

# LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR



# SUMARIO

2018, 1 (3)  
Issn 2309-0006

## EDITORIAL

# 5

**Marta Eugenia Sánchez  
González**

## INVESTIGACIONES Y ENSAYOS



# 8

**LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA  
EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS  
PARA EL AULA Y LA FORMACIÓN  
DOCENTE**

**Pelusa Orellana García**

## UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN



# 38

**ALFABETIZACIÓN INICIAL.  
MARCOS PEDAGÓGICOS DE  
INCLUSIÓN**

**Rosa Julia Guzmán Rodríguez**



# 24

**PRIMERA INFANCIA Y  
LITERACIDAD. LEER CON LOS  
BEBÉS ES INDISPENSABLE Y ES  
POSIBLE**

**Alma Carrasco Altamirano**

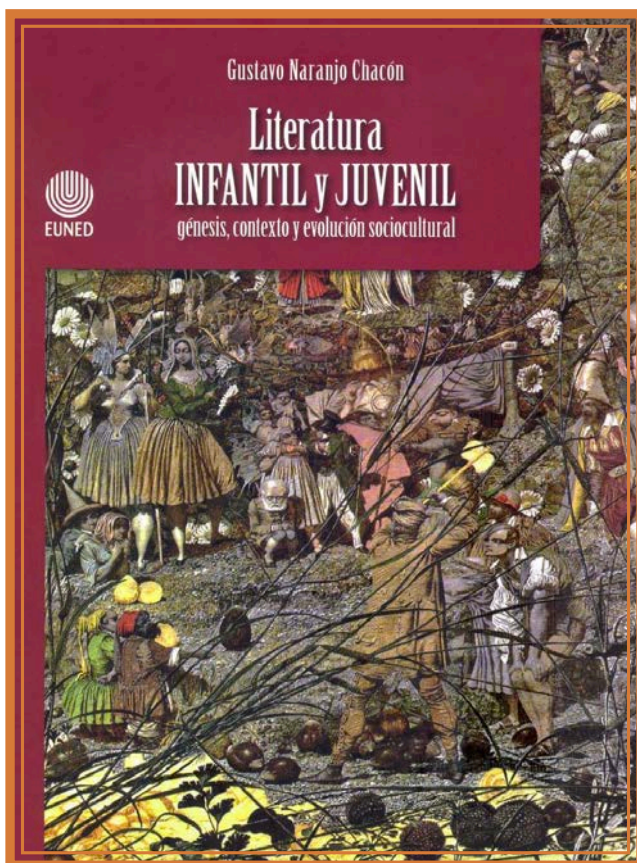


# 49

**DE LA COMUNIDAD A LA ESCUELA Y  
DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD:  
LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO  
ALIANZAS DE LECTURA**

**Ruth J. Sáez Vega**

## RESEÑAS



# 66

**LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL.  
GÉNESIS, CONTEXTO Y EVOLUCIÓN  
SOCIOCULTURAL DE GUSTAVO  
NARANJO CHACÓN**

**Carlos Rubio Torres**

## OTROS APORTES

# 72

**PRINCIPALES CONCLUSIONES  
DEL INFORME DE LO QUE ESTÁ  
CANDENTE EN ALFABETIZACIÓN  
2018  
INTERNATIONAL LITERACY  
ASSOCIATION (ILA) Y ASOCIACIÓN  
DOMINICANA DE LECTURA  
(ADOLEC)**

# 76

**PRIMERA REFLEXIÓN EN LA SESIÓN  
INAUGURAL DEL XIV CONGRESO  
LATINOAMERICANO PARA EL  
DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA  
ESCRITURA, CONLES 2017**

**Luz Emilia Flores Davis**

# 78

**SEGUNDA REFLEXIÓN EN LA  
SESIÓN INAUGURAL DEL XIV  
CONGRESO LATINOAMERICANO  
PARA EL DESARROLLO DE LA  
LECTURA Y LA ESCRITURA, CONLES  
2017**

**Liliana Montenegro de  
Olloqui**

## NORMAS DE PUBLICACIÓN

# 80

**Revista electrónica Leer,  
Escribir y Descubrir**

## Política editorial

La revista electrónica Leer, Escribir y Descubrir se edita dos veces al año por la Dirección del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura de la International Literacy Association (ILA). La revista publica en línea, artículos inéditos en relación a la lectura y la escritura y sus implicaciones educativas. Constituye un espacio abierto a la divulgación de investigaciones y otros estudios realizados en torno a la alfabetización.

## Guía para autores

La revista electrónica Leer, Escribir y Descubrir procura seguir los estándares de las revistas académicas electrónicas para asegurar la calidad de los artículos que publica.

El autor interesado debe enviar su trabajo a la Dirección de la revista electrónica Leer, Escribir y Descubrir, que aparece a continuación:

**[revistaleerescribirdescubrir@gmail.com](mailto:revistaleerescribirdescubrir@gmail.com)**

Invitamos a los educadores de todo el mundo para que utilicen y divulguen, sin costo alguno y previa solicitud de permiso y atribución propia, el contenido de esta publicación.

Todas las solicitudes deberán remitirlas a la dirección electrónica de la revista:  
**[revistaleerescribirdescubrir@gmail.com](mailto:revistaleerescribirdescubrir@gmail.com)**

Copyright© 2013 by the Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Todos los derechos reservados.

 **Directora:**  
**Marta Eugenia Sánchez González**  
Costa Rica

 **Editora:**  
**Andrea Morales Méndez**  
Costa Rica

# Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

## Consejo Editorial

**Alma Cecilia Carrasco Altamirano**  
(México)

**Ángela Katuska Salmon Roldán**  
(Ecuador y Estados Unidos)

**Daniel Tort Silveira**  
(Uruguay)

**Gaby Vallejo Canedo**  
(Bolivia)

**Liliana Montenegro de Olloqui**  
(República Dominicana)

**Marta Eugenia Sánchez González**  
(Costa Rica)

**Raquel Villaseca Zevallos**  
(Perú)

**Ruth Sáenz Vega**  
(Puerto Rico)

**Vanessa Castro Cardenal**  
(Nicaragua)

## Consejo Científico

**Ana Lupita Chaves Salas**  
(Costa Rica)

**Ángela Federica Castro Díaz**  
(República Dominicana)

**Federico Navarro**  
(Argentina)

**Hilda Esther Quinana Rivera**  
(Puerto Rico)

**Lourdes Herrera Rodríguez**  
(Panamá)

**María Helena Viana García**  
(Uruguay)

**Rafael Lucio Gil**  
(Nicaragua y España)

## Editorial

*Con esta edición, el Comité Latinoamericano de la International Literacy Association (ILA) inaugura una nueva etapa de su ya larga trayectoria en pro de la lectura y la escritura. Una etapa acorde con los tiempos, con la modernidad que exigen las nuevas plataformas para revistas, diarios y libros. Acorde, también, con el perfil de los usuarios de este siglo, siempre conectados y consultando lo último constantemente.*

*Al publicar la revista "Leer, Escribir y Descubrir", en esta plataforma digital, buscamos una mayor cercanía con nuestro público; una mayor globalización de nuestro producto; una ventana más amplia y más atractiva para exponer nuestros estudios, nuestras investigaciones y nuestras propuestas en lectura y escritura en América Latina y un nicho atractivo para lograr la participación activa de más colaboradores de distintas partes del mundo, así como un mayor número de lectores de todos los rincones de nuestro planeta.*

*Después de un largo periplo, buscando apoyos para colocar nuestra revista en la Web, el Comité Latinoamericano logró firmar un Convenio de Cooperación con la Universidad Internacional de la Florida, conjuntamente con la International Reading Association en ese entonces, Convenio que posibilitaría que esta publicación electrónica y periódica, tuviera un sitio en la página de esa institución de educación superior. Fue así como a principios del año pasado, se colocó en la web de esa universidad, la revista N°2 Volumen N° 1.*

*Es importante destacar que en la revista "Leer, Escribir y Descubrir" se cristalizan muchos deseos, esperanzas y, por qué no, preocupaciones de los miembros del Comité Latinoamericano por mantener una publicación periódica que permita que diversos profesionales en la educación e investigadores de estos países, compartan sus investigaciones y trabajos orientados en la búsqueda de una América Latina cada vez más alfabetizada.*

*Es en esta misma línea que la revista "Leer, Escribir y Descubrir", en su deseo de contribuir al mejoramiento de los índices de alfabetización de nuestros países, presenta artículos congruentes con las políticas de alfabetización que, también, promueve la UNESCO.*

*En esta revista N° 3, autores de diferentes países latinoamericanos nos ofrecen sus aportes en las cuatro secciones de esta publicación. En la primera de ellas, dedicada a "Investigaciones y Ensayos", se ubican los trabajos de Pelusa Orellana García de Chile y Alma Carrasco Altamirano de México. Asimismo, en la segunda sección, "Una mirada desde la investigación acción", se encuentran los aportes de Rosa Julia Guzmán Rodríguez de Colombia y Ruth Sáez Vega de Puerto Rico. En la sección correspondiente a "Reseñas", se presenta el trabajo de Carlos Rubio Torres, de Costa Rica, en torno a un libro de literatura infantil, escrito por un autor costarricense y que trascenderá las fronteras de este país. También, el lector encontrará una sección dedicada a "Otros aportes" con la contribución de una Infografía por parte de la ILA, traducida al español por la Asociación Dominicana de Lectura y dos reflexiones inaugurales en el XIV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, CONLES 2017, a cargo de Luz Emilia Flores Davis, Rectora Adjunta de la Universidad Nacional de Costa Rica y de Liliana Montenegro de Olloqui, Presidenta del Comité Latinoamericano de la ILA, durante el Bienio 2015-2017.*

*Cabe señalar que en esta revista se inicia la divulgación de los trabajos presentados en dicho Congreso, con el artículo de Pelusa Orellana García de Chile. Hemos recorrido un largo camino desde la celebración del Primer Congreso Latinoamericano, que tuvo lugar en julio de 1984, en San José, Costa Rica. Este país, por segunda vez, en setiembre pasado, se convirtió en sede del CONLES2017, foro que reunió alrededor de 700 personas, procedentes de Latinoamérica, Estados Unidos y España, atendiendo de esta manera a la convocatoria que cada dos años realiza en esta región del mundo, el Comité Latinoamericano de la International Literacy Association. Nuestra revista se continuará nutriendo de investigaciones presentadas en estos Congresos, así como de contribuciones de profesionales que vean en ella una buena fuente para compartir sus reflexiones.*

*Al presentar esta nueva etapa de nuestra revista, pedimos los votos de todos ustedes para desearte una larga y exitosa vida.*

**Dra. Marta Eugenia Sánchez González**





# INVESTIGACIONES Y ENSAYOS



# LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS PARA EL AULA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

READING INSTRUCTION IN LATIN AMERICA: COMPELLING CHALLENGES FOR THE CLASSROOM AND FOR  
TEACHER EDUCATION PROGRAMS.



## **Pelusa Orellana García, Ph.D.**<sup>1</sup>

*Ph.D. in Early Childhood, Families and Literacy, University of North Carolina at Chapel Hill, U.S.A., ViceDecana de Investigación y Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile. Email: porellan@uandes.cl*

## **Resumen**

*Aunque el desarrollo de la alfabetización en América Latina muestra un notable progreso en los últimos veinte años, la proporción de analfabetismo funcional se mantiene alta en muchos países.*

*Ello impide a su población acceder a oportunidades laborales y educativas que mejoren su calidad de vida. Esta situación se vuelve más compleja para*

*los estudiantes ante demandas de la creciente interacción con textos digitales. El objetivo de este trabajo es analizar cómo algunos ajustes a estos dos aspectos podrían favorecer un mayor desarrollo de las habilidades de alfabetización, en especial de la lectura, en el contexto latinoamericano.*

*Específicamente, se describen tres ámbitos de la enseñanza de la lectura en los que es necesario modificar conceptos, prácticas, y miradas, tanto en formación docente como en aula. Para cada ámbito se proporcionan ejemplos concretos tendientes a favorecer la alfabetización funcional de los estudiantes en el contexto actual de la lectura.*

**Palabras clave:** alfabetización funcional, lectura digital, estrategias lectoras, formación docente

<sup>1</sup> *Ph.D. in Early Childhood, Families and Literacy, University of North Carolina at Chapel Hill, U.S.A., Vicedecana de Investigación y Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes. porellan@uandes.cl*

## Abstract

Although literacy development in Latin America shows considerable improvement in the last twenty years, the amount of functional illiteracy is still high in many countries. This denies its population access to better work and education opportunities that could significantly improve their quality of life. This situation is even more complex for students with the challenges of increasing interactions with digital texts. The purpose of the current paper is to analyze how some adjustments to these two aspects could contribute to a higher development of literacy skills, particularly in reading, for the Latin American context. More specifically, we describe three areas of reading instruction where it is necessary to modify concepts, practices, and perspectives, both at the preservice and inservice levels. For each of these areas, we provide specific examples that can facilitate functional literacy development in current reading contexts.

**Key words:** functional literacy, digital reading, reading strategies, teacher development.

## Introducción

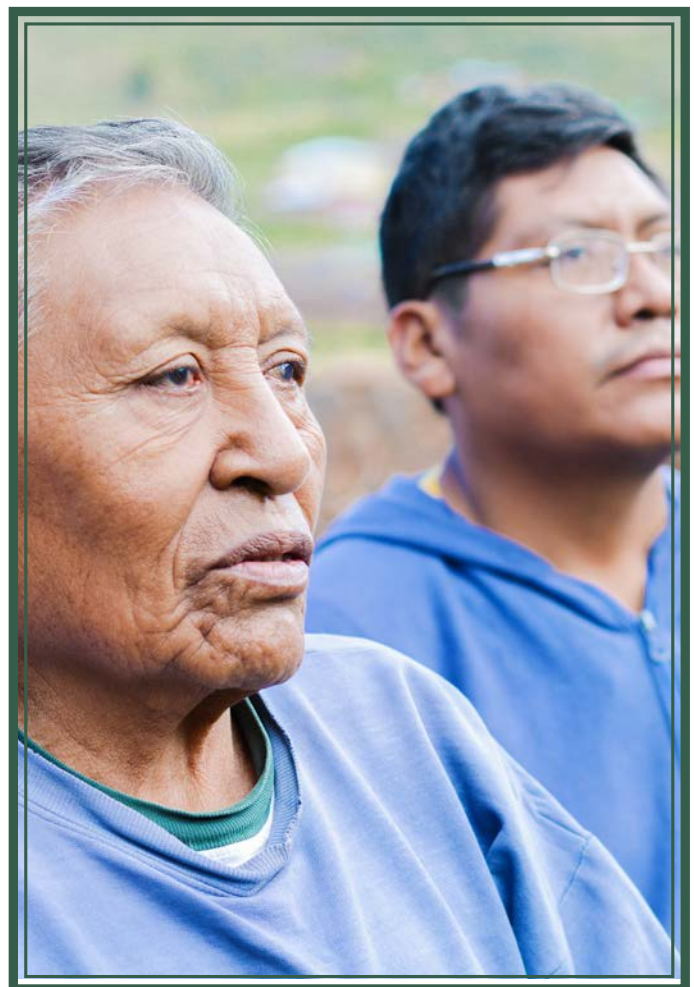
El siglo XXI ha sido testigo de una revolución en el conocimiento sin precedente. El incremento en la cantidad de información generada por el desarrollo científico y tecnológico cambió el paradigma para enfrentar las tareas más básicas y más complejas cotidianamente. De hecho, en la actualidad el crecimiento de la información es exponencial y se duplica cada dos años (Sneed, 2015). Por otra parte, el acceso a la información escrita y la masificación de redes sociales (Facebook, What's app, Twitter), multiplica las instancias en las que es necesario leer y escribir para comunicarse, informarse, o realizar trámites. En este contexto ya no solo es necesario saber leer y escribir, sino que se requiere de un conjunto de habilidades de procesamiento y uso de la información mucho más demandantes que la mera comprensión literal (Sylvester & Greendridge, 2009). Este tipo de alfabetización es definido por la UNESCO como alfabetización funcional, y se refiere a la capacidad de involucrarse en actividades en las que requiere de la lectura, la escritura y el cálculo matemático para un adecuado funcionamiento en la comunidad en la que un individuo se desenvuelve, y ser capaz de continuar utilizando estas habilidades para su propio desarrollo y el de su comunidad

(UNESCO, 1978).

Las consecuencias del analfabetismo funcional impactan la calidad de vida de las personas, pues quienes muestran habilidades de comprensión, escritura y cálculo matemático más descendidas tienen menos oportunidades educacionales y laborales que quienes son más competentes (Cree, Cay, & Steward, 2012). Según el World Literacy Forum (2015), el no contar con habilidades básicas de comprensión lectora tiene un impacto negativo en las vidas de las personas que puede incluso traducirse en que sus remuneraciones sean hasta un 40% inferiores a las de lectores y escritores competentes (Martínez y Fernández, 2010).

Para la mayoría de los países latinoamericanos, la adquisición de estas habilidades es aún un desafío y un impedimento frente al crecimiento económico y cultural (Hanushek & Woessmann, 2009).

En 2011 había 73 millones de analfabetos funcionales en América Latina (Sequeira, 2011). En ese mismo año, solo dos países de la región participaron de la evaluación PIRLS que mide





*habilidades lectoras en niños de cuarto año básico. En Colombia, el puntaje promedio obtenido fue de 475 puntos y en Honduras 480, ambos por debajo del estándar PIRLS de 500 puntos. En ambos países solo un 10% de los evaluados estuvo por sobre los 550 puntos, y un 81% del total de evaluados estuvo por debajo del promedio PIRLS. Este bajo desempeño no sólo se observa en los estudiantes de primaria. La prueba PISA de lectura, que mide estas habilidades en estudiantes de 15 años provenientes de 72 naciones, muestra que los jóvenes de América Latina y el Caribe continúan desempeñándose a niveles inferiores que sus pares de otros continentes. Pese a ello, algunos países de la región como Chile, Uruguay o Costa Rica muestran avances importantes en los últimos 15 años, aunque dada la gran inequidad en la calidad de la educación de muchos países latinoamericanos, el analfabetismo funcional tiende a concentrarse en los sectores y países con menos recursos. Según la OECD, el logro de niveles de desempeño equivalentes a los países de la OECD podría tomar entre 21 y 29 años para algunos países del continente (Bos, Elías, Vegas, & Zoido, 2016).*

*Es evidente que hay factores socioeconómicos, demográficos, políticos y culturales que influyen en la incapacidad de nuestros países de salir del analfabetismo funcional. Los cambios que se requerirían a nivel de política pública o de crecimiento económico y las reformas educacionales*

*necesarias para lograrlos tardarían varias décadas, y mientras tanto, muchas generaciones egresarían o desertarían de los sistemas escolares sin la capacidad de comprender un texto adecuadamente.*

*Una forma de avanzar hacia mayores logros en competencia lectora es considerar aspectos tales como la calidad de la formación docente de quienes enseñan lenguaje y lectura y las actividades didácticas que se realizan para desarrollar la lectura que han demostrado incidir positivamente en niveles más altos de comprensión. En el presente artículo damos cuenta de algunas de dichas evidencias y proponemos una manera de implementar algunos de esos cambios en nuestro contexto.*

*En primer lugar, explicaremos cómo ha cambiado el concepto de lectura y comprensión lectora y las habilidades requeridas para alcanzar la alfabetización funcional en el nuevo milenio. Luego detallaremos la evidencia que subyace a los cambios pedagógicos y de formación docente propuestos. Finalmente, explicaremos cómo la implementación de dichos cambios en la enseñanza de la lectura en la región podría responder a los retos de una sociedad cada vez más letrada.*



## Leer y comprender en el nuevo milenio: Miradas Teóricas

A lo largo de la historia se han desarrollado numerosas teorías y modelos de la lectura. Desde la teoría de la disciplina mental a las teorías socio-constructivistas y críticas de las últimas décadas, se ha intentado explicar lo que ocurre cuando un lector se enfrenta a un texto. Todas ellas, de una u otra forma, inciden en la manera en que cada lector define el acto de leer, y la forma en que los docentes enseñan la lectura a sus estudiantes (Tracey & Morrow, 2012). Las miradas teóricas de la lectura han variado también según el contexto en el que ésta se desarrolla, y la incorporación de nuevas tecnologías digitales supone repensar muchos aspectos de la lectura. Algunos expertos han planteado redefinir el concepto de texto, por ejemplo, a la luz del surgimiento de hipertextos, vínculos, y textos multimodales, entre otros (Downes & Bishop, 2012). De hecho, la teoría de las "New Literacies" surge como necesidad de responder a los desafíos que este tipo de textos presenta. Como sostienen Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack (2004), la definición de lectura y enseñanza de la lectura se han ampliado como

resultado de cambios profundos en la tecnología, de modo que debe cambiar necesariamente nuestra manera de enseñar lectura en el aula. Las habilidades necesarias para comprender textos en formatos no convencionales difieren en una medida no menor de aquellas usadas para leer un documento en papel, y es efectivo que la lectura digital es cada vez más frecuente en el contexto escolar (Fajardo, Villalta, & Salmerón, 2016). Para Van Deursen y Van Dijk (2009), las habilidades necesarias para comprender textos en la red son **a)** la capacidad de navegar en la red y **b)** el uso de estrategias de lectura para resolver problemas tales como corroborar una fuente, evaluar un texto, o leer hipertextos.

Otros autores (e.g. Ayala, 2016; Salmerón & García, 2012; Cho, 2014) sostienen que la lectura digital es distinta por cuanto se trata de una experiencia menos lineal en la que el lector ejerce un rol bastante más activo al enfrentarse a múltiples opciones de acceder a hipervínculos. Por lo mismo, este tipo de lectura requiere de mayor autorregulación si es que se busca mantener el foco en aquello que se lee. Muchas veces la navegación por la web fragmenta la experiencia lectora, distrae la atención e impide profundizar en el contenido.

La lectura digital también ha traído consigo modificaciones cognitivas y conductuales importantes. La cantidad de tareas que requieren de nuestra comprensión, análisis, capacidad de inferir



o sacar conclusiones es mayor también en esta era. A modo de ejemplo, la evaluación e integración de distintas fuentes de información constituye una tarea prioritaria en la lectura online (Afflerbach & Cho, 2010; Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy, & Timbrell, 2015). La gran pregunta es si las generaciones que egresarán de nuestros sistemas escolares poseen las herramientas cognitivas para realizar estas actividades de forma competente.

