los pueden escoger.

Leen cuentos que les gustan.

A veces juegan, a veces leen un libro.

Les gusta que tengo libros, juegan, escriben.

Venían aquí a jugar, aquí aprendieron a leer.

Vienen a traer libros, hacen libros.
 Lo que más le gusta es venir a leer.
 Aquí tienen muchos libros que no conocen.
 Les ayudo para entender algo, tengo información.
 Si no estuviera, los niños no tendrían con qué entretenerse.
 Les gustaría leer todos los libros, pero no pueden porque ya no me abren mucho.
 Les gustaría encontrarse con todos los niños y jugar.

Biblioteca Se Sentanemililis

Texto elaborado con las voces de Isaí (6 años), Tonal (11 años), Jonathan (11 años), Claudia (8 años), Uriel (11 años), Kevin (11 años), Antonio (11 años) y Leidi (11 años).



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

Los primeros en llegar exploran los libros y toman alguno, los hojean, los comentan entre ellos, los dejan y toman otro. Itzel, de 13 años, toma alguna novela corta y se sienta junto a la ventana a leer en silencio, aunque algunas veces el gusto no le dura mucho porque los más chiquitos le piden que lea algún cuento elegido por ellos. Claudia, de ocho años, casi siempre lee en voz alta, a veces me pide que leamos juntas y entonces vamos alternando las páginas o los diálogos, en ocasiones algunos textos llaman la atención de los otros niños y comienzan a acercarse a nosotras para escuchar mejor. Jonathan, de 11 años, copia dibujos de los



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

libros que lee. Eufemia, de ocho años, copia fragmentos o textos completos de los libros que le gustaron, en hojas o en algún libro artesanal que hayamos hecho. Este ambiente alrededor de los libros solo es posible cuando se tienen claro que los lectores no son solo de una forma, porque en esta biblioteca, la lectura no solo se limita a decodificar grafías en silencio, aquí la lectura tiene diversos usos, sirve para compartir, para crear, para atesorar momentos.

Y estos lectores tienen sus libros favoritos, como Edwin, de siete años, que siempre pide que le lean *Guapa* de Harold Jiménez Canizales. Cuento en el que una bruja tendrá una cita con el ogro, pero todos los animales con los que se encuentra le dicen que cambie algún aspecto físico para llegar más guapa a su cita, razón por la cual termina siendo otra persona a la que el Ogro no reconoce. Edwin, en cada sesión, me pide leer ese libro y hace lo mismo con cada uno de los adultos que se encuentren ese día en la biblioteca. Y siempre, en cada lectura, Edwin ríe cuando finalmente la Bruja tiene su cita con el Ogro y le dice que el pay que se comieron estaba hecho de los animales que la habían hecho cambiar su aspecto. Otro de los niños, Diego, de tres años, me pide libros de dinosaurios y, mientras los leemos, intenta memorizar los nombres de cada uno y dice que él los podría atrapar o que no le dan miedo. Los libros favoritos de la mayoría implican descifrar alguna imagen como *Esto no es* o *Dos círculos centrados* de Alejandro Magallanes; *Pato Conejo*, de Amy

Krouse; libros de adivinanzas como *Naranja dulce limón querido* o *Verde que te quiero verde*, de la editorial Tecolote. También piden libros que contengan monstruos, entre sus favoritos están *Mi maestra es un monstruo*, de Peter Brown; *El Grufaló*, de Julia Donaldson y *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak.

En las sesiones de lectura siempre hay alguna lectura en voz alta, pero no se obliga a nadie a escucharla, si el texto les agrada ellos escuchan, si no, exploran otros libros o se ponen a jugar o conversar.



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

Los jóvenes de la comunidad se organizan y se encargan de atender a la biblioteca y sus visitantes. Algunos de los jóvenes que ahora se hacen responsables de este espacio, iniciaron yendo a la biblioteca como usuarios.

«Mi participación es desde el inicio de la biblioteca, entré una semana después de la inauguración. En ese momento mi trabajo era mantener el espacio limpio, los libros en su

lugar, cerciorarme de que los libros prestados se regresaran y mantener abierta la biblioteca en todo momento. Eso era lo más importante, no importaba que no hiciera algo más, pero que estuviera abierta la biblioteca. Lo que me daba más emoción era leer con los niños. Pero la verdad yo no sabía nada de bibliotecas, fui aprendiendo.»

Roberto, 28 años, fue bibliotecario durante cinco años

La asociación ha logrado hacer gestiones con distintas instituciones, quiénes han apoyado con acervo, actividades artísticas, talleres de divulgación científica y observaciones astronómicas que se han llevado a cabo en ocasiones especiales como el aniversario de la biblioteca.

La biblioteca, en palabras de sus usuarios, les sirve para saber más de ellos y de otros. Y la concepción de la biblioteca como una extensión de la escuela poco a poco ha ido cambiando, ahora es también un lugar de encuentro y visitarla es tan natural como ir a cortar café en cada cosecha.

«Claudia en algún momento dice que para ella la biblioteca es como la iglesia, como la escuela, como la tienda de Don Rufino, que es la más vieja. Y que para ella leer es como cortar café cuando llega la temporada, y como jugar. Eso es un parteaguas. Es un parteaguas porque entramos en la lógica de dos cosas. Uno, de la naturalidad del espacio que forma parte del imaginario de varios niños, que cuando se inauguró tendrían uno o dos años, y años después dicen: "La biblioteca es como la escuela, siempre ha estado ahí". La biblioteca se convirtió en otro espacio más de la comunidad, para Claudia y su generación, la biblioteca ha estado siempre. Y dice que para ella leer es como ir a cortar café, porque cortar el café es una manera de sobrevivir, llega la época de cosecha del café y mucha gente va a cortarlo, porque de eso vive, se vende, se va al campo y comes con tu familia allá. Esa naturalidad de lo que pasa año con año en la cosecha del café es lo mismo de este lado.

Voy a leer, es normal, como jugar que es lo normal. Estoy en una comunidad donde voy a la escuela, donde no sé si vaya a misa pero está la iglesia, donde si hay algo que necesito voy a la tienda de Don Rufino, o si quiero jugar o leer pues voy a la biblioteca. Esos cuatro años después es una gran enseñanza.>>

Gaudel, 27 años, abogado

Lo anterior ejemplifica una práctica sencilla y replicable en cualquier espacio de lectura, si se cuenta con buenos materiales y con personas que acompañen o guíen. Y rompe con algunas ideas sobre el rezago de comunidades rurales, pues si bien esta comunidad tiene carencias en cuanto a servicios, puede tener mayor riqueza en experiencias de lectura. Lo aquí narrado es un ejemplo de las historias que no se cuentan, de los lectores que no se conocen y de los proyectos que no se visibilizan.

