

Summer 6-2024

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Junio, 2024. Vol. 1, No. 14

International Literacy Association
Florida International University

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



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation / Citación recomendada

Association, International Literacy, "Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Junio, 2024. Vol. 1, No. 14" (2024). *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 14.
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/14>

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

Junio, 2024. Vol. 1, No. 14





FIU Digital Commons

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

14-2024

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Junio, 2024. Vol. 1, No. 14

ILA

International Literacy Association

Follow this and additional works at:
<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.

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

Directoras Interinas

Liliana Montenegro De Olloqui

lmontenegro@pucmm.edu.do

REPÚBLICA DOMINICANA

Ruth J. Sáez Vega

ruth.saez@upr.edu

PUERTO RICO

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: Ruth J. Sáez Vega

PUERTO RICO

Vicepresidencia: Marielos Murillo

COSTA RICA

Tesorería: Liliana Montenegro de Olloqui

REPÚBLICA DOMINICANA

Olga Núñez Terrazas

BOLIVIA

María Marta Camacho Álvarez

COSTA RICA

Micaela Gómez

NICARAGUA

Lourdes Herrera de Figueroa

PANAMÁ

Raquel Villaseca Zevallos

PERÚ

Ruth Sáez Vega

PUERTO RICO

Daniel Ramos García

MÉXICO

Daniel Tort Silveira

URUGUAY

Florida International University
FIU Digital Commons
Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir
14-2024

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir
Junio, 2024. Vol. 1, No. 14
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.

Directoras Interinas:

Liliana Montenegro De Olloqui
lmontenegro@pucmm.edu.do
Ruth J. Sáez Vega
ruth.saez@upr.edu

Editora:

Verónica Macías Andere
vermaan@yahoo.com

Liason entre la FIU y la revista *LED*:

Angela Salmon
salmona@fiu.edu

Diseño:

Mara Edna Serrano Acuña *Benemérita*
Universidad Autónoma de Puebla
mara.serranoacuna@viep.com.mx
José Luis Avelino Otero
hola@joseavellano.com

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED), revista
semestral, noviembre de 2022. Editora responsable: Verónica
Macías Andere. ISSN: 2309-0006. Domicilio de la publicación:
14 norte 1808. Barrio El Alto. C.P. 72000. Puebla, Pue., México.

CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| Editorial | 6 |
| Liliana Montenegro De Olloqui y Ruth Sáez J. Vega | |
| Investigaciones y ensayos | 9 |
| Lectura y escritura multimodal: usos y funciones | 11 |
| Daniel Cassany | |
| Taller de escritores y música andina: enseñanza y aprendizaje de poesía con estudiantes de educación básica | 27 |
| Daniel Villanueva Rojo Angela López-Velásquez | |
| La tradición oral y gastronómica puertorriqueña en la memoria y literatura infantil | 49 |
| Aracelis Pérez Alfonso | |
| Un viaje a ningún lado. Metáforas sobre la lectura y comportamiento lector del profesorado dominicano | 63 |
| Berenice Pacheco-Salazar • Cristina Amiama-Espaillet | |
| Propuestas desde la experiencia. | 75 |
| Texturas colectivas que resisten la colaboración | 77 |
| Deniss Guerra Vázquez | |
| Explorando la educación poética en la primera infancia: poesía con sentidos. | 85 |
| María del Luján Maccarrone | |
| El taller de lectura y escritura : un espacio para estimular la creatividad y la imaginación | 101 |
| Yenny A. Rosario-Grullón • Ramón Marcelino Viñas-Marté | |
| Reseñas | 115 |
| <i>Lumbre</i> : invitación a reflexionar sobre nosotros y los otros. | 117 |
| Araceli Téllez Trejo | |
| Otros Aportes. | 121 |
| Experiencias en torno a la lectura de un universitario mexicano bilingüe náhuatl-español. | 123 |
| Alejandra Platas-García • Gerardo Uriel Pérez-Rojas | |
| Convocatoria para publicar en esta revista | 133 |

EDITORIAL

El número 14 de la *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* cierra una etapa de esta publicación, pues nos toca despedir al equipo de México que, con tanta dedicación y profesionalidad, trabajó desde la sexta entrega hasta ahora para ofrecernos una revista latinoamericana representativa del quehacer académico de nuestra región.

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a Alma Carrasco Altamirano, quien dirigió nuestra revista durante el fructífero período 2020-2024; igualmente a Verónica Macías Andere, por su delicado trabajo editorial; y a Mara Edna Serrano Acuña, junto a José Avellano, quienes realizaron un diseño claro y culturalmente apropiado. Gracias a la labor de este magnífico equipo, nuestra revista fue reorganizada en las secciones actuales, el Comité científico se amplió y se realizaron dos publicaciones al año, puntualmente en junio y en noviembre.

Con esta publicación, el Comité Latinoamericano (CLA) de la International Literacy Association (ILA) reafirma su misión de contribuir con el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura como un medio para asegurar la calidad de la educación y aportar al desarrollo de una ciudadanía responsable y crítica.

El presente número se muestra robusto, con 8 artículos y la reseña de un libro. La sección de *Investigación y Ensayos* presenta 4 artículos de autores provenientes de países diversos: España, Colombia, Estados Unidos, Puerto Rico y República Dominicana.

Abre la sección, una investigación de Daniel Cassany titulada *Lectura y escritura multimodal: usos y funciones*, en la que ofrece una sugerente perspectiva para la enseñanza-aprendizaje de la alfabetización contemporánea, a partir de las prácticas sociales de intercambio de video y pódcast entre los jóvenes. En ellas analiza las grafías, concluyendo que la escritura adopta varios tipos particulares en tres etapas (publicación, producto y comentarios), constituyéndose en una herramienta cognitiva, comunicativa y organizativa relevante.

El segundo artículo de esta sección es *Taller de escritores y música andina: enseñanza y aprendizaje de poesía con estudiantes de educación básica*. Fue escrito por Daniel Villanueva Rojo y Angela López-Velásquez, quienes presentan

un estudio cualitativo en torno a la implantación del Taller de Escritores utilizando música andina colombiana y latinoamericana para mediar la enseñanza de la escritura de poesía. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de quinto grado de educación básica. En los poemas creados impulsados por la música, se evidencian competencias actitudinales, conceptuales y procedimentales.

La tercera entrega corresponde a Aracelis Pérez Alfonso y su artículo se titula: *La tradición oral y gastronómica puertorriqueña en la memoria y literatura infantil*. Con la intención de reactivar la tradición oral y escrita de cuentos folclóricos, Pérez Alfonso presenta un estudio en torno a la tradición oral y la gastronomía de Puerto Rico. En este se muestra la trayectoria de la gastronomía y un acopio de la literatura de la tradición oral vinculada a los alimentos. Expone una variedad de ejemplos de cuentos del folklore (afropuertorriqueños, acumulativos, de nunca acabar y maravillosos).

El cuarto artículo de esta sección es *Un viaje a ningún lado. Metáforas sobre la lectura y comportamiento lector del profesorado dominicano*, de la autoría de Berenice Pacheco Salazar y Cristina Amiama Espailat. Estas autoras postulan que las creencias de los docentes y directores en torno a la lectura influyen en sus prácticas lectoras y en la educación lectora de su estudiantado. Determinaron que un porcentaje alto de ellos ofrecen metáforas vinculadas a la faceta funcional de la lectura, al relacionarla con el desarrollo de la imaginación, el aprendizaje y el crecimiento personal. Estas metáforas manifiestan escasa vinculación con la concepción curricular de la lectura como práctica social y con las perspectivas cognitiva y lingüística. Por otro lado, concluyen que efectivamente existe una relación entre las metáforas empleadas y el comportamiento lector.

En la sección *Propuestas desde la experiencia*, ofrecemos tres artículos, uno situado en un centro cultural, el segundo en la escuela y el tercero en el ámbito de la formación de docentes.

El primer artículo, de autoría de la mexicana Deniss Guerra Vázquez, titulado *Texturas colectivas que resistan la colaboración*, plantea que nuestras prácticas sociales, como formas de escribir y leer el mundo, pueden ser también formas de reescribir nuestras realidades e identidades para la reconstrucción de sociedades colectivas.

El segundo artículo, escrito por María del Luján Maccarrone, argentina, lleva por título *Explorando la educación poética de la primera infancia: Poesía con sentidos*. En él se explora la importancia del desarrollo sensorial para el aprendizaje y se propone la educación poética en la primera infancia desde una perspectiva multisensorial. El proyecto titulado *Poesía con Sentidos*, se centra en la integración de la poesía con experiencias sensoriales que promueven la apreciación poética. Presenta actividades de exploración táctil, auditiva, olfativa y gustativa.

El tercer artículo de esta sección, escrito por los dominicanos Yenny Rosario y Ramón Viñas, se titula *El taller de lectura y escritura: Un espacio para estimular la creatividad y la imaginación*. Desde la investigación-acción, Rosario y Viñas comparten su experiencia con la implantación de talleres de lectura y escritura dirigidos a docentes en formación. Estos se centraron en estrategias y actividades para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción textual. Con la participación de 78 docentes en formación del nivel primario, desde espacios lúdicos, muestran la eficacia de los talleres para estimular la creatividad de los futuros docentes.

Como parte de la sección *Reseñas*, Araceli Téllez Trejo nos invita a recorrer *Lumbre*, del dibujante uruguayo Gervasio Troche, y a reflexionar sobre cómo el dibujo se puede transformar en poesía, en historias, en conversaciones o en sueños.

Para cerrar este número 14 de la revista, ofrecemos en la sección *Otros aportes*, un artículo titulado *Experiencias en torno a la lectura de un universitario mexicano bilingüe náhuatl-español*, en el que sus autores, Alejandra Platas-García y Gerardo Uriel Pérez-Rojas, ambos mexicanos, nos presentan una entrevista a un joven bilingüe y su recorrido por la lectura desde su infancia, la escuela primaria, hasta los últimos años universitarios. Como resultado de la entrevista, los autores ofrecen un cuestionario para recabar datos en torno a las experiencias de lectura de estudiantes bilingües náhuatl-español.

Con esta entrega, la revista electrónica latinoamericana *Leer, Escribir y Descubrir* se hace presente entre docentes, investigadores, bibliotecarios, promotores culturales y estudiosos de los procesos de lectura y escritura, esperando que la lean, la difundan y se animen a enviar sus contribuciones.

Liliana Montenegro-de Olloqui y Ruth J. Sáez Vega

INVESTIGACIONES Y ENSAYOS





LECTURA Y ESCRITURA MULTIMODAL: USOS Y FUNCIONES

MULTIMODAL READING AND WRITING: USES AND FUNCTIONS

Daniel Cassany¹

Resumen

Dado que la juventud prioriza hoy la grabación oral a la escritura como formato comunicativo, proponemos indagar la presencia de cualquier grafía en las prácticas sociales de intercambio de vídeos y pódcast, tanto en el producto comunicativo como en el proceso de creación. Para ello, analizamos el contenido y la forma de más de 500 vídeos y pódcast, además de algunas entrevistas y encuestas a docentes que trabajan con grabaciones orales del alumnado. Los resultados revelan que la escritura adopta varios tipos particulares en tres etapas (publicación, producto y comentarios) y que también constituye una herramienta cognitiva, comunicativa y organizativa relevante. Este hecho ofrece una perspectiva nueva, sugerente e inspiradora para la enseñanza-aprendizaje de la alfabetización contemporánea, como modo integrado en las practicas multimodales actuales.

Palabras clave: Multimodalidad. Vídeo. Pódcast. *Storyboard*. Grabación.

Abstract

Given that today's youth prioritize oral recording over writing as a communicative format, we propose to investigate any presence of writing in the social practices of sharing videos and podcasts, both in the communicative product and in the creation process. To this end, we analyze the content and form of more than 500 videos and podcasts, as well as several interviews and surveys with teachers who work with students' oral recordings. The results reveal that writing adopts specific forms in three stages (publication, product, and comments) and constitutes a relevant cognitive, communicative, and organizational tool. This fact offers a new, suggestive, and inspiring perspective for the teaching-learning of contemporary literacy, as an integrated mode in current multimodal practices.

Keywords: Multimodality. Video. Podcast. *Storyboard*. Recording.

1) Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) y Sophia University (Tokyo)

Grabación oral

Poco a poco el habla grabada o la grabación oral (en vídeo o en audio) está desplazando a la escritura (al libro, cuaderno, periódico), sea en formato papel o en digital. Hoy preferimos ver un noticiario de televisión o radio a leer el diario; nos entretenemos con una serie en *streaming* en vez de leer novelas; priorizamos una videoconferencia a un correo o una nota de voz a un mensaje de móvil. Durante el curso 2023-24 por primera vez en mi vida académica dos estudiantes de un máster de formación de maestros [sic!], sin relación entre sí, pidieron con naturalidad si podíamos ofrecerles vídeos con los contenidos del máster en vez de lecturas en libro o en la red, que resultaban más pesadas.

Otros datos indirectos confirman esta tendencia: 1) YouTube ya es el segundo buscador más popular después de Google; 2) las redes sociales que no son específicamente de vídeo (Facebook, Instagram) priorizan en sus algoritmos de recomendación los resultados en este formato, lo cual a su vez ha incrementado la producción de vídeos entre los creadores que persiguen tener impacto; 3) varios programas (*powerpoint*, canva, fotografía) incluyen el vídeo como una opción de formato final; 4) el incremento paulatino del pódcast (Acevedo y Cassany, 2024) o la grabación oral (entretenimiento, información, literatura oral, etc.); 5) la preferencia de los fans por el vídeo (Cassany ed., 2018), o 6) la popularidad entre la juventud china (Li y Cassany, 2023) de aprender español escuchando, traduciendo y cantando reggaetón en una red de música. También hallamos indicios recientes en educación: 7) el éxito masivo de las plataformas abiertas con vídeos (Khan Academy, Coursera); 8) la progresiva penetración del vídeo en la secundaria (Cassany y Shafirova, 2021) y en la enseñanza de idiomas (Zhang, Vázquez-Calvo y Cassany, 2023; Cassany y Urrutia, 2023).

En su conjunto, estos datos indican la llegada de una nueva etapa del ya conocido final de la Galaxia Gutenberg (McLuhan, 1962), o sea, del periodo de cinco siglos dominado por la tecnología mecánica

de la imprenta y del libro. Sabemos que esta tecnología permitió diseminar el conocimiento humano de manera mucho más eficaz que las prácticas orales previas, del boca-ojera o del recitado de cantares, romances y gestas, por parte de juglares y bardos. También sabemos que, en el medioevo, pocos letrados sabían escribir cartas y menos todavía podían acceder a las copias manuales de los libros sagrados en los monasterios. En definitiva, la imprenta multiplicó la cantidad disponible de libros y los distribuyó por todos los confines del planeta, transmitiendo sus conocimientos humanísticos, científicos y socioeconómicos. Además, esto promovió la escolarización de mucha más población (Cassany, 1999) y el incremento de la alfabetización. Pero en las últimas décadas se han creado tecnologías orales que parecen sustituir este invento.

En 1962, el filósofo canadiense Marshall McLuhan pronosticó el fin de esta etapa histórica (la galaxia) de dominio de la imprenta, denominada por el apellido de su inventor en 1440: Gutenberg. La causa de esa desaparición debía ser, según él, la aparición e implantación de la televisión (y de la radio), que suponían poder recuperar el habla como medio de comunicación. Pero en los años 60 del siglo pasado pocos profesionales podían grabar y diseminar contenidos con la tecnología sofisticada y extremadamente costosa de la televisión, implantada solo en los países más desarrollados. Además, en estos países la población solo podía "ver la tele" para informarse y entretenerse, mientras que el resto de los ámbitos sociales (trabajo, educación, salud, etc.) seguía dominado por la escritura. Quizás eso pueda explicar que el libro haya resistido bastante bien a lo largo de todos estos años, pese al crecimiento imparable de los medios audiovisuales.

No obstante, el desarrollo de internet, de las redes sociales, del portátil y el móvil ha cambiado esta situación en poco tiempo. Hoy cualquiera —con un mínimo de recursos y conocimientos— puede grabar su voz, diseminar un post en la red y llegar a una buena parte del planeta, como mínimo teóricamente. Por primera vez, existe la posibilidad

real de elegir entre leer/escribir o escuchar/grabar un mismo contenido —y eso es lo que reclamaban mis dos maestrandos, citados más arriba—.

Habla prioritaria

En un plano social, todas las comunidades humanas hablan, con un sistema verbal completo y coherente, que sirve para socializar, organizarse y atesorar su historia y cultura. Todas las lenguas humanas tienen el mismo estatus cognitivo y lingüístico, tienen el mismo valor y pueden transmitir el mismo contenido, si se desarrollan los recursos lingüísticos para hacerlo (terminología, sintaxis, géneros textuales). En cambio, no todas las comunidades humanas escriben: numerosos antropólogos han documentado numerosas civilizaciones ágrafas, en lugares recónditos del planeta, que llevan o llevaban una vida plena con una cultura oral, sin mediar ningún tipo de escritura y sin necesidad o limitación alguna.

También se ha argumentado (Goody, 1977) que el acceso a la escritura modificó la forma de comunicarse, pensar y almacenar el conocimiento en las comunidades letradas. Con la escritura, las comunidades ancestrales desarrollaron el comercio, el derecho, la ciencia u otras tecnologías y allanaron el camino hacia las formas de vida contemporáneas. Pero hoy en día muchas de estas funciones cognitivas y sociales de la escritura se pueden llevar a cabo con grabaciones orales... y así surge la disyuntiva anterior.

En el plano individual, cualquier bebé aprende a hablar si crece en sociedad e interactúa con su entorno, de manera natural y en relativamente pocos años. En cambio, la alfabetización es un proceso costoso, que requiere una escolarización formal y continuada. Leer y escribir no requiere solo descodificar u oralizar grafías, sino comprender significados, interpretarlos en su contexto e integrarlos en el día a día de una comunidad letrada. De hecho, nunca se acaba la alfabetización, porque constantemente surgen nuevas formas de lectura y escritura.

Además, un porcentaje importante de alumnos no alcanza nunca una competencia letrada plena, pese a que hayan logrado una acreditación escolar. Son los "analfabetos funcionales" (UNESCO, 1979) que no pueden usar los textos para su vida diaria, o los "lectores con dificultades" (*struggling readers*), los "semilectores" o los "lectores vulnerables", en denominaciones más actuales, neutras y respetuosas. Para todas estas personas la grabación oral presenta ventajas obvias frente a la escritura.

Un estudio muy citado (Klemmer y Snyder, 1972), sobre el uso diario de las cuatro destrezas en un día corriente, indica que dedicamos un 70-80% del tiempo a comunicarnos (cuando no dormimos), con un aproximado 45% de escucha, un 30% de expresión oral, un 16% de lectura y un 9% de producción escrita. Sin duda estas cifras varían sensiblemente según la profesión (más cualificada o no) y el modo de vida. Pero tomando estas referencias como orientación, constatamos que el 75% de la comunicación emplea el habla, contra un 25% que emplea la escritura; también constatamos que la recepción (escucha y lectura) suma más de la mitad del tiempo (61%) contra un 39% de la expresión (oral y escrita). En resumen, a lo largo de nuestra vida practicamos y actualizamos mucho más la oralidad que la escritura. Ello explica que muchas personas, más allá de su grado de escolarización y de alfabetización, prefieran escuchar/hablar a leer/escribir, si disponen de ambas opciones.

Esta frecuencia de uso y familiaridad con la oralidad permite acumular más conocimientos de origen hablado que letrado, incluso a los buenos lectores. Por ello en el día a día solemos aprovechar mucho más nuestra experiencia oral del mundo (conversaciones previas, programas de radio escuchados, series vistas en televisión) que nuestra experiencia lectora (periódicos, libros, correos).

Encontramos un buen ejemplo educativo de ello en O'Grady, Cassany y Knight (2022), docente de lengua y literatura inglesa en una escuela bilingüe española. Después de leer dos obras clásicas de literatura inglesa, sus alumnos de

secundaria crearon pódcasts para comentar de manera personal alguno de los personajes de dichas lecturas. Varias parejas de alumnos crearon parodias de géneros periodísticos radiofónicos y televisivos, asumiendo los roles de entrevistador y entrevistado y recurriendo a bromas y tópicos del género. Estos resultados muestran que, al tener que expresarse de manera oral, estos alumnos incorporaron sus conocimientos previos sobre medios de comunicación y ello les permitió relacionar de manera más personal la lectura escolar con su experiencia del mundo. La grabación oral incrementó su motivación por la lectura, facilitó que se implicaran más en la tarea y aprendieran más sobre literatura inglesa. Si hubieran tenido que escribir un comentario escrito, probablemente no hubieran alcanzado los mismos resultados.

Finalmente, la investigación sobre el alfabetismo (la literacidad o la cultura escrita) destaca que la escritura reifica o "cosifica" el habla. Si recitamos un poema o damos una charla, lo que decimos nos pertenece de algún modo. La audiencia reconoce los rasgos de nuestra voz, la percibe emanando de nuestro cuerpo y todos asumimos que forma parte de nuestra identidad. Pero, si imprimimos el poema o la charla y los distribuimos, esos discursos se convierten en objetos que pasan a pertenecer a sus lectores, aunque los autores sigan conservando sus derechos intelectuales. Además, estos escritos pierden las coordenadas del contexto original (lugar, tiempo, ocasión), que el lector ignora; ahora son productos despersonalizados e independientes de la situación oral inicial. Sin habla, los lectores tampoco hallamos los rasgos calientes y personales de la voz del autor.

En resumen, por todas estas razones (prioridad, familiaridad, experiencia, emoción de la voz) muchas personas hoy pueden preferir escuchar y hablar en vez de leer y escribir un mismo contenido. Poco a poco la grabación de voz está arrinconando al grafocentrismo y plantea la duda de la utilidad de la escritura en esta nueva etapa.

Preguntas de investigación

En este contexto, abordamos la pregunta de si la lectura y la escritura tienen presencia o no en la grabación oral. Dada su relevancia histórica, su diseminación entre la población letrada y sus funciones, cabría esperar que la escritura se utilizara también en el intercambio de videos y pódcast. Nuestras preguntas de investigación son:

1. ¿Tiene alguna presencia la lectura y la escritura en estos productos actuales de habla grabada, con o sin imagen?, y, en el caso que la tengan, ¿qué tipos, géneros y características adoptan?
2. ¿En el caso de hallar lectura y escritura, qué funciones desempeñan y en qué etapas del proceso compositivo de la grabación?

La primera pregunta se refiere a la presencia cualitativa de cualquier grafía verbal en lo que hemos denominado hasta ahora el "habla grabada" para retrasar intencionalmente su definición. Con "habla grabada" o "grabación oral" nos referimos a las prácticas sociales actuales de intercambio de contenido a través del formato video (mp4, mov, avi, flv) o audio (mp3, wac, aac). Estos objetos multimodales se distribuyen por los medios tradicionales (radio, televisión), las plataformas de *streaming*, las redes sociales, la mensajería instantánea personal u otro canal. Son productos heterogéneos, con un componente relevante de voz grabada, aunque puedan incorporar otros modos de representación de datos. También se denominan con expresiones muy diversas según los contextos: historia, *reel*, post; mensaje, película, serie; pódcast, corte o nota de voz, meme, etc.

Con el concepto *prácticas sociales* adoptamos una perspectiva émica y etnográfica de este tipo de comunicación. Nos interesa tanto el mensaje central (video o audio) como los contextos digitales que lo acompañan: las interfaces de TV y radio, los perfiles personales en redes sociales, las utilidades de cada app, etc. La comunicación con grabación hablada no es forzosamente

monomodal (de modo único), sino que puede incluir música, iconos, símbolos, grafías, textos, etc., construyendo obras multimodales más sofisticadas que los artefactos comunicativos previos: el libro, la llamada telefónica o el programa de televisión.

La segunda pregunta se refiere a las funciones que desempeña el alfabetismo en estas prácticas sociales. 25 años atrás (Cassany, 1999) analizamos las funciones que ejercía la escritura en nuestra comunidad letrada: las intrapersonales (registra-tiva, manipulativa, epistémica) y las interperso-nales (comunicativa, certificativa, organizativa), con o sin un componente lúdico. Hoy en día, creemos que estas funciones siguen siendo operativas, aunque el formato final de intercambio sea el habla grabada.

En definitiva, con estas dos preguntas esperamos confirmar o refutar la suposición popular, arraigada entre los docentes, de que el vídeo y el audio excluyen a la escritura y de que, con la expansión de la tecnología audiovisual, la enseñanza de la lectura y la escritura pierde interés, por lo que algunos docentes pueden sentirse obligados a rechazar la grabación de audio o vídeo como formato educativo.

Datos y metodología

Para responder a estas preguntas hemos configurado un corpus amplio y heterogéneo, procedente de 13 trabajos recientes. Estos estudios previos formulan preguntas diferentes a las nuestras, pero siempre dentro de un contexto educativo, por lo que no topamos con conflictos éticos ni de intereses al reutilizar sus datos. Recopilamos dos tipos de datos: grabaciones orales realizadas por alumnos o jóvenes y opiniones cualitativas y cuantitativas de los docentes que las promovieron. Las capturas de pantalla y las citas que reproducimos abajo proceden de estos datos.

Respecto a las grabaciones orales, utilizamos los 302 vídeos recopilados entre Cassany et al. (2018), Zhang, Vázquez-Calvo y Cassany (2023),

Panzuto y Cassany (2023), Allué y Cassany (2023) y Wang y Cassany (2024); los 182 podcasts de O'Grady, Cassany y Knight (2022) y Acevedo y Cassany (2024), y las ocho sesiones orales de la red social de voz *Clubhouse* (Urrutia, Dos-Santos y Cassany, 2022). Tenemos también en cuenta una decena de ejemplos y resultados extraídos de tres tesis doctorales sobre jóvenes videocreadores: de Pérez-Sinusía (2021), sobre *instagrammers* españoles; de Zhang (2024) sobre *influencers* hispanohablantes en Douyin (la versión china de TikTok), y de O'Grady (2022) sobre alumnos de secundaria aprendiendo literatura inglesa. Finalmente, incorporamos los resultados de varias entrevistas a docentes y de una pregunta de encuesta sobre el uso de la escritura para crear vídeos (Cassany y Shafirova, 2021; Cassany y Urrutia, 2023).

Este corpus de grabaciones constituye una muestra cuantiosa (cerca de 500 grabaciones de varios centenares de creadores) y variada, puesto que incluye varios formatos (vídeo, podcast, audio en vivo); procede de varios contextos educativos formales (secundaria reglada, idiomas extranjeros en la universidad) o de situaciones de aprendizaje informal, fuera del aula; utiliza cinco idiomas (español, catalán, eusquera, chino e inglés), y se ha distribuido a través de varios canales: perfiles personales en redes sociales occidentales (YouTube, Instagram, Facebook, Clubhouse) u orientales (Douyin, Xiaohongshu), webs y plataformas educativas privadas. Todos los vídeos son amateurs, de adolescentes, jóvenes o adultos que están aprendiendo un idioma o se interesan por aprender y divertirse a través de la lengua.

Respecto a las opiniones de docentes, los datos cualitativos son citas de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de lengua e idioma que proponían hacer grabaciones orales a sus alumnos. En cambio, los datos cuantitativos proceden de dos encuestas sobre el uso del vídeo en la enseñanza: la primera la respondieron 1.560 docentes de secundaria de todas las materias, y la segunda 1.658 docentes de español, catalán, eusquera o gallego como lengua adicional o extranjera. De estas dos encuestas, hemos tomado

solo los resultados de la pregunta: "¿qué escribe tu alumnado para hacer un vídeo?" (ver en la web del proyecto Forvid² los informes completos de estas encuestas).

El análisis de los datos ha seguido este procedimiento. Para responder a la primera pregunta, hemos revisado las grabaciones mencionadas (y sus plataformas de distribución) etiquetando todas las formas de escritura que aparecen en las mismas. Para responder a la segunda pregunta presentamos los datos cuantitativos de las dos entrevistas junto con varias muestras comentadas de docentes experimentados en esta práctica. En ambos casos usamos el método del análisis del contenido, sea atendiendo al formato de grafía multimodal (1ª pregunta) o a las opiniones del profesorado y los resultados de la encuesta (2ª pregunta).

Resultados

Identificamos primero los diferentes tipos de escritura hallados en las grabaciones y a continuación presentamos datos reveladores sobre el uso de la escritura para crear estos productos orales.

Escritura en vídeos y audios

Presentamos por separado los tipos de escritura hallados en los vídeos y audios, con ejemplos y un esquema general.

Como muestra, la Figura 1, la práctica social de compartir vídeos usa la grafía en tres etapas: la publicación inicial, en la red social o plataforma digital de distribución; la propia grabación videográfica y el intercambio posterior entre la audiencia y el autor.

En la etapa de publicación, hallamos dos tipos de grafías, que comparten el propósito de presentar la grabación, como el mensaje que acompaña una grabación o el pie de foto o vídeo. Muchos posts de vídeos incluyen algunas palabras o frases para justificar la publicación, mencionar el contexto (propósito, tema, origen) u otra intención (excusas por el retraso de la publicación, apelaciones a la empatía de la audiencia, indicaciones para visualizarlo, etc.). Este texto puede incluir los iconos habituales en la mensajería (emojis o emoticonos), como corazones, sonrisas, manos juntas de perdón, etc.



Figura 1. Tipos de escritura en grabaciones de vídeo

2) Web de ForVid: El video como formato de aprendizaje lingüístico dentro y fuera del aula: <https://sites.google.com/view/forvid/documents?authuser=0>

En el producto videográfico, distinguimos la imagen grabada, que puede incluir grafías, y la post-edición, que las superpone sobre la imagen. En las primeras, hallamos dos subtipos: el *paisaje lingüístico* natural (ver *linguistic landscape* en Wikipedia) o los textos naturales del entorno (señalética, anuncios, rótulos, objetos con escritura, etc.) que aparecen en una grabación; y los recursos gráficos que intencionalmente pueden incluirse en la grabación, como una pancarta o un grafiti, un actor que muestra ante la cámara un mensaje, etc.

Así, un ejemplo corriente de escritura grabada sería todo lo que se puede identificar en un vídeo realizado en la habitación de un adolescente, como puede ser los posters de cantantes, los lomos de libros, las tarjetas con citas o mensajes, etc. Del mismo modo, un ejemplo popular de escritura grabada intencional sería el estilo youtubero conocido como *Draw my life* (Figura 2).

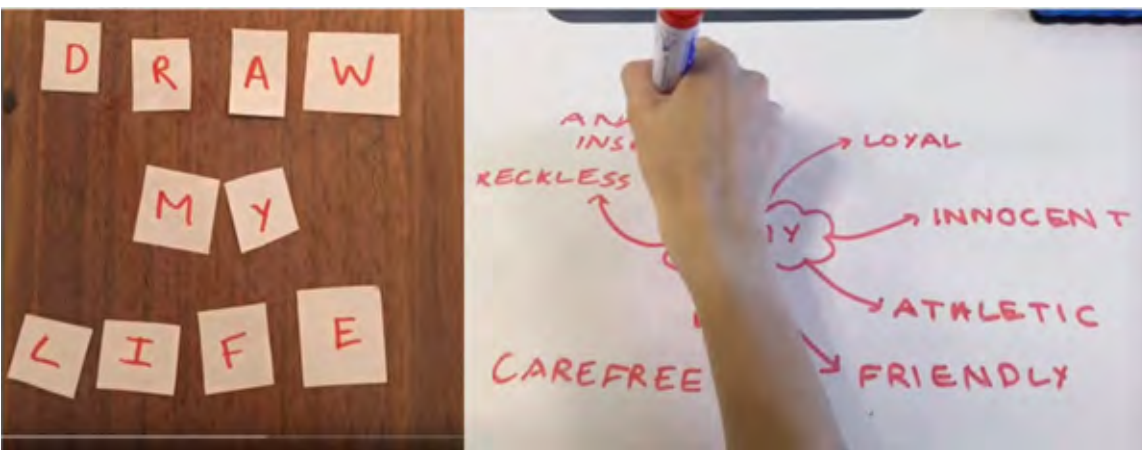


Figura 2. Capturas de *Draw my life* (O'Grady, 2022); una grabación a cámara rápida muestra una mano dibujando palabras e iconos que explican una historia.

Los siguientes ejemplos (Figura 3), extraídos de una clase de inglés, muestran que los vídeos del alumnado no se limitan a grabar la realidad, sino que pueden basarse en dibujos figurativos en color (izquierda) o más esquemáticos y en blanco y negro (centro) o en figuras de *playmobil* ante fotografías (derecha); o que la escritura incluida premeditadamente desempeña funciones relevantes: a la izquierda presenta los personajes; en el centro sitúa la fecha y el lugar (*many years ago, school*).



Figura 3. Capturas de vídeos de alumnos, con grafía que preserva la identidad de sus autores menores de edad (Allué y Cassany, 2023).

Por otra parte, los programas de edición de vídeo permiten añadir tipografías de todo tipo (familia, tamaño, color, etc.) en cualquier posición de un fotograma. Los tipos más frecuentes son los créditos iniciales (título, fecha, lugar, etc.) y finales (autor, actores, etc.), presentes en la gran mayoría de vídeos, y la transcripción y subt

tulación del audio, en parte baja horizontal del fotograma (Figura 3), o las anotaciones puntuales de alguna secuencia, para indicar un lugar, fecha u otro dato (*1ª parte, epílogo, etc.*).

Estos dos tipos últimos son menos frecuentes, porque exigen más sofisticación tecnológica. Pero en los últimos años han empezado a usarse como recurso didáctico para enseñar idiomas. Pese a ello, en nuestro corpus solo hemos hallado ejemplos de un mismo docente (Figura 4).



Figura 4. Capturas de vídeos discentes de secundaria de Silvia Caballería (Allué y Cassany, 2023): a la izquierda, oralización del lamento por la defunción de Enkidu de Gilgamesh; a la derecha, exposición magistral sobre “La Renaixença”, un periodo histórico de la literatura catalana. Ambos vídeos presentan una transcripción escrita del audio realizada por los autores.

Finalmente, durante la recepción de la grabación, los comentarios sobre el vídeo pueden usar el chat o la mensajería interactiva en misma plataforma del vídeo u en cualquier otra acordada por los interesados, que suelen ser nómadas digitales y están familiarizados con la alternancia de plataformas. En esta fase, en Asia (y mucho menos en Europa y América) es habitual usar ‘damu/damaku’ (Zhang y Cassany, 2019) o mensajes breves superpuestos que los comentaristas insertan de manera dinámica como una cortina de balas que cruza un fotograma (Figura 5), de derecha a izquierda siguiendo la direccionalidad tradicional de las escrituras china, japonesa y coreana. Con las posibilidades técnicas que ofrecen estos sistemas de comentario, la escritura pasa a ser casi un “dibujo” que se realiza sobre un fotograma de un vídeo (Zhang y Cassany, 2023).

Los comentarios escritos sobre vídeos son habituales y prolíficos en las obras de autores muy populares. También abundan en tareas escolares si los alumnos pueden visualizar las grabaciones de sus compañeros y hay posibilidades técnicas para comentar. En cambio, si las grabaciones del alumnado no se comparten y acaban siendo una tarea escolar evaluada por el docente, se pierde este intercambio escrito natural y cotidiano.

En las grabaciones sin imagen, los formatos exclusivos de audio (mp3, acc, wac, flac, etc.) impiden incorporar grafías a la publicación, pero



Figura 5. Captura de manga con damu en chino (izquierda) y con versión española, sobre un fotograma de *El Ministerio del Tiempo* (derecha) (Zhang y Cassany, 2019).

ello no impide que sus autores puedan compartir varios elementos gráficos. Dos estudios del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) descubren que el audio puede incluir varios tipos de componentes visuales. En el primero (Figura 6), la presentación escrita del pódcast incluye una o varias ilustraciones del contenido, la transcripción del audio o su traducción a otro idioma.

El segundo estudio (Urrutia et al., 2022) analiza las salas para aprender español en *Clubhouse*, la red social de voz que —en el momento del análisis— no permitía intercambiar ficheros gráficos. Pero esto impide que locutores y audiencia intercambien vínculos de todo tipo (música en Spotify, PDF por correo, imágenes en Instagram, etc.), que apoyan la interacción oral en directo que se desarrolla en la plataforma. En resumen, también en la grabación oral se usa a menudo la escritura para acompañar el audio, aprovechando la condición de nómadas digitales de sus usuarios.



Pero hay otro dato sobre Guizhou que vale la pena conocer. De los 56 grupos étnicos que viven en China, 49 viven en Guizhou. Los grupos étnicos más famosos son la etnia Miao, la etnia Buyi y la etnia Dong. En esta provincia puedes sentir la diversidad y la vida de la cultura étnica china, por eso, Guizhou es conocida como la provincia multicolor.

贵州还有另一个值得了解的事情。中国的56个民族中，有49个居住在贵州。最著名

Escribir para grabar

Al margen de que la grabación incluya o no escritura, otros indicios sugieren que esta asume funciones importantes en la elaboración de grabaciones. En la primera encuesta para docentes españoles de secundaria de todo el currículum, que proponían a sus alumnos grabar vídeos, hallamos estos resultados (Figura 7):

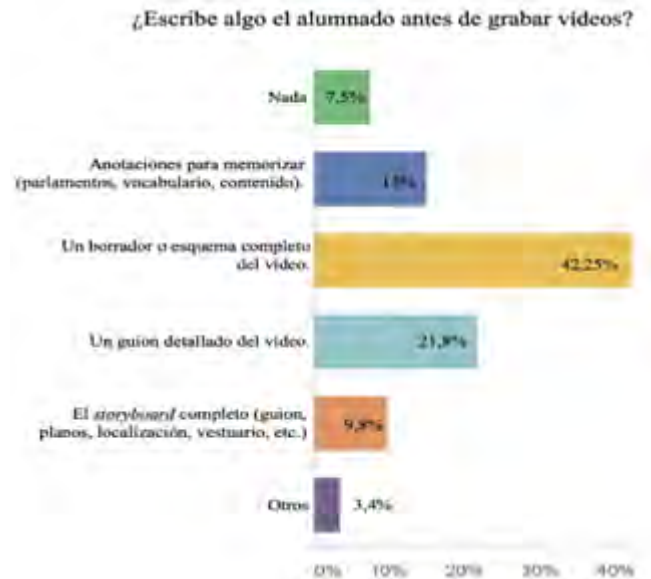


Figura 7. Porcentajes del uso de la escritura grabar videos (Cassany y Shafirova, 2021).



微信扫一扫
关注该公众号

Figura 6. Material que acompaña dos pódcast de ELE (Acevedo y Cassany, 2024). A la izquierda, aprendices chinos de español explican una tradición de su región (Guizhou) con la transcripción del audio y su traducción al chino, además del QR que permite acceder al audio. A la derecha, universitarias italianas explican una tradición de su región (Cerdeña), con un resumen escrito del audio y una imagen, en el blog en que publican los audios.

En primer lugar, constatamos que el porcentaje de alumnos que graba sin ningún tipo de producción escrita previa es ínfimo (7,5%). Además, del conjunto de la encuesta se infiere que este 7,5% se refiere a los vídeos más breves, semiimprovisados o escasamente preparados, con respuestas espontáneas "ante la cámara", a petición del docente, como: "¿qué te ha parecido este poema?; ¿qué aprendiste este trimestre?". Al contrario, los vídeos extensos y más complejos, con trama y contenido o con la participación cooperativa de varios alumnos, incluyen alguna forma de escritura.

En segundo lugar, un 15% escribe "anotaciones para memorizar", referidas a los "parlamentos" (lo que "dice" el alumno ante la cámara), el "vocabulario" (las palabras nuevas o difíciles que debe recordar) o el "contenido" (cualquier otro aspecto de la grabación). Este porcentaje más elevado, pero todavía menor, apunta al uso de la escritura como apoyo para tareas específicas, como preparar el discurso, memorizarlo y ensayarlo, entrenar la pronunciación o la fluidez, etc.

Finalmente, la mayoría (73,85%) utiliza algún tipo de "texto completo" para apoyar la grabación. Puede ser un "borrador o esquema" (42,25%), un "guion detallado" (21,8%) o un "storyboard"

(9,8%). Estos dos últimos géneros escritos podrían catalogarse como especializados o propios de la grabación oral, mientras que los primeros son más genéricos e implican menor conocimiento de las particularidades de una grabación oral. Los datos de la segunda encuesta, con docentes de idioma, aportan cifras más escoradas hacia los extremos, con un 6,30% de casos en que no se escribe nada y un 71,65% en que se escribe un borrador o esquema general (Cassany & Urrutia, 2023).

La figura 8 muestra un fragmento de guion técnico realizado por alumnos de secundaria, con indicaciones sobre la imagen y el audio para cada secuencia, en forma de plantilla. Se trata de un género profesional, propio de especialistas, puesto que usa terminología técnica e incluye todos o casi todos los componentes de un vídeo.

En la misma línea, la docente de literatura catalana Silvia Caballeria, con más de 15 años de experiencia en el fomento de vídeos discentes, ha creado esta plantilla (Figura 9) menos técnica, que ofrece a su alumnado para ayudarle a desarrollar su grabación:

Figura 8. Fragmento de guion técnico de vídeo realizado por alumnos de secundaria (Cassany y Shafirova, 2021).

| | | IMAGEN | | | | AUDIO | |
|---|----------|--|--|----------------|---|----------|--|
| Nº PLANO | TIE MP O | ¿QUÉ SE VERÁ? | PLANO Descriptivo narrativo Expresivo | PUNTO DE VISTA | CÁMARA | EFFECTOS | ¿QUÉ Y CÓMO SE OIRÁ? |
| SECUENCIA 1, escena 1. Introducción misteriosa del G.P y el T.R | 4" | El [REDACTED], sentado en la mesa de su despacho, llena de papeles. Detrás de él, en una esquina o en el fondo, hay una plancha que se llama [REDACTED]. | El [REDACTED] pasa las páginas con interés, mientras se ven fugazmente los documentos de otros superhéroes. | Plano picado. | Panorámica, pasa de un extremo del encuadre a otro. | Ninguno. | Música de tensión, construyendo tensión en esta sección principal. |
| | 3" | La puerta del despacho del [REDACTED]. | La puerta se mantiene cerrada, con la música creciendo y generando suspense. | Plano entero. | Zoom, poco a poco, generando suspense. | Ninguno. | Música de tensión. |
| | 5" | El [REDACTED] sentado en su mesa, papeles sobre ella. [REDACTED] sigue en el fondo. | El [REDACTED] deja de hojear sus papeles de superhéroes y extiende la mano hacia un cajón. Lo abre y es dónde guarda su pistola. | Plano picado. | Panorámica. | Ninguno. | Música de tensión. |
| | 5" | La puerta abriéndose y el [REDACTED] con su bata y sus guantes de limpiar, manchados ambos de sangre. | La música de suspense llega a su clímax [REDACTED] irrumpe en la sala, todo manchado de sangre. | Plano entero. | Zoom, hasta que aparece el T.R. Luego, plano fijo. | Ninguno. | Música de tensión (acaba) y: T.R: ¡Señor, tenemos un problema! |

Figura 9. Versión española de la plantilla para *storyboard* de vídeo propuesta por Silvia Caballeria, en su blog "Què us diré?" para secundaria (Allué y Cassany, 2023).