**Las escuelas y universidades han debido adaptarse a estos nuevos tiempos. La masificación de herramientas tales como las tablets o teléfonos inteligentes han contribuido a que los niños del siglo XXI naveguen por redes sociales, webs y otros tipos de medios digitales; pero, como han observado algunos expertos, el cómo se desarrolla la comprensión textual en el ámbito digital es un tema poco explorado (Salmerón, Strømsø, Kammerer, Stadtler, & van den**

**Broek, 2017) por lo que es necesario comprender más cabalmente qué constructos intervienen en el proceso de comprender un texto escrito tan dinámico como es la lectura digital, sea esta online o no.**

*La evidencia arrojada por pruebas como PISA desde 2009 ratifican lo anteriormente descrito. De acuerdo a estas evaluaciones, la capacidad de comprender textos más complejos en formato digital depende de habilidades de procesamiento de texto, la integración de distintos tipos de textos resulta más compleja en el medio digital, y los lectores tienen mayor dificultad para valorar críticamente lo leído (OCDE, 2009). Por otra parte, la aplicación de pruebas como PISA, PIRLS, SERCE y TERCE indican que el actual grado de desarrollo de las habilidades para comprender textos es bajo para la mayoría de los estudiantes de la región latinoamericana, lo que los pondría en desventaja respecto de sus pares en países con economías más competitivas (OECD, 2016). En un continente con grandes desigualdades educativas lo anterior se vuelve aún más preocupante. En efecto, el último estudio TERCE del rendimiento académico de más de 50 mil estudiantes latinoamericanos establece que, entre los factores asociados a las diferencias en el desempeño de los mismos, se encuentran las experiencias escolares, prácticas educativas en el hogar, y nivel socioeconómico (UNESCO, 2016). Ante un contexto que requiere ampliar nuestro conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la comprensión, se plantean desafíos que deben ser abordados tanto desde la formación docente como desde la didáctica de la lectura en el aula. Se requiere, como plantean autores como Bawden (2002), o Gutiérrez (2009), de una definición de texto más amplia, y de mayor claridad respecto de cuáles son las estrategias que contribuyen a comprender mejor un texto en el entorno digital, a leer en forma comprensiva.*

*Este tipo de conocimiento no está aún lo suficientemente diseminado como para que todos los docentes en formación y en ejercicio lo conozcan, comprendan y apliquen.*

*Como hemos mencionado anteriormente, las habilidades lectoras y la concepción de lectura en general han cambiado. Fisher y Frey (2010)*

plantean que las nuevas formas de entender la alfabetización no eliminan las maneras tradicionales de definir la lectura y la escritura, sino que las actualizan. El cambio se da en el paso desde la necesidad de acceder a la información a la necesidad de encontrarla, usarla, producirla y compartirla. Los lectores y escritores de la sociedad contemporánea interactúan con otros en múltiples espacios de lectura y escritura en los que deben demostrar eficacia para comunicarse. Junto con ello, deben adquirir un nivel adecuado de competencia en el uso de la tecnología, el trabajo colaborativo, el manejo, análisis y síntesis de fuentes múltiples y simultáneas de información, la creación de textos multimodales y la toma de conciencia respecto de los aspectos éticos que conlleva el interactuar en estos contextos (NCTE, 2009). Desde un punto de vista teórico, diversos modelos lectores permiten entender el proceso en este nuevo contexto. Uno de ellos establece que la comprensión textual consiste en la integración de tres niveles de representación: un nivel superficial en el que se realiza la decodificación de letras y palabras, un nivel proposicional en el que se accede al significado de las palabras y un nivel situacional, en el que las imágenes mentales que se forman a partir de la lectura se vinculan con experiencias y conocimientos previos (Kintsch, 1998; Van Dijk & Kintsch, 1983). En esta mirada de la lectura, aspectos tales como conocimientos y experiencias previas cobran mayor relevancia; el lector trae al texto un conjunto de ideas y vivencias que facilitan la comprensión textual. Comprender lo que se lee se convierte en una tarea activa que genera una construcción textual e integra una fuente de conocimiento que se encuentra en la mente del lector. Este modelo presupone, sin embargo, que los lectores han desarrollado suficientes niveles de automaticidad en su lectura como para destinar toda la energía cognitiva a la integración y construcción. En palabras de LaBerge y Samuels (1974), la decodificación debe ocurrir en fracciones de segundo porque la lectura requiere de la coordinación de una serie de procesos en muy poco tiempo. Si se debe dedicar atención a todos los procesos la tarea se vuelve imposible. La automaticidad en la lectura permite que el lector derive su atención a las ideas y no al procesamiento del código para comprender a cabalidad.

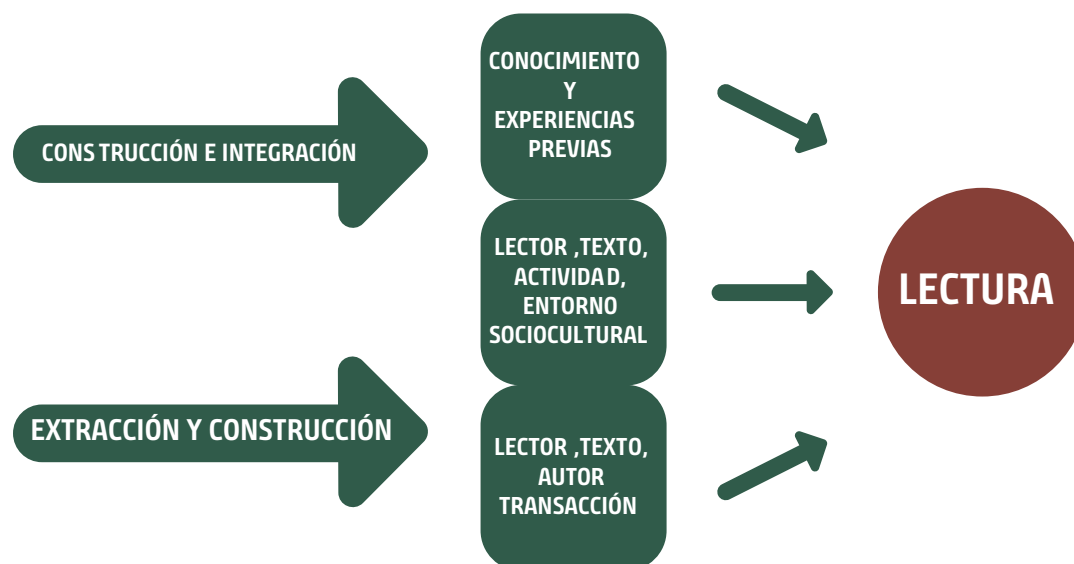
Construcción e integración de conocimientos y automaticidad en la decodificación son constructos que han de generar una mirada actualizada del proceso lector; sin embargo, esta mirada no está completa si no se incluyen otros componentes fundamentales que son aportados por otras dos miradas de la lectura en el siglo XX. El primero proviene de la mirada más heurística que la define como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado mediante la interacción y el involucramiento con el lenguaje escrito (RAND, 2002 p. xiii). En este modelo se definen tres elementos: lector, texto y actividad o propósito de lectura, los cuales interactúan en un contexto sociocultural específico. El lector trae al texto sus capacidades cognitivas para decodificar y construir significado a partir del texto escrito. El texto aporta sus características específicas en términos de formato, nivel de complejidad, temática, estructura y género discursivo. La actividad define los propósitos para los cuales el lector debe comprender dicho texto: esto determina las operaciones que el lector debe realizar para comprender (por ejemplo, resumir, formular preguntas, argumentar a favor o en contra). Finalmente, el contexto en el que se desarrolla el acto de leer es mucho más extenso que la sala de clases, pues los estudiantes extrapolan su lectura a distintas situaciones, conversaciones o experiencias.

El segundo componente se desprende del modelo transaccional de la lectura desarrollado por Louise Rosenblatt en los años 80. Rosenblatt sostiene que la comprensión lectora es el resultado de una transacción entre el lector, el texto y el autor. Esta mirada teórica establece que el significado del texto no está únicamente en el texto o en la mente del lector, sino precisamente en ese intercambio entre ambos e influido por las ideas que el autor infunde al texto (Rosenblatt, 1978, 1993). El enfoque transaccional de la lectura está en línea con el cambio paradigmático surgido en el siglo XX que toma en cuenta la relación del ser humano con su contexto. El lenguaje y su significado forman parte de la sociedad: se construyen dentro de la misma. Es en este sentido que Rosenblatt afirma que la lectura es un proceso de transacción que ocurre en contextos particulares y que la construcción de significado ocurre justamente en ese proceso único e irrepetible de lectura. Rosenblatt enfatiza la postura del lector (*reading stance*) como un aspecto novedoso desde el punto de vista de la teoría literaria y desde la perspectiva de la comprensión. Esta postura conlleva una actitud selectiva por parte del

lector, y tiene que ver con aquello que el lector "se lleva consigo" una vez completado el acto de leer. Eso que el lector se lleva contribuye a incrementar los reservorios lingüísticos y culturales, los esquemas, en términos de Rumelhart y otros teóricos de miradas cognitivas.

En síntesis, los modelos teóricos de la lectura sobre los cuales se sustenta su enseñanza, aprendizaje y evaluación subrayan el rol central del lector en el proceso. Esta centralidad, tal como se observa en la figura 1, establece que la comprensión de un texto se ve favorecida por factores que están al interior de la persona, como los conocimientos, habilidades lingüísticas, motivaciones, actitudes y modelos mentales del significado del texto. El contexto sociocultural y las situaciones de lectura en las que el lector se encuentra determinan cómo se lleva a cabo la construcción de significado. Todos los modelos dan cuenta de relaciones y transacciones que ocurren durante el acto de leer. Estas transacciones se dan a nivel de experiencias, conocimientos y habilidades como un *fluir* que contribuye a facilitar el foco en el sentido o significado, más que en los procesos, propósitos, o competencias. Esta mirada de la lectura es más acorde a las demandas y requerimientos que el aprendizaje y el uso del conocimiento establecen para los estudiantes de las próximas generaciones.

**Figura 1. Aportes de nuevas teorías y modelos de la lectura**



Fuente: elaboración propia.

## Desafíos para la enseñanza de la lectura en el nuevo milenio

Las teorías sobre la lectura que subyacen a las actividades lectoras en el aula deben ser conocidas cabalmente por los maestros. Los cambios en la mirada teórica respecto de la enseñanza de la lectura y su ajuste a las necesidades de alfabetización en un mundo digital plantean nuevos desafíos que los maestros deberán afrontar. Estos desafíos son diversos, pero como sostienen Tracey y Morrow (2012) están latentes en todas las decisiones pedagógicas que se realizan en el aula. Considerando que el maestro es uno de los principales agentes de cambio para el aprendizaje escolar (Darling-Hammond, 2000; Snow, Burns, & Griffin, 1998), el éxito lector de un alumno depende en gran medida de la experticia del maestro y su capacidad de apoyarlo en este aprendizaje (Braunger & Lewis, 2006). Un maestro de lectura competente sabe cuáles son las habilidades que sus estudiantes deben

manejar para comprender cabalmente un texto en la actualidad, conoce y aplica adecuadamente las estrategias didácticas para lograrlo. Por ejemplo, Afflerbach y Cho (2010) sostienen que lo que caracteriza la comprensión de textos en la red es la capacidad por parte del lector de configurar una representación mental mediante la selección e integración de la información de múltiples vínculos. Esta manera de entender la comprensión textual es congruente con el modelo de Construcción-Integración desarrollado por Kintsch (1998).

Para que el maestro pueda crear las instancias pedagógicas conducentes a este tipo de comprensión, es necesario entonces que tenga un conocimiento tanto del modelo teórico subyacente, como de la noción de que la construcción de significado por parte del alumno se da de la manera antes descrita, y no como una mera reelaboración del texto leído. Este tipo de disposiciones tanto epistemológicas como pedagógicas pueden orientar exitosamente el quehacer del maestro y del alumno. Como tal, constituye un desafío que debe trabajarse desde la formación docente y también con los maestros en ejercicio.

A continuación, presentamos cuatro desafíos para la formación inicial docente y la formación continua que, de ser abordados, contribuirían a mejorar la calidad de la comprensión y la lectura de los estudiantes de nuestra región. Discutiremos cada uno de ellos por separado, tratando sus implicancias tanto para maestros en formación como para aquellos en ejercicio.

### **1. Contar con una base sólida de conocimiento teórico y práctico sobre la lectura y su enseñanza.**

En las últimas décadas, el conocimiento teórico y práctico sobre la lectura y su enseñanza ha proliferado notablemente (e.g., Shanahan & Lonigan, 2010). La transferencia de este conocimiento al aula sin embargo ha sido más lenta y desigual en algunos países latinoamericanos. Un estudio acerca de la formación inicial docente en lenguaje y comunicación en Chile revela que solo el 8.2% del total de cursos de pregrado de los futuros

profesores corresponde a lenguaje y comunicación (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez, & Cavada, 2011). Más aún, en muchos de esos cursos se combinan simultáneamente conceptos teóricos disciplinares y estrategias pedagógicas, y se intenta remediar falencias de los propios docentes en formación. Este hallazgo también ha sido observado en la formación de docentes en otros países, y los autores sostienen que la situación de los futuros docentes chilenos no difiere de sus pares en varios países latinoamericanos.

A diferencia de lo observado por Sotomayor y otros, el curriculum de formación inicial docente en Finlandia (uno de los países con mejores niveles de desempeño lector según la OCDE), contiene un número bastante mayor de cursos y créditos en lenguaje, literatura y pedagogía de estas disciplinas (Finnish Board of Education, 2015). Es un requisito para estos docentes saber en profundidad no solo como se enseña y se aprende a leer, sino también como identificar posibles dificultades lectoras en forma temprana y como remediarlas.

La preparación de profesores finlandeses se basa además en investigación actualizada acerca del aprendizaje de la lectura y su didáctica, la cual sus mismos académicos realizan en conjunto con los centros de práctica en que se forman los futuros profesores (Malinen, Väisänen, & Savolainen, 2012). La consolidación de una base de conocimientos empíricos y teóricos acerca de qué significa ser un lector competente, cuáles son las estrategias que los buenos lectores utilizan, cómo debe enseñarse a leer y cuáles son las mejores formas de evaluar estas habilidades es aún tarea pendiente (Galdames, Medina, San Martín, Gaete y Valdivia, 2011).

Por otra parte, la actualización del conocimiento teórico sobre la adquisición de la lectura, su enseñanza y evaluación ha sido más lenta en nuestra región. En algunas facultades de educación se observan vacíos conceptuales y prácticos sobre estrategias pedagógicas más efectivas, y suele predominar un apego a enfoques que la evidencia poco cuestionados. Por ejemplo, Arnáez (2006) plantea la dificultad para estructurar el trabajo de los profesores con distintos tipos de textos en el aula como consecuencia de una formación docente que enfatizó teorías psico y sociolingüísticas en Colombia, pero que no entregó suficiente soporte metodológico para el traspaso al aprendizaje. La falta de conocimientos teóricos y metodológicos no es el único factor observado. Estudios como el realizado en Chile por Maldonado, Sandoval y Rodríguez en 2012 dan

cuenta de que los docentes en formación no mejoran sus habilidades lectoras como resultado de las intervenciones pedagógicas que experimentan en su formación docente. El mismo estudio mostró que las características sociodemográficas de los futuros profesores y no sus habilidades lingüísticas son las que explican en mayor proporción las diferencias en las competencias lectoras de los futuros profesores, por lo que la formación docente no tendría incidencia en preparar adecuadamente a los futuros maestros. Esto hará que se perpetúe la inequidad en el sistema escolar, por cuanto los docentes menos preparados suelen terminar trabajando en las escuelas de peor desempeño. Un estudio similar realizado por investigadores de la Universidad de La Sabana en Colombia indica que casi un 93% de las dificultades lectoras de los escolares de dicho país se explican por una mala formación metodológica de los docentes (Fandiño, Ramos, Bermúdez y Arenas, 2016).

La lectura y la alfabetización se conciben en la actualidad como procesos multidimensionales en los que intervienen distintos tipos de conocimientos y habilidades (Connor, Piasta, Fishman, Glasney, Schatschneider, Crowe & Morrison, 2009). El desempeño lector de un estudiante se puede predecir a partir de su desempeño en más de un subproceso, y los aspectos pedagógicos también han demostrado tener incidencia en el éxito o fracaso lector. En Chile, un estudio desarrollado por Medina, Valdivia y San Martín (2014) mostró que un 27% de los profesores observados realiza preguntas literales durante la enseñanza de la lectura en primer y segundo grado, y del total de 90 profesores observados, ninguno formuló preguntas inferenciales relativas a la estructura o formato del texto. Si los alumnos no tienen oportunidades para ejercitar este tipo de preguntas, su comprensión lectora se limitará a recordar aquello que el texto dice. No debe extrañar, por tanto, que este mismo tipo de resultado se observe ocho o nueve años después en pruebas como PISA.

**2. Contar con un conjunto de instrumentos cultural y lingüísticamente adecuados para identificar a alumnos con dificultades de lectura, y con un protocolo de acciones de intervención para subsanarlas a tiempo.**

Es evidente que aquello que no se evalúa no se mejora. En nuestro continente, la cultura de evaluación, si bien presente desde los años 70, ha estado centrada principalmente en medir la cobertura curricular mediante pruebas estandarizadas anuales. De hecho, en 1991 sólo Costa Rica, México, Chile y Colombia contaban con sistemas nacionales de evaluación. A través de UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo se ha apoyado la creación de políticas y sistemas de evaluación en los últimos 20 años, los cuales, entre otros, dieron origen al Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Este laboratorio ha evaluado la lectura en tercer y sexto grado en la región, lo que, junto con la participación de algunos países latinoamericanos en estudios como PISA, IALS y PIRLS permiten observar la evolución de la lectura en nuestra población.

Las evaluaciones estandarizadas regionales o internacionales han servido principalmente para comparar desempeño entre países y establecer rankings que incidan en la asignación de recursos. No obstante, podrían también ser señales que, cuando están interpretadas en un contexto realista y con visión de futuro, movieran a los docentes y a la política pública en educación a reflexionar sobre lo que ocurre en el aula. Si los datos de PISA, PIRLS o TERCE nos muestran que el vocabulario de nuestros estudiantes en general es limitado, se pueden tomar medidas pedagógicas para desarrollarlo en mayor amplitud y profundidad. Algo similar ocurre cuando se toma conciencia a través de este tipo de evaluaciones, de aspectos afectivos o contextuales y su impacto en el desempeño lector.

A modo de ejemplo, los datos entregados por TERCE respecto de la motivación lectora de los estudiantes de tercero y sexto de primaria arrojaron una fuerte correlación entre motivación y desempeño lector, y se observó que el nivel educacional de los padres y los recursos en el hogar son dos aspectos determinantes en una mayor motivación hacia la lectura. La evidencia empírica y teórica sostiene que el acceso a libros es una variable determinante en mantener el interés por los libros (Friedman, 2011), por lo que, en un entorno en el que no hay recursos familiares para contar con libros, la política pública debería fomentar la construcción de buenas bibliotecas públicas en los barrios con menos recursos.

*La evaluación diagnóstica, por otra parte, es una herramienta para fines de intervención y mejoramiento y se encuentra menos desarrollada en nuestros países. Ello se debe en parte a que existen pocos instrumentos creados especialmente para ser usados por los maestros con este fin, especialmente en los períodos en que los estudiantes comienzan a leer. Fuera de mediciones de velocidad lectora y pruebas de comprensión eminentemente literal, los maestros no manejan otro tipo de instrumentos que les permitan identificar problemas de lectura más específicos (Medina et al, 2014). Por ejemplo,*

### **¿cómo sabe un maestro si un alumno no comprende lo que lee?**

**Porque:**

- a) tiene problemas para decodificar**
- b) desconoce el significado de la mayoría de las palabras en el texto**
- c) carece de los conocimientos previos para entender el contenido de la lectura**
- d) no sabe cómo formular una inferencia.**

**¿Qué herramientas tiene un profesor para asegurar que las lecturas que asigna a sus estudiantes corresponden al nivel de desarrollo lector de cada uno?**

**¿Son todos los libros catalogados para “lectores de 10 años” adecuados para todos los estudiantes de 10 años de un curso?**

*Por otra parte, no basta con contar con dichos instrumentos si los actuales y futuros docentes no han sido preparados para usarlos o no saben utilizar la información que ellos entregan. Según los expertos, en un grupo de alumnos de primer grado normal, un 75% de los estudiantes aprenderán a leer a pesar del método y del maestro, un 5% seguramente*

*tendrá dificultades complejas que requieren de atención de expertos psicopedagogos, pero el 20% restante, con un diagnóstico adecuado y una intervención temprana, lograrán en poco tiempo alcanzar los niveles de lectura y comprensión esperables para su desarrollo. Si los profesores cuentan con instrumentos válidos y confiables, saben cómo aplicarlos y cómo interpretar la información que ellos arrojan, entonces pueden utilizar dicha información para implementar planes de intervención que apunten a objetivos específicos. No es lo mismo un problema de comprensión que uno a nivel de conciencia fonológica o de fluidez. Por lo mismo, para cada tipo de problema debe existir un instrumento de evaluación y estrategias remediales idóneas. Lo anterior no implica volver a una mirada desintegradora de los componentes de la lectura, sino intervenir en aquello que hace falta de la misma manera que un médico sugiere un tratamiento médico para una dolencia específica cuando corresponde. Los modelos cognitivos centran el foco en aquello que el lector puede hacer y estructuran la enseñanza en orden a ayudarlo a avanzar en su lectura apoyándose en esas fortalezas. Dicho plan de enseñanza no puede materializarse si no se conocen las fortalezas y debilidades de cada estudiante. La falta de una mirada diagnóstica no hará sino mantener el retraso en el desarrollo de las habilidades que nuestros estudiantes necesitan para*



interactuar con textos escritos en el nuevo milenio.

Si bien la evaluación es un componente importante en los programas de formación docente, el énfasis suele darse a la evaluación como producto más que como proceso. Un estudio llevado a cabo por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile (2016) observa que, en 14 programas de formación pedagógica primaria, la explicitación del tipo de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa) es demasiado amplia y que los estudiantes conocen pocos instrumentos de cada tipo y sus características. El bajo nivel de profundidad con el que conocen los tipos de instrumentos, su uso y el de la información que entregan se relaciona con el hecho de que los diagnósticos son escasamente empleados en el aula. Más aún, para los docentes en formación, el diagnóstico suele ser una herramienta que apunta a medir conocimientos adquiridos en el año anterior, y no habilidades en desarrollo, como es el caso de la lectura. El mismo estudio refleja que las prácticas evaluativas tradicionales en el aula son más prevalentes en el aula y que por tanto existe poco espacio tanto en la formación inicial como en el ejercicio docente para la "evaluación para el aprendizaje".

**Figura 2. Desafíos para la enseñanza de la lectura.**

<b>DESAFÍO</b>	<b>ACCIONES CONCRETAS PARA EL CONTEXTO LATINOAMERICANO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con una base sólida de conocimiento teórico y práctico sobre la lectura y su enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformar un panel latinoamericano de estudio que realice una síntesis de dicho conocimiento y lo sistematice para ponerlo a disposición de las facultades de educación.</li> <li>• Conformar redes regionales de investigadores a fin de evaluar dicho conocimiento en el contexto sudamericano y del Caribe</li> <li>• Formar a los futuros docentes garantizando experticia en el conocimiento teórico y práctico para apoyar el aprendizaje exitoso de la lectura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con un conjunto de instrumentos cultural y lingüísticamente adecuados para identificar a alumnos con dificultades de lectura, y con un protocolo de acciones de intervención para subsanarlas a tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender la importancia de la evaluación diagnóstica en el aprendizaje de la lectura.</li> <li>• Generar baterías de instrumentos para obtener diagnósticos de lectura válidos y confiables.</li> <li>• Generar baterías de actividades de intervención para las dificultades lectoras en cada uno de los sub procesos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con aulas ricas en ambiente letrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender la importancia del aula como entorno letrado para el desarrollo de la lectura.</li> <li>• Promover acciones tendientes a favorecer el acceso a textos lingüística y culturalmente ricos y relevantes.</li> <li>• Promover los componentes afectivos y motivacionales de la lectura.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.