Me gusta revisar los libros de los antepasados, de gente indígena, porque de ahí somos, ¿no?: sobre los testimonios

El discurso hegemónico o las historias de los poderosos son las que sobresalen a lo largo de la historia y llegan a todos, como si estos discursos oficiales invisibilizaran a las historias pequeñas, impidiendo que las conozcamos. Entonces, ¿cómo narrar la historia cuando somos "personajes secundarios" y no protagonistas? El género testimonial ofrece una posibilidad, pues las historias son contadas en la propia voz de sus protagonistas, por esta razón elegí el testimonio para representar a estos sujetos.

Los testimonios de este proyecto se recabaron en un periodo aproximado de ocho meses y son producto de conversaciones espontáneas y de entrevistas, que se llevaron a cabo en la Biblioteca Se Sentanemililis en Ayotiznapan, Cuetzalan, y en algunas casas de los usuarios de la biblioteca. Los entrevistados son, en su mayoría, niños de entre ocho y 11 años que asisten a las actividades de la biblioteca, por lo que los testimonios se recopilaban antes o después de la actividad programada.



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

Los adultos no ingresan regularmente a la biblioteca, salvo que haya una reunión programada para ellos, algunos solo asisten para llevar o recoger a sus hijos, por eso pocos pudieron ser entrevistados en ese espacio y la mayoría en sus domicilios.

Todas las personas entrevistadas tienen una relación con la biblioteca, ya sea porque formaron parte del grupo que se organizó para fundarla y atenderla, porque son usuarios o porque sus hijos asisten. Lo anterior porque el aspecto de la realidad que pretendía plasmar es la de las experiencias lectoras y de mediación de lectura en una biblioteca comunitaria, desde la voz de sus protagonistas.

Como si el que leyera estuviera en otro nivel: lo que se dice de la lectura

México es un país de no lectores, reportan diarios electrónicos como *El país* o *El Universal*, tras los bajos índices de lectura que reveló el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2018, en donde podemos visualizar que 45 de cada 100 personas leyó al menos un libro, cifra que en 2015 fue de 50 de cada 100.

Los medios televisivos nos saturan con campañas de lectura que no hacen más que banalizar esta actividad, como la impulsada por el Consejo de Comunicación que consistió en elaborar carteles y comerciales en donde actores o cantantes invitaban a leer. Pero en contextos donde las palabras *libro* o *biblioteca* no son cotidianas o restringen su uso a la escuela, campañas como "Lee veinte minutos al día", "Leer es divertido" o "Libros a veinte pesos", difícilmente podrán fortalecer las prácticas lectoras. No basta con dar una instrucción general, como si todos viviéramos de la misma manera; ni con describir una acción que no se parece en nada a las prácticas de lectura de la mayoría; ni tampoco bajar el costo de un objeto que, para la mayoría, solo tiene utilidad en la escuela, costo que para la mayoría representa poder llegar a la escuela o al trabajo.

Los índices de comprensión lectora son muy bajos, según los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), y la estrategia de la Secretaría de Educación Pública, en 2010, fue mejorar la velocidad lectora. Para ello, estableció en sus Estándares Nacionales de Habilidad Lectora el número de palabras que los alumnos debían leer por minuto, de acuerdo con su grado escolar. La lectura reducida a "prácticas pedagógicas bancarias, orientadas a los aspectos más mecánicos de la lectura y la escritura; no a leer para escribir, para pensar, o para generar y comunicar conocimiento" (Hernández, 2005, p. 42). Quizá por ello la palabra lectura suele remitir a prácticas escolares, obligación, tareas, exámenes, silencio, castigo o algo fácil de realizar y, por lo tanto, que no vale la pena llevar a cabo.

La escritora nigeriana, Chimamanda Adichie (2009), habla del peligro de una sola historia, del riesgo de hablar desde un solo punto de vista, desde un lugar, pues esto puede fomentar falsas imágenes, estereotipos, exclusión y marginación.

La historia "única" de la lectura que prevalece en el discurso hegemónico es la de una actividad escolar o de intelectuales, recientemente de actores o deportistas. Lo que se lee en esa historia

única de la lectura es "alta" literatura, lo avalado por el canon literario, los clásicos. En esa historia los adultos tienen las posibilidades para adquirir libros, y tienen tiempo para leer solos y para leer con sus hijos. Y en esa historia todos pueden leer, pues tienen acceso a instituciones educativas. Pero existen otras historias de la lectura, a las que el discurso hegemónico no da espacio. Historias como las de las personas que leen recetas de cocina, el periódico o cuentos infantiles; de gente que no tiene acceso a instituciones educativas o culturales y que se ve en la necesidad de organizar a su comunidad para contar con una biblioteca; de niños que leen a sus padres porque éstos no están alfabetizados. Porque las prácticas de lectura son muchas y muy variadas, pero los discursos oficiales, los medios de comunicación han legitimado solo algunas, invisibilizado otras que no son menos valiosas o legítimas; y han creado falsas imágenes de la lectura y estereotipos de lectores que más que inducir a leer, dicen: "esta no es una actividad para ti".

Estas son las razones por las cuales emprendí el proyecto de contar la historia de una biblioteca desde las voces de sus actores: la imposición de imágenes y discursos sobre la lectura y los lectores y la escasez de oportunidades de convivencia con la palabra escrita.

Me gustan los libros porque veo cosas nuevas, cosas que no he visto: sobre los lectores



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

El acto de leer es usualmente menospreciado, pues para la mayoría de las personas leer es una actividad banal, incluso para algunos representa una pérdida de tiempo. Muestra de ello es la definición que encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) "Leer: Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados." Es decir, leer se reduce a una actividad pasiva que involucra solo el sentido de la vista para decodificar grafías entre personas que reconocen los signos escritos. Pero cuando se tiene que leer en una lengua distinta a la que hablas, porque no hay textos en tu lengua materna, esta actividad no es para nada una actividad pasiva, se vuelve una batalla.