Funciones de la escritura

A partir de los resultados de nuestro análisis, inferimos estos usos del alfabetismo durante la elaboración de las grabaciones:

1. *Buscar, seleccionar y recontextualizar contenidos.* Son tareas letradas previas a la grabación: la búsqueda de información sobre el tema elegido, la lectura de varias fuentes, la elección de datos pertinentes, la toma de notas y su reelaboración para integrar el contenido relevante de manera coherente en un discurso único. Son tareas muy próximas a la denominada lectura de "múltiples documentos", que Vega López, Bañales y Reyna (2013) identifican en la enseñanza superior y caracterizan con detalle. Por tanto, es una tarea letrada muy compleja, que implica habilidades superiores de análisis, valoración, crítica y transformación de datos entre contextos discursivos diversos.

2. *Elaborar un proyecto de grabación.* La mayoría de las grabaciones usa algún tipo de género escrito general (borrador, esquema) o técnico (guion, escaleta, *storyboard*, etc.) para desarrollar la propuesta. Este escrito puede incorporar elementos variados, según el tipo de grabación (con o sin imagen, más extenso o breve, con más o menos secuencias, etc.): lo que se va a grabar (o discurso grabado), anotaciones sobre cómo hacerlo (en *off* o frente a la cámara, número de actores, su actuación, etc.), aspectos más técnicos (listado de secuencias, localizaciones, vestuario, planos y encuadres, sonidos ambientales, entre otros), etc. En ocasiones puede ser altamente especializado.

Por ello, elaborar estos escritos requiere notable esfuerzo, mucha planificación y revisión. Además, puesto que la grabación oral incrementa el trabajo cooperativo entre alumnos (Cassany y Shafirova, 2021), la escritura puede convertirse en la práctica en un instrumento de negociación.

3. *Redactar el discurso grabado.* La escritura, con su recursividad y revisión, permite componer lo que se va a decir con más facilidad. Pero redactar un discurso para ser dicho por el locutor y escuchado por la audiencia es un registro diferente y más sutil que el de escribir para ser leído. El habla grabada no tiene los rasgos corrientes de una conversación, pero tampoco la densidad léxica o la sintaxis madura de un escrito. Por ello, la escritura usada suele tener rasgos verbales cercanos al habla, aunque conserve las propiedades de recursividad y revisión.

4. *Memorizar y ensayar del discurso grabado.* Docentes y aprendices indican que la redacción del texto que se va a decir permite a los autores preparar el discurso: ensayar y ganar fluidez y corrección para oralizarlo (en el caso del audio) o memorizarlo y ensayar la actuación ante la cámara (en el vídeo), ocultando papeles, mirando a la cámara, mostrando naturalidad, etc. Es una práctica cercana a la lectura en voz alta, pero más exigente puesto que la locución tiene más requerimientos, sobre todo en el vídeo.

5. *Edición gráfica del vídeo.* Una parte de la edición de imagen grabada (cortar, enlazar, diseñar la carátula y el final, etc.) implica añadir los créditos de la obra. Son formas breves y fijadas de escritura, sin duda, aunque algunos vídeos pueden incluir fragmentos más extensos de narración para contextualizar una trama o concluir la. Además de los requerimientos ordinarios (gramaticalidad, ortografía, coherencia), la escritura audiovisual debe considerar otras cuestiones formales (tamaño y color, tipografía, posición y distribución en cada fotograma) o de procesamiento (legibilidad, tiempo de exposición para facilitar la lectura) que no son baladí y que pueden ser muy novedosos para los alumnos principiantes.

6. *Transcripción, traducción y anotación.* Pese a que estas tareas letradas forman parte de la

edición, las hemos separado del punto anterior por su naturaleza e importancia. Las dos primeras consisten en dar una equivalencia escrita del habla grabada en la misma lengua (transcripción) o en otro idioma (traducción o subtitulación), que se superpone a la imagen. Tiene numerosas particularidades: puede ser literal (completa) o sintética (resumen); debe sincronizarse con el audio y ajustarse a cada fotograma (espacio disponible, tiempo de visualización); deben usar grafías facilitadoras de la lectura; debe indicar con colores diferentes las intervenciones de cada personaje, etc. La anotación se refiere al uso escrito para comentar datos de determinadas imágenes: indicar la localización o la fecha, aclarar presuposiciones de la grabación que la audiencia no pueda recuperar, etc. En los pódcast, la transcripción y la traducción se presentan en ficheros aparte del audio. En resumen, es una tarea técnica, compleja y emergente con la eclosión del plurilingüismo y de los recursos que ofrecen muchas apps de redes sociales. Hoy ha dejado de ser exclusiva de profesionales gracias a los programas educativos gratuitos como ClipFlair o TRADILEX, que permiten transcribir, subtitular, anotar y doblar clips breves de licencia abierta, de manera sencilla (Fernández-Costales, Talaván y Tinedo-Rodríguez, 2023).

En conjunto, estas seis funciones, distribuidas a lo largo del proceso compositivo de la grabación oral, desde la búsqueda inicial de datos a la edición final de la grabación, muestran que la escritura actúa como una herramienta cognitiva, lingüística y cooperativa relevante. Siguiendo la clasificación mencionada (Cassany, 1999), identificamos funciones de registro (1, 4 y 5), manipulación (1, 2 y 3), epistémicas (2 y 4), comunicativa (1-6), organizativa (2), certificativa (5) y lúdica (2).

Conclusiones

Respecto a la primera pregunta, los resultados muestran que la escritura está presente en varios tipos en tres momentos de la práctica social de

interacción con grabaciones de habla: la publicación inicial, el producto grabado y la interacción final entre autor y audiencia (Figura 1). Es una presencia diversa y rica, cualitativamente relevante en algunos casos (ver Figuras 2-4), pero cuantitativamente menor a la oralidad, que detenta la centralidad del intercambio.

Conviene destacar que estas formas de escritura (pies de fotos, presentación de la grabación, escritura insertada o grabada en el vídeo o audio, transcripciones y subtítulos) presenta rasgos muy diferentes a los de la escritura escolar, manual o digital. Son textos policromos, poliformes y plurilingües, que integran iconos variados (emoticonos, emojis, símbolos) y que, en los vídeos, aparecen de manera dinámica en la pantalla. También son formas sofisticadas de escritura, que requieren programas informáticos particulares y habilidades tecnológicas específicas.

Respecto a la segunda pregunta, los resultados muestran que la escritura desempeña funciones relevantes y variadas, a lo largo del proceso de diseño de una grabación de habla. Su importancia es tan alta que cuesta imaginar la propia existencia de las grabaciones analizadas, si no fuera posible el uso efectivo de varios tipos de escritos (guion para actores, *storyboard*, escaleta, etc.). Por ello, el uso de la escritura aquí adquiere una relevancia equivalente al de la oralidad.

También en este punto, la escritura usada para diseñar grabaciones habladas presenta rasgos particulares que se alejan de la escritura escolar. Son documentos técnicos (con especificaciones terminológicas), y multimodales (con imágenes como el *storyboard*) organizados en parrillas, grillas o esquemas preestablecidos (Figuras 8 y 9), que incluyen componentes estandarizados de la grabación. Ni los currículums educativos, ni los libros de texto ni las prácticas escolares más habituales parecen incluir este tipo de géneros y prácticas.

En otro lugar (Allué y Cassany, 2023) se identifican 18 tareas verbales en el proceso creativo

de elaborar grabaciones de video discente en grupos de alumnos (Figura 10). En esta figura, hemos marcado en gris las tareas que incluyen escritura y que, por ello, corresponden a prácticas de comprensión y expresión escrita:

| | |
|----------------------|--|
| Planificación | <p>Comprender y valorar las consignas (si la grabación es escolar).</p> <p>Redactar un proyecto (<i>storyboard</i>): planos, ambientación, actores, efectos.</p> <p>Documentarse y elegir el contenido: conceptos, argumento, situaciones.</p> <p>Documentarse y seleccionar material visual y auditivo (música, efectos, grafía).</p> <p>Cumplir las normas éticas (respeto, privacidad, citación) de las fuentes usadas.</p> <p>Redactar el guion completo con el texto de todos los personajes y voces.</p> |
| Grabación | <p>Gestionar la actividad del grupo durante la grabación, dando instrucciones.</p> <p>Preparar, memorizar y ensayar el guion: poemas, elocución, diálogos.</p> <p>Actuar ante la cámara integrando la enunciación con la actuación no verbal.</p> <p>Visualizar (escuchar y valorar) la grabación realizada y valorar su calidad.</p> |
| Edición | <p>Editar la imagen/audio con las grabaciones y el material previo elegido.</p> <p>Decidir, recoger, redactar e insertar los créditos completos del video.</p> <p>Transcribir la enunciación oral con subtítulos e insertarlos en el video.</p> <p>Traducir la enunciación o su transcripción a otro idioma e insertarlo en el video.</p> |
| Recepción | <p>Publicar la grabación final en la plataforma e informar a la audiencia.</p> <p>Presentar el video a su audiencia (docente, clase, centro).</p> <p>Seguir, valorar y replicar a los comentarios de la audiencia.</p> <p>Evaluar las reacciones de la audiencia.</p> |

Figura 10. Tareas verbales que desarrolla el alumno al grabar videos

En conjunto, las respuestas a estas dos preguntas confirman que la lectura y la escritura siguen teniendo espacio y utilidad en las tareas de grabación de video y audio. De hecho, los resultados muestran que debemos concebir la

grabación oral como un artefacto multimodal complejo, que aprovecha la emotividad del habla para conectar mejor con la audiencia, pero que emplea la escritura como herramienta cognitiva de planificación, revisión y creación del discurso. La forma puede ser hablada, pero el contenido sigue siendo letrado.

Por ello, carecen de fundamento las dudas o los miedos que pueden experimentar algunos docentes ante el uso didáctico de grabaciones orales para aprender, en el sentido de que están desatendiendo a la lectura y la escritura. Todo lo contrario, la grabación de videos y audios ofrece oportunidades para crear discursos multimodales que integran el habla y la escritura, que conectan con los conocimientos previos del alumnado, tanto orales como escritos, y que pueden generar más motivación (O'Grady et al. 2023), por lo que mejoran el aprendizaje de los alumnos.

Pero nuestros resultados también plantean retos y reflexiones en varios aspectos, que no podemos ocultar. Entre otros puntos:

1. La escritura multimodal tiene rasgos formales (color, tamaño, dinamismo) y de contenido (plurilingüe, sincronización con la imagen y el audio) bastante diferentes de la escritura escolar corriente. Conviene que el aula empiece a trabajar este tipo de grafías para familiarizar al alumnado con estos rasgos.
2. Los géneros escritos que se utilizan en la grabación oral (guiones, escaletas, *storyboards*) no aparecen ni en los programas, ni en los libros de texto ni en las prácticas escolares más innovadoras. Algunos de estos géneros presentan grados de dificultad superiores al que poseen muchos alumnos de educación básica. Por ello, conviene que editoriales y asesores de educación elaboren modelos y plantillas adaptados a cada nivel escolar, como el de la Figura 9.
3. La grabación discente de videos y audios tiene requerimientos éticos relevantes

(mantenimiento de la privacidad de datos, consentimientos informados) para los que muchos centros y docentes no están preparados (Shafirova y Cassany, 2024). Editoriales y asesores deben ayudar también en este punto ofreciendo modelos de consentimiento y cesión de datos que respeten los derechos reconocidos de menores de edad, progenitores y centros educativos.

En definitiva, nos hallamos en un momento trascendente de cambio comunicativo y cultural, que afecta a todos los ámbitos de nuestra comunidad, y también a la educación. Incorporar la grabación oral de vídeos y pódcast a nuestras clases, como recurso educativo, puede motivar más a nuestros alumnos y conectar un programa escolar fijado y académico —y aburrido— con su realidad del día a día, pero no olvidemos que también nos puede permitir trabajar los tipos de escritura más actuales.

REFERENCIAS

- Acevedo, I. Cassany, D. (2024). Student Podcasting for Teaching-Learning at university, *Journal of Technology and Science Education [JOTSE]*, 14(1): 123-141. doi.org/10.3926/jotse.2509
- Allué, C. y Cassany, D. (2023). Grabando vídeos: Educación literaria multimodal, *Texto Livre*, 16. doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. ed. (2018). *El fandom en la juventud española*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Cassany, D. y Shafirova, L. (2021). "¡Ya está! Me pongo a filmar": Aprender grabando vídeos en clase. *Revista Signos*, 54(107): 893-918. doi.org/10.4067/S0718-09342021000300893
- Cassany, D. y Urrutia, M. (2023) Les (noves) veus del vídeo. *Reseracle*, 4: 4-21. DOI: 10.31009/reseracle.2023.02
- Fernández-Costales, A.; Talaván, N. y Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023) Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX. *Comunicar*, 77/31: 21-32. https://doi.org/10.3916/C77-2023-02
- Goody, J. (1977). *The domestication of savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión española: *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal, 1985.
- Klemmer, E.T. y Snyder, F. W. (1972). "Measurement of time spent communicating", *Journal of communication*, 22/2: 142-158. doi.org/10.1111/j.1460-2466.1972.tb00141.x
- Li, Y-C. y Cassany, D. (2023). Informal learning of Spanish in a Chinese music fan community, *Profesional de la Información*, 32/6. doi.org/10.3145/epi.2023.nov.05
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man*. Routledge & Kean Paul.
- O'Grady, J.R. (2022). *Developing a multimodal pedagogical approach for English literature teaching*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- O'Grady, J.R.; Cassany, D. y Knight, J. (2022). For All the Fanatics of Drama Out There – This is Your Book!. An Analysis of Student Podcast Compositions for Responding to Literary Texts, *Changing English*. doi.org/10.1080/1358684X.2022.2124149
- O'Grady, R.; Knight, J. y Cassany, D. (2023). 'I represented Tybalt in straight red lines': developing a multimodal approach for teaching Shakespeare to lower secondary age pupils, *English in Education*. doi.org/10.1080/04250494.2023.2266438
- Panzuto, N. y Cassany, D. (2023). Batalla de idiomas: la variación hispanohablante en YouTube, *Oralia*, 26/2.
- Pérez-Sinusia, M. (2021). *Translocalidad y microcelebridad. Prácticas lingüísticas y multimodales en la construcción de la identidad de los jóvenes en Instagram*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Shafirova, L. y Cassany, L. (2024). Challenges of introducing video production tasks into the classroom, *Technology, Pedagogy and Education*, 33/1: 73-86. doi.org/10.1080/1475939X.2023.2271931
- UNESCO (1979). *Actas de la Conferencia General, 20ª sesión, París, del 24/10 al 28/11/1978. Resoluciones*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032>
- Urrutia, M.; Dos-Santos, E. y Cassany, D. (2022). Clubhouse: conversaciones para enseñar y aprender español, *JSLT*, 9/1: 65-80. doi.org/10.1080/23247797.2022.2096188
- Vega López, N. A.; Bañales Faz, G. y Reyna Valladares, A. (2013) La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes, *Revista mexicana de investigación educativa*, 18/57, junio.
- Wang, Y. y Cassany, D. (2024). "Aprendizaje informal de español con diarios multimodales en Xiaohongshu", 41

Congreso AESLA 2024, comunicación. Valencia: Universitat Politècnica de València.

Zhang, L-T.; Vazquez-Calvo, B. y Cassany, D. (2023). The emerging phenomenon of L2 Spanish vlogging on Bilibili: characteristics, appropriation, and informal language learning, *Profesional de la Información*, 32/3. doi.org/10.3145/epi.2023.may.01 Versión castellana: El fenómeno emergente del vlogueo en L2 en Bilibili: características, participación y aprendizaje informal de lenguas

Zhang, L-T. y Cassany, D. (2019). El fenómeno 'damu' y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través del 'Ministerio del Tiempo', *Comunicar*, 58/27: 19-29. doi.org/10.3916/C58-2019-02

Zhang, L-T. y Cassany, D. (2023). "From writing to drawing: examining visual composition in danmu-mediated textual communication", *Discourse, Context & Media*, 53, 100699. doi.org/10.1016/j.dcm.2023.100699

Zhang, S. (2024). *Producción videográfica en L2. Prácticas translingüísticas e identificación de los creadores transnacionales*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.



ARTÍCULO RECIBIDO: 30 DE ABRIL DE 2024

DICTAMINADO: 7 DE MAYO DE 2024

ACEPTADO: 15 DE MAYO DE 2024



TALLER DE ESCRITORES Y MÚSICA ANDINA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE POESÍA CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

WRITERS' WORKSHOP AND ANDEAN MUSIC: TEACHING AND LEARNING OF POETRY WITH STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL

Daniel Villanueva Rojo³ Angela López-Velásquez⁴

Resumen

Este estudio cualitativo exploró el diseño e implementación del Taller de Escritores (TDE) (Calkins y Parsons, 2003) con estudiantes de quinto grado de educación básica, utilizando la música andina colombiana y latinoamericana como material mentor para la enseñanza de la escritura de poesía. El análisis de los datos originados por videogravaciones, entrevistas, diario de campo, rúbrica de evaluación y producciones de los estudiantes, indicó que la transversalización de la música con el área de lenguaje por medio del TDE generó competencias actitudinales, conceptuales y procedimentales en la escritura de poemas de los estudiantes. Adicionalmente, la intertextualidad creada por los estudiantes entre los poemas y las letras de las canciones sirvió de apoyo para impulsar su escritura. Las conclusiones incluyen implicaciones para la investigación y la enseñanza.

Palabras clave: Educación básica. Taller de escritores. Escritura. Poemas. Música.

Abstract

This qualitative study explored the design and implementation of a Writers' Workshop (Taller de Escritores-TDE in Spanish) (Calkins & Parsons, 2003) with fifth grade students, using Colombian and Latin American Andean music as mentor material for teaching poetry writing. Data was collected through video recordings of the sessions, interviews, a researcher's diary, an evaluation rubric and students' productions. Findings indicated that the cross-pollination of music and language arts through the writer's workshop generated attitudinal, conceptual and procedural competencies in poetry writing. Additionally, intertextuality between the poems and the lyrics of the songs surfaced as a finding. Conclusions include implications for research and education.

Keywords: Basic education. Writers workshop. Writing. Poems. Music.

3) Docente del Colegio Pablo Sexto en Dosquebradas, Colombia. Licenciado en música y magister en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

4) Profesora de educación especial en Southern Connecticut State University, USA. Doctora en educación elemental y magister en enseñanza de Inglés a Hablantes de Otras Lenguas (TESOL).

INTRODUCCIÓN

En esta investigación exploramos cómo la implementación de un Taller de Escritores (TDE) (Calkins y Parsons, 2003; Jasmine y Weiner, 2007; Lardone y Andruetto, 2011), que incorporó la música andina, impactó la producción escrita de poemas en estudiantes de quinto de educación básica. Esta investigación se originó en los estudios de maestría del primer autor (Daniel), cuya asesora fue la segunda autora (Angela). Con preparación inicial como docente de música, Daniel quiso explorar cómo transversalizar la música en la enseñanza del lenguaje. En este estudio, se integra la música andina a la enseñanza del género lírico para llevar a los estudiantes a producir poemas.

Un obstáculo significativo para la enseñanza de la escritura en las escuelas públicas de Latinoamérica es la rigidez de las prácticas educativas (UNESCO, 1993; Gallardo, 2010; Puñales et al., 2013; Rodríguez, et al., 2019). En general, la enseñanza de la lectoescritura se ha enfocado en la decodificación, la caligrafía, la gramática y la ortografía. El instrumento de aprendizaje privilegiado ha sido la cartilla de lectoescritura, y el papel del docente se ha limitado a ser transmisor de conocimientos; dejando de lado la escritura como herramienta creadora de significado. Desde este punto de vista, las prácticas tradicionales de escritura minimizan la utilización del lenguaje como herramienta *semántico-comunicativa*. Es decir, que el estudio del lenguaje al interior del aula debe proponerse la búsqueda del *significado de las palabras* dentro de un *contexto social determinado* (Jurado, 1992). Esta perspectiva reconoce los recursos comunicativos y culturales que los estudiantes traen desde sus familias y comunidades.

La educación primaria en Latinoamérica tiende a privilegiar el cuento como texto literario hegemónico (Ferreiro, 1993; Gallardo, 2010), dejando poco espacio para la exploración del género lírico, en el cual están incluidos la poesía y las canciones (Santamaría, 2012; Capilla, 2014; Pérez y Veytia, 2017). Aunque su riqueza es significativa, este género está presente sólo de manera

tangencial en el área del lenguaje, y en los mejores casos, apenas se alcanza a estudiar de forma general en los niveles de escuela primaria. Es lógico anotar que, tras la ausencia del género lírico en la enseñanza, la expectativa de que los estudiantes *escriban* poesía es prácticamente inexistente.

Desafortunadamente, la falta de la enseñanza de la poesía deja muchos vacíos en la educación de los niños, así como en su propia experiencia con la lengua y el mundo. Como principal muestra del género lírico, la poesía expone a los estudiantes a diferentes estéticas del lenguaje, facilita la creatividad literaria (Montesa y Garrido, 1994), y permite la expresión de sentimientos y emociones (Capilla, 2014). La poesía también abre la posibilidad de otras formas de escritura para aquellos estudiantes que no encuentran gusto en la escritura narrativa (Yuste, 2016).

MARCO REFERENCIAL

Esta investigación se enmarca en la teoría socioconstructivista (Vigotsky, 1978), la cual establece que la interacción social determina el aprendizaje. Vigotsky argumenta que el aprendizaje en los seres humanos no sucede de manera independiente a su ambiente. Al contrario, el aprendizaje no es posible sin que exista participación en un *contexto social* determinado. Vigotsky afirma que pensar en que un individuo aprende solo, no da cuenta de la complejidad del aprendizaje (Handsfield, 2016). Así, uno de los fundamentos principales de la teoría socioconstructivista es que el aprendizaje sucede primero en el ámbito social (*interpsicológico*) para luego consolidarse en el individuo (*intrapsicológico*). Según Vigotsky, la *mediación social* con padres, maestros, o pares más capaces determina las zonas de desarrollo próximo (ZDP); es decir, que un individuo logre realizar de manera independiente lo que hacía con apoyo. Estos conceptos teóricos respaldan la idea de que proporcionar constantemente espacios en el aula que maximicen las interacciones con individuos más capaces (el maestro y/u otros

estudiantes), aumenta las posibilidades de aprendizaje.

El marco teórico en este estudio se complementó con otros referentes conceptuales. Uno de ellos fue el de *la escritura como creación y expresión de significado* (Calkins y Parsons, 2003; Jurado, 1992) y que ésta sucede como producto de un *proceso* (Graves, 1983). La enseñanza del lenguaje en la escuela debe centrarse en apoyar a los estudiantes a la búsqueda del *significado* dentro de un *contexto social determinado* (Jurado, 1992), es decir, enseñar el lenguaje desde un enfoque *semántico-comunicativo*. Aún es común que la escritura temprana se enfoque en enseñar la escritura como formación de letras y la transcripción repetitiva. La conocida expresión en la jerga escolar de "escribir con buena letra" ilustra la preponderante función estética en la enseñanza de la escritura, la cual ha sido convertida en dogma escolar a lo largo de la historia de la educación en los países de Latinoamérica (Jurado, 1991).

En los últimos 40 años, la escritura como *proceso* se ha investigado a profundidad por medio de los talleres de escritura (Writing Workshops) en los Estados Unidos e Inglaterra (por ejemplo, Graves, 1983; Calkins, 1986, 1994, 2003, 2007; Samway, 1992; Hill y Crevola, 1999; Jasmine y Weiner, 2007; Young, 2019; Myhill, Cremin y Oliver, 2023) y lo han generalizado en escuelas y universidades. Estos talleres buscan fortalecer la noción de la escritura como *proceso*, donde el autor debe pasar por etapas en la construcción de un manuscrito (por ejemplo, planear la escritura, hacer borradores iniciales, realizar conferencias de retroalimentación, editar, reescribir, compartir, publicar), tal como lo hacen los escritores profesionales. Estos talleres persiguen el objetivo de convertir a los participantes en escritores independientes, motivados y autoeficaces. Sin embargo, mirados en general, estos estudios han abordado, en su mayoría, la producción de texto *narrativo* (por ejemplo, cuentos, cartas, anécdotas, biografías, fábulas) y en menor medida la producción de texto

lírico. La mayoría de las investigaciones se han centrado en el fortalecimiento de los docentes para aumentar la motivación de los estudiantes por la escritura. Desafortunadamente, existe un vacío de estudios que exploren la incidencia de los talleres de escritura en la producción de los estudiantes.

Otro eje conceptual es la *intertextualidad* (Kristeva, 1978; Bajtin, 1985), la cual pone de manifiesto que en el significado de todo texto está presente la interrelación de los múltiples enunciados de otros textos (ya sean escritos, orales, artísticos, etc.) que hacen parte de la cultura, la memoria histórica o las tradiciones donde se desenvuelve el individuo. Bajtin (1985) afirma que "en todo enunciado [...] podemos descubrir toda una serie de discursos ajenos, semiocultos o implícitos y con diferentes grados de otredad." (p. 13). El diálogo de diversas voces que se entrecruzan en la construcción del significado de un texto (o polifonía⁵), permite el cruce de disciplinas que se pueden complementar como parte de la formación integral de los estudiantes.

El *imaginario* y la *imaginación* como potencia creadora de la poesía (Jolibert, 1997; Aubert, 1991) constituyen otro eje teórico de este estudio. La idea del *imaginario* como fuente abastecedora de la *imaginación* es vital en la creación de poesía. Aubert (1991) define el imaginario como "un depósito, renovado incesantemente, constituido por imágenes, sensaciones, percepciones [y que] se [construye] a lo largo de la existencia. El *imaginario* halla sus fuentes en lo real y pasa obligatoriamente por los sentidos [...] nuestro imaginario está siempre en acción." (citado por Jolibert, 1997, p.28). Para alimentar la fuerza creadora de los niños, es necesario construir un imaginario rico en experiencias diversas que estimulen sus sentidos. La *imaginación* extrae y organiza elementos del imaginario y funciona como un motor para crear algo original (Aubert, 1991, citado por Jolibert, 1997, pp. 28,29). Es decir, mientras el imaginario es la "materia prima", la imaginación es la fuerza

5) La polifonía hace referencia a la interacción de múltiples voces presentes en un texto, las cuales se ponen en juego por parte del individuo, al momento de dar sentido a un mensaje.

propulsora para la creación de algo nuevo. Desde esta perspectiva, el imaginario y la imaginación se complementan y tienen una relación de mutua dependencia.

Los talleres de escritura han generado interés en Latinoamérica, donde se han aplicado con niños y adultos (Lardone y Andruetto, 2011). También se ha detectado interés en utilizar la música como facilitadora de habilidades comunicativas (Pérez y Veytia, 2017). Sin embargo, la falta de investigaciones en el tema de los talleres de escritura y de la utilización de la música en la enseñanza del género lírico, refleja vacíos en el conocimiento actual de cómo se puede integrar la música para favorecer la lectoescritura. Para abordar estos vacíos, propusimos esta pregunta de investigación: *¿De qué manera se transforma la escritura de poemas en estudiantes de quinto grado de primaria, al transversalizar la música andina con el taller de escritores?*

METODOLOGÍA

Contexto

Este estudio se realizó en una institución educativa de primaria, ubicada en la zona urbana de un municipio de la región centro-occidente de Colombia. La institución atiende a una comunidad en condiciones socioeconómicas bajas, donde existen elementos de descomposición social que amenazan la seguridad, salud física y mental de los estudiantes. En el hogar, algunos estudiantes son vulnerables al maltrato, abandono y violencia intrafamiliar, a causa del consumo de sustancias psicoactivas. Por fuera de sus hogares, muchos están expuestos a la presencia de bandas de narcotráfico, expendio y consumo de drogas.

Participantes

Los participantes fueron 24 estudiantes (11 niños y 13 niñas) entre 9 y 14 años, y Daniel, como su docente director de grupo. La mayoría presentaba desfase entre sus competencias de escritura, su edad y grado, reflejando vacíos al escribir (por

ejemplo, palabras incompletas, dificultades en combinaciones y codificación de sílabas) y barreras en la lectura (por ejemplo, poca fluidez, desconocimiento de fonemas, omisión de palabras o letras). Además, los estudiantes presentaban desmotivación, desinterés o frustración por la escritura.

Recolección y Análisis de la Información

Los datos para este estudio fueron generados por videograbaciones (VG) de las sesiones del TDE; entrevistas iniciales y finales con todos los estudiantes; diario de campo, producciones de los estudiantes y una rúbrica de evaluación.

El propósito de las VG fue capturar las actitudes de los estudiantes frente al TDE, su lenguaje verbal y no verbal, las interacciones entre estudiantes y docente, y entre estudiantes con sus pares. Se obtuvo un compendio de 24 VG, con una duración de hora y media por sesión, para un total de 36 horas de videograbación.

Se realizaron dos entrevistas a cada estudiante, antes y después de llevar a cabo el TDE. Estas capturaron sus perspectivas frente a sus conocimientos previos de la poesía y la música andina, experiencias con la lectoescritura y con la producción escrita de poemas. Las entrevistas tuvieron una duración de 10 a 15 minutos por estudiante.

El diario de campo permitió llevar un registro de las reflexiones de Daniel acerca de sus prácticas de enseñanza y de las situaciones que se presentaban durante la implementación del TDE. El diario ayudó a obtener una mirada en la interpretación de actitudes, emociones, interacciones y reacciones de los estudiantes.

Los poemas fueron recolectados en sus diferentes etapas de desarrollo (borradores y versión final). La rúbrica de evaluación fue adaptada del texto mentor (Calkins y Parsons, 2003) y utilizada para valorar las producciones al final de cada ciclo. La rúbrica comprende las tres competencias

necesarias para escribir poemas (por ejemplo, actitudinales, conceptuales y procedimentales), analizadas a través de 10 criterios: *actitud, planeación, independencia, género, propósito, productividad, proceso de escritura, cualidades de la buena escritura, lenguaje, y lectura* (Ver Anexo A).

El análisis de las VG y las entrevistas utilizó aspectos de la teoría fundamentada de diseño sistemático (Strauss y Corbin, 2002) y emergente (Glaser, 2007). Las VG y las entrevistas fueron analizadas por medio de la estrategia de contraste y comparación constante, generando niveles de codificación, los cuales orientaron la creación de categorías. Los datos del diario de campo fueron utilizados para triangular la información proveniente de las categorías. Los hallazgos surgieron de las competencias enmarcadas por los criterios de la rúbrica y fueron apoyados por el análisis proveniente de las demás fuentes.

El Taller de Escritores

Los ocho ciclos de escritura se efectuaron utilizando la estructura del TDE hacia la producción de poemas (Calkins y Parsons, 2003), a la cual se integró la música andina. Decidimos llamar al TDE "Taller de Escritores" en vez de "Taller de Escritura" para empoderar a los estudiantes como escritores independientes y hacedores de sus propias producciones. Para dar lugar al proceso de escritura e integrar la música andina coherentemente, el TDE se estructuró en seis momentos:

Valor-Arte con la Poesía

La construcción del protocolo de trabajo creado colaborativamente entre Daniel y los estudiantes, donde se establecieron acuerdos de convivencia para promover la escucha activa, el respeto por el otro y la creación de un ambiente de sana convivencia. Los estudiantes elaboraron carteles que reflejaban los acuerdos que ellos mismos propusieron (por ejemplo, "recibir los comentarios de manera positiva", "respetar a los demás, no acomplejarlos").

La Magia de los Sonidos

Momento transversalizador de la música con el TDE. Al inicio de cada ciclo del taller, Daniel introdujo una canción del repertorio andino colombiano y latinoamericano para alimentar en los estudiantes sus imaginarios; y despertar su creatividad, sensaciones y sentimientos que guiaran la escritura de sus poemas. Las canciones seleccionadas reflejaban las siguientes características: a) letras reconocidas fácilmente por los estudiantes gracias a su popularidad (por ejemplo, Baila Negra, Ojos Azules, El Humahuaqueño); b) estructuras rítmicas de diferentes países de la zona andina (por ejemplo, Bambuco-Colombia, Huayno-Perú, Saya-Bolivia); c) letras que hicieran referencia a elementos étnicos, geográficos y culturales propios de la región (Canción del Viento, Sueño de los Andes, Wayayay); y d) letras que permitieran identificar características del género lírico (por ejemplo, rimas, figuras literarias). Acompañadas de la música, las canciones apoyaron a los estudiantes para evocar situaciones significativas o generar ideas.

Minilecciones

Guía breve dirigida por Daniel y enfocada en los saberes necesarios para el proceso de escritura (por ejemplo, características del género lírico, figuras literarias, espacialización particular, rima, normas de ortografía).

Vamos a Escribir

Momento donde los estudiantes escribían, editaban y decoraban sus escritos. Daniel acompañaba a los estudiantes de acuerdo con las necesidades o inquietudes que se iban generando en sus producciones.

Conferencias de Retroalimentación

Diálogos constructivos acerca de los primeros borradores de sus compañeros y con Daniel como facilitador rotando por la sala. Estas conferencias se llevaban a cabo en las mesas de

trabajo entre 3 o 4 estudiantes. Daniel mostró en video ejemplos apropiados (por ejemplo, comentarios positivos, sugerencias puntuales para mejorar, y preguntas de aclaración) y ejemplos de comportamientos indeseables en el ejercicio de la conferencia (por ejemplo, burlarse del compañero, no prestar atención a los compañeros, no mostrar interés, etc.).

Silla del Autor

Culminación del ciclo de escritura y socialización de la versión final de los poemas. Aquí, los estudiantes celebraban sus logros en la escritura al leer sus producciones y al comentar acerca de las partes favoritas de sus poemas.

HALLAZGOS

Transformación de la Escritura de Poemas Mediante la Aplicación del TDE:
Desarrollo de Competencias Actitudinales, Conceptuales y Procedimentales

La Tabla 1 muestra la valoración de los poemas producidos al final de cada ciclo del TDE, la cual se obtuvo con la aplicación de la rúbrica de evaluación. Las valoraciones están representadas por las letras *J*, *B*, *A*, y *S*, que denotan “bajo”, “básico”, “alto” y “superior”. Para facilitar la organización de la evidencia, agrupamos los criterios de la rúbrica en relación con las competencias *actitudinales* (*actitud*, *planeación*, e *independencia*), *concep-*

tuales (*género*, *cualidades de la buena escritura*, *lenguaje* y *lectura*) y *procedimentales* (*propósito*, *productividad* y *proceso de escritura*). Los tres grupos de criterios indican las competencias necesarias para escribir poesía (Calkins y Parsons, 2003), por lo tanto, están relacionados entre sí y pueden tener lugar en una misma producción escrita.

Los números en la Tabla 1 representan el total de las valoraciones de los estudiantes por criterio y en cada ciclo. La tabla sugiere que entre los Ciclos 1 y 8 hubo un cambio positivo en las valoraciones de las producciones escritas. Los criterios que fueron valorados inicialmente como *bajos* y *básicos* se fueron transformando positivamente a partir del ciclo 5.

Evolución de las Competencias Actitudinales hacia la Escritura de Poemas: Actitud, Planeación e Independencia

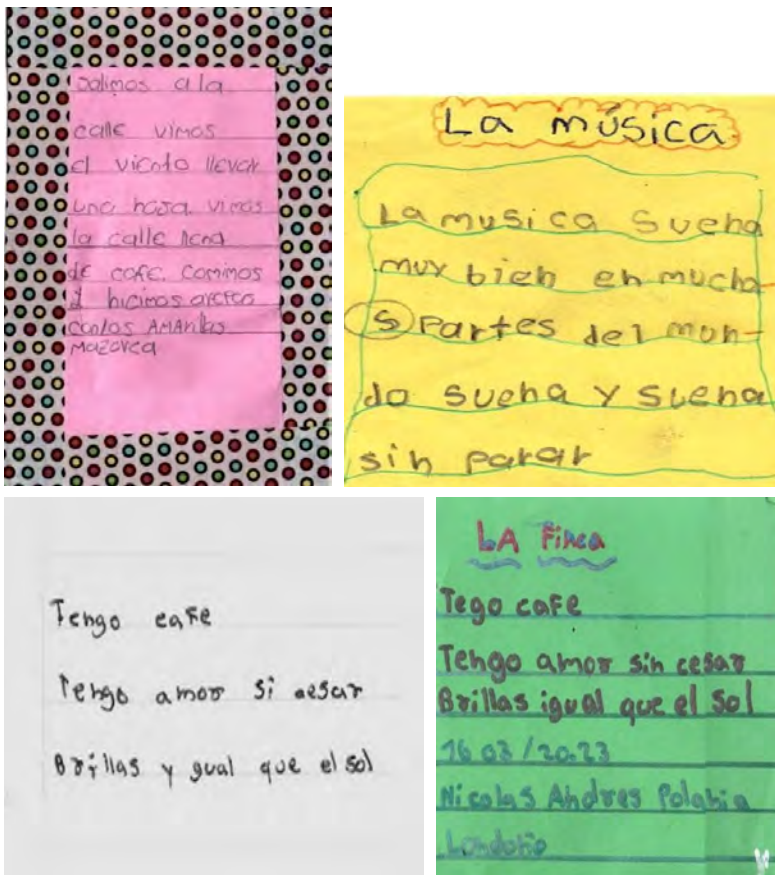
Al finalizar el primer ciclo, los estudiantes demostraron debilidades relacionadas con la apreciación por la poesía y con el uso de un lenguaje sensorial lúdico, preciso y rico. Hubo evidencias de dificultades en la planeación para abordar un tema de escritura específico o dirigir intencionadamente una manera particular de escribir. Adicionalmente, a pesar del modelamiento de las conferencias de retroalimentación, la mayoría de los estudiantes se resistían a realizar cambios a sus escritos iniciales.

Tabla 1 Rejilla de Análisis de la Rúbrica de Evaluación en cada Ciclo del TDE

| Criterio | Ciclo 1 | | | | Ciclo 2 | | | | Ciclo 3 | | | | Ciclo 4 | | | | Ciclo 5 | | | | Ciclo 6 | | | | Ciclo 7 | | | | Ciclo 8 | | | |
|----------------------------------|---------|----|---|---|---------|----|---|---|---------|----|----|---|---------|----|----|---|---------|---|----|---|---------|---|----|----|---------|---|----|----|---------|---|----|----|
| | J | B | A | S | J | B | A | S | J | B | A | S | J | B | A | S | J | B | A | S | J | B | A | S | J | B | A | S | J | B | A | S |
| Actitud | 14 | 10 | 0 | 0 | 8 | 13 | 3 | 0 | 5 | 13 | 6 | 0 | 1 | 12 | 11 | 0 | 0 | 7 | 12 | 5 | 0 | 4 | 13 | 7 | 0 | 1 | 12 | 11 | 0 | 1 | 10 | 13 |
| Planeación | 16 | 8 | 0 | 0 | 9 | 12 | 3 | 0 | 5 | 12 | 7 | 0 | 3 | 11 | 10 | 0 | 0 | 7 | 12 | 5 | 0 | 6 | 12 | 6 | 0 | 4 | 11 | 9 | 0 | 4 | 9 | 11 |
| Independencia | 11 | 12 | 1 | 0 | 5 | 12 | 7 | 0 | 6 | 8 | 10 | 0 | 4 | 10 | 10 | 0 | 0 | 8 | 12 | 4 | 0 | 7 | 9 | 8 | 0 | 3 | 8 | 13 | 0 | 2 | 8 | 14 |
| Género | 17 | 7 | 0 | 0 | 5 | 16 | 3 | 0 | 3 | 12 | 9 | 0 | 2 | 12 | 10 | 0 | 0 | 5 | 14 | 5 | 0 | 5 | 7 | 12 | 0 | 3 | 8 | 13 | 0 | 2 | 6 | 16 |
| Propósito | 9 | 15 | 0 | 0 | 6 | 12 | 6 | 0 | 4 | 8 | 12 | 0 | 0 | 12 | 12 | 0 | 0 | 6 | 10 | 8 | 0 | 4 | 8 | 12 | 0 | 3 | 6 | 15 | 0 | 2 | 4 | 18 |
| Productividad | 13 | 11 | 0 | 0 | 9 | 10 | 5 | 0 | 6 | 12 | 6 | 0 | 6 | 9 | 9 | 0 | 0 | 6 | 14 | 4 | 0 | 4 | 10 | 10 | 0 | 3 | 7 | 14 | 0 | 2 | 6 | 16 |
| Proceso de Escritura | 18 | 6 | 0 | 0 | 10 | 13 | 1 | 0 | 5 | 11 | 8 | 0 | 3 | 12 | 9 | 0 | 0 | 6 | 16 | 2 | 0 | 5 | 13 | 6 | 0 | 4 | 9 | 11 | 0 | 2 | 8 | 14 |
| Cualidades de la buena escritura | 13 | 11 | 0 | 0 | 10 | 9 | 5 | 0 | 4 | 11 | 9 | 0 | 5 | 9 | 9 | 1 | 0 | 5 | 16 | 3 | 0 | 4 | 12 | 8 | 0 | 3 | 8 | 13 | 0 | 2 | 8 | 14 |
| Lenguaje | 15 | 9 | 0 | 0 | 9 | 10 | 5 | 0 | 6 | 12 | 6 | 0 | 1 | 15 | 7 | 1 | 0 | 6 | 16 | 2 | 0 | 4 | 13 | 7 | 0 | 3 | 9 | 12 | 0 | 3 | 5 | 16 |
| Lectura | 16 | 8 | 0 | 0 | 12 | 7 | 5 | 0 | 5 | 14 | 5 | 0 | 5 | 10 | 9 | 0 | 0 | 7 | 15 | 2 | 0 | 5 | 13 | 6 | 0 | 4 | 9 | 11 | 0 | 4 | 5 | 15 |

Los textos resultantes de este primer ciclo (Figura 1), no muestran el uso de un lenguaje diferente al que se utiliza para contar de manera sencilla una experiencia pasada. También notamos que no presentaban un plan de escritura intencionado, sino que utilizaban partes de la letra de la canción presentada en ese ciclo (*Canción del Viento*, Saavedra y Rengifo, 1986), sugiriendo que ésta sirvió como ejemplo de lenguaje poético, el cual los estudiantes trataron de emular en su escritura. Algunas producciones no tenían cualidades de poemas, sino más bien de textos narrativos y la edición sólo atendía a mejorar el aspecto estético (hojas de colores, dibujos y decoraciones).