*En síntesis, la falta de instrumentos para diagnosticar fortalezas y debilidades lectoras oportunamente requiere de ser abordada considerando la importancia de la detección precoz de posibles dificultades lectoras y la efectividad de la intervención temprana. Para que el uso de diagnósticos lectores contribuya a resolver estos problemas no basta con su aplicación, sino que se requiere del conocimiento necesario para su interpretación y de las estrategias de mejora asociadas a los distintos aspectos que se evalúan.*

### **Contar con aulas ricas en ambiente letrado.**

*Numerosos estudios han demostrado que las habilidades lectoras se fortalecen cuando el entorno en el que los alumnos aprenden a leer les proporcionan el material (Neuman & Celano, 2001; Reutzell, Fawson, Young, Morrison & Wilcox, 2003) y las experiencias necesarias para desarrollar una actitud positiva hacia la lectura y personas que modelan las estrategias que los buenos lectores utilizan. Un meta-análisis recientemente publicado indica que la exposición al texto impreso se relaciona con un mayor desarrollo de habilidades en distintos componentes de la lectura (Mol & Bus, 2011). Sugiriendo que el entorno letrado favorece una espiral ascendente en el cual la mayor exposición a texto impreso estimula la frecuencia lectora, lo que a su vez mejora su rendimiento.*

*Un aula rica en ambiente letrado se caracteriza no solo por tener un amplio despliegue de libros y otros tipos de textos. Estos deben ser asequibles a los alumnos, e incluir diversidad de temas, géneros, niveles de dificultad y formato. Los libros deben exponerse de manera que los estudiantes puedan ver con claridad sus portadas y deben existir lugares cómodos que promuevan la lectura independiente. Junto con ello, una sala rica en texto valora las instancias auténticas de lectura y escritura y ofrece a los estudiantes oportunidades para leer y escribir para propósitos reales. Tal como afirmaba Gabriela Mistral: "hacer leer como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, un ejercicio natural, pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer".*

*Investigaciones realizadas en Chile revelan que la calidad del ambiente letrado en la educación preescolar es baja, sobre todo en lo que respecta al uso de estrategias que los docentes emplean para acercar a los niños al libro y la lectura (Orellana-García & Melo-Hurtado, 2014). En las 147 salas observadas se evidenció falta de material para leer y escribir, y las actividades desarrolladas por los docentes no apuntaban al desarrollo de la alfabetización a fin de enfrentar los desafíos de la alfabetización en este nuevo milenio. Más aún, las prácticas pedagógicas utilizadas no consideraban ni las necesidades ni los intereses de los niños como punto de partida, y estas observaciones fueron transversales a los niveles socioeconómicos de los establecimientos observados. De la misma manera,*

*aspectos tales como el uso del tiempo para el aprendizaje no mostraban buenos niveles de optimización, tal como había sido observado por Strasser, Lissi & Silva (2009). Durante los años de formación docente, los futuros profesores deben familiarizarse con entornos ricos en libros y lectura, conociendo en paralelo las actividades que los profesores realizan para fomentar el gusto por la lectura y las habilidades para lograr mayores niveles de competencia.*

*Para quienes ya ejercen en el aula, existen experiencias de acompañamiento a los profesores en el diseño e implementación de bibliotecas de aula, así como también de trabajo colaborativo con el personal de bibliotecas escolares para promover su uso entre los profesores y alumnos.*

*Las experiencias exitosas debieran replicarse y validarse entre pares, y la evidencia de su impacto favorable debe transmitirse a quienes tienen a su cargo la política pública educacional en cada país.*

## **Comentarios finales.**

*El presente trabajo ha querido revisar algunos de los desafíos que la enseñanza de la lectura tiene en el nuevo milenio. Los estudiantes de las actuales generaciones no solo se enfrentan a textos de modalidad, formato y estructuras diferentes, sino que además requieren realizar tareas de lectura que les exigen mayor nivel de desarrollo inferencial, de evaluación de fuentes y de co-construcción textual. Hoy como nunca, los estudiantes deben buscar información, sintetizarla y re-elaborarla; deben ser estratégicos a la hora de utilizar mecanismos que favorezcan su comprensión. Deben ser lectores autorregulados, capaces de monitorear sus avances y remediar las lecturas erróneas. Los desafíos que aquí hemos planteado tienen que ver con cómo preparamos a los docentes de estas generaciones para que modelen los comportamientos, actitudes y estrategias lectoras que ellos necesitan. Tienen que ver también con las herramientas necesarias para guiar dicho aprendizaje, y los contextos que más favorecen su desarrollo. Se trata de tareas que deben comenzar a realizarse desde las universidades formadoras de maestros y también desde las aulas.*

*Los docentes actualmente en ejercicio necesitan contar con una base teórica que refleje las concepciones epistemológicas acerca de la lectura y la alfabetización actuales, y sus correspondientes aplicaciones prácticas en el aula. El papel de la alfabetización funcional en la sociedad actual cobra cada vez mayor importancia, y es un deber ético poder facilitar su adquisición por parte de las futuras generaciones.*

## Referencias

- AAfflerbach, P., & Cho, B. (2010). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201-225). New York, NY: Guilford.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional. Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado de [http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio\\_Formacion\\_inicial\\_docente.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_inicial_docente.pdf)
- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*, 48 (73), 349-363.
- Ayala, T. (2012). El hipertexto en la Enseñanza Media en Chile: ¿Es pertinente aplicar los enfoques textuales tradicionales? *Literatura y lingüística*, (25), 101-120. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112012000100006>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, n. 5, 361-408.
- Bos, S., Elías, A., Vegas, E., & Zoido, P. (2016). Latin America and the Caribbean in PISA 2015 in 7 takeaways. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/educacion/2016/12/07/pisa-2015-in-7-takeaways/>
- Braunger, J. & Lewis, J. P. (2006). *Building a knowledge base in reading* (2nd ed.). Newark, DE: 90International Reading Association.
- Cho, B-Y. (2014). Competent adolescent readers' use of Internet reading strategies: A think-aloud study. *Cognition and Instruction*, 32, 252-289.
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E. ... Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child x instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80, 77- 100. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x
- Cree A., Kay A., Steward J. (2012). *The Economic & Social Cost of Illiteracy: a Snapshot of Illiteracy in a Global Context*. Melbourne: The World Literacy Foundation.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Downes, J.M. & Bishop, P. (2012). Educators engage digital natives and learn from their experiences with technology. *Middle School Journal*, 43 (5), 6-15.
- Facultad de Educación UC/MINEDUC. (2011). Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados. Informe Final. Recuperado de [http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/estudios\\_evaluaciones\\_recientes\\_detalle\\_ficha](http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/estudios_evaluaciones_recientes_detalle_ficha)
- Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales?: relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Fandiño, Y. J., Ramos, V., Bermúdez, J. y Arenas, J. C. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educ. Educ.*, 19(1), 46-64. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.3
- Finnish National Board of Education (2015). *Teaching qualifications*. Retrieved from [http://www.oph.fi/english/services/recognition/fnbe\\_decisions/teaching\\_qualifications](http://www.oph.fi/english/services/recognition/fnbe_decisions/teaching_qualifications)
- Fisher, D. and Frey, N. (2010). *Literacy 2.0: Reading and Writing in 21st Century Classrooms*, Solution Tree Press.
- Frankel, K.K. & Pearson, P.D. (2014). *Reading interventions: Yesterday's theories, today's pedagogy and tomorrow's teachers*. Newark, DE: International Reading Association. Recuperado de <http://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/member-benefits/e-ssentials/ila-e-ssentials-8053.pdf>
- Friedman, A. (2011, September). Book Trust in Orange County Public Schools. Presented at Morgridge international reading center grand opening: Book trust luncheon. Orlando, FL
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y Valdivia, A. (2011) ¿Qué actividades realizan los docentes de NBI para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas docentes. En J. Manzi, R. González e Y. Zun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago de Chile: MINEDUC/Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gee, J. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gutiérrez-Braojos, C & Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación*

- en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 183-202.
- Gutiérrez, E. (2009). *Leer digital. La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Signo y Pensamiento* 54 · volumen XXVIII · 144-163.
- Hanushek, E.J. & Woessmann, L. (2009). *The economics of international differences in educational achievement. NBER, Working paper, 15.949.*
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.*
- Krashen, S. (2011, June). *Our schools are not broken: The problem is poverty. Commencement speech delivered at Lewis and Clark College, Portland, OR. Retrieved from <http://substancenews.net/articles.php?page=2319&ion=Article>*
- LaBerge, D. & Samuels S.J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning. 2nd edn. Maidenhead: Open University Press.*
- Lerikkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. [Learning to read and reading instruction at pre- and primary school]. Helsinki: WSOY.*
- Leu, D.J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). *The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. Reading Research Quarterly*, 50, 37-59.
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., & Cammack, D.W. (2004). *Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. En R. Ruddell & N. Unrau, (Eds.). Theoretical models and processes of reading. 1570-1613. Newark, DE: International Reading Association.*
- Lieberman, IY, & Lieberman, AM. (1990). *Whole language vs. code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instruction. Annals of Dyslexia*, 40(1): 51-76. Doi: 10.1007/BF02648140.
- Maldonado, A., Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012). *Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. Folios*, 35, 33-47
- Malinen, O, Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). *Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. The Curriculum Journal*, 23 (4), 567-584.
- Martinez, R & Fernandez, P (2010); *The Social and Economic Impact of Illiteracy: An Analytical Model and Pilot Study; UNESCO*
- McNamara, D S. (2004). *Learning from text: Effects of text structure and reader strategies. Revista signos*, 37(55), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>
- McNamara, D.S. & Magliano, J.P. (2009). *Towards a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), The psychology of learning and motivation (pp. 297-384). New York, NY: Academic Press*
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. Psykhé*, 23 (2), 1-13.
- Mistral, G. (1982) *Pasión de Leer. Santiago: Editorial Andrés Bello.*
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). *To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adult. Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296.
- National Council of Teachers of English (NCTE). (2009). *Literacy learning in the 21st century. A policy brief produced by the National Council of Teachers of English. Council Chronicle*, 18(3), 15-16.
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.*
- Neuman, S. & Celano, D. (2001). *Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.
- OCDE (2009). *PISA-ERA 2009. Lectura digital 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE: informe español. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/dctm/>*

- ievaluacion/internacional/  
informe-espanol-pisa-era-2009.  
pdf?documentId=0901e72b80d24b47
- OECD (2016). *Skills in Ibero-America. Insights from PISA 2012*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Skills-IberoAmerica.pdf>
- Orellana-García, P., & Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 113-128.
- RAND (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Catherine Snow, Chair. Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement.
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C., Young, J.R., Morrison, T.G. & Wilcox, B. (2003). Reading environmental print: What is the role of concepts about print in discriminating young readers' responses? *Reading Psychology*, 24(2), 123-162.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale IL: Southern Illinois University.
- Rosenblatt, L.M. (1980). "What facts does this poem teach you?" *Language Arts*, 57, 386-394
- Rosenblatt, L.M. (1993). *The transactional theory: Against dualisms*. *College English*, 55, 377-386.
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M., & van den Broek, P. (2017). *Comprehension processes in digital Reading*. In Paul van den Broek et al. (Eds.) *Learning to read in a digital world*. John Benjamins.
- Salmerón, L., & García, V. (2012). Children's reading of printed text and hypertext with navigation overviews: The role of comprehension, sustained attention, and visuo-spatial abilities. *Journal of Educational Computing Research*, 47(1), 33-50.
- Sequeira, P. (2011). *Ensuring access to education for the marginalized*. UNESCO Regional Office for Education in LAC. Recuperado de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/JS%20OECD.pdf>
- Shanahan, T. & Lonigan, C. (2010). *The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report*. *Educational Researcher*, 39 (4), 279-285.
- Sneed, A. (2015). *Moore's law keeps going, defying expectations*. *Scientific American*, Recuperado de <https://www.scientificamerican.com/article/moore-s-law-keeps-going-defying-expectations/>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). *La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile*, *Pensamiento Educativo*, 48(1), 27-41.
- Stahl, S., Kuhn, M., & Pickle, J.M. (2006). *An educational model of assessment and targeted instruction for children with reading problems*. En K.D. Stahl, & M.C. McKenna (eds.). *Reading research at work: foundations of effective practice*. New York: Guilford Press.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). *Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción*. *Psykhé*, 18 (1), 85-96.
- Strickland, D., Snow, C., Griffin, P., Burns, S. & McNamara, P. (2002). *Preparing our teachers: opportunities for better reading instruction*.
- Sylvester, R. and Wendy-Lou, G. (2009). "Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers." *The Reading Teacher* 63, no. 4: 284-295.
- Tracey, L.M. & Morrow L. (2012). *Lenses on reading*. New York, NY: Guilford Press.
- UNESCO (2016). *Informe de Resultados TERCE. Factores Asociados*. Paris, Francia: Naciones Unidas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- UNESCO (1978). *Records of the General Conference. 20th Session Vol. 1* Paris: UNESCO.
- Van Deursen, A. J., y Van Dijk, J. A. (2009). *Using the Internet: Skill related problems in users' online behavior*. *Interacting with Computers*, 21(5), 393-402. doi: 10.1016/j.intcom.2009.06.005
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- Williams, L. M., Hedrick, W. B., & Tuschinski, L. (2008). *Motivation: Going beyond testing to a lifetime of reading*. *Childhood Education*, 84, 135-141
- Wolff, L. (1998). *Las evaluaciones educacionales en America Latina: Avance actual y futuros desafíos*. PREAL, Documento n. 11.
- World Literacy Foundation (2015). *The economic and social cost of illiteracy. A snapshot of illiteracy in a global context*. Recuperado de <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf>

# PRIMERA INFANCIA Y LITERACIDAD. LEER CON LOS BEBÉS ES INDISPENSABLE Y ES POSIBLE<sup>2</sup>

LITERACY IN EARLY CHILDHOOD. READING WITH  
INFANTS IS INDISPENSABLE AND POSSIBLE



**Alma Carrasco Altamirano<sup>3</sup>**  
Benemérita Universidad Autónoma  
de Puebla. Puebla, México.

## Resumen

Convencida de la necesaria intervención educativa en la primera infancia, la autora propone en este texto principios de actuación y describe el tipo de intercambios que potencialmente realizan los bebés lectores con los adultos que les leen. En el marco de los estudios sobre las prácticas sociales de lenguaje, confirma la importancia de entender que el uso que se hace de los materiales escritos es central. Muestra datos empíricos que resultan de la intervención semanal en un espacio de cuidado infantil que atiende a bebés y que evidencian el interés y el compromiso de los pequeños con la lectura.

**Palabras clave:** Educación temprana, prácticas sociales de lenguaje, mediadores, interacción bibliodiversidad.

## Abstract

The author, sure of the necessary early childhood education, proposes on this text some intervention principles and describes the type of potential exchanges reader babies and the adults who read to them make. On the framework of the language social practices studies, she confirms the importance of understanding that the kind of use of written materials is essential. She shows empirical facts which come from week-by-week intervention on an early-childhood care center which look after babies. These facts also demonstrate the interest and commitment of the babies with reading.

**Keywords:** Early childhood education, social literacy practices, mediators, interaction, bibliographic diversity.

Las iniciativas infantiles de participación en actividades de lectura ocurren siempre que estas actividades existan. Los bebés se sienten atraídos por los libros, particularmente por la voz humana que los hace presentes. Cuando el "había una voz" se asocia a la disponibilidad de libros es natural que el bebé establezca una relación entre la voz que cuenta y ese objeto cultural que multiplica la presencia de esa voz (ACCES, 2009; Bonnafé, 2008). Comparto

<sup>2</sup> Texto elaborado a partir de la conferencia: "Primera infancia y literacidad." Realizada en el marco del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura "Leer y escribir en un mundo diverso: desafíos y perspectivas" realizado en Santo Domingo, República Dominicana, del 30 de septiembre al 2 de octubre de 2015.

<sup>3</sup> Académica Mexicana. Profesora investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [almacarrasco@gmail.com](mailto:almacarrasco@gmail.com)  
Presidenta fundadora del Consejo Puebla de Lectura.A.C. [www.consejopuebladelectura.org](http://www.consejopuebladelectura.org)



en este trabajo una década de oportunidades de lectura con los más pequeños y sus familias (Carrasco, 2014; Carrasco, Corona y López, 2015).

Es absolutamente indispensable rodear la vida de cada bebé de lenguaje, de narraciones, de discursos que le familiaricen con los ritmos de su lengua. La cultura escrita puede estar presente en la vida de los bebés a partir de la presencia de adultos que crean y sostienen entornos lectores en los que los cantos y los arrulllos estén presentes y lectura en voz alta es regular. Cada persona que decide ser lectora de bebés "ante todo respeta las reacciones de los niños, se deja guiar por su interés, por su apetito, sin meterlos nunca en problemas. Así los niños serán su guía: tanto espectadores como actores" (Bonnafé, 2008, p. 70).



En Europa se ha desarrollado en la última década un movimiento denominado: Educación Temprana en Literacidad (ELE). Tradicionalmente en América Latina se planea la intervención educativa a partir del preescolar pero son muy escasas las iniciativas culturales para atender a la primera infancia. En este contexto ELE sería una intervención deseable que idealmente comprometería a todas las personas e instituciones involucradas en la atención y cuidado infantil (Maas, Ehmig y Seelmann, 2013). ELE exige del compromiso social para

ofrecer oportunidades cotidianas de lectura a los más pequeños.

Es preciso distinguir la alfabetización inicial formal como materia de la escuela básica de las experiencias con la cultura escrita en la primera infancia. El reto de los escolares como aprendices de lengua escrita es el aprendizaje formal de las convenciones que rigen el funcionamiento del sistema de escritura. Un reto de los adultos que acompañan a los niños en su primera etapa de vida, antes de ingresar a la escuela formal, es ofrecer oportunidades para experimentar la lectura.

Algunas experiencias de acompañamiento son las que comparto en este trabajo.

Mi interés por la Educación Temprana en Literacidad, ELE, es claramente aplicado; he buscado respuestas a preguntas que surgen de la intervención cultural en materia de lectura, primero desde la biblioteca para bebés con la experiencia de ya 9 años con Lee Antonia, referida en el portafolio CERLALC (2012). Coordiné otro proyecto de intervención ELE en el Círculo Infantil de una universidad estatal en México: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

En este espacio de cuidado y atención cotidiana a los bebés que son hijos de trabajadores universitarios, durante nueve meses, leímos semanalmente a 72 bebés de menos de dos años de edad. Las sesiones se realizaron semanalmente en cada uno de los cuatro grupos de lactantes. Ambas experiencias de intervención me han permitido documentar los encuentros entre lectores y mediadores de lectura a partir de la presencia de libros.

Según la UNESCO (2010, p. 15):

"En el caso de la primera infancia, la acepción del término "educación" es mucho más amplia que el de enseñanza preescolar, ya que engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo.

La lectura en voz alta es una actividad central que abona el desarrollo infantil y alimenta interacciones entre adultos y bebés".

La intervención en esta primera etapa infantil ha sido justificada por la UNICEF (2001, p. 11) de la siguiente forma:

"En los primeros momentos, meses y años de vida, cada contacto, cada movimiento y cada emoción en la vida del niño pequeño redundan en una explosiva actividad eléctrica y química en el cerebro, pues miles de millones de células se están organizando en redes que establecen entre ellas billones de sinapsis. Es en esos primeros años de la infancia

cuando las experiencias y las interacciones con madres, padres, miembros de la familia y otros adultos influyen sobre la manera en que se desarrolla el cerebro del niño, y tienen consecuencias tan importantes como las de otros factores, entre ellos la nutrición suficiente, la buena salud y el agua pura. Y la manera en que el niño se desarrolla durante este período prepara el terreno para el ulterior éxito en la escuela y el carácter de la adolescencia y la edad adulta."

Las definiciones y justificaciones de política pública en materia de atención a la primera infancia destacan el desarrollo neurológico de los niños que ocurre en esta primera etapa, la importancia de sus aprendizajes alimentados por la atención de adultos encargados de su cuidado y el papel preventivo de esta educación para el desarrollo personal y escolar futuro de los niños. Las interacciones de lenguaje son tan importantes en esta etapa como la nutrición y el agua pura.

## ¿Qué rasgos idealmente tiene la intervención lectora en la primera infancia?

Intervenir con libros y lectura en la vida de los bebés parte de reconocer la importancia que para su desarrollo lingüístico, afectivo y cognitivo tiene la lectura. Observar las participaciones infantiles en la intervención me ha permitido poner a prueba estrategias para alimentar y enriquecer las interacciones. Para dar cuenta de estas estrategias me propongo presentar los principios de intervención, caracterizar los entornos en donde ocurre la lectura y describir algunos de los intercambios observados para derivar algunas lecciones que pueden orientar la intervención lectora en la primera infancia.

## Los principios de actuación

*Las decisiones de intervención en materia de Educación Temprana en Literacidad (Maas, Ehmig y Seelmann, 2013) expresan principios de actuación dignos de ser asumidos:*

**- Reconocer que la literacidad es un continuo aprendizaje de habilitación individual que contribuye para que el pequeño logre aprender a conocer y emplear los recursos culturales llamados libros.**

**- Reconocer que cada contacto, cada experiencia, cada oportunidad ofrecida a los bebés ¡cuenta! Y que los libros favorecen formas sofisticadas de interacciones en el lenguaje.**

**- Comprometer la participación de actores adultos encargados del cuidado infantil y que son responsables de asegurar que la lectura ocurra.**

*Los intercambios cotidianos con los niños y la lectura en voz alta favorecen las interacciones de lenguaje y, por su conducto, el desarrollo lingüístico.*

## Los entornos letrados

*Intervenir en materia de lectura en la primera infancia exige asegurar la presencia de libros en cantidad suficiente para que participen todos los actores, adultos y bebés.*

*Construir entornos de cuidado infantil que singularizan a sus participantes y que nos permite identificar que en ellos*

*ocurren actividades o juegos infantiles.*

*Sarlé y Arnaiz (2009, p. 95) ofrecen un nombre para reconocerlos "texturas lúdicas":*

*"Como categoría teórica, la textura lúdica es fruto de un conjunto de decisiones, no siempre perceptibles para el educador, que compromete cada uno de los componentes de la situación de enseñanza (ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas y reglas, contenidos...).*

*En los espacios de atención a niños, la disposición especial que cobran los materiales y los objetos, la forma en la que se establecen las relaciones interpersonales y el espacio que se ofrece para iniciar juegos conforman esta suerte de textura que actúa como subestructura en la cual se inscriben las propuestas".*

*Para propiciar interacciones de lenguaje alimentadas por los recursos ofrecidos por la lengua escrita, estos entornos pueden ser caracterizados como espacios con libros que son fácilmente accesibles a los bebés y cuyos formatos permiten su manipulación.*

## Los intercambios posibles

*Las interacciones entre adultos y bebés ocurren por el interés generalizado del adulto en el progreso infantil. Las interacciones alimentan el desarrollo infantil. Multiplicar intercambios de lenguaje cada día con un bebé es fundamental para apoyar este desarrollo.*

*Cfr. Schaffer (1989, p. 27) identifica cuatro grandes cambios en la participación de los bebés en estas interacciones a partir del segundo mes de vida ya que, en este primer periodo inmediatamente posterior al nacimiento, lo más urgente para el bebé es la regularización de sus procesos biológicos básicos: alimentación, sueño, por ejemplo.*

### 1. Interacción cara a cara o centrada en el interlocutor

*A partir de los dos meses, su mirada se dirige al adulto que le atiende y las respuestas sociales, como la sonrisa, aparecen en los intercambios interactivos.*



## 2. Atención a los objetos externos

Alrededor de los cinco meses y a partir de un desarrollo motor de sus capacidades manipulativas los niños se interesan por tocar, alcanzar, morder los objetos del entorno, que pueden ser libros.

## 3. Comportamiento recíproco e intencional

Entre los 8 y los 10 meses. "Aparición de capacidades de relación e integración significa que la conducta del niño se hace ahora mucho más flexible y coordinada. En torno a esta edad, puede empezar a establecerse con el cuidador una relación más simétrica, basada en la reciprocidad y caracterizada por la intencionalidad. Cuando este comportamiento intencional se asocia a libros, los bebés los emplean simulando leer o los dan a quienes les cuidan para que les lean o emiten sonidos y entonaciones que simulan la lectura." (p.27)

## 4. Desarrollo gradual de la capacidad de representación simbólica

Hacia la mitad del segundo año. "Aparece gradualmente la capacidad de representación simbólica. A partir de entonces, las interacciones sociales asumen cada vez con más frecuencia una forma verbal; una auto-conciencia creciente lleva al niño a reflexionar más sobre su conducta y la de los demás, y a seguir sus acciones en consecuencia." (p.27) Como lectores los bebés de dos años buscan que sus lectores repitan la lectura de sus libros preferidos, observan con atención las páginas del libro, simulan leerse en voz alta libros completos.

Los bebés permanentemente aprenden cómo leer a partir de la existencia de libros en su entorno que posibilita intercambios de lectura con el adulto encargado de su cuidado.

## ¿Qué recursos y condiciones posibilitan la realización de lecturas en la primera infancia?

Leer es una actividad cultural. La lectura ocurre en la vida de los niños pequeños porque los adultos encargados de su cuidado participan en situaciones, ambientes, instituciones en los que se valora la cultura escrita. Frente al tradicional paradigma psicológico que de forma predominante se ha asociado al estudio e intervención en materia de lenguaje, en los últimos 40 años ha cobrado una importancia mayor entender y estudiar los aspectos sociales del lenguaje al reconocer los usos que las personas hacen, particularmente del lenguaje escrito.

Los estudios sobre prácticas sociales de lenguaje aportan elementos para mirar de forma distinta a la lectura, ya no exclusivamente como

habilidad individual y progresivamente compleja sino, como el resultado de prácticas que han sido organizadas socialmente. Los aprendizajes sobre los usos de la lectura y la escritura resultan precisamente de experimentar estos usos en situaciones en las que las personas interactúan en torno a textos escritos.