Si alguien que intenta fomentar la lectura partiera de la definición de la RAE, su tarea solo se reduciría a la enseñanza de caracteres, sus combinaciones, pronunciaciones y usos correctos, que le permitan acceder al significado de los textos. La experiencia nos ha mostrado que esto no es suficiente, estar alfabetizado no es equivalente a ser lector. Kohan señala: "no solo se trata de formar lectores: se trata de formar buenos lectores [...] Si no, es como una especie de fetichismo de la lectura por la lectura misma, o de la esperanza de que, aunque lea malos libros, 'ya lo hemos traído a la república de la lectura'" (s. f.).

Desde la perspectiva de Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), las prácticas letradas son un "conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos" (Barton y Hamilton, 2004, p. 109), entonces existen distintas literacidades de acuerdo con los diferentes ámbitos de la vida. Pero las prácticas letradas están configuradas por las instituciones sociales y las relaciones de poder y, por lo tanto, algunas literacidades se vuelven más dominantes (hegemónicas), visibles e influyentes que otras, las llamadas literacidades cotidianas (vernáculos), literacidades ocultas (Barton y Hamilton, 2004, p. 110). Lo anterior resulta en "inclusión y exclusión de ciertos sujetos y sus conocimientos; de ciertas voces, lenguas y

variantes dialectales; y de ciertos roles e identidades letradas" (Hernández, 2019, p. 368).

Gregorio Hernández defiende "una visión de la literacidad que privilegia un proyecto de formación de sujetos, es decir, *formación de sujetos con voz*, que tengan la *capacidad y la disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente*" (2019, p. 377), en una sociedad que excluye a la mayoría de recursos y prácticas que hacen cada vez más grande la brecha entre quienes pueden conocer y exigir sus derechos y los que no, y que etiqueta a ciertos grupos como "analfabetas" o "poco lectores"; logrando con esto disminuir las posibilidades de participación de los sujetos marginados en prácticas letradas dominantes. Entonces, "ser letrado implica no solo dominar un sistema de escritura, sino también el conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para adoptar y actuar una *identidad dentro de discursos sociales específicos*" (Gee, 2004, citado en Hernández, 2019), para ello se requiere de momentos y espacios donde se conviva con distintos discursos.

Dice Larrosa (2006, p. 94) que lo importante desde el punto de vista de la experiencia, no es lo que los textos puedan decir o lo que los lectores puedan decir sobre los textos, sino el modo como, en relación con esos textos, los lectores pueden formar o transformar sus propias palabras, ideas y sentimientos; para hablar, pensar y sentir por sí mismos, en primera persona, con sus propias palabras e ideas, con sus propios sentimientos. Por tanto, cuando hablamos de formar lectores, no solo hablamos de lectores de letras o de libros, sino de sujetos capaces de leer el mundo y, como parte de éste, capaces de producir discursos propios en cualquier ámbito.

En los discursos hegemónicos, como campañas o programas federales de fomento a la lectura, los lectores y aún más los niños lectores son ignorados. Por ejemplo, la *Encuesta Nacional de Lectura* solo considera informantes mayores de 12 años. Y los datos de esta encuesta muestran que las limitantes para leer, más mencionadas por la población, son la ausencia de una biblioteca o de



Fotografía proporcionada por los autores del artículo

un lugar de fomento a la lectura y la falta de tiempo; sin embargo, estas respuestas no importan, pues no ha habido acciones que ayuden a resolver o disminuir esas limitantes. Lo mencionado por esos lectores ha sido ignorado.

Dice Vera-Herrera que "Recrear la historia propia es atrevimiento, subversión, y el mundo será pleno cuando las historias surgidas desde la rendija y que son negadas por la historia oficial, adquieran peso y reconocimiento" (2018, p.8). Este trabajo comparte relatos de una comunidad rural bilingüe, que construyó su propia biblioteca comunitaria. Según la antropóloga lingüista, Shirley Heath: "Las comunidades letradas han sido históricamente grupos de elite que mantienen su conocimiento, su poder, y a sí mismos, separados de las masas" (citado en Hernández, 2005), ante esa realidad se hace necesario mirar y escuchar, en todos los rincones, esas otras historias a las que los grupos de élite no dan lugar.

En México, según datos del CONEVAL, los pueblos indígenas son los que tienen mayores índices de marginación, esto significa vivir con carencias alimenticias, educativas y de acceso a servicios de salud. La RAE define marginación como: "Situación de aislamiento en que se encuentra una persona respecto al grupo o colectividad a la que pertenece, lo que normalmente le resulta perjudicial". Las comunidades rurales, además de vivir con privaciones de servicios básicos, han sido privadas de pertenecer a una comunidad letrada más amplia que permita que su historia sea escuchada y reconocida por otros.

En México, poco se sabe sobre los lectores y los espacios de lectura no escolares, pues la mayoría de las investigaciones sobre lectura se enfocan en el contexto escolar. Como si la lectura solo pudiera pertenecer o suceder en lugares reconocidos por las instituciones y entonces los textos y los lectores solo son los que están dentro de estos espacios, marginando otros.

Algunas veces me paro a ver la biblioteca para ver si ya vienen a abrirla: conclusiones

Me parece necesario compartir experiencias como la de la Biblioteca Se Sentanemililis, pues muestra cómo una comunidad puede superar sus condiciones de marginalidad; que no solo las instituciones pueden establecer los programas, metodologías o acciones para el fomento de la lectura, el valor que tienen la participación ciudadana y el interés de las personas en construir otras posibilidades y beneficios para sus comunidades.

Disfruté encontrar en los testimonios las diversas posibilidades de la lectura, que en un principio eran claramente escolares y que ahora conviven con otras como: el compartir, conversar y jugar. En testimonios tanto de niños como de adultos, y sobre todo, en quienes estaban o están al frente del proyecto de la biblioteca.

Escuchar los relatos de personas que son casi de mi edad, que hablaban como si fueran mucho mayores, pues en sus relatos se reflejaba una realidad muy distinta a la mía, me hacía sentir como si pertenecieran a otra época. Me parecía inconcebible que alguien no imaginara siquiera qué era una biblioteca o que los únicos textos a los que había tenido acceso eran los de la escuela. Pero son historias que existen y que hablan del rezago y la brecha cultural que cada vez se hace más grande en algunas zonas rurales.

En los testimonios también encontré argumentos sobre la función prioritaria que deberían tener las bibliotecas, reunir a las personas como comunidad, no solo como un conjunto de personas que viven

juntas, sino como un grupo que decide reunirse para leer juntos y leerse entre ellos.