Figura 1 Poemas Ciclo 1



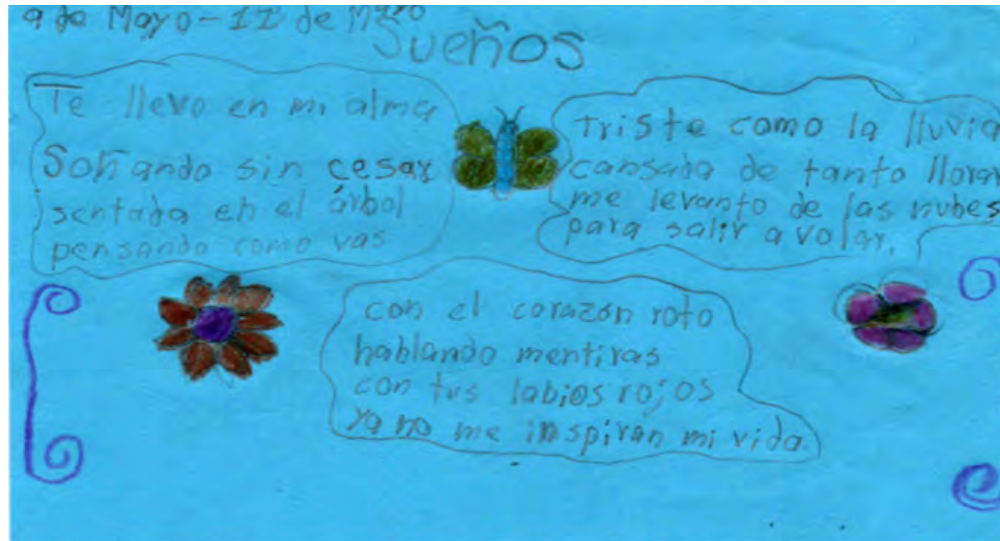
Poema de la izquierda: Salimos a la / calle vimos / El viento llevar / una hoja vimos / la calle llena / de café, comimos / y hicimos arepas / con los amarillos / mazorca

Poema de la derecha: "la música suena muy bien en muchas partes del mundo suena y suena / sin parar"

Abajo versión inicial y final de un poema: Tengo café / Tengo amor si / Tengo amor sin cesar / Brillas y igual que el sol - Tengo café / Tengo amor sin cesar / Brillas igual que el sol

A partir del Ciclo 5, las producciones de los estudiantes comenzaron a reflejar cambios asociados con la competencia actitudinal. Los siguientes ejemplos ilustran cómo los estudiantes empiezan a utilizar rimas y ritmos en sus versos, además de palabras y frases que denotan sensaciones y sentimientos. Además, empezaron a utilizar estrategias como lluvia de ideas, apuntando palabras o frases al momento de comenzar a pensar en el poema que iban a escribir. Por ejemplo, en el poema "Sueños" de la Figura 2 se nota la presencia de rimas, el uso de un lenguaje sensorial más preciso, el proceso de planeación abordado en el poema. El poema "Mi infancia" refleja las transformaciones desde la lluvia de ideas, las frases iniciales y la versión final.

Figura 2 Versión Final de Poema 'Sueños' y planeación del poema 'Mi infancia'



se van acabando
la infancia
mi vida se
muere
y se va la familia

se acaba la
infancia
los años
se desvanecen
y me acuerdo
de es poema
de la infancia
de la infancia

NOTES

la infancia
es larga
se corta
a los 18 años
los juegos
y los juguetes
se mueren
los parques
el colegio
se olvida
haora recuerdo
este poema
tengo haora
18 y al fin recorde

SAMUEL

MI INFANCIA

| | años | glorios |
|---------------------------|------|---------|
| la infancia es larga | 9 | 10 |
| se cortará a los 18 años | 10 | 20 |
| los juegos y los juguetes | 11 | 30 |
| se mueren los parques | 12 | 40 |
| el colegio se olvidará | 13 | 50 |
| se acabará la infancia | 14 | 60 |
| los años se desvanecen | 15 | 70 |
| y recordé mi poema | 16 | 80 |

de infancia 8 de mayo

Poema 'Sueños': Te llevo en mi alma / soñando sin cesar / sentada en el árbol / pensando como vas / triste como la lluvia / cansada de tanto llorar / me levanto de las nubes / para salir a volar. / con el corazón roto / hablando mentiras / con tus labios rojos / ya no me inspiran mi vida.

Planeación y revisiones del poema 'Mi infancia': Se van acabando / la infancia / mi vida se / muere / y se va la familia se acaba [sic] / infancia / los años / se desvanecen [sic] / y me acuerdo [sic] de es poema [sic] / de la infancia / de la infancia.

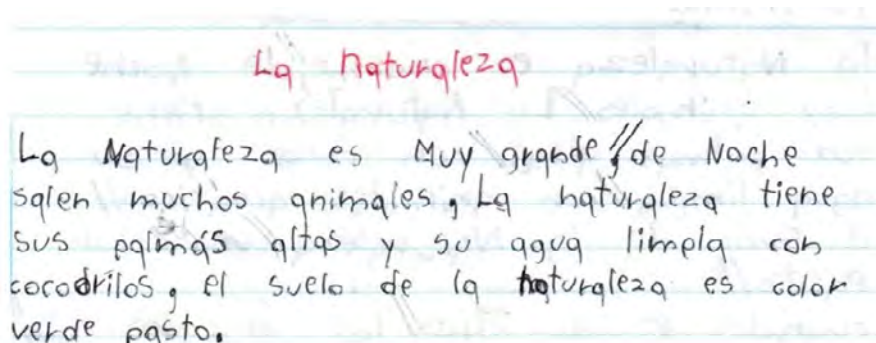
la infacia es larga [sic] / se ¿corta? / a los 18 / los juegos / y los juguetes / se mueren los parques / el colegio [sic] / se olvida / haora [sic] recuerdo / este poema / tengo haora [sic] / 18 y al fin recorde [sic] la infancia / es larga / se cotará [sic] / atos [sic] 18 años. / los juegos / y los juguetes [sic] / se mueren / los parques / el colegio / se olvidará / se acabará / la infancia / los años / se desvanecen / y recordé / mi poema.

Las transformaciones en la competencia actitudinal para la escritura de poemas pueden tener explicación en que, para el Ciclo 5, los estudiantes ya habían acumulado abundantes experiencias sensoriales en el momento de la *Magia de los Sonidos*, donde tocaban instrumentos tradicionales, interactuaban con diferentes ritmos de la música andina y entonaban las letras de las canciones. Es factible que las experiencias sensoriales y estéticas ofrecidas por el acercamiento a la música hayan contribuido al desarrollo de una mayor apreciación por la poesía. Adicionalmente, en el Ciclo 4, Mariana Llanos, autora del libro *Poesía Alada* (Llanos, 2017), realizó dos encuentros virtuales al TDE, donde compartió con los estudiantes la importancia del proceso de escritura en la creación de un poema. Es posible que esta visita haya contribuido al avance en la comprensión de las etapas que conlleva el proceso de escritura.

Evolución de las Competencias Conceptuales (Género, Cualidades de la Buena Escritura, Propósito y Lectura)

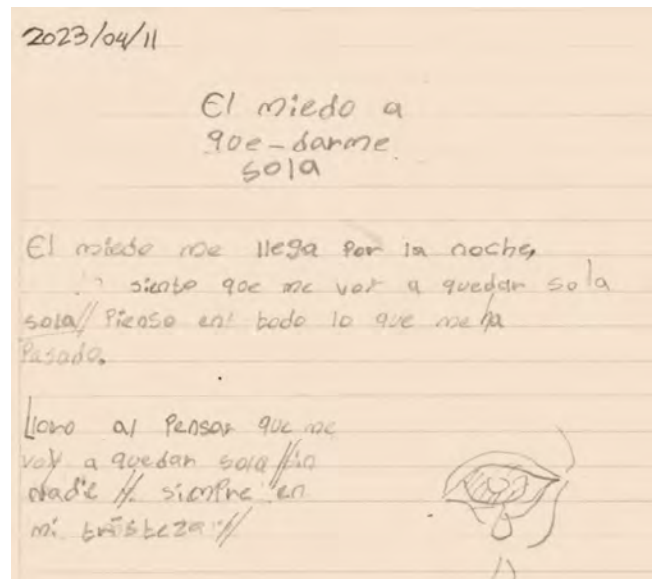
La Tabla 1 muestra que en el Ciclo 1 y 2, la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en el criterio *Género*, que valora el desarrollo de un instinto acerca de cómo se ve un poema y el uso de un lenguaje, tono y selección de palabras distintas a la escritura narrativa. Al principio del TDE, la mayoría de las producciones carecían de las características esenciales del género lírico (por ejemplo, versos, estrofas y rimas). El texto de la Figura 3, describe las características de la naturaleza, utilizando un lenguaje y estructura que lo asemejan más a un texto informativo.

Figura 3 Texto Ciclo 1



Hacia el Ciclo 3, la mayoría de las producciones escritas (valoradas como *básico*) mostraron que los estudiantes comenzaban a reconocer y a asimilar características de la poesía (por ejemplo, espacialización, versos, estrofas y rima) y que lograban organizar de mejor manera los versos, separando las ideas en cada estrofa. En la Figura 4, se observa un poema de dos estrofas, que comienza a explorar la construcción de versos. Sin embargo, los versos no están claramente determinados. Por ejemplo, las dos líneas oblicuas que se ven en partes del poema corresponden a una retroalimentación del docente para que la estudiante pudiera visualizar dónde dividir los versos.

Figura 4 Poema Ciclo 3



El miedo a que-darme sola / El miedo me llega por la noche, / siento que me voy a quedar sola / sola // Pienso en todo lo que me ha / Pasado. / Lloro al pensar que me / voy a quedar sola // sin / nadie // siempre en [sic] / mi tristeza //

La naturaleza / La Naturaleza es Muy grande // de Noche / salen muchos animales, La naturaleza tiene / sus palmas altas y su agua limpia con / cocodrilos, el suelo de la naturaleza es color / ver pasto.

La Figura 5 muestra un ejemplo de los poemas más avanzados (valorados como *alto*), los cuales se perciben más sofisticados y líricos. El ejemplo ilustra una mayor comprensión del uso de versos, estrofas, identificación de pausas y espaciado, además de una comunicación más clara de los significados. Los poemas valorados en *alto* en este ciclo evidencian que los estudiantes van desarrollando una intuición de cómo se ve un poema. Por ejemplo, utilizan lenguaje poético, tono y selección de palabras diferentes a las que se usan al escribir un texto narrativo. Los estudiantes ya se arriesgan a explorar poemas en prosa, demostrando que comprenden que la sonoridad de un poema no depende solo de la rima.

Figura 5 Poema Ciclo 3



Ojos azules ojos lindos / Cuando estas [sic] bajo el sol [sic] / tus ojos brillan / como el Universo que hay en mi interior / No te enamores de las flores / y de las rosas / enamorate [sic] de una persona / que te valore y te Respete [sic] / como yo lo hago con tigo [sic] / No llores por que me voy / llora por que me voy a morir / tu amor y tu cariño es lo que / Me [sic] hace feliz

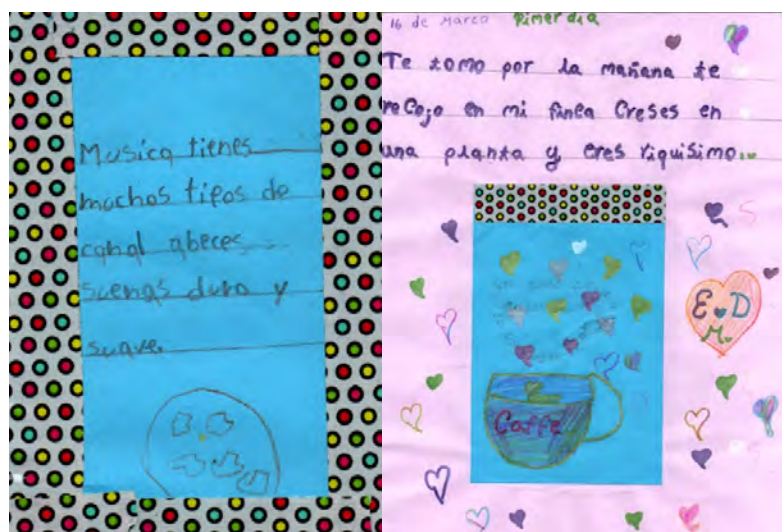
Observamos que los avances en el criterio *género* coincidieron con las *Minilecciones* del ciclo 3, donde se discutió cómo reconocer las diferencias entre textos líricos y narrativos, comparando las

características de un cuento y una canción. Los estudiantes notaron diferencias al señalar que los textos "tiene espacios distintos", "unos son versos y los otros van seguido como párrafos", "las palabras riman en la canción", "las palabras son más bonitas en los poemas", "la canción utiliza ritmo y el cuento no".

Para ilustrar otras manifestaciones del género lírico diferentes a la poesía y la canción, Daniel pidió a los estudiantes que recolectaran exageraciones, dichos, refranes o adivinanzas que escuchaban en sus familias y que tomaran nota de los pregones usados por los vendedores ambulantes en sus barrios. Los estudiantes ofrecieron ejemplos de hipérbolos (o exageraciones) (por ejemplo, *le he dicho mil veces que recoja los zapatos*), símiles o comparaciones (por ejemplo, *me cayó como un baldao de agua fría*) y metáforas (por ejemplo, *me levanté con el pie izquierdo*).

El criterio *cualidades de la buena escritura* evaluó si los estudiantes demostraban en sus poemas una comprensión de que los poetas escriben para el oído y si tenían un repertorio de formas para hacer que sus poemas sonaran bien, tales como repetición, efectos de sonido o figuras literarias (por ejemplo, símil, onomatopeya, metáfora, personificación). El criterio *propósito* evaluó si los estudiantes utilizaban el lenguaje de manera eficaz para transmitir significado. El análisis mostró que las valoraciones de estos criterios tuvieron un comportamiento ascendente y progresivo; sin embargo, no partieron del mismo nivel. Al inicio del TDE hubo un mayor intento por parte de los estudiantes por *transmitir significado*, aunque no se cumplían aún las expectativas relacionadas con las cualidades de una buena escritura poética. Esta disparidad se observa en los poemas de la Figura 6.

Figura 6 Poemas Ciclo 1



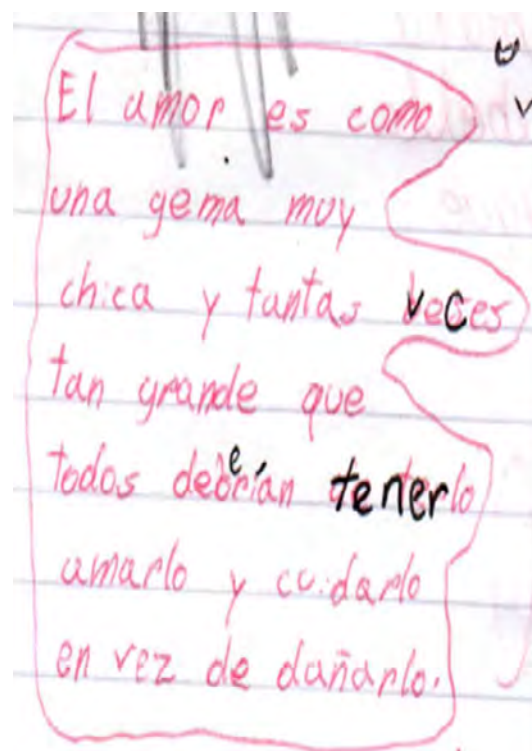
Texto de la Izquierda: Musica tienes / muchos tipos de / canal abeces [sic] / suenas duro y / suave

Texto de la derecha: Te tomo por la mañana te / recojo en mi finca creses [sic] en / una planta y eres riquísimo...

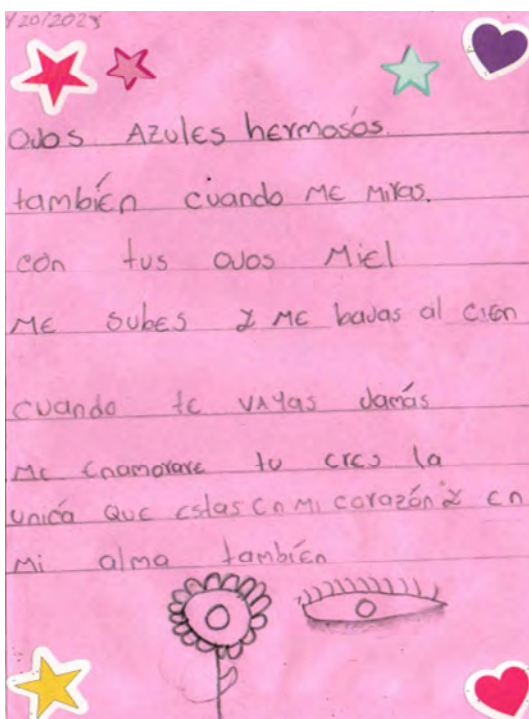
En el texto de la izquierda, se intenta escribir un poema dedicado a la música. Sin embargo, el producto final es un texto donde describe el sonido de la música, acercándose más a una narrativa. El otro ejemplo menciona situaciones relacionadas con el café, resultando en un texto que se asemeja más a una adivinanza que a un poema. Los dos textos muestran un significado que se transmite, pero aún no se contienen características de poema.

Al alcanzar el Ciclo 3, los estudiantes comenzaron a emplear algunos recursos expresivos como simil, metáfora o hipérbole en sus producciones. Así, los estudiantes fueron empezando a utilizar un lenguaje poético más audaz para expresar los significados deseados.

Figura 7 Poemas Ciclo 3



El amor es como / una gema muy / chica y tantas veces / tan grande que / todos deberían [sic] tenerlo / amarlo y cuidarlo / en vez de dañarlo.



Ojos AzuEs hErmosos [sic] / tambiEn [sic] / cuando ME Miras [sic] / con tus ojos miEl / ME subEs y ME bajas al ciEn / cuando tE vayas jamas / mE EnamorarE [sic] tu ErEs la / unica QuE Estas En mi corazón y En / Mi alma tambien [sic]

En el poema de la Figura 7, se utiliza un símil o comparación en el primer verso (*el amor es como una gema muy chica*), adiciona una hipérbole o exageración (*tantas veces tan grande*) e incorpora la figura retórica llamada antítesis, al expresar en el mismo verso dos palabras que se contradicen (*una gema muy chica y a veces tan grande*). La utilización de estas figuras literarias por parte del estudiante realza de manera expresiva el significado del poema, que quiere reivindicar las contradicciones en el amor que en ocasiones es de un valor inmenso y otras veces es poco valorado, y hace un llamado a la importancia de cuidarlo. El poema de la derecha presenta una hipérbole (*me subes y me bajas al cien*) que acentúa el significado de estar enamorado. En estos dos ejemplos, se puede evidenciar que la canción *Ojos Azules* (Rojas, 1947) empleada en el tercer ciclo, impacta las emociones de los dos estudiantes y dirige sus imaginarios hacia las sensaciones que despierta el amor.

Al finalizar el Ciclo 8, las producciones de la mayoría de los estudiantes evidencian los criterios de *cualidades de la buena escritura* y *propósito* a través de la utilización consciente de otras figuras literarias, como la onomatopeya (por ejemplo, *...me lo imagino sonando pum! pum! pum!*) y el uso de un lenguaje audaz (por ejemplo, *con tus ojos iluminas mi alma...con un sol feroz*) para resaltar el significado del mensaje que transmiten.

Figura 8 Poema Ciclo 8

*Eres inalcanzable / con tu
sonrisa conquistas montañas
/ con tus ojos iluminas mi
alma / y ya esperando la
llave de tu corazón / Me lo
imagino sonando / Pum!
/ Pum! / Pum! / sonará tu
corazón / con el cantar de tu
voz / se despierta la mañana
/ con un sol feroz [sic].*



El criterio *lectura* valoró la familiaridad de los estu-

diantes con poetas y poesía y su capacidad de pensar y hablar acerca de los poemas que leían y escribían. También valoró si podían notar patrones, detalles sensoriales, repetición, y que la utilización de lenguaje poético no afectara el significado de las palabras.

La primera entrevista indicó que la mayoría de los estudiantes estaban más familiarizados con el género narrativo que con el lírico. En sus entornos familiares, algunos leían por tradición religiosa. Un estudiante dijo: "es que yo soy cristiano, entonces leemos la Biblia, entonces yo aprendo ahí palabras ahí mismo". Otros dijeron que disfrutaban de la lectura en sus ratos libres. Un estudiante informó que su lectura era impuesta para mantenerlo ocupado, obligándolo a hacer planas de transcripción de lo que leía: "es que a mí también me ponen a hacer como planas, de una página del libro". La falta de experiencia con la lectura de poesía podría explicar por qué al inicio del Ciclo 1, las valoraciones fueron entre *bajo* (16) y *básico* (8).

El criterio *lectura* valoró la familiaridad de los estudiantes con poetas y poesía y su capacidad de pensar y hablar acerca de los poemas que leían y escribían. También valoró si podían notar patrones, detalles sensoriales, repetición, y que la utilización de lenguaje poético no afectara el significado de las palabras.

La primera entrevista indicó que la mayoría de los estudiantes estaban más familiarizados con el género narrativo que con el lírico. En sus entornos familiares, algunos leían por tradición religiosa. Un estudiante dijo: "es que yo soy cristiano, entonces leemos la Biblia, entonces yo aprendo ahí palabras ahí mismo". Otros dijeron que disfrutaban de la lectura en sus ratos libres. Un estudiante informó que su lectura era impuesta para mantenerlo ocupado, obligándolo a hacer planas de transcripción de lo que leía: "es que a mí también me ponen a hacer como planas, de una página del libro". La falta de experiencia con la lectura de poesía podría explicar

por qué al inicio del Ciclo 1, las valoraciones fueron entre *bajo* (16) y *básico* (8).

Al principio del año escolar y previamente a la implementación del TDE, los estudiantes comenzaron a leer *Poesía Alada* (Llanos, 2017) durante 15 minutos al iniciar la jornada escolar. En las actividades de lectura se incluyeron preguntas de predicción a partir del título del poema, lectura individual, lectura en grupo por versos o estrofas y preguntas de comprensión del texto. Los estudiantes disfrutaron de colorear las imágenes de su copia, elaboraron dibujos para graficar la lectura y representaron los poemas en forma de caligrama (poema donde las palabras forman una imagen).

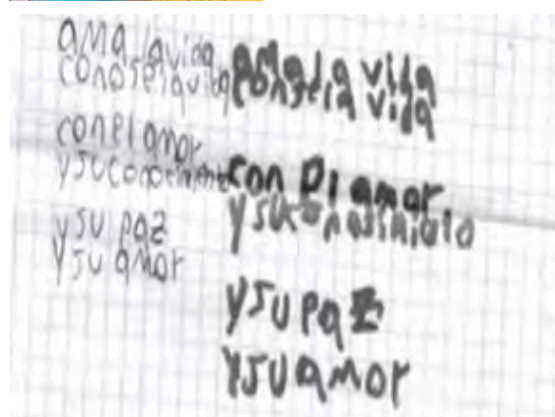
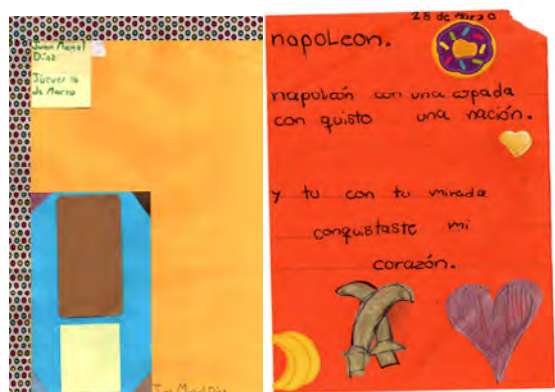
Junto a los momentos de la *Magia de los Sonidos* y las *Minilecciones* de los Ciclos 2 y 3, los estudiantes se fueron familiarizando con la poesía y comenzaron a identificar la rima de versos; los detalles sensoriales como el uso de palabras acerca de lo que perciben los sentidos; y la repetición de sonidos, frases o palabras que debían ser leídas de maneras específicas para dar ritmo a la poesía y apoyar su significado. El desarrollo de este conocimiento se hizo visible en que, hacia el Ciclo 3, las producciones de los estudiantes en el criterio *lectura* empezaron a recibir mejores valoraciones (5 *bajos*, 14 *básicos* y 5 *altos*). Conjeturamos que la experiencia impulsadora del avance en el criterio *lectura* fueron en gran parte los encuentros virtuales con la escritora Mariana Llanos, que para ese momento ya todos habían leído. Las interacciones con la autora dinamizaron los diálogos de retroalimentación de los borradores, fortalecieron la producción escrita y motivaron su participación en la *Silla del Autor*. Más estudiantes deseaban leer las versiones finales de sus poemas, adecuando la entonación en su lectura para favorecer su expresión y significado. Muchos ya participaban haciendo preguntas a sus compañeros acerca de sus producciones (por ejemplo, *¿Qué te inspiró?*, *¿Qué significa en el poema el verso "ser esclavo de las palabras"?* *¿Por qué decidió escribir acerca de ese tema?*). También realizaban comentarios como: "me encantó el verso donde escribe 'me quedo aullando a la luna'", "me parece linda la frase que

elegiste para terminar el poema", "te quedó muy linda la decoración del poema". Adicionalmente, los estudiantes ofrecían ideas de manera constructiva y respetuosa para el mejoramiento continuo de los escritos de quienes leían: "sería muy bueno si le agregaras una rima al final del primer verso", "¿has pensado en ponerle un nombre a tu poema?", "¿qué tal si le agregas una imagen relacionada con el nombre del poema?". Al alcanzar el Ciclo 8, las valoraciones de los estudiantes en el criterio *Lectura* presentaron cero *bajos*, 4 *básicos*, 5 *altos* y 15 *superiores*.

Evolución de las Competencias Procedimentales hacia la Escritura de Poemas: Productividad, Proceso de Escritura y Lenguaje

Los estudiantes tuvieron dificultades iniciales en los criterios *productividad*, *proceso de escritura* y *lenguaje*. Al principio del TDE, destinaban poco tiempo a la escritura durante el momento de *Vamos a Escribir*. Rápidamente perdían el interés y pasaban a decorar las hojas, se resistían a releer o a revisar sus borradores y no se evidenciaba en sus producciones un esfuerzo por aproximarse al lenguaje poético. En los cierres del primer y segundo ciclo, las carpetas de algunos estudiantes contenían hojas muy decoradas sin ningún texto y otras donde algunos replicaban varias veces la escritura producida en su primer borrador. En ocasiones, algunos estudiantes transcribían casi literalmente poemas copiados de internet, o versos que sabían de memoria.

Figura 9 Primeros Escritos Ciclo 1 y 2



Hoja de la izquierda arriba.

Poema de la derecha (arriba): napoleon. [sic] / napoleón con una espada / con quisto [sic] una nación. / y tu con tu mirada / conquistaste mi / corazón.

Versión sin transformación del poema "vida de amor" (abajo): ama la vida / ama la vida / conose la vida [sic] / con el amor / y suconocimiento [sic] / ysu paz [sic] / ysu [sic] amor

Para el Ciclo 3 y 4, algunos estudiantes empezaron a comprender que al dedicar mayor tiempo a

la escritura podían mejorar gradualmente sus producciones. Al parecer, los estudiantes recordaron que Mariana Llanos les había hablado del tiempo y dedicación que se requiere para publicar un libro, comentando que un escritor debe "dar tiempo a las ideas"; puntualizando que la escritura es un proceso que requiere paciencia.

A partir del Ciclo 5, y después de los encuentros con la escritora, las valoraciones de los criterios de *productividad*, *proceso de escritura* y *lenguaje*, aumentaron de manera significativa. La mayoría de los estudiantes sostuvieron la escritura por más de 30 minutos, alternando en ese tiempo actividades como reescritura, lectura de sus borradores, búsqueda de palabras en el diccionario, o consulta con el docente acerca de aspectos puntuales de ortografía. También, se comienza a evidenciar un esfuerzo de los estudiantes por acercarse a un lenguaje poético, asumiendo riesgos y seleccionando las palabras de maneras novedosas para dar mayor sentido a sus producciones.

El ejemplo de la Figura 10 (Ciclo 5) muestra el desarrollo de estrategias para planificar y revisar. Entre estas estrategias están las palabras encerradas en círculo, frases subrayadas, versos escritos en las márgenes o en la parte trasera de los borradores, uso de símbolos y palabras entre paréntesis.

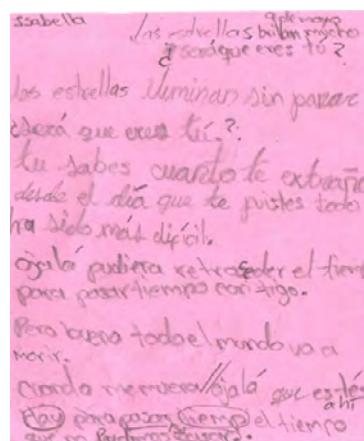


Figura 10 Ejemplos de estrategias de Revisión y Lenguaje Poético

Las estrellas brillan mucho / ¿será que eres tú? / las estrellas iluminan sin parar / ¿será que eres tú? / tu sabes cuanto te extraño / desde el día en que te fuiste todo / ha sido más difícil. / Ojalá pudiera retroceder [sic] el tiempo / para pasar tiempo contigo. / Pero bueno todo el mundo va a morir. / Cuando me muera // ojalá que

desde el día en que te fuiste todo / ha sido más difícil. / Ojalá pudiera retroceder [sic] el tiempo / para pasar tiempo contigo. / Pero bueno todo el mundo va a morir. / Cuando me muera // ojalá que

estés ahí / Hay para pasar tiempo el tiempo / que no Pudimos pasar.

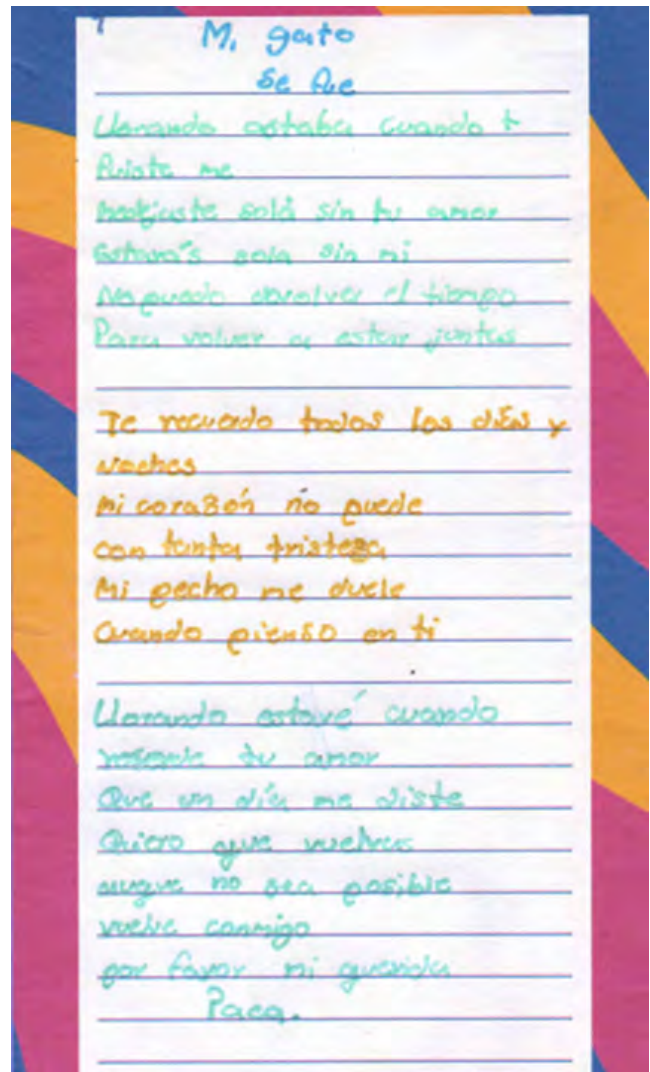
Música e Intertextualidad como Vehículos para la Escritura de Poemas

La motivación para realizar este estudio surgió del deseo de Daniel por explorar la enseñanza del lenguaje con la transversalización de la música andina. La estructura del TDE fue ideal como metodología para exponer a los estudiantes al proceso de escritura de poemas. Sin embargo, no existía en el TDE un espacio para insertar música. Para lograr la coalición entre música y escritura, creamos el momento llamado *La Magia de los Sonidos* y lo adaptamos a la estructura del TDE. Este momento fue estructurado como el tiempo sensorial del taller, donde Daniel presentó a los estudiantes los ritmos y canciones del repertorio andino, el uso de instrumentos tradicionales, y donde se iniciaron las ideas de los estudiantes para su primer borrador en cada ciclo.

El papel que tuvo la exposición de los estudiantes a la música y a las canciones como detonante para la escritura de poemas, reveló la presencia de *intertextualidad* en la transversalización de la música y la escritura. Fue evidente que muchos estudiantes a menudo prestaban texto de las canciones para escribir sus borradores. Estas transacciones entre canciones y sus propias ideas nos hicieron pensar que los estudiantes estaban "dialogando" con otras voces en la construcción de sus poemas. Estos "préstamos" iniciales se fueron transformando durante el proceso de escritura, adquiriendo un nuevo significado. La Figura 11 muestra el poema "Mi Gata Se Fue" y la Tabla 2 ilustra la intertextualidad entre este poema y la canción *Llorando se fue* (Hermosa, 1981):

*Llorando se fue / y me dejó solo sin su amor (Bis)
Sola estará / recordando este amo
Que el tiempo no puede borrar (Bis)
Larecuerdo hoy / y en mi pecho no existe el rencor (Bis)
Llorando estará / recordando el amor
Que un día no supo cuidar (Bis)*

Figura 11 Poema "Mi gata se fue"



Poema de arriba "Mi Gata se fue" (Laura): *Llorando estaba cuando t / fuiste me / me dejaste sola sin tu amor / estarás sola sin mi / No puedo devolver el tiempo / Para volver a estar juntas / Te recuerdo todos los días y / Noches / mi corazón no puede / con tanta tristeza / Mi pecho me duele / cuando pienso en ti / Llorando estaré cuando / recuerde tu amor / Que un día me diste / Quiero que vuelvas /*

Tabla 2 Comparación del Poema "Mi Gata se fue" con la Canción "Llorando se fue"

| Poema: Mi Gata se fue | Canción: Llorando se fue |
|--|---|
| <i>Llorando estaba cuando te fuiste me dejaste sola sin tu amor</i> | <i>llorando se fue y me dejó solo sin su amor</i> |
| <i>estarás sola sin mi no puedo devolver el tiempo para volver a estar juntas</i> | <i>sola estará que el tiempo no puede borrar</i> |
| <i>te recuerdo todos los días y noches mi corazón no puede con tanta tristeza</i> | <i>la recuerdo hoy</i> |
| <i>mi pecho me duele cuando pienso en ti</i> | <i>y en mi pecho</i> |
| <i>llorando estaré cuando recuerde tu amor que un día me diste</i> | <i>llorando estará recordando el amor que un día no supo cuidar</i> |
| <i>quiero que vuelvas aunque no sea posible vuelve conmigo por favor mi querida Paca</i> | |

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La transversalización de la música andina con el área de lenguaje por medio del TDE llevó a los estudiantes a adquirir las competencias necesarias para escribir poemas y comprender el proceso de

escritura. La interacción social inherente al TDE en sus diferentes momentos determinó el aprendizaje (Carretero, 1997), proporcionando espacios de interacción para que continuamente se crearan "zonas de desarrollo próximo". Crear espacios de interacción social requiere planear actividades de alta significancia para los estudiantes, de manera que el lenguaje se potencie como principal mediador semiótico de dichas interacciones (Jurado, 1991). Este estudio mostró que la enseñanza del lenguaje se puede contextualizar en las situaciones de vida de los estudiantes para que logren comprender que al escribir se alcanza el *significado*. Esta postura se contrapone a las formas prescriptivas tradicionales de enseñar la lectoescritura, que resultan en actividades poco significativas. La producción escrita en el aula no puede ser un simple acto mecánico de repetición de códigos, sino que debe ser un proceso ordenador y cohesionador de los saberes (Jurado, 1991).

El papel que jugaron el TDE y la música en que los estudiantes escribieran con un enfoque en el significado fue fundamental en el desarrollo de las competencias actitudinales, conceptuales y procedimentales para la escritura de poemas. Empezar la enseñanza de la escritura con el desarrollo de estas competencias como meta final, ayuda al docente que aún evalúa la escritura desde la caligrafía y la ortografía a cambiar su enfoque. Tener claridad de las competencias a desarrollar apoya el análisis sistemático de las composiciones escritas de los estudiantes. Este conocimiento es vital para que los docentes logren determinar el desarrollo de la escritura de sus estudiantes y puedan impartir una instrucción más efectiva. Cambiar el enfoque requiere tanto de la disposición del maestro por transformar sus prácticas, como de capacitación docente de calidad. La creación de "comunidades de aprendizaje" (Molina Ruiz, 2005), pueden proporcionar a los maestros oportunidades de aprender de sus pares, socializar transformaciones en el aula y discutir continuamente sus prácticas docentes.

La transversalización de la música con la enseñanza de la escritura sirvió como estímulo

para el imaginario y la imaginación de los estudiantes, y como detonante de ideas para la producción de poemas (Aubert, 1991; Jolibert, 1997). La integración de la música con el TDE mostró ser exitosa al proporcionar insumos sensoriales y textuales para iniciar la escritura, y al enseñar a los estudiantes que la escritura es un proceso. Este estudio mostró que la música es un recurso idóneo para la experimentación con el lenguaje y, que, utilizada intencionalmente, puede apoyar la producción escrita. La intertextualidad y polifonía (Bajtín, 1985; Kristeva, 1978) encontrada en los poemas de los estudiantes, sugiere que las canciones tienen gran potencial para apoyar la creación de significado en la escritura. Junto con la música, la canción merece un papel más protagonista en la enseñanza del género lírico.

Investigaciones futuras pueden contribuir a continuar la construcción de conocimiento en este tema, explorando la transversalización de la música a otras áreas del conocimiento y la utilización del TDE para enseñar la escritura de otros géneros.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1985). *El Problema de los géneros discursivos*. Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Calkins, L. y Parsons, S. (2003). *Powerful thoughts in tiny packages*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Capilla, M. (2014). *La poesía como herramienta interdisciplinar en el aula unitaria de Primaria*. Trabajo de grado Universidad de Valladolid. Escuela de Educación de Soria. Repositorio documental Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8235>
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires / México: Tilde Editora.
- Ferreiro, E. (1993). *LectoEscritura en Latinoamérica y el Caribe*. Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. Tomado de Language Policy, literacy and culture. Mesa Redonda 1993 International Year for the World's Indigenous People. UNESCO. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1UGbfla0n8xuZuyuzwP7uhZCQ_XUpeUCi/view?usp=drive_link
- Gallardo, I. (2010). *La poesía en el aula: una propuesta didáctica*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910014>
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Handsfield, L.J. (2016). *Literacy theory as practice: Connecting theory and instruction in K-12 classrooms*. New York: Teachers College.
- Hill, P.W., y Crévola, C. A. (1999). *Key features of a whole-school, design approach to literacy teaching in schools*. Conferencia ACER, Glenelg Australia. Recuperado de https://cunningham.acer.edu.au/inted/online-docs/1999acerconf/crevola_paper.pdf
- Jasmine, J. y Weiner, W. (2007). The Effects of Writing Workshop on Abilities of First Grade Students to Become Confident and Independent Writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2):131-139 DOI:10.1007/s10643-007-0186-3. Recuperado de https://www.academia.edu/30177673/The_Effects_of_Writing_Workshop_on_Abilities_of_First_Grade_Students_to_Become_Confident_and_Independent_Writers
- Jolibert, J., Sraiki, C., y Herbeaux, L. (1997). *Formar niños lectores y productores de poemas*. Segunda edición. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones S.A.
- Jurado, F. (1991). *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. Ponencia XVIII Congreso de lingüística, literatura y semiología. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de literatura Bogotá.
- Jurado, F. (1992). Fundamentos del currículo: esbozo para un análisis del discurso. *La Palabra*, (1), pp. 41-48.
- Kristeva, J. (1978). La palabra, el diálogo y la novela. *Semiótica*, vol. 1, Madrid, Espiral-Fundamentos, pp. 187-226.
- Lardone, L. y Andruetto, M. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Editorial Comunicarte. Primera edición Córdoba. Argentina.
- Montesa, S. y Garrido, A. (1990). *La literatura en la clase de lengua*. Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=864510>
- Myhill, D. Cremin, T. y Oliver, L. (2023). The impact of a changed writing environment on students' motivation to write. *Front Psychol.* 14:1212940. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1212940
- Pérez, Y. y Veytia, M. G. (2017). Ambientes de Aprendizaje con música para favorecer las habilidades comunicativas en alumnos de Educación Básica Primaria. *Educando Para Educar*, 34, 97-112. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/31777673>

[cation/316146542_Ambientes_de_Aprendizaje_con_musica_para_favorecer_las_habilidades_comunicativas_en_alumnos_de_Educacion_Basica Primaria](#)

- Puñales, L., Fundadora, C., y Torres, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas revista científico pedagógica*. Vol 1, número 37, enero-marzo, pp. 125-138.
- Rodríguez, N., Portilla, A. y Vera, A. (2019). La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños. *Zona Próxima*, 30, pp. 63-81.
- Samway, K. (1992). Writer's Workshop and children acquiring English as a non-native language. Serie de guías de información del programa. *The National Clearinghouse for Bilingual Education (NCBE)*, 10. Recuperado de <http://www.ncela.ed.gov/files/rcd/BE018661/PIG10.pdf>
- Santamaría, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica Lengua y Literatura*, 24, 433-472. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39934>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Young, R., (2019) *What is it Writing For Pleasure teachers do that makes the difference?*. The Goldsmiths' Company & The University Of Sussex: UK. [Online] Available at: writing4pleasure.com
- Yuste, J. (16 de octubre de 2016). Por qué enseñar poesía es tan importante. *Periódico electrónico Cultura Inquieta*. Recuperado de <https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/10858-por-que-ensenar-poesia-es-tan-importante.html>



ARTÍCULO RECIBIDO: 26 DE ABRIL DE 2024

DICTAMINADO: 2 DE MAYO DE 2024

ACEPTADO: 11 DE MAYO DE 2024

Anexo A: Rúbrica de Evaluación

Rúbrica de evaluación por cada ciclo de escritura: Taller de Escritores Inspirado en los Sonidos de los Andes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PABLO SEXTO

SEDE: Antonio José de Sucre

Nombre del estudiante:

Grado 5°B

Jornada tarde

Fechas de cada Ciclo de escritura:

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Ciclo 1: del 14 al 21 de marzo | Ciclo 2: del 23 al 30 de marzo | Ciclo 3: del 11 al 20 de abril | Ciclo 4: del 25 de abril al 2 de mayo |
| Ciclo 5: del 4 al 11 de mayo | Ciclo 6: del 16 al 23 de mayo | Ciclo 7: del 25 de mayo al 1 de junio | Ciclo 8: del 6 al 13 de junio |

NOTA: Las valoraciones fueron hechas de acuerdo con la escala nacional de evaluación decreto 1290 (MEN, 2009): S (Superior); A (Alto); B (Básico); J (Bajo)

CICLOS DEL TDE

| Criterios a evaluar | Competencias (actitudinal, conceptual y procedimental) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Actitud | El niño desarrolla una apreciación por la poesía, saboreando sus sonidos, ritmos e imágenes y su lenguaje sensorial lúdico, preciso y rico. | | | | | | | | |
| Planeación | El niño aborda la escritura con un tema, un plan para tomar prestada la técnica construida por otro autor, o una intención de escribir de una manera particular. Los planes del niño pueden estar basados en temas, procesos o metas. | | | | | | | | |
| | El niño usa gráficos como rúbricas y pautas para ayudar a ver lo que ha hecho y planificar el trabajo futuro. | | | | | | | | |
| Independencia | El niño a menudo inicia conferencias de escritura (ya sea con el maestro o con otro niño y se acerca a ellas de manera propositiva. El niño puede decir: <i>"quiero hacerlo... así lo estoy intentando... pero no estoy seguro de si está funcionando. ¿Pueden ayudarme?"</i> Cuando se le interrumpe mientras escribe para una conferencia, el niño puede responder, y con frecuencia lo hace, a la pregunta: <i>"¿En qué estás trabajando como poeta?"</i> , hablando no solo sobre su tema sino también sobre lo que está tratando de hacer como escritor. | | | | | | | | |
| | El niño revisa sin resistencia. | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Género | El niño está inmerso en la poesía, tanto como lector, como escritor de la misma, y ha desarrollado una intuición de cómo van los poemas, así como un sentido de "soy un poeta". | | | | | | | | |
| | El niño usa un lenguaje, un tono y una selección de palabras un tanto diferentes cuando escribe poesía en lugar de escritura narrativa o informativa. | | | | | | | | |
| Propósito | El niño se acerca a la escritura tratando de transmitir significado y de escribir bien. | | | | | | | | |
| Productividad | El niño puede mantener la participación en la escritura durante 40 minutos la mayoría de los días, incluso sin interacciones uno a uno con el maestro. Durante este tiempo, el niño alterna entre escribir, releer, consultar, revisar, etc. | | | | | | | | |
| Proceso de Escritura | El niño ha desarrollado un repertorio de nuevas estrategias para planificar, escribir y revisar poemas. Estos pueden incluir una observación cercana (incluso haciendo dibujos detallados) sobre el tema, cortar y reordenar borradores, escribir el mismo texto de varias maneras diferentes, encerrar en círculos palabras o frases seleccionadas e intentarlas de manera diferente en la margen, y leer en voz alta como una forma de provocar revisiones. | | | | | | | | |
| | El niño es más hábil en el uso de estrategias para lograr metas. Trabajando de forma independiente, puede decidir utilizar una estrategia (como las enumeradas anteriormente) para lograr un objetivo (como "mostrar y no decir", escribir desde una nueva perspectiva, hacer que el sonido del poema vaya de la mano con el tema o el estado de ánimo que se quiere expresar etc.) | | | | | | | | |
| Cualidades de la buena escritura | El portafolio de poemas que el niño escribe a lo largo de la unidad demuestra que entiende que los poetas escriben para el oído. El niño tiene un repertorio de formas en las que trata de hacer que los poemas "suenen bien": repetición, efectos de sonido, onomatopeyas (sin saber el término), aliteraciones (sin saber el término), ritmo, paralelo, construcción y elección deliberada de saltos de línea. Más que eso, relee sus propios poemas en voz alta con frecuencia, buscando enriquecerlos y revisa sus poemas en busca de sonido. | | | | | | | | |
| | El portafolio de poemas que el niño escribe a lo largo de la unidad (SD del TDE) muestra que comprende que los poetas usan el lenguaje de manera audaz para transmitir significado. Hay evidencia de que el niño ha tratado de usar metáforas o símiles (sin conocer los términos). | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----------|---|--|--|--|--|--|--|--|
| Lenguaje | El niño toma riesgos con el lenguaje, inventando, saboreando, seleccionando cuidadosamente las palabras. Trata de ver y expresar sus ideas "de maneras nuevas o frescas". Se aproxima al lenguaje poético. Los resultados de estas aproximaciones (como sus aproximaciones a la ortografía) estarán lejos de ser perfectos, pero debe haber evidencia de un esfuerzo y de una reflexión. | | | | | | | |
| Lectura | El niño está familiarizado con poetas y poesía y puede pensar y hablar bien acerca de los poemas que lee y escribe. Al menos con acompañamiento (si no independientemente), puede notar en los poemas que lee evidencia de patrones, detalles sensoriales, repetición, palabras que suenan como lo que ellas significan, saltos de línea que apoyan el significado y/o dirigen a los lectores a leer los poemas de maneras específicas. | | | | | | | |

(Tomado de Calkins y Parsons, 2003). Adaptado por el autor para el seguimiento y valoración de los ciclos de escritura en el TDE)



LA TRADICIÓN ORAL Y GASTRONÓMICA PUERTORRIQUEÑA EN LA MEMORIA Y LITERATURA INFANTIL

THE PUERTO RICAN ORAL AND GASTRONOMIC TRADITION IN MEMORY AND CHILDREN'S LITERATURE

Aracelis Pérez Alfonso⁶

Resumen

La educación dirigida a la niñez temprana debe ser rica en saberes y debe brindar la posibilidad a las generaciones futuras que conozcan la narrativa oral y la gastronomía de su país. Por un lado, la narrativa tradicional es accesible y permite que el niño construya su conocimiento socialmente. Es accesible porque la podemos obtener de relatos, historias, cuentos, refranes, leyendas y mitos de nuestros antepasados. Por otro lado, la gastronomía es una expresión de identidad y de cultura del mundo. Esta es parte del ser humano, ya que satisface una de las necesidades básicas, la alimentación. Uno de los objetivos específicos de este trabajo es reactivar la tradición oral y escrita de cuentos folclóricos con elementos de la gastronomía puertorriqueña.