Barton y Hamilton definen las prácticas como formas de uso de la lengua escrita que ponen de manifiesto valoraciones, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que se expresan en actividades de lenguaje (2004, p. 112).

Estos autores afirman que:

“Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos. Las prácticas se apoyan, también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos”. (p. 113)

El uso y la distribución de textos, el acceso a ellos, están lejos de ser realidades para muchos niños. Los libros no están siempre presentes en las interacciones adulto-bebé.

Es preciso que el adulto se comprometa con actividades letradas y el compromiso pasa necesariamente por experimentar el impacto que ellas tienen en los niños para reconocer el valor de estas actividades.

Me propongo compartir aquí evidencias de estas experiencias lectoras observadas en los bebés, evidencias que pueden dar cuenta de trayectorias lectoras, es decir, de cambios en los comportamientos del bebé lector y del adulto que le lee.

## Organización de la intervención cultural en un centro de cuidado infantil

Cada semana organizamos actividades de lectura en cada sala de bebés, programamos y realizamos acciones de lectura en sesiones de 30 minutos en horarios establecidos que tuvieron los siguientes rasgos:

- Cambiar el entorno de los bebés con la llegada y la despedida de los libros. (entorno).
- Durante la sesión permitir el libre acceso de los bebés a los libros para su manoseo, exploración y lectura. (tecnologías y disponibilidad).
- Previo a la sesión, seleccionar y agrupar libros conforme a distintos rasgos. (tecnologías y calidad de acervo).

Las actividades de lectura que caracterizaron la intervención semanal (eventos como oportunidades de experiencias de interacción) fueron:

- Gg lectura a grupo completo
- Gp lectura a grupo pequeño
- Li lectura

## Hallazgos de la intervención lectora en salas de cuidado infantil

### Atender, observar y responder a la lectura en voz alta del adulto

Ver lo que el adulto hace guía el comportamiento infantil. “La principal herramienta que tiene el bebé para lograr sus fines es otro ser humano familiar” (Bruner, 2010, p. 27). La voz del adulto que entona la lectura sostenida de textos largos mantuvo la atención de los bebés por largos periodos de tiempo.

Los bebés no son escuchas silenciosos, emiten sonidos y entonaciones que parecen un eco de la voz adulta. Están dispuestos a participar de la interacción



lectora iniciada por el adulto pero dependen totalmente de que el adulto inicie esta interacción. Schaffer (1989) asevera lo siguiente: "Los asuntos llegan a compartirse por iniciativa del adulto. La relación es aún muy asimétrica: durante la mayor parte del primer año, los niños parecen carecer de la capacidad de dirigir el foco de atención de otra persona, e incluso cuando esta capacidad aparece, a menudo no se ejercita". (p. 119)

### **Reconocer y manipular los libros como recursos de interacción con un adulto**

Los niños se interesan, a partir del quinto mes de vida, en los objetos externos y ello sucede fundamentalmente por la manipulación que los adultos hacen de ellos y por su creciente autonomía en la manipulación de los mismos. Es la posesión y manipulación del objeto por el adulto lo que atrae la atención del niño al objeto (Schaffer, 1989). Los niños se sienten atraídos por los libros porque observan al adulto usarlos. Existe, a decir de Shaffer una cualidad magnética de la manipulación del objeto y esta cualidad magnética del libro pudimos observarla particularmente en los comportamientos lectores de la Sala de pequeños lactantes 1 que atendía bebés de 5 a 13 o 14 meses de edad.

Eckerman, et al., consideran que se trata de una destreza social básica el comportamiento

infantil que acerca al bebé al objeto que manipula otra persona. Al entrar en contacto con el objeto y, a través del objeto, con la persona se pueden iniciar una serie de interacciones, "todas ellas basadas en la capacidad del niño para compartir el centro de atención de otra persona." (Schaffer, 1989, p. 119). De esta forma se originan y alimentan las interacciones que llevan a los pequeños lectores a tocar, chupar, abrazar el libro pero también a empezar a comportarse convencionalmente con el objeto cultural llamado libro, por ejemplo, pasando las hojas o dejando un libro para tomar otro.

### **Señalar detalles del libro leído como recurso de intercambio y comunicación con el adulto lector**

Como inequívoco comportamiento interactivo que busca la mirada compartida del adulto, el pequeño lector señala detalles en las páginas abiertas de un libro. Este comportamiento fue observado en los niños más grandes, alrededor de los 24 meses. Sin embargo los bebés muy chiquitos señalan el libro para sí mismos.

Schaffer (1989) sostiene lo siguiente: "Señalar es una actividad que, en los adultos, no es probable que se dé aisladamente. En lugar de ello, se halla generalmente asociada a otras actividades, como las demorar y vocalizar, con las que está estrechamente sincronizada. En los niños



*pequeños esta sincronización es al principio mucho más limitada; ellos tienden a realizar las respuestas de una en una en vez de integrar coherentemente muchas de ellas en una totalidad. Así pues, cuando aparece el gesto de señalar, primero se realiza aislado, sin que el niño mire a la otra persona ni le dirija al mismo tiempo vocalización alguna. Sólo con la edad (y, es de suponer, con la práctica) pueden combinarse estos actos previamente separados en patrones comunicativos que se caractericen por tener el tipo de redundancia que sirve para la trasmisión eficaz de los mensajes". (p. 107)*

### **Seleccionar y solicitar al adulto que le lea en voz alta**

*Los bebés mayores de 15 meses empiezan a entregar a los adultos los libros que les interesan que les lean para seguir intensamente la lectura que en voz alta el adulto realiza.*

*"Todas las secuencias verbales saltan, arrullan, cantan, crean una espera o una sorpresa con tonos, emociones que se declinan de modos muy variados.[...] Entonces el adulto a su vez le dará más ritmo a la historia. El lector está invitado así a "canturrear" mejor los libros, a hacer pasar su voz plenamente en cada palabra, a presagiar mejor el final de la historia leída" (Bonnafé, 2008, p. 161).*

*En nuestras experiencias de lectura hemos podido confirmar que:*

*"El arte del narrador se acerca más al del intérprete de una obra musical o de una simple canción, que al del teatro o al de cualquier otra expresión corporal. Para presentar un texto o un libro no es necesario escenificar un espectáculo; el narrador debe "borrarse" a sí mismo pero también poner de relieve las cualidades del estilo, las sorpresas entre texto e imágenes, la música y la poesía, en total respeto del texto, sin agregar comentarios" (Bonnafé, 2008, p. 112).*

### **Adoptar un comportamiento lector autónomo**

*Desde muy pequeños, cuando ya es posible sostener por sí mismos los libros, los bebés se dedican a leer en la sesión semanal de lectura. Se mantienen cerca de los libros y aprenden a manipularlos, a verlos, a dejar un libro para tomar otro. Están dispuestos a esperar su turno para tomar un libro; en ningún momento se observó que dos bebés tiraran del mismo libro: lo tomaban entre sus manos cuando otro lo había dejado. "Lo que determina la calidad de las actividades exploratorias es la riqueza de oportunidades que generan la diversidad de materiales, las oportunidades de contraste con otros y el acceso a recursos de representación de lo vivido" (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 94).*

### Ser lector de otros. El pequeño lector se comporta como mediador

*Asumir roles, identidades, jugar a ser lector, es un comportamiento que pudimos observar en solo dos de los bebés de 24 meses. Se sentaron frente a un grupo pequeño de sus compañeros y empezaron a leer en voz alta imitando las entonaciones de los adultos. Cada uno de estos lectores estaba en posesión del objeto libro y no permitía que otros pasaran las páginas, eran ellos los lectores, actuaban de la forma que habían visto hacer a sus maestras, a las adultas que antes les leían.*

## Conclusiones

*En el marco del movimiento de atención a la primera infancia, leerles en voz alta regularmente a los bebés es un reto de intervención que multiplica beneficios porque en los niños promueve el desarrollo inicial de lenguaje y sus competencias cognitivas, emocionales y sociales (Maas, Ehmgig y Seelmann, 2013).*

*El adulto que lee aprovecha los buenos libros para poner al alcance de los bebés las historias, las*

*canciones, la musicalidad de su lengua.*

*Bonnafé (2008) afirma:*

*"Para presentar un texto o un libro no es necesario escenificar un espectáculo; el narrador debe "borrarse" a sí mismo pero también poner de relieve las cualidades del estilo, las sorpresas entre texto e imágenes, la música y la poesía, en total respeto del texto, sin agregar comentarios" (p. 112).*

*Es necesario reconocer que es asimétrica la relación entre adultos y bebés porque al parecer es hasta pasado el primer año de vida que desarrollan la capacidad de dirigir la atención de otra persona a un foco específico (Schaffer, 1989). Es pues la iniciativa del adulto la que puede dirigir los intercambios, las interacciones mediadas por libros.*

**"Gran parte de la historia del desarrollo interactivo temprano tiene que ver con el modo en que los cuidadores adultos representan la ficción de que el niño es en realidad un compañero plenamente cualificado, capaz de esperar su turno y de contestar como si fuera consciente de las**



## **reglas del juego(...)" (Schaffer, 1989, p. 7**

*"El niño adquiere las destrezas de la interacción social por el hecho de ser involucrado desde el principio en tales interacciones por otra persona que está dispuesta a compensar cualquiera de sus deficiencias y que, por consiguiente, le familiariza con el tira y afloja de los intercambios personales y le lleva gradualmente a asumir una parte cada vez mayor de la responsabilidad de dicha interacción" (p. 17).*

*En solo 9 meses y con solo una sesión semanal de lectura que duraba 30 minutos fue posible confirmar que la presencia regular de los libros y las actividades de lectura en voz alta que realizamos, les familiarizó con el uso social de los libros y les hizo participantes de distintas actividades lectoras. Al participar multiplicaron, consecuentemente, sus interacciones con los adultos. Los libros alimentaron las interacciones y favorecieron comportamientos lectores autónomos.*

*La intervención organizada para permitir a los bebés oportunidades de interacción con los libros y los adultos en periodos de solo 30 minutos semanales aseguró la familiaridad de todos los bebés con los usos de los libros y dispuso comportamientos lectores individuales (Cada uno con su libro) y compartidos (leo a otros; los roles de escucha pasaron a ser roles de lector).*

*"Lo que los niños aprenden no depende solo del contenido formal y explícito que se selecciona, sino también de la manera en que se enseña. Las características de las tareas y las expectativas tácitas del programa estructurado forman parte del contenido" (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 99).*

*La bibliodiversidad de material para leer o la variedad de temas y formatos distintos que aseguran las actividades de lectura enriquecerá las oportunidades exploratorias, receptivas y de interacciones de lenguaje entre adultos y bebés.*

*"Lo que determina la calidad de las actividades exploratorias es la riqueza de oportunidades que generan la diversidad de materiales, las oportunidades de contraste con otros y el acceso a recursos de representación de lo vivido" (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 94).*

*A diferencia del lenguaje cotidiano que, como lenguaje fáctico tiende a controlar el comportamiento infantil, el lenguaje ofrecido a partir de la lectura de buenos libros ofrece a los lectores oportunidades "para la perplejidad, la búsqueda y el pensamiento" (Montes, 2001, p. 13). En esta misma línea de reflexión, Strasser (2012) afirma que:*

*"El lenguaje usado durante la lectura entre padres e hijos es más rico, más variado en su léxico, de estructura más compleja, incluye más preguntas, involucra más actividades de categorización, y tiene menor probabilidad de ser utilizado para controlar la conducta del niño" (p. 318).*

*Sobre los pequeños lectores interesa resaltar dos aspectos: reconocer al bebé como un actor activo y procurar que los adultos, más que intentar controlar la conducta del bebé, aprendan a acompañarle. Es esencial concebir al bebé como un individuo plenamente calificado para participar de actividades culturales e involucrarlo en eventos de literacidad como participantes activos.*

*Ramírez (2009) sostiene:*

*"Existen suficientes pruebas de que la presencia de entornos protectores, estimuladores y afectuosos tiene para el desarrollo infantil tanta importancia como los nutrientes en su alimentación.*

*A partir de la interacción y del intercambio de significados con las personas que los rodean y de sus vínculos afectivos, los niños construyen su identidad y su realidad personal, social y cultural. Las relaciones de apego son los vínculos afectivos que los niños pequeños establecen con sus padres y otros cuidadores clave. Estas relaciones son cruciales para el bienestar del niño y para su desarrollo emocional y social" (p. 66).*

## Referencias

- Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations*. (ACCES). (2009). *Una pequeña historia. Los bebés y los libros*. Recuperado de <http://www.acces-lirabebe.fr/>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004) *La literacidad entendida como práctica social*. En: Zavala, V. et al. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (109-139).
- Bonnafé, M. (2008). *Los Libros, Eso Es Bueno Para Los Bebés*. México: Océano.
- Brunner, J. J. (2013). *Lectura de clases, clases de lecturas*. En: *Actas del Seminario Internacional ¿Qué Leer? ¿Cómo Leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia, 6 y 7 de Diciembre de 2012*.
- Carrasco, A., Corona, E. y López, A. (2015). *Bebés que escuchan leer, manosean libros y balbucean al leerse*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de Chihuahua, México. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (CERLALC). (2012). *Bebeteca Lee Antonia*. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/porleer2012/files/presentacion\\_ampliada\\_bebeteca.pdf](http://www.cerlalc.org/porleer2012/files/presentacion_ampliada_bebeteca.pdf)
- López, M. E. (2013). *Cultura y Primera Infancia*. Documento CERLALC, Bogotá: UNESCO.
- Maas, J. F., Ehmig, S. C. y Seelmann, C. (2013). *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education Results and Implications of the International Conference of Experts*. Recuperado de [http://www.readingworldwide.com/fileadmin/dokumente/Prepare\\_for\\_Life\\_ebook.pdf](http://www.readingworldwide.com/fileadmin/dokumente/Prepare_for_Life_ebook.pdf)
- Montes, G. (2001). *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- Ramírez, N. (2009). *Primera infancia: una agenda pendiente de derechos*. En Palacios, J., Cordero, E. (coord) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas Educativas 2021*, 63-71. España: OEI-Fundación Santillana.
- Sarlé, P. M. y Arnaiz, V. (2009). *Juego y estética en educación infantil*. En Palacios, J., Cordero, E. (coord) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas Educativas 2021*, 91-104. España: OEI-Fundación Santillana.
- Schaffer, S. R. (1989). *Interacción y socialización*. España: Visor.
- Strasser, K. (2012). *Las interacciones lingüísticas que provocan los libros: ¿Por qué recomendamos leer en lugar de hablar?* *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la Lectura en la Infancia, 6 y 7 de diciembre de 2012*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. United Nations International Children's Emergency Fund. (UNICEF). (2001). *Estado Mundial de la Infancia*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/pdf/fullsowcsp.pdf>







# UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN



# ALFABETIZACIÓN INICIAL. MARCOS PEDAGÓGICOS DE INCLUSIÓN

INITIAL LITERACY PEDAGOGICAL FRAMEWORKS ON INCLUSION



**Rosa Julia Guzmán Rodríguez**<sup>4</sup>  
Universidad de La Sabana Colombia.

## Resumen

*En este artículo se presentan algunas reflexiones derivadas de investigaciones adelantadas en la Universidad de La Sabana (Colombia), sobre los procesos de alfabetización inicial y su relación con condiciones de exclusión, en términos de los insuficientes resultados de aprendizaje en los procesos de alfabetización inicial. Se analizan cuatro situaciones específicas: las prácticas de enseñanza, los marcos epistemológicos que las sustentan,*

*los contextos de donde provienen los niños y los procesos de aprendizaje de las profesoras. Se plantea también la importancia y la complejidad de formar a las profesoras en la comprensión de la necesidad de construir una escuela que se adapte a las necesidades de los niños que recibe.*

**Palabras clave:** Alfabetización inicial, inclusión, exclusión, aprendizaje de profesores.

## Abstract

*This article presents some reflections derived from research carried out at the University of La Sabana (Colombia), on the processes of initial literacy and its relation with conditions of exclusion, in terms of insufficient learning outcomes in the initial literacy processes. Four specific situations are analyzed: the teaching practices, the epistemological frameworks*

<sup>4</sup> Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad Católica de São Paulo y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Doctora en Educación por la Universidad de Nova, Estados Unidos. Directora de la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana, Colombia. Profesora de aula durante más de 30 años. Consultora internacional en procesos de lectura, escritura y formación de educadores. [rosa.guzman@unisabana.edu.co](mailto:rosa.guzman@unisabana.edu.co)

that support them, the contexts from which children come from and the learning processes of the teachers. It also raises the importance and complexity of training teachers in understanding the need to build a school that is adapted to the needs of the children they receive.

**Key words:** Initial literacy, inclusion, exclusion, teacher training.

## Introducción

Históricamente la inclusión ha sido abordada desde la búsqueda de la garantía del cumplimiento de los derechos de aquellas personas que tienen algún tipo de discapacidad física o cognitiva, tema que amerita todos los esfuerzos teóricos y prácticos de los profesionales de distintas áreas, del Estado y de la sociedad en general.

Sin embargo, en este artículo la inclusión se aborda desde el análisis de los procesos de alfabetización inicial en la institución escolar formal, ya que a pesar de considerarse un factor de exclusión el no acceder a ella, en su interior también se dan situaciones de exclusión. Es decir que asistir a la escuela no es garantía de inclusión.

## ¿Qué es la alfabetización?

Con respecto a la alfabetización, la UNESCO propuso esta definición:

*Es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales (2006).*

Se asocia así la alfabetización con expresión, comunicación, desarrollo cultural y participación social; términos que no tienen relación alguna con las actividades que se desarrollan, generalmente, en

los centros educativos para "iniciar" a los niños en la cultura escrita.

Se entiende por ambiente alfabetizador, un contexto de aprendizaje que incentiva el gusto y valoración por la lengua escrita propiciando la interacción de los niños con materiales escritos. Se caracteriza por la presencia de textos diversos en los que quien publica se reconoce como escritor y el que lee hace uso libre de la lectura, como fuente de recreación e información. Kaufman (1994) afirma que la escuela debe comprometerse en repensar el modo como se relacionan alumno, docente y contenido, entendiendo a esta tríada en un complejo vínculo que, según sus configuraciones, posibilita u obstaculiza el logro de los propósitos. En ese sentido Emilia Ferreiro (1993) explica la relación establecida entre los tres elementos:

*En donde tradicionalmente se veían solo dos polos, el sujeto que a través de métodos enseña, y el sujeto que aprende, no se podía reconocer cuál era el objeto de conocimiento; y ese objeto, está constituido por el sistema de representación alfabética del lenguaje con una naturaleza propia y características que lo definen.*



## La situación

Para iniciar, conviene presentar algunas cifras que describen la situación con respecto a la alfabetización. A pesar de los hallazgos que vienen haciéndose con respecto a enfoques, didácticas, estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza de la lectura y la escritura, todavía se presentan en nuestro país y en el mundo, altísimas cifras de repetición y deserción escolares debidas a dificultades en este campo. Según datos de UNICEF – UNESCO (2012), el 15% de los niños y niñas que cursan el primer grado en América Latina deben repetirlo debido a que presentan dificultades en este campo. Es la cifra más alta que se presenta a lo largo de toda la escolaridad.

En esta misma perspectiva se sitúan los datos aportados por UNESCO en su informe de seguimiento a la educación en el 2006:

El hecho de que 700 millones de adultos –esto es, la quinta parte de la población mundial– carezcan de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, no sólo es indefendible desde el punto de vista ético, sino que, además, supone una trágica pérdida de potencial humano y capacidad económica.

Esta afirmación se refiere no solamente a aquellas personas que no han podido acceder a la escuela; incluye además a quienes a pesar de haber asistido a la escuela no logran alfabetizarse.

La alfabetización inicial ha sido un tema de discusión recurrente desde hace años en la escuela y en la sociedad, debido en gran parte a los pobres resultados que en este campo se han dado históricamente. Para ilustrarlo, se ha tomado la siguiente afirmación UNESCO (2012):

Los logros del aprendizaje en la educación primaria de los países estudiados son bajos. El estudio SERCE muestra que un promedio de 36% entre los alumnos de los países analizados del 3er. grado de la educación primaria aún no alcanzan los niveles básicos de comprensión de lectura. En el 6to. grado hay un promedio de un

23,3% que aún no cumplen con lo mínimo en lectura que correspondería para este nivel educativo.

En el informe de Seguimiento a la EPT (Educación para Todos) de 2013 - 14 (UNESCO, 2014) también se afirma que "250 millones de niños – muchos de ellos, de medios desfavorecidos- no adquieren ni siquiera las nociones básicas de lectura y escritura" (p.206).

Como es evidente en los datos arriba mencionados, todavía estamos lejos de lograr resultados siquiera aceptables en la alfabetización inicial, lo que demanda todos nuestros esfuerzos por seguir trabajando en este campo.

Para analizar esta situación, se toman como referentes cuatro aspectos concretos:

- 1. Las prácticas de enseñanza, evaluación y promoción que se dan en la escuela.**
- 2. Los marcos epistemológicos que sustentan las prácticas de alfabetización.**
- 3. Los contextos en que se lleva a cabo la alfabetización.**
- 4. El aprendizaje de los profesores sobre la alfabetización inicial.**

## Las prácticas de enseñanza, evaluación y promoción que se dan en la escuela

Aunque la tradición insiste en preguntar cuáles son los requisitos que debe cumplir el niño para ingresar a la escuela y permanecer en ella, la pregunta es:

### **¿Qué requisitos debe cumplir la escuela para recibir a los niños y favorecer su permanencia en ella?**

Si queremos una educación inclusiva, la escuela necesita prepararse para recibir a los estudiantes, asumiendo que todos son distintos y que cada uno de ellos necesita atención. Aunque en el aula suceden muchas situaciones muy complejas, tradicionalmente

han sido trivializadas, porque se considera que el trabajo que allí se adelanta, se reduce a reunir a un profesor que enseña y a unos alumnos que aprenden, aunque en ocasiones no suceda ni lo uno ni lo otro. El tema central de estas discusiones, con frecuencia se orienta hacia el uso de diversas metodologías de enseñanza, aunque de un tiempo para acá se han analizado otros factores asociados, dando como resultado un mapa bastante complejo, puesto que se requiere reconocer que ni los estudiantes ni los profesores viven y actúan en el vacío. En los estilos de interacción que se dan en el aula hay formas tanto de inclusión como de exclusión, manifestadas entre otros aspectos, en las maneras de comunicarse que tiene el profesor con los estudiantes, en las metodologías de enseñanza que se seleccionan y en las formas de evaluar que se definen.

En este mismo orden de ideas, algunos organismos internacionales se han planteado la necesidad de repensar los términos de inclusión-exclusión relativizando las concepciones tradicionales, que asumían los muros escolares como definitorios de quiénes eran incluidos y quiénes excluidos. Este análisis constituye un reto. No cabe duda que los procesos de exclusión se han resignificado. Al respecto, es necesario señalar que aunque las diferencias en las tasas de deserción pueden atribuirse en parte a la situación socioeconómica y a factores del hogar, es necesario examinar la relación entre deserción y calidad de la escuela. Según algunos estudios existe evidencia de que es menos probable que un estudiante permanezca en una escuela de baja calidad que en una de alta.

Por otra parte, de acuerdo con Torres (2000): La calidad docente es factor esencial de la calidad educativa. Pero la calidad docente depende no sólo de la formación profesional, sino de un conjunto de factores que hacen al buen docente, incluida su propia calidad de vida, las condiciones en que realiza su trabajo, su motivación para la enseñanza y para el aprendizaje propio, sus cualidades humanas, sus valores y actitudes en relación a los demás y a los alumnos específicamente (p 17).

En la línea de investigación en Pedagogía e Infancia del grupo de investigación **EDUCACIÓN Y EDUCADORES** de la Universidad de La Sabana

(Colombia) existe un gran interés en abordar el tema de la alfabetización como objeto de estudio tanto teórico como práctico, ya que el acceso a la escuela no la garantiza y no alfabetizarse, es una condición de marginalidad social muy fuerte. La no alfabetización de los niños en el primer grado de escolaridad, tal como lo imponen la costumbre y el imaginario social, es un problema muy grande que busca resolverse de diversas maneras. Una de ellas es la de la repetición de grado.