Y, sobre todo, en lo que hacen o dicen los niños son argumentos suficientes para hablar de la importancia de una biblioteca: el que una niña lea en voz alta, que los niños te pidan leer y exploren los libros uno tras otro, que hablen de los libros que disfrutan y que pregunten cuándo volverás a la biblioteca. Todo eso, para mí, habla de la necesidad de escucha, de información, de historias, de juego y quizá de pertenecer a una comunidad distinta a la que comparten con su familia, porque en la biblioteca ellos son los que deciden qué, cómo y cuándo leer.

Las voces de la Biblioteca Se Sentanemililis son una muestra de las voces silenciadas por el discurso hegemónico; de las comunidades con dificultades para acceder a sus propias letras, para escribir su propia historia, que son señaladas cuando usan sus palabras y que han sido marginadas de la historia oficial. Estas voces hablan de su historia dentro del gran discurso, de su propia historia; son un ejemplo de cómo el imaginar puede ser el inicio de grandes cambios; hablan de libros, de sus carencias, de sus dificultades, de lo que les gusta y de sus sueños. Porque, el objetivo de una biblioteca no tendría que ser que los sujetos lean, escriban o memoricen discursos de otros, sino que elaboren sus propios discursos, el texto de su historia personal.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. (2009, julio). *El peligro de la historia única* [video]. Conferencia TED. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es#t-3470
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social, 109-140). En V. Zavala. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Abramowski, A y Dussel, I., (s. f.). *Martín Kohan: la escuela tiene que separar la buena de la mala literatura, sin remordimientos*. Consultado el 21 de septiembre de 2020. <http://168.83.90.80/monitor/nro16/conversaciones.htm>
- CONEVAL. (s. f.). *Medición de la pobreza*. Consultado el 10 de agosto de 2020. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezalInicio.aspx>
- Hernández Zamora, G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CONACULTA.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- PueblosAmérica.com. (s. f.). *Ayotzinapan*. Consultado el 27 de noviembre de 2019. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/ayotzinapan/>
- Trujillo, J. (2015.). *Encuesta Nacional de Lectura*. Primera edición. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Vera-Herrera, R. (2018). *Veredas*. México: Itaca.



Artículo recibido: 23 de agosto de 2020

Dictaminado: 17 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de septiembre de 2020

RESEÑAS



LA LECTURA, OTRA REVOLUCIÓN

Jaquelina Milan¹⁹

María Teresa Andruetto

Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura

México, 2014

189 páginas

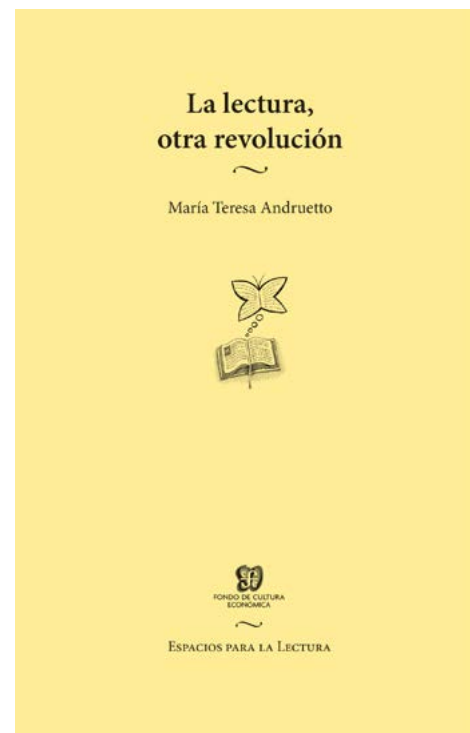
La autora, María Teresa Andruetto, es argentina, poeta, narradora, ensayista y promotora de lectura, Fundadora del Centro de Difusión de la Literatura Infantil y Juvenil en Córdoba y formadora de bibliotecarios, maestros y mediadores; ha recibido varios premios por sus obras, entre ellos, el Hans Christian Andersen, considerado el más importante dentro del campo de la literatura infantil y juvenil.

En este texto, Andruetto nos propone hacer un recorrido por los caminos, no siempre rápidos y fáciles, de la lectura y escritura. Es una compilación de conferencias y discursos en congresos pronunciados en el nuevo milenio. La lectura, esa otra revolución que, subterránea, como la savia, alimenta la interrogación y la crítica; es semilla de la construcción de otros imaginarios, sentires y realidades.

La voz serena de María Teresa va reflexionando acerca del significado de la lectura y su puesta en práctica, la lectura como puente, como pregunta, como agujón cuestionando y posibilitando construir nuestra subjetividad. Con una visión que valora a bibliotecarios, maestros y padres como actores fundamentales en la tarea de hacer llegar a los niños la literatura que no responde a criterios comerciales.

Este libro nos habla del valor del lenguaje, de la escritura y la lectura, como trabajo de autoconocimiento y búsqueda del sentido personal, nuestro, que se escapa de la lengua y a su vez retorna a ella como propia, como trabajo de apropiación de una lengua que nos pertenece y que resuena en nuestra historia.

No creo en los libros, ni en la literatura fuera de los lectores; para que un libro sea para un chico o un adulto, no un objeto inerte, sino ese artefacto que interroga/ que interpela/ que ahonda en



19) Bibliotecaria de la Biblioteca Popular Cachilo, en Rosario, Argentina.

nuestra viva condición, debe ese chico o ese adulto convertirse en un lector. Y ahí donde hay un lector hubo antes otros lectores, una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela, un nosotros que tendieron puente. A la construcción de esos puentes, deben ir nuestros esfuerzos (Andruetto, 2015, p.28).

El libro representa un rescate de la escuela como "la gran ocasión" -al decir de Graciela Montes-, como un entorno fundamental no solo para el acceso a diversidad de libros e instalar la lectura como una práctica frecuente, sino para generar conciencia, para desarrollar el pensamiento y aprender a desconfiar de las construcciones de sentido oficial. Capaz de achicar la brecha entre niños de hogares no lectores y niños provenientes de hogares donde el libro circula.

Para Andruetto, leer es "ir buscando palabras de otros, para encontrarse con uno mismo", búsqueda de un sentido que nos hace humanos, que nos cuestiona y que es vital, imprescindible, por ello un derecho necesario e irrenunciable.