Palabras clave: Educación infantil. Oralidad. Literatura infantil. Lectura inicial. Memoria colectiva. .

Abstract

Education aimed at early childhood must be rich in knowledge and must provide the possibility for future generations to know the oral narrative and gastronomy of their country. On the one hand, traditional narrative is accessible and allows the child to construct their knowledge socially. It is accessible because we can obtain it from stories, tales, sayings, legends and myths of our ancestors. On the other hand, gastronomy is an expression of identity and culture to the world. This is part of being human since it satisfies one of the basic needs, food. One of the specific objectives of this work is to reactivate the oral and written tradition of folklore stories with elements of Puerto Rican gastronomy.

Keywords: Early childhood education. Orality. Children's literature. Initial reading. Collective memory.

6) Maestra en Educación del Niño Especializada en lectura, escritura y literatura infantil de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
aracelispez74@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El ser humano desde su nacimiento comienza su aventura como un ser social, formando parte de un grupo. A corto plazo, comienza a ser parte de una familia, para más tarde ser parte de una sociedad. En su esfuerzo por identificarse como individuo dentro de su núcleo social aprende a comunicarse. El lenguaje, en todas sus expresiones, es el medio que utiliza para exponer sus ideas, sentimientos, pensamientos, en fin, para definirse. En relación con esto, Goodman, propulsor del lenguaje integral, comenta que, a través del lenguaje, cada vez que se desarrolla en las interacciones con los miembros de un grupo, el niño adquiere el "concepto de la vida, la perspectiva cultural y las convenciones semánticas propias de su cultura" (Goodman, 1989, p. 21). Una vez el niño nace, comienza un período de interpretación y de negociación en el proceso de adquirir el lenguaje.

Es a través de la narración oral que transmitimos y compartimos nuestra historia. Teresa Colomer comparte que: "Narrar es una de las principales formas que utilizamos los humanos para ordenar la realidad" (Colomer, 2002, p.37). Es la oralidad la que representa el comienzo y la *zapata* para aprender de nuestra cultura y folclor.

La tradición oral y la gastronomía son elementos del folclor, ambos se caracterizan por ser una relación social y por ser transmitidos de forma oral desde la memoria. Cada uno aporta y ayuda a la identidad de un pueblo. Identidad que se trastoca cuando no conocemos nuestras raíces y trasfondo como pueblo.

La gastronomía es una expresión de identidad y de cultura al mundo. Esta es parte del ser humano, ya que satisface una de las necesidades básicas, la alimentación. La niñez interactúa con los alimentos diariamente cubriendo una de las necesidades básicas y de forma de juego dramático cuando socialmente juegan en la *cocinita*.

La narrativa de tradición oral y la gastronomía son parte de los saberes, de las historias, de los cono-

cimientos que se transmitieron y contextualizan nuestra historia como país. Estas historias se transmitieron en la cocina, durante *faenas* domésticas. Aún conservamos la gastronomía y esas narrativas que relatan la vida de los primeros pobladores, sus mitos, sus creencias, su estilo de vida, sus cuentos populares. Narraciones de la llegada de colonizadores, de inmigrantes traídos sin su consentimiento y con ello las vivencias de las injusticias, las luchas, las formas de sobrevivencia, adaptaciones y sustento en semillas, como equipaje contra el hambre.

La lectoescritura vs fenómenos perturbadores

La educación de Puerto Rico se ha paralizado en varios momentos, por fenómenos perturbadores desde 2017, primero por el azote del huracán María, luego por los terremotos y, finalmente, por la pandemia. Estos acontecimientos revelaron un problema de rezago en lectura y comprensión lectora en el nivel elemental.

La enseñanza de lectoescritura se afectó durante la pandemia, ya que esta implica acompañamiento en el proceso. Por otro lado, la falta de un ambiente enriquecido de materiales para la lectoescritura y el lapso de atención de los niños en edad temprana influye en el problema que este trabajo presenta. Esta investigadora tuvo la experiencia de ver una clase virtual, en 2020, de una niña de cinco años que comenzaba el kínder. Se observó la falta de conectividad al internet de la estudiante y de la maestra, el deseo de estar en movimiento de la niña y su interés en que la maestra la atendiera cuando realizaba la tarea que la maestra pedía. Referente a esto último, la maestra estaba conectada con más de seis niños a la misma vez con el mismo deseo de ser atendidos.

En Puerto Rico, la pandemia reveló una realidad social que incluye: pobreza en la niñez temprana, desigualdad, rezago en lectura y comprensión lectora y la falta de autonomía del maestro en el proceso de aprendizaje.

Una mirada a la prevención

La lectoescritura es la relación entre la lectura y la escritura, son procesos inseparables. Promulga el entendimiento, conceptualización y la coherencia teórica-práctica por parte del agente educativo de lo que es leer y escribir, de cómo se aprende a leer y a escribir y cómo debe ser el ambiente educativo con actividades y experiencias significativas para la niñez. Galda (1993), citado por Ojeda (1999), mencionó que “el niño se inicia en la escuela; ya posee lenguaje verbal sumamente desarrollado en su lengua materna paralelo a una riqueza sobre el entendimiento y conocimiento sobre las palabras escritas” (p. 204).

La educación en la niñez temprana es la base para la transición de los niños a la escuela. Las agencias pertinentes deben enfocar sus esfuerzos a la prevención para atender el problema de rezago en lectura y comprensión lectora. Si el problema no se atiende puede dificultar la transición en las áreas de lenguaje y comprensión lectora y propiciará la falta de interés por la lectura.

El desarrollo del lenguaje incluyendo la adquisición de vocabulario, la gramática, el uso de la narrativa, entre otras es uno de los predictores positivos asociados a los resultados académicos que obtienen los alumnos, considerándose el dominio de la lectura como uno de los mejores para determinar su éxito en la escuela (Catts et al., 2016, como se citan en López, 2019, p. 71).

Por último, si no se atiende la lectura se tenderá a presentar dificultad en la comprensión de las otras asignaturas. López (2019) mencionó que los investigadores plantean que el lenguaje se correlaciona con otras áreas del desarrollo porque brinda herramientas a la niñez para aprender otras habilidades, por ejemplo, los conceptos de aritmética y vocabulario.

Aspiraciones

Como educadora en literatura infantil, promotora de la lectura y escritura tengo el interés de

reactivar la tradición oral y escrita de cuentos folclóricos con elementos de la gastronomía puertorriqueña, en la niñez temprana en el ambiente educativo. Además, que se conozca la historia de la gastronomía puertorriqueña para que la reunión en la mesa familiar sea vista como elemento social importante. Cuando los padres son parte del equipo de trabajo en el aprendizaje de sus hijos, estos aprenden junto con los niños. Si es el niño el que “lee” en el hogar, será el niño el que convocará a su familia y habrá un mejor resultado. Este resultado será una unidad familiar, promoción de la lectura, amor por los libros y una memoria colectiva.

El contacto temprano con la lectura repercute en una calidad de la alfabetización, oportunidad de acceso al conocimiento y construcción de un mundo más equitativo. De hecho, James Heckman, Premio Nobel de Economía en 2000, enfatizó que “no podemos permitirnos posponer la inversión en los niños hasta que sean adultos, tampoco podemos esperar a que entren a la educación primaria, un momento que puede resultar muy tarde para intervenir.” (Heckman, 2017, p. 1). Además, comentó que atender la infancia brinda oportunidad a la niñez más vulnerable.

La información recopilada en este trabajo permite crear unidades curriculares con la tradición oral, la memoria colectiva y la literatura infantil con elementos de la gastronomía puertorriqueña. Todo agente educativo tiene la oportunidad de llevar actividades diversas con estos elementos.

Desde el nacimiento hasta la edad preescolar se pueden beneficiar del conocimiento que brinda la tradición oral de nuestro país. Dentro de nuestro acervo tenemos nanas, canciones, mitos, leyendas, cuentos folclóricos, juegos con elementos de la gastronomía puertorriqueña. Existe variedad, lo que hace falta es que la conozcamos, la hagamos nuestra y la transmitamos de una forma integral.

Este proceso de aprendizaje será posible si se media a través de dar a conocer a la niñez la narrativa de tradición oral, conocer la historia

cultural de la gastronomía puertorriqueña y los cuentos folclóricos. Con este trabajo quiero que la niñez se apodere de un nuevo conocimiento.

Sí, somos aún lo que comimos

La gastronomía de Puerto Rico tiene su historia que giró en torno a diferentes contextos y ambientes, primeros pobladores y grupos étnicos que llegaron a la isla. La historia de nuestra gastronomía envolvió luchas y sobrevivencia, colonizadores y esclavitud. Y más que todo aculturación y libertad. La gastronomía puertorriqueña ha tenido influencia de tres culturas: taina, española y africana.

La gastronomía puertorriqueña se desarrolló *por inmigrantes* con tradiciones culinarias y culturas de países diferentes en contextos nuevos. Lamentablemente, unos de estos grupos -provenientes de diferentes partes de África- y sus tradiciones culinarias llegaron a nuestra isla sin su consentimiento. Los alimentos introducidos eran sus "equipajes alimentarios" (Ortiz, 2006, p. 313) para atender el temor al hambre. Cocinaban para sobrevivir en ambientes colonizados y esclavistas. Por desgracia, el trato discriminatorio y clasista trascendió a la alimentación. Relacionado al tema clasista, por ejemplo, el plátano fue uno de los alimentos que por su forma de cultivarse llegó a ser el sustento de los trabajadores esclavizados. Se le denominaba "*pan de los negros, el pan vulgar de la isla, el pan ordinario de los pobres*, alimento rural y bárbaro antes que urbano y civilizado" (Ortiz, 2006, 194). Incluso fue utilizado para compararlo con el campesino y los españoles que se acriollaban. Expresiones como *aplatanarse* provienen del "discurso letrado que se refería a dejar pasar el tiempo sin preocupación, resignarse, no tomar iniciativas ante circunstancias adversas" (Ortiz, 2006, p. 196).

La fusión de diferentes productos definió la gastronomía, lugares, sociedades, grupos y comunidades. El pueblo de Loíza, ubicado en la costa norte de la isla, es un ejemplo de cómo una comunidad ha sabido envolver con sus tradiciones,

costumbres y estilo culinario la gastronomía que ha permanecido a través del tiempo.

Cuentos con elementos de la gastronomía de Puerto Rico

La gastronomía fue transmitida de forma oral durante labores domésticas, por ejemplo, en la confección de recetas. La cocina se convertía en un laboratorio sensorial en que ocurrían conexiones en el cerebro entre todos los sentidos.

Estudios comprueban que cuando leemos se pueden activar 52 áreas del cerebro que tienen que ver con la inteligencia. Por ejemplo, al ver televisión de las 52 áreas se activan cinco, quiere esto decir que no se enriquece el desarrollo cognitivo. Por otro lado, la lectura de textos literarios activa las 52 áreas. Cuando estamos leyendo, todo el cerebro está funcionando, ya que se tiene que recrear lo que lees, darle color, sabor, ambiente, perfiles, emociones. Es fascinante pensar en lo que la gastronomía y la literatura infantil pueden aportar al desarrollo cognitivo de la niñez.

En Puerto Rico, la tradición oral tiene muchos elementos de la gastronomía. Contiene refranes, adivinanzas, canciones de cuna, cuentos folclóricos, entre otros. Este trabajo enfatizará en los cuentos folclóricos acumulativos, de nunca acabar, maravillosos y afropuertorriqueños. Se incluirá cuentos de literatura contemporánea y nanas o canciones de cuna, primeras manifestaciones del folclore, recopilados en diferentes libros. Cabe señalar que en este trabajo se incluyen algunos libros, pero existe un acervo más amplio.

Cuentos folclóricos

El cuento folclórico forma parte de la tradición oral, del folclor narrativo. Es la suma de conocimiento o "sabiduría popular" (*folk-lore*) a través de la comunicación interactiva, a veces espontánea. El cuento folclórico aborda la memoria oral y la transmisión colectiva de la "pervivencia del cuento folclórico tradicional en textos literarios" (Beltrán & Haro, 2016, p.12). La Dra. Julia Cristina Ortiz Lugo,

catedrática, autora de publicaciones ligadas a la redacción y a la tradición oral afropuertorriqueña, define los cuentos folclóricos como un cuento que se ha traspasado de manera informal entre grupos o generaciones. Se traspasaron solo por la vía oral y no siempre se conoce su origen. Además, nos comenta que se expresan creativa y recurrentemente.

Los cuentos folclóricos son todas las formas de narrativa, ya sea oral o escrita, que son pasadas de generación en generación de la tradición oral. Los cuentos folclóricos se dividen en diferentes categorías: cuentos de nunca acabar, acumulativos, cuentos redondos, *pourquoi*, bestias, cuentos de hadas, cuentos exagerados, realistas y tontos.

Con frecuencia surge la pregunta de cuál versión impresa de los cuentos folclóricos es la "correcta" o auténtica. Desde el punto de vista de los folcloristas, el cuento se recrea cada vez que se cuenta, por lo tanto, cada narración es correcta a su manera (Kiefer, Helper & Hickman, 2007).

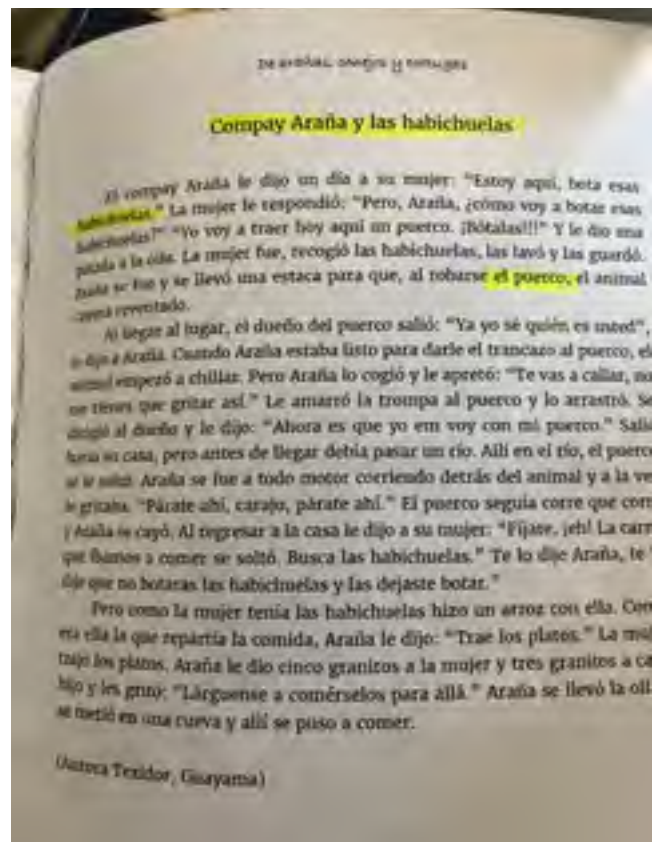
Cuentos folclóricos afropuertorriqueños

En relación con la narrativa oral de la cultura negra, la Dra. Julia Cristina Ortiz Lugo y Tere Marichal Lugo, investigadora y narradora oral, han realizado investigaciones, ensayos y libros recopilados sobre la narrativa oral afropuertorriqueña. La narración oral afro llegó a Puerto Rico por personas esclavizadas, privadas de su libertad y sin su consentimiento. Llegaron desde Senegal, Gambia, Ghana, Sierra Leona, Camerún, Nigeria, Islas de Cabo Verde, Angola y Congo.

Julia Cristina, a través de la investigación para su tesis, recopiló narración oral de cuentos folclóricos de narradores de diferentes pueblos: Ponce, Salinas, Guayama, Arroyo y Loíza de Puerto Rico. Su profesor, el Dr. Álvarez Nazario, le comentó que los cuentos folclóricos de animales contenían esa huella africana. Dentro de estos cuentos encontró el personaje de Compay Araña (Anansi, como se le decía aquí en Puerto Rico). Parte de la importancia

de estos cuentos folclóricos afropuertorriqueños es la conexión y legado que tienen con África.

En este año crearon el proyecto *Contamos y creamos Cuentos afropuertorriqueños y su aportación a la cultura de Puerto Rico* (2022), el mismo consiste en materiales educativos de narración de cuentos, conferencias, charlas a través de audiovisuales. El objetivo principal es: ... difundir la importancia histórica y cultural de los cuentos folclóricos afropuertorriqueños; centrados en los tres personajes más icónicos de la tradición afropuertorriqueña, trabajamos tres cuentos que nos muestran estrategias que han sido relacionadas, en los países que sufrieron la esclavitud africana, con tácticas de supervivencia e interpretación de realidades en medio de situaciones de abuso y en culturas hostiles a sus valores y creencias. Son, además, lazos importantísimos con la cultura madre y con la memoria cultural que sostuvieron a las personas esclavizadas en la Isla (Ortiz, 2022).



Los cuentos afropuertorriqueños son manifestaciones de narración oral de esclavizados que vinieron a nuestra isla sin su consentimiento desde diferentes comunidades de África. Estos cuentos vinieron en la memoria de nuestros antepasados esclavizados, los que llegaron con sus amos y africanos libres.

- *Compay araña y las habichuelas*: recopilado por Julia Cristina Ortiz Lugo, contado por Aura Texidor. En este cuento *Compay Araña*, cansado de comer arroz con habichuelas, decide agarrar un cerdo para alimentar a toda su familia. Se frustra su encomienda cuando luego de agarrado se le escapa en el río.

Las habichuelas, junto con el arroz, se convirtieron en el plato "símbolo de identidad nacional y étnica; como elementos definitorios de los valores tradicionales que comparten y que les son familiares a los puertorriqueños y puertorriqueñas" (Ortiz, 2006, p. 109). El arroz llegó con los españoles y las habichuelas ya eran parte de la cultura taina. Los indios le llamaban *fesoles*. Cabe señalar que ambos alimentos fueron cultivados y utilizados para confeccionar platos por los africanos. Los españoles nunca cultivaron el arroz en la isla y los indios no conocían cómo cultivarlo, es por esto por lo que los africanos, como medio de supervivencia, conocimiento de cultivo y por ser parte de su alimentación, comenzaron a cultivarlo en los humedales.

Los españoles trajeron cerdos, vacas, ovejas y caballos y aportaron la crianza de estos para el consumo. El cerdo se aclimata y se puede criar en *corrales*. Los que se criaron en los montes se propagaron y le llamaban cerdo *orejano* o *cimarrón*, eran parecidos a un jabalí. Estos cerdos fueron fuente de alimento para los habitantes que no vivían cerca del pueblo. En el cuento en que *Compay Araña* muestra esta actividad, comenta que fue al monte a agarrar un cerdo. En relación con la carne esta llegó a significar abundancia y poder.



Las habichuelas gustan mucho porque su preparación va de la mano de un "fondo de cocina", también conocido como sofrito que provoca un sabor distintivo. Ortiz (2006) comenta que el "sofrito es el mejor ejemplo del llamado *bricolaje* culinario, realizado con diversos alimentos, memorias y estrategias de supervivencia por las poblaciones que a la larga dieron carácter al Caribe insular, y a la sociedad puertorriqueña." (p. 90). En el libro *Cocina Artesanal Puertorriqueña* (2004), escrito por Emma Duprey de Sterling e ilustrado por Walter Torres, se le llama al sofrito *machaca*.

- *La venta del esclavo* (2015) es un cuento recopilado por Julia Cristina Ortiz Lugo, compartido por Loida Figueroa, del pueblo de Mayagüez. En este cuento nombran los siguientes alimentos: carne, bacalao, arroz, habichuela, guineos, batata y aceite. El cuento corto relata la venta de un esclavo, y su dueño comentando al posible comprador que el esclavo, llamado Francisco, era sumiso, obediente y que no comía carne, bacalao, arroz, habichuela y que solo comía guineos, batata sin aceite. Mientras el vendedor hablaba, Francisco oía y decía que no comía esos alimentos porque no se los daban y lo que comía era porque era lo único que le daban.

Una vez más vemos cómo la alimentación fue un método esclavizador, de desigualdad, abuso de poder y falta de compasión.

El bacalao fue uno de los alimentos que combinaron y acompañaron a otros, por ejemplo, bacalao con guanime, arroz con bacalao, bacalao guisado, entre otros. Pero uno de los *querendones* del *chinchorreo* es el bacalaito. En cierto momento histórico, el consumo del bacalao se volvió monótono, que es de ahí que surge el refrán popular: "Te conozco bacalao, aunque vengas disfrazado" (Ortiz, 2006 p. 139). Actualmente el costo del bacalao ha ido en aumento y su consumo es escaso.

Este cuento presenta otra realidad que llama la atención, el esclavo tiene el nombre de Francisco. Se ve reflejado una vez más el abuso de poder de la época. El nombre es un vínculo que te une a tu familia, y es la primera forma de identidad y pertenencia que adquirimos al nacer y formar parte de una familia. Imagino cómo estas personas esclavizadas perdieron su vínculo familiar, su lugar de procedencia y encima su identidad a través de la pérdida de su nombre. En relación con el nombre, Cabrejo (2020) mencionó "Al darle un nombre se le asigna un espacio existencial" (p. 24).

Cuentos acumulativos

Los cuentos acumulativos se pueden encontrar en todas las culturas. Están basados en frases, que se le van añadiendo elementos nuevos progresivamente. Su acción es acelerada. A los niños les gusta el sonido de los nombres que riman, los cuales se repiten una y otra vez.

- *El pavo de la abuela zapatona*, adaptado por Ángeles Pastor. En Puerto Rico, tradicionalmente se prepara un pavo para la cena del día de Acción de Gracias.

Cuentos de nunca acabar

Los cuentos de nunca acabar son estribillos que riman, que se cuentan, se repiten varias veces y

tienen un elemento humorístico. Estos cuentos prolongan su desarrollo temático. El procedimiento más común que utiliza el narrador es preguntar: "¿Quieres que te lo cuente otra vez?" o preguntar si desean conocer la continuación del relato.

- *Juan Gandules*, recopilado por Rafael Ramírez de Arellano (1928, p. 16). El gandul es un grano que se confecciona en arroces, especialmente en la época de Navidad.

*Pues señor, éste es el cuento
de Juan Gandules,
que tenía los ojos azules
y la chaqueta al revés.*

¿Quieres que te lo cuente otra vez?, el narrador repite.

Cuentos maravillosos

Los cuentos maravillosos o de hadas contienen elementos de magia o hechizos, aspectos sobrenaturales. Son románticos y llenos de aventuras. Se ven personajes como brujas, magos, hadas, madrinas, princesas, príncipes, gigantes, por lo general terminan en "...y ellos vivieron felices para siempre." Parte del atractivo de este tipo de cuento es el conocimiento seguro de que no importa lo

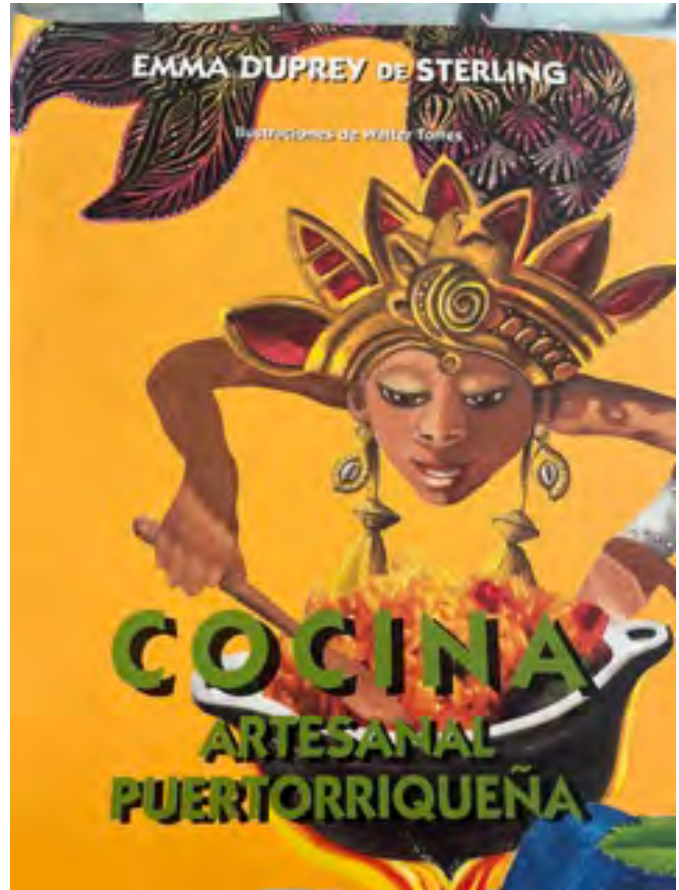


que pase, el amor, la bondad y la verdad prevalecerán.

- *La cenicienta puertorriqueña* (2019), recopilado por Julia Cristina Ortiz Lugo e ilustrado por S. Damary Burgos. "La memoria oral puertorriqueña guardó este cuento de muchas maneras diferentes. Esta cenicienta puertorriqueña es una mujer fajona y valiente que encuentra su liberación en el trabajo y la solidaridad de las hadas madrinas" (Ortiz, 2019, p. 26).

Este cuento trata sobre una joven que mata un animal: cerdo, puerco, chivita, dependiendo la versión, va al río a lavar las *tripitas*. Una se le va por el río y en su búsqueda llega a una casa, a un palacio, que vivían encantadas, hadas, brujas que le dan regalos, en agradecimiento por haber limpiado y ordenado el lugar.

El elemento de la gastronomía que se encuentra en este cuento es la *tripita del cerdito*. Esta parte de los animales, así como las mollejas, el hígado, la



lengua, las patitas, el rabo, entre otras, pertenecen a la *casquería*. Este nombre es utilizado en España, en Chile le llaman *interiores*, en Colombia *menuencias*, en Puerto Rico y el Caribe *visceras*. Las clases bajas comían lo que podían cultivar, atrapar, recoger. La necesidad amplió la imaginación y lo que para las clases altas eran desperdicios se convirtió en la nutrición para los trabajadores y la clase pobre. Ortiz (2006) mencionó que, en el contexto de acceso desigual a la carne, gandinga, mondongo, tripas, patas, rabo, orejas y cabeza eran los platos de los "peor avenidos" (p. 242). *El Cocinero Puerto-Riqueño* (1859) presenta confecciones con *visceras*, algunos son: mondongos, patas de ternera, hígado, riñones, sesos de vaca, de ternera, lengua, morcillas. En relación con la casquería, el restaurante en Madrid *La Tasquería de Javi Estévez* transformó esta costumbre de comer. Javi Estévez, el *chef*, tiene la filosofía es recuperar "la tradición gastronómica reinventando la casquería fina con un concepto vanguardista que apuesta por nuevas elaboraciones" (Estévez, 2020). Ha llevado a otro nivel este arte culinario, honrando la casquería que una vez fue parte de la cultura de su país, combinando la tradición con la modernidad.



En Puerto Rico, la alimentación fue un medio de ejercer el poder, la división de clases, el abuso y la desigualdad. Incluso fue un persuasivo, por ejemplo, el *funche*, maíz en harina con agua o leche, fue una manera de *tener contento al esclavo* para que se sintiera satisfecho, abastecido con comida que les gustaba y así no se quejara o revelara. Según Ortiz (2006), este plato evoca nostalgia de una agricultura que se trabajaba para obtener de ella lo básico para comer. Además, recuerda el "mantengo", ya que el gobierno repartía el *funche* a familias pobres o a los que no tenían tierras propias (Ortiz, 2006, p. 132).

En el libro *Cuentos folclóricos de las montañas de Puerto Rico*, de Rafael Ocasio (2021), encontramos las siguientes recopilaciones:

- *La Cenizosa, María, la Cenizosa* (p. 48), en esta versión las tripitas son de una chivita.
- *Rosa, la Cenizosa* (p. 54), en esta versión es una madre con dos hijas, Rosa y Carmen. La mamá quería más a Carmen. Las tripitas son de un *puerco* y en vez de hadas son brujas.
- *Rosita, la Cenicienta* (p. 58). En esta versión el padre se llama Simplicio y la madrastra Pepa, las tripitas eran de una cabrita y las encantadas le regalaron una varita de la virtud. En esta historia hay un rey que tiene un príncipe que quería casarse y organizan una fiesta. Pepa y su hija derramaron mostaza y semillas de tabaco y mataron una res para que Rosita cocinara una comida y así no pudiera asistir a la fiesta. Rosita con su varita de la virtud limpió, cocinó y luego fue a las tres fiestas. En la última fiesta, se le cayó el zapatito, finalmente el príncipe la encontró y se casaron.
- *La Cucarachita Martina* (p. 225), en esta versión Martina compra harina de pan con el centavo que encuentra barriendo. Pasaron varios animales a pedirle que Martina se casara con ellos, pero ella escogió a el Ratoncito Pérez y se casaron. Un domingo la cucarachita deja a Pérez velando unas sopas, cuando llega de la

misa lo encuentra dentro de la olla de sopas.

El alimento que se encuentra en este cuento es la harina de pan y las sopas. En *El Cocinero Puerto-Riqueño* (1859), aparece una receta de sopa de pan (pp. 18-19).

- *Arañita Martina y Ratoncito Pérez* (p. 228), en esta versión es una araña llamada Martina y desde el comienzo del cuento están casados. El Ratoncito Pérez cae en la olla. Mientras la Arañita Martina canta y llora en su balcón, pasan varios animales que le preguntan si se quiere casar. Al final, escoge a un ratoncito que le recuerda a su *maridito* Ratoncito Pérez.
- *Pérez y Martina*, versión recontada por Pura Belpré (1966) e ilustrada por Carlos Sánchez. Belpré comenta que este cuento pasó de boca en boca y esta versión escrita es exactamente como la recibió de su abuela. La versión nos relata que se acercaba la Navidad y Martina decide preparar un plato navideño especial para su marido. Los alimentos que se encuentran en esta versión son: arroz, jugo de coco, almendras, pasas y azúcar. Estos alimentos pertenecen a las diferentes culturas que impactaron nuestra gastronomía puertorriqueña.

Cuentos de la literatura contemporánea

La literatura tradicional es transmitida de forma oral y no se le puede reconocer un autor, ya que son narrativas transmitidas por una persona de generación en generación y pueden variar dependiendo del contexto y la persona que la recibe. La literatura tradicional que ahora tenemos en libros es porque recopiladores las escribieron y las recontaron. Por otro lado, la literatura contemporánea es escrita y tiene autor.

En la actualidad, la literatura infantil ofrece un acervo literario con elementos de nuestra gastronomía y folclore, de nuestra cultura y de otros países.

Mangú y Mofongo



Algunos de sus cuentos son:

- *Chanda Candela te cuenta Compay Araña y las habichuelas* (2015), escrito e ilustrado por Tere Marichal. Este libro infantil recoge el cuento de Compay Araña contado por una narradora oral, *Chanda Candela*, descendiente de los africanos que llegaron en barcos a nuestra isla.
- *Mangú y mofongo* (2006), escrito por Tere Marichal e ilustrado por Olga Charneco López. El alimento que se encuentra en este cuento es el plátano, que se consideró una vianda, pero en realidad es una fruta. El cuento se desarrolla en una comunidad de diferentes nacionalidades. En el día de la celebración tradicional, *La Noche de San Juan*, la madre de Miguel confeccionó el *mofongo* (Puerto Rico) y la mamá de Raúl el *mangú* (República Dominicana).

Ortiz (2006) comenta sobre el mofongo: "En el proceso de definición de una nación, y dentro de ella una culinaria distintiva, el mofongo ascendió sin reparos y con la fuerte carga africana que significaba su elaboración y su consumo en un contexto donde también las diferencias sociales se marcaban por lo que se cocinaba y se comía" (p.

201). Por primera vez, este plato de tradición oral se *inauguró* en el libro *El Cocinero Puerto-Riqueño* (p. 133).

En el año 1826 existía el *Reglamento Esclavista*. Este reglamento consistía en reglas para la educación, trato y ocupaciones que debían dar a los esclavos sus amos y mayordomos. Y aunque a simple vista se escuche bonito, este reglamento era inhumano, los dueños ofrecían los alimentos no por bondad sino por cumplir el mencionado reglamento, decidían cuántas veces al día debían comer, quedaba a su mejor entendimiento cuánto era lo *suficiente* que debían comer para reponer la fatiga por los trabajos y la conservación del esclavo. En el tercer capítulo del reglamento dedicado a la alimentación de la niñez y esclavos adultos, colocaban el plátano como alimento principal antes que los tubérculos, bacalao, arroz y la carne. El plátano llegó a ser el alimento del *mantenimiento* porque satisfacía el hambre, se le conocía como el *pan vulgar de la isla*. Una vez más, el plátano fue parte de la alimentación para la población pobre. Se le conocía como rural y bárbaro antes que urbano y civilizado, incluso se crearon calificativos para referirse a las personas. Esto surge porque el plátano fue el sustento de la época y algunas personas letradas tenían la visión que el campesino no desarrollaba la agricultura de otros productos, solo del plátano. Ortiz (2006) comenta que se registra que también lo utilizaban para "los españoles que se acriollaban y se *aplatanan*" (p. 197).

- *Los reyes magos y los pasteles de masa de colores* (2021), escrito por Yomaries Centeno Bermúdez e ilustrado por Diana G. Ramírez Vega. En este cuento los alimentos que aparecen son: arroz con gandules, lechón, morcillas, pasteles, tembleque, majarete y arroz con dulce.

El pastel pasa de ser una receta oral a escrita. Por primera vez se registra su receta en 1930. Por su proceso de elaboración el pastel pasó a ser confeccionado para el disfrute de fiestas, especial-

mente, en el día de los Reyes Magos. En relación con la confección, Ortiz Cuadra relató:

... su confección haya algún fruto de las tradiciones culinarias de muchos de los grupos humanos que poblaron a Puerto Rico a lo largo del tiempo: ajíes, yautías y achiote araucanos; garbanzos, pasas, aceitunas y cerdo ibéricos; plátanos y guineos de las regiones africanas y canarias. Pero si se observan los elementos que le dan al pastel su singularidad y que su esencia es invariable, como la envoltura en hojas, la textura majada de su masa y la cocción por medio del hervido, entonces hay una fuerte ascendencia africana (Ortiz, 2006, p. 204).

Canciones de cuna, nanas para mirar el alma

Etimológicamente, nana significa *mujer casada, madre, abuela*. En su artículo para bibliotecarios *Nanas, arrullos, canciones y juegos: Las primeras poéticas de la infancia*, María Emilia López (2018) comenta que algunos de los atributos que se encuentran en estas son: (a) ayudan a la salud mental cuando el niño tiene temor, inseguridad; (b) son la primer relación con la poesía, la musicalidad y crean las bases para la sensibilidad y la percepción y (c) potencian el mundo lúdico en el acompañamiento. Metafóricamente, López asegura que la piel es ese "psiquismo que se estructura en el cerebro a través de las experiencias y vivencias con el tacto (caricias, pecho, rezago) y también con la voz humana y de sus producciones" (p. 34).

Ciertamente los arrullos y nanas fueron el aliciente para contrarrestar el *tapaboca*, o sea la mascarilla que fue requisito para no contagiarnos durante la pandemia. En mi memoria colecciono momentos, detalles, vivencias y memorias desde la hamaca (palabra indígena taína). Las cuidadoras, maestras, agentes educativos, promotores de lectura tuvimos que articular, verbalizar, esforzar y gesticular nuestras entonaciones para que nuestra oralidad convergiera con la del niño que escuchaba. Esa segunda piel, como dijo López,

fue necesaria para crear ese vínculo y que, a través de la mirada, caricias, arrullos y nuestros ojos nos conociéramos hasta el alma.

En el libro *El folklore en la alimentación puertorriqueña* (1983), recopilaron canciones de cuna con elementos de la gastronomía puertorriqueña algunas son:

*Este niño lindo
no quiere dormir
háganle la cama
en el toronjil.*

Por otro lado, el acervo literario de Puerto Rico cuenta con una selección de canciones y juegos en *Pon, pon ¡A jugar con el bebé!*, recopilado por Josefina Barceló e ilustrado por Mrinali Álvarez Astacio. Además, Lulu Delacre ilustra y selecciona nanas de diferentes países en el libro: *Arorró, mi niño* (2004). Este libro pretende recordar las nanas que fueron transmitidas desde la memoria para beneficio de las madres latinas que viven y crían en Estados Unidos. Dentro de la selección recogida por Lulu Delacre están escritas en español e inglés. Algunas son:

- *Tortitas/Pat-a-cake*

Los alimentos mencionados son el casabe y el maíz. El casabe era confeccionado por los primeros pobladores indígenas y utilizaban la yuca para prepararlo.

- *Los pollitos/Fluffy chicks*

Los alimentos mencionados son el maíz y el trigo.

Además, en el libro *Arroz con leche* (1989), Lulu Delacre ilustra y selecciona canciones populares y rimas de Latinoamérica. Esa selección está escrita en español y en inglés, algunas que contienen elementos de la gastronomía son:

- *Aserrín aserrán/ Sawdust Song*

Los alimentos mencionados son el pan y el queso.



- *Arroz con leche/ Rice and milk*

El arroz con leche es una sopa de Puerto Rico.

Conclusión

La tradición oral, la memoria colectiva y la gastronomía han perdurado por años. Su pervivencia se debe a recopiladores, gestores culturales, folcloristas, historiadores que luego de investigaciones reconocen el valor de los saberes que brinda nuestro folclore, cultura, tradiciones y literatura. La tradición oral al igual que la gastronomía fueron el eco de las voces de muchos, a quienes quisieron callar. Ambos representan las identidades, el lugar de procedencia, la cultura, tradiciones, pero también el cambio, sufrimiento, injusticias, desigualdad, abuso, aculturación, sobrevivencia, escasez, dignidad robada. No se vive en el pasado, pero sí se aprende de él. La tradición oral y la gastronomía es muestra de la identidad, cultura, tradiciones y folclore de cada país, que nos identifica ante el mundo.

La educación de Puerto Rico después de la pandemia enfrenta unos retos con el aprendizaje de la lectura y comprensión lectora en la niñez de *kindergarten* a tercer grado. La tradición oral ha permanecido por años, pero este rezago no se puede perpetuar. La pandemia, además de la brecha digital, develó la desigualdad y la pobreza en la niñez temprana.

La alfabetización comienza desde el vientre de las madres y se extiende hasta la edad escolar.

Atender la educación temprana es una forma preventiva de transformar el rezago de lectura y comprensión lectora. Deben existir puentes entre las agencias que atienden la niñez temprana y el Departamento de Educación para que se tenga un perfil del niño lectoescritor, que hará la transición a la educación formal del país. Además, los maestros deben entender la importancia de la educación en la niñez temprana. Y como dice un proverbio africano, *Se necesita toda una aldea para criar a un niño*, esto es posible con la tradición oral.