Este fenómeno "ha empezado a bajar en varios países de América Latina y el Caribe, con excepción de seis países (incluida Costa Rica), aunque la repetición en el primer grado continúa siendo sumamente alta". (Torres, 1995, p. 2). Como una medida para evitar esta situación, ya desde hace un tiempo, se ha adoptado en Colombia la organización escolar por ciclos, con el propósito de dar a los estudiantes el tiempo suficiente para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje y de alfabetización. Sin embargo, es claro que esto tampoco lo garantiza; se requiere fundamentalmente una buena pedagogía y unas didácticas adecuadas.

De otro lado, la experiencia ha mostrado que en los procesos de formación de educadores, no siempre se logran los objetivos propuestos. Tampoco existe claridad acerca de qué es lo que determina que un educador aprenda lo que aprende. Este proceso es desconocido en gran medida por quienes se encargan de la formación de los educadores, lo que hace que sea difícil prever el éxito de las estrategias seleccionadas para formarlos. Por eso se considera muy importante que las Facultades de Educación investiguen acerca de las formas en que aprenden los profesores, con el propósito de ofrecer programas de formación pertinentes, que respondan a las necesidades reales.

La importancia de fortalecer la capacidad de enseñar a los estudiantes y facilitar su alfabetización inicial, se destaca en un informe del PNUD, en el que se afirma que quien no disponga de dichas capacidades está condenado al estancamiento y a la exclusión. Así mismo, en otro documento que se ocupa de este tema, afirma Fernández (2005):

La alfabetización, más que un objetivo en sí mismo, debe ser entendida como "la puerta" que permite a los seres humanos acceder a un universo



*de conocimiento, no el único, pero sí el más complejo, que viene vehiculado a través de la cultura escrita teniendo siempre muy en cuenta que el objetivo no es aprender a leer y a escribir mecánicamente, sino incorporar la cultura lectora. Y esta puerta debería permanecer abierta en cualquier momento de la vida (p. 27).*

*Por su parte, la CEPAL (2005) afirma que hay suficientes argumentos de tipo económico que hacen que la alfabetización resulte rentable; entre ellos señala que la alfabetización mejora los rendimientos productivos de trabajadores y disminuye el índice de siniestralidad laboral. Estas razones, entre otras de orden pedagógico, son las que sustentan la necesidad de seguir investigando en este campo.*

## **Los marcos epistemológicos que sustentan las prácticas de alfabetización**

*Una de las causas de la situación tiene que ver con los marcos epistemológicos que sustentan las prácticas de enseñanza, las formas*

*de evaluación y los criterios de promoción de los estudiantes que terminan su primer grado.*

*Es necesario precisar que tanto los criterios de evaluación psicológica y educativa, como de promoción se han fijado dentro de un marco que interpreta a los niños y las niñas con una tendencia homogenizante, de tal manera que todo lo que se aparte de lo que se ha considerado como homogéneo, se interpreta como problema. De esta manera, las evaluaciones (especialmente las diagnósticas), más que describir y explicar las situaciones de cada uno de los niños y niñas, las constatan. Es decir que cuando se evalúa a un niño, se está presumiendo que presenta alguna dificultad y los instrumentos de evaluación utilizados, se orientan a comprobar esa sospecha.*

*Se deja así de lado, todo lo concerniente a los contextos de aprendizaje y desarrollo que tienen los niños y que están directamente relacionados con su cultura particular. No es gratuito que las tasas más altas de deserción y repetición se presenten en sectores vulnerables de la población. Tampoco se toman en cuenta los procesos de los niños, sino solamente sus resultados. Así se pudo constatar en una investigación adelantada en la Universidad de La Sabana, en la que se encontraron explicaciones del aprendizaje de la lectura y la escritura, referidos fundamentalmente a cuestiones afectivas, como afirma Guzmán (2017):*

Los avances referidos al aprendizaje de la lectura y la escritura quedan a la deriva, pero las educadoras intentan favorecerlos mediante las expresiones de cariño y las voces de aliento a sus estudiantes; lo que por supuesto es deseable, pero no da cuenta por sí misma de la orientación de los procesos de aprendizaje (p. 114).

La consecuencia de esta situación de falta de claridad en los procesos de enseñanza, que incluyen la evaluación, es que los niños quedan excluidos de los saberes que deberían alcanzar. Dicha exclusión puede tomar dos formas:

**1. Retiro de la escuela, con lo cual quedan excluidos del sistema escolar.**

**2. Permanencia en la escuela, sin que logren los aprendizajes esperados, con lo cual quedan excluidos del conocimiento.**

En este último caso, el Estado colombiano ha empleado estrategias para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema, con la organización por ciclos. Sin embargo y de acuerdo a algunas investigaciones adelantadas en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, se han encontrado estudiantes de tercer y cuarto grado que aún no saben leer ni escribir.

Por supuesto, la causa de que esto se presente no es la organización por ciclos, sino la interpretación que de ella se ha hecho y las aplicaciones prácticas a que da lugar. En efecto,

propender por el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y el tiempo que ellos requieren, provoca que en la práctica se dé tiempo a que los niños maduren sin presiones, para que puedan aprender. Sin embargo, se está olvidando que una de las funciones de la educación es promover el desarrollo de los estudiantes y no esperar pasivamente a que el desarrollo se dé solamente mediante la maduración biológica. Nuevamente, se localiza la fuente del problema en el marco epistemológico desde el que se prepara la enseñanza y se interpreta la evaluación.

La falta de aprendizajes en este marco interpretativo, se atribuye exclusivamente a los niños y a sus familias (de acuerdo con sus condiciones particulares) y se explica, como déficit, desconociendo que la escuela, si es verdaderamente inclusiva, debe ofrecer alternativas que respondan a la diversidad de estudiantes que llegan a ella.

## Los contextos en que se lleva a cabo la alfabetización

Con respecto a la influencia del contexto en el éxito en la alfabetización, en algunos estudios se ha encontrado que un aspecto que influye en el aprendizaje de los estudiantes no es tanto el origen socioeconómico de cada alumno, sino la composición del alumnado en una determinada aula o sección. Es decir, hay un efecto adicional asociado con el nivel promedio del indicador socioeconómico y cultural de los estudiantes dentro de las escuelas. Así, los

estudiantes que asisten a escuelas con un alto nivel socio económico promedio tienden a tener mejores rendimientos que aquellos que asisten a escuelas de bajo nivel socioeconómico promedio, incluso después de haber controlado el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes individualmente.

Hay otro aspecto del contexto de alfabetización inicial escolar, que ha sido poco estudiado: la transición de la casa al colegio. Refiriéndose a la importancia de tomar en cuenta lo que implica para los niños salir de sus casas para ingresar a la escuela, Torres (2000) afirma: Lo primero es percibir que se trata efectivamente de un tránsito, de una



situación nueva, de un cambio muchas veces y en muchos sentidos drástico, que deben reconocer y con el que deben aprender a lidiar todos, en primer lugar los padres y los docentes, no sólo los niños. La colaboración entre familia y escuela, en función de las necesidades de los niños, es aquí más esencial que nunca. No todos los padres de familia están conscientes de lo que implica este tránsito, pero todo docente debe estarlo y ser preparado para entenderlo y enfrentarlo con los niños, y para explicárselo a los padres. Nociones como las de "segundo hogar" o "segunda madre" atribuidos a la institución educativa y a quien ejerce la función docente, ésta última atribuida mayoritariamente a mujeres en el caso de los niños pequeños, confunden y pueden generar la ilusión de continuidad donde en verdad hay ruptura (p 17)

Hogar y escuela (llámese guardería, centro infantil, pre-escolar o escuela) constituyen mundos muy diferentes; el niño desconoce cómo funciona la escuela. Afirma Torres (2000):

El tránsito entre uno y otra implica pues reorganizaciones mayores no sólo en la vida del niño sino de toda la familia. La rutina diaria pasa a estar regida por horarios y normas que a menudo contrarían la naturaleza infantil, incluidos el permanecer sentado por varias horas, el uso de uniformes, el acarreo de útiles escolares, el orden, el aseo, la disciplina, la tarea escolar. La distancia lingüística entre el hogar y la escuela tiene que ver no sólo con el uso de una lengua distinta, en el caso de muchos niños indígenas o migrantes, sino con el uso de códigos y normas diferentes dentro de la misma lengua: el código coloquial, informal, propio de las interacciones familiares, y el código formal (la "norma culta") enseñado y cultivado por la escuela. Es preciso tener en cuenta asimismo que en el tránsito no sólo ni en todos los casos hay pérdidas. Especialmente para muchos niños y niñas cuyas condiciones familiares y de vida están marcadas por la extrema pobreza, la carencia, el trabajo infantil, el desafecto o el maltrato, la falta de acceso a servicios básicos, el centro infantil o la escuela pueden constituir no un espacio de opresión sino de liberación, sobre todo si en éste encuentra efectivamente lo que le falta en el hogar: un espacio de mínimo bienestar, de contención, juego, descubrimiento, aprendizaje, socialización, autoestima (p. 17).

Las afirmaciones de Torres son muy claras en cuanto a las diferencias existentes entre el hogar y la escuela. Por consiguiente, la disyuntiva planteada entre pedir a los niños que se preparen para la escuela o pedir a la escuela que se prepare para recibir a los niños, no debería verse como una disyuntiva, sino como un intento de acercamiento desde ambos lados. La escuela puede disponer de sus estructuras organizativas y pedagógicas para recibir a los niños como lleguen, sin presuponer situaciones que no van a encontrar y que van a dificultar tanto la tarea de enseñar, como la de aprender.

Dado que en esta transición de la casa a la escuela el aprendizaje de la lectura y la escritura se constituye en un factor clave del éxito o del fracaso, se requiere que la escuela busque la manera de facilitar esta transición, en primer lugar, con el reconocimiento de cada niño es un ser único y diferente de los demás, en segundo lugar con la adecuación de sus metodologías y sus recursos para responder a ello y en tercer lugar con la puesta en práctica de formas de evaluación que contribuyan a aportar información pertinente a los profesores para preparar sus clases de tal manera, que realmente respondan a las necesidades que se van detectando en los niños con respecto a la alfabetización.

## El aprendizaje de los profesores sobre la alfabetización inicial

Para desarrollar este apartado, se presentan algunas ideas derivadas de los resultados de las investigaciones que vienen adelantándose en la Universidad de La Sabana con respecto al aprendizaje de los profesores sobre la alfabetización inicial (5), con el propósito de hacer un aporte a la discusión internacional en torno a la formación de educadores, por una parte, y por otra parte, a las condiciones que a través de ella explican ciertas situaciones de inclusión y de exclusión en la escuela. Las ideas que siguen hacen parte del artículo "El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial" (Guzmán y Guevara, 2012).

A partir de los análisis adelantados en una de las investigaciones mencionadas, se puede afirmar que en la mayoría de los casos, para las educadoras,



la principal fuente de sus aprendizajes sobre cómo enseñar a leer y a escribir son las prácticas cotidianas.

En el análisis de las prácticas, se evidenció que aprenden unas de otras y se hacen comentarios y sugerencias muy pertinentes. No obstante, cuando se analiza la clase propia, la situación general es la tendencia a dar explicaciones centradas en los comportamientos de los estudiantes, ignorando los propios. Durante la investigación a que se hace referencia, la justificación de sus actuaciones en momentos determinados de las clases siempre se basó en los niños, sugiriendo así, la invisibilización de la enseñanza y retornando a la explicación de los aprendizajes como un proceso inherente a cada persona, aparentemente desvinculado de las acciones emprendidas por la educadora, lo que guarda coherencia con las ideas arriba expuestas, con respecto a que se sigue percibiendo el escaso aprendizaje de parte de los niños, como una situación deficitaria particular.

Por otra parte, los análisis de las educadoras sobre sus prácticas, luego de participar en un curso de formación, estuvieron enfocados primordialmente a ver en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, cosas que siempre se habían dado, pero que ellas no interpretaban como elementos constitutivos de la alfabetización inicial. Este proceso se dio con respecto a la oralidad, pero también con respecto a algunos trazos gráficos que producen los

pequeños antes de llegar a la convencionalidad de la escritura, lo que indica el peso que tiene en el apoyo a la alfabetización inicial, aquello que es considerado típicamente escolar, como son los trazos dirigidos, bien sea en forma de planas o de otras prácticas sustentadas en la tradición.

Este hallazgo por parte de las educadoras es fundamental, en tanto tradicionalmente las prácticas infantiles previas a la convencionalidad de la escritura se han considerado un juego vacío de contenido lingüístico y cognitivo, desperdiciando el potencial que tienen estas prácticas para la alfabetización. Percibir este proceso previo a la convencionalidad de la escritura, las llevó a replantear algunas de sus prácticas en el aula y a reconocer que los niños están en capacidad de hacer actividades más complejas de las que ellas consideraban. Sin embargo, este replanteamiento acude nuevamente a algunas prácticas tradicionales basadas en los sentidos y en la percepción, con la diferencia de que empezaban a explicarse desde otro ángulo teórico, sin darse cuenta de que no resultaba coherente hacerlo.

Algo que resulta muy llamativo en este proceso es constatar que las madres comunitarias<sup>(6)</sup>, aunque tienen muchas prácticas tradicionales muy similares a las de las profesoras, manejan un discurso interesante y novedoso, en términos del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, de la mirada de

6. Las madres comunitarias son mujeres que en Colombia cuidan los hijos de las vecinas mientras ellas van a trabajar. Con el tiempo, estas mujeres han venido capacitándose cada vez más y actualmente se está buscando su profesionalización.

la alfabetización como un proceso mucho más complejo que el reconocimiento de las letras con sus correspondientes sonidos, susceptible de hacerse a lo largo de toda la vida, de la necesidad de partir de un diagnóstico y del reconocimiento de las particularidades de cada niño.

Esto se explica en buena medida, por el interés creciente que ha venido dándose en el mundo y en este caso particular en Colombia, alrededor de la infancia y de la importancia de contar con una atención adecuada y pertinente para ella. En esta línea han venido trabajando los últimos gobiernos, dedicando buena parte de sus esfuerzos a la formación de las madres comunitarias, puesto que ellas atienden a la población infantil más vulnerable del país. Esta situación resalta la influencia que tienen los ambientes y las políticas institucionales en los saberes que van construyendo los educadores y en consecuencia, en la manera de interpretar diferentes situaciones que se presentan en el aula de clase con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este hecho fue igualmente visible en cada una de las instituciones en que laboraban las educadoras participantes en esta investigación. Lo llamativo es que en las instituciones circulan discursos pedagógicos innovadores que las educadoras logran apropiarse para explicar sus prácticas, que en la mayoría de los casos no son consecuentes con ellos. Podría decirse que las prácticas se resisten a ser modificadas aunque varíe su interpretación, pero a la vez las prácticas modificadas tienden a ser interpretadas de la misma manera que las anteriores. De allí se desprenden afirmaciones como: "es lo mismo que veníamos haciendo".

Esto guarda relación con el hecho de que para todas las educadoras el referente central de sus prácticas son las actividades. Procesos como la planeación y la evaluación, están permanentemente referidos a ellas, sin que sea posible definir una estructura lógica que sustente la elección de determinadas actividades, ni es posible inferir de ellas un cuerpo teórico que las explique.

Fue común a todas las educadoras la

persistencia en la necesidad de contar con la vocación, la dedicación y sobre todo, el afecto incondicional de la educadora hacia el niño para garantizar la alfabetización, lo que sugiere el reconocimiento de la importancia de contar con ambientes amigables que favorezcan la alfabetización. Sin embargo, es necesario anotar que estos ambientes no dependen solamente del afecto, porque en ellos inciden también las relaciones que se establecen con el conocimiento y las formas de hacerlo. Como señala Torres (2000):

Los educadores y su voluntad y capacidad para la enseñanza y para el propio aprendizaje, son un factor clave de la calidad de la educación y de los aprendizajes. Esto es cierto para la educación infantil en el sistema escolar, como para la educación de jóvenes y adultos en los programas fuera de la escuela. No obstante, tanto la alfabetización infantil como de adultos se han movido tradicionalmente con la idea de que alfabetizar es una tarea fácil, requerida de buena voluntad y paciencia más que de conocimiento y competencia profesional.

Se traen a colación estas afirmaciones para enfatizar la idea de que la alfabetización no es una tarea fácil que pueda apoyarse exclusivamente en la buena voluntad y en el afecto, como afirmaron las educadoras que participaron en la investigación. Se requiere además, tener conocimiento acerca del objeto de estudio (en este caso la lengua escrita) y conocimiento pedagógico.

Sin embargo, los resultados encontrados muestran claramente que estos dos tipos de conocimiento en las educadoras se construyen fundamentalmente a partir de las prácticas, sin que ninguno de los dos pueda ser considerado consistente, sino que se dan de una manera más bien intuitiva, a partir de las experiencias vividas y poco reflexionadas, que se van sedimentando y que a fuerza de ser repetidas y compartidas con otras educadoras, van instalándose y ganando cierta legitimidad. No es gratuito que Litwin (2008) afirme:

Los estudios en torno a las prácticas nos demuestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos...Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor en la formación (p. 32).

Si bien es cierto que las prácticas se constituyen en elemento fundamental de los aprendizajes de las educadoras, no hay que dejar de lado los aprendizajes

que se dan a partir de la teoría, puesto que este camino permite dotar de nuevo sentido a prácticas viejas. Encontramos una referencia a esta situación en la afirmación de una profesora que señalaba "Yo antes pensaba que eso no era parte del proceso de lectura y escritura" refiriéndose a los trazos de los pequeños, que ella antes interpretaba como "simples garabatos que no tenían nada que ver con la escritura". Este es otro camino muy interesante para explorar en nuevas investigaciones que busquen comprender estos hallazgos de los educadores en la teoría.

¿Cómo articular entonces los conocimientos teóricos con los prácticos, de tal manera que contribuyan a enriquecer y cualificar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura? Esta pregunta surge cada vez con más fuerza en los ámbitos interesados en la formación docente y se corrobora con los resultados de esta investigación. Litwin (2008) plantea la necesidad de hacer una ruptura sustantiva con las prácticas para analizarlas críticamente desde categorías distintas.

Consideramos necesario proponer categorías de análisis que dejen de lado los aspectos formales y burocráticos de los procesos de formación y ejercicio de los educadores, tales como el diligenciamiento de formatos tan presentes en las instituciones educativas, así como de las propuestas didácticas prescriptivas, para centrarse en categorías de análisis que atiendan a los contextos sociales y especialmente a los institucionales, ya que ellos son los que más influyen en las prácticas de los educadores, el análisis de la pertinencia de diversas teorías que explican los procesos de alfabetización, el conocimiento de los niños, las formas de dar cuenta de los avances de los estudiantes, el diálogo e intercambio permanente con los colegas, las discusiones entre profesores novatos y experimentados, el estudio de las producciones orales y escritas de los niños y las niñas y el diseño de situaciones sistemáticas e intencionales que favorezcan la alfabetización.

Este es un reto inaplazable que toca directamente a las instituciones de formación docente e implica la búsqueda de nuevos sentidos

de las prácticas de enseñanza.

Seguramente en la construcción de estos sentidos se puede construir teoría pedagógica y didáctica pertinente que permita a los educadores trascender el desarrollo de actividades para acceder a reflexiones pedagógicas y didácticas que les den sentido a actividades articuladas, coherentes y consistentes con los propósitos de formación que se plantean para sus estudiantes, fortaleciendo así el saber práctico de los educadores, que es mucho más complejo que la simple aplicación de metodologías inertes y descontextualizadas, que durante tanto tiempo se han afianzado en las prácticas de enseñanza. Este saber práctico implica la reflexión y la discusión permanentes con otros actores educativos y por supuesto con la teoría.

Seguramente en este empeño se logrará obtener más y mejores comprensiones con respecto a las situaciones que inciden en el éxito en la enseñanza y en el aprendizaje, tomando como eje de análisis las particularidades de cada uno de los niños y niñas, buscando así tener prácticas de enseñanza más incluyentes. Desde nuestra perspectiva, lo primero es contar con marcos pedagógicos inclusivos, tarea en la que está empeñada la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

## Conclusiones

Los estudios e investigaciones adelantadas sobre las investigaciones y puesta aprendizaje de la lectura y la escritura tanto en el nivel macro (evaluaciones censales) como en el nivel micro (aula de clase) muestran claramente que los procesos de alfabetización inicial son muy complejos, bien sea que se analicen desde la perspectiva de la enseñanza o del aprendizaje. Así mismo dan cuenta de la heterogeneidad en las características de los niños, atribuibles no solamente a sus particularidades individuales, sino a sus contextos de procedencia y de desarrollo en las aulas.

Dadas la complejidad y la importancia de lograr procesos de alfabetización exitosos,

se requiere llevar a cabo procesos de investigación y puesta en práctica en el aula que favorezcan la inclusión de todos los niños en su formación como ciudadanos que puedan hacer uso pleno de sus derechos, poniendo especial énfasis en los procesos de formación de los profesores, para evitar condiciones de exclusión debidas a comprensiones erróneas sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL). (2005). *Panorama social de América Latina. Chile: División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas* (CEPAL).
- Fernández, A. (2007). *Alfabetización. Entre culturas*. Recuperado de <http://entreculturas.org>
- Ferreiro, E. (1993). *La Alfabetización de los Niños en la Última Década del Siglo*. Instituto Fronesis. Colección Educación 5. Ecuador: Libresa.
- Fundación Bernard Van Leer. (2008). *Los desafíos de la educación infantil. Entrevista a Rosa María Torres*. *Revista espacios para la infancia*, 29, 14-20.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2012). *El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial*. *Revista Pedagogía y Saberes*, 37, 179-189.
- Guzmán, R. J. (2017). *Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza*. *Revista Folios*, 46, 105-116.
- Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1994). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. (7 ed.). Argentina: Edición Aique.
- Litwin E. (2008). *El oficio de enseñar*. Argentina: Editorial Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *La alfabetización, un factor vida: Educación para Todos. El informe de seguimiento*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/education/e s/ev>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Iniciativa global por los niños fuera de la escuela*. Recuperado de <http://www.unicef.org/lac>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 – 14. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Torres, R. M. (1995). *Un estudio sobre repetición escolar llevado a cabo en 1995 en Namibia*. Recuperado de [www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85774\\_archivo\\_.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_.pdf)



# DE LA COMUNIDAD A LA ESCUELA Y DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD: LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO ALIANZAS DE LECTURA <sup>7</sup>

FROM THE COMMUNITY TO SCHOOL AND FROM SCHOOL TO THE COMMUNITY: THE EXPERIENCE OF PROYECTO ALIANZAS DE LECTURA (READING ALLIANCES PROJECT)

**Ph.D. Ruth J. Sáez Vega**

Centro para el Estudio de la Lectura,  
la Escritura y la Literatura Infantil (CELELI)  
Departamento de Estudios Graduados  
Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras



## Resumen:

En este artículo se presenta el Proyecto Alianzas de Lectura (PAL), una iniciativa pedagógica dirigida a la promoción de la lectura en una escuela primaria en una comunidad rural maya-kaqchikel en Guatemala. Se exponen las bases teóricas del PAL, así como su proceso de implantación y documentación. Se da cuenta de

*cómo el establecimiento de bibliotecas de aula y las experiencias con la lectura y la escritura han transformado la vida académica de los alumnos. Si bien en sus inicios el PAL tenía como objetivo la promoción de la lectura entre los estudiantes, se evidencia, además, cómo se ha trascendido el entorno escolar. Su repercusión entre las familias y la comunidad condujo a la creación de una biblioteca comunitaria. Desde una perspectiva sociohistórica, en el PAL se respetan las experiencias y los saberes de los niños y sus familiares -sus fondos de conocimiento-, y se utilizan para crear conocimiento académico.*

**Palabras clave:** Promoción de la lectura, Fondos de conocimiento, Bibliotecas de aula, Escuela y comunidad, Guatemala

<sup>7</sup> Versión de la ponencia presentada en ocasión del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura celebrado en Santo Domingo, República Dominicana, el 2 de octubre de 2015.