Es un desafío de encontrar la voz privada, personal dentro de la lengua única, de todos, es la tarea del escritor y del lector en la medida que al leer va construyendo su propia mirada, su perspectiva que comparte la lengua, pero es a su vez una voz propia. Tensión entre lo universal y lo local, lo central y lo periférico, lo colectivo e individual, donde, nos dice Andruetto, la mayor riqueza es el desacato, el desacomodo y el cuestionamiento, todos ellos propicios para la creación.

En la ponencia "Leer, derecho de todos", leída en el Foro por el Fomento de la Lectura, en Chaco (2013), Andruetto nos da un pantallazo sobre los distintos hitos lectores en la historia de la humanidad y de su país, Argentina. Allí nos recuerda que leer fue un privilegio dedicado a muy pocos, y se cuestiona el axioma que reza que los jóvenes cada vez leen menos. Nos insta a regresar y tomar conciencia sobre lo que está sucediendo con los lectores en Argentina, pero podríamos trasladarlo a todos los países latinoamericanos. Haciendo un racconto de su propia historia como lectora, Andruetto desestima que antes se leía mucho más que ahora. Subraya que debemos fortalecer la tarea de los docentes incorporando la lectura al proyecto de educación de cada una de las escuelas del país.

Agradece a bibliotecarios y maestros, ya que muchas veces son ellos los responsables de que sus obras lleguen al público infantil, porque "mis lectores, niños y jóvenes, no son en general lectores que hayan llegado solos". Esa confianza en los media-

dores y reivindicación del trabajo de bibliotecarios y docentes nos da fuerzas a quienes estamos orientados a contagiar lectores, que nuestro trabajo es potente y tiene sentido, suma para lograr difundir la literatura que a lo mejor no es muy comercial, pero tiene un trabajo de orfebre con el lenguaje y merece ser difundido.

Este libro de Andruetto nos deja con la certeza de que la buena literatura tiene que cuestionar, generar preguntas, llevar a apropiarnos de un lenguaje que corre en nuestras venas, pero al preguntarse por la narrativa histórica nos espeta que a quien escribe historias, no le interesa lo testimonial en sí mismo, sino la ficción, aunque busca construir una verosimilitud, figurar un pasado para intentar comprender qué y cuánto de todo lo sucedido sigue entre nosotros. "Mientras el lenguaje no se cierre en un relato único, mientras siga existiendo en quien escribe un estado de interrogación, tendrán nuestras ficciones, cierta garantía de salud" (Ibidem, p.161)

En este libro, María Teresa nos recuerda la capacidad de formularnos preguntas, de escarbar en lo propio, lo humano es lo que define la escritura y lectura, dos caras de la misma moneda, y lo demuestra en su producción literaria tan impregnadas de la modestia y grandeza de sus historias cotidianas, lúcidas y tan sensibles a lo humano.



Artículo recibido: 3 de agosto de 2020

Dictaminado: 3 de septiembre de 2020

Aceptado: 10 de septiembre de 2020

OTROS APORTES





LECTURA EN CRISIS: LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA DE LO SENSIBLE

READING IN CRISIS. THE IMPORTANCE OF THE EXPERIENCE OF THE SENSITIVE

Pablo Álvarez F²⁰.

Resumen

La lectura es una práctica que tiene mucho de sensorial, no solo por la decodificación de los signos, sino también por otros elementos asociados a la práctica que la enriquecen. Cuando se trata de libros dirigidos a niños y niñas, la experiencia de lectura se hace aún más sensitiva: las materialidades de las publicaciones, sus dimensiones, el tipo de papel, los elementos adicionales en sus tapas, la encuadernación, entre otros elementos, enriquecen la experiencia sensible de lectura. El aumento de las publicaciones digitales provocados por la reciente crisis sanitaria, y la tentación por digitalizarlo todo, ponen en juego estas experiencias sensibles de lectura. Sin embargo, hay elementos que no perderán terreno ante la inminente digitalización. Finalmente, tanto libros físicos como digitales sabrán convivir en un mundo en crisis y cambio.

Palabras clave: lectura, libros físicos, libros digitales, bibliotecas, comunidad.

Abstract

Reading is a practice that is very sensory, not only because of the decoding of the signs, but also because of other elements associated with the practice that enrich it. When it comes to books aimed at boys and girls, the reading experience becomes even more sensitive: the materialities of the publications, their dimensions, the type of paper, the additional elements in their covers, the binding, among other elements, enrich the sensitive reading experience. The increase in digital publications caused by the recent health crisis, and the temptation to digitize everything, put these sensitive reading experiences into play. However, there are elements that will not lose ground in the face of imminent digitization. Finally, both physical and digital books will know how to coexist in a world in crisis and change.

Keywords: reading, physical books, digital books, libraries, community.

20) Editor de Ekaré Sur.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

De lo sensorial en la lectura

En 1658 se publicó el que se considera el primer libro ilustrado dirigido especialmente a niños, el *Orbis sensualium pictus*, del pedagogo checo Jan Amos Komensky, Comenius. En 2018 la editorial Zorro Rojo –en un notable acierto editorial, no solo por el ejercicio casi arqueológico, sino también por el profundo valor que este tipo de publicaciones cobra hoy en día– lo reeditó en una edición bilingüe, latín-castellano, donde con destreza y cuidado lograron poner en relieve los aspectos más significativos del libro. El ejercicio no tiene nada de romanticismo, al contrario, es un trabajo de edición puro y necesario. Y su traducción, muy acertada: *El mundo en imágenes. Esto es: imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades de la vida*. El libro es una invitación, quizás clásica (vamos, casi 400 años), a conocer el mundo sensible, a descubrir el conocimiento a través de la experiencia sensitiva: “Antes que otra cosa debes aprender los *sonidos* simples, que forman el habla de los humanos: me refiero a los que los animales saben formar y tu lengua imitar y tu mano puede pintar. Después nos iremos por el *mundo* y lo observaremos todo. Aquí tienes un *alfabeto* viviente, con sonidos vocales”, dice la voz del Maestro a su discípulo.

Hace más de 350 años un libro ponía de relieve, tanto en su contenido como en sus formas, la importancia de lo sensitivo en el aprendizaje, en la manera en que accedemos al conocimiento. Desde los contenidos, por su evidente mensaje aleccionador, de una pedagogía ilustrativa y una estructura clásica de adquisición del conocimiento. Desde las formas, por la novedosa manera de incluir imágenes para ilustrar lo dicho en el texto; un recurso que hasta ese momento no había sido utilizado con esos fines –según tenemos registro.