La educación de Puerto Rico merece tener el acervo de tradición oral que nuestra cultura brinda. La niñez tiene el derecho a una educación de calidad, conocer sus raíces, pasado, la integración de las diferentes culturas y la *historia válida* que nos han traído hasta nuestro presente. A la niñez no podemos llevarla a lo que la antropóloga e investigadora Victoria Reyes (2022), le llama "extinción de las experiencias". No podemos darnos el lujo de extinguir experiencias a la niñez temprana, que repercutirán en un futuro sin el conocimiento de sus tradiciones, cultura e identidad. A través de la narrativa de tradición oral, la narración oral, el acervo literario y la gastronomía se pueden lograr experiencias educativas integrales. Incluso una a las familias, la escuela y la sociedad en un fin común, la educación de la niñez.

Este trabajo pretende honrar a los primeros pobladores, narradores y sustituir el fuego por la mesa familiar. Por la rapidez en que se vive es menos el tiempo que se tiene para preparar una comida y disfrutarla sentados en la mesa. Ortiz (2006) comparte que la preparación de muchos platos que toman tiempo se convertirá en "piezas arqueológicas" en una sociedad que valora lo rápido. Añade Ortiz: "prepararlas en casa será, de aquí a pocos años, como asistir a una exposición de antigüedades alimentarias" (Ortiz, 2006, p. 137).

Desempolvemos la tradición oral puertorriqueña que salga de la *memoria olvidada*. Busquemos esas recetas de nuestras abuelas, si las conservas en tu memoria escríbelas para que perduren de generación en generación en tu familia.

REFERENCIAS

- Aprendamos Juntos. (2022, 21 de septiembre). *Los pueblos indígenas y la sostenibilidad*. Victoria Reyes, antropóloga e investigadora. [video]. <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/los-pueblos-indigenas-y-la-sostenibilidad-victoria-reyes/>
- Barceló, J. (2006). *Pon, Pon ¡A Jugar con el bebé!* La Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Beltrán, R., & Haro, M. (n.d.). *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*. https://books.google.com.pr/books?id=73g9Mt82kYoC&dq=cuento+folclórico+en+la+literatura&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Carvajal, J. (2004). *El Cocinero Puerto- Riqueño*. Ediciones Puerto.
- Centeno, Y. (2021). *Los reyes magos y los pasteles de masa de colores*. Cosas de Niños
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. https://www.academia.edu/44695420/_Siete_llaves_para_valorar_las_historias_infantiles_Teresa_Colomer
- Delacre, L. (1989). *Arroz con leche*. Scholastic
- Delacre, L. (2004). *Arrorró, mi niño*. Lee & Low Books.
- Goodman, K. S. (1989). *Lenguaje Integral*. Editorial Venezolana.
- Heckman, J. (2017). La inversión en el desarrollo durante la primera infancia: Reduce déficits y fortalece la economía. www.heckmanequation.org
- Kiefer, B. Z., Hepler, S., & Hickman, J. (2007). *Charlotte Huck's Children's Literature*. McGraw- Hill
- López, M. E. (2015). *Un pájaro de aire: la formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/98524
- López, A., Figueroa, W., Agrinsoni, M., Corujo, G., & Ortiz, S. (2019). La importancia del desarrollo del lenguaje en la niñez temprana. *ALCANZA*. <http://alcanza.uprrp.edu>
- Marichal, T. (2006). *Mangú y Mofongo*. Camera Mundi, Inc.
- Marichal, T. (2015). *Chanda Candela te cuenta: Compay Araña y las habichuelas*. Createspace.
- Ocasio, R. (2021). *Folk Stories from the Hills of Puerto Rico/ Cuentos folklóricos de las montañas de Puerto Rico*. Rutgers University Press.
- Ortiz, C. (2006). *Puerto Rico en la olla, ¿somos aún lo que comimos?* Doce Calles.
- Ortiz, J. (2019). *La cenicienta puertorriqueña*. Publicaciones#folclorpuertorriqueño.
- Ortiz, J. (2022, julio 26). Contamos cuentos afropuertorriqueños y creamos narradorxs orales y jóvenes conocedores de su cultura. Proyecto Ekundayo.
- Pastor, A. (1959). *Esta era una vez bajo las palmeras* Laidlaw, River Forest, Ill. <https://www.flickr.com/photos/peace2818/albums/72157638969188633/>
- Rivera, C. (2016, mayo 8). Presentación del libro *Cuentos populares puertorriqueños de ayer para la juventud de hoy*. *Revista Miradero(8)* . https://issuu.com/revistamiradero/docs/miradero_completa_8.1
- Sáez, R., Cintrón, C., Rivera, D., Guerra, C. & Ojeda, M. (1999). *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lecto-escritura*. (p. 204). Editora Centenario.



ARTÍCULO RECIBIDO: 5 DE MARZO DE 2024

DICTAMINADO: 25 DE ABRIL DE 2024

ACEPTADO: 2 DE MAYO DE 2024



UN VIAJE A NINGÚN LADO. METÁFORAS SOBRE LA LECTURA Y COMPORTAMIENTO LECTOR DEL PROFESORADO DOMINICANO

A TRIP TO NOWHERE: METAPHORS ABOUT READING, AND READING BEHAVIOR OF DOMINICAN TEACHERS

Berenice Pacheco-Salazar⁷ • Cristina Amiama-Espaillet⁸

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar las metáforas de la lectura utilizadas por docentes y directores de primaria de la República Dominicana, y su relación con el comportamiento lector. Se realizó un estudio descriptivo con un enfoque mixto transversal. A través de una encuesta, se trabajó con una muestra de 650 docentes y directivos del sistema educativo público. Se determinó que el 66% del cuerpo docente y directivo ofrece metáforas vinculadas a la faceta funcional, relacionando la lectura para el desarrollo de la imaginación, el aprendizaje y el crecimiento personal. Dentro de estas, la metáfora con mayor frecuencia fue la lectura como viaje, aventura, navegación, es decir, como acción de movimiento. Por su parte, el 54% se considera un lector ocasional y solo un 15% es lector frecuente o muy frecuente. Existe una relación entre las metáforas empleadas y el comportamiento lector. El trabajo concluye que existe una brecha entre la representación de la lectura a través de las metáforas y la práctica lectora declarada.

Palabras clave: Docente lector. Metáfora. Docentes primaria. Análisis de metáfora. Comportamiento lector. .

Abstract

The research aims to analyze the reading metaphors used by primary school teachers and principals in the Dominican Republic and their relationship with reading behavior. A descriptive study was carried out with a mixed cross-sectional approach. A sample of 650 teachers and principals of the public education system was surveyed. It was determined that 66% of the teaching and management staff offered metaphors linked to the functional facet, relating reading to the development of imagination, learning, and personal growth. Within these, the metaphor with the highest frequency was reading as a journey, adventure, navigation, and an action of movement. For their part, 54% consider themselves occasional readers, and only 15% are frequent or persistent readers. There is a relationship between the metaphors used and reading behavior. The paper concludes that there is a gap between the representation of reading through metaphors and the declared reading practice..

Keywords: Reading teachers. Metaphors. Primary teachers. Metaphor analysis. Reader behavior.

7) Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Santo Domingo, República Dominicana
Doctora en Educación. berenice.pacheco@intec.edu.do <https://orcid.org/0000-0002-3691-3640>

8) Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santo Domingo, República Dominicana. Doctora en Educación. cm.amiamama@ce.pucmm.edu.do <https://orcid.org/0000-0002-8222-1530>

1. Introducción

El docente como lector se ha convertido en los últimos años en una línea de investigación en franco crecimiento. Esto debido a que sus creencias en torno a la lectura influyen en sus prácticas lectoras y en la educación lectora de su estudiantado (Granado, 2014; Granado y Puig, 2014; Ramírez et al., 2020).

Las personas nunca son totalmente libres para expresar su práctica, pues está mediada por el entorno sociocultural y las ideologías imperantes que construyen su propia subjetividad (Zavala, 2011). Gaete-Moscoso (2019), luego de realizar diversas entrevistas a docentes sobre su práctica y experiencia con la lectura, determinó que estos "tendían a ocultar sus propias prácticas, invisibilizándolas y construyendo una distancia significativa entre la lectura que era narrada en el contexto de la vida cotidiana y aquella que era objeto de enseñanza, tanto la aprendida como la enseñada" (p. 210).

Esta invisibilización de la propia práctica lectora por el cuerpo docente puede estar reforzada por múltiples factores. Uno de ellos es la discrepancia entre la baja frecuencia de lectura y la narrativa social de esta en la sociedad que goza de un estatus privilegiado, reforzado por las perspectivas sociológica y cognitiva, y las políticas del fomento lector. Otro factor es el ocultamiento del valor de sus propias prácticas lectoras, que distan mucho de lo que enseñan y promueven en sus estudiantes.

Esta conclusión se ha evidenciado en casi todas las investigaciones en torno a la práctica lectora de los docentes, construyendo categorías como la de *lector aparente o falso lector* (Álvarez, 2019; Larrañaga y Yubero, 2019; Munita, 2014) y *lector inmaduro* (Granado y Puig, 2014).

Si bien se han introducido diversas estrategias para mitigar la deseabilidad social en los cuestionarios sobre hábitos lectores, es preciso señalar que, en la investigación sobre comportamiento lector, aún

con las preguntas controles, es difícil determinar la práctica real de la declarada (Chartier, 2004). Puede existir una subvaloración de la lectura cotidiana, por considerarla instrumental y una sobrevaloración de la lectura considerada como "cultura", relacionada con lo clásico de la literatura. Para que los lectores se impliquen en su propio desarrollo del hábito lector, es preciso que reconozcan la lectura como un acto cultural y no meramente como un instrumento (Larrañaga y Yubero, 2005).

Existen diversos métodos para estudiar el pensamiento reflejado en el lenguaje, uno de los más novedosos es el propuesto por Lakoff y Johnson (2021) con el empleo de las metáforas. Este artículo tiene como objetivo analizar las metáforas de la lectura utilizadas por docentes y directores de primaria de la República Dominicana, y su relación con el comportamiento lector.

1.1. La lectura y el docente lector

El concepto de lectura ha cambiado significativamente en las últimas décadas. Hoy se reconoce su carácter multidimensional y las diferentes perspectivas que coexisten como son la cognitiva, la lingüística y la sociocultural, las cuales no son excluyentes. En esta última se enmarca el diseño curricular dominicano que la concibe como "una práctica social y un proceso de construcción de significados a partir de la interacción que realiza la persona con el texto y sus experiencias lectoras" (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016, p. 76). Además, la lectura se considera como una herramienta para el aprendizaje (Larrañaga y Yubero, 2005) y una de las habilidades imprescindibles en el siglo XXI, que debe ser enseñada en la escuela desde los primeros años.

Uno de los propósitos fundamentales de la escuela, es la formación de lectores, lo que "equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento" (Solé,

2012, p. 50). En este proceso el cuerpo docente se constituye en un actor clave como mediador.

Diversas investigaciones ponen de manifiesto la relación entre el comportamiento lector del cuerpo docente y el fomento de la práctica lectora en sus estudiantes. Se espera que el docente sea un lector ideal, con una motivación y afición a la lectura literaria, con frecuencia alta de lectura, así como una alta capacidad técnica para obtener información de lectura compleja (Díaz-Díaz et al., 2022). Sin embargo, las evidencias muestran lo contrario en las distintas regiones, como Iberoamérica y en países anglosajones como Reino Unido, Estados Unidos y Canadá.

Aunque los docentes suelen expresar un gusto por la lectura y se auto perciben con un buen nivel lector, no se pueden considerar como lectores autónomos de textos literarios, ya que no recurren a ellos de forma libre, ni de manera reiterativa ni afectiva (Pacheco-Salazar y Amiama-Espaillet, 2022) y son pocos asiduos a las bibliotecas y no suelen comprar libros (Álvarez, 2019; Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019). La práctica lectora por placer es poco frecuente, y los docentes generalmente solo leen lo que les exige su trabajo (Granado, 2014). Esto tiene repercusiones significativas en la formación del hábito lector de las nuevas generaciones. Estos resultados coinciden con los de los estudiantes de magisterio, quienes suelen ser lectores ocasionales y manifiestan un comportamiento lector discontinuo y poco consolidado (Díaz-Díaz et al., 2022).

Applegate et al. (2014) describieron el *efecto Peter*, no se puede dar lo que no se tiene, después de concluir que aproximadamente 400 docentes de primaria no son lectores entusiastas, y, por tanto, no podrán fomentar el amor a la lectura en sus estudiantes. Esto produce un círculo vicioso en la sociedad, ya que algunos de estos estudiantes luego se convierten en docentes. Por lo que el disfrute de la lectura y el goce estético deberían ser parte de la formación inicial de los futuros docentes. Sin embargo, esta propuesta no se ha incorporado en los planes de formación docente

de la República Dominicana ni en ninguno de los países de la región (Montenegro-de-Olloqui, 2020), por lo que se podría afirmar que los docentes no cuentan con la capacidad para la mediación literaria y cultural necesaria para fomentar el hábito lector en sus estudiantes (Díaz-Díaz et al., 2022).

El perfil lector de los docentes se ha determinado empleando diferentes instrumentos y conceptos: hábitos lectores, que suele utilizarse como sinónimo de comportamiento lector, práctica lectora y actitudes hacia la lectura. Larragaña y Yubero (2005, 2019) proponen la caracterización con base en la combinación de la frecuencia y cantidad de libros leídos. Proponen cuatro perfiles: no lector, lector ocasional, lector habitual y lector falso o aparente.

El comportamiento lector se concibe como "la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge" (Cerlalc-Unesco, 2014, p. 24). Este incide en la predisposición y motivación hacia la lectura, y determina el hábito lector.

En las investigaciones en torno al comportamiento lector es fundamental eliminar o minimizar el sesgo de la deseabilidad social o la tendencia al autoengaño. Dos aspectos con orígenes diferentes, pero que producen el mismo efecto, incrementar la cantidad de libros realmente leídos. Para ello se propone incorporar preguntas controles sobre los últimos libros leídos en un período de tiempo determinado.

1.2. Las metáforas en la educación

Lakoff y Johnson (2021) afirman que las metáforas son una operación conceptual muy presente en la vida cotidiana de los seres humanos, que permite estructurar y representar las creencias y las experiencias. Las metáforas no se producen de forma aislada, sino que están intrínsecamente vinculadas al contexto sociocultural.

Las metáforas han sido definidas como el eje estructurador del pensamiento, una estrategia cognitiva y lingüística, y un recurso de la imaginación (Lakoff y Johnson, 2021); como una herramienta cognitiva (Kövecses, 2010), una expresión del razonamiento analógico (Scharlau et al., 2019), una manifestación de las creencias (González et al., 2020) y un componente del pensamiento (Keray, 2019). Schmitt (2000) plantea que las metáforas se expresan como imágenes que vinculan pensamiento y lenguaje, y evidencian patrones de pensamiento, percepción y acción, mientras que para Leavy et al. (2007) las metáforas son un medio para revelar el conocimiento implícito.

Por tanto, no es casual que las metáforas desempeñen un papel protagónico en el debate educativo. Estas expresan creencias sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje (Carter, 1990) y concepciones arraigadas sobre el quehacer profesional (Hernández-Mella, et al, 2018) y se constituyen en una forma de reorganizar y dotar de sentido al quehacer profesional (Cameron, 1996). Para Lakoff y Johnson (2021), las metáforas dan forma y expresan las interpretaciones y creencias que van moldeando el comportamiento.

Por todo esto, las metáforas también se han reconocido como una valiosa herramienta en la investigación educativa cualitativa (Black, 2013; Zhao et al., 2010). El análisis de las metáforas permite acceder a los conocimientos docentes, a las representaciones que hacen de sus experiencias, y a los significados y sentimientos con los que asocian dichas experiencias. Además, ofrecen oportunidades para comprender el significado de las experiencias desde la indagación sensorial (Lakoff y Johnson, 2021).

En procesos de investigación-acción, asumir las metáforas como herramienta pedagógica, permite que docentes y estudiantes puedan reflexionar activamente sobre sus creencias y prácticas y cómo esto impacta en los procesos de enseñanza - aprendizaje (Aubusson et al., 2006). Por otro lado, el uso de las metáforas como técnica de análisis del discurso educativo posibilita una comprensión

de las metáforas específicas de cada cultura y, además, permite realizar un análisis transcultural de estas.

1.3. Las metáforas de la lectura

Para Lakoff y Johnson (2021), las metáforas pueden clasificarse en tres principales grupos: *metáforas orientacionales* que ordenan las ideas y estructuran el pensamiento en vinculación a la orientación espacial (arriba/abajo, adentro/afuera, centro/periferia...) y donde lo considerado bueno o positivo se suele asociar a arriba y al centro; *metáforas ontológicas* que ordenan la realidad desde la realización de inferencias que permiten traducir conceptos abstractos a concretos (la mente es un recipiente, tener la mente vacía...); y *metáforas estructurales* que refieren a la resignificación de una experiencia o concepto a partir de la definición de otro concepto (El tiempo es oro, la escuela es una guerra...).

Scharlau et al. (2019) utilizaron el análisis de la metáfora de la lectura como método de investigación cualitativa e identificaron 66 categorías de metáforas conceptuales, las cuales finalmente clasificaron en cinco principales grupos: *metáforas de solidificación y manejo de cosas* que se definen por un sujeto que maneja o manipula cosas y dirige la acción (crear, procesar...); *metáforas de entrada y salida* que se centran en el movimiento y locomoción de la persona que lee, muchas veces por causas externas al propio sujeto (leer es sumergirse en un nuevo mundo); *metáforas de moverse alrededor* que implican una acción voluntaria de movimiento que puede prolongarse en el tiempo y que no especifican el objeto de la acción o el efecto de la misma (explorar, viajar...); *metáforas de toma de acción o actuando sobre*, que implican una acción y explicitan el efecto que producen en el sujeto lector (La lectura estimula la creatividad...); y *metáforas de conocimiento* que remiten a la lectura como vía de acceso al conocimiento, la intuición y la imaginación.

Por su parte, Keray (2019) analizó 385 metáforas sobre la lectura en estudiantes del nivel

secundario, generando un sistema de análisis compuesto por 11 categorías: fuente de conocimiento y aprendizaje, desarrollo, necesidad, imaginación, vida, encontrar la paz, sinceridad, aburrimiento, eternidad, orientación y disfrute.

González et al. (2020) clasifican las creencias y metáforas docentes en torno en tres grandes modos o facetas en las que se concibe la lectura: *faceta funcional*, que plantea la lectura como un medio para acceder al conocimiento y para desarrollar la imaginación; *faceta cognitiva*, que plantea la lectura como un proceso cognitivo de comprensión y como la capacidad de decodificar un texto; y *la faceta social*, que plantea la lectura como una práctica de interacción social.

Utilizando como base la propuesta de Lakoff y Johnson, Moreno (2005) analizó las metáforas más comúnmente usadas para referirse a la lectura. Concluyó que las metáforas sobre la lectura remiten a expresiones usualmente exageradas y superficiales que solo se traducen en una mitificación e idealización del libro y la lectura, pues "cuantas más metáforas y comparaciones se hacen sobre la lectura (...) menos se dice sobre ella" (p. 18).

2. Método

Los datos presentados en este artículo provienen de una investigación más amplia, cuyo objetivo fue describir el perfil lector y los conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial del profesorado de los primeros grados de la República Dominicana. Este trabajo de tipo descriptivo, y enfoque mixto transversal, analiza las metáforas de los docentes y directores sobre la lectura y las relaciona con el comportamiento lector.

2.1. Participantes

La población de docentes (profesorado del nivel Inicial y Primario y personal directivo) que laboran en la República Dominicana es de 55,948 (Ministerio de Educación, 2021). La muestra estuvo compuesta por 650 actores del sistema preuniver-

sitario público a nivel nacional, lo cual representa un margen de error del 4% y un nivel de confianza de 95%. La tabla 1 presenta la distribución por actores. La muestra se seleccionó mediante un muestreo estratificado (docente que labora en el sector público y que trabaja en una región determinada del país).

Tabla 1

Distribución de la muestra por actores (N= 650)

| Actores | n | % |
|---------------|-----|----|
| Directores | 80 | 12 |
| Nivel Inicial | 31 | 5 |
| Primer Ciclo | 427 | 66 |
| Segundo Ciclo | 112 | 17 |

El cuerpo docente y directivo participó de la investigación de manera informada y voluntaria. Se aseguró la confidencialidad y anonimato en el procesamiento y difusión de la información. El estudio fue aprobado por el comité de ética de (anonimizado).

2.2. Técnica e instrumento

La encuesta auto aplicada fue la técnica de recolección utilizada. Se diseñó un cuestionario *ad hoc* basado en trabajos previos del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc-Unesco, 2011, 2014) y Álvarez (2019) para determinar el perfil lector (Autoras, 2022). En esta investigación se presentan los resultados de los datos sociodemográficos, el comportamiento lector y la pregunta abierta, "Para mí leer es como..." de la sección autopercepción como lector del cuestionario.

Para determinar el comportamiento lector se integraron dos preguntas: la frecuencia de lectura donde cada participante escribía la cantidad de libros leídos en un año y el título y/o autor de tres libros leídos en el último año. Esta última pregunta se utilizó con el fin de minimizar el sesgo de la

deseabilidad social, y permitió identificar cinco comportamientos lectores, según la tabla 2.

Tabla 2

Criterios para establecer el comportamiento lector

| Categorías | Criterios |
|----------------------|--|
| (1) No lector | Ninguno/ ninguno leído. |
| (2) Falso o Aparente | Expresó que lee más de un libro (no importa la cantidad), pero no escribe los tres últimos leídos en el último año o no son libros como tales. |
| (3) Ocasional | Puede justificar los tres últimos libros que leyó y ha leído "pocos" libros en el último año (entre 1 y 3). |
| (4) Frecuente | Puede justificar, al menos, los tres últimos libros que leyó y ha leído "algunos" libros en el último año (entre 4 y 9). |
| (5) Muy Frecuente | Puede justificar los tres últimos libros que leyó y ha leído "muchos" libros en el último año (entre 10 y 20). |

Nota: El número máximo de libros declarados como leídos fueron 20.

A fin de terminar la validez de contenido de la encuesta, se desarrolló un juicio de expertos que contó con la participación de especialistas en la temática de República Dominicana y Guatemala. Luego, para garantizar la legibilidad y la fiabilidad del instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto en la que participaron 96 docentes pertenecientes a centros educativos públicos de República Dominicana.

2.3. Procedimiento

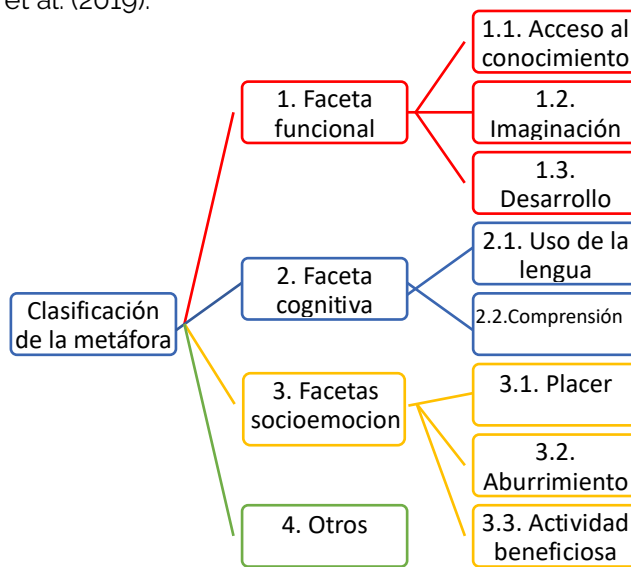
El cuestionario se compartió con la muestra mediante un enlace para llenar un formulario en *Google Form*. En total se recibieron 732 cuestionarios, pero, tras la verificación de la calidad de los datos, se anularon 82 que no cumplieran con los requisitos establecidos.

Para el análisis cualitativo de las metáforas, se construyó un sistema de categorías fundamentado en la clasificación de González et al. (2020), quienes las organizan en las facetas funcional, cognitiva y social de la lectura. Además, se consideraron los aportes de Keray (2019) y de Scharlau et al. (2019) para la definición de las distintas dimensiones. El sistema de análisis quedó conformado por cuatro categorías y nueve dimensiones, tal y como muestra la figura 1.

Figura 1

Sistema de categorías de las metáforas sobre la lectura

Fuente: elaboración propia a partir de los aportes de González et al. (2020), Keray (2019) y Scharlau et al. (2019).



3. Resultados

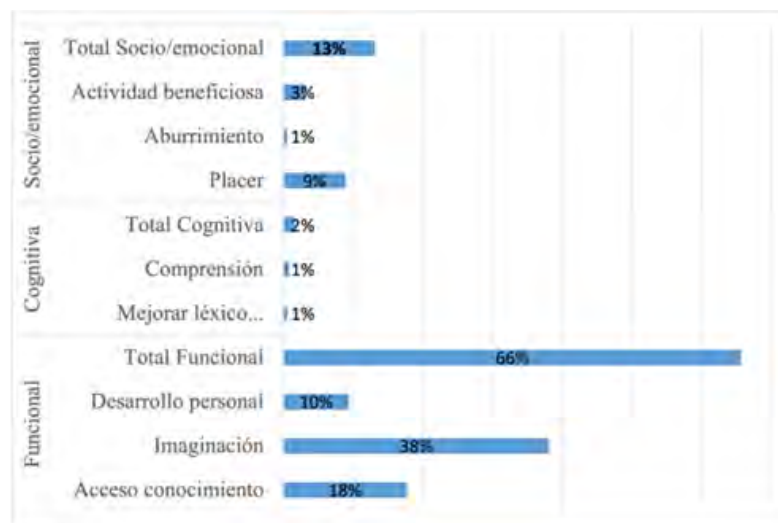
El 96% de los participantes son mujeres. El 21% ($n = 136$) tiene como último grado alcanzado maestría, un 11% ($n = 73$) especialidad, el restante, licenciatura. El 27% ($n = 176$) tiene 35 años o menos, el 44% ($n = 288$) entre 36 y 46, el restante más de 47 años. El 50% ($n = 328$) son de Santo Domingo, 15% ($n = 97$) de la región Sur, 16% de la región Este ($n = 104$), 18% ($n = 121$) de la región Norte.

3.1. Metáforas sobre la lectura

Se clasificaron 650 metáforas relativas a la lectura. El personal docente y directivo expresaron metáforas sobre la lectura con una mayor preponderancia de la faceta funcional (66%, $n = 428$), tal y como muestra la figura 2. En segundo lugar, predomina la faceta socio-emocional (13%, $n = 86$), mientras que solo un 2% ($n = 11$), la faceta cognitiva. Una de las dimensiones que más se utilizó fue la imaginación.

Figura 2

Distribución porcentual de tipo de metáfora empleada



Solo el 2% ($n = 12$) de los docentes y directivos expresan metáforas de la lectura vinculadas a su faceta cognitiva, es decir, que refieren a la concepción de la lectura como un proceso cognitivo individual. De estos, un 1% ($n = 5$) ofrece metáforas vinculadas a la lectura como medio para mejorar o enriquecer el léxico, el vocabulario, la gramática o la ortografía.

Leer es como... "educar mi vocabulario y ortografía", "expresarme mejor", "mejorar mi vocabulario", "aprendo a manejar mejor mi vocabulario".

Mientras que un 1% ($n = 7$) ofrece metáforas vinculadas a la lectura como proceso de decodificación, comprensión y construcción de sentido.

Leer es como... "un laberinto donde debo reunir y unir cada una de sus palabras", "comprender y analizar todo", "comprender e interpretar lo que expresa un texto", "comprender lo que estamos leyendo", "interpretar y comprender los mensajes escritos".

El 13% ($n = 87$) del personal docente y directivo expresan metáforas de la lectura vinculadas a su faceta socio-emocional, es decir, que refieren a la concepción de la lectura como una práctica cultural que genera vínculos y relaciones interpersonales, así como una actividad que despierta distintas emociones en el individuo lector.

Ningún sujeto refirió en sus metáforas a la lectura como práctica social, y solo cinco docentes la vinculan a una actividad con carácter de obligatoriedad, tediosa y difícil.

Leer es como... "difícil", "cuando no tengo internet ni celular o sea aburrido".

Un 11% ($n = 60$) ofrece metáforas vinculadas a la lectura como una actividad placentera, relajante, disfrutable y motivadora.

Leer es como... "un entretenimiento", "disfrutar", "relajarme", "un deleite", "un placer", "una motivación", "una diversión", "recibir un baño de relajación", "disfrutar", "relajar la mente", "fascinante", "gratificante", "estar en un paraíso", "satisfacción", "un pasatiempo", "un *hobby*", "una suave brisa de primavera".

Mientras que un 3% ($n = 22$) expresa metáforas vinculadas a la lectura como actividad beneficiosa, indispensable y provechosa.

Leer es como... "respirar", "una necesidad", "quehacer", "un deber", "importante", "sustancial".

El 66% ($n = 428$) del personal docente y directivo expresan metáforas de la lectura vinculadas a su faceta funcional, es decir, que refieren a la concepción de la lectura como una actividad individual que posibilita la adquisición de conocimientos, desarrollo personal e incremento de la imaginación.

Un 10% ($n = 62$) ofrece metáforas vinculadas a la lectura como desarrollo personal, esto es, como vía de crecimiento y superación personal. En esta dimensión, las metáforas más recurrentes son aquellas relativas a la lectura entendida como alimentación, seguidas de las metáforas que refieren a la lectura como medio para el desarrollo personal.

Leer es como... "darle una dosis de vitamina al cerebro", "un manjar", "una nutrición para el alma", "parte de mi alimentación neuronal e intelectual", "alimentar el cerebro", "comer", "saborear un helado de chocolate", "otra forma de alimentarme".

Leer es como... "una superación", "una oportunidad a seguir creciendo", "mi superación personal", "abrirme camino hacia el futuro", "aprovechar más mi tiempo", "abrir la puerta al éxito", "crecer", "la oportunidad de seguir creciendo", "una forma de crecimiento personal y social".

Un 18% ($n = 115$) ofrece metáforas vinculadas a la lectura como vía para acceder a información. En esta dimensión, las metáforas más recurrentes resultaron ser aquellas relativas a la lectura como vía para acceder o ampliar los conocimientos, seguidas de metáforas relativas a la lectura como vía para el aprendizaje.

Leer es como... "abrir las puertas al conocimiento", "expandir los conocimientos", "actualizar mis conocimientos", "desarrollar mis conocimientos", "un mundo de conocimientos", "nadar en un mar de conocimientos", "llenarme de conocimientos", "llenar mi cerebro de

grandes conocimientos", "enriquecer mis conocimientos", "un conocimiento más".

Leer es como... "aprender", "aprender a cada momento", "vivir y aprender de lo leído", "seguir aprendiendo", "aprender cosas nuevas", "abrirme al entendimiento", "ejercitar la mente", "salir de la ignorancia", "un despertar de lo desconocido", "una fuente de enseñanza", "abrir los ojos a un ciego"

Mientras que un 39% ($n = 251$) ofrece metáforas relativas a la lectura como medio para expandir y desarrollar la imaginación y la creatividad. En esta dimensión, las metáforas más recurrentes remiten a la lectura como una acción de movimiento, ya sea viajar, transportarse, navegar o volar a otras épocas u otras realidades, seguidas de metáforas relativas a la lectura como acto de explorar, descubrir, soñar y aventurarse.

Leer es como... "viajar a nuevos mundos", "viajar a un mundo imaginario", "un viaje motivador", "viajar sin salir de casa", "viajar en el tiempo", "viajar el mundo entero", "viajar en el planeta", "viajar y expandir mi mente", "viajar sin salir de casa", "trasladarme a otra dimensión", "transportarme a un mundo nuevo", "tele transportarse", "trasladarme a otras épocas, culturas y lugares", "recorrer el mundo", "navegar en un mundo nuevo", "volar en el tiempo".

Leer es como... "una aventura", "vivir aventuras inimaginables", "nuevas aventuras", "explorar un mundo nuevo", "conocer nuevos horizontes", "descubrir un mundo que no conocía", "explorar el mundo y sus ideas", "soñar despierta", "soñar con los ojos abiertos", "poner a volar la imaginación".

Finalmente, el 19% ($n = 125$) del personal docente y directivo expresan metáforas vanas y ambiguas sobre la lectura que no lograron clasificarse en el sistema de categorías previamente definido y que tampoco resultaron suficientes para generar nuevas categorías.

Leer es como... "escuchar en voz alta, los pensamientos de una persona", "vivir", "volver a nacer", "ver un cuento", "cantar", "el despertar del día a día", "ver la luz en el medio túnel", "consagración para el alma y los valores patrióticos".

3.2. Relación del comportamiento lector con el tipo de metáforas

El 89% ($n = 578$) de los docentes manifestaron que le gustaba leer, mientras que un 11% ($n = 72$) manifestó que no le gusta. Solo un 5% ($n = 35$) se consideran no lectores, un 3% ($n = 19$) lectores frecuentes, y un 54% ($n = 354$) lectores ocasionales. Un 25% ($n = 165$) son lectores aparentes, es decir, que manifiestan que leen determinada cantidad de libros, pero no pueden escribir los tres últimos títulos y/o autores. Existe una relación positiva y significativa, aunque pequeña, entre el tipo de lector y las metáforas empleadas según Pearson, $r(650) = .133$, $p < .001$, así como la correlación de Spearman, $(650) = .127$, $p < .01$.

Discusiones y conclusiones

El objetivo del presente trabajo era analizar las metáforas de la lectura utilizadas por docentes y directores de primaria de la República Dominicana, y su relación con el comportamiento lector. De esta manera, los hallazgos del estudio ofrecen una importante aproximación a la concepción y práctica sobre la lectura que tiene el personal docente.

La mayoría del personal docente y directivo ofrece metáforas vinculadas a la faceta funcional, relacionando así a la lectura como un medio fundamentalmente para el desarrollo de la imaginación, el aprendizaje y el crecimiento personal. Esto es coherente con estudios previos (González et al., 2020; Scharlau et al., 2019) que señalan que se suelen utilizar metáforas que reconocen el valor instrumental de la lectura, de manera específica, su valor como fuente de conocimiento. Además, coincide con el tipo de lectura que leen los

docentes dominicanos vinculados a la superación personal (Autoras, 2022).

En términos generales, la metáfora reportada con mayor frecuencia fue la de la lectura como acción de viajar, transportarse, aventurarse, navegar o volar, es decir, como acción de movimiento. Si bien Tejada (2001) y Moreno (2005) reconocen que la lectura como viaje y aventura son de las metáforas más utilizadas, cada uno ofrece una interpretación distinta de la misma.

Tejada (2001) la analiza desde una óptica positiva, asumiéndola como un recordatorio de cada libro como una experiencia personal, interior e impredecible que se caracteriza por una aventura "que cada uno debe trazar y recorrer por sí mismo" (p. 123) y cuyo fin último es la transformación del lector. Para Moreno (2005) la metáfora de la lectura como viaje revela una visión sublimada, inútil, e incluso contradictoria, sobre esta. Señala que los viajes y las aventuras se vinculan a la improvisación y la prisa; "la lectura, por el contrario, exige quietud, estatismo, rutina, linealidad temporal. (...) No hay desplazamiento físico, sino acomodo perezoso. (...) Leer es, antes que nada, una experiencia intelectual, mientras que viajar lo es de la sensibilidad total del individuo..." (p. 63).

Alger (2009) concluye que muchas de las metáforas utilizadas por los docentes refieren a expresiones convencionales y generalizadas en sus contextos culturales. Para Moreno (2005), las metáforas suelen enaltecer la lectura, pero, señala, resultan en un discurso vacío, exagerado, de poca consistencia teórica, inútil y que mitifica el acto de leer.

Leavy et al. (2007) plantean que las metáforas pueden convertirse en una barrera o brecha entre el discurso y la práctica. No es, pues, casual que, mientras las metáforas alaban las virtudes de la lectura e idealizan el acto de leer, como si fuera el bálsamo de fierabrás, que cura todos los males, el tipo de lector encontrado revela que esta práctica es ocasional.

El análisis de las metáforas, entre otras, permite identificar esa brecha y también conocer las ideas que actores del sistema educativo manejan sobre la lectura. Las metáforas utilizadas por los docentes manifiestan poca o nula relación con la concepción curricular de la lectura como práctica social, pero tampoco se reflejan las perspectivas cognitiva y lingüística.

Otro aspecto para resaltar es que muchas de las respuestas ofrecidas no se consideran tropos literarios (metáforas ni metonimias), ni fueron coherentes con la consigna ofrecida. En relación con las expresiones utilizadas son similares a las de otras investigaciones en torno a la lectura (González et al., 2020; Keray, 2019 y Scharlau et al., 2019).

La representación de la lectura expresada en las metáforas contradice la realidad de la práctica lectora docente de República Dominicana (Autoras, 2022). Lejos de contribuir a los procesos de enseñanza - aprendizaje, esta idealización de la lectura invisibiliza la propia práctica (Chartier, 2000; Gaete-Moscoso, 2019) y, por tanto, no permite realizar un plan de acción basado en evidencias que contribuyan a mejorar la lectura del profesorado ni de sus estudiantes, esta última ubicada como una de las más bajas de la región (Orealc-Unesco, 2021).

La relación entre el comportamiento lector y el tipo de metáfora empleada podría implicar una probabilidad de que el tipo de lectura influye en la metáfora propuesta, sin embargo, otros factores pueden desempeñar un papel importante. Para establecer la causalidad, es preciso realizar otras investigaciones.

Una limitación del presente trabajo fue no profundizar en las razones de las metáforas propuestas. Se recomienda que futuros estudios puedan profundizar en el significado atribuido a las metáforas declaradas por el cuerpo docente y directivo, así como correlacionar las creencias de los docentes en torno a la lectura y con su práctica

áulica para el desarrollo de la competencia lectora y la educación literaria.

REFERENCIAS

Alger, C. (2009) Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.

Álvarez, A. (2019). Una aproximación al perfil lector de docentes del primer ciclo de educación primaria: el caso de una red de escuelas en Nicaragua. *Revista 39, Especial*, 6-36.

Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60082>

Applegate, A., Applegate, M., Mercantini, M., McGeehan, C., Cobb, J., DeBoy, J., Modla, V., y Lewinski, K. (2014). The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>

Aubusson, P., Harrison, A., y Ritchie, S. (2006). *Metaphor and analogy in science education* (Vol. 30). Springer Science y Business Media.

Black, A. (2013). Picturing Experience: Metaphor as Method, Data and Pedagogical Resource. In: Midgley, W., Trimmer, K. y Davies, A. (2013). *Metaphors for, in and of Education Research*. Cambridge Scholars Publishing. (pp. 26-50)

Cameron, L. (1996). Discourse context and the development of metaphor in children. *Current Issues in Language and Society*, 3(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/13520529609615452>

Carter, K. (1990). Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching. *Theory Into Practice*, 29(2), 109-115. <https://doi.org/10.1080/00405849009543440>

- Chartier, A.M (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (Comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 109–139). Gedisa.
- Cerlalc-Unesco. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Cerlalc.
- Cerlalc-Unesco. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Cerlalc.
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., y Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos*, 21(2). https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Gaete-Moscoso, R. C. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora? *Literatura y Lingüística*, 40, 209-227. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>
- González, C., González, M., Lobos, C., Valenzuela, J., y Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, 42, 355-385. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.42.2600>
- Granado, C. (2014). El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Granado, C., y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Hernández-Mella, R., Pacheco-Salazar, B., Liranzo, P., y Jiménez, A. (2018). "Yo quería ser...": la voz de maestras de educación primaria. *Ciencia y Educación*, 2(1), 51-59. <https://doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp51-59>
- Keray, B. (2019). Metaphors on the Concepts of "Reading" and "Listening" Created by the Secondary School Students. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 238-248. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p238>
- Kövecses, Z. (2010). A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. *Cognitive Linguistics*, 21, 663–697. <https://doi.org/10.1515/cogl.2010.021>
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2021). *Metáforas de la vida cotidiana* (7.a). Cátedra.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2019.). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordon*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, 1, 43–60.
- Leavy, A., McSorley, F. y Boté, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd). (2021). *Anuario de Indicadores Educativos. Año Lectivo 2019-2020*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd). (2016). *Diseño curricular: Nivel primario*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. MINERD.
- Montenegro-de-Olloqui, L. (2020). Fortalezas y áreas de mejora de la formación inicial docente en lectoescritura en la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 23-45. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp23-45>
- Moreno, V. (2005). *La metáfora de la lectura*. Lengua de Trapo.

Munita, F. (2014). Reading Habits of Pre-service Teachers. *Culture and Education*, 6(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>

Orealc-Unesco. (2021). *Los Aprendizajes fundamentales en América Latina. Evaluación de logros de los estudiantes*. Unesco.

Pacheco-Salazar, B., y Amiama-Espailat, C. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lecto-escritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 67-83. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918>

Ramírez, C. G., Figueroa, M. G., Guerrero, C. L., Valenzuela, J., y Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro docente: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, 42, 355-385. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2600>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

Scharlau, I., Körber, M., y Karsten, A. (2019). Plunging into a world? A novel approach to undergraduates' metaphors of reading. *Frontline Learning Research*, 7(4), 25-57. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.559>

Schmitt, R. (2000). Notes Towards the Analysis of Metaphor. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1130>

Tejada, H. (2001). Metáforas y modelos de comprensión de lectura. Aspectos teóricos e implicaciones prácticas. *Lenguaje*, 28, 108-131.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

Zhao, H., Coombs, S., y Zhou, X. (2010). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: Facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14(3), 381-395



ARTÍCULO RECIBIDO: 3 DE MARZO DE 2024

DICTAMINADO: 23 DE ABRIL DE 2024

ACEPTADO: 2 DE MAYO DE 2024

PROPUESTAS DESDE LA EXPERIENCIA





TEXTURAS COLECTIVAS QUE RESISTAN LA COLABORACIÓN

COLLECTIVE TEXTURES THAT RESIST THE COLLABORATION

Deniss Guerra Vázquez⁹

Resumen

Cuestionar las prácticas lectoras y sus plataformas revelan las distintas formas de libro. Nuestros hábitos lectores, así como los espacios y objetos que nos rodean en el proceso de lectura, también se ven modificados si se concibe a la lectura y el libro, más allá de interpretar gráficos. Nuestras prácticas sociales como formas de escribir y leer el mundo, pueden ser también las formas de re-escribir nuestras realidades e identidades. Estas ideas se vinculan a lo que Almudena Hernando (2018) menciona desde la fantasía de la individualización, en tanto que producimos la cultura material que nuestra identidad necesita, pero al mismo tiempo, esa cultura material nos define. Los individuos como tejidos de relatos, podemos re-escribirnos en haceres comunales para la re-construcción de identidades y sociedades colectivas.

Palabras clave: Prácticas sociales. Cultura material. Colectividad. Individualización. Tejidos sociales.

Abstract

Questioning reading practices and their platforms reveals the different forms of books. Our reading habits, as well as the spaces and objects that surround us in the reading process, are also modified if reading and the book are conceived of beyond interpreting graphics. Our social practices as ways of writing and reading the world can also be ways of rewriting our realities and identities. These ideas are linked to what Almudena Hernando (2018) mentions from the fantasy of individualization, insofar as we produce the material culture that our identity needs, but at the same time, that material culture defines us. Individuals, as fabrics of stories, can rewrite themselves in communal acts for the reconstruction of collective identities and societies.

Keywords: Social practices. Material culture. Collectivity. Individualization. Social fabrics.