## Abstract:

*This article presents the Reading Alliances Project (Proyecto Alianzas de Lectura -PAL), a pedagogical initiative aimed at the promotion of reading in a primary school in a maya-kaqchikel community in Guatemala. The theoretical bases of the PAL are exposed, as well as its process of implementation and documentation. The ways in which the establishment of classroom libraries and experiences with reading and writing has transformed the academic life of students are revealed. Although initially the PAL's objective was the promotion of reading among students, it is also evidenced, how it has gone beyond the school environment. Its impact among families and the community led to the creation of a community library. From a sociohistorical perspective, the PAL respects the experiences and knowledge of children and their families -their funds of knowledge- and they are used to create academic knowledge.*

**Key words:** *Promotion of Reading, Funds of knowledge, Classroom libraries, School and community, Guatemala*

*El Proyecto Alianzas de Lectura Puerto Rico-Guatemala es una iniciativa pedagógica dirigida a la promoción de la lectura, que llevamos a cabo -desde la Universidad de Puerto Rico- en la Escuela Oficial Rural Mixta del Caserío Nimayá, una escuela bilingüe (kaqchikel/español), en el Municipio de Patzún, en Guatemala. Iniciamos el Proyecto Alianzas de Lectura (PAL) en enero de 2012, con la colaboración de estudiantes de maestría. Posteriormente se unió al PAL la doctora Aura González. Lo que aquí se expone es producto del trabajo que realizamos desde sus inicios, en el 2012, hasta el 2014.*

## Base teórica

*Como proyecto centrado en la promoción de la lectura, el PAL asume la lectura como un proceso de construcción de significados donde el lector ocupa*

*un papel activo, a partir de las investigaciones y propuestas teóricas de Kenneth Goodman (1967; 1994), y Louise Rosenblatt (1968; 1978), entre otros. Cuando leemos llevamos al proceso lector nuestras vivencias, nuestras realidades, nuestros esquemas de la vida, los que incidirán en nuestra comprensión e interpretación. Desde esta perspectiva, el lector crea un proceso paralelo al texto impreso, y tiene un papel protagónico en el que se manifiesta no sólo su pensar sino también su sentir al momento de leer.*

*Este proyecto se ampara en los paradigmas crítico de Freire (1989) e histórico cultural de Vygotsky (1978; Moll, 2001). Desde ambas perspectivas el papel de las familias y de la comunidad; el entorno de los estudiantes es central a la educación. En esa línea, Moll y sus colegas (Moll, Amanti, Neff y González, 1992; González, Moll y Amanti, 2006), a partir de la investigación, ponen de manifiesto los conocimientos presentes en hogares y comunidades, a los que llaman fondos de conocimiento. Se trata de "un cuerpo de conocimiento y destrezas que han sido acumulados históricamente y culturalmente desarrollados" (Moll, et al., 1992; p. 13), que son esenciales para la vida hogareña y comunitaria. Estos investigadores evidencian la importancia de que los conocimientos de los estudiantes, sus familias y comunidades sean descubiertos y utilizados con fines académicos.*

*Moll y sus compañeros investigadores (Moll, et al. 1992; González, et al., 2006) señalan que las escuelas tienden a ignorar los fondos de conocimiento de los estudiantes, sus familias y sus comunidades. Critican el que no se incorporen los fondos de conocimiento a los currículos y a las prácticas pedagógicas. Abogan por que se tomen en cuenta y se valoren los conocimientos locales -los fondos de conocimiento- y que se utilicen como punto de partida del quehacer académico en las escuelas.*

*En Guatemala, Ajpub' (1998) y Menchú (2002) abogan por una educación culturalmente sensible, que parta del respeto a la lengua, a la cultura y a la cosmovisión maya; que responda a las realidades de las comunidades indígenas. Esto es congruente con la propuesta de Moll y sus colegas (Moll, et.al., 1992; González, et.al., 2006): una educación que valore y tome en cuenta los fondos de conocimiento de las familias y las comunidades; sus recursos lingüísticos y culturales. Este ha sido un principio fundamental y a la vez un reto de este proyecto.*

## Documentación

*Con el ánimo de documentar el PAL a los fines de sistematizarlo, evaluarlo y compartirlo con educadores, tanto en Guatemala y Puerto Rico, como en otros países, diseñamos una investigación cualitativa participativa (Hammersley y Atkinson, 1995; Solís, 2005), de corte etnográfica. Se trata de una investigación longitudinal, socialmente sensible, a tenor con la realidad social, cultural y lingüística de la comunidad (Stringer, 1993). Participan todos los estudiantes de la Escuela Nimayá, quienes cursan desde el nivel preescolar hasta el sexto grado, así como sus familiares. También se cuenta con la participación de las maestras (una de ellas funge también como directora).*

*Conforme a los principios éticos que rigen la investigación en la que participan seres humanos, contamos con el consentimiento de todos los participantes. Contrario a lo que suele ocurrir en investigaciones realizadas en comunidades indígenas, en las que se mantiene en el anonimato la identidad de los participantes, incluso de las comunidades (McCarty, 2002), en este proyecto se escuchan y ponen de manifiesto las perspectivas y las voces de las personas involucradas (niños, maestras, padres, madres, abuelos y abuelas), y se*

*revela su identidad.*

*A los fines de documentar el PAL, utilizamos las siguientes técnicas de recopilación de datos: 1) notas de campo a partir de la observación de prácticas pedagógicas y de la participación estudiantil en actividades vinculadas a la lectura y la escritura, 2) grabación en audio y en video, 3) fotografías, 4) estudio de documentos curriculares, 5) muestras de trabajos de estudiantes, y 6) diario de investigadoras. Llevamos a cabo los procesos de recopilación y el análisis de datos simultáneamente.*

## El Proyecto

*En sus inicios, el diseño del Proyecto Alianzas de Lectura se circunscribía a tres componentes principales: la creación de bibliotecas de aula, la demostración e implantación de estrategias y el desarrollo profesional de las maestras. Comenzamos el proyecto con el establecimiento de bibliotecas de aula en cada uno de los salones de la escuela. A partir de ello, los estudiantes han tenido acceso a una amplia y variada colección de libros en las bibliotecas creadas en sus salones de clases, la cual pueden explorar de manera colectiva o independiente, tanto en la escuela como en sus hogares, mediante préstamos de libros. Se trata de sobre 600 libros en la escuela. "Aquí cualquier niño se va de espaldas con tantos libros", comentó en una ocasión Señor Paulina, la maestra de cuarto a sexto grado. Hemos trabajado arduamente en asegurar que haya libros que permitan a los niños identificarse, que tengan algún elemento que les resulte familiar; que les sirvan de espejos. Si bien es cierto que muchos tratan sobre realidades sociales y culturales distintas a las de los niños, hay muchos aspectos de estos con los cuales pueden identificarse. No obstante, pese a múltiples esfuerzos, confrontamos dificultades para acceder a libros en kaqchikel, asunto que nos ha llevado a la traducción y creación de libros en su vernáculo, lo que se abordará posteriormente.*



*El segundo componente del proyecto es la puesta en práctica, demostración e implantación de estrategias de lectura y escritura. A esos efectos, exponemos a los estudiantes a una multiplicidad de experiencias pedagógicas vinculadas a la lectura, actividades que priorizan la formación de lectores y escritores, y actividades en las que se hace uso de la lectura y la escritura, a los fines de aprender acerca de contenidos curriculares propios de su grado, en las que se integran la lectura y la escritura a las áreas de contenido. La puesta en práctica de estas experiencias con los estudiantes ha implicado también la demostración de éstas a las maestras, así como su paulatino involucramiento en las mismas, hasta que asumieran mayor responsabilidad en su implantación.*

*La lectura en voz alta de cuentos de alta calidad literaria, en particular libros álbum, se convirtió en la actividad principal de nuestros encuentros con los estudiantes de Nimayá. Seleccionamos con mucho cuidado los libros que compartimos con los niños, tanto para fines de lectura en voz alta, como para la lectura compartida y las tertulias literarias. También demostramos y promovemos la lectura en pareja y en grupos pequeños, así como la lectura independiente. Por otro lado, fomentamos la diversidad en las respuestas lectoras a través del*

*diálogo, del arte, de la música, del movimiento, de la dramatización y de la escritura. Del mismo modo, demostramos estrategias vinculadas a la escritura, con diversos propósitos sociales. Los estudiantes participan en experiencias tanto de redacción colectiva como individual y pasan por el proceso de autoría de sus propios textos, lo que recientemente han realizado con el apoyo de las computadoras. Además, exponemos a los estudiantes al uso de la lectura y la escritura a los fines de aprender acerca de los contenidos curriculares propios de cada grado. A esos efectos, diseñamos unidades temáticas, en las que se integran diversas áreas curriculares.*

*El tercer componente del proyecto es el desarrollo profesional de las maestras en torno a la animación y el fomento de la lectura y la escritura; la formación de lectores y escritores y la integración de la lectura a los contenidos curriculares. Además de las demostraciones y el seguimiento en la sala de clases, facilitamos la participación de las maestras en conferencias y ofrecemos orientaciones y talleres en torno a estos temas para su desarrollo profesional. Además, las maestras participan en reuniones breves de reflexión centradas en las prácticas pedagógicas que se trabajan en la sala de clases.*

*De los tres componentes del Proyecto*

*Alianzas de Lectura Puerto Rico-Guatemala: la creación de bibliotecas de aula, la demostración e implantación de estrategias y el desarrollo profesional de las maestras, aquí presento los avances alcanzados en los primeros dos, así como en otros componentes que se han sumado a medida que el proyecto va evolucionando.*

## Avances del Proyecto Alianzas de Lectura

*Apenas iniciado el PAL observamos en los estudiantes un gran interés por la lectura. Inundamos los salones de clase con libros al crear las bibliotecas de aula. Comenzamos a leerles desde nuestro primer encuentro con ellos. Fue así cómo los niños desarrollaron interés y gusto por la lectura; se enamoraron de los libros y los convirtieron en parte de su cotidianidad escolar. Al respecto comenta Señora Maira*

*“Y lo bonito es que a los niños ya les parece algo más normal. “Leamos un libro”, “¿Y por qué no nos podemos llevar un libro?”. Son cosas que no decían y entonces ya son cambios que ellos son los que nos van a pedir a nosotras” (Reunión, junio 2012).*

*De hecho, siempre que llegamos a Nimayá los niños nos comparten sus libros predilectos. El tener libros favoritos es indicador del gusto por la lectura, una de las primeras evidencias que tuvimos del efecto del PAL entre los niños.*

*Pero el alcance va más allá del placer y el disfrute de la lectura. Una de las áreas donde se hace más evidente el progreso de los niños es en el desarrollo de su léxico. Se ha visto un incremento en el vocabulario de los niños producto de su acceso a los libros de las bibliotecas de aula y al diálogo que se genera a partir de la lectura de estos. Tanto Señora Maira como Señora Paulina dan cuenta de las múltiples instancias en las que los niños hacen uso de palabras nuevas que han tomado de los libros que leen. Señora Maira indica que los estudiantes pequeños hacen uso de las palabras nuevas con propiedad. Ella recuerda: “Cuando David estaba en primero decía unas palabras -lo del astronauta, seño*

*y los vertebrados...”. Reitera que los estudiantes han comenzado a usar “unas palabras que no son tan comunes. Todo porque ellos leen” (Reunión, octubre 2012). Las maestras de Nimayá destacan cómo, producto de la lectura de los libros, los niños comenzaron a hacer muchas preguntas. La lectura de literatura infantil rica y diversa les produce una asombrosa curiosidad intelectual. Recuerda Señora Maira que un día David preguntó: **Los dinosaurios, seño, ¿dónde van?** (Reunión, octubre 2012). La pregunta de David se refería a la ubicación de los dinosaurios dentro del reino animal, una pregunta que, según Señora Maira, nunca había surgido. Señora Paulina, por su parte, también constata la curiosidad intelectual de los estudiantes, así como la propia, estimulada por el acceso a los libros. Comenta que la lectura de los libros ha provocado nuevas inquietudes en los niños. Dice que*

**“son muy inteligentes, digo yo. Pero ahí sí que ellos han logrado, ahí sí que todo esto a través de la lectura, pienso yo, porque su imaginación vuela y aprenden nuevas palabras, “y esto, ¿qué es?” y así como que (surgen) más inquietudes en ellos. Pero sí, yo he visto un gran cambio, un gran cambio en ellos” (Reunión, octubre 2012).**

*Es evidente que los estudiantes leen y cuestionan a partir de lo que leen; leen y se interesan por seguir aprendiendo; leen y tienen curiosidad intelectual. Las maestras dan cuenta de cómo los libros, a la vez que les permiten verse reflejados en los cuentos, les han abierto las puertas*



a mundos nuevos. Como señala Señora Paulina **“su imaginación vuela con los libros”** (Holguin, 2013).

Comenta Señora Paulina que a los estudiantes les encanta leer precisamente porque su imaginación vuela, porque los libros les permiten viajar. Y es que, en efecto, gracias a los libros, todos hemos viajado a otros mundos, a los que nunca, nunca hemos ido, a través de la lectura. Comenta Señora Paulina que a ella y a sus estudiantes les gusta leer **“esos libros donde las culturas son diferentes”** (Reunión, octubre 2012).  
Relata sobre la lectura de un libro:

**“En Así vamos a la escuela (Baer, 1993), que es uno de los libros grandes y como usted decía quizás no podemos visitar esos países, pero a través de la lectura vamos conociendo más o menos. Y ellos se sorprendían cuando llegué donde van en barco y otros en bicicletas y otros a pie y otros en tren y así, y ellos se sorprendían. Yo les decía “¿aquí cómo llegan?”, le digo yo, “todos a pie, pero si estudiaran hasta La Vega, unos irían en carro, (otros) a jalones. Y así, en todo el mundo.”**  
(Reunión, octubre 2012).

Las experiencias con los libros -su lectura, las tertulias literarias, las conversaciones en torno a estos, y las actividades de respuesta lectora (como dibujos, creación de títeres, dramatizaciones)- han estimulado la imaginación de los niños y han provocado mayor creatividad. Hemos visto cambios significativos en la disposición, el interés y el gusto por la lectura, el manejo de libros, la conciencia de la palabra impresa por parte de los más pequeños, la comprensión lectora, la ampliación de vocabulario, el desarrollo de la imaginación, la curiosidad intelectual, la creatividad, el pensamiento crítico y la redacción, entre otros. Se evidencia la importancia que han cobrado los libros en la vida académica y personal de los alumnos, lo que ha dado pie a que los estudiantes se apropien de los discursos de la lengua escrita. De hecho, el acceso a los libros también ha repercutido en la redacción de los estudiantes, una de las áreas de mayor impacto, que no se anticipaba en el diseño original del PAL.

Los estudiantes han creado y publicado una diversidad de libros, los productos más tangibles del PAL. Estos han escrito nuevas versiones de cuentos conocidos con elementos de su entorno cultural y geográfico, así como relatos de experiencias vividas. A partir de uno de sus libros predilectos, *Vamos a cazar un oso* (Rosen, 2010), los estudiantes crearon una versión adaptada a la realidad de Nimayá, *Vamos a ver un quetzal*, mediados por Karen Holguin, como parte de las actividades de animación a la lectura y de respuesta lectora (Holguin, 2013).

A través de las diferentes actividades del PAL, los niños de Nimayá accedan a la lengua escrita con deleite y curiosidad intelectual a la vez. Producen textos en los que plasman su conocimiento, su imaginación y su creatividad. Todas las actividades que realizamos en el PAL son diseñadas con la finalidad de que los niños se conviertan en lectores y escritores autónomos, que disfruten de la lectura y que a la vez la vean como un instrumento para acceder al conocimiento.

## Lo familiar y comunitario como base del currículo

Un elemento fundamental de este proyecto pedagógico-investigativo es el respeto hacia los saberes y las experiencias de las familias y de la comunidad. Los fondos de conocimiento de las familias de Nimayá han estado presentes a través de todo el PAL. Desde la selección de los libros hasta el diseño curricular nos aseguramos que la toma de decisiones esté mediada por las realidades sociales, culturales y lingüísticas de los estudiantes, así como sus saberes, los de sus familias y su comunidad. A tenor con esto, el currículo que hemos propuesto en la escuela es uno integrado y emergente. Los temas se seleccionan conforme a su relevancia para los niños y su comunidad.

Tratándose de una comunidad agrícola, la primera unidad curricular que implantamos fue **Nimayá, mi comunidad agrícola**, creada por Yomarie Rivera (Rivera, 2013). Escogimos ese tema por su pertinencia y cercanía a la vida de los estudiantes, lo que permitió integrar los fondos de conocimiento de los estudiantes y sus familiares al currículo escolar. Partimos del conocimiento local para crear una unidad curricular.



*Cuando implantamos la unidad, los estudiantes participaron en una variedad de experiencias en las cuales hicieron uso de los recursos de su entorno y de su comunidad. Don Juan, uno de los padres de la escuela, ofreció una charla sobre la agricultura. Los estudiantes recorrieron su comunidad, visitaron las áreas de cultivo y dieron un recorrido hasta el río que da nombre a su comunidad. Además, los niños entrevistaron a sus mayores sobre diversos temas alusivos a la agricultura (en busca de sus saberes).*

*Los estudiantes de Seño Paulina (de cuarto a sexto grado) también recurrieron al conocimiento de los miembros de su comunidad para investigar sobre Nimayá. A esos fines, entrevistaron a sus padres, madres y abuelos, quienes mejor podían informar sobre su comunidad. Gracias a la activación del conocimiento de los mayores de la comunidad, los estudiantes crearon el libro **La historia del Caserío Nimayá**. En éste se da cuenta de la memoria colectiva de la comunidad; los orígenes de la comunidad, las dificultades confrontadas a través de los años y su composición en la actualidad.*

*La creación del libro **La historia del Caserío Nimayá** coincidió con la integración de la fotografía a las experiencias de los estudiantes del PAL (Sáez, González y Colón, 2014). Por ello, les propuse crear un ensayo fotográfico a partir de la investigación que habían realizado sobre su comunidad. Antes de salir a tomar fotos por la comunidad, nos dimos a la*

*tarea de revisar el texto para determinar las fotos que necesitaríamos para crear el ensayo fotográfico. También platicamos sobre la importancia de solicitar el permiso de las personas para tomarles las fotos y de cómo, al igual que en el caso de ellos, las personas estaban en todo su derecho de decidir si querían o no ser fotografiados. Recorrimos toda la comunidad fotografiando caminos, molinos, casas, la pila de lavar ropa, los grifos y tomas de agua, niños, familias y a los mayores de la comunidad. Durante el proceso todos participaron y aprendieron a utilizar las cámaras fotográficas para documentar la historia de su comunidad. Al imprimir el libro le entregamos uno a cada familia y, en febrero de 2013, con el aval de las familias, presentamos el libro en la Conferencia Internacional de Lectoescritura celebrada en Ciudad de Guatemala. En dicha conferencia también presentamos otro libro creado por los estudiantes, esta vez en su idioma, kaqchikel.*

*Al iniciar el PAL les leímos a los estudiantes una gran cantidad de libros, entre ellos *Las manchas de Daniela* (De Jesús, 2006). Este libro predecible se convirtió de inmediato en el predilecto de los más chiquitos. Querían leerlo en todo momento, por lo que les propuse a los estudiantes de cuarto a sexto grado (los más grandes de la escuela) traducir el libro al kaqchikel. Y, con mucho entusiasmo, dimos inicio a esta tarea, con la guía de Seño Paulina. El proceso fue arduo, pero de mucha satisfacción para todos. En particular para los estudiantes, quienes sentían*

orgullo al ver que su idioma materno era utilizado para fines académicos. Una de las niñas, Elvia, comentó a viva voz: "Nosotros podemos crear nuestros propios libros". El resultado fue el Libro *Ri retal ri Daniela*, traducido e ilustrado por todos los estudiantes de cuarto a sexto grado de Nimayá. Los recursos lingüísticos de los estudiantes se activaron con el fin de crear un libro, traducido del español al kaqchikel. Todas las familias recibieron una copia del libro y mostraron gran satisfacción al tener en sus manos el primer libro de cuentos en kaqchikel, traducido por sus propios hijos.

La experiencia de buscar el conocimiento que tiene su comunidad, es de mucho valor para las maestras, para los niños y para las familias. Se demuestra que con lo que está en su entorno, con el conocimiento de los miembros de la comunidad es posible crear conocimiento académico. Se pone de manifiesto cómo se exploran y utilizan los fondos de conocimiento de la comunidad para fines pedagógicos.

Todas estas experiencias, el estudio de una unidad curricular sobre la agricultura, la investigación de la historia de su comunidad y la traducción de un libro del español al kaqchikel, evidencian cómo es posible integrar los fondos

de conocimiento -saberes, experiencias y lengua- de los niños y sus familias para producir contenido académico. De este modo los recursos familiares, comunitarios, culturales y lingüísticos sirven de base y forman parte integral del currículo escolar.

## Más allá de su comunidad

Al igual que en las experiencias anteriores, en junio de 2014, seleccionamos un tema de estudio conforme a las realidades de Nimayá. Dado que se trata de una comunidad agrícola, dependiente de los recursos acuíferos, seleccionamos el agua como eje temático. La estudiante graduada, Johanna Colón y la Dra. Aura González, diseñaron la unidad curricular **El recurso agua para la sostenibilidad** (Colón, 2016; González, Colón y Sáez, 2014).

Como parte de las actividades de la unidad, los estudiantes leyeron libros sobre temas de conservación y sostenibilidad. Además, haciendo uso de los recursos comunitarios, se llevaron a cabo múltiples actividades. Previo a ello, exploramos los conocimientos que traen los niños respecto al agua, sus usos y su protección. Los niños recorrieron su comunidad como detectives de recursos naturales,



recogieron la basura que encontraron para evitar que esta llegara al río, investigaron los usos del agua en Nimayá y prepararon filtros de agua para la comunidad.

La experiencia cumbre de esta unidad fue un viaje al Lago Atitlán, en el que participaron estudiantes junto a sus mamás, sus papás y sus hermanitos pequeños. En fin, fue una experiencia comunitaria. Llegamos a Panajachel y tomamos un bote que nos llevó -a través del hermoso lago- al pueblo San Antonio Palopó. Los estudiantes de tercero a sexto grado habían preparado un cuestionario para entrevistar a las personas del pueblo respecto a los usos que le dan al agua del lago, las amenazas a las que a diario se expone y las medidas que toman para su protección. Al llegar allí, se dieron a la tarea de dialogar con los habitantes de San Antonio Palopó, en kaqchikel (idioma que comparten) y documentar la experiencia mediante fotografía y videos. Los pequeños (de preprimaria a segundo grado), por su parte, debían anotar todo lo que vieran en el recorrido en unas hojas en portapapeles que habíamos preparado para esos efectos. Los chicos asumieron esta tarea con gran responsabilidad y superaron nuestras expectativas.

Al regresar a Nimayá dialogamos ampliamente sobre el viaje. Con el apoyo de las computadoras vimos y comentamos las fotos tomadas. Los estudiantes más grandes, con el apoyo de Aura y Johanna, organizaron y analizaron las respuestas a las entrevistas y crearon un libro colectivo que recoge sus aprendizajes. En el libro titulado **El Lago Atitlán**, los estudiantes responden a las preguntas que guiaron su investigación, mediante texto escrito y fotográfico. Redactaron las respuestas a sus preguntas, las editaron y luego utilizaron un programa de creación de libros en la computadora. Finalmente, le añadieron fotografías que ayudaran a ilustrar las respuestas y el proceso de investigación.

Los pequeños también crearon un libro sobre la experiencia, apoyados por Señor Maira y por mí. Juntos redactamos el texto, mientras yo lo escribía en la pizarra, lo que permitió que lo releyeran y tomaran decisiones sobre el mismo. Una vez revisado el texto, seleccionamos las fotos que lo acompañarían. El resultado es el libro colectivo: **El viaje al Lago Atitlán**. Además, creamos un **Abecedario del Lago Atitlán**. Preparamos una

lista colectiva -en orden alfabético- a partir de las listas que habían elaborado durante el viaje. Luego, colectivamente seleccionamos las palabras que conformarían el abecedario, las cuales ilustraron. En el proceso nos percatamos de que para algunas letras no tenían palabras (en español) anotadas. No obstante, contábamos con palabras en kaqchikel que iniciaban con esas letras, por lo que decidimos incluirlas en el abecedario. Además de dibujos realizados por los estudiantes, **el Abecedario del Lago Atitlán** cuenta con imágenes fotográficas tomadas durante el viaje.