El grabado muestra la relación vertical que existe entre el maestro y su discípulo. El maestro, con las ropas de un hombre sabio, es además iluminado por los rayos del sol que caen sobre su cabeza. Estos rayos no alcanzan a iluminar al niño que se encuentra en una etapa aún de ignorancia frente a las cosas del mundo. La actitud del maestro es severa y aleccionadora, mientras que el niño es receptivo, dispuesto a escuchar las instrucciones de su maestro. De fondo observamos una ciudad con algunos edificios característicos de la vida urbana. Llama la atención que el maestro y el discípulo se encuentren alejados de ese espacio urbano, lo que se podría considerar como el primer indicio de que la manera de aprender sobre el mundo sensible se encuentra fuera de lo cons-

truido por la civilización humana. El retiro de ambas figuras hacia un espacio más rural o pastoril es el primer llamado o *invitatio* a conocer el mundo que los rodea.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Luego de este libro vienen más de 350 años de desarrollo en la industria del libro. Específicamente, en los libros para niños, niñas y jóvenes, el componente sensorial de los libros ha sido fundamental para su reinención y aproximación a sus lectores. En ese sentido, se ha ido sofisticando, con el tiempo, los mecanismos de producción, el uso de nuevas técnicas de impresión y las materialidades del libro. En este apartado nos interesa la experiencia sensible a la hora de leer un libro.

Si un lector de esta época puede impresionarse por el uso de una técnica como el pop up para darle tridimensionalidad a un soporte que por lo general es plano, recordemos que esto estuvo de moda hacia fines del siglo XIX. Lo que estuvo reservado para las ciencias y, por lo tanto, para lectores adultos, en el XVIII y sobre todo en el XIX, ganó un terreno considerable en los libros para niños y niñas. Verdaderas realidades en miniaturas, movimientos inesperados que hacían interactuar al lector con la obra y un sinfín de mecanismos

que hicieron del libro una verdadera máquina, en el siglo de las máquinas. Esa interacción sensorial y casi productiva con el libro –es el lector quien le da un nuevo sentido a la obra al momento de interactuar físicamente con ella– fue decayendo a medida que las crisis de occidente fueron escalando. Los mecanismos de producción se hicieron más costosos y la industria estaba más preocupada, cómo no, en preparar arsenal de guerra en lugar de entretención infantil.

La interacción con el libro es, sin lugar a duda, una de las experiencias más importantes en el momento de la lectura. ¿Cuántas veces hemos escuchado de un lector ese romántico placer de oler las páginas de un libro viejo? ¿Cómo nos sorprendemos al pasar las páginas de papel hilado de un libro de poesía? Incluso, ¿cuántas veces hemos rechazado las publicaciones que contienen el injustamente denostado papel cuché, asemejándolo a una revista barata? Todas experiencias sensitivas, ya sean reconfortantes o no.

¿El olor de un libro nos podría remontar a una biblioteca donde se acopia una infinidad de libros usados, releídos una y otra vez?

El camino de las bibliotecas

Mientras Erich Auerbach vivía su exilio en Estambul, producto de la diáspora judía durante la Segunda Guerra Mundial, escribió uno de los libros más importantes de la teoría y crítica literaria, *Mimesis*. Además del contenido –que no viene al caso ahora–, impresiona el modo de producción del famoso libro de Auerbach. Su lectura crítica de los modos de representación en occidente se realizó en condiciones que cualquier académico no quisiera tener: en medio de una guerra, asilado en Estambul, asistiendo a las escasas bibliotecas públicas a las que tenía acceso, sin conexiones de ningún tipo, sin acceso a las revistas científicas ni a los últimos artículos publicados en materias de teoría y crítica literaria.

Este hecho, que puede resultar algo anecdótico, no lo es tanto a la hora de considerar el

escenario actual. Durante una de las crisis, ya no solo sanitaria, sino política, económica y social más grande del último período –solo comparable con las grandes guerras del siglo XX–, la sociedad entera se ve enfrentada a un aislamiento físico. La manera en que interactuamos como sociedad es a través de redes digitales y uso de internet. Por supuesto, a diferencia de los tiempos de Auerbach, ahora existe acceso a medios digitales, actualizaciones científicas disponibles y una circulación inmediata de textos especializados. Eso en el ámbito de la lectura científica y especializada, también en la lectura del mundo adulto. Sin embargo, en términos de lecturas de infancia, el panorama es ligeramente distinto, y la experiencia sensible cobra un rol vital. ¿Y qué pasa además con las regiones o zonas donde el uso de internet no es el adecuado? ¿Qué ocurre en términos de acceso a las tecnologías en lugares excluidos, marginados socialmente? ¿Cómo se asegura el acceso a la lectura si las bibliotecas y las iniciativas de promoción de lectura que se venían desarrollando durante años, de un momento a otro se ven interrumpidas?

Debido a la pandemia casi todas las bibliotecas en el mundo han tenido que cerrar sus puertas por un tiempo indefinido, al menos hasta que la pandemia esté controlada, se sepa más del virus o bien se encuentre finalmente una vacuna que haga inmune a un porcentaje importante de la población. Los espacios cerrados son focos altos de contagio y las bibliotecas, al no ser de primera necesidad, se mantienen cerradas. Pero, ¿es o no un bien de primera necesidad? Claro, no es lo mismo ir a la biblioteca que comer, tener agua potable, electricidad o internet en la casa. Sin embargo, se debiera considerar la importancia y aporte de la literatura en la experiencia vital de las personas.

¿Cuántas hogares cuentan con espacios consagrados a la lectura? ¿Quiénes han podido dedicarse a construir y nutrir una biblioteca de hogar? Tengo la impresión de que muy pocos. No existe ni siquiera un catastro serio que nos pueda dar luces de esto. Claro, las encuestas están más

preocupadas de medir cuántos libros lee una persona en un año, pero muchas veces no se cuestiona su instrumento de medición. ¿Cuál es el hábito de lectura de esa persona? ¿Cuántos libros tiene esa persona en su casa? ¿Lee algo más que solo libros? ¿Es usuario de alguna biblioteca? Si lo es, ¿con cuánta frecuencia la visita?