⁹ Maestra en Ciencias del Lenguaje y doctorante en el mismo programa. Es mediadora de lectura y escritura creativa y coordinadora de Casa Tlacuache. Laboratorio Cultural. guerravaz.deniss@outlook.es

*Un elefante se columpiaba sobre la tela de una araña,
como veía que resistía fue a llamar a otro elefante,
dos elefantes se columpiaban sobre la tela de una araña,
como veían que resistía fueron a llamar a otro elefante [...]*

Jame Locker

El trabajo pictórico de la artista coreana-estadounidense Leeah Joo ha sido uno de los descubrimientos más agradables que he tenido este año. Es una tejedora especialmente de texturas, encajes, cuerdas, textiles, que no usa hilos o agujas, sino una acumulación impresionante de detalles al óleo que a la larga logran un efecto de textura casi incomprensible. La primera vez que vi un video de su trabajo me estalló la cabeza en muchas ideas, pero la principal fue pensar: "claro, los detalles dan la textura" es decir, pensaba que lograr ese efecto en una pintura era algo que conllevaba otro tipo de técnica, incluso la pensé en términos de algo más complicado, pero al ver su pincel de punta fina, haciendo líneas pequeñísimas seguidas de otras y otras, fue como desbloquear una interrogante sobre la propiedad de las texturas, interrogante que, además, no sabía que tenía. Su complejidad está en la acumulación de detalles. Ello me llevó a pensar en el trabajo colectivo, en los proyectos auto-gestivos, que no son más que una acumulación de haceres individuales, que no se encuentran al margen de lo que construyen, sino que son lo que construyen.

Por mi formación, me es complicado no mirar nuestras prácticas sociales como modos de hacer discurso y leer el mundo. Desde hace unos años que he trabajado las distintas formas de lectura, y claro, uno pasa primero a cuestionar la lectura digital, después o quizás al mismo tiempo, la forma física de un libro. Sin embargo, ambas cosas se mantienen dentro de un mismo tipo de producto de lectura, es decir que en ambos casos se requiere, al menos en estos dos ejemplos, de una plataforma que contenga ese contenido, aunque no sea un gráfico en letras y signos. Más adelante, en el trabajo como mediadora, gestora y en mi formación como analista del discurso, me acerqué a otras formas de lectura, donde las plata-

formas varían sin límites, es decir, concebir que un huipil es una forma de escritura de una comunidad para hablar de su flora y fauna, que la misma actividad del bordado suscita conversaciones que a su vez suscitan juntanzas de mujeres, o que la forma de vestir de mi hermana menor, el estilo de su cabello, los colores que utiliza y sus accesorios, así como los eventos a los que asiste, son todas, formas en que cada uno de nosotros escribe su experiencia en y del mundo, nos convierte a quienes las miramos o convivimos con esas prácticas, en lectores de esas experiencias y, por consiguiente, la lectura o el acto de leer el mundo cobró mucho sentido para mí. De la misma forma, se deformó y desmaterializó la idea de libro.

Acercarme a esas otras formas de lectura invariablemente ha producido nuevas formas de escritura. Reconocer que nuestras prácticas sociales son parte de una relación interdependiente entre acciones y discursos, me lleva a pensar con más ahínco en la importancia de tejer en comunidad. Nuestras prácticas lectoras cambian tanto como nuestras lecturas, comenzamos a leer en solitario en medida que apareció la imprenta. Lo que antes era un evento social y en voz alta como contar historias o dar lecciones a los discípulos de forma oral, pasó a una acción individual en tanto se tenía la plataforma que nos permitía hacerlo en nuestra habitación a solas. Karin Littau en su obra *Teorías de la Lectura: libros, cuerpos y bibliomanía* (2008), habla de los hábitos y formas de leer de acuerdo al formato del libro. Ambas como actividades sociales que pueden o no realizarse en grupo, es decir, la lectura y los hábitos, conllevan que, al cambiar su formato o plataforma, cambia también su forma de vivirlos e incluso los espacios que habilitan, de manera que, esos cambios son consecuencia y a la vez causa de la otra. La autora Almudena Hernando (2018) menciona que la



Función de títeres. Imagen proporcionada por la autora del artículo

cultura material no es un instrumento pasivo de la cultura sino como uno de los términos de relación a través de los que aquella se construye, y en este caso el libro como cultura material, en su abandono del aspecto físico que conocemos, adopta muchas otras formas en la cultura material.

Es decir, mientras que la propia lectura y sus hábitos o prácticas lectoras van cambiando en medida de sus formatos, y, por consiguiente, trastocan en su cambio tanto a los objetos como lugares que se habitan y habilitan para la práctica, se les entiende como parte de lo que la autora Almudena Hernando enuncia como cultura material y que a su vez son, entre otras cosas, con lo que vamos escribiendo nuestras formas de ser personas a través de lo que nos rodea:

No se trata sólo de que producimos objetos individualizados porque nosotros lo estamos, sino de que a través del uso rutinario de esos objetos nos vamos individualizando cada vez más, por lo que en el futuro generaremos objetos crecientemente individualizados que potenciarán la lógica de la tendencia social. (Hernando, A., 2018, p. 29-30)

No quisiera quedarme en la analogía de persona como texto en el sentido de que somos resultado o somos la narración de las narraciones que nos han formado, de los decires de otros o las propias memorias. Con la cita anterior y la idea que plantea la autora de establecer los límites para ser personas, a través, incluso de nuestros objetos incluidos en los hábitos, me parece se constituye un importante punto de cómo es que

somos texto. Las formas de ser persona se van escribiendo en la medida que convivimos con el mundo humano y no humano, con nuestras relaciones, hábitos, objetos y con ello es que se va erigiendo un tipo de sociedad que moldea la identidad de sus individuos. Es decir, el lenguaje las normas, prohibiciones, conocimientos, etc., van definiendo el modo de ser persona de quienes nacen en dicha sociedad y van generando nuevas dinámicas. Allí es que somos la textualización de un modo de ser persona dictaminado por nuestra sociedad (Hernando, A., 2018).

¿Qué relación se establece entre esto y las texturas o el tejido? Dice Eduardo Galeano que quien escribe, teje. Y sigue con que la palabra texto proviene del latín "*textum*" que significa tejido. Aurora Pimentel (1998) menciona que es la propia vida la que está tejida de relatos, pues narramos y nos narramos con respecto a nuestro mundo. En ese sentido, las personas, siendo las narraciones de hilar elementos, nos vuelven una construcción lógica como sujetos de una sociedad o historia comprensible; nuestras prácticas nacientes de dicha lógica determinada tejerán, a su vez, sus dinámicas. Y si como dice la autora, nuestras prácticas actuales o propias de la modernidad, nos invitan a tejer identidades y haceres individuales,

nuestra historia o lo que se lea sobre nosotros, no será otra cosa que la propia individualidad, y los hilos aislados no son un telar.

A finales del año 2022, el 17 de diciembre, se inauguró Casa Tlacuache, Laboratorio Cultural, un espacio en el centro de San Pedro Cholula que busca la difusión cultural y la divulgación científica. En las reuniones previas a su apertura, mientras charlábamos asuntos como objetivos y el por qué abrir Casa Tlacuache A. nos propuso lo importante de crear espacios seguros de convivencia y compartir saberes. A. rescata de Yolanda Reyes (2018) que dice que:

[...] aunque leer literatura no cambie al mundo, sí puede hacerlo más habitable, porque el hecho de vernos en perspectiva y de reconocernos en la experiencia de otros contribuye a abrir nuevas puertas para la sensibilidad y el entendimiento de nosotros y de los otros. (Reyes, 2018, p. 25).

De la cita me quedaré con la idea de leer, más allá de si la autora habla de literatura. Leer, en el sentido que se ha venido desarrollando, como lectura del mundo, nos permite apostar a que sí, leer puede hacer de nuestros mundos sitios más habitables. Y como lo que entendemos por leer es todo lo que se ha mencionado, nuestras prendas, prácticas sociales, etc. ello nos vuelve el texto de nuestra sociedad, al leer conocemos, al aprender nos conocemos y nosotros apostamos a que podemos convivir mejor. En ello se levantó la idea de Casa Tlacuache como centro cultural. Queríamos apostar por hacer distinto las cosas, pues oferta cultural ya había, y más si estábamos pensando abrir en la colonia centro del municipio, pero el cómo hacer esas acciones, cómo disfrutarlas, qué espacios ocupar para ellas o cómo o con qué acceder, era nuestra meta. Hacer las cosas de forma distinta, es tejer nuevas texturas sobre las que se sostengan las posibilidades de narrarnos, las posibles formas de ser personas.

El centro cultural ha buscado que quienes compartan talleres, pláticas, eventos, etc., no

sean sólo de la comunidad de divulgadores o artistas del estado, sino la propia población, ya que luchamos porque los saberes académicos o institucionalizados no sigan siendo concebidos como los únicos espacios legítimos para la construcción de conocimientos. Por ello, las personas que dan o participan, comparten sus intereses y necesidades, la agenda mensual se arma con respecto a las solicitudes y ofertas que proponen quienes están interesados. Asimismo, el trabajo ha buscado ser horizontal y las jerarquías se cuestionan al igual que los espacios y posesiones del saber, por ello es que las infancias han compartido sus talleres de acuerdo a sus temas de interés, siendo éstas quienes preparan e imparten.

Dentro de los espacios están la sala de lectura "de papel barquito", donde todos los libros son accesibles para cualquier edad, los tapetes de



Pintura Leah Joo Imagen proporcionada por la autora del artículo



Trueque. Imagen proporcionada por la autora del artículo

foami y el *teepee* se volvieron el sitio favorito para leer, no leer, jugar *Stratego* o dormir. La canasta de títeres de peluche es de lo más concurrido y por consiguiente lo que se necesita lavar con mayor frecuencia. La sala de talleres tiene materiales que se han recuperado para su reutilización y que están a disposición de los talleristas y/o participantes. El Foro Madriguera alberga las noches de cine y las discusiones de películas, las presentaciones de libros, los recitales de poesía, noches de magia, talleres más extensos, e incluso comidas. Sin embargo, el espacio que más nos ha sorprendido es el patio, porque a diferencia de las demás habitaciones amuebladas, éste es una cochera vacía. Descubrimos que su pasillo largo facilitaba la disposición de un bazar, el cual más que un bazar común de intercambio monetario por bienes, era un trueque, donde sin intermediarios, los asistentes traían ropa, accesorios, libros, plantas, herramientas, artesanías, etc. y cambiaban con otros aquello que de lejos les hiciera guiño. En varias ocasiones el patio dejó de serlo para convertirse en festivales: de fanzine, de k-pop, en tarde de juegos de mesa, talleres de casas para aves, y, por algunas noches, pista de baile libre y conciertos. En especial y su mejor caracterización fue ser un circo.

En el patio de Casa Tlacuache nació Circo Merequetengue, una variedad donde seis artistas de distintas disciplinas circenses se presentan; hay riesgo, comedia y diversión, sin carpa pero con la aceptación por parte de la comunidad, como no habíamos esperado. De niña no imaginaba un circo sin la enorme carpa, las luces, el escenario circular y los trapecistas, pero reescribir el espacio de dicha práctica, me emociona y consuela al mismo tiempo. De la misma forma que se desfiguró el objeto libro al cuestionarse sobre la forma de leer, el circo dejó de tener indispensables de estructura para ser. Las formas de ser personas también trastocaron las formas de hacer circo y artista circense.

Durante un año la casa funcionó abierta al público, a la comunidad en general y dentro de la misma se formó una. Las decisiones ya no se tomaban en individual, o con dos o tres personas, sino éramos una mesa donde se discutían temas, eventos, agenda, propuestas, etc., y se tomaban decisiones. Y el pretérito que ahora uso para hablar de esto, debo también usarlo para el caso de la propia casa, pues el centro que se edificaba entre paredes, tres habitaciones y un patio dejó de estar. Sin embargo, es allí donde las pinceladas de Leeah Joo vuelven al ruedo. Casa Tlacuache como espacio físico dejó de estar, sin embargo, a lo largo de su tiempo abierto y sus continuas actividades, además de



Resistencia Amarilla, Imagen proporcionada por la autora del artículo

la comunidad formada (ya retomaré el pretérito de ésta), el contenido que se difundió, incluso la comunidad en redes sociales y los valores que se compartieron, fueron esas pinceladas en detalle que acumularon la textura firme y sólida de una tela en la que se columpia un elefante.

El espacio físico no era Casa Tlacuache, ni siquiera sus actividades o personas, pues retomando el pretérito con respecto a la comunidad, nos encontramos con diferencias y desacuerdos, y lo que en algún momento se formó como mesa de diálogo se tuvo que disolver. Por ello, el laboratorio cultural tampoco es sus personas de forma aislada, sino la relación que se teje en las formas en que todas éstas: personas, actividades, tiempos, acuerdos,

objetos, etc., interactúan. Cuando se dejó la casa había una idea del "hacer comunitario" que se había extendido mucho más allá de nosotros mismos y esa idea fue lo suficientemente firme para que, como los elefantes de la canción, comenzáramos a llamar a otros a columpiarse. Ahora visitamos espacios públicos, parques, fraccionamientos, tianguis, colonias, bibliotecas. Se tejió una tela desde las formas comunales que resiste la fuerza de la colaboración. A ello le hemos llamada La Resistencia Amarilla y ésta es el tejido que como el de Leeah Joo, sin ser hilos, crea nuevas y detalladas texturas, textos y realidades.

La autora Almudena Hernando (2018) habla de la soñada libertad y emancipación que venía con la modernidad, donde desde la ilustración se instaló una idea de dualidad entre la razón y la emoción, delegando a la emoción y favoreciendo en todo momento a la razón como garantía de progreso. En lugar de libertad, se nos condujo a un creciente malestar personal y cosificación de los mundos, humano y no humano. El rumbo de esta emancipación se llenó y se sigue llenando de individuos confusos y desorientados, de sujetos deshilvanados, pues se nos escribió un mundo donde el individuo estaba al margen de la comunidad y no como parte de ésta. Desde estas ideas, es que se lucha por narrarnos de nuevo, en otros términos, desde otros haceres, y modificar nuestras prácticas, en una relación interdependiente.

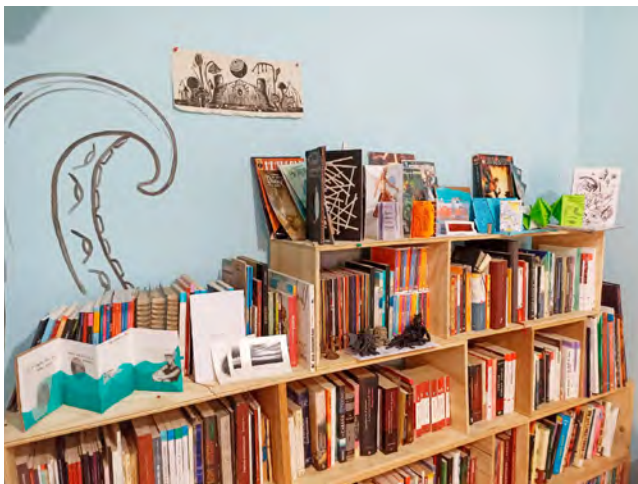


Imagen proporcionada por la autora del artículo

Nos falta mucho por hacer, nos faltan muchos textos que escribir emanados desde espacios que apuestan por lo colectivo, en lugar desde la creciente individualización. Nos gusta creer que Casa Tlacuache no es un centro cultural, sino un texto que se ha tejido en la comunidad y puede ser capaz de resistir y fomentar la colaboración.

Como sujetos, nuestras prácticas generarán nuevos espacios y relaciones con los objetos, y moldearán otras identidades, así como las distintas identidades a su vez estarán generando nuevas dinámicas y habilitando otros espacios y sus objetos. Si nuestra vida y persona son el tejido de los relatos que nos rodean, entonces que nos rodeen relatos de colectividad, para que nuestros propios tejidos nazcan en ese propósito y en lugar de individuos aislados podamos llamar a nuestra tela a otros elefantes.

REFERENCIAS

- Hernando, A. (2018) *La fantasía de la individualidad: Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Littau, K. (2008) *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Pimentel, L. A. (1998). *El relato en perspectiva*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Reyes, Y. (2018) *La poética de la infancia*. Ciudad de México: Amaquemecan.



ARTÍCULO RECIBIDO: 5 DE ABRIL DE 2024

DICTAMINADO: 10 DE MAYO DE 2024

ACEPTADO: 14 DE MAYO DE 2024



EXPLORANDO LA EDUCACIÓN POÉTICA EN LA PRIMERA INFANCIA: POESÍA CON SENTIDOS

EXPLORING POETIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD. POETRY WITH SENSES

Maria del Luján Maccarrone¹⁰

Resumen

El enfoque "Poesía con Sentido" propone una integración multisensorial de la poesía en la educación infantil, reconociendo la importancia de los sentidos en el aprendizaje temprano. Desde la vista hasta el gusto, la metodología involucra a los niños en experiencias sensoriales enriquecedoras que promueven la apreciación poética y el desarrollo integral. Se destacan actividades como la exploración táctil, auditiva, olfativa y gustativa, adaptadas a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje. El diseño del ambiente, la secuencia de actividades, la participación activa, la integración curricular y la colaboración con las familias son consideraciones clave para implementar con éxito esta metodología. Se enfatiza la importancia de adaptar las actividades a las necesidades cambiantes de los niños y de mantener un enfoque constante en el desarrollo de su sensibilidad poética.

Palabras clave: Poesía. Educación infantil. Multisensorialidad. Aprendizaje temprano. Desarrollo integral..

Abstract

"The 'Poetry with Senses' approach proposes a multisensory integration of poetry in early childhood education, recognizing the importance of the senses in early learning. From sight to taste, the methodology engages children in enriching sensory experiences that promote poetic appreciation and holistic development. Activities such as tactile, auditory, olfactory, and gustatory exploration are highlighted, tailored to various needs and learning styles. Key considerations for successfully implementing this methodology include the design of the environment, activity sequence, active participation, curriculum integration, and collaboration with families. The importance of adapting activities to the changing needs of children and maintaining a constant focus on developing their poetic sensitivity is emphasized.

Keywords: Academic writing. Professional development. Teacher training.

¹⁰ Educadora argentina apasionada por el aprendizaje y la innovación educativa. Paraná, Entre Ríos. marilumacca@gmail.com

Introducción

La metodología "Poesía con Sentidos" no solo pretende enseñar poesía a niños pequeños, sino también sumergirlos en una experiencia multisensorial que reconoce y honra su capacidad única para construir entendimiento del mundo.

La poesía puede ser integrada al aula de Nivel Inicial de diversas maneras. Los educadores pueden compartir poemas con los niños, invitarlos a recitarlos, escribir colaborativamente sus propios versos y diseñar actividades que involucren la poesía. Ya que ellos muestran una sensibilidad natural hacia esta, disfrutan del ritmo, la musicalidad y la sonoridad de los versos, así como de

los temas que aborda, cómo la naturaleza, los animales, los sueños y los juegos.

Para fundamentar esta metodología, nos apoyamos en la teoría del Constructivismo, la cual sostiene que los niños construyen activamente su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. Desde este enfoque, el aprendizaje se vuelve más significativo cuando se basa en experiencias palpables y participativas. La integración de los sentidos como herramientas para enseñar poesía encuentra su justificación en este principio, buscando no solo transmitir información, sino también facilitar la construcción activa del entendimiento poético.



Imagen proporcionada por la autora del artículo

Jean Piaget, pionero en el estudio del desarrollo cognitivo infantil, ha destacado la importancia de los sentidos en el proceso cognitivo. Las experiencias sensoriales contribuyen de manera significativa al desarrollo de la comprensión del mundo por parte de los niños. Integrar la poesía con estímulos sensoriales no solo se alinea con esta perspectiva, sino que también potencia el crecimiento cognitivo y emocional en los primeros años de vida.

El periodo de la primera infancia es crucial para la formación de conexiones neuronales y el desarrollo de habilidades motoras, sociales, emocionales y afectivas. Incorporar la poesía en esta etapa, no solo como un ejercicio lingüístico, sino como una experiencia que involucra los sentidos, puede tener impactos duraderos. Los niños están naturalmente inclinados a explorar el mundo a través de sus sentidos, y al hacer de la poesía una experiencia sensorial, se capitaliza en su curiosidad innata.

Nos inspiramos también en la filosofía educativa de Reggio Emilia, que fue iniciada en Italia por Loris Malaguzzi, la cual ha sido un referente en la Educación Inicial, resaltando la importancia de la expresión creativa y el aprendizaje a través de experiencias multisensoriales. En concordancia con este enfoque, la propuesta "Poesía con Sentidos" busca no solo impartir conocimiento poético, sino también involucrar a los niños en un entorno educativo que celebra la diversidad de experiencias sensoriales y reconoce la singularidad de cada uno de ellos como constructor activo de conocimiento.

Fundamentos Teóricos

Este trabajo se sostiene desde las teorías del constructivismo, su contribución y su aplicación en la Educación Inicial. Puesto que, desde la perspectiva constructivista, propuesta por Jean Piaget, se entiende que los niños no son receptores pasivos de información, sino constructores activos de su conocimiento. En palabras de Piaget "el conocimiento no puede ser simplemente transmitido, debe construirse" (1952, p. 48). En el ámbito de la

primera infancia, esta teoría sugiere que los niños aprenden mejor cuando participan activamente en experiencias significativas. En el contexto de la enseñanza de la poesía con sentido, partimos de la aseveración del constructivismo, que aboga por crear ambientes educativos que fomenten la exploración y la experimentación. La propuesta de involucrar los cinco sentidos en la enseñanza de la poesía se alinea perfectamente con esta teoría, ya que ofrece a los niños oportunidades para construir su comprensión del mundo a través de la interacción directa con su entorno.

Proponemos una enseñanza de la poesía que implique proporcionar experiencias sensoriales ricas, donde los niños no solo escuchan y ven versos, sino que también se sensibilizan pudiendo tocar, oler, ver, oír y saborear. Este enfoque no solo mejora la sensibilidad y comprensión poética, sino que también promueve el desarrollo integral de los niños al involucrar activamente sus capacidades cognitivas y sensoriales.

Según las teorías de Jean Piaget (1952), pionero en la investigación del desarrollo cognitivo infantil, se sostiene que los niños pasan por diferentes etapas de desarrollo cognitivo. En el periodo sensorio-motor (0-2 años), "Piaget destaca la importancia de la exploración sensorial como la base para la construcción del conocimiento" (p. 34). Esto implica reconocer y respetar las capacidades sensoriales únicas de los niños en sus primeros años de vida. Además, Piaget (1973) enfatiza la importancia de la "manipulación y la interacción física con el entorno para el aprendizaje significativo" (p. 56). Por lo tanto, todas las actividades que involucren la manipulación de objetos, el toque de texturas y la exploración sensorial directa contribuyen no solo al desarrollo poético, sino también al desarrollo cognitivo general en la primera infancia.

Otro pilar teórico para nuestro trabajo encuentra inspiración en la Pedagogía de Emilia Reggio y su Énfasis en la Expresión Creativa. La misma es originaria de Italia, destaca la expresión creativa y el arte como herramientas fundamentales para el desarrollo infantil (Edwards, Gandini, & Forman,

1998, p. 76). Esta filosofía educativa abraza la idea de que los niños son capaces de construir conocimiento a través de la expresión artística y la interacción con su entorno. Esta pedagogía aborda la poesía como una forma de arte que puede ser explorada a través de diversos medios, como la pintura, la música, la escultura, y la manipulación de objetos.

...“La importancia dada al ‘lenguaje de los niños’ en Reggio Emilia también se traduce en la consideración de los cinco sentidos como canales válidos de expresión y comprensión”... (Malaguzzi, 1998, p. 112). Por lo cual es necesario permitir que los niños exploren y expresen la poesía a través de sus sentidos, respetando su capacidad innata para comunicarse y construir significados.

Además, es importante resaltar que "El niño aprende mejor por la experiencia directa. Cuando el niño toca, ve, escucha, huele y saborea, su mente se abre a la comprensión". (Montessori, 1964, p. 45). Este principio resuena particularmente en el contexto de la enseñanza de la poesía, donde la inmersión multisensorial se revela como un vehículo potente para facilitar la comprensión y el amor por la expresión poética.

La poesía, vista a través de los ojos de Montessori, se convierte en una puerta de entrada a la comprensión profunda y significativa. Cada verso se convierte en una oportunidad para tocar la creatividad, ver las imágenes descritas, escuchar la musicalidad del lenguaje, oler los aromas sugeridos, y saborear las emociones evocadas. Este enfoque no solo enriquece la educación poética, sino que también honra la naturaleza activa y exploradora de los niños. No se trata solo de la escucha pasiva, sino de una inmersión completa que abarca la totalidad de la experiencia sensorial. Al hacerlo, se fomenta un aprendizaje profundo y significativo que va más allá de la mera memorización de palabras.

Desarrollo Sensorial y Aprendizaje en la

Primera Infancia

El desarrollo sensorial y su conexión con el aprendizaje desempeñan un papel esencial en la primera infancia. Desde el nacimiento, como lo venimos sosteniendo en este artículo, los niños exploran activamente su entorno utilizando sus sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, cada uno contribuyendo de manera única al desarrollo global. Según Smith (2001), estos sentidos no solo son cruciales en la experiencia temprana y el aprendizaje infantil, sino que también establecen los cimientos para la formación de conexiones neuronales y el desarrollo del conocimiento.

Esta estrecha interacción entre los sentidos y el aprendizaje marca la importancia de crear entornos educativos que fomenten y estimulen la exploración sensorial. Pues esta, no solo actúa como un medio para adquirir conocimientos, sino también como un vehículo para estimular la curiosidad, la creatividad y el amor por el aprendizaje en los niños pequeños.

En la práctica educativa, al permitir que los niños se sumerjan en experiencias sensoriales, se fortalece su comprensión poética y se promueve su desarrollo cognitivo, emocional y motor. Ya que proporciona una perspectiva única para comprender el mundo que los rodea de manera más profunda y distintiva. Por ejemplo, desde el nacimiento, los bebés muestran una preferencia innata por patrones visuales contrastantes y rostros humanos, lo que establece las bases para el desarrollo continuo de su vista.

La investigación de Johnson (2005) y Hirsh-Pasek y Golinkoff (2006) sostiene la importancia de las actividades sensoriales en el proceso de enseñanza de la poesía en la primera infancia. Siendo que al participar en actividades sensoriales antes de la exposición a poemas, poesías, nanas o canciones no solo prepara a los niños de manera tangible, sino que también les proporciona una base sólida sobre la cual construir su comprensión poética.

Por lo tanto, la educación poética para niños pequeños debe ser holística y multisensorial, incor-

porando actividades que despierten la curiosidad y la participación en el proceso de aprendizaje. Esto puede incluir explorar texturas relacionadas con el tema del poema, crear representaciones visuales o táctiles, introducir fragancias sugerentes o experimentar con sabores o aromas que complementen la temática poética. De esta forma, se cultiva un ambiente educativo en el que la poesía se convierte en una experiencia enriquecedora y participativa para los niños.

La Poesía como Herramienta Pedagógica

En el desarrollo de la primera infancia la poesía desempeña un papel fundamental, ya que introduce a los niños al mundo de las palabras de una manera artística y expresiva, estimulando el desarrollo lingüístico de diversas maneras.

Es fundamental destacar que la poesía desempeña un papel crucial en la ampliación del vocabulario de los niños. A través de los poemas, los niños son introducidos de manera cautivadora a palabras nuevas y conceptos complejos, lo que facilita su comprensión y enriquece su lenguaje de manera significativa, ya que "es una de las formas más poderosas de expandir el vocabulario de un niño. Los poemas introducen a los niños en palabras nuevas y conceptos complejos de una manera que es tanto divertida como educativa."... (Routman, 2009, p. 13)

Siendo que ofrece un repertorio más amplio de palabras y conceptos de una manera atractiva y educativa, los poemas a menudo utilizan palabras y expresiones que pueden estar fuera del uso cotidiano, ampliando así el repertorio lingüístico de los niños desde una edad temprana. En este lenguaje poético no sólo encuentran términos nuevos, sino también acceden a la riqueza de los significados que estas palabras pueden tener. Este proceso no solo fomenta el desarrollo del vocabulario, sino que también nutre la comprensión profunda y el disfrute de la lengua, estableciendo así una base sólida para el crecimiento lingüístico y cognitivo.

Así como también es importante reconocer que "La rima y el ritmo son dos elementos fundamentales de la poesía que ayudan a los niños a desarrollar la conciencia fonológica, una habilidad esencial para la lectura." (Neumann, 2017, p. 22), los pequeños comienzan a identificar patrones de sonidos y a entender la estructura del lenguaje, que son habilidades esenciales para la futura adquisición de la lectura. La repetición de sonidos a través de la rima no solo aporta musicalidad a la poesía, sino que también agudiza la percepción auditiva de los niños, ayudándolos a discernir y manipular sonidos individuales en palabras. Son varios autores quienes lo afirman, puesto que: "El ritmo es otro elemento fundamental de la poesía que ayuda a los niños a desarrollar la conciencia fonológica. Los patrones rítmicos les ayudan a comprender la estructura del lenguaje y a aprender a combinar sonidos en palabras". (Defior, 2001, p. 123)

El ritmo poético proporciona un patrón temporal que refuerza la secuencia y la estructura de las palabras, así como también:

La poesía es una herramienta lúdica y eficaz para promover el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños pequeños. A través de la rima y el ritmo, los niños pueden aprender a identificar, manipular y segmentar los sonidos del lenguaje. (García, 2018, p. 56)

Este enfoque lúdico no solo fomenta el aprecio por la musicalidad del lenguaje, sino que también sienta las bases para el éxito en la lectura al desarrollar habilidades fonológicas esenciales como lo aseguran un gran número de investigaciones.

La poesía es una herramienta poderosa para fomentar la expresión creativa del habla. Los niños son alentados a jugar con las palabras, experimentar con rimas y crear sus propios versos, lo que les ayuda a desarrollar su imaginación y su capacidad de comunicación. (Sánchez, 2020, p. 38)

Ya que, más que simples versos, es una herramienta mágica que alienta a nuestros niños a jugar con las palabras, explorar rimas y forjar sus propias creaciones literarias. En este juego, encuentran no solo la expresión creativa del habla, sino también el desarrollo de la imaginación y la maestría en la comunicación.

La poesía colabora con el desarrollo de la empatía y la conexión con los otros. Al exponer a los niños a poemas que abordan una variedad de emociones, sentimientos, sensaciones y experiencias, se fomenta la empatía y la comprensión de las emociones de los demás. La poesía se convierte en un puente para conectar las experiencias emocionales compartidas entre los niños y sus cuidadores. Así como afirma Sánchez (2020) que "la poesía puede ayudar a los niños a desarrollar la empatía al proporcionarles una ventana a las experiencias de los demás. Al leer poemas sobre una amplia gama de emociones y situaciones, los niños pueden aprender a comprender y apreciar los sentimientos de los demás" (p. 39). A modo de ejemplo, podemos pensar que cuando leemos un poema a los más pequeños sobre un niño que se siente triste, puede ayudarlo a comprender cómo se siente la tristeza. O un poema sobre una familia que experimenta un momento difícil, puede ayudar a los niños a comprender el dolor y el apoyo que se pueden ofrecer en tiempos difíciles.

Vínculos entre el Aprendizaje Multisensorial y el Desarrollo Cognitivo y Emocional en la Enseñanza para la Primera Infancia:

La aplicación del aprendizaje multisensorial, que proponemos desde Poesía con sentidos, está respaldado por las investigaciones de Diamond (2007), el cual sostiene que emerge como una estrategia pedagógica esencial en el contexto de la educación infantil.

...La exposición a experiencias sensoriales variadas, como aquellas presentes

en la poesía multisensorial, contribuye a la formación de estructuras cognitivas más ricas y complejas. Esta riqueza en la red neuronal facilita un procesamiento más eficiente de la información, promoviendo un desarrollo cognitivo más robusto durante los primeros años de vida... (Diamond, 2007, p. 45).

Este enfoque innovador implica la integración simultánea de varios sentidos durante el proceso de enseñanza, reconociendo la interconexión entre los sentidos y las áreas cerebrales responsables del pensamiento, la memoria y las emociones, aspecto clave en el desarrollo integral de los niños pequeños.

Desde la perspectiva cognitiva "...la estimulación multisensorial fortalece las conexiones neuronales al activar diversas áreas del cerebro..." (Diamond, 2007, p. 45). La exposición a experiencias sensoriales variadas, como las que ofrece la poesía multisensorial, contribuye a la formación de estructuras cognitivas más ricas y complejas. Esta diversidad neuronal facilita un procesamiento más eficiente de la información, promoviendo un desarrollo cognitivo robusto durante los primeros años de vida. Por lo cual, "...la integración de información proveniente de múltiples sentidos fortalece las conexiones neuronales y facilita el procesamiento cognitivo"... (Shams & Seitz, 2008, p. 321). La poesía con sentido, que involucra la vista, el tacto, el oído, el gusto y el olfato, contribuye a un desarrollo cognitivo más rico y complejo.

Además, el aprendizaje multisensorial también "...influye de manera significativa en el desarrollo emocional de los niños pequeños..." (Biswas & Gopinath, 2012, p. 112), como lo indican estudios recientes. En el contexto de la poesía, donde la expresión artística se fusiona con la estimulación de los sentidos, se crea un espacio propicio para el desarrollo emocional positivo.

Diversos estudios han demostrado que las experiencias sensoriales impactan directamente en la regulación emocional y en la formación de asociaciones afectivas. En el

contexto de la poesía, donde la expresión artística se fusiona con la estimulación de los sentidos, se crea un espacio propicio para el desarrollo emocional positivo (Biswas & Gopinath, 2012, p. 112).

La poesía con sentidos no solo se presenta como un medio para transmitir información poética, sino como un vehículo para cultivar la sensibilidad, la empatía y el entendimiento emocional. Al integrar elementos visuales, táctiles, auditivos, olfativos y gustativos, se brinda a los niños una experiencia completa que va más allá de las palabras escritas, estimulando su capacidad de expresar y comprender emociones.

"... Los sentidos desempeñan un papel fundamental en las experiencias emocionales" (Kandel, Schwartz, & Jessell, 2000, p. 215). La música, la poesía recitada con entonación y la exploración táctil de materiales poéticos pueden evocar emociones y crear asociaciones afectivas positivas con el aprendizaje. Esto no solo fomenta una actitud positiva hacia la educación, sino que también contribuye al desarrollo emocional saludable.

Beneficios de Utilizar la Poesía como Puente hacia la Alfabetización Temprana:

La introducción temprana de la poesía en el entorno educativo ofrece una serie de beneficios que van más allá del desarrollo lingüístico y emocional, por ejemplo:

Estimula la lectura: la poesía, con su estructura rítmica y a menudo repetitiva, sirve como una transición natural hacia la lectura. Los niños que han experimentado la musicalidad de la poesía están mejor preparados para enfrentar la decodificación y comprensión de las palabras impresas.

Desarrolla habilidades literarias: al explorar poemas, los niños desarrollan habilidades literarias como la interpretación, el

análisis y la apreciación estética. Estas habilidades sientan las bases para un compromiso más profundo con la literatura a medida que avanzan en su desarrollo.

Fomenta la curiosidad: la poesía, a menudo lúdica y visual, despierta la curiosidad y el amor por el juego con las palabras. Esta curiosidad intrínseca se traduce en un interés continuo por la lectura y el aprendizaje.

Ya que la poesía no solo enriquece el desarrollo del lenguaje y la comunicación, sino que también sirve como un vehículo poderoso para explorar y expresar emociones, promoviendo así la inteligencia emocional en la primera infancia. Además, al integrar la poesía en las prácticas pedagógicas, se establece un sólido fundamento para la alfabetización temprana, preparando a los niños para un viaje significativo hacia la comprensión y aprecio de la palabra escrita. Como afirma Neumann (2017)

... la poesía es una herramienta poderosa para promover la alfabetización temprana. Al proporcionar a los niños experiencias con el lenguaje oral y escrito, la poesía puede ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para la lectura y la escritura. La poesía también puede ayudar a los niños a desarrollar un amor por la lectura y el aprendizaje... (p. 21).

"Poesía con Sentido"

La propuesta pedagógica "Poesía con Sentido" está diseñada para introducir la poesía en la primera infancia, haciendo hincapié en la exploración multisensorial para enriquecer la experiencia poética de los niños. Esta metodología se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, donde los niños construyen significado a través de la interacción con su entorno y la participación.

Recordando las palabras de Freire (1968), quien afirmaba que "Los niños pequeños antes de leer un texto leen el mundo" (p. 17), se destaca que los niños aprenden desde el momento en que

nacen. A través de sus sentidos, los niños perciben el mundo que les rodea y construyen su conocimiento sobre él. Esto sugiere que los niños pueden tener acceso a la poesía incluso antes de aprender a leer.

Al exponer a los niños a la poesía desde una edad temprana, los educadores pueden contribuir al desarrollo de su sensibilidad poética y su comprensión del lenguaje poético. La metodología "Poesía con Sentido" ofrece un enfoque que integra la poesía con experiencias sensoriales, aprovechando la capacidad natural de los niños para explorar y aprender a través de sus sentidos. De esta manera, se fomenta el desarrollo integral de los niños y se sientan las bases para un futuro disfrute y comprensión de la poesía.

Para ampliar la comprensión de la propuesta, compartiremos ejemplos concretos de actividades poéticas que involucran cada uno de los cinco sentidos:

***La poesía y el sentido de la vista**

Cuando la poesía se dirige al sentido de la vista, se convierte en una puerta de entrada para estimular la imaginación y la comprensión visual. Los versos poéticos, cargados de imágenes y simbolismos, nutren la capacidad de los niños para percibir la poesía como una forma de arte visual. La integración de elementos visuales en la enseñanza poética no solo fortalece su aprecio estético, sino que también contribuye al desarrollo de la capacidad interpretativa y creativa.

Ejemplo de actividad:

- Imágenes visuales poéticas: se presentan ilustraciones que acompañan los poemas. Los niños tienen la oportunidad de observar, describir y comentar las imágenes, fomentando así la conexión entre la expresión visual y la poesía. Esta actividad promueve la exploración y la apreciación de las imágenes

poéticas, además de estimular la creatividad y la imaginación de los niños al asociar los elementos visuales con los versos poéticos.



Foto: Mariposa monarca posada sobre la piel humana

*... "Mariposa
Quisiera
hacer un verso que tuviera
ritmo de Primavera;
que fuera
como una fina mariposa rara,
como una mariposa que volara sobre tu vida, y
cándida y ligera revolara
sobre tu cuerpo cálido de cálida de palmera
y al fin su vuelo absurdo reposara
—tal como en una rosa azul de la pradera—
sobre la linda rosa de tu cara...
Quisiera
ser un verso que tuviera
toda la fragancia de la Primavera y que
cual una mariposa rara revolara sobre tu vida,
sobre tu cuerpo, sobre tu cara".*

(Mistral, 1922, p. 57-58)

Este enfoque en el sentido de la vista, respaldado por la investigación de Johnson (2005), subraya la importancia de proporcionar experiencias poéticas visuales en los primeros años de educación infantil. Al hacerlo, no solo se enriquece la compren-

sión poética, sino que también se fomenta un vínculo más profundo con el mundo que los rodea, marcando el inicio de un viaje poético que abraza la diversidad de expresiones sensoriales.

**** La poesía y el sentido del oído**

Al dirigir nuestra atención al sentido del oído, nos adentramos en un universo de sensibilidad sonora que tiene sus raíces incluso antes del nacimiento. La investigación de Trainor (2006) destaca que "los bebés muestran sensibilidad a los sonidos desde el útero materno, y esta capacidad auditiva se perpetúa durante la primera infancia" (p. 115). Este descubrimiento subraya la importancia de reconocer y nutrir la conexión innata de los niños con el mundo sonoro que los rodea.

Desde antes de nacer, los bebés comienzan a percibir su entorno y a interpretarlo a través de las experiencias sonoras que los acompañan tanto dentro como fuera del vientre materno. Esta conciencia del mundo sonoro no solo es fundamental para el desarrollo del lenguaje y la comunicación, sino que también sienta las bases para la apreciación y comprensión de la poesía. La poesía, con su ritmo, musicalidad y uso del lenguaje, ofrece una oportunidad única para estimular y enriquecer la sensibilidad auditiva de los niños desde una edad temprana.

En este contexto, es crucial reconocer el papel de los educadores en la creación de entornos que promuevan la exploración y el disfrute de la poesía a través del sentido del oído. Al proporcionar experiencias poéticas auditivas significativas, los docentes pueden ayudar a los niños a desarrollar una conexión más profunda con el lenguaje, la expresión artística y el mundo que los rodea.

SONIDO DEL AGUA FLUYENDO EN EL RÍO PARA DORMIR / WATER SOUND IN THE RIVER FLOWING TO SLEEP

NauAr Lluvia. (Fecha de publicación). Sonido del agua fluyendo en el río para dormir / Water sound

in the river flowing to sleep [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LhtznJiMTwo>

Agua que canta

*Agua que canta,
agua que corre,
agua que brilla,
agua que llueve.
Agua que lava,
agua que moja,
agua que enfría,
agua que moja.
Agua que juega,
agua que ríe,
agua que canta,
agua que fluye.
Agua que vive,
agua que muere,
agua que vuelve,
agua que siempre vuelve...*

(Walsh, 2008, p. 14-15)

La poesía, al enfocarse en el sentido del oído, se convierte en una melodiosa herramienta que armoniza con las experiencias sensoriales auditivas de los niños. La introducción temprana a la música, la recitación poética y los sonidos del entorno contribuyen de manera significativa al desarrollo del sentido auditivo, esencial para apreciar la musicalidad y el ritmo poético.

Como menciona Gardner (1993), "la poesía es una forma de arte que utiliza el sonido, el ritmo y la rima para crear una experiencia sensorial para el oyente" (p. 11). Los versos poéticos, al ser recitados con tono y ritmo, brindan a los niños la oportunidad de explorar la riqueza del lenguaje sonoro. Esta exploración va más allá de las palabras y se sumerge en la completa experiencia sensorial del sonido y el ritmo. Enseñar poesía multisensorial implica no solo comprender las palabras, sino también tener la capacidad de escuchar, discernir y apreciar la musicalidad inherente a la poesía.

La conexión entre el oído y la poesía, destaca la importancia de integrar experiencias sonoras en la enseñanza poética para enriquecer la apreciación estética, promover el desarrollo auditivo y cultivar una conexión profunda con la expresión poética desde la primera infancia.

Otra actividad que podemos emplear es la **Recitación Melódica**: recitamos los poemas utilizando diferentes entonaciones y ritmos. Podemos incorporar elementos musicales para realzar la experiencia auditiva, al mismo tiempo que estimulamos la conciencia fonológica de los niños.

****La poesía y el sentido del tacto*

El sentido del tacto, según Montagu (1971), se manifiesta como uno de los aspectos más dinámicos y fundamentales durante los primeros años de vida de los niños (p. 78). Este sentido, que se expresa a través de la capacidad de tocar y explorar el entorno, desencadena una serie de experiencias que trascienden la mera percepción física. La exploración táctil contribuye al crecimiento y la comprensión del mundo que rodea a los niños. Durante esta etapa, el tacto no solo proporciona información sensorial básica, sino que también desempeña un papel vital en la construcción de conexiones neuronales y en el desarrollo de la conciencia del propio cuerpo y del entorno. Como también menciona Eisner (2004), "El tacto es un sentido importante para los niños pequeños. Les ayuda a explorar el mundo que les rodea y a desarrollar una sensación de seguridad y confianza" (p. 10). Los niños exploran activamente su entorno, experimentando con diferentes texturas y materiales para comprender mejor el mundo que los rodea. Además, el sentido del tacto proporciona una sensación de seguridad y confianza, permitiendo a los niños establecer una conexión más íntima con su entorno y desarrollar un sentido de pertenencia y bienestar emocional. La exploración táctil no se limita únicamente al contacto físico con objetos, texturas y superficies, sino que también se presenta como un medio crucial para el desarrollo motor, refinando las habi-

lidades que implican la coordinación y destreza de las manos.