El estudio de esta unidad sobre el agua permitió el que los estudiantes exploraran los usos del agua en su entorno, así como medios para proteger este recurso. Por otro lado, la culminación de la unidad con el viaje al lago, los llevó a ampliar sus experiencias, a establecer conexiones y a aplicar conocimientos en otro contexto. La unidad permitió llevarlos más allá de los saberes locales, en busca de los fondos de conocimiento de otros. Además, les fue posible utilizar los saberes de su comunidad y los de la comunidad junto al lago para crear conocimiento con fines académicos. Los productos que derivaron del estudio de esta, los libros y el abecedario, documentan la integración de la lectura y la escritura a los contenidos de otras áreas académicas, no solo para conocer, sino también para crear y compartir conocimiento.

## Las familias y la lectura

Las diversas experiencias que se llevan a cabo en el PAL han provocado el interés de las familias y mayor involucramiento de éstas en las actividades escolares. La colección de literatura infantil presente en las bibliotecas de aula está disponible para que los niños lleven libros prestados para leer en sus hogares. Todos los estudiantes, sin excepción, aprovechan esta oportunidad de llevarse libros a sus casas y compartirlos con sus familiares. Señor Maira indica que el llevar libros a la casa y leerlos en familia ha sido un elemento fundamental, ya que atrae la atención de las familias hacia la escuela. Es evidente que esta experiencia ha hecho más que atraer la atención. El hojear, leer y disfrutar de los libros se ha convertido en un evento familiar, lo que según Señor Maira, ha promovido

una mayor participación de las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad en las experiencias lectoras que se fomentan en la escuela.

Las niñas más grandes de la escuela, cuentan que llevan libros a sus casas y los comparten con sus familiares. Leen con sus hermanos y con sus papás y les leen a sus hermanos pequeños. Las niñas dan cuenta de las interacciones que se dan en su hogar con los libros que llevan de la escuela. Destacan la lectura que hacen con sus hermanitos más pequeños. Milvia comenta: **“Siempre llevo un libro y cuando llego a casa, “hermanita, leanos, leanos”, me dicen (Entrevista, 2014).**

Pero en las casas, no solo los más pequeños se interesan por la lectura, los más grandes también, como nos cuenta Señó Maira. Comenta que en una ocasión vio salir a Jorge, uno de los estudiantes más grandes de la escuela, con un paquete de libros y relata:

**“Jorge, un paquete de libros llevaba, pero así (mostrando con las manos el tamaño del paquete), un paquete de libros. Jorge, usted ¿por qué se va a llevar tantos libros?, le digo yo. Sí, Señó, es que los voy a leer. Pero si tampoco le va a dar tiempo leerlos tantos, digo yo. Bien, porque este es para Carlos, este es para Gil. ¿Y lo leen? Sí, señó, el que lee más es Gil, decía” (Reunión, octubre 2013).**

Se trata de sus hermanos mayores, que se dedican a trabajar en la agricultura, quienes han mostrado un interés marcado por leer la literatura infantil que lleva Jorge a su hogar. De hecho, muchas familias comentan que cuando tienen un tiempo de descanso, se dedican a leer en sus hogares. Es evidente que los libros y la lectura han ocupado un papel importante en los pocos ratos de ocio con los que cuentan estas familias, quienes han descubierto el placer de leer.

Desde octubre de 2012 la Escuela de Nimayá se unió al Maratón Puertorriqueño de Lectura (ahora Maratón Latinoamericano de Lectura). Para el Maratón se sacan los libros al patio de la escuela y se invita a las familias a participar del evento, leyendo junto a los niños.

En la primera ocasión llegaron tres mamás a leer y compartir el placer de leer junto a los estudiantes. En la segunda ocasión, participaron familiares de todos los estudiantes: madres, padres, abuelitas y otros familiares, así como los niños más pequeños de la comunidad e incluso familias cuyos niños aun no asisten a la escuela. Sobre este particular, Señó Maira comenta:

Imagínese el hecho de que ellos [y] ellas se hayan sentado y dedicado el tiempo pues yo pienso que ya es un avance bastante significativo porque de haber dejado el trabajo, la rutina del trabajo y que ellas tanto trabajan siempre. Entonces el hecho de sentarse a leer ya es un logro bastante significativo (Reunión, octubre 2013).

El día del Maratón las madres dejan a un lado sus quehaceres hogareños y los padres su trabajo en la agricultura para compartir con sus hijos unas horas dedicadas a la lectura. Las abuelitas también los acompañan. Durante el segundo maratón celebrado en la escuela, Señó Maira observó la dinámica de las familias y comenta lo siguiente:

-Gerlan le dice a su mamá...Mamá, ¿dónde nos vamos a sentar? Con eso de que: apúrate, sentémonos, leamos, eso... aquí sentémonos. Y ella, pese a que sus hijos son chiquitos los reúne y se sentaron, se sentaron ellos a leer (Reunión, octubre 2013).

- Con qué naturalidad viene el papá de Flori y agarra el libro, vénganse, se sienta, algo que les aseguro no se da, no se da, hasta incluso podría decirle ni en Patzún (refiriéndose al pueblo) (Reunión, octubre 2013).

- El papá de Julio agarra el libro, Julio venite, y se sienta... Con ese hecho que yo vi que tomó el libro y se sentó, ay para mí sí ya, ya impresionó bastante porque ellos son muy pocos para lo que es educación, no digo que no se interesen, pero no es tanto como el hecho de decir ay ahorita hace un sol hermoso voy a hacer esto y esto, no, no, sino que sí a menos a mí sí me impresionó esa parte (Reunión, octubre 2013).

Estos son ejemplos de las interacciones de algunas familias durante la celebración del Maratón. Para Señora Maira "es increíble esa importancia que ellos les están dando (a la lectura)" (Reunión, octubre 2013). Sobre este particular añade:

"Ya viendo los resultados del día del Maratón, la satisfacción de los papás y cómo se logró compartir, yo creo que ya compensa de cierta manera todo esto y el involucramiento que también se tiene ya más visible, es que antes solo era que los niños contaban, si leían los hermanos, si leen los papás, si están con ellos, pero ya ayer fue un hecho" (Reunión, octubre 2013).

El Maratón le dio la oportunidad a Señora Maira de constatar lo que antes le contaban los estudiantes sobre cómo las familias se interesan e involucran en la lectura. Desde entonces, la Escuela Nimayá continúa celebrando el Maratón de

Lectura, año tras año con la participación de toda la comunidad.

A medida que transcurre el proyecto, se ha visto cómo la lectura ha venido a formar parte de la vida de los estudiantes y sus familias. Los libros y la lectura se han convertido en elementos de la cotidianidad de los niños y las familias de Nimayá. Ello ha llevado a las familias a tener una participación activa en la escuela, particularmente en actividades dirigidas a la promoción de la lectura, como el Maratón de Lectura. La experiencia con los préstamos de libros, como en el caso de Jorge, los relatos de familias reunidas en torno a un libro y la participación de toda la comunidad en los maratones de lectura, nos llevaron a plantearnos la creación de una biblioteca para uso de todos.



## Más allá de la escuela: la creación de la biblioteca comunitaria

La escuela, con el aval de la comunidad, cedió el área administrativa, que antes había sido un salón de clases para convertirlo en Biblioteca Comunitaria. Los padres de familia pintaron el espacio y su entorno. A solicitud nuestra, se construyeron varios libreros que los padres barnizaron. Los niños ayudaron en la organización del área, sellando los libros y ubicándolos en los libreros. En septiembre de 2014 inauguramos la Biblioteca Comunitaria de Nimayá con la participación de todas las familias.

La biblioteca es utilizada por todos en la comunidad. Tanto los escolares junto a sus maestras, como sus familiares y vecinos visitan la biblioteca con frecuencia. Esta permanece abierta durante el horario escolar y la comunidad se ha organizado para abrirla en un horario que ellos han establecido y que las familias -por turnos- se encargan de atender. Llevan un registro de los visitantes y un registro de los préstamos de libros a los hogares. Los estudiantes de la escuela seleccionan libros de la biblioteca para llevar a su hogar y leer junto a sus familias. También lo hacen las ex alumnas de la escuela, así como padres y madres de familia.

Doña Imelda, una de las madres de la escuela, es una de las más asiduas visitantes de la biblioteca, a donde asiste a seleccionar libros para leer en su hogar. Doña Imelda lleva libros tanto para leerles a sus hijos pequeños como para leer ella. Relata que el poder llevar libros de la biblioteca le ha “ayudado bastante”. El acceso a los libros le ha permitido a doña Imelda reencontrarse como lectora, como ella expresa: “tal vez ya hemos olvidado algunas letras, mientras que uno lee aquí va recordando poco por poco”. Por otro lado, doña Imelda narra cómo media entre los libros y sus niños pequeños:

**“Los niños también leen porque al rato cuando leemos los libros pues, por ejemplo, tengo mis bebés. Yo pues les cuento, mire mijo, aquí hay unos dibujitos, porque por ejemplo, él no puede leer, pero sí para mí con el dibujito” (Entrevista, 2015).**

Acto seguido, comienza a leer: “Choco era un pajarito muy pequeño”. Y comenta, “es muy pequeño, le digo yo al patojito”. Sigue leyendo: “que vivía a solas, tenía muchas ganas de conseguir con mamá” (Kasza, 1992). Sin dilación, doña Imelda levanta la mirada y afirma: “Aquí le estoy contando al niño”. Esta demostración de doña Imelda de la interacción que se da entre ella, sus niños y los libros, evidencia por qué su pequeño de tres años con frecuencia le pide que vayan a la biblioteca para llevarse más libros a la casa. Con experiencias como la de doña Imelda, las cuales se multiplican en la comunidad, es posible ver el papel que ocupa la lectura en la escuela y más allá de ésta. Se pone de manifiesto cómo la lectura puede incidir en la vida de las personas de una comunidad.





## De la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad

*Dirigido en sus inicios a la promoción de la lectura, el PAL se fue transformando desde nuestros primeros encuentros con los niños. Si bien nuestra intención original era promover la lectura entre los escolares, la realidad es que logramos promover la lectura más allá del entorno escolar, al entorno hogareño y comunitario; entre los jóvenes y adultos, y entre los pequeñines que todavía no asisten a la escuela.*

*El establecimiento de las bibliotecas de aula, la puesta en práctica de estrategias de lectura y escritura, la participación de las familias en experiencias escolares, y el desarrollo curricular y la producción textual haciendo uso de los recursos hogareños, comunitarios y lingüísticos, han convertido al Proyecto Alianzas de Lectura en uno significativo y de pertinencia sociocultural, no solo para la escuela y los niños, sino también para la comunidad en la que se inserta. La creación de la biblioteca comunitaria es el resultado del papel del proyecto y de la lectura, en la vida de los estudiantes*

*y las familias de la comunidad de Nimayá.*

*Conforme a la perspectiva sociohistórica, en el PAL, un proyecto culturalmente sensible, se han valorado y respetado los recursos hogareños y comunitarios, lo que ha posibilitado que se ponga de manifiesto el conocimiento local; los fondos de conocimiento de los niños, sus familias y su comunidad. Ello a su vez ha permitido que la educación trascienda las paredes del aula y se convierta en una experiencia que va de la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad.*

*Este proyecto, que se lleva a cabo en una escuela rural en Guatemala, puede representar un modelo para proyectos de promoción de la lectura en otros ambientes escolares y comunitarios. Si bien cada contexto tiene sus particularidades, las experiencias del PAL pueden ser realizadas en otros entornos, siempre que se respete el contexto sociocultural donde se desarrolle, y que se haga uso de los fondos de conocimiento particulares de los estudiantes, sus familias y otros miembros de la comunidad.*

## Referencias

- Ajpub', W. (1998). *Language Contact Experiences of a Mayan Speaker*. En Garzón, S, Mckenna, R, Richards, J. & Ajpub', W., *The Life of our Language: Kaqchikel Maya Maintenance, Shift, and Revitalization*. Austin, TX: The University of Texas Press.
- Carey, D. (2001). *Our Elders Teach US: Maya-kaqchikel Historical Perspectives*. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). *La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. *Laurus*, 14 (27). pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Colón López, J. (2016). *Educando para la sostenibilidad a través de la educación ambiental: la experiencia de una unidad curricular integrada para la Escuela Nimayá en Guatemala (Tesis de maestría inédita)*. Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.
- De Jesús, W. (2006). *Las manchas de Daniela*. Bayamón, PR: Aparicio Distributors.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XX Editores.
- Ghiso, A. (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. *Decisio*, 28(enero-abril), pp. 3-8. Recuperado de [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28\\_saber1.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf)
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- González, A., Colón, J. y Sáez, R. (2014). "El libro me enseñó a cuidar el río": La educación para la sostenibilidad a través de la integración curricular. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-6 (Artículo 165)
- González, N., Moll, L. C., y Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* Routledge.
- Goodman, K. (1967). *Reading: A psycholinguistic guess game*. *Journal of the Reading Specialist*, May, 126-135.
- Goodman, K. (1994). *Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view*. En H. Singer & B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA & Erlbaum.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography*. New York: Routledge.
- Holguin García, K. (2013). *Semillas para cultivar lectores de por vida: La promoción de la lectura en una escuela en Guatemala. (Tesis de maestría inédita)*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Kasza, K. (1992). *Choco encuentra una mamá*. Bogotá: Editorial Norma.
- McCarty, T. L. (2002). *A place to be Navajo: Rough Rock and the struggle for self-determination in indigenous schooling*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Menchú Tum, R. (2002). *El sueño de una sociedad intercultural*. En Imbernón, F. (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Moll, L. (2001). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la*

- psicología sociohistórica en la  
educación. Buenos Aires: Aique.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N.  
(1992). *Funds of knowledge for teaching:  
Using a qualitative approach to connect  
homes and classrooms Theory into  
Practice* 31(2).
- Rivera Fernández, Y. (2013). *Nimayá, mi comunidad  
agrícola: La integración de la lectura a los  
contenidos curriculares. Tesis. (Tesis de  
maestría inédita). Universidad de Puerto  
Rico, San Juan, Puerto Rico.*
- Rosen, M. (2010). *Vamos a cazar un oso. Caracas:  
Ediciones Ekaré.*
- Rosenblatt, L. (1968). *Literature as Exploration.*  
London: Heinemann.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the  
poem: The transactional theory of literary work.*  
Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Sáez, R., González, A. y Colón, J. (2014). "Nosotros  
también podemos crear nuestros libros":  
*Bibliotecas y tecnologías para la formación  
de lectores y escritores. Congreso  
Iberoamericano de Ciencia, Tecnología,  
Innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-  
6 (Artículo 164)*
- Solís, J. (2005). *Hacia la investigación crítica en la  
investigación. San Juan: Publicaciones  
puertorriqueñas.*
- Stringer, E. (1993). *Socially responsive educational  
research linking theory and practice.*In  
Flinders, D. & Mills, G. *Theory and Concepts in  
Qualitative Research: Perspectives from the field.*  
New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. Cambridge, M.A:  
MIT press.*



# RESEÑAS



# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. GÉNESIS, CONTEXTO Y EVOLUCIÓN SOCIOCULTURAL DE GUSTAVO NARANJO CHACÓN



**Carlos Rubio Torres**<sup>9</sup>

Universidad de Costa Rica y Universidad  
Nacional de Costa Rica.

*Originalmente se pensó este libro como una guía didáctica para la formación de estudiantes, en materia de literatura infantil, de las carreras de educación. Sin embargo, esta obra superó tal expectativa con creces. Como bien se sabe, el estudiantado de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, requiere de textos que le permitan estudiar las diferentes materias fuera de las aulas convencionales. Con la ayuda de tutorías presenciales y virtuales, otorgadas por profesores especializados, realizan la lectura de las obras asignadas y sus respectivas evaluaciones para aprobar, debidamente, cada materia. Las guías realizadas en esta universidad se caracterizan por poseer requisitos como la claridad*

*en la exposición de sus argumentos, la presentación de cápsulas informativas, recomendaciones de recursos para ampliar el aprendizaje, llamadas de atención sobre ciertos temas y, por supuesto, preguntas para que el estudiante compruebe, por sí mismo, si cumple con los objetivos didácticos propuestos. Muchas veces se debe leer estos libros de forma lenta y hasta cansina. Sin embargo con la obra *Literatura infantil, génesis, contexto y evolución sociocultural de Gustavo Naranjo Chacón* ocurre todo lo contrario.*

*El autor se enfrentó con un reto mayúsculo, el de hacer una obra que sustituyera el libro *Literatura infantil*, escrito por la destacada maestra e investigadora Margarita Dobles Rodríguez. Es*

<sup>9</sup> Licenciado en educación con énfasis en I y II Ciclo por la Universidad Nacional y doctor en ciencias de la educación por la Universidad Católica de Costa Rica. Se desempeña como profesor, promotor social e investigador de la literatura infantil en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Nacional.

Ha escrito una decena de obras literarias dedicadas a la niñez, entre las que se encuentran *Queremos jugar*; *Pedro y su teatrino maravilloso*; *Escuela de hechicería, matrícula abierta*; *El libro de la Navidad*; *La mujer que se sabía todos los cuentos*; *Papá es un campeón* y *El príncipe teje tapices*.

Se le ha distinguido con el Premio Joven Creación (1984), el Premio Carmen Lyra de Literatura Infantil (1990), la designación como Artista en Residencia del Teatro Nacional de Costa Rica (2014). En el año 2016 ingresó, como miembro de número, en la Academia Costarricense de la Lengua y actualmente es el secretario de la Junta Directiva de esa docta corporación. autorcarlosrubio@yahoo.com

encomiable y de reconocida trascendencia la obra de la Dra. Dobles; sin embargo, fue escrita hace varias décadas y se hacía necesario realizar otro texto que incluyera aspectos como los relacionados con los avances tecnológicos y la producción literaria realizada en el contexto costarricense y el extranjero de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI.

Así, Naranjo Chacón no confeccionó un libro que se conforma con el cumplimiento de las expectativas del estudiantado universitario. También hizo una obra de necesaria referencia para especialistas en materia de literatura infantil. Presenta capítulos encabezados con títulos sugerentes y poéticos como "El espejo en la pared...", "El mapa del tesoro...", "Una tierra muy lejana..." o "El libro de los hechizos..." y desgrana temas fundamentales como el de los elementos de la comunicación, la siempre polémica y ambigua definición de la literatura infantil y su origen en las tradiciones folclóricas, las referencias a los grandes clásicos, el valor del arte dramático, las últimas tendencias literarias esbozadas a partir de 1945 y un estudio sobre la importancia de las artes gráficas en la producción editorial destinada a la niñez y la juventud.

Respaldado con un amplio bagaje de textos literarios y teóricos, el autor presenta con claridad, y sin sesgarse por sus apreciaciones personales, un cuidadoso análisis de la literatura infantil costarricense y mundial en el que se observa su valor estético, ético y su invaluable contribución a la formación integral de la persona menor de edad. Se aleja del discurso moralista que satisface las necesidades de adultos y presenta la literatura infantil con la claridad y la frescura que merece, como un texto artístico, sujeto a múltiples lecturas y significados, cuidadosamente confeccionado, que puede calar profundamente en la psique de la persona y hacerla obtener sus propias conclusiones sin caer nunca en lo panfletario, lo ramplón o lo obvio.

La literatura infantil es un arte que invita a la niñez a pensar, soñar y crecer en un ambiente diverso donde el sujeto puede encontrarse a sí mismo en medio de una pluralidad de posiciones ante el mundo. Siempre en un contexto en el que hay lugar para expresarse ante aquello que lo indigna como lo que lo conduce a la belleza, a lo

humorístico, la alegre o lo esperanzador.

Congruente con los postulados de la teoría crítica, el autor coincide en que la comunicación es "un proceso en el que todos los supuestos pueden ser cuestionados".

Desde este punto de vista, la literatura infantil es concebida como una expresión de la cultura que no está exenta de aspectos científicos, religiosos o normativos.

Sin embargo, a pesar de todo ello, no debe perder su identidad, su huella profunda como texto artístico.

No se pretende de ninguna manera que el lector memorice, mecánicamente, nombres de autores y obras.

Bien se sabe que con aprender datos de escritores renombrados como Charles Perrault, Madame Leprince

de Beaumont, los hermanos Grimm, Hans Christian Andersen o Carlo Collodi no se fomenta, de ninguna

manera, la lectura en la niñez. Por el contrario, por medio de esta obra se nos hace una invitación a

leer textos reconocidos como los cuentos de hadas, Las aventuras de Pinocho o Alicia en el país de las

maravillas.

También se hace referencia a libros latinoamericanos que han despertado polémica como Cocorí de Joaquín

Gutiérrez Mangel. Sirva este caso, como ejemplo:

Naranjo Chacón no toma partido por alguna posición a favor o en contra de la obra. Presenta argumentos

de los que sostienen que esa novela presenta algún elemento de racismo como quienes consideran que

exalta otros valores y que no ostenta elemento alguno de discriminación. Obsérvese la búsqueda de objetividad

con que el libro Literatura infantil y juvenil está escrito.

Una virtud que presenta esta obra es la de no escindir el desarrollo de los libros costarricenses de los producidos

en otros países, como se ha acostumbrado hasta ahora. De manera novedosa el autor integra lo nacional y lo

internacional y permite, por medio de un cuidadoso y pormenorizado estudio, conocer los alcances de

escritores de inicios del siglo XX como Carmen Lyra, Caridad Salazar Fernández, Anastasio Alfaro González,

María Leal Rodríguez, Carlos Luis Sáenz Elizondo, Adela Ferreto Segura o Lilia RamosValverde así como quienes

publicaron en la segunda mitad de ese siglo: Lara Ríos, Floria Jiménez Díaz, Alfonso Chase Brenes, Alfredo

Cardona Peña y otros más recientes como Daniel Garro Sánchez o Minor Arias Uva, entre otros.