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Las bibliotecas ya debieron enfrentar un cambio importante hace algunas décadas atrás, cuando dejaron de ser esos espacios consagrados al acopio del conocimiento, el archivo, el silencio y la lectura. En cambio, además de todo eso, se fueron transformando en espacios de encuentro social, en verdaderos centros culturales cuya oferta excede lo que un libro puede ofrecer en sí mismo. Hace ya un tiempo que las bibliotecas se vieron en la necesidad autoimpuesta de transformar su manera para atraer a los nuevos lectores y las nuevas generaciones. Por supuesto, en un tiempo en que las formas de lectura y escritura cambian, sobre todo con la inclusión de nuevas tecnologías en nuestras vidas cotidianas, las bibliotecas se ven en la necesidad de reformarse.

No solo incluyen los soportes que sostienen esas nuevas formas de lectura, las bibliotecas también llevan un par de décadas concentradas en encantar lectores utilizando diversas estrategias. Se le ha llamado promoción, fomento, animación a la lectura. Se ha utilizado una serie importante de recursos de todo tipo, desde los netamente literarios, hasta recursos teatrales, audiovisuales, incluso circenses. Todo tipo de actividades para atraer nuevos lectores a las bibliotecas.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

¿Cuál es entonces el futuro de las bibliotecas? No podemos predecirlo. Pero podemos pensar en algunos alcances. Las bibliotecas son lugares de encuentro entre un lector y una obra, pero también entre una comunidad de lectores. La lectura tiene una capacidad aglutinadora invisible. Es más fuerte una comunidad que se reúne en torno a un libro que a una planilla Excel, qué duda cabe. Es en esa construcción de comunidades en que la biblioteca juega un rol fundamental ante la amenaza, no solo de la digitalización de todo, sino también de la individualización de todos los procesos. ¿Para qué ir a una biblioteca si puedo pedir un libro desde la comodidad de mi sillón? Lo que no puede hacer una tableta, sin embargo, es construir esas comunidades de encuentro en torno a la lectura. Para eso, se necesita un ente aglutinador.

El libro físico amenazado ante lo digital

Es fácil caer en la tentación de pensar que el libro digital reemplazará al libro físico. Varios factores pueden justificar esta idea:

- Las nuevas generaciones que navegan sobre las superficies de lo digital sin ningún problema, reemplazando todo lo que tenga que ver con el papel por la pantalla, tendrían una tendencia a no considerar el libro físico como una manera natural de acercarse a la lectura.
- La distribución del libro digital sería más económica y sencilla que la distribución de un libro físico, eliminando el rol de la imprenta, del desplazamiento físico del libro y borrando las limitaciones de distancia y lejanía.
- En ese sentido, el libro digital no tendría fronteras.
- La lectura en soporte digital no requiere de almacenamiento como el libro físico, por lo que se podría prescindir de bibliotecas o lugares destinados especialmente para su acopio, reduciendo espacios.

Todas son razones para considerar en favor del libro digital. Sin embargo, una biblioteca es más que un lugar de acopio, es más que un almacenamiento absurdo de libros físicos. Sí, tienen un orden, hay un trabajo de curaduría, de archivo. Pero es también un espacio simbólico de reunión; en una biblioteca se puede reunir una comunidad entera. Puede ser la biblioteca nacional más espectacular, grande y antigua del país, o bien una pequeña casa de madera en una isla casi desierta. Pero la biblioteca es sin duda un centro, un refugio y un hogar.

El espacio de la biblioteca podemos entenderlo entonces no solo como un lugar de acumulación de conocimiento, de préstamo de libros o como instancia de diálogo cultural. Sino también como un techo que abriga a sus lectores, que ordena sus preferencias y que al mismo tiempo ofrece nuevas perspectivas de lectura. En este sentido, la batalla entre lo digital y lo físico pierde lugar, y la atención



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

se dirige hacia la capacidad de un espacio para construir comunidades.

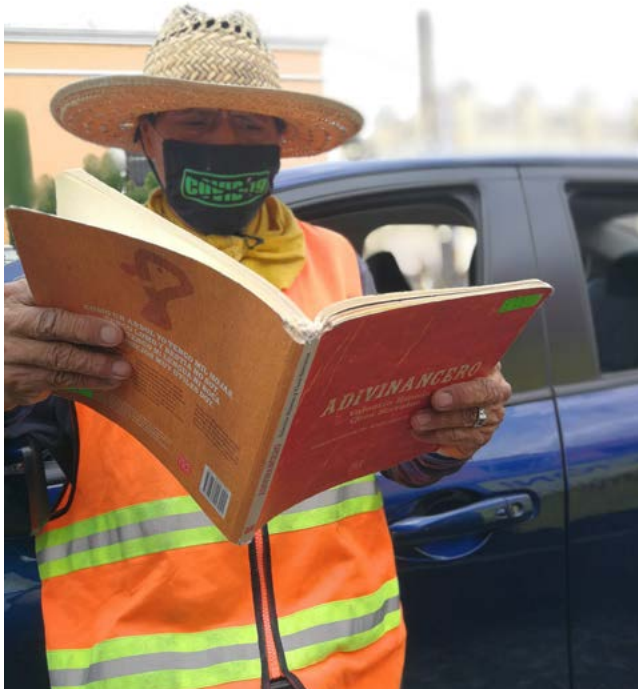
Ahora bien, volvamos a las facultades físicas de un libro hecho especialmente para niños y niñas. ¿Cómo esto puede influir en la manera en que los libros se acercan a los lectores?

Las bondades materiales del libro

Un buen libro para niños y niñas no es solo el que vende más copias. Eso lo sabemos de sobra. Sobre todo, cuando nos referimos a uno como los conocemos hoy: un buen libro es aquel bien confeccionado, cuyo formato responde a las necesidades específicas de ese libro en particular, un formato en diálogo con sus temas, su historia, su narrativa o calidad poética, sus imágenes y su diseño.

Cuando forma y fondo conversan en un libro para niños y niñas, entonces podríamos estar frente a un buen libro. El formato vertical o apaisado no es una elección aleatoria, como tampoco lo es su encuadernación, el tipo de papel que usa en su interior, las características de sus tapas ni tampoco los detalles que presenta en sus terminaciones. Todo lo que un libro físico posee es parte de su tarjeta de presentación, y es parte también de la manera en que se comunica con sus lectores. A la hora de decidir qué libro leemos, hacemos también una decisión material y sensorial.