Proponemos la exploración táctil de materiales: consiste en la presentación de objetos relacionados con los poemas, como texturas para representar la sensación, en este caso, mostramos, tocamos y nos damos las manos. Esta actividad no solo estimula el sentido del tacto, sino que también fomenta la comprensión sensorial y la conexión entre el lenguaje poético y las experiencias físicas.

...Dame la mano

*Dame la mano y danzaremos;
dame la mano y me amarás.
Como una sola flor seremos,
como una flor, y nada más...*



Imagen proporcionada por la autora del artículo

*El mismo verso cantaremos,
al mismo paso bailarás.
Como una espiga ondularemos,
como una espiga, y nada más.*

*Te llamas Rosa y yo Esperanza;
pero tu nombre olvidarás,
porque seremos una danza
en la colina y nada más...*

(Mistral, 1922, pp. 31-32)

En el contexto de la enseñanza de la poesía, la integración de la exploración táctil emerge como una herramienta indispensable. Al permitir a los niños tocar y manipular elementos tangibles relacionados con los poemas que escuchan, se sumergen en una experiencia sensorial enriquecedora que va más allá de la mera apreciación auditiva. Cada contacto, cada textura, se convierte en un medio para comprender y apreciar la belleza poética, permitiendo que las palabras y las imágenes cobren vida a través de la conexión al tocarlas.

Este proceso de exploración, a través del tacto, no solo contribuye a la apreciación estética, sino que también se convierte en un catalizador para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. La conexión directa entre la actividad táctil y la comprensión poética no solo estimula la creatividad, sino que también fortalece la capacidad de los niños para interpretar y expresar emociones a través del lenguaje poético. Además, la experiencia táctil les brinda la oportunidad de relacionar las imágenes poéticas con sensaciones físicas, lo que enriquece su comprensión y profundiza su conexión con el texto.

En esencia, la exploración táctil en la enseñanza de la poesía es un viaje sensorial y cognitivo que enriquece el aprendizaje y contribuye al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. Al proporcionarles la oportunidad de interactuar físicamente con el contenido poético, se les empodera para explorar el mundo de la poesía de

una manera significativa y personal, fomentando así una apreciación duradera por el arte y la literatura.

******La poesía y los sentidos del olfato y el gusto**

El sentido del olfato y el gusto, según Herz (2003), se revela como una dimensión sensorial profundamente arraigada en las experiencias emocionales y de memoria de los niños pequeños (p. 102). Estos sentidos, que están intrínsecamente ligados, no solo cumplen funciones biológicas, sino que también se erigen como poderosos medios a través de los cuales los niños exploran y comprenden el mundo que los rodea.

La actividad que se puede desarrollar puede ser individualmente explorando uno o experimentando los dos sentidos a la vez.

Por un lado, cuando pensamos en una experiencia olfativa, tenemos que considerar usar fragancias relacionadas con los elementos poéticos. Por ejemplo, presentar aroma a chocolate al recitar el poema que aparece al pie. Esto involucra al sentido del olfato, creando asociaciones sensoriales.

Y por otro lado la exploración de sabores poéticos. Podemos desarrollar con la introducción de alimentos que reflejen el tema poético. Por ejemplo, saborear chocolate mientras se recita el poema sobre el huevo de chocolate. Esta actividad vincula el gusto con la experiencia poética.

Huevo de Chocolate

*Érase una gallina
con pico y plumas marrones*



*que en vez de maíz comía
caramelos y turrónes.
Se estaba poniendo gorda
a los ojos del granjero
que veía preocupado
achicarse el gallinero.
Y los gallos confundidos
miraban a la gallina
como si en vez de ser ave
ella fuera golosina.
Lo cierto es que una mañana,
mientras comía un turrón,
la gallina puso un huevo
oscuro como un bombón.
Un huevo de chocolate
de sabroso cascarón
por donde asomó un pollito
con pico y pluma marrón.
Tuvo cuna de confites
en papel de celofán
y una sábana de flores
con olor a mazapán.
Ahora todos los que pasan,
picotean y se van.*

(Schujer, 2024, pp.12-13)

Aunque el olfato y el gusto están intrínsecamente relacionados vamos a fundamentar cada uno de ellos.

Imagen proporcionada por la autora del artículo

Por un lado, el olfato, desde los primeros momentos de vida, se convierte en una puerta de entrada a un mundo de fragancias y olores diversos. "El olfato es un sentido que a menudo se asocia con las emociones. Los niños pequeños son particularmente sensibles a los olores, y la poesía puede ayudarles a desarrollar su sentido del olfato y a explorar sus emociones..." (Neuman & Roskos, 2012, p. 12).

La capacidad de percibir y distinguir olores no solo agudiza las habilidades sensoriales, sino que también establece conexiones emocionales y memorables. En el contexto de la poesía, la introducción de aromas y fragancias específicas se convierte en una estrategia poderosa para asociar emociones y significados a elementos poéticos, creando así una experiencia multisensorial que va más allá de lo puramente visual o auditivo.

En cuanto al "gusto es un sentido que a menudo se pasa por alto en la educación infantil. Sin embargo, es un sentido importante que puede ayudar a los niños a aprender y crecer". (Bredenkamp & Cople, 2009, p. 13). Por otro lado, la exploración sensorial a través de sabores se presenta como una herramienta rica y única en la enseñanza de la poesía. Los niños, al experimentar con diferentes sabores, no solo están participando en una actividad sensorial, sino que también están construyendo

asociaciones simbólicas y emocionales con los elementos poéticos. Esta interacción directa con el gusto no solo enriquece la experiencia poética, sino que también ofrece a los niños una forma creativa de expresar y comprender emociones a través de la conexión directa entre el sabor y la poesía.

Algunas cuestiones para pensar sobre la práctica en el aula:

A modo de ítem vamos a poner en consideración brevemente algunas cuestiones que resultan importantes de tener en cuenta:

***El diseño del ambiente:** se debe tener en cuenta que la sala debe invitar a la exploración sensorial. Utilizar esquemas de colores suaves, materiales táctiles y espacios designados para actividades multisensoriales.

***Secuencia de Actividades:** es necesario planificar actividades poéticas secuenciadas que involucren cada sentido de manera progresiva. Por ejemplo, comience con la vista a través de imágenes poéticas y avance hacia el tacto, olfato, gusto y oído.

***Participación Activa:** es importante fomentar la participación activa de los niños en la creación de poemas de manera individual o colectiva con la escritura por parte del docente del texto que se produzca. Permitir que compartan sus propias experiencias, además de tener en cuenta a la hora de planificar actividades, debemos tenerlo en cuenta para que reflejen sus intereses y entorno.

***Integración con el Currículo:** es imperioso vincular las actividades poéticas con temas de estudio actuales, los diseños curriculares tienen su impronta que se debe tener en cuenta.

***Colaboración con las Familias:** involucrar a las familias en la experiencia poética permite

extender una red de acompañamiento, que favorece la incursión en la poesía. Enviar a casa actividades relacionadas con la poesía que puedan realizar juntos, fomentando así la continuidad de las experiencias multisensoriales.

Consideraciones para Adaptar las Actividades a las Diversas Necesidades y Estilos de Aprendizaje:

Adaptaciones Sensoriales: ajustar las actividades para adaptarse a las diversas necesidades sensoriales de los niños. Proporcionar alternativas para aquellos que puedan tener sensibilidades específicas a ciertos estímulos.

Apoyo Individualizado: brindar apoyo adicional a aquellos que lo necesiten. Puede asignar ayudantes o utilizar recursos adicionales para garantizar que todos los niños puedan participar plenamente en las actividades.

Flexibilidad en los tiempos: ser flexible con los tiempos de las actividades. Ya que algunos niños pueden necesitar más tiempo para explorar y procesar las experiencias sensoriales, mientras que otros pueden estar listos para pasar rápidamente a la siguiente etapa.

Para finalizar, la teoría "Poesía con Sentido" no solo busca enriquecer las experiencias educativas de los niños en la primera infancia, sino también sentar las bases para un amor duradero por la poesía y el aprendizaje continuo a lo largo de sus vidas. La búsqueda de refinamientos y la continua investigación son esenciales para adaptarse a las necesidades cambiantes de los niños y garantizar un impacto

Reflexiones para seguir pensando

"Poesía con Sentido" está diseñada para introducir la poesía desde los primeros años de vida. Esta metodología se sostiene en la exploración multisensorial para enriquecer la experiencia poética

de los niños, partiendo de la premisa de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo.

Nos deben seguir resonando en la cabeza las palabras de Paulo Freire, quien afirmaba que "los niños pequeños antes de leer un texto leen el mundo" (1968, p.17). Esto resalta que los niños aprenden desde su nacimiento, interactuando con su entorno a través de los sentidos. Por lo tanto, la poesía puede ser accesible para ellos incluso antes de aprender a leer. Al exponerlos a la poesía desde una edad temprana, contribuimos al desarrollo de su sensibilidad poética y su comprensión del lenguaje poético. La metodología "Poesía con Sentido" integra la poesía con experiencias sensoriales, aprovechando la capacidad natural de los niños para explorar y aprender a través de sus sentidos. Esto fomenta su desarrollo integral y establece las bases para un futuro disfrute y comprensión de la poesía.

Para ampliar la comprensión de esta propuesta, compartimos ejemplos concretos de actividades poéticas que involucran cada uno de los cinco sentidos. Desde la vista, explorando imágenes poéticas, hasta el oído, disfrutando de la recitación melódica de versos. También involucramos el tacto, la audición y el gusto, brindando experiencias sensoriales enriquecedoras que estimulan el aprendizaje poético y el desarrollo emocional de los niños.

Es imperioso reflexionar sobre cómo implementar estas actividades en el aula. Ya que es necesario construir un ambiente propicio para la exploración sensorial, secuenciar las actividades de manera progresiva, fomentar la participación de los niños y colaborar con las familias para extender las experiencias poéticas fuera del aula. Es esencial adaptar las actividades a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los niños, ofreciendo acompañamiento individualizado y siendo flexibles en los tiempos de cada uno.

La teoría "Poesía con Sentido" busca enriquecer las experiencias educativas de los niños en la primera infancia, sentando las bases para un amor

duradero por la poesía y el aprendizaje continuo a lo largo de sus vidas. La búsqueda constante de mejoras y la adaptación a las necesidades cambiantes son fundamentales para garantizar un impacto significativo en el desarrollo integral de los pequeños. Esperamos que esta propuesta se multiplique en miles de salas de educación inicial, como una canción poética que merece ser compartida y disfrutada.

Canción de cuna

*Duérmete, mi niño, duérmete,
que la luna te mira,
que las estrellas te cantan,
que el viento te acuna.*

*Duérmete, mi niño, duérmete,
que los pájaros te arrullan,
que las flores te perfuman,
que los sueños te esperan.*

*Duérmete, mi niño, duérmete,
que la noche es muy larga,
que la mañana está cerca,
que la vida es muy bella.*

(Jiménez, 1903, pp. 13-14)

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Alberti, R. (1979). *Canciones de la playa*. España: Ediciones Cátedra.
- Ausubel, DP (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. Grune y Stratton.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3a ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Benedetti, M. (1963). *La casa de los pájaros*. Madrid, España: Alfaguara.
- Biswas, A. y Gopinath, C. (2012). El efecto del aprendizaje multisensorial en el rendimiento académico y la retención de estudiantes con discapacidades leves. *Revista de discapacidades del aprendizaje*.
- Bruner, J. (1961). Aprendizaje por descubrimiento. *Revista de la Sociedad para la Enseñanza y el Aprendizaje Acelerado*
- Coll, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Pensamientos sobre el aprendizaje significativo. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 11:41, 131-142, DOI:10.1080/02103702.1988.10822196
- Defior, S. (2001). *La enseñanza de la lectoescritura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Diamond, A. (2007). *Interrelated and Interdependent*. *Developmental Science*
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *Los Cien Lenguajes del Niño*. Grupo Editorial Greenwood. 5. Rinaldo
- Eisner, E. W. (2004). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fernald, A., & Weisleder, S. (2004). *Word learning in infants: Effects of maternal speech and infant attention*. *Child Development*.
- García, M. (2018). La poesía como recurso educativo para el desarrollo de la conciencia fonológica. *Revista de Educación*
- Gardner, H. (1993). *La mente educada*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Greenough, W.T. y Black, J.E. (1992). Inducción de la estructura cerebral mediante la experiencia: sustratos para el desarrollo cognitivo. Las ciencias del comportamiento y del cerebro. En M.R. Gunnar y C.A. Nelson (Eds.), *Los simposios de Minnesota sobre psicología infantil, Vol. 24*. Neurociencia conductual del desarrollo. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. USA
- Herz, R. S. (2003). The effects of cue distinctiveness on odor-based context-dependent memory. *Memory & Cognition*
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2006). *The essential role of play in development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Jiménez, J. R. (1903). Canción de cuna. En *Poesías completas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Jiménez, J. R. (1962). Sonidos. En *Poesías completas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada
- Johnson, M. H. (2005). Sensitive periods in functional brain development: Problems and prospects. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, USA 46(3), 287-292. (OJO en cursiva irá desde The hasta Psychobiology)
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2000). *Principles of Neural Science* (4th ed.) (Vol. 4, pp. 1227-1246). New York: McGraw-Hill
- López, M. (2022). El papel de la poesía multisensorial en el aprendizaje significativo. *Revista de Ciencias de la Educación*
- Machado, A. (1922). La arena. En *Poesías completas*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Machado, A. (1996). El sabor del chocolate. En *El pájaro ciruela*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Merino Risopatrón, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación educativa* (México, DF), 15(67), 135-151. Recuperado en 01 de diciembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000100008&lng=es&tln-g=es.
- Mistral, G. (1922). Mariposa. En *Desolación* (pp. 57-58). Santiago de Chile: Editorial Nascimento.
- Mistral, G. (1954). *Lagar*. Editorial del Pacífico. Santiago, Chile.
- Montessori, M. (1964). *El método Montessori*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. A. (2012). *The state of early literacy research and practice*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Neumann, M. (2017). La poesía infantil como recurso para la adquisición de la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Nelson, California (2000). Las bases neurobiológicas de la intervención temprana. *Las Clínicas Psiquiátricas de América del Norte*, 23(1), 3-11.

Papert, S. (1980). Construcciónismo y Educación. *En Idioma y vida*.

Perkins, M (2010). Teaching poetry in the early years .

Piaget, J. (1964). (1926). *La representación del mundo en el niño*. Ed. 1973, Madrid: Ediciones Morata.

Sánchez, M. (2020). *La importancia de la poesía en la educación infantil*. Madrid: Morata.

Schujer, S. (2024). *Poemas para leer con chocolate*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Shams, L. y Seitz, AR (2008). Beneficios del aprendizaje multisensorial. *Tendencias en ciencias cognitivas*. Vol 12. Los Ángeles: University of California.

Ratey, JJ (2001). Una guía para el usuario sobre el cerebro. Antigua.

Walsh, M. E. (2008). Agua que canta. En *El reino del revés*. Alfaguara.

Recursos adicionales

Ruttan, B. (2021). Mariposa monarca posada sobre la piel humana [Fotografía]. *Unsplash*. Recuperado el 09/3/2024 Link: <https://unsplash.com/es/fotos/mariposa-monarca-posada-sobre-la-piel-humana-2t1LpWvon00>

NauAr Lluvia. (2021). Sonido del agua fluyendo en el río para dormir / Water sound in the river flowing to sleep [Video]. YouTube Recuperado el 09/3/2024 Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Lht2nJiMTwo>

"Mano de niño tomando la mano de un adulto" imagen libre de autor sitio web: Gettyimages. Link: <https://www.gettyimages.es/components/global-nav/static/static/GettyHeaderLogo-4c344fa4f9e47c257bea.svg>



ARTÍCULO RECIBIDO: 26 DE MARZO DE 2024

DICTAMINADO: 30 DE ABRIL DE 2024

ACEPTADO: 4 DE MAYO DE 2024

EL TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA : UN ESPACIO PARA ESTIMULAR LA CREATIVIDAD Y LA IMAGINACIÓN

THE READING AND WRITING WORKSHOP: A SPACE TO STIMULATE CREATIVITY AND IMAGINATION

Yenny A. Rosario-Grullón¹¹ • Ramón Marcelino Viñas-Marte¹²

Resumen

La literatura infantil debe ser trabajada respondiendo a los intereses y necesidades de quienes reconocen que a través de la lectura y la escritura pueden viajar a otros universos posibles, desarrollar la imaginación, la creatividad y experimentar placer. Se comparte la experiencia al planificar y modelar talleres dirigidos a Docentes en Formación sobre cómo implementar estrategias y actividades mediadas por el juego para desarrollar la comprensión y la producción escrita. Se utilizó una metodología cualitativa, exploratoria y descriptiva, enfocada en la investigación-acción. Participaron 78 futuros docentes del Nivel Primario. Se concluye que los talleres son eficaces para estimular la creatividad al momento de leer y escribir. Permiten a los futuros docentes desarrollar las competencias pedagógicas y disciplinares para ser promotores de la lectura y la escritura en espacios diversos.

Palabras clave: Literatura infantil. Comprensión y producción. Creatividad. Imaginación. Juego.

Abstract

Children's literature must be worked on answering the interests and needs of those who recognize that through them they can; travel to other possible universes, develop imagination, creativity and experience pleasure. The experience is shared while planning and modeling workshops directed at teachers in formation about how to implement strategies and activities mediated by play and games to develop written comprehension and production. A qualitative, exploratory and descriptive methodology was used focused on investigation-action. 78 soon to be teachers of the primary level participated. It has been concluded that workshops are effective in stimulating creativity regarding the moment in which one reads and writes. They allow the soon to be teachers to develop the pedagogical and disciplinary competences to be promoters of reading and writing in varying spaces.

Keywords: Children's literature. Comprehension and production. Creativity, Imagination. Play.

11) Profesora de Lengua Española del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5126-6285>. yenny.rosario@isfodosu.edu.do

12) Profesor de Lengua Española del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2874-9083>. ramon.vinas@isfodosu.edu.do

INTRODUCCIÓN

Muchos profesionales vinculados con el quehacer educativo reconocen que la lectura permite viajar a otros mundos posibles, que es una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Asimismo, conciben la escritura como un medio para expresar ideas, sentimientos, desarrollar la imaginación, cultivar la creatividad y recrear la realidad. No obstante, diversos estudios evidencian las limitaciones que poseen los docentes para usar estrategias de lectura y escritura que permitan aprovechar al máximo la capacidad imaginativa que poseen los niños, quienes tienen conocimientos muy valiosos que muchas veces no son percibidos por los profesionales de la educación. Por lo tanto, se hace imperativo la formación de los docentes en dicho ámbito –tanto teórica como metodológicamente–, de esta forma estarían preparados para planificar y efectuar prácticas de enseñanza óptimas de lectura y escritura, actividades relevantes en la vida de las personas (Constanza, 2019, en Santamarina y Núñez, 2021).

Mientras los niños piensan y se apoyan en el juego, el maestro se enfoca en que estos dominen el sistema formal de escritura (letras, signos, normativa, cohesión y coherencia), planificando clases estructuradas y mecánicas carentes de interés y sentido para los más pequeños; como consecuencia se alejan de todo acto que implique leer y escribir con propósitos diversos. En este sentido, si queremos formar lectores auténticos es necesario pensar más en sus intereses y necesidades, que las clases sean aprovechadas para crear espacios que permitan estimular la creatividad, la imaginación y que los conviertan en lectores y escritores apasionados capaces de ver en la lengua escrita una oportunidad para divertirse, crecer, crear, ser.

La actividad con base en el juego provee a los niños la oportunidad de cuestionar, de cuestionarse y dar respuestas a las preguntas de otros, permitiéndoles de este modo construir nuevos conocimientos. En palabras de Sarlé (citada por Batiuk y Coria, 2015) “al jugar, el niño aprende y

desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad”(p.43). El autor expresa que jugando los niños pueden “reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo le permite comunicarse, cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social”; en otras palabras, abordar la lectura y la escritura desde diversas perspectivas: actividades lúdicas, epistémicas, creativas; para generar placer, ideas, mensajes.

Según Santamarina y Núñez (2021), es urgente mejorar y actualizar la formación inicial y permanente del docente de la educación infantil en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto asegurará que la enseñanza de estas competencias sea más dinámica e interesante para los aprendices que ven en el juego una forma significativa y divertida de aprender, que se enfoque en los intereses y necesidades sociales de los estudiantes favoreciendo la ciudadanía a su cultura escrita.

Para López (2014) “escribir y leer son procesos complejos que buscan satisfacer diferentes nece-



Imagen proporcionada por la autora del artículo

sidades y propósitos, en cuya realización intervienen factores sociales, cognitivos y biológicos" (p.15). Enseñar estas actividades tomando en cuenta lo propuesto por la autora se convierte pues, en un desafío que en palabras de Lerner (2001, p. 25) trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto -incorporar a los estudiantes a la cultura de lo escrito y lograr que todos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores -labor que según ella le corresponde a la institución escolar.

Concepciones de lectura y escritura asumidas

En este estudio se asume que leer es mucho más que oralizar, es poder comprender e interpretar el mensaje del escritor. Se concibe la lectura como una actividad que permite al lector adentrarse en otros mundos posibles, indagar la realidad para comprenderla mejor, distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (Lerner, en Terry y Amado, 2012). Desde esta concepción se lee en la escuela con propósitos diversos y a partir de los intereses de quienes ejercen el derecho de leer en el sentido amplio de la palabra.

Por otro lado, creemos que escribir es mucho más que una ejercitación mecánica, es expresar ideas, sentimientos y emociones según una situación comunicativa determinada. Es un proceso muy complejo que demanda ingentes esfuerzos cognitivos. De acuerdo con Álvarez Angulo (2010):

Enseñar y aprender a escribir consiste en pensar a quién se dirige el escrito (destinatario), qué se pretende conseguir con él (intención), cómo se organiza el discurso (planificación, textualización, revisión y edición), la forma en que se va a transmitir (género, normas de textualidad y regularidades lingüísticas) y cómo motivar y tutelar el proceso de escritura. (p.46)

En tal sentido, asumimos la escritura como una acción a través de la cual se expresa lo que sentimos, imaginamos y creamos pensando a quiénes dirigimos el texto; no como una simple actividad de codificación y copia.

La escritura, al igual que la lectura, la concebimos desde una perspectiva epistémica, es decir, se usa "para resolver una tarea específica de escritura: planificar, seleccionar contenidos, documentarse, escoger las palabras adecuadas, reformular. [...] como herramienta para transformar el conocimiento" (Navarro, Ávila y Cárdenas, 2020: p.3). Además, ponen a volar su imaginación, creatividad y fantasía, pues a través de los géneros literarios igualmente se aprende y se amplía la visión del mundo. Finalmente, en palabras de Miras (citada por Serrano, 2014) la función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento.

Tomando en cuenta lo expuesto, es necesario que desde los primeros años de escolaridad los niños cuenten con maestros que promuevan la lectura y la escritura. De ahí la importancia de que, durante su formación inicial, los docentes reciban entrenamiento sobre los procesos de comprensión y producción de textos, qué textos seleccionar, cómo leer en voz alta con propósitos diversos y sobre cómo permitir al juego, a la imaginación, a la exploración, a la experimentación, a la creatividad y al placer, entrar al aula de la mano de los textos que en cada encuentro se lean y escriban. De esta manera, estaríamos aportando a la formación de individuos que demuestren gusto por la lectura y la escritura y, por consiguiente, contribuyendo a su enriquecimiento cultural.

En palabras de Mainé (2013) se requiere contar con maestros capaces de planificar actividades que dentro del aula tengan *gusto a recreo*. Es decir, que sean clases divertidas en las que se pueda jugar, crear mundos nuevos y transformar la realidad de la mano de las historias, los cuentos, las poesías, las novelas que tanto entretienen a los niños,



Imagen proporcionada por la autora del artículo

que les hacen conocer otras vidas y les permiten viajar a otros lugares sin pasaporte. El propósito con esto es lograr que los niños amen la lectura como al recreo, de modo que se puedan convertir en lectores apasionados, lo cual garantizaría la formación de ciudadanos de la cultura escrita, capaces de hacer su propia interpretación del mundo sin ningún tipo de intermediarios, y que a partir de esta capacidad puedan crear -a través de la escritura- otros universos imaginarios posibles. Además, lograr que puedan mediar para que los niños desarrollen la comprensión y producción de textos diversos.

Estimulación del imaginario y del pensamiento creativo en los niños

Para lograr que los niños desarrollen el pensamiento divergente es esencial rescatar, planificar y ejecutar actividades de lectura y escritura mediadas por el juego. Rodari (citado por Mainé 2013), afirma que "la imaginación es indispensable para realizar cualquier trabajo" (p. 49), y más el de un maestro, quien necesita de mucha imaginación para poder llevar al aula actividades interesantes y retadoras con la finalidad de que los niños tengan la posibilidad de aprender jugando. Estas pueden constituir un detonante para despertar la curiosidad en los aprendices, lo cual es otra actitud determinante en la formación de lectores y escritores. De igual modo lo es el movimiento, pues es algo natural de los niños; por tanto, es necesario incluir acciones en las que estos tengan

que moverse. Pero también hay que enseñarles a respetar los límites; es decir, es necesario explicarles que para aprender a leer y a escribir un texto debe haber un equilibrio entre moverse y dejar de hacerlo.

Los docentes siempre queremos utilizar los libros con un propósito pedagógico (enseñar hábitos, promover valores, contextualizar proyectos, enseñar una letra). Sin embargo, es necesario planificar otros momentos de lectura, cuyo único fin sea leer por placer. Según Mainé:

El problema de "usar la literatura para" se presenta cuando el docente intenta SIEMPRE "sacar rédito" de las lecturas. Usar las historias para bajar línea y trabajar "valores" quita riqueza al mejor de los libros. Esa conducta de "utilidad" no favorece al enamoramiento que necesitamos que el niño sienta por el libro (p. 80).

Refiriéndonos a la lectura, creemos que para estimular el pensamiento creativo en los niños "el maestro debe ser como el buen pescador y saber mostrar el anzuelo para que el lector pique" (Mainé, p. 103). Por consiguiente, es de suma importancia dejar que el juego entre al aula acompañado de los textos que se leen y escriben en la escuela, pues este constituye un medio para estimular la creatividad al momento de leer y escribir. Verdaderamente, el juego y la imaginación son dos componentes esenciales en la vida del niño, es necesario estimularlos en la escuela, pero para lograrlo debemos contar con maestros proactivos, creativos, capaces de jugar, ya que es difícil que un maestro sin imaginación pueda estar a la altura de sus alumnos y ofrecerles propuestas de lectura y escritura que les interesen.

Es preciso, además, contar con un ambiente alfabético el cual es algo más que un lugar lleno de libros donde la gente lee; es un espacio en el que a los niños se les da la oportunidad de aprender preguntando, investigando, escuchando, equivocándose y volviéndolo a intentar, hablando. Para lograr que este aprendizaje sea efectivo,



Imagen proporcionada por la autora del artículo

Mainé (2013) puntualiza la necesidad de que los adultos confíen en las posibilidades de aprendizaje de los niños, que les brinden seguridad, que respeten sus ritmos de aprendizaje y que conozcan la forma de aprender de cada uno. Si un niño prefiere jugar, es así como se le debe enseñar (jugando con las palabras, imaginando situaciones, creando, dramatizando) y no considerar esto como un obstáculo, como pasa en la mayoría de los casos. Esta autora puntualiza que escuchar es importante, ya que en la medida que se habiliten espacios para que los niños escuchen leer un cuento están apropiándose de un rico vocabulario, de escenas, de estructuras, de personajes para comprender, crear, recrear e imaginar, lo cual es un saber que es aprovechado por los niños al momento de leer y escribir.

Con respecto a la escritura es importante pensar en actividades que resulten del agrado de los niños, que los inciten al desarrollo de la creatividad y del pensamiento, así también que les permitan autorregular su aprendizaje. De acuerdo con Miras (citada por Alcántara 2022) "la escritura es un instrumento con potencial para la autorregulación, la conciencia intelectual y la construcción del conocimiento; partiendo de la intención que predomina en el enfoque epistémico"(p.3). Dicha actividad se centra, según Kaufman et al. (en Díaz y Price 2012):

En el proceso de construcción del conocimiento por parte de los infantes como una práctica social, en cuyo espacio se desarrolla la reflexión y sistematización sobre la lengua, concebido este aprendizaje como un proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad y el cual se prolonga durante toda la vida (p.217).

En fin, de acuerdo con González (2016) "la escritura creativa, como comunicación escrita, tiene un alto potencial para contribuir al desarrollo de diversos aspectos de la personalidad y habilidades para la vida de los niños" (p.1), fortalece su pensamiento divergente, su creatividad, su imaginación y amplía su visión del mundo.

El docente como promotor de la lectura y la escritura

Lardone y Andruetto (2003) señalan algunas características de un buen promotor de la lectura:

Seducción, porque en la sociedad actual no se refleja una valoración positiva de los libros. ¿Cómo lograrlo? Tentándolos hasta despertar su interés, lo cual dependerá de las cualidades y del entusiasmo de quien proponga el ejercicio de lectura y escritura. Conocimiento, porque es lo que permite contar con buenos



Imágenes proporcionadas por la autora del artículo

criterios de selección, lo cual implica haber leído mucho, de todo, para grandes y para chicos. Y astucia, porque un mediador idóneo encontrará la forma de hacer adecuaciones curriculares creando espacios de libertad en los que la lectura lleva naturalmente a la expresión y planificando talleres que incluyan los textos propuestos en el diseño curricular y otros géneros que resulten de interés para los estudiantes. (pp. 16,17)

En este sentido, Dacal (1998) presenta una propuesta de actividades para hablar, escuchar, leer y escribir jugando: "Ensalada de frases; Titi-ricuentos; Te cuento, te pinto; Te leo, te canto; Digamos las cosas por su nombre; Veo, veo y Cuenta cuentos" (pp. 56-83). Cada actividad es presentada por la autora a modo de taller, cuya estructura consta de los objetivos que persiguen, perfil del coordinador, edades a las que está dirigida, metodología utilizada, recursos necesarios y tiempo de duración.

El estudio de las fuentes bibliográficas consultadas nos llevó a reflexionar sobre la necesidad de innovar nuestro accionar en las clases dirigidas a los Docentes en Formación (DeF) del Nivel Primario que impartimos en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana. Por lo que, surgió la idea de orientar a los DeF para que planificaran y ejecutaran secuencias didácticas en las que estuvieran presentes libros infantiles de autores

diversos, cuya estrategia principal fuera el juego e incorporando materiales que permitieran estimular la creatividad para crear situaciones comunicativas donde fuera necesario hacer uso de la palabra escrita. Además, partiendo de la premisa de que el docente está llamado a convertirse en un "vendedor de libros". Es decir, tiene que saber qué textos proponer y cómo lograr que los niños atrapen el anzuelo de la lectura.

Ahora bien, ¿qué podemos hacer para formar docentes promotores de la lectura y la escritura? La vía que proponemos es crear espacios para impartir talleres de lectura y escritura. De ahí surge el propósito de planificar e implementar espacios que permitan a los Docentes en Formación del Nivel Primario estimular la creatividad, la imaginación y el placer de los niños que intervienen en su práctica pedagógica. Asimismo, se busca orientarlos sobre cómo facilitar la construcción de conocimientos durante los procesos de comprensión y producción oral y escrita de textos de literatura infantil. Para concretar este objetivo se utilizaron como fuentes principales aquellas que ofrecieran sugerencias para crear actividades de lectura y escritura que estimulen la creatividad, utilizando el juego como estrategia principal. Dentro de estas destacan *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*, de Beatriz Actis (2003), *La construcción del taller de escritura: en la escuela, la biblioteca, el club*, de Lilia Lardone y María Teresa Andruetto (2003), *Un recreo para leer: Ideas para la formación del pequeño Lector Apasionado*,

de Margarita Mainé (2013) y *Juguemos a leer: Elementos básicos para la promoción de la lectura*, de Elizabeth Dacal (1998).

Además, fue de mucha ayuda consultar la *Guía de planificación y actividades*, publicada cada año en el marco del Maratón Dominicano de Lectura que se celebra el 8 de septiembre, Día Mundial de la Alfabetización. Este es un evento organizado por la Asociación Dominicana de Lectura (ADOLEC), bajo la dirección de la Dra. Liliana Montenegro. Este Maratón está adscrito al Maratón Latinoamericano de Lectura, celebrado en conjunto por la Asociación Internacional de Literacidad (ILA) y su Comité Latinoamericano. El propósito de esta actividad es celebrar la lectura y crear múltiples espacios en los que niños, adolescentes, jóvenes y adultos puedan compartir la experiencia de la lectura de manera divertida, en el transcurso de un día. Consiste en llevar a cabo actividades atractivas y estimulantes, en las que todos los participantes lean por placer, sin interrupciones, durante un lapso determinado.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en una metodología cualitativa, exploratoria y descriptiva, basada en la investigación-acción por medio de la realización de talleres ejecutados durante catorce semanas, con miras a enriquecer y mejorar el proceso formativo de los DeF. Participaron cuatro cohortes de estudiantes del ISFODOSU, con un total de 78 participantes, quienes en ese momento se estaban formando para ser docentes del Nivel Primario.

Se realizó en el marco de las asignaturas LET-226 Animación y Recreación de la Lectura y la Escritura, cuyo objetivo principal es "Propiciar el desarrollo del hábito lector, de la creatividad y de la apreciación literaria mediante la lectura y escritura de textos literarios de diversos géneros" (ISFODOSU, 2011) y LIT-100 Literatura Infantil para dar respuesta al resultado de aprendizaje 4 "Crear actividades lúdicas que establezcan vínculos afectivos de la infancia hacia los libros en el ámbito educativo" (ISFODOSU, 2020). Además, para potenciar el perfil de egreso los DeF descrito en los Planes de estudios del Nivel Primario (ISFODOSU, 2017a; ISFODOSU, 2017b,) en los ámbitos disciplinar y pedagógico:

Implementar en el aula el currículum de Educación Primaria [...], demostrando dominio de sus procedimientos y metodologías didácticas de promoción del aprendizaje y enseñanza, pertinentes a las distintas áreas curriculares; y aplicar metodologías didácticas que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje, que incentiven la innovación y la creatividad de los estudiantes. (pp. 3, 4)

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

El Docente Formador como modelo lector y escritor

Previo a iniciar los talleres se implementó un diagnóstico con la finalidad de determinar las

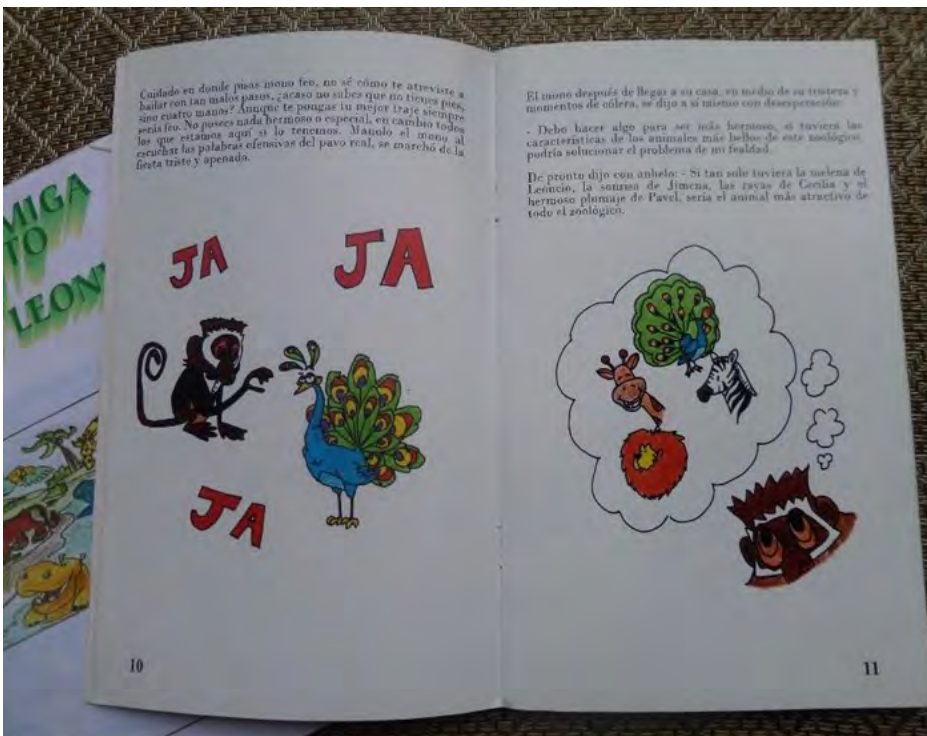


Imagen proporcionada por la autora del artículo



Imágenes proporcionadas por la autora del artículo

competencias que poseían los DeF para leer en voz alta un texto de literatura infantil. La evaluación se hizo utilizando una rúbrica creada *ad hoc*. Los resultados evidencian que estos mostraban poco dominio al leer con fluidez y entonación adecuada a la intención comunicativa del texto literario, al usar movimientos corporales, gesticulación y tono de voz apropiados; y al usar la voz para transmitir las emociones y situaciones ocurridas en la historia: susurrar, gritar, gruñir, reír, llorar, implorar... así como para distinguir a los diferentes personajes que aparecen en las historias. De igual modo, se les pidió escribir un cuento, un texto instructivo y planificar actividades de promoción de la lectura y la escritura. En sus producciones se evidenciaron dificultades para planificar actividades en las que se pudiera fortalecer el desarrollo de la comprensión y producción oral, en la comprensión y producción escrita. Al revisar sus escritos se pudo notar deficiencias en cuanto a la estructura de los textos producidos. A partir de las áreas de mejora identificadas, consideramos

pertinente mostrar a los DeF cómo ser un mediador de la lectura y la escritura, a través del modelado en la implementación de estrategias y la realización de actividades diversas.

Para configurar en los participantes el perfil de docente promotores de la lectura y la escritura, se modelaron varios talleres en los que se tomaron en cuenta diversas estrategias y actividades, tales como: el juego, la dramatización, la lectura en voz alta y en voz baja, el trabajo en equipo, la inserción en entornos diversos, análisis de textos, escritura procesual, evaluación en pares y colectiva, uso de instrumentos de evaluación; y creación de espacios lúdicos para promover la lectura y la escritura. Es importante mencionar que la planificación de los talleres obedece al enfoque que se promueve en el Diseño Curricular del Nivel Primario Primer Ciclo para la enseñanza de la lectoescritura en el proceso de alfabetización inicial, un “enfoque centrado

en la construcción del significado y la comunicación” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016, p. 75)

En el desarrollo del proceso de lectura las estrategias desempeñan un rol importante, ya que dinamizan la lectura y despiertan el interés de quien lee. Este proceso debe ser mediado por alguien que ame y viva la lectura. En este caso, el docente como mediador según Maccarrone (2022):

Necesita mirar el mundo desde la diversidad, saber más allá de la clase a dar, porque el docente transmite cultura. Será necesario, entonces, que el profesional de la educación tenga un bagaje de textos literarios leídos, que le permita ser crítico y reflexivo, realizar su labor contextualizada, seleccionar textos acordes a sus propósitos, construir estrategias, elegir recursos y así desarrollar con experticia sus prácticas áulicas (p. 112).

La estrategia didáctica principal, utilizada como motor motivador, consistió en comenzar jugando a la *Canasta revuelta* a partir de la lectura en voz alta de un cuento. Mientras se leía el texto, los DeF debían seguir las instrucciones que previamente se les había dado para poder jugar. Esta primera actividad, se realizó con la finalidad de:

1. Modelar la puesta en práctica de una actividad de lectura lúdica que promueve la creatividad a través del juego.
2. Evidenciar cómo lograr que las cuatro competencias específicas de la Lengua Española sean trabajadas de manera interrelacionada.
3. Servir como modelo lector y escritor.
4. Identificar la estructura y los aspectos gramaticales que permiten distinguir a los cuentos e instructivos de otros géneros discursivos.
5. Escribir textos diversos (cuentos, fábulas, poesías, instructivos, cartas de solicitud de permiso) partiendo de situaciones reales de comunicación y siguiendo el proceso de planificación, textualización y revisión, utilizando indicadores de evaluación.
6. Preparar materiales didácticos que favorezcan el desarrollo de la comprensión y de la producción.
7. Revisar en pares y de manera colectiva los textos producidos y materiales elaborados.

A partir del modelado presentado, los DeF, en equipos de cuatro integrantes, escribieron su propio cuento, el cual debía cumplir con la función, estructura y aspectos gramaticales que permiten distinguirlo. Este, además, debía servir para jugar a la *Canasta revuelta*, cuyas instrucciones sobre cómo jugar debían ser escritas en papelógrafo por cada equipo. Otro uso que se le iba a dar al cuento era servir de punto de partida para elaborar un



Imagen proporcionada por la autora del artículo

bingo de personajes a fin de incentivar la lectura (decodificación) en los primeros grados de la educación primaria.

Durante los talleres se contó con una biblioteca infantil, cuyos libros fueron utilizados recurriendo a diversas estrategias propuestas por Mainé:

1. Todos los días dedicar 15 minutos a leer *por placer*.
2. Crear suspenso y expectativas con frases como: *-hoy les traje un cuento bellissimo...pero se los voy a contar al final de la clase...y durante la clase también anunciarles una o dos veces- cómo les va a gustar el cuento que les traje!* Para que de este modo "huelan" durante toda la jornada ese "olorcito a cuento" y disfruten aún más del momento cuando llegue.
3. Elegir un excelente libro, empezar a leerlo y detenerse cuando algo extraordinario o curioso vaya a suceder y dejar el libro a la vista de los estudiantes.
4. Anunciar el propósito al momento de leer: leer para disfrutar, para reír, para aprender, para soñar, etc.
5. Leer en voz alta realizando preguntas inferenciales antes, durante y después de la lectura. Una vez más el modelado fue de suma importancia, pues la lectura se realizó haciendo cambios de voces,

utilizando diferentes tonos, recurriendo a las onomatopeyas, haciendo pausas, etc. Cada día dos o tres estudiantes eran los encargados de leer para sus compañeros, quienes tenían la responsabilidad de evaluarlos ofreciéndoles sugerencias de mejora. Luego, se planificó visitar un hospital infantil, una ONG y un Centro Educativo de Educación Primaria, con el propósito de insertarlos en un contexto real para compartir con los niños un momento de lectura dramatizada, a fin de que estos pequeños puedan recrearse y viajar a otros mundos posibles a través de la magia y la fantasía de las historias narradas y, por consiguiente, que los DeF pusieran en práctica las estrategias aprendidas.

Asimismo, cada cohorte tuvo la oportunidad de visitar una biblioteca infantil y juvenil en donde recibieron modelajes de parte de las bibliotecarias sobre cómo leer en voz alta, qué textos seleccionar según las edades e interés de los niños y cómo animar la lectura por medio de actividades y estrategias diversas. Tal como se describe en el programa de una de las asignaturas se espera

que, al finalizar las 14 semanas, los DeF puedan “perfilarse como animadores capaces de desarrollar en la población infantil el gusto por la lectura, utilizando distintos recursos creativos y tecnológicos vinculados al universo literario” (ISFODOSU, 2020).