El autor mira con responsabilidad el trabajo de los ilustradores. Ellos realizan un trabajo digno, que

merece esmerada apreciación. Así, comprendemos que los artistas gráficos no se dedican al banal trabajo de

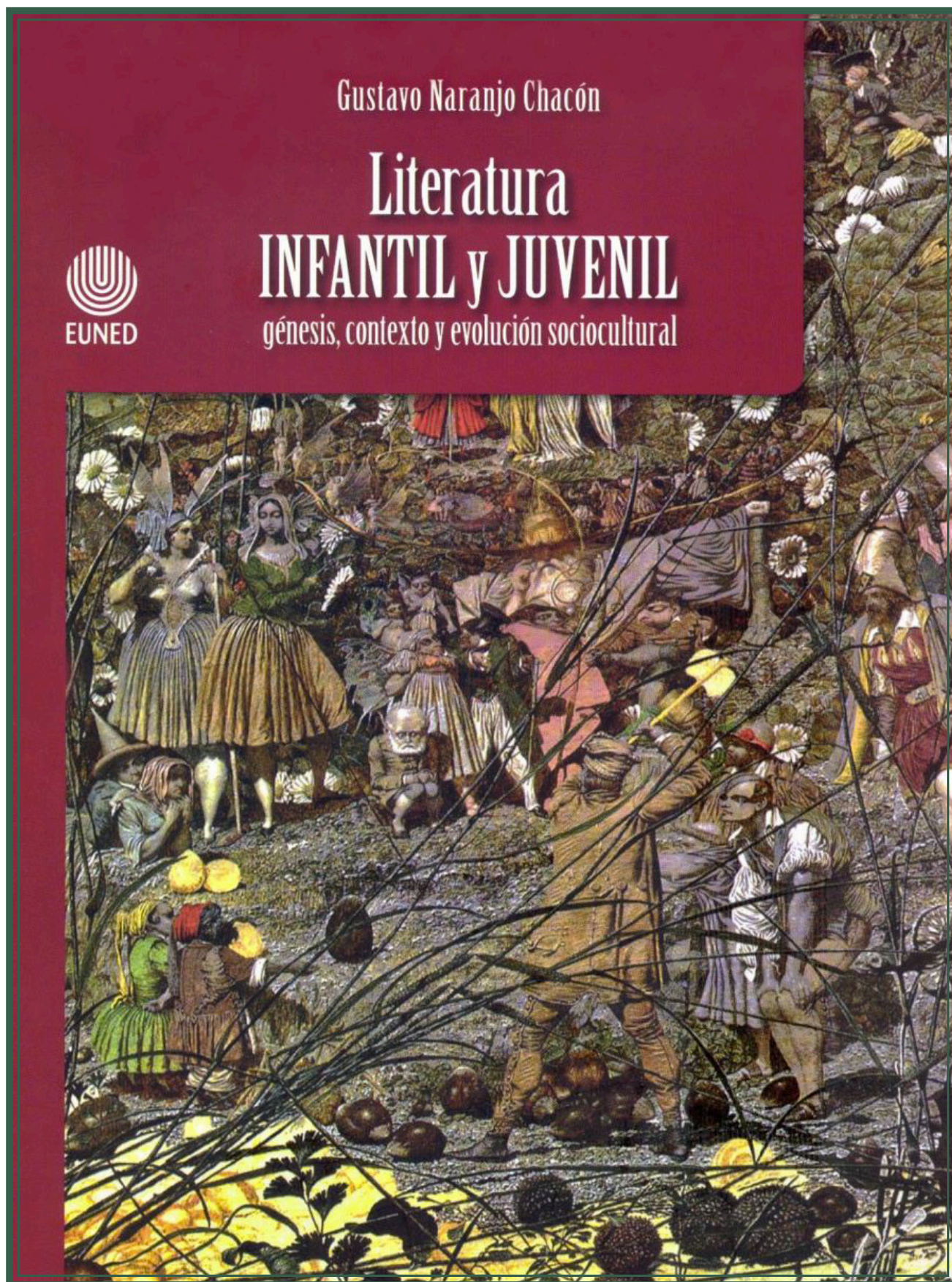
decorar un libro, por el contrario, crean discursos cuyo

*análisis merece meticulosa atención. Así, conocemos nombres que generalmente pasan inadvertidos y son desconocidos para la mayoría como el de George Cruikshank, quien iluminó páginas de Historias populares de los hermanos Grimm, Thomas Vilhelm Pedersen en Cuentos de Andersen, John Tenniel en Alicia en el país de las maravillas o Eleanor Vere Boyle en La Bella y la Bestia. También conocemos la labor, en este campo, de costarricenses como Francisco Amighetti Ruiz, Juan Manuel Sánchez Barrantes, Ondina Peraza Barrientos, Rodolfo Stanley González, Fernando Carballo Jiménez, Hugo Díaz Jiménez, Franco Céspedes Carvajal, Félix Arbuola Bustos, Álvaro Borrásé Fernández, Vicky Ramos Quesada, Héctor Gamboa Pais, Priscila Coto Monge y Ruth Angulo Cruz.*

*Nos encontramos con una obra infaltable en la biblioteca de educadores, promotores de lectura, escritores e investigadores de lo que leen los niños. Una obra que llena un vacío y que abre, en la literatura infantil latinoamericana, nuevas posibilidades de creación.*

## Apéndice

Portada del libro *Literatura infantil y juvenil. Génesis, contexto y evolución sociocultural.*





# OTROS APORTES



## PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL INFORME DE LO QUE ESTÁ CANDENTE EN ALFABETIZACIÓN 2018



Durante más de 20 años, la Asociación Internacional de Literacidad (ILA, por sus siglas en inglés) ha publicado los hallazgos de la encuesta "Lo que está candente en la alfabetización" para tomar la temperatura del diálogo de la alfabetización y observar las tendencias cambiantes de un año a otro.

Este año examinaron cómo se relacionan los temas entre sí para enfatizar, no solo lo que está candente, sino también los temas que los encuestados consideran más importantes en la alfabetización.

En esta encuesta contestaron 2,097 participantes, representando 91 países y territorios.

A continuación, la síntesis.

1. **La alfabetización temprana** ocupa el **lugar número 1** como el tema más importante por segundo año consecutivo. Es el tema más valorado entre los encuestados, con un **87%** que lo califica de extremadamente o muy importante, en comparación con un **57%** que lo califica de extremadamente o muy candente.

2. **El compromiso familiar y las asociaciones comunitarias** son más importantes que candentes. Ambos temas deberían recibir más atención. De hecho, **el compromiso familiar** tiene la segunda brecha más grande de los temas, entre las clasificaciones candentes e importantes entre.

3. Se necesita más atención en **la formación de docentes**. Ocupa el **tercer lugar** entre los temas importantes, pero cae al **n.º 12** en términos de la atención que recibe, lo que representa la brecha más grande en el informe.

4. **La equidad en la educación de la alfabetización** es un problema global crítico. Aunque el **86%** de los encuestados siente que es extremadamente o muy importante, solo el **50%** lo califica de extremadamente o muy candente. Es el segundo tema más importante en los países en desarrollo y los Estados Unidos y el número uno en otros países desarrollados.

5. **La estrategia para diferenciar instrucciones** se encuentra entre los cinco temas más candentes y más importantes. Solo lo acompaña la alfabetización temprana, figurando como un problema en las dos listas principales.

6. **El acceso a libros y contenido** vuelve a clasificarse como más importante que candente. El tema aparece solo en el n. ° 11 entre los temas candentes, pero se eleva al n. ° 5 en importancia.

7. **La alfabetización de la lengua materna** no es ni tan candente ni tan importante para los encuestados dentro de los Estados Unidos, como lo es para los encuestados en otros países. El tema se encuentra entre los que tienen las mayores brechas, pero los encuestados de EE. UU. lo calificaron de **23%** extremadamente o muy candente (en comparación con **41%**) y **62%** extremadamente o muy importante (en comparación con **71%**).

8. **La alfabetización digital** no es muy importante para nuestros encuestados en comparación con otros temas. Ocupa el primer lugar entre todos los temas candentes, pero ocupa el puesto número 13 en términos de importancia.

9. **Las evaluaciones formativas** se valoran mucho más que las evaluaciones sumativas. Las **evaluaciones sumativas** caen en último lugar, en el No. 17 en importancia, pero las evaluaciones formativas se clasifican en el No. 8.

10. **Los especialistas en lectura / alfabetización y capacitadores de alfabetización / instrucción** valoran las evaluaciones formativas más que los docentes de aulas. Sorprendió que el **74%** de los docentes califiquen el tema de manera extremadamente o muy importante, mientras que el **86%** de los especialistas en lectura / alfabetización y el **89%** de los de capacitación de alfabetización / instrucción lo hacen.

Traducción al español:  
Asociación Dominicana de Lectura (ADOLEC)

INTERNATIONAL  
LITERACY  
ASSOCIATION

ILA

# TEMAS CANDENTES DEL 2018 EN ALFABETIZACIÓN SEGÚN LA ILA

EN CIFRAS

17

TEMAS CLASIFICADOS

2,097

RESPUESTAS RECIBIDAS  
DE LOS ENCUESTADOS

91 

PAISES Y TERRITORIOS  
RESPRESENTADOS

TOP

5

TEMAS QUE  
SON  
CANDENTES

ALFABETIZACIÓN  
DIGITAL

ALFABETIZACIÓN  
TEMPRANA

EVALUACIONES  
SUMATIVAS

EVALUACIONES  
FORMATIVAS

ESTRATEGIAS PARA  
DIFERENCIAR INSTRUCCIONES

TOP

5

TEMAS QUE  
DEBIERAN  
DE SER  
CANDENTES

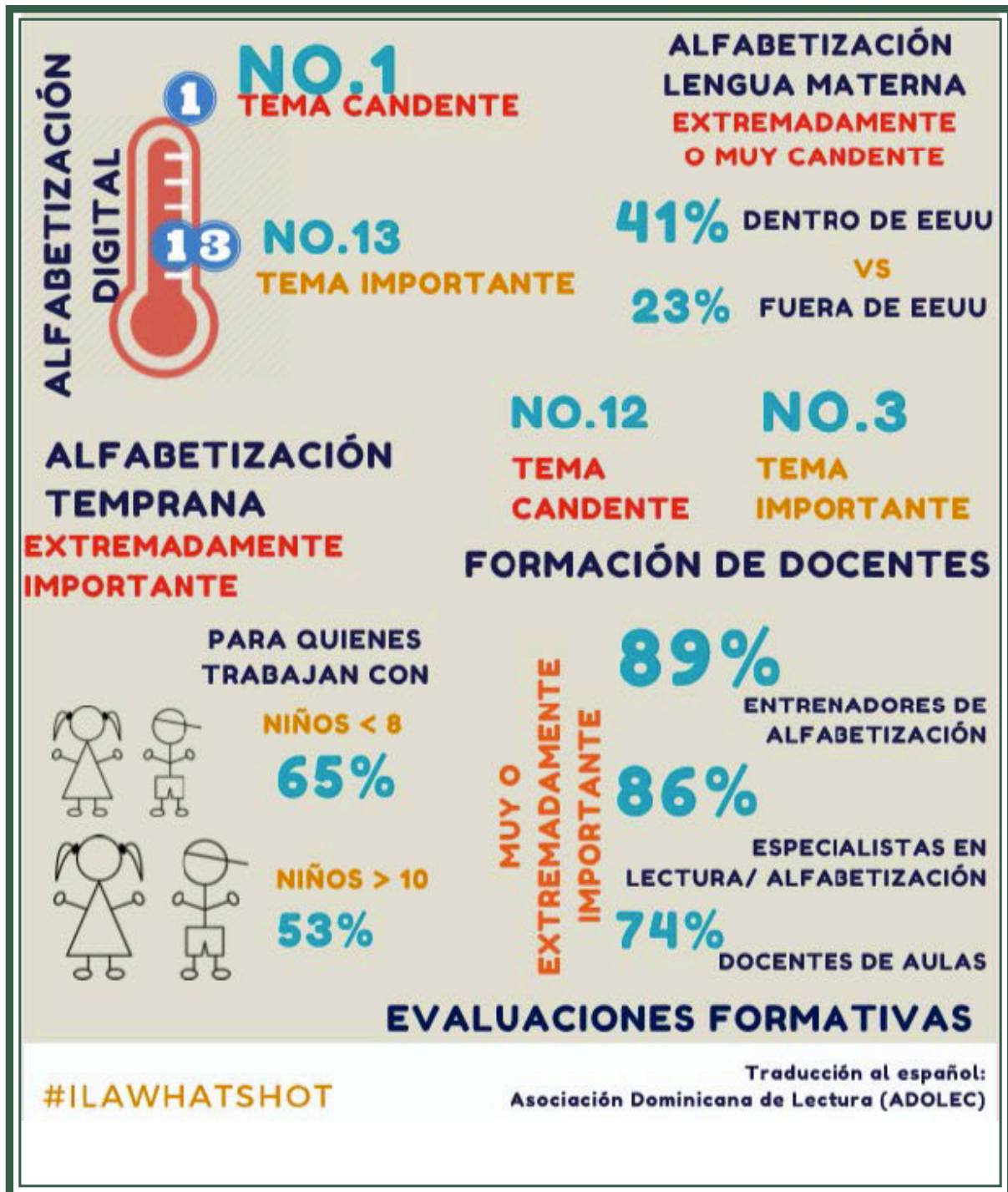
ALFABETIZACIÓN  
TEMPRANA

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN  
DE LA ALFABETIZACIÓN

FORMACIÓN  
DE DOCENTES

ESTRATEGIAS PARA  
DIFERENCIAR INSTRUCCIONES

ACCESO A  
LIBROS Y CONTENIDO



A continuación, presentamos dos reflexiones llevadas a cabo en la sesión inaugural del XIV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, CONLES 2017, que tuvo lugar en San José, Costa Rica. La primera estuvo a cargo de la Dra. Luz Emilia Flores Davis, de la Universidad Nacional de Costa Rica y una de las instituciones anfitrionas del evento. La segunda corresponde a la Dra. Liliana Montenegro de Olloqui, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana, Presidenta del Comité Latinoamericano de la International Literacy Association (ILA), durante el Bienio 2015-2017.

# PRIMERA REFLEXIÓN EN LA SESIÓN INAUGURAL DEL XIV CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, CONLES 2017



**Dra. Luz Emilia Flores Davis**<sup>10</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica

*En nombre de la Universidad Nacional de Costa Rica, deseo expresarles nuestra complacencia por la realización de este décimo cuarto Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura. Es de gran satisfacción que nos reunamos para reflexionar, compartir experiencias, e innovar, en un campo transcendental como es el de la lectura y escritura. La Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) hereda de la Escuela Normal de Costa Rica, la responsabilidad de formar de manera integral, educadores de excelencia, y es por ello que desde su creación, la UNA ha impulsado la integración del compromiso y la sensibilidad social, con la eficiencia pedagógica, en sus procesos educativos. Este entrelazamiento tiene que ver con un compromiso ético, para que la educación promueva el mejoramiento de la calidad de vida de todas las personas, a partir de un clima*

*esperanzador.*

*La Universidad Nacional suscita la coherencia entre los planteamientos conceptuales y la praxis, en la formación de educadoras y educadores. Promueve que cada aprendiente sea protagonista de su propia formación, lo cual tiene que ver con las oportunidades de construir sus aprendizajes en interacción directa y permanente con las realidades de diversos contextos educativos, en experiencias auténticas que permitan desarrollar miradas críticas y acciones autónomas y creativas.*

*En este sentido, nos inspiran las palabras de Paulo Freire cuando afirma que: "La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma". De ahí la importancia que tiene que las personas aprendientes asuman el protagonismo en su formación, lo que implica necesariamente trasladarse de una pedagogía*

<sup>10</sup> Doctora en Educación, Máster en Educación Superior, Catedrática universitaria, Investigadora, Extensionista y Docente en programas de grado y posgrado. Ha ocupado los cargos de Rectora Adjunta, Directora de Docencia con rango de Vicerrectora, Directora de Desarrollo Profesional y Cooperación Universitaria, Presidenta de la Junta de Becas y Coordinadora de la Comisión Técnica de Admisión, en la Universidad Nacional de Costa Rica.

centrada en la enseñanza, a una pedagogía centrada en el aprendizaje, así como favorecer procesos de autoevaluación crítica y del desarrollo de la autonomía, tarea nada fácil en una sociedad que privilegia los productos sobre los procesos, y las conductas son valoradas desde afuera de la persona, más que desde la ética.

El desarrollo de la autonomía en la formación de educadores, tiene que ver con el estar satisfechos con la elección de la profesión, la capacidad de tomar decisiones independientes que permitan la creatividad, la seguridad profesional y la capacidad de investigar y de innovar. Recordemos que aprendizaje y vida son un solo proceso, que se aprende para vivir y el aprender es una condición fundamental del estar vivo. Y aunque sabemos que la pedagogía tiene relaciones permanentes con otras ciencias, no obstante, es importante tener presente que la pedagogía tiene un campo de conocimiento propio, que el educador o la educadora debe asumir para desarrollar una praxis autónoma.

Cobra entonces relevancia la investigación permanente desde la cotidianidad educativa, en un proceso dinámico y recursivo, que genere el aprendizaje, o estar en proceso de aprender, desde el reconocimiento de la complejidad y la diversidad propia de cada proceso pedagógico. Lo anterior supone la promoción del diálogo, de la capacidad de escuchar y aprender de las demás personas y de la naturaleza, acoger la incertidumbre y estar dispuestos a asumir los desafíos ecológicos, de violencia, pobreza y discriminación, que viven amplios sectores de la población, en un mundo caracterizado por la diversidad y el uso creciente de las tecnologías.

La educación, como fenómeno social, es un proceso de transformación de vida en la convivencia, por lo cual la persona educadora debe valorar las interacciones entre su autobiografía personal y nicho ecológico, y el contexto donde labora, así como entre sus concepciones y las de las personas aprendientes con quienes comparte el proceso pedagógico.

Las relaciones humanas son complejas, de ahí que es indispensable no solo abordar la pluralidad de los procesos de aprendizaje, sino comprenderlos y asumirlos como procesos vitales.

Con la reflexión anterior podemos enfatizar que la vida se caracteriza, entre otras cosas, por la expresión y por la escucha, y en la pedagogía, ambas

son esencia misma del proceso y posibilitan generar un clima propicio para el aprendizaje. Ello implica reconocer la legitimidad de sí mismo y del otro, en el marco de una ética del cuidado que requiere la apertura a la escucha del habla, del gesto, de la mirada, de la expresión, como condición básica de las relaciones.

Podemos decir entonces que el diálogo es un imperativo en la convivencia humana, es un umbral para el encuentro, para compartir un propósito que haga converger personas en una comunidad aprendiente. Y en esa convivencia se inscribe el derecho que tiene toda persona de aprender a leer y a escribir su propia realidad, desde sus circunstancias y sus sueños, sus vivencias, capacidades, ideas, conocimientos, sentires y esperanzas, el derecho de construir significados desde el placer de aprender. El desarrollo de la lectura y de la escritura constituye un desafío para los gobiernos, para las universidades y para diversas organizaciones en América Latina. En este sentido, son de gran importancia todos los esfuerzos que se realicen para que ningún niño, niña, joven o persona adulta, se encuentre marginada en la sociedad, por no tener acceso a la lectura y escritura.

Grandes retos tenemos relacionados al ámbito de la lectura y la escritura, los que van desde las políticas sociales, pues bien sabemos que el analfabetismo está estrechamente ligado a la pobreza, hasta retos en el nivel pedagógico y metodológico. La formación y actualización profesional para conocer a profundidad cómo se aprende a leer y a escribir, constituye un requerimiento básico para poder abordar adecuadamente su mediación pedagógica. Espero que este Congreso posibilite avances significativos para promover la edificación de sociedades comprometidas con la vida, y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas y de su derecho a aprender y a gozar, de la lectura y de la escritura.

# SEGUNDA REFLEXIÓN EN LA SESIÓN INAUGURAL DEL XIV CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, CONLES 2017



## **Dra. Liliana Montenegro de Olloqui**<sup>11</sup>

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra  
Presidenta Comité Latinoamericano ILA Bienio 2015-2017  
República Dominicana

En nombre del Comité Latinoamericano de la Asociación Internacional para la Literacidad (ILA), les damos la bienvenida a este Congreso en Costa Rica. Durante más de 60 años, nuestra Asociación viene trabajando en la definición, la enseñanza y la evaluación de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que constituyen la base para la construcción de una ciudadanía responsable, que incide en el desarrollo social y económico de nuestros pueblos. Su misión es la de compartir el conocimiento que las investigaciones arrojan sobre estas prácticas sociales y difundirlo a los educadores, con la esperanza y la creencia de que una enseñanza efectiva y culturalmente apropiada de la lectura y de la escritura impactará en la vida de nuestros estudiantes, aportará a su criticidad y mejorará el bienestar de nuestros pueblos. Los países que conformamos el Comité Latinoamericano de la ILA, compartimos investigaciones, publicaciones y nuestras

experiencias sobre las mejores prácticas en torno al tema de la lectura y la escritura, que divulgamos mediante nuestra revista digital titulada "Leer, Escribir y Descubrir". También celebramos anualmente Maratones Latinoamericanos de Lectura, el 8 de septiembre, Día Mundial de la Alfabetización, con los que tratamos de difundir el placer por leer en nuestras comunidades. Casi un millón de lectores participan cada año en esta fiesta de la cultura letrada. Además, nuestros congresos bianuales se han convertido en un hito en América Latina, pues reunimos en ellos a educadores de casi todos los países para intercambiar ideas basadas en investigaciones, que muchas veces guían las políticas públicas. Nuestras redes están formadas por profesionales que pertenecen a universidades prestigiosas latinoamericanas y por maestros sobre el terreno que enseñan en todos los niveles educativos de nuestras aulas y comunidades.

<sup>11</sup> Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Toulouse-Le Mirail, Francia, Profesora Titular de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Investigadora y Docentze en programas de grado y posgrado. Ha ocupado los cargos de Directora del Departamento de Lingüística Aplicada Directora del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE), en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Nosotros, en la Asociación Internacional para la Literacidad (ILA), junto con ustedes, hemos logrado mucho al poner en primer plano la lectura y la escritura en nuestras aulas, escuelas, universidades y países. Sin embargo, todavía nos queda un largo camino por recorrer en nuestra América Latina, donde aún existen adultos y niños que no saben leer ni escribir, donde el acceso a la educación viene determinado en muchos casos por la situación económica y/o por el género y donde varios de nuestros países muestran aún deficiencias en las pruebas de comprensión lectora llevadas a cabo por la UNESCO.

Por todo esto, las organizaciones afiliadas de Latinoamérica que auspiciamos este Congreso, estamos determinadas a trabajar juntas y a continuar compartiendo las investigaciones sobre la lectura y la escritura, aprovechando esta gran oportunidad que nos dan los Congresos Latinoamericanos para discutir el estado de la situación alrededor de este tema. Deseamos profesores que promueven la lectura y la escritura críticas, que modelen en sus clases la lectura placentera, que sean eficaces en la enseñanza de estas competencias, que compartan lo que saben que funciona y que involucren a sus estudiantes y a sus familias. También pretendemos influir en los gobiernos para que creen políticas que proporcionen mejores recursos para las escuelas y que contribuyan a fomentar la cultura letrada. Asimismo, queremos involucrar activamente a las comunidades y a las familias, como actores centrales para promover el amor y el placer por la lectura y la escritura.

Sabemos algo muy claramente: el futuro depende de la forma en que los niños y los adultos se apropien críticamente de la lectura y la escritura, pues la literacidad, en todos los hogares y colectividades, a través de todos los sectores, medios y canales, nos permite el desarrollo, la convivencia pacífica y el compromiso social.

En los próximos días, estaremos envueltos en intercambios sustanciosos sobre investigaciones y experiencias con los que podemos producir cambios basados en la promoción de la cultura letrada y el aprendizaje en nuestra América Latina.

Escucharemos diferentes puntos de vista sobre lo que funciona y, lo más importante, compartiremos fraternalmente innovaciones y soluciones puestas en práctica en nuestro contexto, desde nuestra cultura académica, con el propósito de apoyar las políticas públicas para acabar con el analfabetismo.

Nuestro Comité Latinoamericano de la Asociación Internacional para la Literacidad (ILA) felicita a nuestros consejos, asociaciones y afiliados, a nuestros anfitriones de Costa Rica, y a todos los docentes, profesionales y educadores por el trabajo esencial que llevan a cabo en las aulas, en sus comunidades y en sus países por una América Latina más alfabetizada y crítica.

# NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

*El Manuscrito debe redactarse con un espaciado de 1.5 y según el formato emitido en 2010 por la American Psychological Association (APA). Los artículos que no cumplan con estos requisitos no serán considerados. Los artículos no podrán exceder las 20 páginas, tamaño carta, escritos y en letra formato Times, tamaño de fuente 12 (hoja tamaño carta de 21.59cm x 27.94cm).*

*Ajuste de márgenes del documento*

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

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

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

*Los autores son responsables de solicitar autorización para el uso de tablas y citas originales de las fuentes originales, según se especifica en la Ley de Derechos de Autor. Las figuras deben enviarse por proceso electrónico. El nombre del autor, su dirección electrónica e institucional deben aparecer solamente en la portada.*

*La persona interesada debe enviar su trabajo a las direcciones de la revista electrónica Leer Escribir y Descubrir que aparecen a continuación:*

**revistaleerescribirdescubrir@gmail.com y global@reading.org**

*Una vez recibido el artículo, se enviará un recibo al autor. El artículo se somete ante el Consejo Editorial como organismo debidamente constituido bajo la presidencia de la directora y editora, quienes evaluarán en primera instancia. Si lo consideran meritorio, lo remiten, en forma anónima a los pares externos, quienes colaboran como evaluadores expertos ante el Consejo Editorial. Al recibir los trabajos debidamente valorados por los evaluadores externos, el Consejo Editorial por medio de su directora y editora, deciden si el trabajo se publica, si se devuelve al autor para correcciones o si no se publica. Todo esto en un plazo no mayor a cuatro semanas desde su consignación en la dirección de la revista. En cualquiera de los tres casos anteriores, la directora y editora enviarán comunicación al autor notificando la decisión tomada.*



Comité Latinoamericano para  
el Desarrollo de la Lectura y la Escritura

**REVISTA ELECTRÓNICA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR  
COMITÉ LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION**

[revistaleerescribirdescubrir@gmail.com](mailto:revistaleerescribirdescubrir@gmail.com)

<https://comitelatinoamericanoira.wordpress.com>

<https://www.literacyworldwide.org>

Diseño y diagramación:  Peggy Arias Diseño Publicitario

**INTERNATIONAL  
LITERACY  
ASSOCIATION**