Pongamos el siguiente caso: una lectura en voz alta a un grupo de niños y niñas. ¿Qué libro seleccionamos para la ocasión? ¿Una historia entretenida, una aventura con mucha emoción? ¿O elegimos también un libro cuyas características físicas sean las adecuadas para que todos y todas puedan escuchar y ver lo que el libro ofrece? Dependiendo



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

del grupo, la cantidad y edad principalmente, buscamos un libro que se adapte al contexto: uno que tenga determinadas dimensiones, una determinada encuadernación, un determinado título ubicado en una determinada parte de la tapa, incluso podría ser una determinada disposición de los textos y las imágenes dentro de la página. Porque todos esos elementos se convierten finalmente en material de lectura; se vuelven parte de un gran signo que decodificamos cuando leemos utilizando todos nuestros sentidos.

¿Es acaso el destino del libro físico una cuestión sensorial? ¿Puede un libro físico competir con un libro en formato digital solamente desde sus contenidos? Es posible que una de las últimas oportunidades que tiene el libro físico de sobrevivir ante la tentación de lo digital, se encuentre en su capacidad de generar experiencias sensitivas de lectura: activar el tacto en el contacto de los dedos con determinado papel.

El ámbito de lo privado

Nos hemos volcado cada vez más hacia el interior. Los espacios comunes se encuentran limitados por razones sanitarias y nuestra interacción social se ha vuelto en gran medida digital. No estábamos acostumbrados a vivir en un encierro forzado. En muchos países de Latinoamérica empezábamos a repletar las calles y de pronto nos tuvimos que encerrar. La vida empezó a cobrar un ritmo más pausado y un tono íntimo. Todo lo que nos acompaña en nuestros espacios vitales, de pronto adquirió un nuevo significado. En el ámbito de lo privado tuvimos que ajustarnos para saber llevar una vida de distancias físicas y sociales. En ese contexto, la lectura pudo haber significado el reencuentro con una suerte de rito en desuso, falto de práctica.

Dedicarle horas de lectura a un libro es como poner un disco de música en un reproductor. Ante la existencia de los formatos digitales, ambos forman parte de una práctica casi ritual. Ir a una biblioteca, elegir qué leer, sacarlo de su lugar en la estantería, revisar su peso, su consistencia, tamaño, cantidad de páginas, el tamaño de sus letras, el estado en el que se encuentra. Quizás en muchas ocasiones, sacarle el polvo que se fue acumulando en la parte superior. Luego, elegir dónde sentarse a leer, o acostarse, buscar la iluminación adecuada. Todo eso es parte del rito de la lectura, lleno de gestos asociados a su práctica.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Sin embargo, este rito de lectura, que describe un momento particular en la vida de un lector, es también parte de un sistema social en el que unos leen y otros no, en que unos participan y otros no. La actual situación sanitaria ha agudizado las diferencias fundamentales entre los distintos estratos sociales. ¿Qué ocurre en términos de acceso? ¿Cómo garantizamos el acceso a la lectura en nuestras comunidades? Algunas instituciones han puesto sus esfuerzos en entregar contenidos digitales en sus territorios: las redes sociales han ayudado a masificar esos esfuerzos, mientras que algunas plataformas han permitido masificar algunos títulos en formato digital. Existen iniciativas importantes, bibliotecas públicas digitales, sitios donde se intenta diversificar la manera en que accedemos a la lectura. Sin embargo, esos esfuerzos solo han aumentado las brechas entre los ciudadanos.

La desigualdad digital que evidenciamos ahora, también llamada brecha digital, que se viene arrastrando desde la aparición de las TIC, solo ha agudizado nuestras desigualdades sociales estructurales. En ese sentido, la falta de acceso a la lectura es una muestra más de la falta de acceso a las tecnologías de la información, lo que a su vez se traduce en una desigualdad política y social preocupantes.

En los países de América Latina estamos aún a muchos años de alcanzar estándares de digitalización que aseguren el acceso a una mayoría de la población. Muy por el contrario, con la crisis, se desató una situación en la que los recursos escasean y las instituciones no estaban preparadas. Durante muchos años, las políticas públicas de esta parte del mundo se encargaron de garantizar el acceso a la información a través de la dotación



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

de bibliotecas públicas y escolares. En Chile, Colombia y México particularmente, se alcanzaron metas que apuntan a una mayor democratización, a un mejor uso de los bienes públicos y un acceso garantizado a parte importante de la población. Sin embargo, la digitalización parece haber quedado reservada para los sectores de mayores recursos, donde sí funcionan las clases en línea, donde sí se puede trabajar desde casa y donde sí hay dispositivos para la mayoría de los integrantes de la familia.

En este punto es importante volver sobre la idea de los libros en el hogar. ¿Cuántos libros tenemos en nuestros hogares? ¿Qué hábito de lectura tenemos al interior de nuestras casas? ¿Cómo podemos valorar la importancia de un papel impreso si no lo consideramos como un bien esencial para nuestras existencias? Probablemente se trate de preguntas a las que no podamos encontrar una respuesta concreta ni inmediata, ni tampoco podamos nutrir los hogares de lecturas de calidad en el corto plazo. Y en el caso de poder hacerlo, también necesitaríamos trabajar arduamente en el concepto de mediación, y así colaborar en la búsqueda de sentidos en las lecturas



Artículo recibido: 24 de agosto

Dictaminado: 27 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de septiembre de 2020



CONVOCATORIA²⁰²⁰₂₀₂₁

La revista de difusión académica de periodicidad semestral del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA), 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.

Cuenta con un comité que seleccionará 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.** Trabajos académicos que sean resultado de procesos de investigación. Máximo 7000 palabras, incluyendo tablas, figuras y bibliografía.
- B. **Propuestas desde la experiencia.** Trabajos que den cuenta de expresiones contemporáneas de temas diversos empleando diferentes estrategias metodológicas desde esta forma de indagación. Máximo 9000 palabras.
- C. **Reseñas.** . De obras, encuentros o actividades que aporten conocimientos al mundo de la cultura escrita. Máximo 4000 palabras.
- D. **Una mirada desde las bibliotecas.** Estudios, propuestas, expresiones y reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura en entornos de bibliotecas públicas, comunitarias, populares, universitarias, etc. Máximo 6000 palabras.
- E. **Otros aportes.** Otros trabajos de divulgación, artísticos o de interés de quienes se dedican al estudio de la cultura escrita. Máximo 5000 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: <https://www.iisue.unam.mx/iisue/actividades/vocabulario-controlado.pdf>
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/>