Planificación y ejecución de talleres

Después de recibir varios modelajes por parte de Docentes Formadores y de Bibliotecarios, así como luego de consultar las fuentes bibliográficas sugeridas, los DeF se organizaron en equipos de trabajo para planificar y ejecutar talleres. Decidimos estructurarlos tomando en cuenta la propuesta que hace Dacal (1998): motivación, consigna, desarrollo de la actividad y evaluación.

1. La *motivación* variaba según la actividad, esta se podía realizar por medio de una dinámica, una dramatización, una canción, un juego, etc.
2. La *consigna* siempre estaba guiada por un deber lúdico, el coordinador del equipo debía ofrecer a los participantes instrucciones



Imagen proporcionada por la autora del artículo

claras, precisas y provocadoras para que en un tiempo determinado pudieran resolver lo acordado, cuya meta era siempre favorecer la comprensión y la producción oral y escrita, usando técnicas y recursos diversos.

3. En el *desarrollo de la actividad* se debía contemplar un tiempo de lectura y/o uno de escritura, utilizando el juego como estrategia principal.

- Durante el tiempo de lectura, se requería utilizar estrategias como: lectura en voz alta haciendo cambios de voces, lectura dramatizada apoyada de vestuarios y escenarios, lectura usando títeres, lectura guiada por preguntas detonadoras de la imaginación y la creatividad realizadas antes, durante y después de leer. Asimismo, era requisito anunciar el propósito al momento de leer: para disfrutar, para reír, para aprender, para jugar, para realizar una tarea, etc. Otras opciones que tenían eran crear rutinas de lectura usando libros de la biblioteca infantil. Para captar la atención de los participantes hacia determinados libros, algunas clases iniciaban leyendo de manera incompleta el libro seleccionado, es decir, se empezaba a leer y se dejaba la lectura en un suceso extraordinario y curioso; con esto se buscaba que los participantes se quedaran intrigados. En palabras de Mainé con el *olorcito a cuento* y disfruten aún más del momento cuando pudieran concluir la lectura.

-Por su parte, el tiempo de escritura estaba destinado a la creación de textos diversos (cuentos, fábulas, instructivos, poesías, canciones). Las estrategias utilizadas dependían de la consigna dada, en ocasiones se buscaba una escritura rápida, espontánea, despreocupada de la formalidad de la lengua escrita; en otras, era necesario escribir siguiendo el proceso de planificación, textualización y revisión; cuyo tiempo lo determinaba la complejidad del texto, el cual era compartido con los demás en el momento consignado.

4. La *evaluación* estuvo concebida como una oportunidad para determinar cuáles competencias específicas de la Lengua

Española se lograron trabajar con las actividades realizadas y con cuáles acciones se pudieron evidenciar.

Durante la implementación de estos talleres, la biblioteca de aula fue un valioso medio. Según Colomer y Camps (citadas por Baez et al. 2023), "la lectura en cualquiera de sus funciones tiene en la biblioteca uno de sus espacios más naturales para educar en la lectura y el dominio autónomo de los caminos de acceso a la información" (p.180). De igual forma, ella se constituye en un espacio fundamental para promover la formación de un lector literario y fomentar el hábito lector (Baez, et. al 2023).

Durante la implementación de los talleres, se priorizaron los géneros discursivos literarios porque nos permiten "trascender nuestros propios límites, ser otros sin el temor de dejar de ser nosotros mismos. Conocer otros sentimientos, sueños y deseos para, en definitiva, conocernos más a nosotros mismos" (Echevarría 2019, p. 11). En efecto, a través de la literatura ampliamos nuestra visión del mundo. De acuerdo con esta autora, la literatura nos humaniza en la medida en que nos aproximamos a nuestros congéneres, precisa la manera en que nos percibimos y nos permite vivenciar las problemáticas existenciales humanas. En este sentido, los textos literarios se convierten en caldo de cultivo para el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la creación del hábito lector y, sobre todo, nos permiten fomentar el amor por la lectura, la escritura y los libros. De igual forma, los textos de literatura infantil posibilitan hacer de la escuela un espacio en el cual la lectura y la escritura sean protagonistas y los estudiantes se conviertan en ciudadanos activos de la cultura escrita.

RESULTADOS

Aunque el tiempo y la carga académica de los DeF fue una limitación, no fue un impedimento; como resultado de las actividades realizadas en las diferentes clases y apoyados de la bibliografía consultada, lograron:



Imagen proporcionada por la autora del artículo

1. Leer muchos libros de literatura infantil.
2. Compartir con varios grupos de niños la lectura dramatizada de un cuento, demostrando poseer las competencias que caracterizan a un buen animador de la lectura.
3. Escribir cuentos, fábulas, poesías, cartas de solicitud de permiso e instructivos siguiendo los requerimientos acordados para su producción (función, estructura, elementos lingüísticos y discursivos textuales).
4. Realizar una feria de animación y recreación de la lectura y la escritura en diferentes espacios, lo que implica planificar actividades lúdicas que estimulen la creatividad.
5. Elaborar consignas y poner en práctica estrategias lúdicas para despertar el interés en los procesos de la enseñanza de la lectura y la escritura.
6. Preparar un material bibliográfico o un portafolio digital en el que se compilan las mejores actividades creadas y presentadas por los diferentes equipos de trabajo.

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Antes, durante y después de la puesta en práctica de esta experiencia didáctica se fue evaluando cada accionar, lo que generó una constante reflexión. Una de ellas fue que la realización de los talleres en **lugares** diversos (en el hospital, en Acción Callejera, en el patio, en el aula, en diversas instituciones educativas) facilitó la exploración del imaginario, estimular, sorprender y provocar a los presentes. En este sentido, Lardone y Andruetto afirman que “el taller es trabajo, es hacer y su cuestión fundamental es estimular, considerar, cuidar y alimentar el producto de ese hacer” (2003, p. 19). A partir de esta afirmación, se puede inferir que el animador tiene el compromiso de motivar, no de condenar, ya que leer según Paglieta (2020) es una acción que lleva tiempo, espacio de construcción y de lucha por el derecho a la accesibilidad de los materiales. Para esta autora, no puede hablarse de lectura si no se la vive (p. 53).

Otra reflexión surgida fue que planificar un taller implica tomar en cuenta un **tiempo** de trabajo acordado entre animador y participantes; un **espacio** organizado y ambientado de acuerdo a las competencias que se esperan lograr y en coherencia con la actividad planificada; un **clima** cálido, relajante para escuchar, opinar, disentir, disfrutar, imaginar, crear; un **coordinador** que sepa

cómo entusiasmar, sorprender, estimular, que no se crea el centro de atención, que controle los tiempos sin ser autoritario; unos **participantes** divergentes, activos.

El tiempo de lectura constituye un momento de suma importancia, pues el texto es el puente para estimular la creatividad, la imaginación y el placer. Cada espacio es una oportunidad para que los participantes puedan manipular textos y desarrollarlos para construir con ellos, o a partir de ellos o contra ellos, otros textos.

CONCLUSIONES

La realización de talleres en espacios lúdicos constituye una forma eficaz de estimular la creatividad al momento de leer y escribir textos de literatura infantil y, por consiguiente, motiva al niño para que sienta la necesidad de ser parte de una cultura letrada. Asimismo, permiten a los futuros docentes desarrollar las competencias pedagógicas y disciplinares necesarias para ser promotores de la lectura y para favorecer la escritura en el aula.

El uso de consignas favorece el diseño de actividades encaminadas a desarrollar las cuatro habilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir; siendo la lectura y la escritura recursos infalibles para despertar el imaginario.

Es posible estimular la imaginación y la creatividad organizando secuencias narrativas, recordando y dramatizando episodios, siguiendo instrucciones, escribiendo cuentos e instructivos para jugar y para compartirlos con otros; leyendo cuentos para dramatizarlos y poesías para crear las propias y creando materiales que promuevan la lectura y la escritura (bingos, rompecabezas, palabras, imágenes, carteles, cuentos).

En fin, se recomienda que los futuros docentes se conviertan en modelos lectores y escritores que los niños puedan imitar, que en sus acciones se evidencie lo mucho que disfrutan leyendo y escribiendo, que se conviertan en "vendedor de

libros" y que siempre estén dispuestos a dejar que el juego y la imaginación entren al aula de la mano de los textos que leen y escriben sus estudiantes, porque tal como dice Gianni Rodari "la imaginación es indispensable para realizar cualquier trabajo".

REFERENCIAS

- Actis, B. (2003). *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Alcántara Medellín, F. (2022). *La escritura escolar y sus implicaciones en el aprendizaje*. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2022/A062.pdf>
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas de escritura*. Barcelona España. Ediciones Octaedro, S. L.
- Baez, M., Avendaño, Fernando, A., Espinosa, L. y Podadera, M. (2023). *Los desafíos de leer y escribir en la escuela. Experiencias para la formación de lectores y escritores*. Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.
- Batiuk, V. B. y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires. UNICEF. https://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades_educativas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf
- Dacal, E. (1998). *Juguemos a leer: Elementos básicos para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz Oyarce, C. y Price Herrera, M. F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII, núm. 1, pp. 215-233. Valdivia, Chile. <https://acortar.link/Asol3j>
- Echevarría, K. (2019). *Literatura y adolescencia. Cómo entusiasmar a los jóvenes lectores*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- González, C. (2016). *Material para el desarrollo de la escritura creativa*. OEI-Guatemala. Primera edición. <https://r.issu.edu.do/l3>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2011). *LET-226 Animación y Recreación de la Lectura y la Escritura*. Santo Domingo.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2020). *LIT-100 Literatura Infantil*. Santo Domingo.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2017a). *Plan de estudio Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo*. Santo Domingo. <https://acortar.link/dN8zLx>

- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2017b). *Plan de estudio Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo*. Santo Domingo. <https://acortar.link/dN8zLx>
- Lardone, L. y Andruetto, M. (2003). *La construcción del taller de escritura: en la escuela, la biblioteca, el club*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. Argentina. Secretaría de Educación Pública.
- Maccarrone, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. algunas reflexiones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 2022, VOL. 1. núm. 10, pp. 45-51 (ISSN: 2309-0006) <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/10/>
- Mainé, M. (2013). *Un recreo para leer: ideas para la formación del pequeño lector apasionado*. Buenos Aires: Hola chicos.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). *Diseño curricular nivel primario. Primer ciclo*. Santo Domingo, D.N. <https://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-PC.pdf>
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandoo aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Paglieta, S. (2020). *Territorios de lectura. Experiencias de mediación y comprensión lectora en la escuela, en el hogar y en la comunidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Santamarina Sancho, M. y Núñez Delgado, M. P. (2021). *Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo*. <https://acortar.link/uprdGX>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje* 42(1):97-122. DOI:10.25100/lenguaje.v42i1.4980 <https://acortar.link/O7qqL3>
- Terry, M. y Amado, N. (2012). *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://acortar.link/PKGVfa>



ARTÍCULO RECIBIDO: 18 DE DICIEMBRE DE 2023

DICTAMINADO: 10 DE ABRIL DE 2024

ACEPTADO: 17 DE ABRIL DE 2024

RESEÑAS





LUMBRE: INVITACIÓN A REFLEXIONAR SOBRE NOSOTRES Y LES OTRES

Araceli Téllez Trejo¹³



Lumbre
Troche
Ariles Editorial
[@ariles_editorial](https://twitter.com/ariles_editorial)
constructorasdeesperanzas@gmail.com
Ciudad de México, 2023

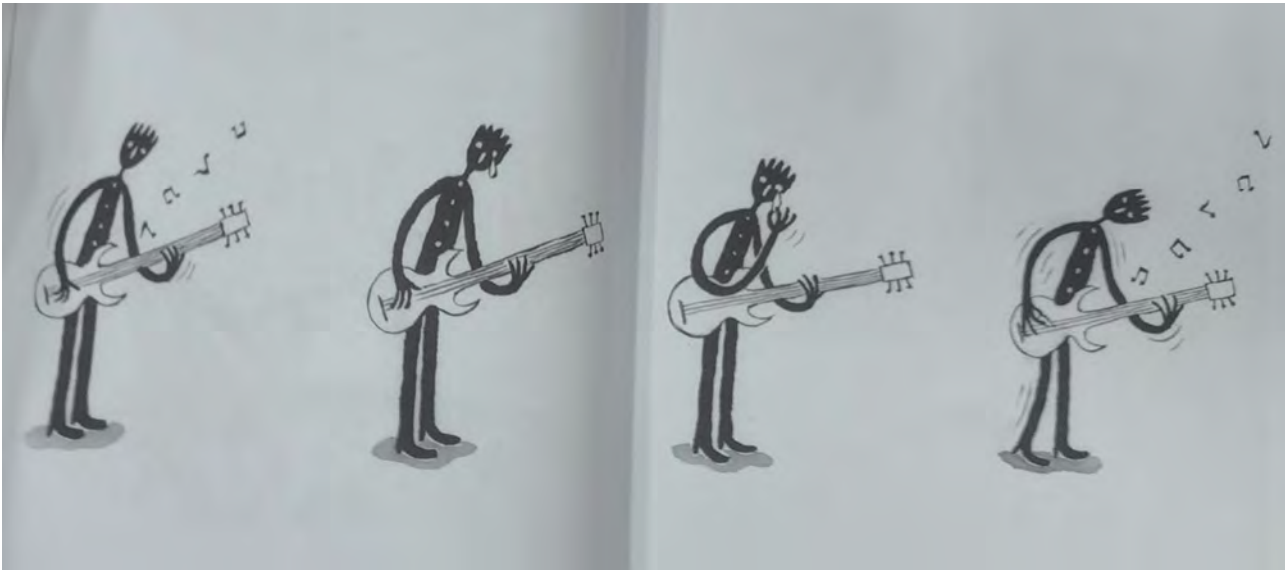
Gervasio Troche es un dibujante, hijo de madre y padre uruguayos que tuvieron que abandonar su país por el golpe de Estado de 1973. Nacido en Argentina en 1976 -país que también tuvieron que abandonar con la llegada de la dictadura-, vivió unos años de su infancia en México, para después emigrar a Francia. Cuando las condiciones políticas le permitieron, es decir, al fin de la dictadura, la familia regresó a Uruguay.

Tiene una larga trayectoria como dibujante, que además de múltiples colaboraciones en distintos medios, ha publicado tres libros: *Dibujos invisibles* en 2013, *Equipaje* en 2015 y *Lumbre*, publicado en México por Ariles Editorial a finales del año 2023.

Este último trabajo nos recuerda cómo el dibujo, para quienes lo miramos, se puede transformar en poesía, en historias, en conversaciones, en sueños. *Lumbre* es una invitación abierta para hacernos preguntas, para buscar respuestas o simplemente para disfrutar de la belleza que transmiten sus imágenes.



¹³) Le gusta leer, escribir y contar historias, no come carne. agustinocavafis@gmail.com



La lumbre, como la luz, nos traspasa, nos regresa, se comparte, nos permite iluminar cosas que no vemos, nos protege, se vuelve nuestro escenario.

Troche consigue acercarnos a la infancia o, por lo menos, nos pone enfrente la posibilidad de recordar que podemos escapar de la formalidad y jugar de nuevo como lo hicimos algún día en nuestra niñez.

En sus dibujos, la sencillez no es sinónimo de falta de profundidad, al contrario, muchos de sus dibujos nos llevan a hacernos preguntas hasta en el plano existencial, al mismo tiempo es esa misma sencillez la que nos acerca a la belleza prístina, esa que no necesita llenarse de trazos o colores para tocarnos el corazón.

En *Lumbre*, Troche nos recuerda que a veces estamos solos, aun rodeados de personas, pero, al mismo tiempo, nos recuerda que somos a través de otros y que los otros son a través de nosotros, inevitablemente pensar con sus dibujos que la identidad es un logro colectivo, como se dice en las Prácticas Narrativas.

En su libro está presente lo colectivo, de igual forma que está presente lo personal y es ahí donde podemos imaginar qué pasaría si nos miráramos a un espejo y fuese nuestro reflejo lo que nos acompaña al dejar de mirarnos, saber que dormimos con nuestro fantasma o queriendo buscar algo con una lámpara nos encontramos a nosotros mismos.

No hay una línea divisoria entre la naturaleza y sus personajes, hay más bien una relación horizontal, donde la amabilidad viene de un lado o de otro, no importa que sea un sol o un águila.

En *Lumbre*, al igual que en sus libros anteriores, Troche consigue que lo cotidiano se salga justo de eso: con un paraguas no nos protegemos de la lluvia, al contrario, protegemos a la lluvia; no nos secamos la lágrima con un pañuelo, la volvemos una plumilla para tocar mejor la guitarra o como parte de la imagen se van las lágrimas con los limpiabrisas.

El dibujante nos saca de lo predecible o lo esperado, nos sorprende de manera hermosa y quizá podríamos tomarlo como un guiño que nos permitiera mirar desde otros lugares aquello que damos por hecho o que se ha vuelto indiferente a nuestras miradas.

Es difícil reseñar un libro que nos deja sin palabras, porque ahí nos damos cuenta de que no las necesitamos, que nos basta y sobra con la imagen.



OTROS APORTES





EXPERIENCIAS EN TORNO A LA LECTURA DE UN UNIVERSITARIO MEXICANO BILINGÜE NÁHUATL-ESPAÑOL

EXPERIENCES REGARDING THE READING OF A BILINGUAL NÁHUATL-SPANISH MEXICAN UNIVERSITY STUDENT

Alejandra Platas-García¹⁴ • Gerardo Uriel Pérez-Rojas¹⁵

Resumen

Este artículo presenta una entrevista a un joven bilingüe náhuatl-español originario de Puebla, México, que permite conocer sus experiencias en torno a la lectura: desde su infancia en que su madre le leía en español y le hablaba en náhuatl; en la primaria, cuando el profesorado le preguntaba lo que comprendía de textos en español, pero sin fomentar su interés por la lectura; en la preparatoria y la universidad, cuando aprendió distintas lenguas extranjeras que lo acercaron a la lectura; hasta la etapa final de la universidad en que leía textos con lenguaje técnico del área de Física para la realización de su tesis de licenciatura. Como resultado de la entrevista, se ofrece un cuestionario para recabar datos sobre experiencias en torno a la lectura de estudiantes universitarios bilingües náhuatl-español.

Palabras clave: Lectura. Experiencia de los estudiantes. Lenguas indígenas. Lengua extranjera. Lengua materna.

Abstract

This article presents an interview with a young bilingual Nahuatl-Spanish native of Puebla, Mexico, who allows to know his experiences around reading: from his childhood when his mother read to him in Spanish and spoke to him in Nahuatl; in primary school, when teachers asked him what he understood about texts in Spanish but without encouraging his interest in reading; in high school and university, when he learned different foreign languages that brought him closer to reading; until the final stage of university where he read texts with technical language from the area of Physics for the realization of his bachelor thesis. As a result of the interview, a questionnaire is offered to collect data on experiences around the reading of bilingual Nahuatl-Spanish university students.

Keywords: Reading. Student experience. Indigenous languages. Foreign language. Native language.

14) Doctora en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México. Docente de italiano en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México.

15) Licenciado en Física y Maestro en Ciencias Físicas (Física Aplicada) por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México.

Introducción

En este artículo se presenta la entrevista realizada a un joven mexicano cuya lengua materna es el náhuatl. El joven se llama Gerardo Uriel Pérez Rojas, es de San Miguel Canoa, Puebla, México. Su lengua materna es el náhuatl, lo puede hablar y comprende cuando alguna persona lo habla; sin embargo, no sabe escribirlo. Es bilingüe porque, además del náhuatl, el español ha sido la lengua que ha usado para comunicarse de forma escrita y oral para sus estudios y otras actividades en México. Dadas las características particulares del participante, se buscó conocer sus experiencias en torno a la lectura.

El entrevistado es un joven del género masculino que, en el momento de la entrevista en abril de 2022, tenía 22 años y estaba en el proceso para titularse por medio de tesis como licenciado en Física en una universidad pública de Puebla, México. Su promedio de la licenciatura fue de 9.3, siendo el valor de 10 el más alto. Aparte de sus estudios universitarios ha estudiado inglés, francés, italiano y alemán. Asimismo, está aprendiendo la lengua de señas mexicana de la región de Puebla Centro.

“En el estado de Puebla predominan cinco lenguas indígenas con sus respectivos porcentajes de hablantes: náhuatl 73.61%, totonaco 16.92%, mazateco 2.95%, popoloca 2.55% y mixteco 1.34%” (Consejo Estatal de Población [COESPO], 2022, p. 9). Es importante destacar, además, que en 2020 solo el 4% de las personas hablantes de lengua indígena en el estado de Puebla de un total de 615 mil 622 (289 mil 873 hombres y 325 mil 749 mujeres) reportó tener el nivel de escolaridad de Educación Superior (COESPO, 2022, p. 15). Dado este contexto, las respuestas del participante son de interés en general. Específicamente, este artículo es valioso para la investigación sobre lectura porque de él se deriva el diseño de un instrumento de recolección

de datos que puede servir para futuros estudios con hablantes de una lengua indígena como lengua materna.

Gerardo dio su consentimiento para realizar la grabación de la entrevista a través de una videollamada, aceptó que se dieran a conocer sus respuestas, su nombre y que se publicaran sus fotos. Se presenta a continuación la transcripción de la entrevista.



Fotografía de Gerardo Uriel Pérez Rojas

Entrevista

A. ¿Cómo aprendiste a leer, en relación con tu lengua materna, considerando tres etapas: al inicio, cómo comenzaste a leer; después mientras ibas creciendo, cómo fuiste mejorando o aprendiendo sobre la lectura; y actualmente, en esta etapa de tu vida como casi egresado de la licenciatura: cómo es tu relación con la lectura relacionando con todas estas lenguas que conoces?

Habla con libertad, lo que quieras, de lo que te acuerdes.

G. "Es una buena pregunta, a veces damos por hecho el que sabemos hablar o no nos preguntamos ¿por qué? Yo comencé como tal hablando (este) las dos, tanto español como náhuatl: náhuatl por mi abuela, cuando la visitábamos, porque no vivimos con mi familia, somos de casa independiente, y español, pues, con mi papá, mi mamá y (este) en el kínder. Aquí nunca tuve un problema como para confundir, que es algo que pasa comúnmente en las lenguas, los idiomas, confundir entre náhuatl y español, sabía diferenciar, claro no tenía un vasto léxico en ambos, pero realmente, pues, no me costaba. Y aprender a leer como tal (este) español, español, mi mamá, mi mamá fue la que me enseñó a hablar, ella siempre (este) recuerdo, porque primero empecé a caminar y después a hablar, (este) siempre me contaba lo que hacía, me contaba su día, me contaba (este) qué hacía, por qué lo hacía, qué tenía que hacer, tanto en náhuatl como español. Cuando íbamos al centro de Puebla, generalmente mis papás hablaban en náhuatl cuando no querían que la gente escuchara de qué hablaban [risas], es una buena estrategia. Entonces (este), yo escuchaba realmente, no tenía un conocimiento exacto de a qué se refería, pero sí escuchaba, entonces como que empezaba a recibir todo esto, ya cuando empiezan a explicarme de qué trata o por qué se usa esta palabra o por qué una se dice en español y otra se dice en náhuatl, las diferencias o semejanzas es cuando empiezo a construir ese conocimiento. Y el hábito de la lectura, insisto, mi mamá me lo pone porque, (este) pues, me leía siempre (este), entonces ya yo comenzaba a ver, mi mamá me decía oye pues, (este) trata de ver: "a ver, ¿qué crees que diga acá? Intenta". Sí muy muy paciente la verdad.

A. ¿Esto en español?

G. Sí en español, porque libros en náhuatl, desgraciadamente, no contamos con ellos. Sé náhuatl solo (este) hablado y escuchar, pero escribir

realmente no tengo una construcción (este) gramatical correcta, sí.

A. ¿Y, entonces, ella [tu mamá] te fue enseñando a leer y después cuando ya fuiste a la escuela, ya conocías [sabías algo sobre el proceso de lectura]?

G. Sí, cuando entré al kínder (este) fue bueno, la verdad sí era muy problemático [risas], no, lo que ahora soy, no era para nada lo que era de pequeño. Era muy hiperactivo, muy grosero, era una persona que, pues, veía las cosas muy sencillas que los ponían a hacer [al alumnado] y entonces, como no tenía nada mejor que hacer, entonces, me metía en problemas ¿no?, esa era la desventaja; pero, llega un momento en el que, en tercer año, recuerdo bastante bien, me cambian de escuela, por... no por problemas propios, pero sí por problemas ahí en la escuela. Me cambian y esta nueva escuela que, en la que cursé tanto mi kínder hasta la secundaria, que es un Centro Escolar (este), me dan un premio por el primer lugar de aprovechamiento académico en kínder, y entonces, yo me doy cuenta de "Ah bueno, si le echo ganas o si estudio mucho, puede que reciba más de estos", como que esa necesidad, no sé si es necesidad, o ese momento en el que el ser humano dice "yo quiero ser reconocido". Entonces, de pequeño [pensé] "yo quiero que me aplaudan porque se siente bonito", no era tanto de (este) "quiero superarme", no, yo nada más quería por egocentrismo, hay que ser honestos.

A. Y mientras ibas estudiando, siendo reconocido, ¿veías alguna relación de la lengua materna con la lectura, alguna interferencia, algo favorable o desfavorable, o realmente no?

G. No, porque en toda la primaria mis profesores, desgraciadamente, nos inculcaron a no hablar en náhuatl, porque nos decían que estaba mal, porque no lo íbamos a utilizar. Es algo que hasta el día de hoy me he enfrentado con muchas personas que dicen: "es que [el náhuatl] no tiene un valor curricular, si no tiene valor en la currícula o no tiene valor para un puesto de trabajo, no



Juego de lotería realizado por el grupo "Ameyal". cada recuadro tiene una representación relevante de la cultura náhuatl con títulos.

sirve". Entonces, si estuvo muy feo y mi mamá siempre me decía: "no les hagas caso, realmente si lo sabes, pues, inténtalo, practícalo", realmente, no, nada que ver. Y, entonces, (este) sí, todas las lecturas que nos daban no eran de náhuatl, todas eran en español y un problema grande que yo creo es que, en primaria, pues nos dan esos clásicos los de García Márquez o *El Quijote* y entonces nos dicen: "a ver (este), léanlo y díganme qué entienden" y pues creo que el análisis es más profundo a decir: "es que esta persona estaba loca" y ya. No, tiene un trasfondo muy grande como para que una persona de primaria que carece de conocimientos o de saber qué es una metáfora, qué son símiles, qué es un diptongo, (que hasta apenas en francés entendí qué era), (este) no, no nos daban esas herramientas, entonces, era como: "lee y me dices qué entiendes" e incluso el propio profesor dudo que tenga ese, pues, todo ese cultivo de ideas para analizar esos (este) cuentos o esas (este) lecturas; pero bueno, como

son muy conocidos, entonces quiere decir que todos deberíamos de verlas. Y eso es algo realmente que me dio un poquito de tristeza y me sentía un poco abajo en el sentido del conocimiento porque cuando, me voy a ir saltando de épocas en épocas, porque en la prepa, bueno cambio, voy a una prepa [... preparatoria de una universidad pública de Puebla] y conozco a mucha gente, en este caso a *Tere* [cambio del nombre original], que tiene hábitos de lectura muy grandes, o sea, muchos libros ha leído y yo no conozco ni siquiera qué es "El Periquito" [*El Periquillo Sarniento*], no sé (este) de qué trata *El Quijote* en completo, no he leído nada, más que los libros de Español, lecturas de primero y segundo grado.

A. ¿Crees que porque no había libros en la zona? o ¿por qué crees que no conocías algunas lecturas?

G. Para ser honesto, no me llamaba la atención, o sea, si no nos fomentan, si no nos explican, porque esto tienen los niños preguntar: "¿por qué?", si no se les da un buen argumento, por muy simple que sea, van a decir: "entonces no me interesa". Ese fue mi problema, no me interesó para nada la lectura, entonces, (este) insisto en toda mi primaria, (este) solo lo que nos daban a leer, lo leíamos, los libros que nos regalaban, medio los hojeaba y ahí los dejaba tirados y, entonces, no desarrollé, nunca desarrollé la lectura pese a que podía leer muy bien y comprender lo que decía [el texto]. Había pruebas, (este) una prueba llamada "Cotorra" (este) en la que la idea era analizar muy rápido lo que se estaba diciendo o las pruebas "Enlace" (este), entonces, estas pruebas (pues) si son muy interesantes en el sentido de que realmente tienes que analizar de forma puntual lo que se está preguntando y si podía pasar [aprobar] sin problemas, para mí era un diez, nueve y de ahí no pasaba [no bajaba la nota].

A. ¿O sea, sientes que tú comprendías perfectamente esos textos, aunque no leyeras tantos libros como otros compañeros?

G. Sí, de hecho, insisto, realmente si hubieran fomentado más en mí la lectura, pues, igual y pude haber estudiado alguna carrera de Literatura, Filosofía, o sea, de esas que yo considero que son muy importantes para el ser humano, para poder comprenderlo, son muy infravaloradas, pero realmente son importantes.

A. Y después empezaste a conocer otros idiomas, otras lenguas, ¿te ayudó en algo en la lectura el conocer otros idiomas o no?

G. Sí, completamente, realmente cuando empecé el francés que fue en tercero de prepa, o sea, el inglés ya lo traía, mal hablado, pero lo traía desde la secundaria (este), pero inclusive ahí las lecturas no me llamaban la atención, como veía que eran en una lengua que no comprendía, entonces, decía: "no, pues, ¿para qué?" nada más lo estudio, es construcción, yo decía siempre que el inglés era solo una formulita: sujeto, verbo, predicado y ya quedó, cosa que pues, es (este) errónea. Y, realmente cuando conozco el francés, (este) es cuando empiezo a leer y mi primer profesor de francés, de hecho, sí fue un poco duro conmigo cuando dijo: "es que tú hablas náhuatl y hablas español, deberías de comprender bien el francés porque es un tercer idioma, cuarto, mejor dicho, entonces, te debería de entrar así como agua, sin problemas" y yo [le dije]: "no es que sí me cuesta, realmente, es una lengua que también es pariente del español, pero, no. Usted me disculpará, pero yo voy a seguir repitiendo la "e" al final de las palabras". [...] Estaba en tercero [de preparatoria], ya casi para pasar a la universidad, en vacaciones, para ser exacto.

[...Ya en la universidad] en la pandemia, cuando empezó (este) el primer semestre de pandemia Otoño 2020 entro a [estudiar el curso de] Italiano 1 porque sabía que si no salía, bueno, antes salía a caminar o a distraerme con tal de que no me comiera la carrera, pero como sabía que no iba a



Acueductos y depósitos de agua en las faldas de la Malinche, en la zona "Xaxalpan"

salir a ningún lado, dije: "¿qué hago?, me meto [me inscribo] a un [curso de] idioma"; ya traía el francés pero como que no lo sentía muy bien estudiado, entonces, dije: "pues, me meto a otro, si ya aprendí mal tres [risas], pues, ¿por qué no otro?" y (este) me di cuenta que no, cuando conozco el italiano y conozco a mis profesores de francés, también en pandemia, resulta que empiezo a construir mejor (este) el idioma "mi" idioma natal, el español, y entonces, empiezo a ver que hay muchas cosas del italiano que se pueden pasar al náhuatl (este), hay palabras bien puntuales que significan lo mismo, eh, entonces, me emociona y digo "no, yo quiero seguirle" y ahorita voy por las certificaciones realmente de todos estos idiomas porque, bueno, por mucho que sepas, sabemos que si uno no tiene algo que avale, pues, no sirve de cierta manera, en el mundo, ya a la hora de hacerlo, pues uno ve y, dice "no, nada más se compró el papel", pero bueno, vamos a dejar el beneficio de la duda.



Representación de la aparición de San Miguel Arcángel en San Miguel Canoa, representación realizada en la fiesta patronal el 29 de septiembre.

A. ¿En qué nivel te sientes de los idiomas?, o sea, si hablamos de un nivel básico, intermedio, avanzado, ¿cómo podrías decir que son tus niveles?

G. Yo diría que, sin alardear, todos, a excepción del alemán, estoy en intermedio.

A. Cuando entraste a estudiar la licenciatura en Física a la universidad, ¿cómo fue la lectura en Física porque bueno, pues, hay muchas fórmulas, etcétera?, ¿cómo era tu proceso de lectura?

G. Bueno el problema es que ahora cambié a lenguaje técnico, el lenguaje técnico realmente no es algo que se vea en la primaria o en la secundaria, la prepa, o sea, sí si es pesado y, entonces, uno comienza a encontrarse cosas que hablamos en español coloquial, por ejemplo "peso" uno dice:

"no, pues, voy a pesarme, peso 50 kilos", o sea, te regañan y te dicen: "no, no digas así porque no es correcto", pero uno se vuelve a preguntar: "¿por qué?", o sea, seguimos con esa misma pregunta desde pequeños: "¿por qué?". Entonces, el proceso de lectura, insisto, gracias a los idiomas, (y este) que conozco, aparece mi carrera, ya tenía como que algunas lecturas en otros idiomas y, entonces, empiezo a, me empieza a interesar la investigación, los diccionarios, porque esos fueron (este) mi ayuda de todos estos idiomas; y entonces, digo: "si existen diccionarios de idiomas, ¿por qué no existen diccionarios, pues, físicos [de Física] de lenguaje técnico?" y sí, sí había, solo que, pues, no buscaba. Entonces, realmente la lectura yo creo que me ayudó bastante, a poder (este), y bueno los idiomas, a poder encontrarlos a que me gustara, de cierta forma me gusta mucho la lectura en italiano, aunque no me gusta mucho en francés, prefiero (este) ver películas, escuchar música, me gusta cómo suena, pero la lectura sí se me hace un poquito pesada, todavía, o sea, no digo que no sea digerible para mí, pero preferiría más la [lectura] del italiano que la del francés.

A. Y en esta etapa de tu vida, ¿sigues hablando con tu mamá en náhuatl o ya no?

G. Sí, todavía, de hecho (este) ya es más normal o es más común hablar náhuatl que en español, claro, hablamos también en español, pero de repente se nos sale el idioma, o sea, no es a propósito [que decimos]: "hoy vamos a hablar náhuatl" [risas], simplemente sale. Hay palabras que yo desconozco, mi mamá también, entonces, como que "nahua-españolizamos" como el "Spanglish", lo mismo.

A. Y algunos de tus amigos, de tu generación, ¿hablas con ellos en náhuatl o solo con tu mamá?

G. Realmente, aquí, en su pobre casa, bueno yo realmente no me relacionaba mucho con las personas, no porque no me cayeran [bien], pero realmente se pierde muy rápido [la relación] de pasar de secundaria a prepa, se pierden esos lazos de amistad y la mayor parte de las personas



Boda de Gerardo y Elvira, padres de Gerardo Uriel, realizada en la iglesia de San Miguel Canoa (23 de enero de 1999).

que conocí no hablaban (este) náhuatl porque sus papás no lo hablaban y porque lo mismo, decían que no servía.

A. Estás aprendiendo el lenguaje de señas, ¿en alguna ocasión has tenido la oportunidad de leer un libro y a lo mejor como interpretar en señas para alguien, por así decir, como “leer en voz alta”?

G. No he tenido la dicha porque comencé los estudios, casi casi cuando empieza la pandemia. Empecé un curso con unas chicas sordas de [la Facultad del] Arquitectura (este) en enero del 2020 y el curso acababa en abril-mayo. Entonces, [...] en marzo, pandemia es un problema también de parte de los sordos, reunirse en una videoconferencia porque insisto [...] necesitamos de todo el cuerpo para hablar y [en las llamadas por videoconferencia] solamente estamos en un cuadrado en el que solo se ve mi cara, entonces, era complicadísimo y yo dije: “no, ya no quiero”, pero (este) acabamos bien realmente. Y, [...] [llegan] a ofrecer un curso de una maestra que sí escucha, es (este) intérprete, entonces, digo: “no, por algo quizá”, no creo en el destino ni en esas cosas, pero de cierta forma como que sí algo hizo que quisiera seguir, y gracias a esta profesora, esta intérprete, es como yo decido tener una meta distinta a mi carrera, que sería llegar a ser intérprete. He hablado con personas sordas, así por videoconferencia, pero no he tenido la dicha de estar así en frente de alguien sordo, aparte de mis profesoras de Arquitectura, no he estado con alguien más y no he podido

entablar una conversación así y, de hecho, creo que es más fácil que se nos olvide el lenguaje de señas, (hay cosas que se me están olvidando) que los idiomas si se dejan de hablar, para ser honestos.

A. Gracias. Por último, me gustaría preguntarte si me podrías describir: ¿qué pasa en tu mente, ahora que ya tienes esta edad, todos estos conocimientos de idiomas, cuando lees un texto?, claro que aquí depende de qué tipo de texto sea, si es de Física, si es una obra literaria, ¿no?, pero, digamos, ¿cómo describirías tus procesos de lectura en este momento de tu vida que tienes toda esta riqueza?, ¿qué cosas podrías describir? Por ejemplo, dices “cuando leo, me doy cuenta de que pienso en este idioma”, no sé algo que quisieras decir.

G. Cuando comienzo, por ejemplo, ahorita estoy en lecturas en inglés de mi tesis, es lenguaje técnico, entonces, lo primero que hago es [decirme]: “no busques el traductor, trata de interpretarlo como puedas, si no puedes, pregunta a tus asesores”, porque estamos un poquito casados con el traductor [...], pero, insisto mis procesos son más (este): “no busques en el traductor y trata de todo lo que ya conoces, trata de relacionarlo”, porque el inglés es muy situacional, entonces, depende del contexto para el valor de la palabra, entonces, ese es el problema. De ahí, ¿qué otra cosa? Cosas, no sé alguna lectura en francés, me aparece y tengo un pequeño problemita ahorita en el que cruzo el francés con el italiano [...], entonces, sí el proceso no es complicado, diría yo, ahorita con el inglés ya tengo una bonita relación, me cae bien, (este) el francés y el italiano también, a quien sí (este) me estoy peleando un poquito es con el alemán, realmente está un poco pesado. Pero volviendo al tema con mis procesos de lectura, sí evito el uso de traductores, prefiero usar diccionarios, ver esos casos en los que se utiliza cierta palabra o por qué aparece ahí, preguntar con personas que ya leen el inglés más técnico, por ejemplo, tratar de hacer una síntesis de qué es lo que yo entendí, un resumen, porque por mucho que digan “es que

¿para qué nos mandan a hacer resúmenes en la escuela?”, no sirven en ese momento, eso creemos, pero, ahorita son muy útiles porque así ya puedo ver qué entendí con mis propias palabras, extraer información importante, entonces, ese sería mi proceso. Claro, trato de perfeccionarlo, pero es un proceso que jamás voy a terminar, hasta el final de mis días.

A. Pues muchas gracias por tu tiempo Gerardo, no sé si quisieras añadir algo más o ¿todo está bien así?

G. Pues, lo único que me gustaría añadir es que realmente hay que tratar de aprovechar mucho al Centro de Lenguas Extranjeras [de la universidad], porque creo que es a la única institución que he logrado estar mucho tiempo, que he visto y dicho: “¿sabes qué?, me sirve bastante” y todo el proceso que he tenido desde chiquito hasta ahorita, yo me pregunto: “¿cómo es que llegué a eso?”, o sea, hay mucha gente que lo ve y dice: “ah, es que es mucho” y yo lo siento como que sí, pero no entiendo por qué, o sea, inclusive yo mismo, no sé si a veces me acomplejo o me impresiona el hecho de que yo (este) sé bastante, no puedo decir que sé todo, porque no, no puedo, pero, pues, sí creo saber bastante, trato de no ser (este) orgulloso en ese sentido o egocéntrico de esa manera porque va a llegar alguien mejor que yo, siempre. Ahí está el caso de los libros, conocí a esta señorita *Tere* y sabe más que yo en ese sentido de los libros; entonces, pues, uno nunca nace sabiendo, pero nunca es tarde o uno, hasta que muere, es cuando termina de conocer. Y sería todo.

A. Muchas gracias por esta entrevista tan bonita.

Conclusiones

La entrevista anterior ha permitido conocer las experiencias en torno a la lectura de Gerardo, un joven bilingüe náhuatl-español que ha sabido aprovechar las oportunidades de estudio que se le han presentado y en el tiempo de la entrevista estaba por concluir sus estudios universitarios, lo cual implicaba un logro importante. Es un caso de



Baile con Xochitelpochtli y canastos, durante una boda en San Miguel Canoa.

interés para la investigación en torno a la lectura, pues informa sobre distintos aspectos sobre los cuales se podría indagar, de esta forma, surge el diseño de las preguntas para un instrumento de recolección de datos útil para futuros estudios.

Cuestionario sobre experiencias en torno a la lectura de estudiantes universitarios bilingües náhuatl-español

Instrucciones: el siguiente cuestionario tiene el propósito de conocer aspectos relacionados con experiencias lectoras en estudiantes universitarios de lengua materna náhuatl. Por favor, selecciona la opción que más se acerca a tu experiencia.

Escala de respuesta:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre

5. Siempre

En mi infancia...

1. Mi madre leía en voz alta para mí textos en español.

En la escuela primaria...

2. Leí textos en español cuya temática estaba alejada de mi situación de vida.

3. El profesorado me prohibía hablar en náhuatl para explicar lo que había comprendido de una lectura.

4. Explicaba en español lo que comprendía de una lectura.

5. Me regalaban libros en español.

6. Leía textos en español distintos a los que tenía que leer en la escuela.

7. Tenía la posibilidad de leer libros en español de bibliotecas.

8. Me interesaba la lectura en español.

9. Leía textos en náhuatl.

10. El profesorado me motivaba para leer.

En la escuela secundaria...

11. Leía algunos enunciados o textos cortos en inglés.

12. Me interesé por la lectura.

13. Leía libros completos en español.

En la escuela preparatoria...

14. Leía fragmentos de textos en una lengua extranjera (inglés, francés).

15. Hablaba con compañeros/as que habían leído varios libros completos.

En la universidad...

16. Leo por placer textos diferentes a los que debo leer para mis materias.

17. Leo en lengua extranjera (inglés, francés, italiano...).

18. Leo con dificultad los libros de mi área académica.

En general...

19. He leído textos en náhuatl.

20. He escuchado la lectura de textos en náhuatl.

21. He escrito textos sencillos (mensajes) en náhuatl.

22. He leído textos sencillos (mensajes) en náhuatl.

¿Deseas agregar alguna información sobre tus experiencias de lectura en relación con tu conocimiento del náhuatl?

Gracias por tus respuestas.

REFERENCIA

Consejo Estatal de Población (COESPO). (2022). *Perfil sociodemográfico de los pueblos indígenas en Puebla*. Gobierno de Puebla. https://coespo.puebla.gob.mx/publicaciones-y-presentaciones/download/538_242c1ce99018960foedd616043895e01



ARTÍCULO RECIBIDO: 18 DE OCTUBRE DE 2023

DICTAMINADO: 10 DE NOVIEMBRE DE 2023

ACEPTADO: 21 DE NOVIEMBRE DE 2023



CONVOCATORIA²⁰²⁴₂₀₂₅

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 del año se publicará su artículo.
10. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* es un proyecto gratuito de difusión académica, por lo que ningún autor recibirá un pago por su artículo.
11. 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/>